



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

THAÍSE MENDES PEDROSA DE MEDEIROS

**LETRAMENTO E ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ABORDAGENS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS**

CAJAZEIRAS - PB

2021

THAISE MENDES PEDROSA DE MEDEIROS

**LETRAMENTO E ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ABORDAGENS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do Título de Graduado em Letras – Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa

CAJAZEIRAS - PB

2021

M488l Medeiros, Thaíse Mendes Pedrosa de.

Letramento e atividades de retextualização nos anos iniciais do Ensino Fundamental: abordagens didático-pedagógicas / Thaíse Mendes Pedrosa de Medeiros. - Cajazeiras, 2021.

33f.

Bibliografia.

Orientador: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa.

Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2021.

1. Língua portuguesa. 2. Ensino. 3. Letramento. 4. Retextualização. 5. Gêneros textuais. 6. Ensino Fundamental. 7. Parlenda. 8. Conto. 9. Escrita. I. Sousa, José Wanderley Alves de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III Contro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 811.134.3

THAISE MENDES PEDROSA DE MEDEIROS

**LETRAMENTO E ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
ABORDAGENS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, do Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do Título de Graduado em Letras – Língua Portuguesa.

Aprovado em: 01/06/2021

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa – Orientador
UFCG – CFP - UAL

Rozilene Lopes de Sousa Alves

Profa. Ms. Rozilene Lopes de Sousa – Examinadora
UFCG – CFP – UAE

Abdoral Inácio da Silva

Prof. Esp. Abdoral Inácio da Silva – Examinador
UFCG – CFP - UAL

**À minha mãe Ilma – fonte de inspiração
para a carreira docente – que sempre
me acolheu em todos os momentos.**

PARA SEMPRE, DEDICO!

AGRADECIMENTOS

A Deus, dom da vida e da sabedoria, pela força e inspiração que me proporcionou durante a longa caminhada acadêmica, sobretudo nos momentos em que estive mais vulnerável.

Aos meus pais Ilma e Idenaldo, que sempre me apoiaram em todos os momentos. E por serem meu suporte e meu exemplo de força e superação, sempre me entendendo e me aconselhando durante a longa jornada acadêmica.

Aos meus irmãos Iury e Thâmara, por todo amor e carinho que a mim foram dados durante todos os momentos das nossas vidas, e por sempre estarem ao meu lado.

Ao meu esposo José Wellington que, mesmo com as adversidades do casamento, sempre me compreendeu, e mostrou preocupação e cuidado comigo em todos os momentos da graduação. Agradeço pelo carinho e companheirismo ao longo desses anos.

À minha avó Ailza, pela dedicação ao longo da vida, sempre sendo como uma mãe e me apoiando em todos os momentos.

À minha segunda mãe Tia Corra, fonte de inspiração para que eu me dedicasse ao curso de Letras – Língua Portuguesa. Sempre me acompanhou e esteve ao meu lado durante todas as fases da minha vida.

À minha sogra Diana e minha cunhada Daiana, por sempre me aconselharem e me apoiarem nos momentos mais difíceis.

Às minhas amigas/irmãs que o curso me presenteou, Iara e Fabiana, por sempre estarem presentes em todos os momentos, e por compartilharem comigo as alegrias e angústias durante o curso.

Aos meus amigos e familiares de um modo geral pelo incentivo, apoio e carinho.

Ao meu amado orientador, José Wanderley, pela paciência e palavras de ânimo, e pela dedicação com que tão bem me conduziu com suas brilhantes orientações, sempre incentivando e acreditando na realização desse trabalho.

À amada professora Erlane Aguiar, pela força e compreensão em todos os momentos.

À CAPES, pelo incentivo que me foi dado durante a minha atuação junto ao PIDIB.

Um dos procedimentos básicos de qualquer processo de aprendizagem é o relacionamento que o aluno faz do que quer aprender com aquilo que já sabe. Isso requer dizer que um dos procedimentos centrais de construir conhecimento é baseado no conhecimento que o aluno já tem: a projeção dos conhecimentos que já possui no conhecimento novo, na tentativa de se aproximar do que vai aprender.

(BRASIL, 2018).

RESUMO

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, que se apoia em teorias e bases legais que são fundamentais para o ensino de língua portuguesa, enfocando em metodologias e práticas pedagógicas voltadas para o letramento e, de modo mais específico para as atividades de retextualização, a partir do uso de gêneros textuais. A pesquisa, de modo geral, objetiva evidenciar a importância da retextualização para as práticas de letramento nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da adoção dos gêneros textuais parlenda e conto. Especificamente, o trabalho objetiva discutir pressupostos teóricos de língua portuguesa; caracterizar o conceito de letramento e sua importância para o ensino de língua portuguesa; destacar a importância dos gêneros textuais para as práticas de letramento; propor atividades de retextualização do gênero parlenda para o conto, aplicáveis, especialmente, aos anos finais do Ensino Fundamental. Como produto, apresenta-se uma sugestão de sequência didática que apresenta sugestões de atividades de retextualização do gênero textual parlenda para o conto. Conclui-se pelo presente estudo que a escola deve conceber o letramento como uma imersão que a criança ou o jovem tem no mundo da escrita, e diante dessa nova visão e concepção, o educador pode observar que são inúmeras as possibilidades de práticas pedagógicas para se trabalhar o ensino de língua portuguesa, no que diz respeito a escrita e a leitura, dentre elas, a retextualização assume papel fundamental.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Letramento. Retextualização. Parlenda. Conto.

ABSTRACT

The present work is characterized as a bibliographic study, of a qualitative nature, which is based on theories and legal bases that fundamentals the teaching of the Portuguese language, focusing on methodologies and pedagogical practices focused on literacy and, more specifically for teaching activities. retextualization, from the use of textual genres. The research, in general, aims to highlight the importance of retextualization for literacy practices in the final years of elementary school, from the adoption of the textual genres parlenda and short story. Specifically, the work aims to discuss theoretical assumptions of the Portuguese language; characterize the concept of literacy and its importance for Portuguese language teaching; highlight the importance of textual genres for literacy practices; propose retextualization activities of the genre parlenda for the short story, applicable, especially, to the final years of elementary school. As a product, a didactic sequence suggestion is presented, which presents suggestions for retextualization activities from the textual genre parlenda for the short story. It is concluded by the present study that the school must conceive literacy as an immersion that the child or young person has in the world of writing, and in view of this new vision and conception, the educator can observe that there are countless possibilities for pedagogical practices to working the teaching of Portuguese language, with regard to writing and reading, among them, retextualization assumes a fundamental role.

