



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

FRANCISCA JUSSARA ALVES VIEIRA

**RETEXTUALIZAR LETRANDO: UMA PROPOSTA DE
ATIVIDADE PARA O 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAJAZEIRAS – PB
2016**

FRANCISCA JUSSARA ALVES VIEIRA

**RETEXTUALIZAR LETRANDO: UMA PROPOSTA DE
ATIVIDADE PARA O 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho monográfico apresentado ao III Curso de Especialização em Língua Portuguesa da Unidade Acadêmica de Letras do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Hérica Paiva Pereira

**CAJAZEIRAS – PB
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras – Paraíba

V658rVieira, Francisca Jussara Alves

Retextualizar letrando: uma proposta de atividade para o 8º ano do ensino fundamental / Francisca Jussara Alves Vieira.- Cajazeiras: 2016. 49f.: il. Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira.
Monografia (Especialização em Língua Portuguesa)–UFCG/CFP, 2016.

1. Produção textual. 2. Retextualização. 3. Ensino fundamental. 4. Letramento. I. Pereira, Hérica Paiva. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

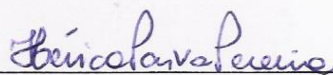
UFCG/CFP/BS

CDU - 81'42

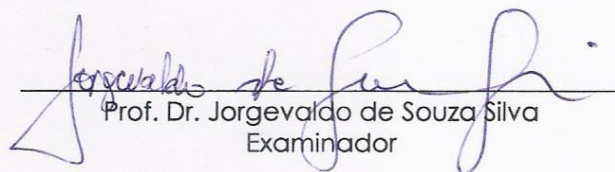
Título do Trabalho: **Retextualizar Letrando: uma proposta de atividade para o 8º Ano do Ensino Fundamental**

Aluna: **Francisca Jussara Alves Vieira**

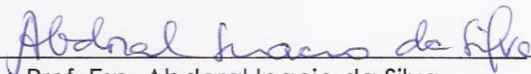
Monografia aprovada em 26 / 04 / 2016 como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista no Curso de Especialização em Língua Portuguesa, da UFCG – Centro de Formação de Professores - Unidade Acadêmica de Letras, com o conceito aprovada pela seguinte Banca:



Profa. Dra. Hérica Paiva Pereira
Orientadora



Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva
Examinador



Prof. Esp. Abdoral Inacio da Silva
Examinador

Cajazeiras - PB
2016

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pela saúde, fé e perseverança que tem me dado. A meus pais, Antônia Alves e João Vieira a quem honro pelo esforço com o qual mantiveram todos os seus filhos na escola pública, permitindo-lhes condições de galgar êxito na sociedade letrada. A meus irmãos pelo amor e apoio necessário, o meu esposo pelo amor, compreensão, dedicação, apoio e pelo incentivo e a todos os professores (as) desse curso que muito contribuíram à minha formação, dos quais tenho boas lembranças.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pela proteção divina, por se fazer presente em todos os momentos da minha vida. Em segundo a minha família, principalmente os meus pais e irmãos que sempre me revestiram de amor pleno e incondicional, carinho e dedicação, ao meu esposo que sempre me apoiou com seu amor em todos os momentos dessa jornada com paciência e dedicação. Aos professores que me fizeram sentir e refletir sobre a importância do ato de ensinar na sociedade, principalmente a professora Dr^a Hérica Paiva Pereira pela paciência e pelas orientações desta pesquisa e pelos momentos de aprendizado, os quais foram fundamentais à minha formação. Agradeço também aos meus amigos que caminharam ao meu lado, principalmente a minha amiga, irmã Letícia, em que juntas compartilhamos nossos conhecimentos nas atividades em grupos, nos eventos acadêmicos e em diversos momentos de nossas vidas.

"Crescer como profissional significa ir localizando- se no tempo e nas circunstâncias em que vivemos, para chegarmos a ser um ser verdadeiramente capaz de criar e transformar a realidade em conjunto com os nossos semelhantes para o alcance de nossos objetivos como profissionais da Educação".

Paulo Freire

RESUMO

A atividade de produção textual, para muitos alunos de nível fundamental e médio, se trata de uma tarefa complexa e difícil de ser realizada. Neste ponto de vista, esse trabalho teve por objetivo discutir a contribuição da prática de retextualização na perspectiva do letramento como estratégia para desenvolver a capacidade de produção textual do aluno do 8º Ano do Ensino Fundamental. Como fundamentação teórica esta investigação se baseou nos trabalhos desenvolvidos por Soares (2014), Kleiman (2005; 2007), Rojo (2009), Tfouni (2010), Koch (2015), Marcuschi (2012; 2010; 2008; 2002), Dell’Isola (2007), dentre outros. Por se tratar de uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, a pesquisa teve por base livros e textos acadêmicos escritos e virtuais e o método desenvolvido foi o dedutivo, ao partir da racionalização das informações com cunho interpretativo do geral para o particular. A proposta de trabalho, apresentada como resposta à problemática, que diz respeito às dificuldades que os alunos apresentam ao produzir textos, foi uma atividade a ser realizada com alunos do 8º Ano Fundamental, sobre a retextualização dos gêneros e-mail e crônica na perspectiva do letramento. Destarte consideramos relevante esta pesquisa para a Academia por se tratar de um trabalho que contribui no processo de ensino aprendizagem das aulas de Língua Portuguesa, dado ao seu aporte para o desenvolvimento cognitivo do aluno como também de suas competências escritoras de distintos textos circulados na sociedade, em especial, o domínio dos gêneros e-mail e crônica.

PALAVRAS - CHAVE: Letramento. Retextualização. E-mail. Crônica.

ABSTRACT

The textual production activity for many primary and secondary school students, it is a complex and difficult task to be performed. At this point of view, this study has aimed to discuss the retextualization practice contribution to the literacy perspective as a strategy to develop the students of the 8th year of elementary school textual production ability. As a theoretical basis, this research was based on the work developed by Soares (2014), Kleiman (2005; 2007), Rojo (2009), Tfouni (2010), Koch (2015), Marcuschi (2012; 2010; 2008; 2002), Dell 'Isola (2007), among others. Since this is a qualitative approach of bibliographic nature, the research was based on books and writings and virtual academic texts and the developed method was deductive, from the information rationalization with interpretive nature from the general to the particular. The work proposal, presented as an answer to the problem, which concerns the difficulties that students have to produce texts, was an activity to be carried out with students of the 8th Year of secondary school about the retextualization of Email and chronic genres on a literacy perspective. In this manner, this research is relevant to the Academy because it is a job that helps in the teaching and learning process of Portuguese classes and gives its contribution to the cognitive development of students as well as their writers abilities of distinct texts in society, in particular the field of email and chronic genres.

KEY - WORDS: literacy. Retextualization. Email. Chronicle.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL: CONCEITOS E DESAFIOS.....	14
1.1 Elementos da textualidade.....	16
2 LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	19
2.1 Letramento: Concepções e práticas.....	19
2.2 Letramento Digital.....	23
2.3 O gênero textual: um instrumento de interação social da linguagem.....	26
2.3.1 Gênero e-mail: características e conceito.....	30
2.3.2 Gênero crônica: características e conceito.....	32
3 A RETEXTUALIZAÇÃO COMO PRÁTICA DIDÁTICA NA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	35
3.1 Conceitos e estratégias de retextualização.....	35
3.2 Proposta de atividade do gênero e-mail para o gênero crônica.....	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	48

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como fonte inspiradora a disciplina Linguística Aplicada do III Curso de Especialização de Língua Portuguesa, ao trabalharmos com os gêneros textuais, especificamente, a partir do desenvolvimento de propostas de intervenção com atividades sobre retextualização de diferentes textos. Portanto, apresenta como tema o Letramento, tendo por base a Linguística textual com ênfase nos gêneros textuais e a prática de retextualização dos gêneros escritos para escritos como proposta pedagógica voltada a alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental.

Ao questionarmos se a retextualização é uma prática que contribui ao desenvolvimento cognitivo do aluno, como também para a ampliação de suas habilidades escritas em diferentes textos encontrados nas instâncias sociais, consideramos relevante este trabalho para a Academia, por se tratar de uma temática necessária nas aulas de Língua Portuguesa, devido às grandes dificuldades de escrita e de domínio dos gêneros textuais que nossos alunos apresentam. Nessa ótica escolhemos os gêneros e-mail e crônica para trabalharmos a retextualização, a fim de desenvolver as competências escritoras de nossos alunos, tendo presente que, de acordo com Marchushi (2002), os gêneros textuais são fenômenos históricos, cujo surgimento está relacionado com as exigências das atividades sociais, históricas e culturais, como também com as inovações do campo tecnológico, tão necessárias à formação de nossos alunos.

Portanto, são caracterizados como eventos flexíveis e dinâmicos, relevante para a comunicação verbal. Ainda na perspectiva de Marcuschi (2008) o estudo dos gêneros textuais é alvo de interesses por estudiosos de várias áreas, como teóricos da literatura, sociologia, professores de línguas, dentre outros. Logo, a análise dos mesmos envolve o estudo do texto, do discurso, da descrição da língua e uma percepção da sociedade, ao ser considerado um mecanismo cultural fundamental para o processo comunicativo social.

Nesta perspectiva, consideramos importante estudar a prática da retextualização na concepção de letramento, apresentada por Kleiman (2005), ao dizer que esta prática é complexa e envolve um conjunto de habilidades, capacidades e diversos conhecimentos relacionados tanto à vida escolar como à leitura de mundo, pois o letramento inicia desde o momento que o sujeito estabelece comunicação com as práticas de leitura e escrita existentes na sociedade, que podem ocorrer antes ainda do processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, Kleiman (2007) enfatiza que tornar o letramento como propósito do ensino demanda o emprego de uma concepção social da escrita, diferente do ensino tradicional que julga o aprender a ler e escrever como habilidades individuais do aluno, priorizando os conteúdos curriculares. No letramento, tais conteúdos não são considerados o princípio organizador das ações educativas, assim é fundamental aos alunos das séries iniciais aprenderem os aspectos referentes ao sistema ortográfico da língua como também a relação desses conteúdos com as práticas sociais vivenciadas por eles.