Keywords: Teaching Portuguese Language. Literacy. Retextualization. Rhymes. Tale.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Procedimentos metodológicos	11
2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DAS TEORIAS ÀS BASES LEGAIS.....	13
2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA BNCC	14
3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO	21
3.1 A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA AS ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO	27
4 DA PARLENDA AO CONTO: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS.....	36

1 INTRODUÇÃO

As atuais orientações para o ensino de língua portuguesa, sobretudo no tocante às práticas de leitura e escrita na escola, devem objetivar o desenvolvimento de habilidades e competências para que os alunos possam estar aptos à profícua comunicação e expressão frente aos eventos linguísticos diversos do qual participa nas práticas cotidianas. Faz-se necessário, por isso, dinamizar as aulas de língua portuguesa, tornando-a num constante exercício de vivências que partam, especialmente, do repertório sociocultural dos alunos, levando em consideração a heterogeneidade constitutiva do ambiente escolar, que é reflexo da sociedade em geral.

A partir desse processo interativo é que o aluno aprende, numa perspectiva pragmática, as formas de funcionamento da língua. Significa dizer que a língua é móvel, ou seja, pode variar de uma esfera ou grupo social para outro. Com isso, deve-se levar em consideração alguns fatores essenciais como, por exemplo, o contexto que dá a interação, a singularidade dos participantes, os papéis sociais nos quais se coloca, entre outros. Sendo assim, vale ressaltar que toda e qualquer interação é construída coletivamente entre sujeitos que constroem suas experiências sociais e culturais e, por conseguinte, políticas.

Para validar essa interação do homem com o meio, a escola entra como fator essencialmente fundamental e é através do estudo da língua portuguesa, pelas experiências escolares diversas que há, por procedimentos sistemáticos, que há um maior desenvolvimento das ações de produções de linguagem em diferentes situações de interações.

Este processo de formação do aluno através de diferentes dimensões possibilita letramentos múltiplos, que envolvendo uma enorme variação de linguagens, códigos e tecnologias, constroem-se de forma híbrida, especialmente, no contexto escolar. No âmbito desta formação, a escola assume um papel que é condição indispensável para favorecer a mediação entre o aluno e as diversas práticas de linguagem, principalmente, pelo uso da língua oral ou escrita que favoreçam o respeito à diversidade de modos de agir frente ao mundo. Também cria condições para que estes alunos construam sua autonomia nas sociedades contemporâneas, tecnologicamente complexas e globalizadas.

1.1 Procedimentos metodológicos

Para o desenvolvimento do percurso metodológico desta pesquisa partiu-se, inicialmente, da escolha do tema, que foi escolhido por fazer parte das inquietações da pesquisadora deste trabalho, especialmente, durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado junto ao Curso de Letras – Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande-PB.

O presente trabalho de pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, que se apoia em teorias e bases legais que fundamentam o ensino de língua portuguesa, enfocando metodologias e práticas pedagógicas voltadas para o letramento e, de modo mais específico, para as atividades de retextualização, a partir do uso de gêneros textuais. A pesquisa foi realizada através de materiais bibliográficos diversos, especialmente da área de Linguística Aplicada, além da Base Nacional Comum Curricular (2018) no que se refere ao ensino de língua portuguesa no âmbito do Ensino Fundamental.

A pesquisa, de modo geral, objetiva evidenciar a importância da retextualização para as práticas de letramento nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir da adoção dos gêneros textuais parlenda e conto.

Especificamente, o trabalho objetiva discutir pressupostos teóricos do ensino de língua portuguesa à luz da Linguística Aplicada e da Base Nacional Comum Curricular; Caracterizar o conceito de letramento e sua importância para o ensino de língua portuguesa; Destacar a importância dos gêneros textuais para as práticas de letramento; Propor atividades de retextualização do gênero parlenda para o conto, aplicáveis, especialmente, aos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa direção, a presente monografia encontra-se estruturada em quatro capítulos, a saber:

Na introdução evidencia-se o objeto de investigação, o problema, o objetivo geral e específicos e os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta abordagens sobre o ensino de língua portuguesa numa perspectiva teórica, pautada na Linguística Aplicada, além da discussão das bases legais que direcionam o ensino de língua portuguesa, hoje, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular.

O terceiro capítulo discorre sobre a interrelação entre as práticas de letramento e atividades de retextualização, especialmente, a partir da adoção de gêneros textuais diversos.

O quarto capítulo apresenta uma proposta de intervenção didática, a partir da sugestão de atividades de retextualização do gênero parlenda para o gênero conto.

A conclusão realça a importância de se conceber o ensino de língua portuguesa numa perspectiva dialógica, que realce a relação indissociável entre fala e escrita, indispensável para que o aluno reconheça as práticas de letramento, sobretudo, como ações que se concretizam pelas práticas de linguagem inscritas nos eventos sociais e culturais que permeiam a vida cotidiana.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DAS TEORIAS ÀS BASES LEGAIS

As discussões sobre ensino de língua materna têm nos mostrado o quão importante é considerarmos o aprendizado alicerçado na efetivação de uso da linguagem, constituindo-se na interação entre indivíduos, como também os eventos linguísticos que circulam constantemente na sociedade. A apreensão do conceito de língua, baseado no que realmente ela nos implica, é relevante no nosso modo de pensar e compreender essa como um grande mecanismo de comunicação (se não o maior e mais importante) que só acontece a partir da interação e de objetivos que se pretendem alcançar com suas mais variadas formas de uso.

Certo é que, nas mais diversas práticas sociais, percebem-se muito claramente as situações de interação social na forma como a língua se apresenta como prática comum e indispensável. Quando o sujeito ler, escreve ou produz oralmente um texto, independentemente da língua em que está posto, percebe que essa construção está fundamentada em um processo histórico da língua.

Assim, constata-se que a linguagem está em constante reelaboração, à medida que é ressignificada e que os sujeitos criam novos sentidos para suas vivências. Diante das novas perspectivas que se criou em relação à veiculação das informações, percebe-se que o uso da língua é uma construção social e cultural.

[...] nessa concepção os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais [...] (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Nessa perspectiva, não se pode falar da importância da língua, sem se ter muito bem definido os conceitos sobre oralidade e letramento e a importância do papel social dessas práticas para os sujeitos e suas vivências, sobretudo, compreende que a língua que se fala ou que se escreve está amplamente ligada ao contexto histórico, social e cultural em que se originam e como a forma como se dissemina no espaço e no tempo.

Com o advento da cultura digital, os usos da escrita, houve, nas práticas de oralidade, inúmeras transformações nas formas de comunicação. Novas simbologias vêm surgindo com essa nova linguagem digital. O uso de figuras, imagens, palavras com escritas reduzidas, ganharam destaque nas escritas rápidas em páginas de

relacionamentos, expressando ações, sensações e sentimentos pelos usuários digitais, na perspectiva de comunicação de forma rápida e em um contexto de informalidade.