Sabemos que a atividade de produção textual para muitos alunos de nível fundamental e médio se trata de uma tarefa complexa. Portanto, com intuito de contribuir com o desenvolvimento dessa ação, propomos discutir a relevância da retextualização do texto escrito ao escrito, tendo em vista que ela pode auxiliar na produção textual, como também permite ao aluno melhores condições à prática da escrita de forma produtiva.

Diante do cenário encontrado na sociedade atual, em que o aluno se depara com textos formais e informais, oriundos da oralidade, constatamos que é importante que o professor adote em sua prática pedagógica metodologias de ensino que trabalhe a perspectiva do letramento tendo presente o desenvolvimento de conhecimentos prévios do aluno, suas experiências, valores, cultura, assim como o domínio dos aspectos linguísticos, textuais discursivos e cognitivos.

O objetivo da pesquisa é apresentar a contribuição da prática de retextualização na perspectiva do letramento como estratégia para desenvolver a capacidade de produção textual do aluno do 8º Ano do Ensino Fundamental. Para isso, queremos ressaltar a dimensão do conceito de texto, com base na Linguística Textual; enfatizar a relevância do letramento como prática social de retextualização da escrita para a escrita do gênero e-mail para o gênero crônica e apontar a importância dos gêneros textuais escritos para a construção de textos.

Para fundamentar esta pesquisa, nos baseamos nos trabalhos desenvolvidos por Soares (2014), Kleiman (2005; 2007), Rojo (2009), Tfouni (2010), Koch (2015), Marcuschi (2012; 2010; 2008; 2002), Dell'Isola (2007), dentre outros. Estes dão uma grande contribuição para o trabalho acadêmico no que diz respeito à prática do letramento e o processo de retextualização, assim como o desenvolvimento da Linguística Textual e dos gêneros textuais.

Este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico baseado em livros, textos acadêmicos escritos e virtuais, assim como em documentos oficiais do MEC (Ministério de Educação e Cultura). De acordo com Prestes (2008, p. 26) esse tipo de pesquisa diz respeito “aquela que se efetiva tentando-se resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego predominante de informações provenientes de material

gráfico, sonoro ou informatizado”. Quanto ao método, o mesmo será dedutivo, a partir da racionalização das informações com cunho interpretativo, partindo do geral ao particular.

O procedimento adotado para coleta de dados diz respeito à seleção de bibliografias sobre o tema, ou seja, a pré – leitura, as quais serão essenciais ao desenvolvimento da pesquisa. Consideramos também a leitura seletiva, a qual tem o intuito de identificar as obras que apresentam informações fundamentais para a pesquisa; a leitura crítica que visa à absorção do conteúdo, a qual será base para a interpretação e análise dos dados e por último a leitura interpretativa, em que serão estabelecidos relações e confrontos de ideias e a confirmação de opiniões.

Como proposta de trabalho com os alunos de 8º ano do Ensino Fundamental, foi apresentada uma atividade de retextualização dos gêneros e-mail e crônica, tendo por base os estudos desenvolvidos por Marcuschi (2010) e Dell’Isola (2007) na perspectiva do letramento, com o objetivo de ampliar o domínio dos gêneros apresentados e as habilidades escritas.

Nesse sentido, o trabalho está dividido em três capítulos, em que na introdução encontramos uma breve apresentação da temática aqui trabalhada, assim como a relevância do trabalho, seus objetivos, fundamentação teórica e metodologia.

No primeiro capítulo discutimos sobre a dimensão do texto com ênfase no conceito e suas características com base na Linguística Textual, pois ao trabalharmos com gêneros textuais é fundamental que saibamos que o texto se trata de uma construção de significados, que vai além da frase, e é considerado um produto sócio-histórico como uma re (criação) do mundo. A Linguística Textual ainda aponta a relevância do professor no trabalho com o texto como instrumento principal no processo de ensino aprendizagem, a fim de que os alunos possam compreender o funcionamento da língua e a adequação dos textos, nos vários contextos de interação verbal. E assim, possam desenvolver a competência textual tornando-se capazes de relacionar-se com a diversidade de textos em qualquer situação social.

No segundo capítulo abordamos a história do letramento e seus conceitos que defendem a importância de se trabalhar a proposta do letramento ao considerar a relevância do professor desenvolver, com seus alunos, um olhar no seu contexto social, oportunizando atividades que os possibilitem a desenvolver-se através de habilidades linguísticas que os situem na sociedade como cidadãos, e não apenas, ensiná-los somente a classificar as tipologias textuais.

Mais adiante, enfatizamos sobre o gênero textual como instrumento social da linguagem, pois os mesmos são fenômenos históricos que se relacionam com a vivência

histórica, social e cultural, sendo de suma importância para o desenvolvimento comunicativo social dos alunos. Para isso, enfocamos nos gêneros digitais da era moderna, com intuito de discutir a funcionalidade, as características e uso nos variados contextos sociais. Discorreremos também, sobre as características e o conceito do gênero e-mail, o qual surgiu com o advento da informática, apresenta semelhança com carta e o bilhete, pode ser escrito com a linguagem formal e informal dependendo do contexto de produção. E do gênero crônica cujas características se relacionam com o desenvolvimento da imprensa, como também com o reconhecimento da história social. É um gênero antigo, existente desde o período da Idade Antiga na Grécia e Roma, o qual vem apresentando algumas mudanças no decorrer dos anos. Seu uso é voltado para os registros de cunho literário, jornalístico, acontecimentos do dia-a-dia, tendo como suporte de veiculação revistas, jornais, folhetins, livros, internet, dentre outros.

No terceiro capítulo tratamos sobre a retextualização, consideramos essa prática como a mudança de uma modalidade textual à outra. Assim, apresentamos os aspectos e as operações envolvidas durante o processo de mudança de um gênero textual a outro, os quais apresentam complexidade que interferem no código, no sentido, na variação de registros, de gêneros textuais bem como nos níveis linguísticos e no estilo. Posteriormente, apresentamos uma proposta de intervenção sobre a retextualização do gênero e-mail ao gênero crônica, uma prática em sala de aula voltada a alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental, visando o desenvolvimento da competência de produção textual dos gêneros citados acima, a partir da prática de retextualização.

1 A LINGUÍSTICA TEXTUAL: CONCEITOS E DESAFIOS

A Linguística Textual começou a se desenvolver como ciência na segunda metade da década de 60 na Alemanha, tendo como objeto de investigação o estudo do texto, por considerá-lo uma unidade linguística que apresenta formas variadas de expressão da linguagem. O texto nesta perspectiva passa a ser visto como a unidade mais alta, ultrapassando os limites da frase.

A referida ciência vem desenvolvendo e ampliando seu objeto de investigação, no decorrer do tempo, tendo passado por três momentos teóricos. Entre os quais podemos destacar: a análise transfrástica, o das gramáticas textuais e a teoria de textos, as quais foram essenciais à passagem do estudo da frase para o texto.

Primeiramente sentiu-se a necessidade de buscar explicações para os fenômenos ligados ao texto, tais como, referenciação, o uso de artigos, as concordâncias, a ordem das palavras, relações de sentido entre outros, por isso recorreu-se à realização de análises transfrásticas, definida por Koch (2015, p. 19) como o “estudo dos mecanismos interfrásticos que são parte do sistema gramatical da língua, cujo uso garantiria a duas ou mais sequências o estatuto de texto” sendo este conceituado como um conjunto de frases conectadas por uma cadeia pronominal de forma contínua, isto é, a soma de frases múltiplas.

Ainda durante esse período, buscou-se desenvolver o estudo de texto fundamentado apenas na junção de frases, cujas explicações se davam a partir das análises transfrásticas, no entanto, esse estudo não se desenvolveu e acabou sendo abandonado. Como resultados surgem às gramáticas de texto com o intuito de caracterizar as regras e os aspectos condizentes do texto em uma dada língua. As funções de tais gramáticas segundo Koch (2015) seriam:

[...] verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade; [...] levantar critérios para a delimitação de textos, já que a completude é uma de suas características essenciais; [...] diferenciar as várias espécies de textos (KOCH, 2015, p. 21).

De acordo com a autora, as regras existentes nessas gramáticas oferecem as condições aos usuários para identificar as características que constituem um texto, diferenciando dos outros, além de avaliar a sua qualidade. Por isso, concluímos que os falantes, a partir, dessas gramáticas tinham condições para elaborar bons textos, compreender, parafrasear, resumir,

fichar, avaliar, recriar, criar um título, distinguir os tipos textuais entre outras capacidades. Em suma, postulava-se que a prática de produção e compreensão de texto dependia da competência textual, a qual possibilita apontar a diferença entre um texto com sentido de um conjunto de frases soltas.

Assim, as características linguísticas de uma frase só podiam ser explicadas, a partir da ligação com outras, sendo necessário recorrer às gramáticas de texto. Com base nesse estudo, Koch (1997, p. 69) afirma: “o texto, visto como a unidade linguística hierarquicamente mais elevada constitui, portanto, uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual”.

No entanto o desenvolvimento das gramáticas de texto, segundo a autora, não obteve êxito, devido à existência de lacunas, referente ao conceito de texto que se baseava na teoria gerativista, sendo considerado como uma entidade constituída por um conjunto de regras que deviam ser delimitadas e dominadas por todos os usuários da língua. Nessa perspectiva esse conjunto de regras formaria a gramática textual. A segunda lacuna, diz respeito à divisão entre a concepção de texto e discurso, pois de acordo com tais gramáticas o texto constituía – se a partir da competência textual tida como pertencente a todos os sujeitos que usa a língua, e não consideravam as situações reais de uso.

Portanto, as referidas lacunas resultaram em problemas que dificultaram o progresso da gramática textual. Devido a isso, ocorreu uma mudança no foco de estudo textual, em que o objeto de investigação passou a ser a constituição de textos, seu uso, a produção e compreensão, a partir das situações reais de comunicação verbal. Foi então que se desenvolveu a teoria textual, em que o texto passa a ser considerado fruto de um processo resultante dos aspectos interacionais e comunicativos. Nesta visão, se torna relevante à relação de interação entre escritor, falante, leitor e o ouvinte para a produção de sentido no processo de construção, compreensão e interpretação textual. A língua, por sua vez, passa a ser considerada um sistema real que ocorre na sociedade, de forma contextualizada com os aspectos sociocognitivos.

No tocante as vertentes da Linguística Textual nos estudos atuais, Marcuschi (2008) complementa:

A LT se funda numa concepção de língua em que a preocupação maior recai nos processos (sociocognitivos) e não no produto. [...] A LT tem como ponto central de suas preocupações atuais as relações dinâmicas entre a teoria e a prática, entre o processamento e o uso do texto. [...] Não há dúvidas de que a LT situa-se nos domínios da linguística e lida com os fatos da língua, além

de considerar a sociedade em que essa língua se situa. A LT opera com fatos mais amplos que a linguística tradicional (MARCUSCHI, 2008, p. 75).

De acordo com Marcuschi (op.cit), a Linguística Textual se dedica aos estudos do sentido do texto em situações reais de uso contextualizado com os aspectos sócio-histórico e linguísticos, sendo assim, durante a análise ou produção de um texto é necessário considerar o contexto na qual a língua está inserida, isto é, a sociedade como também, os conhecimentos prévios e os aspectos referentes à fonologia, morfologia, sintaxe e semântica. Desse modo, Marcuschi (2008, p.76) ressalta “a linguística de texto é uma perspectiva de trabalho com a língua que recusa a noção de autonomia da língua”. Sendo assim, a língua não é vista como independente ou autônoma, mas sim como um artefato que considera os elementos de textualidade, sociocognitivos e interacionais.

1.1 Elementos da textualidade

Com os avanços ocorridos na Linguística Textual, passou-se a especular sobre as características responsáveis pela textualidade, em que envolve os elementos sintáticos, semânticos, sociais, cognitivos e pragmáticos. Na visão de Costa Val (1988, p. 36) “A significação do texto não se resumiria ao que ele ‘diz’, as informações que ele possa veicular, mas teria como componente fundamental as ações que o locutor realiza ao dizê-lo”. Portanto, baseado nessa concepção, a função da teoria de texto, diz respeito ao desenvolvimento da competência comunicativa, em outras palavras, à habilidade de agir de forma eficaz nas diversas situações interacionais de comunicação verbal.

Nesse sentido, Beaugrande e Dressler (1981), dedicados ao estudo dos critérios de textualidade, deixaram um legado, acerca dos fenômenos textuais que norteiam pesquisas de estudiosos atuais dessa área. Os mesmos apresentam os elementos de textualidade dividindo em dois grupos: coesão e coerência, contextualizado nos conhecimentos linguísticos, e a intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade de natureza pragmática, centrados nos usuários, ou seja, nos conhecimentos de mundo, seja dos produtores ou receptores. No tocante a esses elementos acima mencionados, Marcuschi (2008, p. 97) afirma “não constituem princípios de formação textual e sim critérios de acesso à produção de sentido”. Em outras palavras, isso significa dizer que os critérios de textualidade não podem ser considerados como regras para a produção de bons textos, pois

como sabemos estes são manifestações reais de comunicação, cujo sentido depende da relação entre leitor e ouvinte e dos aspectos linguísticos, sociais e cognitivos.

Quanto à coesão, de acordo com Koch (2014) refere – se ao critério textual responsável por conceber as relações textuais, ou seja, a tessitura do texto. Antunes (2005, p. 47) por sua vez, define como sendo “propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” De modo geral, a coesão diz respeito ao processo de constituição sequencial do texto através dos aspectos semânticos e dos conectivos, responsáveis pelo encadeamento e continuidade das partes que formam o texto.

A coerência com base em Antunes (2005) é unidade de sentido global ou a intenção voltada à função comunicativa durante o processo de interação verbal. Assim a produção de sentido é resultado da ligação entre os elementos linguísticos e a intenção do que se quer dizer, de como o escritor deseja se relacionar com o leitor. É importante frisar que a construção de sentido textual depende tanto dos conhecimentos linguísticos como dos aspectos cognitivos, sociais e interacionais. Segundo Marcuschi (2008, p. 121) “a coerência é, sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizado [...] a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e ligação dos próprios tópicos discursivos”.

A intencionalidade é um critério de textualidade referente à intenção do autor do texto, em outras palavras, diz respeito ao objetivo proposto, pretendido pelo escritor, o qual pode se manifestar de forma clara ou ser encontrado nas entrelinhas do texto. Diante disso, Marcuschi (2008, p. 127) diz “com base na intencionalidade, costuma-se dizer que um ato de fala, um enunciado, um texto são produzidos com um objetivo, uma finalidade que deve ser captada pelo leitor”.

O critério de aceitabilidade com base em Oliveira (2010), diz respeito ao modo como o leitor recebe o texto. Neste caso o público alvo tem papel relevante na elaboração do texto, pois com a sua ausência o escritor não tem condições para determinar a linguagem a ser utilizada. Segundo Beaugrande (1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 128) “a aceitabilidade enquanto critério de textualidade parece ligar-se a noções pragmáticas e ter uma estreita interação com a intencionalidade”.

A situacionalidade, enquanto critério de textualidade refere-se à relação do texto com o contexto, relaciona com a competência sociolinguística, em que se destacam as causas sob a reprodução e recepção dos textos, intervindas no escritor e leitor, pois no decorrer de uma leitura deve ser levado em conta fatores como o contexto, as pessoas, o momento de

produção, pois esses pontos contribuem para uma compreensão satisfatória do texto. De acordo com Marcuschi (2008, p. 129) “a situacionalidade pode ser vista como um critério de adequação textual. [...] supérfluo, pois por natureza, já se admite que todo sentido do texto é sentido situado”.

Já o critério de intertextualidade na perspectiva de Marcuschi (op.cit) refere-se à relação do texto com outros textos, a qual pode ocorrer de forma implícita ou explícita. Isso porque, todo texto, seja na sua produção ou recepção se relaciona a conhecimentos presentes em outras manifestações comunicativas escritas ou orais.

Quanto à informatividade, está vinculada ao grau de informações presentes no texto, devendo ocorrer de forma equilibrada, ou seja, conceder informações suficientes para alcançar o objetivo esperado. Antunes (2009, p. 125) define esse critério como “uma propriedade que diz respeito ao grau de novidade, imprevisibilidade que a compreensão de um texto comporta”.

Atualmente, a Linguística Textual estuda os elementos linguísticos, pragmáticos, sociocognitivos e interacionais referentes ao processamento de texto no tocante à produção e compreensão de textos orais e escritos. Assim, a referida ciência se dedica ao estudo de texto com ênfase no seu funcionamento em situações reais de uso, privilegiando a diversidade de produções e os variados contextos sociais em que o mesmo pode ser produzido no dia-a-dia. Desta forma, o texto passar ser conceituado como um evento de comunicação e interação constituído por aspectos linguísticos, sociais, pragmáticos e cognitivos.

Em suma, a Linguística Textual contribui de forma significativa para o estudo do texto oral e escrito, como também favorece na compreensão da construção de sentido, nos estudos referentes aos aspectos de textualidade. O seu objetivo está voltado ao estudo do texto com ênfase nas tipologias textuais e na diversidade de gêneros textuais produzidos diariamente. Diante disso, devemos considerar o texto como um processo em formação, uma unidade comunicativa, que deve ser estudado com intuito de refletir sobre o seu funcionamento nas variadas situações interação sociocomunicativa. Portanto, se torna fundamental trabalhar o texto em sala de aula, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, de sua cultura, experiência, valores, isto é, na perspectiva do letramento.

2 LETRAMENTO E GÊNEROS TEXTUAIS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

2.1 Letramento: Concepções e práticas

Nesse tópico vamos discutir a complexidade do significado do termo letramento com ênfase no contexto histórico e na importância para o processo de ensino aprendizagem. De acordo com Soares (2014) a expressão letramento surge na educação brasileira em meados da década de 80 por especialistas da Linguística Aplicada e em obras como: *(No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística)* de Mary Kato (1986), alguns anos depois no livro *(Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso)* de Leda Verdiani Tfouni (1988), e mais adiante aparece como título do livro *(Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita)* de Ângela Kleiman (1995).

Neste contexto podemos nos perguntar: por qual motivo buscaram incorporar o letramento na conjuntura educacional? Sabemos que o surgimento de uma nova palavra sempre está relacionado à ausência de um termo para explicitar a existência de um novo fenômeno. Precisávamos de um termo para definir o fenômeno referente à prática da leitura e escrita nos diversos contextos sociais e culturais, diferentemente do termo alfabetizado que diz respeito àquele que sabe ler e escrever, por isso surge o letramento. Quanto à etimologia, o mesmo diz respeito à tradução portuguesa da palavra inglesa literacy, cujo significado é o estado de ser letrado, como diz Soares (2014, p. 17) “literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Assim, um sujeito pode ser alfabetizado, mas não letrado, ou seja, mesmo sabendo ler e escrever não realiza essas práticas.

Assim, a inserção do termo letramento, no contexto escolar, trouxe muitas dúvidas aos professores de como utilizá-lo, já que muitos o consideravam semelhante à alfabetização e outros achavam que o mesmo surgiu para substituir a alfabetização. A maioria, dessas dúvidas diz respeito ao conceito e ao objetivo desse novo fenômeno, ou seja, devido à falta de esclarecimentos teóricos.