Essa linguagem que se instalou nos mais variados meios sociais foi muito bem aceita pelo fato de que a mensagem chega muito mais rápido ao interlocutor, e assim as pessoas podem se comunicar com um número maior de pessoas, levando uma quantidade maior de informações. Esse novo gênero textual tem trazido grandes mudanças no cenário da comunicação. E a educação e, por conseguinte, as práticas pedagógicas nesse novo contexto vêm sendo modificadas para se ajustarem a nova forma de aprendizagem. Significa dizer que o professor precisa se adequar as modelagens digitais para que possam falar e se comunicar com os alunos na mesma linguagem. Tanto a linguagem oral como a linguagem escrita vêm se modificando, no entanto ainda que essa mudança alcance um grande número de grupos sociais, a linguagem escrita formal não poderá ser substituída pelas formas abreviadas ou pelas figurinhas utilizadas nas mensagens de textos.

O que precisa ficar claro nas práticas escolares é que todas as formas de linguagem são válidas, se cumprirem com o seu papel primordial de informar. Se houve a comunicação entre locutor e interlocutor, a linguagem está apropriada. Levando sempre em consideração os contextos sociais em que a linguagem será aplicada, lembrando que existem situações de formalidades em que a norma culta não poderá ser substituída, de forma alguma.

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (BRASIL, 2018), é um documento normativo que define a organização e progresso do processo de aprendizagem que todos os alunos devem seguir ao longo de todas as etapas da Educação Básica. Esse documento deve ser seguido para que alunos de todas as etapas de ensino tenham assegurado o direito de aprendizagem e desenvolvimento de uma sociedade igualitária, sobretudo no que diz respeito à educação. Para isso, o documento criou uma série de competências a serem seguidas para que a educação se desenvolva de forma justa para todos.

De acordo com a BNCC, através do ensino de língua materna, cumpre à escola proporcionar aos educandos a sua participação ativa nas diferentes situações de discurso, para que tenhamos a chance de avaliar as adequações das possibilidades e variedades linguísticas aos contextos comunicativos. Os educadores, nessa perspectiva, são responsáveis pela formação de indivíduos (leitores, escritores) conscientes de seu papel histórico e social, por isso deve-se ter a responsabilidade de estar sempre atento, fazendo com que através do incentivo e da motivação seus alunos possam efetivamente interagir, e através disso adquirir hábitos de leitura, produção e desenvolvimento da oralidade, no que diz respeito a língua portuguesa, e que gradativamente possam contribuir de forma significativa na aquisição de novos conhecimentos.

Para a BNCC (BRASIL, 2018) competência é a concentração de conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, conceitos e procedimentos que, juntos, resolvem a complexidade do cotidiano, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. A BNCC definiu essas competências, pois ela reconhece que a educação afirma valores, estimula ações e transforma a sociedade. Essas competências relacionam-se com a didática proposta para as três etapas da Educação Básica e articulam-se durante a construção e o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e na formação de atitudes e valores do estudante.

São dez as competências elaboradas e definidas pela BNCC, a saber: a primeira diz respeito à valorização e utilização dos conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital. A segunda competência sugere o exercício da curiosidade intelectual e abordagem própria das ciências. A terceira, valoriza as manifestações culturais e artísticas. A quarta, sugere a utilização de diferentes linguagens para se expressar e para partilhar informações.

Já a quinta competência cita a compreensão, utilização e criação das tecnologias como forma de se comunicar. A sexta, fala sobre valorizar os diversos saberes e vivências para que o aluno possa entender seu projeto de vida. A sétima, diz respeito a argumentar com base em dados confiáveis para que, somente assim, o aluno possa defender suas ideias.

A oitava competência serve para instruir o aluno a conhecer-se para que ele possa cuidar da sua saúde física e mental. A nona, sugere que o aluno exerça a empatia e o diálogo com o outro para conhecer um pouco mais sobre questões como respeito, direitos humanos e valorização do indivíduo. A décima (e última)

competência traz como norma a ação pessoal do aluno para que ele tome suas próprias decisões, sobretudo no que diz respeito aos princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Além das competências, a BNCC (BRASIL, 2018) é embasada por muitas leis que dizem respeito à educação. Entre elas está a Constituição Federal de 1988, artigo 205, que reconhece a educação como sendo um direito de todos e um dever do Estado e da família. Outra lei que embasa a Base é o artigo 210 da Carta Constitucional, que diz que são necessários conteúdos mínimos para o ensino fundamental para que possam ser assegurados os valores culturais, artísticos, nacionais e regionais.

A BNCC se ambasa, também, na LDB em seu inciso IV do artigo 9º, onde diz que é dever da União estabelecer aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios competências e diretrizes para todas as etapas da Educação Básica, de forma a assegurar e nortear durante a construção e elaboração de seus currículos e conteúdos. Além do já citado artigo da Lei de Diretrizes e Bases, a BNCC toma por base outro artigo da LDB – o 26º – que diz que os currículos de todas as etapas da Educação Básica devem ter uma base nacional comum, e que esta deve ser complementada por uma parte diversificada.

A BNCC (BRASIL, 2018) que tem como foco principal, levando em consideração os fundamentos pedagógicos, o desenvolvimento das competências, ou seja, este foco orienta os Estados e Municípios brasileiros a construir seus próprios currículos. A BNCC trata dessas competências como sendo essenciais para as práticas pedagógicas, sobretudo quando diz respeito ao que o aluno deve “saber” e ao que o aluno deve “saber fazer”.

As competências ditas pela BNCC são referências fundamentais para o fortalecimento das ações de aprendizagem. Além disso, a Base tem, explícito, um compromisso com a educação integral pois, para ela, esta modalidade de ensino faz com que o aluno assuma uma visão pluralista das coisas, rompendo, desta forma, a visão reducionista. Já a escola, por sua vez, deve assumir uma prática coercitiva de respeito às diversidades.

A BNCC tem como parâmetro a igualdade, a diversidade e a equidade. Voltada para isso, a Base estabelece normas para que as escolas construam currículos e elaborem propostas pedagógicas de acordo com estes parâmetros, ou seja, a BNCC preza pela igualdade no sistema educacional brasileiro.

Os currículos caminham lado a lado com a BNCC para que a educação seja realizada de forma igualitária para todos. Além disso, asseguram as aprendizagens definidas para cada etapa da Educação Básica. Para que isso ocorra de forma democrática, existem diversas ações que, trabalhadas em conjunto, fazem com que a educação flua de forma igual no sistema educacional brasileiro, são elas: contextualização e estratégias dos componentes curriculares; decisões sobre as formas de organização desses componentes; seleção e aplicação de metodologias pedagógicas diferenciadas; prática de situações que motivem e engajem os alunos; construção e aplicação de avaliações formativas; seleção, produção e aplicação de recursos tecnológicos; disponibilização de materiais de orientação para os professores e, por fim, manutenção dos processos contínuos para a gestão pedagógica.