Discutindo sobre o conceito do termo letramento, Kleiman (2008, p.15) complementa dizendo que o mesmo “[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita”. Diante disso, Kleiman (2007) considera a escola como agência de letramento, ou seja, o espaço

propício para a experimentação e realização de múltiplas práticas sociais de leitura e escrita em todos os ciclos da escolarização, partindo da realidade local, na qual os alunos e a escola estão inseridos, voltado para a prática social letrada.

Já Soares (2014) afirma ser difícil buscar uma única definição para o termo letramento, assim complementa dizendo:

Essa dificuldade e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição (SOARES, 2014, p.65-66).

Assim sendo, Soares (op.cit.) aponta como causa dessa dificuldade a complexidade de elementos existentes para definir a palavra letramento, por isso, a maioria dos conceitos diferencia-se. No entanto, implícito a eles existem duas dimensões marcantes: a dimensão individual, a qual toma o letramento como particularidade das habilidades pessoais e a dimensão social que vê o letramento como prática social, uma ocorrência marcada por características culturais, englobando as várias práticas e exigência de uso da língua escrita na sociedade.

Ainda falando sobre o conceito de letramento Tfouni (2010) enfatiza:

Em termos sociais mais amplos, o letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro de uma visão dialética, torna-se uma causa de transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo (TFOUNI, 2010, p. 23).

Na perspectiva de Tfouni o conceito de letramento ultrapassa os limites do contexto escolar e do processo de alfabetização, sendo referente à dimensão social, isto é, aos aspectos culturais que integra as diversas práticas da escrita.

Entretanto, Soares (2014, p. 39) mesmo ressaltando sobre a dificuldade de estabelecer um único conceito de letramento, expõe seu conceito defendendo-o como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

Assim, conforme Kleiman (2007) tornar o letramento como propósito no processo de ensino - aprendizagem demanda o emprego de uma concepção social da leitura e escrita, diferente daquela usada no ensino tradicional que julga o aprender a ler e escrever como habilidades individuais do aluno, priorizando os conteúdos curriculares. Para a autora, no letramento esses conteúdos não são considerados o princípio organizador das ações educativas, assim mesmo sendo fundamental para os alunos das séries iniciais aprenderem os aspectos referentes ao sistema ortográfico, fonológico da língua, o mais relevante é a relação desses conteúdos com as práticas sociais vivenciadas por eles. Diante disso, os PCNs de Língua Portuguesa enfatizam que:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modalizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno (BRASIL, 1997, p. 28).

Portanto, quando o aluno se torna um sujeito letrado, este começa a ocupar um novo espaço no contexto social, pois passa por mudanças no modo de agir, de se relacionar com o próximo, de pensar, de analisar, ou seja, torna-se diferente, isto porque a prática da leitura e escrita propicia a tal sujeito, conhecer a si mesmo, descobrir o mundo desconhecido através das histórias, favorecendo na ampliação do conhecimento. Seguindo essa linha de pensamento Soares (2014) afirma:

Tornar-se letrado traz, também, conseqüências linguísticas: alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto; por exemplo: pesquisas que caracterizam a língua oral de adultos antes de serem alfabetizados concluíram que, após aprender a ler e escrever, esses adultos passaram a falar de forma diferente, evidenciando que o convívio com a língua escrita teve como conseqüências mudanças no uso da língua oral, nas estruturas linguísticas e no vocabulário (SOARES, 2014, p. 37).

Para Kleiman (2007) a proposta de escrita no campo escolar, a partir do letramento funciona sob uma perspectiva heterogênea e as atividades acontecem de maneira

diversificada, diferentemente da visão tradicionalista, que por sua vez, não condiz com essa heterogeneidade. Já que o letramento propõe a prática social da escrita, cujos trabalhos devem ser realizados coletivamente entre os participantes das atividades, ou seja, englobando vários recursos e conhecimentos que possibilitem muitas chances de aprendizagem às pessoas envolvidas nas atividades. Exemplo disso é o compartilhamento de ideias entre alunos, a utilização das dinâmicas, bem como o contato com a diversidade de gêneros textuais e digitais. Nesse sentido, o objetivo do letramento está voltado para o desenvolvimento da leitura e escrita contextualizada na prática social.

Assim, durante o processo de escolarização, o ensino precisa apresentar um caráter construtivista, tendo em vista uma aprendizagem contextualizada e dinâmica, a partir dos conhecimentos prévios dos alunos, com o objetivo de favorecer no desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos, além de estimular a interação entre professor e aluno no processo de ensino aprendizagem. Diante disso é perceptível a relevância do letramento no processo de aquisição da linguagem, no ensino de língua materna, como também na produção textual, que leva em consideração os conhecimentos textuais, linguísticos e de mundo do discente.

No Brasil, cada dia aumenta o índice de alunos do fundamental e médio com dificuldades de leitura e escrita, constatados nas provas nacionais como: Prova Brasil, o SAEB, ENEM. Isso nos mostra que as práticas leitoras e escritoras em sala de aula, ainda deixam muito a desejar, já que muitos professores consideram como produções textuais as conhecidas redações, descartando as diversas práticas sociais que envolvem a leitura e escrita fora dos limites escolares como: leitura de textos religiosos, notícias, placas de trânsito, outdoors, sites, etc. e escrita em e-mails, bate papos, bilhete, blogs, diários pessoais, aviso, crônica entre outros, enfim, os diferentes gêneros textuais.

Durante o processo de escolarização o professor deve buscar trabalhar os gêneros, de forma que seduzam os alunos às atividades de leitura e produção textual na escola e fora dela, pois, sabemos que, tanto a escrita como a leitura estão presentes praticamente em todas as situações cotidianas, na quais os alunos, de modo geral, estão inseridos. Por isso, é fundamental que o professor de Língua Portuguesa trabalhe na perspectiva do letramento.

Ao propormos, por exemplo, a produção escrita devemos saber quais as dificuldades e facilidades o aluno possui, a respeito dessa prática, assim, iniciar o trabalho com a produção de gêneros que eles usam no seu cotidiano, como um bilhete, uma carta ou e-mail, apresentar os elementos textuais, linguísticos e conhecimentos prévios necessários para essa produção, com a intenção de formar sujeitos pensantes capazes de atuar em qualquer instância da sociedade.

Seguindo essa linha de pensamento, Kleiman (2005) enfatiza que:

Quanto mais a escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real. Um evento de letramento inclui atividade que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo. (KLEIMAN, 2005, p. 23)

Constatamos ainda que as formas de ler e escrever variam conforme as situações sociocomunicativas em que se encontram os sujeitos envolvidos. Isso significa dizer, por exemplo, que um sujeito pode ter facilidade para escrever uma carta e dificuldade para redigir uma crônica, porque o exercício da escrita é uma prática que depende da situação ou contexto social, pois além das características linguísticas e textuais são fundamentais os conhecimentos de mundo, as experiências, a prática social e a cultura dos alunos. Por isso, consideramos relevante o trabalho do letramento na escola para o desenvolvimento das capacidades linguísticas, textuais discursivas e cognitivas dos alunos. Para tanto é importante trabalhar com os diversos gêneros textuais, desde os mais antigos aos mais modernos, como os digitais resultantes das mudanças ocorridas no contexto social, a partir dos avanços tecnológicos.

2.2 Letramento Digital

Com o surgimento das novas tecnologias, não podemos deixar de citar a importância dos gêneros digitais na sociedade de hoje, em que crianças, jovens e adultos, cada vez mais estão envolvidos, implicando assim mudanças no processo de ensino aprendizagem, como também nas tecnologias de suporte da escrita que devem ser trabalhadas na escola. Antes cabia ao aluno apenas escrever no papel, hoje, além disso, ele precisa saber ter o domínio das novas tecnologias. Com base nessa visão, Kleiman (2005) diz:

O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet. (KLEIMAN, 2005, p)

No contexto da sociedade moderna, marcada pelo uso excessivo das novas tecnologias nas diversas situações do cotidiano, constatamos que as práticas de leitura e escrita ganham novos espaços de interação, assim em vez de letramento têm multiletramentos que, de acordo com Dias (2012) é uma necessidade dos novos tempos, em que a era cibernética exige dos indivíduos conhecimentos das novas tecnologias como também uma maior abertura à diversidade cultural.

O surgimento das novas tecnologias contribuiu para a elevação do uso de ferramentas como: a internet, o computador, o celular, os meio eletrônicos entre outros. Através deles, os indivíduos da sociedade moderna, incansavelmente buscam novas formas de interagir socialmente, seja no trabalho, em casa e na escola.

Devido ao aumento excessivo de gêneros digitais, estudiosos da linguagem buscaram considerar novos modos de letramento voltados às práticas de leitura e escrita realizadas no meio digital, o qual vem trazendo nuances no processo de ensino aprendizagem é o chamado letramento digital, referente à prática da leitura e escrita nas tecnologias digitais. Nesse sentido, Bagno (2002) complementa:

[...] tipo de letramento é o letramento digital, uma vez que o computador se tornou um novo portador de textos (hipertextos), suscitando novos gêneros, novos comportamentos sociais referente às práticas de uso da linguagem oral e escrita, e cobrando de nós, novas teorizações e novos modelos de interpretação dos fenômenos da linguagem (BAGNO, 2002, p. 55-56).

Desse modo, consideramos que, se a escola aderir para o uso das novas tecnologias com fins educacionais, certamente contribuirá para um ensino de língua materna com aprendizagem significativa, voltada à interação do aluno com o meio social, isto é, um ensino que desenvolva as habilidades de leitura e escrita nos mais variados meios digitais. Com intuito de reforçar esse pensamento, Matos (2010, p.05) diz “[...] as novas tecnologias educacionais vieram atender às necessidades humanas. O computador, portanto, passa a ser visto como ferramenta de fundamental importância a todas as atividades profissionais e intelectuais.”.