Segundo a BNCC, o Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica, com nove anos de duração, e atende estudantes entre seis e quatorze anos de idade. Esta etapa está dividida em duas fases: Anos Iniciais e Anos Finais onde, nos Anos Iniciais, o aluno estuda de 1º a 5º ano e, nos Anos Finais, de 6º a 9º ano. Ao longo de todo o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o aluno desenvolve o conhecimento através da concretização do que ele aprendeu nas etapas anteriores e, também, pela prática da linguagem e das experiências interculturais. Já ao longo do Ensino Fundamental – Anos Finais, os estudantes encontram processos mais complexos, em que os componentes curriculares são definidos por área de conhecimento do estudante.

Os componentes curriculares que compõem a área de Linguagens, segundo a BNCC são: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (a partir do Ensino Fundamental – Anos Finais).

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares compreendem diversas práticas, sobretudo as que dizem respeito às práticas infantis. No Ensino Fundamental – Anos Finais, as aprendizagens e as práticas de linguagem dos anos anteriores são ampliadas, incluindo a Língua Inglesa.

A área de Linguagens é extremamente importante para o desenvolvimento do aluno pois, ela vai aprofundar conhecimentos já vistos pelo estudante, e vai sistematizar conhecimentos mais complexos. Na área da Linguagem, o aluno aprende as diversas formas de se expressar com o outro e os diferentes tipos de desenvolvimento cultural e artístico. Além disso, com a área de Linguagens, o

estudante aprende as várias formas de exercitar o corpo e a mente e, também, as diferentes formas de expressar sentimento e emoções.

A área de Linguagens tem competências específicas que norteiam o professor durante a sua prática pedagógica, são elas: compreensão da linguagem; construção histórica, social e cultural; natureza dinâmica; formas de significação da realidade e expressão das subjetividades; compreensão e exploração das práticas de linguagem; artísticas, corporais e linguísticas; diferentes campos da atividade humana; ampliação das possibilidades de participação na vida social; construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva; utilização de diferentes linguagens: verbal, oral, visual-motora, libras, escrita, corporal, visual, sonora e digital; Expressão e partilha de informações, experiências, ideias e sentimentos; produção de sentidos que levem ao diálogo, defesa de pontos de vista, promoção dos direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável em âmbito regional, local, e global; críticas frente a questões do mundo contemporâneo; desenvolvimento do senso estético; reconhecimento, fruição e respeito aos diversos tipos de manifestação; participação de práticas diversificadas, individuais e coletivas da produção artístico-cultural; respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas; tecnologias digitais de informação: compreensão e utilização; forma crítica, significativa, reflexiva e ética; comunicação por meio das diferentes linguagens e mídias; produção de conhecimentos; resolução de problemas e desenvolvimento de projetos autorais e coletivos.

Ainda na perspectiva da BNCC (BRASIL, 2018), o texto é a unidade central do ensino de Língua Portuguesa, pois aborda uma perspectiva enunciativo-discursiva e relaciona os textos ao seu contexto de produção. Além disso, ao estudar um texto, o aluno desenvolve habilidades no uso significativo da língua e da linguagem de determinado texto, de determinado assunto. Como também, o aluno desenvolve práticas de leitura, escuta e produção de outros textos, de outros gêneros.

O componente Língua Portuguesa, segundo a BNCC, tem por objetivo proporcionar aos estudantes várias experiências que contribuam para ampliação dos letramentos e possibilite a formação e a participação, de forma crítica e significativa, nas práticas sociais. Dessa forma, é extremamente importante que o estudante conheça e valorize as diversidades linguísticas para que ele possa analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas no uso da língua como, por exemplo, e preconceito linguístico.

Segundo a BNCC, os eixos de integração consistem em um conjunto de princípios adotados pela BNCC para a disciplina Língua Portuguesa, que já existem em documentos anteriores e correspondem às diversas práticas de linguagem, são eles: oralidade, leitura/escrita, produção e análise linguística/semiótica. É importante ressaltar que hoje, com relação aos eixos, o aluno deve estar envolvido nas diversas práticas de reflexão, permitindo que ele amplie sua capacidade de uso da língua e da linguagem.

O eixo leitura diz respeito à compreensão das práticas de linguagem e da interação leitor/ouvinte/espectador, sob aspectos de diferentes tipos de textos (escritos, orais e multissemióticos). Este eixo, segundo a BNCC, é tomado em um sentido amplo, que diz respeito não somente ao texto escrito, mas aos diversos tipos de textos, a imagens estáticas ou em movimento e ao som.

O eixo da produção textual refere-se às práticas de linguagem que estão relacionadas à interação e à autoria dos diferentes tipos de texto (escrito, oral e multissemiótico).

O eixo da oralidade diz respeito às práticas de linguagem que acontecem de forma oral, com ou sem contato face a face. Envolve a oralização de textos em diversas situações de interação.

O eixo da análise linguística/semiótica engloba os procedimentos e estratégias de análise e avaliação envolvidas durante o processo de leitura e produção de textos, sejam eles orais, escritos ou multissemióticos. Diz respeito, também, à materialização dos textos, seja no que se refere à composição dos mesmos, determinados pelos gêneros, seja no que se refere aos estilos adotados pelos textos.

Essa divisão do ensino de Língua Portuguesa por eixos permite que o professor possa desenvolver melhor a sua prática pedagógica, pois ele pode utilizar diferentes métodos de ensino para colocar seus planejamentos em prática na sala de aula. O professor pode, também, aplicar estratégias didáticas para expor os diferentes eixos da Língua Portuguesa. A discussão e o debate são válidos para a exposição dos quatro eixos trazidos pela BNCC.

Além das práticas multidisciplinares que promovem letramentos múltiplos ao aluno da Educação Básica, de modo geral, a BNCC (BRASIL, 2018) destaca algumas competências ideais a serem desenvolvidas pelo alunado desta fase, através da disciplina de Língua Portuguesa, que é: saber conviver de forma crítica e também lúdica com situações de produção e de leitura de textos, bem como, no contexto das

práticas de aprendizagem de linguagem; saber conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta para que se desenvolva a construção do saberes relativos aos usos de estratégias; os alunos também deverão construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre o uso da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação.

De encontro a essa discussão, convém abordar aqui o que teoriza Kleiman (2005), acerca da questão de letramento, concebido de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018) como tudo o que envolve a comunicação através da linguagem escrita e da leitura, e pelo qual os indivíduos, alfabetizados ou não participam, por essa se tratar sempre de um processo de interação, com objetivos específicos a serem alcançados. Sob a ótica de Kleiman:

Quando se ensina uma criança, um jovem ou um adulto a ler e a escrever, esse aprendiz está conhecendo as práticas de letramento da sociedade; está em processo de letramento. “Letramento” é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana [...] (KLEIMAN, 2005 p. 5).

Desse modo, a partir do conceito de letramento, é possível entender por qual motivo devemos repensar o trabalho do professor de língua portuguesa, considerando a interação comunicativa da linguagem em nossa sociedade como algo que é parte integrante do nosso cotidiano como usuários de um idioma, e que se utiliza dela em diversos eventos de comunicação. Por isso, ensinar a ler e a escrever torna-se uma prática muito mais significativa quando mudamos a nossa percepção sobre a língua materna, levando em consideração que a escrita faz parte de quase toda situação de comunicação no nosso cotidiano. Essa discussão é aprofundada no capítulo seguinte.

3 PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO

Atualmente tem-se falado muito que a educação na contemporaneidade deve estar voltada a uma responsabilização pela formação de sujeitos participativamente ativos na construção social, de forma autônoma e crítica. Sendo assim, com a ampliação dessa participação no âmbito social em que está inserido, inevitavelmente, surge como consequência a exigência de uma formação mais eficiente para que essa atuação seja suficientemente satisfatória no contexto de vivências socioculturais. Assim, a oralidade e o letramento têm sido temas de pesquisas importantes nos dias atuais.

Não existe nada que prove a superioridade, em se tratando de importância social e cultural, entre a oralidade e a escrita. No entanto, tem sido amplamente discutido a importância de cada habilidade no contexto social, a interligação de ambas e suas funções.

A oralidade e o letramento, embora estejam amplamente ligados, cada uma cumpre papéis distintos na formação do sujeito. A escrita, na ótica de Marchuschi (2010) “não pode ser compreendida como a representação da fala” já que, sozinha, não consegue reproduzir inúmeros fenômenos da realidade, como a prosódia, os gestos, os movimentos e muitos outros fenômenos que ocorrem. E essas representações comunicativas que não podem ser captadas e representadas fidedignamente pela escrita não podem ser ignoradas na comunicação humana. No entanto, a escrita tem suas peculiaridades, como tamanhos, tipos variados de letras e escritas e os elementos representativos da fala, que a torna tão indispensável para a humanidade.

Assim, a oralidade e o letramento se constituem como elementos complementares que facilitam e/ou favorecem uma comunicação eficaz entre povos de tempos e culturas diferentes. Sendo amplamente ligadas e indispensáveis na sociedade atual. E esse tem sido o foco principal dos estudos sobre práticas de letramento e oralidade, no sentido de ampliar as discussões acerca da função social da linguagem, seja ela oral ou escrita.

O termo letramento é, por vezes, entendido como um fenômeno social que ocorre nos mais diversos contextos desde a escola que se prioriza uma aprendizagem formal da leitura e escrita como as demais instituições formadoras como, por exemplo,

a família, a igreja, o ambiente de trabalho, e qualquer outro onde se exija uma comunicação entre indivíduos. Assim, o letramento é um fenômeno com manifestações diferenciadas nos mais diversos ambientes e nas inúmeras atividades do dia-a-dia.

Nessa perspectiva, a prática de letramento assume um papel de grande relevância na construção desse cidadão. Para Soares (2001), se pensar sobre o letramento como “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever” ou do resultado que o indivíduo ou grupo social obtém com esse processo, sem levar em consideração a incorporação das práticas sociais, haveria uma lacuna, pois a aquisição dessas habilidades se resumiria a mera aquisição da prática de (de)codificação da leitura e da escrita, trazendo uma alfabetização deficitária, longe de alcançar o exercício da cidadania em plenitude quando, o que se busca com a prática do letramento, é desenvolver cada vez mais as condições cognitivas por meio do conhecimento centrado nas práticas sociais da letra, da escrita e da leitura e de todos os campos semânticos. Para Marcuschi (2010), o letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e escrita, o autor define:

O letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas, etc., mas não escreve cartas, não lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda como no caso de indivíduos que desenvolve tratados de filosofia e matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de formas significativas de eventos de letramento e não apenas daquele que faz o uso formal da escrita. (MARCUSCHI, 2010, p.25)

No entanto, o que se pode pensar a respeito da fala, da língua oral? Se se parte do pressuposto de que língua oral e língua escrita estão amplamente ligadas com o objetivo de comunicar, pode-se pensar na ideia de oralidade com a mesma função social do letramento. Os sujeitos desenvolvem a fala, a habilidade de utilizar fonemas e construir significados, mas não necessariamente incorporam a prática consciente da fala, não necessariamente adquirem competência para utilizar a fala e/ou escrita com significados representativos de informar, de comunicar. O sujeito pode, por meio da observação na família, na escola ou em qualquer outra comunidade da qual faça parte, desenvolver a habilidade de emitir sons, palavras, frases ou até construir um relato,

mas a qualidade com que essa informação será transmitida é um processo que exige uma orientação formal.

O sujeito precisa ter um conhecimento social e, em muitas vezes, amplo para que consiga relatar um acontecimento, argumentar sobre um ponto de vista, buscar informações, expressar sentimentos, para que consiga comunicar com clareza, para que possa ser compreendido pelo ouvinte, do mesmo modo que precisa compreender que existem opiniões diversas acerca de uma mesma temática, e discordar dessa ideia sem sobrepor a sua. Essa capacidade não é algo inato, é adquirida. Até mesmo o simples fato de apresentar coesão no momento de expor uma opinião ou ideia, se constituem como processos que requerem conhecimentos e aprendizagens.

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, como se expressou Ong [1982], ao caracterizar a distinção entre povos com e sem escrita. Considerando-se essa posição, nós brasileiros, por exemplo, seríamos hoje um povo de oralidade secundária, tendo em vista o intenso uso da escrita neste país. (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

A linguagem falada ou oralidade se apresenta sob variadas formas, podendo ser na forma típica de uma região, (o sotaque), ou as características próprias de gênero. Narrar uma história oralmente tem características linguísticas muito diferentes de narrar por escrito. Existem nessas duas práticas um distanciamento muito grande entre essa fala espontânea, com tomadas e retomadas a um determinado ponto, com interrupções e pausas intencionais, dando mais ênfase a informação, expressões faciais, gestos e articulações do corpo para expressar as emoções da narrativa. Já a escrita é monitorada, ortograficamente organizada, que segue um padrão para qualquer escritor. Embora tanto o texto escrito traga característica do discurso oral, como tão contrário também, cada um tem suas características próprias que os diferenciam e os tornam amplamente essenciais na atualidade.

Em linhas gerais, Marcuschi (2010), assegura que são os interlocutores, as necessidades existentes nos grupos sociais, os objetivos que se tem ao criar uma comunicação e os múltiplos contextos que determinam o modo como se utiliza a linguagem, seja ela escrita ou falada. “de modo que a tese da grande virada cognitiva que a escrita, de modo especial a escrita alfabética, representaria com seu surgimento

na humanidade, não passa de um mito já superado”. Ainda na perspectiva de Marcuschi (2010), o mais importante na comunicação não é somente os modos que se utiliza a língua, mas a função que é dada a ela. Se a forma de uso atende as necessidades do usuário, se representa o desejo comunicativo dos sujeitos que a utilizam.