Sabemos que os aspectos sociais e culturais da atualidade estão presentes na vida das pessoas, assim sendo, o acesso a esses conhecimentos no campo escolar é cada vez mais preciso e relevante para um envolvimento social satisfatório. Com base nesse pensamento, os PCNs de Língua Portuguesa (1997) ressaltam a importância de se trabalhar nas escolas a consciência de que cada aluno é um sujeito ativo em determinada sociedade e por isso cabe à

escola favorecer o acesso aos alunos dos conhecimentos propícios para o desenvolvimento de sua cidadania e da interação social, a partir das novas tecnologias.

Com base nessa ótica, Marcuschi (2010, p. 19) ressalta que “o letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem ‘letramentos sociais’ que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados”. Isso porque, sabemos que, nos dias atuais, ainda temos professores enraizados no ensino tradicional, que não valorizam a linguagem digital, por considerá-la privada dos conhecimentos gramaticais. Desse modo, Rojo (2009, p. 103) diz que “é comum vermos professores e a mídia reclamando da migração dessa linguagem social da mídia digital para outras esferas de comunicação, como um ataque à língua portuguesa”.

Neste contexto, a linguagem digital está presente na vida dos alunos através do acesso à internet seja por meio de computadores, tablets, notebook, celulares, etc., assim como na leitura e escrita de gêneros digitais como blogs, e-mail, chat, bate papo, entre outros. Diante disso, Rojo (2009, p. 103) explicita que “o internetês é uma linguagem social adaptada à rapidez de escrita dos gêneros digitais em que circula”, portanto, a escola não pode excluir, pois quando se trabalha na perspectiva do letramento digital, o aluno tem condições para aprimorar sua forma de interação social, a partir da leitura e escrita no meio digital.

Desse modo, a inserção da cultura digital, no contexto escolar, é de fundamental importância para o desenvolvimento da linguagem digital, pois nesse novo cenário surgem formas variadas de relacionamento social quanto ao uso das linguagens e dos gêneros digitais, seja eles orais ou escritos. Tendo em vista a importância do letramento digital, Soares (2002) diz que:

[...] Em síntese, a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento. Embora os estudos e pesquisas sobre os processos cognitivos envolvidos na escrita e na leitura de hipertextos sejam ainda poucos [...] a hipótese é de que essas mudanças tenham consequências sociais, cognitivas e discursivas, e estejam, assim, configurando um letramento digital, isto é, um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel (SOARES, 2002, p. 32).

Segundo o pensamento da autora acima citada, podemos compreender a importância da tela digital, quando usada como lugar de leitura e escrita, contribui na obtenção de

informação e na construção de novos conhecimentos, desenvolve habilidades cognitivas, o raciocínio lógico, a imaginação, amplia a capacidade de interpretação e compreensão, colabora na coordenação motora e possibilita a autonomia e inclusão social. Por isso, é de suma importância a inserção desse tipo de letramento no processo de ensino.

Contudo, o letramento em geral é sem dúvida relevante no processo de ensino aprendizagem, sendo considerado como um direito absoluto ao aluno, independentemente do contexto social, econômico e cultural no qual esteja inserido. Logo, o trabalho de leitura e escrita, a partir da prática social pressupõe no currículo dinâmico, partindo da realidade local dos educandos, escola e comunidade, pois tal prática leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, isto é, sua bagagem cultural, a qual é adquirida antes do ingresso na escola e por isso já são considerados como inseridos na sociedade letrada.

Portanto, torna-se fundamental considerar a escola, cujo local é tido como agência de letramento, bem como a formação do professor, pois além dos conhecimentos teóricos, estes devem ser orientados a se aprofundar nas metodologias no decorrer de sua prática, para assim trabalharem como agente de letramento.

2.3 O gênero textual: um instrumento de interação social da linguagem

O estudo dos gêneros iniciou-se com Platão e Aristóteles, desde o período da Antiguidade Clássica sendo relacionados apenas à literatura e à retórica. Quanto aos gêneros de caráter retórico Aristóteles categoriza em três tipos: o deliberativo voltado ao auditório com a finalidade de aconselhar ou desestimular, o judiciário com a intenção de acusar ou interceder e o demonstrativo de caráter religioso, com o objetivo de glorificar ou condenar. Em se tratando de gêneros literários ainda nesse período, os mesmos foram classificados em lírico, épico e dramático, ressaltando que alguns desses gêneros foram utilizados por Cícero em Roma.

Com o passar dos tempos à noção de gênero se abrange e passa a se referir a todo tipo de discurso comunicativo, seja oral ou escrito, sendo atualmente campo de estudo de várias áreas como a sociologia, antropologia, retórica, linguística dentre outras.

Nesse sentido, Bakhtin (2003) conceitua como gêneros do discurso, classificando-os como primários e secundários. Os primários dizem respeito aos gêneros simples, criados para serem usados em situações de interação rápida do dia-a-dia, já os secundários são aqueles produzidos em contextos sociais e culturais complexos, cujo desenvolvimento necessita ser

organizado e estruturado. Desta forma, os gêneros se desenvolvem e correspondem a funções específicas como acadêmicas, jornalísticas, cotidianas, técnica, literária entre outras. Segundo o autor acima, a existência e o domínio dos gêneros do discurso são essenciais para a interação verbal, e caso não existisse o processo de comunicação seria impossível. Diante dessa perspectiva Bakhtin acrescenta que:

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nosso discurso às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume [...], uma determinada estrutura composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 2003, p.302).

Portanto, os gêneros se relacionam com as atividades discursivas dos indivíduos, através do uso da língua oral e escrita, e como sabemos esta é uma entidade viva, que por sua vez, varia conforme as modificações ocorridas nas práticas de comunicação, resultantes das mudanças sociais. Por isso seu número é ilimitado, pois para cada situação de comunicação há um gênero específico, que se diferencia com base nas necessidades de cada situação de interação. Para tanto, os gêneros se configuram a partir dos aspectos sociocomunicativos e funcionais, devido a isso existem gêneros que determinam por meio da forma e outros através das funções.

Já Marcuschi (2008), define os gêneros como gêneros textuais, assim a criação dos mesmos se relaciona ao uso da linguagem, nas diversas práticas sociais, a partir de enunciados orais e escritos, por isso são fundamentais no processo de interação entre os homens. Desse modo, o estudioso enfatiza:

Os gêneros são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, [...] carta eletrônica, bate-papo por computador aulas virtuais e assim por diante (MARCUSHI, 2008, p. 155).

Os gêneros textuais são produções discursivas orais e escritas ilimitadas e variadas, produzidos durante o processo comunicativo, os quais podem se constituir com a linguagem formal e informal dependendo do contexto de produção. Nesse sentido, Koche (2014, p. 11) diz “a escolha do gênero textual depende da intenção do sujeito e da situação sociocomunicativa em que está inserido: quem ele é para quem escreve com que finalidade e em que contexto histórico ocorre a comunicação”.

Em qualquer situação de interação entre os homens encontramos os gêneros textuais. Os mesmos não se constituem como modelos rígidos de textos e sim como entidades textuais que abrangem os aspectos sociais, culturais e cognitivos relevantes no processo de comunicação e por isso são fundamentais nos estudos da linguagem. São definidos por Dell’Isola (2007, p. 17) como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos”.

Desse modo, os gêneros textuais, são manifestações reais da linguagem, que visam obedecer às necessidades sociocomunicativas, as quais favorecem na compreensão das atividades de linguagem. Nesse sentido, Dell’Isola (2007, p. 23) afirma que “como os gêneros se acham sempre ancorados em alguma situação concreta, é necessária a compreensão do contexto situacional para a plena compreensão textual”.

Por isso, os gêneros textuais são manifestações discursivas constituídas por estilo, forma, função e conteúdo, em que na sua organização interna há presente os tipos textuais, ou seja, os aspectos de caráter linguístico como os elementos lexicais e sintáticos responsáveis pela composição da sequência textual. Assim, determinado gênero pode realizar sequências de diversos tipos como narrar, relatar, argumentar, expor, dissertar, descrever e instruir.

Seguindo essa linha de pensamento, Marcuschi (2008, p 161) ressalta que “Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação, e controle social no dia-a-dia”. E, além disso, se apresentam de forma variada e podem ser designados de múltiplas formas, como por exemplo: carta, bula de remédio, resenha, conto, conversa, e-mail, notícia, entrevista, música, crônica, manual de instrução entre outros, os quais se encaixam nas modalidades orais e escritas. Sendo assim, os gêneros são considerados ilimitados, tendo em vista as infinitas situações comunicativas sociais que exigem a utilização dos mesmos.

Com intuito de fortalecer esse pensamento, Koche (2014) afirma que:

Na vida diária, a interação social ocorre por meio de gêneros textuais específicos que o usuário utiliza, disponíveis num acervo de textos constituído ao longo da história pela prática social, e não simplesmente por meio de tipologias textuais, como a narração, descrição ou dissertação. A escolha do gênero textual depende da intenção do sujeito e da situação social comunicativa em que está inserido: quem ele é para quem escreve, com que finalidade e em que contexto histórico ocorre a comunicação (KOCHE, 2014, p. 11).

Assim, cabe ressaltar que a multiplicidade dos gêneros é de grande importância na vida do homem, ou seja, são fundamentais para a efetivação das relações comunicativas entre os falantes de determinada língua. Por isso, compete à escola informar e formar o aluno sobre a importância de saber operar com os gêneros circulantes na sociedade e não apenas explicar sobre o processo de categorizar se tal texto é uma narração, descrição ou dissertação. Portanto, trabalhar nesta perspectiva de classificação empobrece o ensino de Língua Portuguesa e desestimula o educando, uma vez que seus trabalhos não passam de uma espécie de treinamento.

Ao se trabalhar com gêneros textuais é fundamental a compreensão da noção de texto, pois este se trata de uma construção de significados, a qual vai além da frase. O texto seja oral ou escrito é um produto sócio-histórico considerado como uma re (criação) do mundo. Desse modo, notamos a relevância do ensino do gênero textual contextualizado com o cotidiano dos alunos, ao discutir a funcionalidade, o uso e os variados contextos, os quais estes podem ocorrer. Desse modo, Bronckart (1999, p. 103) afirma que “a apropriação dos gêneros textuais é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática de atividades comunicativas humanas”.

Como já sabemos, os gêneros foram adaptados há vários anos, e vêm se desenvolvendo a partir das mudanças ocorridas na sociedade. De acordo com essa visão, Koch e Elias (2010, p. 101) afirmam que os gêneros “São dinâmicos e sofrem variações, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros”. Assim, as mudanças ocorridas no contexto social, histórico e cultural referente aos avanços tecnológicos foram responsáveis pelo surgimento das novas tecnologias.

Em relação aos novos gêneros, Bakhtin (2003) não considera como uma criação e sim uma ‘transmutação’ em que o gênero surge baseado em outro semelhante. Um exemplo disso é o e-mail que apresenta semelhanças com a carta e o bilhete, sendo seu surgimento fruto das necessidades sociocomunicativas após o advento da internet.

Logo, houve um crescimento nos números de gêneros e o surgimento dos gêneros digitais, marcados pelo discurso eletrônico, também denominado de mídias virtuais, por exemplo: e-mail, chat, aulas virtuais, bate papos, vídeo conferências, editoriais, etc. Diante desse novo cenário social, houve ainda mudanças quanto ao suporte de veiculação dos mesmos, pois antes, os mais conhecidos eram o rádio, a TV, o jornal e as revistas, no entanto hoje, a internet ganha espaço, pois através dela circula uma quantidade enorme de gêneros diversos. Como aponta Marcuschi (2008, p. 174) o suporte “é imprescindível para que o gênero circule na sociedade e deve ter alguma influência na natureza do gênero suportado”. Assim, os gêneros necessitam de um suporte adequado para sua circulação na sociedade, que os tornem acessíveis as situações de comunicação. Ainda com base em Marcuschi (op. cit.) podemos considerar o suporte de um gênero como um espaço físico e virtual que apresenta uma estrutura específica cuja utilidade é portar e apresentar os textos.

Diante do exposto, constatamos que o trabalho com gêneros textuais é de suma importância ao desenvolvimento comunicativo social dos alunos, pois são eles que, produzidos nas mais diversas esferas sociais, se modificam de acordo com o ambiente, o público alvo e a situação comunicativa, na qual se encontram inseridos.

2.3.1 Gênero e-mail: características e conceito

O Gênero textual e-mail, também denominado de correio eletrônico, foi criado após o surgimento da internet, especificamente a partir dos anos 70, e por sua vez, trouxe modificações relevantes no processo de interação humana. Por isso, trata-se de um gênero novo, considerado uma versão atualizada do gênero carta.

Entretanto, o e-mail não se encontra nas relações dos gêneros, apontados pelos PCNs (1998), a serem trabalhados em sala de aula do Ensino Fundamental, mesmo, diante da realidade social, marcada pelo surgimento das novas tecnologias, seu uso se torna cada vez mais necessário, tanto no campo profissional, pessoal e durante a formação estudantil. Por isso, o conhecimento desse gênero é fundamental na formação social e cidadã dos alunos, contudo, sabemos que nem todos conhecem e sabem produzir um e-mail, isso porque, ainda nos deparamos com alunos que não têm acesso à internet e não possuem computador, tablet, celular digital, etc. Já outros casos são aqueles que têm acesso a esses aparelhos eletrônicos e a internet, mas sentem dificuldade para produzir um e-mail.

Para melhor conhecermos o e-mail, podemos considerá-lo como instrumento de ensino aprendizagem que colabora na inclusão social, digital e na interação entre sujeitos, tratando-se, portanto, de uma ferramenta pedagógica. De acordo com Paiva (2005, p. 76) o e-mail “é uma ferramenta que facilita a colaboração, discussão de tópicos de trabalho e aprendizagem em grupos grandes, viabilizando a criação de comunidades discursivas, superando limitações de tempo e de espaço”.

De forma geral, no contexto atual, o e-mail é bastante utilizado nas comunidades letradas. Antes dos avanços tecnológicos, o principal meio de comunicação era a carta e o telegrama, hoje com todas as mudanças já citadas, a comunicação ocorre primordialmente através de mensagens redigidas em vários meios eletrônicos, cuja interação ocorre de forma rápida e prática. Diante disso, Costa (2009) afirma que:

É um gênero emergente original, com qualidades linguísticas enunciativas, e pragmáticas próprias, embora possa ter um formato textual semelhante a uma carta, a um bilhete, a um recado, a um recado ou a um fax. Seu tom coloquial é direto e muito eficiente e eficaz. Não há perda de tempo, nem fórmulas convencionais. Vai-se diretamente ao assunto, sem obrigatoriedade de começos formais, como acontece também no bilhete (COSTA, 2009, p. 99).

Assim, o e-mail é caracterizado como gênero textual, seu uso é relevante, uma vez que permite a comunicação entre sujeitos dos mais diversos lugares sem precisar se locomover de casa. Além disso, o mesmo também é tido como suporte, pois tem a finalidade de adicionar vários textos, como propagandas, trabalhos acadêmicos, anúncios, lembretes, horóscopos, dentre outros, conforme a necessidade do usuário.

É importante conhecer a linguagem usada nesse gênero, a qual deve se adequar ao contexto comunicativo. Geralmente o texto escrito é constituído de parágrafos curtos, porém com expressões que tornam a mensagem clara. Um exemplo seria: ao enviarmos um e-mail para um irmão, tio ou amigo devemos usar uma linguagem diferente de um e-mail escrito a uma empresa ou a outra situação que necessita usar expressões formais. Portanto, o referido gênero apresenta graus diversos de formalidade, dependendo das situações sociocomunicativas e do grau de familiaridade entre os interlocutores. Esse pode, ainda, apresentar marcas da oralidade e, além da produção escrita, também é possível utilizar *emoticons*, ou seja, ícones que expressam sentimentos.

No tocante à estrutura, o referido gênero se divide em: cabeçalho, corpo e anexo. No primeiro encontram-se os espaços referentes à inserção dos endereços de e-mail do remetente

e dos destinatários, os quais são itens obrigatórios e o item de envio de cópias e do assunto do e-mail, ambos são opcionais. Em seguida, no corpo tem-se o espaço para escrita do texto, isto é, a mensagem que será enviada ao destinatário, a qual deve iniciar com o vocativo, depois o texto e por fim a despedida e assinatura, tal como a carta. Já a última parte, diz respeito aos anexos considerado como item opcional, em que o remetente pode adicionar textos escritos, imagens, slides, etc.

Este gênero em sala de aula vem a contribuir na prática de produção textual, levando em consideração os conhecimentos de mundo dos alunos e os critérios de textualidade que devem ser adotados durante essa produção, por isso, consideramos essa discussão de suma importância no processo de ensino aprendizagem, o qual não deve ser ignorado pelos professores em sua prática pedagógica.

2.3.2 Gênero crônica: características e conceito

A crônica é um gênero textual, existente desde o período do Cristianismo, e vem se modificando no decorrer dos anos. A referida palavra é de origem grega e significa tempo, por isso, está ligada com os fatos do passado.

As primeiras obras apresentavam relatos históricos de ordem cronológica de pessoas importantes como imperadores, reis entre outros, sendo considerado um gênero literário, também denominado de crônicas medievais. Além disso, as crônicas também apresentavam fatos do cotidiano da época, a partir de uma sequência temporal. De acordo com Benjamin (1994, p. 223) “O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido na história.” Com base nessa visão, podemos notar a importância desses relatos para o resgate das histórias passadas para a memória social.

No Brasil, a crônica se consolida, a partir do século XIX, com o desenvolvimento da imprensa, durante o período do Romantismo, assim, além das obras literárias surgem obras de cunho jornalístico, com intuito de apresentar situações referentes aos fatos sociais, políticos, religiosos, econômicos, ideológicos e acontecimentos do dia-a-dia, os quais circulam em revistas, jornais, folhetins, livros, dentre outros. Devido a isso, o jornal brasileiro da época, especificamente do Rio de Janeiro, cresceu de forma significativa, chegando a tornar uma cultura de massa.

Com base nessa perspectiva, Costa (2009) ressalta que:

A crônica é o único gênero literário produzido essencialmente para ser vinculado na imprensa, seja nas páginas de uma revista, seja nas de um jornal. Quer dizer, ela é feita com uma finalidade utilitária e predeterminada: agradar aos leitores dentro de um espaço sempre igual com a mesma localização, criando-se assim, no transcurso dos dias ou das semanas, uma familiaridade entre o escritor e aqueles que o lêem. (COSTA, 2009, p. 80).

O referido gênero configura-se como um texto curto, escrito em forma de prosa, de caráter heterogêneo, de cunho jornalístico e literário, cujas raízes se relacionam com a narrativa subjetiva, com marcas pessoais do escritor, que visa sensibilizar o público leitor.

Portanto, trata-se de um gênero híbrido, o qual se relaciona com os fatos sociais bem como enaltece a história da sociedade, através das produções escritas que apresentam os vários acontecimentos do passado e do presente existente no meio social, muitas vezes não observada pelas pessoas. Isso significa dizer, que este gênero resgata os fatos acontecidos no passado e visa à reflexão das situações do dia-a-dia, as quais aproximam os interlocutores aos casos reais de sua vivência e experiências.

Durante o século XX, o Brasil viveu o período do Modernismo, no qual predominou a linguagem coloquial, vindo a intervir nas produções de crônicas. Ainda nesse período, a imprensa passou por um processo de modernização, que por sua vez influenciou na mudança nas produções de crônicas. Diante disso, Arriguci Jr.(1987, p.59) afirma que o referido gênero se torna nesse momento “o próprio fato moderno, submetendo-se aos choques da novidade ao consumo imediato e às inquietações de um desejo sempre insatisfeito, à rápida transformação e à fugacidade da vida moderna”.