Desse modo, oralidade e letramento andam juntos, pois, de acordo com o pensamento do autor supracitado, para letrar precisamos considerar a visão de mundo da pessoa e uma grande e, significativa parte da acumulação de conhecimento empírico dos indivíduos falantes, são adquiridos através da fala, escuta e colocação dessas em prática, mas não sendo essas indissociáveis, pois é através da fala que a escrita se constrói e vice versa. A maioria dos autores da linguística aplicada se baseiam numa dicotomia plena, ou seja, estudam fala e escrita como sendo opostas. Isso acontece porque esses autores partem de uma perspectiva que se centra no código linguístico, sem ressaltar o uso da língua em si ou com a produção de textos.

Segundo Marcuschi (2010), foi através desse tipo de visão que originou-se o prescritivismo de uma única regra linguística como temos de exemplo a gramática normativa. Sendo essa perspectiva influenciada pela concepção de linguagem como simples expressão do pensamento, não considerando o uso e situações em que realmente se produz discurso. Foi desse entendimento que surgiu a divisão entre língua falada e língua escrita, separando-as em modalidades totalmente opostas e específicas. No quadro abaixo podemos ver como fala e escrita se dicotimizam de acordo com a visão acima citada:

Quadro 1 - Dicotização da fala e da escrita

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Dependente	Autônoma
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não Planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
Não Normatizada	Normatizada
Fragmentária	Completa

Fonte: Marcuschi (2010, p. 27).

Embora essa visão dicotômica dê “[...] bons resultados na descrição estritamente empírica [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 28), ela foge radicalmente aos fenômenos dialógicos do discurso. E também têm o poder de conceber a visão de que a fala é totalmente desorganizada e local de erro, e a escrita concebe-se como lugar “da norma e do bom uso da língua” (MARCUSCHI, 2010, p.28).

A segunda tendência, de acordo com o autor, é a culturalista, que, apesar de contemplar as práticas de linguagem, é pouco adequada para a análise específica de certos fenômenos da língua por ser mais desenvolvida em outras áreas do conhecimento, como Antropologia e a Psicologia.

O terceiro ponto que o autor ressalva é a variacionista, dispõe-se de aspectos específicos em relação à abordagem as normas padrão e não padrão no ensino. O autor encontra como positivo nessa perspectiva o âmbito deles não buscarem mostrar as diferenças entre fala e escrita, mas, sim, entre variedades linguísticas gerais. Os estudiosos dessa vertente objetivam mostrar que as variadas tentativas para decidir se fala ou escrita, qual das duas deve ser considerada padrão, trata-se de uma discussão de caráter ideológico do que linguístico. Porém, esse olhar, segundo Marcuschi, é errante por tentar aflorar nos falantes um desempenho dialetal, e o autor diz que seria impossível.

Entre as perspectivas abordadas acima, temos a quarta que, segundo o autor estudado aqui, é a visão interacionista que tem como primórdio a linguagem como interação, considerando a fala e a escrita dialógicas, interacionais, situacionais, coerentes e dinâmicas. O autor supracitado abre destaque diante dessas teorias um leque de possibilidades de analisar os fenômenos linguísticos correlacionados com as situações interacionais, utilizando-se dos variados gêneros textuais e seus usos, tomando-os como centro de seus objetos de estudos.

Ao realizar uma análise de conjuntura, Marcuschi (2010) cita que não há uma consonância sobre as relações entre fala e escrita, e que isso se dá principalmente devido ao dinamismo que envolve essas duas modalidades. Afirma ele:

Discorrer sobre as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade versus letramento). As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no continuum que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. (MARCUSCHI, 2010, p. 34).

A historicidade ou percurso histórico, as relações socioculturais que se apresentam nos tempos e espaços, assim como as relações que os grupos sociais constroem a partir dos valores dados a oralidade e letramentos são os aspectos relevantes para que se observe a relação que existe entre a fala e a escrita. Marcuschi (2010, p. 26) afirma que é necessário ter consciência das questões cronológica no que se refere a língua falada e escrita. E dos valores sociais subjacentes ao que se apresenta “as relações entre fala e escrita são uniformes, constantes e universais, ou se elas são diversificadas na história, no espaço e nas línguas”. Sob esta ótica ao mesmo tempo, busca-se compreender as formas mais adequadas, sugerir a maneira que ele acredita ser a mais adequada para versar as modalidades da língua.

Neste sentido, aprender e ensinar línguas é, acima de tudo, estar suscetível a lidar com o fator histórico e cultural, fatos linguísticos que se vinculam com o contexto situacional do indivíduo falante, bem como com as crenças e identidades dos aprendentes. Segundo Marcuschi, “a retextualização é aqui concebida como um processo que envolve operações complexas, tanto micro como macroestruturais, e compreende a passagem de uma ordem textual adequada a uma situação interativa para outra” (Marcuschi, 2008, p. 70).

À luz do autor supracitado, podemos inferir que as operações são de níveis micro e macro por envolverem a fala dicotomicamente a escrita e todo estudo linguístico que envolve essas variáveis são complexas. Quanto à retextualização, os processos da fala que ao serem escritos tomam novos formatos envolvem realmente uma expansão de uma modalidade para outra. Marcuschi (2008, p. 48) ressignificou o termo dizendo que “aqui [na retextualização] também se trata de uma ‘tradução’, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua”. Percebe-se que as modalidades as quais o autor refere-se são a oralidade e escrita. Considerando, assim, a retextualização como uma ‘tradução’, mas da mesma língua, mudando apenas a modalidade.

Ainda segundo Marcuschi (2008), o processo de retextualização pode acontecer através de quatro operações completas, sendo elas: da fala para escrita, da fala para fala, da escrita para escrita e da escrita para a oralidade. De acordo com o autor, essas atividades são rotineiras e automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos, numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos.

Ainda sob a perspectiva do autor supracitado, é importante destacar que algumas variáveis que assinalam semelhanças e diferenças entre a língua falada e a língua escrita. O autor constata que a visão que tem-se é que a escrita seja um fenômeno estável e não plástico e bem pouco variável. Já a fala é vista como conturbada, variada e possui multifaces, isso sem considerar a fala que segue o modelo padrão normativo. Nesse caso: “[...] as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos.” (MARCUSCHI, 2008, p. 37).

Tal pensamento ressalta que as desigualdades tão questionadas da fala e da escrita não acontecem tão somente na distinção de dois pólos distantes, mas sim se dissociam dependendo das práticas sociais de produção de textos. O que o autor pretende evidenciar é que as práticas escolares, enquanto práticas sociais consistem numa atividade de interação que deve considerar o aluno como produto do meio e apresentá-lo a situações reais de construção e utilização da língua. Portanto, sempre que se pensar a língua como ação, deve-se lembrar, também, de que ela se materializa nos mais variados suportes: jornais, livros, revistas, conversas diversas. Mostrando-se assim, a língua, multifacetada nas relações leitor/ouvinte, autor/falante, leitor/ouvinte, sendo essas interações diferentes.

3.1 A IMPORTÂNCIA DOS GÊNEROS TEXTUAIS PARA AS ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO

Percebemos que cada esfera da sociedade possui funções comunicativas que se adequam às diversas esferas sociais (educacional, religiosa, política, jurídica, entre outras) e suas condições concretas como organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes. Nesse contexto, nós como seres sociais, nos achamos envolvidos nessa “máquina” sociodiscursiva. Marcuschi (2010), a esse respeito destaca que a importância dos gêneros textuais, considerando que a vivência dos indivíduos está envolta na linguagem, e todos os nossos textos situam-se nessa vivência, que estão estabilizadas em gêneros. Por isso, quando se fala em uso da língua e sua funcionalidade, necessariamente estamos falando de gêneros textuais.

Hoje em dia as concepções de gêneros são ampliadas como sendo toda produção textual, então se faz necessária a reflexão sobre os gêneros textuais, pois a noção de gêneros é pertinente para as linguagens, já que esses são criados/recriados em função do uso social com a linguagem em determinado momento da história. Na realidade, o estudo dos gêneros textuais deve ser voltado para o funcionamento da língua, para as atividades culturais e sociais. Diante disso é importante saber que é no ambiente escolar onde se amplia e aprimora a noção dos gêneros textuais como organização de práticas onde a ação humana desenvolve os mais diversos objetivos da oralidade e da escrita na escola, como também nas práticas sociais que envolvem a vida dos seres humanos.

Marcuschi (2010) assinala que os gêneros são categorias culturais que envolvem esquemas cognitivos, formas de ação social, estruturas e formas de organizações sociais e ações retóricas, constituindo assim, entidades empíricas usadas socialmente. Nesse contexto, vemos que a língua nas suas mais diversas atividades, apresenta caráter cognitivo, ordenada e instauradora de práticas diversas na sociedade; sendo que o seu funcionamento, como já dito nas discussões, é uma ação de integração social. Não a língua por si só que discrimina ou atua, porém nós que com ela operamos e produzimos sentidos.

Assim, é cabível falar de gêneros textuais quando se trata de estudar a língua no âmbito do seu funcionamento social, e possibilitar que o alunado entenda isto, se torna algo essencial, a fim de que se possa atribuir ao ensino de língua portuguesa seu real sentido, contextualizado nas diversas atividades e práticas que o indivíduo já convive diariamente. Como os gêneros são diferentes “classes” de texto, escritos ou falados, que circulam na sociedade, os documentos curriculares observam que, com esses diferentes textos, favorecem aos alunos vivências e conhecimentos: dos espaços e circulação dos textos; dos espaços institucionais de manutenção, preservação, distribuição e venda de material escrito; das formas de aquisição e acesso aos textos; dos diversos suportes; dos instrumentos e tecnologias utilizados para o registro escrito.

Nessa perspectiva sociointeracionista defendida por Marcuschi (2010), fala e escrita apresentam: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência, dinamicidade; destacando que essa forma de conceber a análise crítica do discurso unida a investigação dos processos de interação social, pode ser uma boa saída para observar oralidade e

letramento como práticas sociais. Seja na modalidade falada, seja na modalidade escrita, a língua reflete em grande proporção a organização da sociedade, sendo que não são precisamente duas linguagens, mas duas modalidades de uso da língua.

[...] discorrer sobre as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala-escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidades *versus* letramento). As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. (MARCUSCHI, 2010, p. 34, grifo do autor).

Significa dizer que nas práticas de ensino de língua portuguesa, o desenvolvimento de atividades pedagógicas, considerando a perspectiva interacionista da língua materna, proporciona os processos de aprendizagem pautados na produção de sentido, adotando-os sempre como construídos em contextos marcados social e historicamente.

A partir dessas discussões, é que se evidencia a importância do trabalho com os gêneros textuais para o desenvolvimento de atividades de retextualização e, por conseguinte, de práticas de letramento, conforme proposto no capítulo seguinte.

4 DA PARLENDAS AO CONTO: UMA PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO

Já foi aqui destacado que a retextualização está ligada aos objetivos propostos pelos sujeitos que se encontram envolvidos com a comunidade escolar e que produzem a retextualização. A mesma é realizada levando em consideração os objetivos didático-pedagógicos dos professores e os objetivos e contribuições dos estudantes, ou seja, a retextualização leva em consideração para a sua produção os objetivos de todos que compõem o ambiente escolar, tendo como base a dicotomia entre a fala e a escrita.

Neste sentido, os professores devem evidenciar para os seus alunos que o processo de retextualização é de extrema importância para o entendimento da dicotomia entre fala e escrita. Devem, pois, demonstrar que os gêneros que podem ser retextualizados, explicando o que caracteriza cada gênero, que temas abordam e que estes podem passar por processos de retextualização como a proposta seguinte:

A sequência didática aqui sugerida aborda a retextualização do gênero parlenda para o conto, sugerida para ser desenvolvida entre turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. Propõe-se o seu desenvolvimento em dez encontros, cada um com a duração de 45 minutos o que equivale a uma aula, ou seja, será aplicada em dez aulas.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

PRIMEIRO MOMENTO - APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO INICIAL DE PRODUÇÃO

Nesse primeiro momento será realizada a pesquisa com a turma para saber o que eles conhecem e entendem por retextualização. A mesma será realizada por meio de perguntas aos alunos como: O que é retextualização? Quais gêneros mais comuns em uma retextualização? Quando retextualizamos? Para que retextualizamos? e várias outras perguntas. Após esses questionamentos fazer uma relação de textos retextualizados com o dia a dia dos alunos na vida social e no ambiente escolar. Depois de fazer esses questionamentos com os alunos, e com isso vendo quais seus conhecimentos prévios sobre a retextualização é o momento de transmitir o maior número de informações possíveis, sobre a retextualização e sobre a dicotomia entre fala e escrita, por meio de uma conversa com os alunos para que

eles possam expressar sua opinião, explicando a estrutura de cada gênero e o que muda em cada um quando transformado em outro, focando principalmente na parlenda e no conto que serão os gêneros trabalhados. Depois da realização dessas perguntas é o momento de levar para os alunos exemplos de diversos tipos de retextualização, principalmente a retextualização de uma parlenda para um conto. Esse primeiro momento será realizado em duas aulas. O professor deverá focar em exemplos voltados para o dia a dia de seus alunos, focando a visão dos mesmos para o folclore brasileiro.

SEGUNDO MOMENTO - PRODUÇÃO INICIAL

Nesse segundo momento será levada uma parlenda e solicitado dos alunos que eles retextualizem transformando em um conto. Essa é a produção inicial da retextualização, ou seja, eles farão uma retextualização baseada nos seus conhecimentos prévios e nas informações passadas em sala, para que essa produção possa ser analisada. A parlenda a ser trabalhada que será:

Sugestão de Parlenda:

O macaco foi à feira /não teve o que comprar /Comprou uma cadeira/ Pra (nome da pessoa) se sentar/ (Nome da pessoa) se sentou/ A cadeira esborrachou/ Coitada(o) (nome da pessoa)/ Foi parar no corredor.