A partir do século XXI, a estrutura do gênero passou por uma mudança, além do caráter literário e jornalístico, passando a manifestar as situações reais, com a finalidade de diversão, apresentando um caráter humorístico, e ainda, a ter a internet como suporte de veiculação, isto é, um novo espaço de circulação através de blog, sites humorísticos, entre outros.

Logo, o trabalho com a produção da crônica nas aulas de Língua Portuguesa é relevante, pois contribui no incentivo à crítica social, favorece na construção da identidade dos alunos, devido à presença de características do cotidiano e na ativação da memória. Nesse contexto, Costa (2009, p. 82) diz que “A crônica nos obriga à síntese, à capacidade de condensar emoções em parágrafos barragem. Faz – nos prosseguir, mesmo quando nos sentimos repetitivos. É, pois, a expressão jornalístico-literária da necessidade de não desistir de ser e sentir”.

Portanto, por se tratar de um gênero literário, jornalístico e humorístico, possibilita a ocorrência de dinamicidade durante as aulas, o que incita aos alunos a produção textual, fazendo-os refletir criticamente sobre as situações diárias, relacionando com suas vivências e experiências contribuindo assim no processo de ensino aprendizagem.

3 A RETEXTUALIZAÇÃO COMO PRÁTICA DIDÁTICA NA PRODUÇÃO TEXTUAL

3.1 Conceitos e estratégias de retextualização

Com o advento da Linguística Textual, notamos a ocorrência de uma mudança na noção de texto, visto anteriormente como um produto pronto e acabado, e hoje considerado como um processo, um evento comunicativo da linguagem, a qual deve ser o foco no ensino de Língua Portuguesa.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do ensino de Língua Portuguesa (1997) aponta à importância do trabalho de leitura e escrita na perspectiva sociointeracionista, com ênfase nas tipologias e gêneros textuais, visando à reflexão do funcionamento da língua nas variadas situações de interação verbal. Desse modo, a concepção de texto aqui trabalhada é interacional como diz Koch e Elias (2010, p. 10) “os sujeitos são vistos como atores construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto”. Com base nisso, podemos dizer que a construção de sentido de um texto resulta da relação de todos os elementos envolvidos durante a sua produção e recepção.

Dessa maneira, o conhecimento dos gêneros textuais contribui para o entendimento do funcionamento dos textos na sociedade e de seus fatores constituintes, tais como, os elementos linguísticos, textuais, discursivos e os conhecimentos de mundo do autor e leitor, pois ambos estão presentes no processo de produção, circulação e recepção dos gêneros textuais. Por isso, é pertinente que o professor de Língua Portuguesa trabalhe com a diversidade dos gêneros, no tocante a produção textual e adote em sua metodologia a prática da retextualização, a qual segundo Dell’Isola (2007, p. 10) refere-se a “um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”.

De acordo com a autora acima, tal prática é fundamental à produção textual, além disso, contribui para a reflexão da variedade de gêneros usados na esfera social cotidianamente. Ainda sobre o processo de retextualização, Matêncio (2003) define como:

[...] a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista

uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências (MATÊNCIO, 2003, p. 3-4).

Conforme o referido autor, notamos que o processo de retextualização envolve as mudanças linguísticas de um texto a outro, para assim se ajustar a um novo contexto, uma nova situação comunicativa, com outra intenção que acarreta a outra aceitabilidade, resultando assim em um novo gênero textual.

Sabemos que a retextualização diz respeito à transformação de um gênero a outro, em que tal processo remete ao funcionamento da língua em situações reais relacionado ao contexto social. Assim, quando falamos nesse processo, antes de realizá-lo devemos compreender a mensagem apresentada no texto base. Nesse sentido, Marcuschi (2010, p. 47) complementa que “[...] para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer”. De acordo com o autor acima a atividade de compreensão é relevante para o resultado de um texto coerente durante o processo de retextualização, sendo na maioria das vezes ignorada.

Ainda com base nessa perspectiva, Dell’Isola (2007, p. 14) afirma que “Antes de qualquer atividade de retextualização, portanto, ocorre à compreensão, atividade cognitiva que tanto pode ser caminho livre para que se realize essa transposição textual quanto pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência”.

Nessa perspectiva é pertinente ressaltar que a retextualização acarreta uma nova forma de dizer o que já foi dito, a partir do emprego de um novo gênero e suporte de veiculação. Diante disso, Travaglia (2003) esclarece que:

[...] ao retextualizar terá que observar se o que apresenta como “dado”, ou como “velho” terá condições de fornecer ancoragem à compreensão e à interpretação para o novo leitor, uma vez que este participa de uma outra cultura, de um outro contexto situacional, tem outros conhecimentos e talvez não partilhe da mesma esfera de conhecimento de mundo do produtor do original (TRAVAGLIA, 2003, p. 83).

Com base em Marcuschi (2010) a retextualização é um processo de transformação da modalidade textual a outra, trata-se de uma reescrita, a partir de operações que intervêm no código, podendo ocorrer do oral para o escrito, do oral para o oral, do escrito para o oral e do escrito para o escrito. Portanto são ações realizadas no cotidiano, de forma diversa, por exemplo, o aluno que faz anotações escritas após a leitura de um romance; a mulher que conta

à outra a notícia que assistiu na TV entre outras. Se analisarmos o nosso cotidiano verificamos que são várias as situações nas quais ocorre a retextualização. Com base nisso Dionísio (2012) diz que:

A retextualização não deve ser vista como tarefa artificial que ocorre apenas em exercícios escolares, ao contrário, é fato comum na vida diária. Ela pode ocorrer de maneira bastante diversificada. Por exemplo, o [...] regulamento pode ser transformado em um documento escrito para ser registrado em cartório como adendo da convenção do condomínio (um texto escrito para outro texto escrito); [...] (DIONÍSIO, 2012, p. 187-188).

Diante disso, notamos que são várias as situações em que ocorre esse processo, não podendo ser apenas caracterizada como uma atividade a ser realizada somente no contexto escolar. Ainda, com base nisso, Marcuschi (2010, p. 48) complementa que “lidamos com ela [a retextualização] o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos”.

Assim, tal processo com base em Marcuschi (2010) não se trata de uma ação mecânica e sim de um procedimento de mudança textual a partir de operações voltadas à prática social da linguagem em que se faz necessário o domínio dos gêneros e suportes. Por conseguinte, não se trata de uma atividade simples, pois esta implica ações que interferem na construção do sentido. Ainda para o autor, podemos considerar a retextualização como um processo de transformação textual em sentido amplo, uma criação artística, em que se cria um texto com base em outro, podendo provocar a alteração do meio de produção e do suporte de circulação. A respeito deste procedimento, o teórico diz que:

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente 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. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra (MARCUSCHI, 2010, p. 48).

Diante do exposto, não devemos confundir o processo de retextualização como somente a prática de reescrita, pois a primeira é mais do que isso. Além de reescrever, a mesma propõe desenvolver mudanças relevantes na produção textual que implica em alterações no campo linguístico, discursivo e textual que, além de diferenciar da paráfrase,

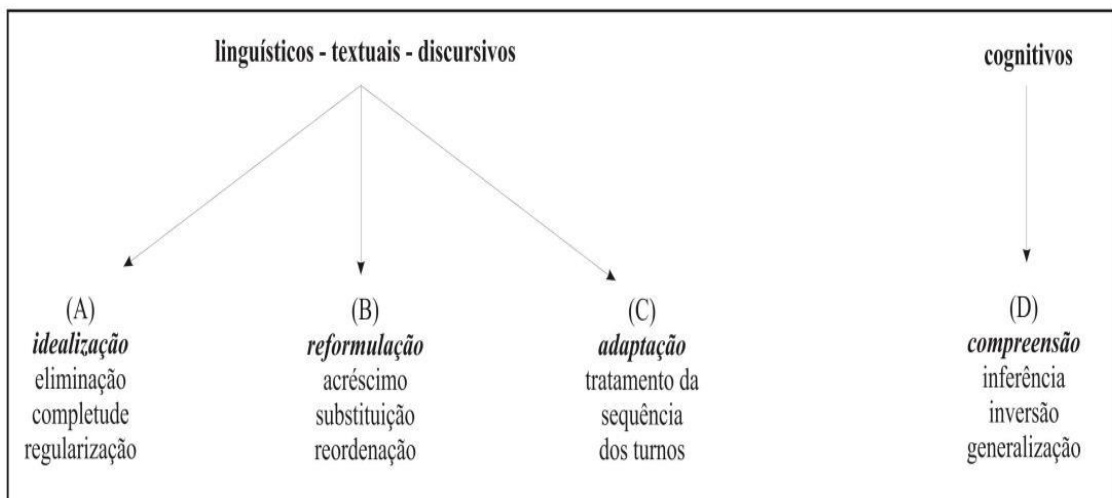
que segundo Garcez (2012, p. 57) “um texto é paráfrase do outro quando traz as mesmas informações por meio de outras palavras; tem a mesma função, mas apresenta uma forma de organização diferente”.

Já retextualizar significa reescrever, parafrasear, com intuito de transformar o texto envolvendo a mudança no discurso, no contexto de produção, no suporte de circulação e, sobretudo na modificação do gênero textual. Para tanto, a realização da retextualização depende dos critérios de textualidade, que influenciam na produção de sentido do texto final, pois mesmo sendo um novo texto, este precisa apresentar os critérios que o familiarize com o texto base.

Nesse contexto, Marcuschi (2010, p. 54) aponta alguns critérios de retextualização como “o propósito ou o objetivo da retextualização; a relação entre produtor textual do texto original e o transformador; a relação tipológica entre gênero textual original e o gênero da retextualização; os propósitos de formulação típicos de cada modalidade”. Sendo assim, a produção textual final deve ser aceita pelos interlocutores, pois estes necessitam interagir com ambos os textos, visando assim buscar a construção de sentido.