TERCEIRO MOMENTO - ANÁLISE DA PRODUÇÃO INICIAL

Posteriormente a produção inicial da retextualização por parte dos alunos, esse é o momento de analisar essa produção em conjunto com a turma para verificar o que está correto e o que precisa ser modificado na retextualização para que essas dificuldades possam ser discutidas e, com isso, consertadas nos módulos para fazer com que esses erros não ocorram mais na produção final. Será feito isso observando

as características dos dois gêneros, parlenda e conto, para que possam ser identificadas e corrigidas as falhas cometidas.

QUARTO MOMENTO – MÓDULOS

Módulo 1

Nesse módulo, o professor deve instigar o aluno a realizar uma pesquisa sobre a retextualização, a sua importância, em que consiste, o que é necessário para fazer uma retextualização, quais as características de um gênero retextualizado e, por meio desses exemplos, explicar para os alunos que retextualização é um recurso didático que contribui para a produção de textos. O professor deve instigar, também, que os alunos desenvolvam uma pesquisa acerca dos gêneros parlenda e conto, usados para o desenvolvimento da retextualização.

Módulo 2

Nesse módulo o professor deve levar para a turma mais exemplos de retextualização, para que, por meio desses exemplos, os alunos possam observar todas as características da retextualização e resolvam os problemas presentes na sua produção. Devem ser levados mais exemplos, principalmente, de retextualização da parlenda para o conto.

Módulo 3

Após levar os exemplos de retextualização, mais especificamente da retextualização da parlenda para o conto para a sala de aula, deve-se mostrar neles quais são os temas dos quais tratam e o porquê de tratar desses temas e qual a estrutura de cada gênero, para que os alunos percebam o que erraram na sua produção inicial e possam assim entender o que devem modificar.

QUINTO MOMENTO - PRODUÇÃO FINAL

Nesse quinto e último momento, o professor deve levar a mesma parlenda levada anteriormente, que os alunos fizeram na produção inicial, e pedir para que eles retextualizem novamente esse gênero, transformando em um conto. Porém, fazendo isso corrigindo os erros cometidos anteriormente, prestando atenção em cada detalhe para que façam uma boa retextualização. Por meio dessa produção final, o professor poderá perceber qual foi a evolução dos alunos e que dúvidas eles ainda possuem quanto a retextualização. Para a produção final, o professor deverá levar para a sala de aula o seu próprio exemplo de retextualização, para que os alunos o tenham como espelho.

EXEMPLO DE RETEXTUALIZAÇÃO

MACACO ISAIAS

Era uma vez um macaco chamado Isaias, que morava em uma cidade chamada Irapuã, localizada no interior do estado do Amazonas.

Isaias adorava fazer compras, tudo o que ele tem é voltado para as compras. Se ele pudesse, toda semana ia à feira comprar todos os tipos de frutas, maçã, laranja, melancia, tangerina e, a mais importante, banana. Isaias adora banana, ele adora comprar muitos cachos de bananas.

Certo dia, Isaias juntou muito dinheiro para ir à feira. Esperou ansiosamente pelo dia que todos os comerciantes de frutas estariam reunidos na praça principal da cidade em que morava.

No dia esperado, Isaias foi à feira. Chegando lá, para a surpresa dele, não tinha nenhum tipo de fruta para comprar. O coitadinho do macaco ficou angustiado, não sabia o que fazer. Já quando retornava à sua casa, todo cabisbaixo, quando de repente, viu algo que chamou sua atenção. Ele viu uma belíssima cadeira, toda cheia de estofados, cor de cereja, que é sua cor preferida. Ele não perdeu tempo, comprou a cadeira para ele e seu melhor amigo, o elefante, se sentarem.

Foi para casa com uma alegria extrema, ansioso para mostrar sua cadeira nova ao seu amigo elefante.

No final da tarde naquele dia, o elefante foi visitar Isaias. Chegando lá, encontrou o amigo em uma alegria enorme que não conseguia nem parar em um lugar. Ficava saltitando de um lado para o outro, todo contente. Quando o elefante adentrou à casa do macaco, ele já foi gritando:

- Elefante, meu amigo, olhe a cadeira linda que comprei para nós sentarmos!!!

Quando o elefante viu a cadeira, ficou tão encantado com a beleza desta que foi correndo sentar-se, mas coitadinho do elefante, na hora que sentou, a cadeira esborrachou, e o impacto foi tão forte, que o elefante caiu no corredor da casa de Isaias.

O macaquinho ficou assustado com o tombo do elefante e foi correndo vê se seu amiguinho estava bem. Quando percebeu que ele não tinha se machucado, o confortou dizendo que depois comprava uma cadeira mais forte e saíram em busca de frutas para comerem e conversarem sobre o tombo que, na verdade, Isaias achou até bem engraçado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver ações pedagógicas que proporcionem aos alunos a compreensão e uso da língua como forma de interação social, o professor de língua portuguesa reconhece que é primordial o aperfeiçoamento na metodologia de ensino e aprendizagem da língua. Essas inovações e renovações começam desde os objetivos sugeridos para o ensino de língua materna, como também das práticas realizadas na escola, que abrangem as mais diversas e significativas atividades. Sendo como um dos principais objetivos formarem indivíduos críticos, capazes de se adequarem aos diversos discursos, aos vários interlocutores e aos inúmeros contextos sociais comunicativos.

Muitas vezes as inovações são equivocadamente abordadas apenas para mascarar teorias e práticas educativas arcaicas que estão enraizadas em nossos ambientes escolares. Por isso, é necessário um estudo profundo do objeto de ensino, no caso a língua materna, e uma renovação da metodologia e prática quando se pensa o trabalho com a língua portuguesa.

A discussão feita nesse trabalho possibilita uma reflexão sobre o que é proposto para o ensino de língua materna, baseado na concepção sociointeracionista, ou seja, ensinarmos a língua a favor da comunicação entre sujeitos em situações de atuação social através de práticas discursivas concretizadas. Nisso, vemos posteriormente, através do letramento, a importância do trabalho com os gêneros textuais, o uso do texto no seu contexto, e as práticas contextualizadas a partir da vivência dos alunos.

Neste sentido, a escola deve conceber o letramento como uma imersão que a criança ou o jovem tem no mundo da escrita e, diante dessa nova visão e concepção, o educador pode observar que são inúmeras as possibilidades de práticas pedagógicas para se trabalhar o ensino de língua portuguesa, no que diz respeito a escrita e a leitura.

A concepção interacionista das modalidades escritas e orais em relação à produção dos gêneros é o que deve ser evidenciado como proposta no ensino de língua portuguesa para que, entre os alunos, aconteça uma harmonia das ideias e das intenções comunicativas que se pretende, tendo em vista um objetivo comunicativo, no contexto das atividades linguísticas.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2005.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3 ed. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- _____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, 2001.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.