Desta forma, Dell’Isola (2007, p. 14) afirma que “as atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto”. Portanto, cabe ao retextualizador buscar percorrer um trajeto hábil que contribua no produto final, além disso, este deve possuir os conhecimentos prévios do texto base, e depois usar os critérios de textualização adequados à construção do texto final, a fim de manter as relações de sentido.

Nesse sentido, é notável a existência de vários aspectos durante esse processo, sendo apontado por Marcuschi (2010, p. 69) no quadro abaixo:



Quadro 01: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização: Fonte Marcuschi (2010, p. 69).

O referido esquema pode ser usado em todas as possibilidades de retextualização, mas nesse estudo, analisaremos os aspectos acima citados somente no processo de retextualização do texto escrito ao escrito, por ser esse o objeto de estudo do referido trabalho.

Nesse sentido, a utilização de tais aspectos propicia ao texto final algumas mudanças como: as diferenças linguísticas, pois com o acréscimo de itens lexicais, o qual se adéqua ao contexto sociocomunicativo desenvolvemos textos com aspectos linguísticos diferenciados. O conteúdo semântico, referente ao uso de paródias ou outras manifestações textuais, a qual incita o leitor buscar no seu cognitivo o uso de inferências, que relacione o texto base com o texto final.

Outra mudança pertinente, diz respeito aos aspectos referentes ao gênero, pois a retextualização pode ocorrer através da representação de dados gráficos, isto é, retextualizar a partir de imagens, como também transformar um gênero textual em outro, visando o desenvolvimento de outro enunciado, voltado a um contexto sociocomunicativo diferenciado, com um novo efeito de sentido.

Dessa maneira, constatamos que o processo de transformação de um texto em outro se trata de um ato complexo que envolve diversos aspectos sociocomunicativos, sob essa ótica, Marcushi (2010, p. 70) enfatiza que: “o problema maior se dá quando se passa de um gênero para outro, já que neste caso muda até mesmo o modelo global da transmissão”, portanto é fundamental a compreensão do gênero textual base para a produção do final. Assim, vale salientar que tais mudanças, mesmo diante da complexidade apresentada, não ocorrem de forma acidental, e sim com intuito de se adequar a intenção dos interlocutores, o contexto de produção e os demais critérios de textualidade que são envolvidos nesse processo.

Nesse sentido, Dell’Isola (2007) enfatiza que:

Assim, partindo-se do princípio de que os gêneros são fenômenos históricos que se relacionam a aspectos culturais e que a língua é manifestação do discurso na enunciação e decorrência das ações do homem em suas interações sociais, considera-se que o processo de retextualização (ou refacção e reescrita) de gêneros textuais traz à tona a necessidade de se refletir sobre a situação de produção de texto como parte integrante do gênero e também sobre as esferas de atividades em que os gêneros se constituem e atuam (DELL’ISOLA, 2007, p. 12).

Diante do exposto, compreendemos que a retextualização é uma ação que precisa ser realizada de forma cuidadosa, já que essa abrange a compreensão total do texto base, o conhecimento do gênero utilizado, com ênfase na sua função, linguagem e no suporte, bem

como nos elementos lexicais e semânticos. Nesse contexto a autora defende que o trabalho com a retextualização é fundamental para desenvolver atividades com os gêneros textuais. Com isso, entendemos que esse processo se relaciona a uma contínua modernização dos gêneros textuais.

Portanto, a retextualização de um texto escrito a outro, se trata de uma prática relevante, pois sabemos que os gêneros textuais apresentam características que os diferem quanto à estrutura, conteúdo e tema, assim sendo, o produtor deve adequar os critérios fundamentais para a realização desse processo, de forma a produzir o novo gênero sem deixar perder a essência do texto base, levando em consideração os conhecimentos prévios, e assim trabalhar na perspectiva do letramento.

Com base nisso, entendemos que a prática da retextualização com diferentes gêneros textuais necessita do uso de elementos linguísticos, textuais e discursivos diferenciados, a fim disso, cabe ao produtor buscar escolher o uso desses elementos conforme o gênero escolhido. Portanto, é pertinente destacar que esse processo traz mudanças significativas ao texto novo, pois pode alterar as situações de produção textual, bem como implica nas modificações de cunho sintático, fonológico, semântico e acima de tudo nos fatores sociais, históricos e culturais, nos quais os gêneros se inserem.

3.2 Proposta de atividade do gênero email para o gênero crônica

O processo de ensino aprendizagem de produção textual, na maioria das escolas, ocorre de forma embasada em metodologias tradicionais, com o desenvolvimento das famosas redações, visando somente à obtenção de uma nota satisfatória.

Por isso, apresentamos aqui uma proposta de atividade a ser trabalhada com alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental, com intuito de desenvolver as competências de escrita dos alunos através de uma prática de retextualização, na perspectiva do letramento, tendo por base o texto do gênero e-mail para a construção do gênero crônica. Para isso, apresentaremos um modelo desse gênero e estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas no processo de retextualização. Com intuito de favorecer no desenvolvimento das habilidades linguísticas, textuais, discursivas e cognitivas, as quais são de suma importância para o processamento de textos.

Para o desenvolvimento da atividade, organizamos seis momentos:

1ª momento

Nesse momento discutiremos de forma clara o conceito e a importância dos gêneros textuais para o desenvolvimento da linguagem e buscaremos apresentar as diversidades de gêneros presentes na sociedade, os quais são produzidos nas diversas situações comunicativas, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos. Assim, buscaremos desenvolver uma aula interativa com a participação de aluno e professor. No final da atividade será proposto aos alunos que tragam exemplos de e-mails e crônicas para ser discutido no momento seguinte.

2ª momento

No segundo momento exploraremos o conceito, as características, a linguagem utilizada e os elementos constituintes dos gêneros email e crônica. A discussão ocorrerá de forma dialógica, a fim de que os alunos possam interagir em sala, mostrando quais conhecimentos já possuem sobre os determinados gêneros.

Para tanto, será aberto um espaço para elucidar os questionamentos que surgirem sobre essa temática, assim como a problematização das informações apresentadas pelos alunos, almejando com isso contribuir na compreensão do assunto em questão.

Em seguida, faremos a leitura coletiva do gênero e-mail e da crônica, a fim de explorar suas características, bem como os meios de produção e circulação, de forma a interagir com os conhecimentos de mundo dos alunos, a partir dos exemplos abaixo, e dos textos trazidos por eles.

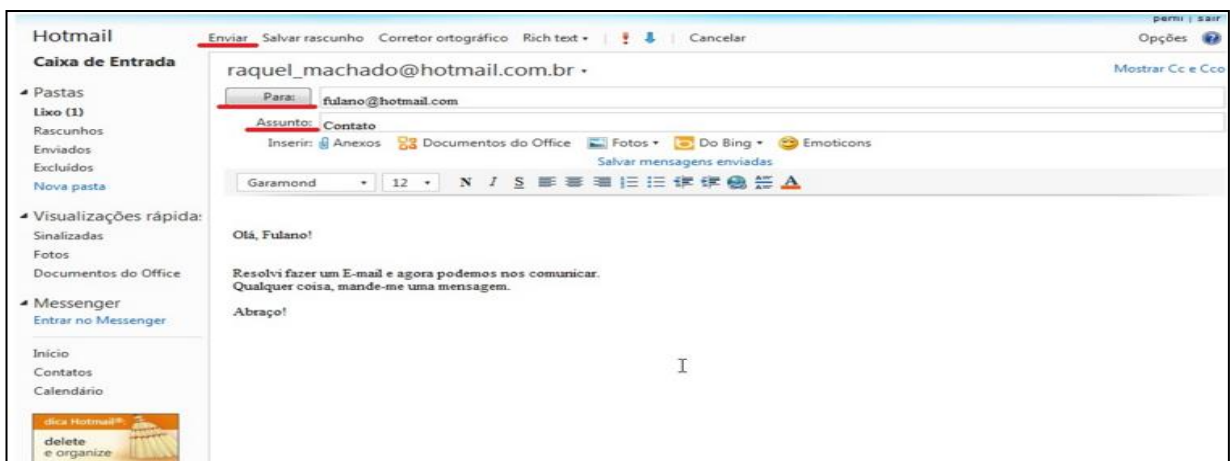


Figura 01: Exemplo de e-mail. Fonte: <http://redetutorial.com.br/utilidades/como-enviar-e-mails-para-seus-amigos-e-contatos-profissionais.html>. Acesso em 20. Mar. 2016.

Brinquedos incendiados (Cecília Meireles)

Uma noite houve um incêndio num bazar. E no fogo total desapareceram consumidos os seus brinquedos. Nós, crianças, conhecíamos aqueles brinquedos um por um, de tanto mirá-los nos mostruários uns, pendentes de longos barbantes; outros, apenas entrevistados em suas caixas. Ah! Maravilhosas bonecas louras, de chapéus de seda! Pianos cujos sons cheiravam a metal e verniz! Carneirinhos lanudos, de guizo ao pescoço! Piões zumbidores! – e uns bondes com algumas letras escritas ao contrário, coisa que muito nos seduzia – filhotes que éramos, então, de M. Jordain, fazendo a nossa poesia concreta antes do tempo.

Às vezes, num aniversário, ou pelo Natal, conseguíamos receber de presente alguns bonequinhos de celulóide, modesto cavalinhos de lata, bolas de gude, barquinhos sem possibilidade de navegação... pois aquelas admiráveis bonecas de seda e filó, aqueles batalhões completos de soldados de chumbo, aquelas casas de madeira com portas e janelas, isso não chegávamos a imaginar sequer para onde iria. Amávamos os brinquedos sem esperança nem inveja, sabendo que jamais chegariam às nossas mãos, possuindo-os apenas em sonho, como se para isso, apenas, tivessem sido feitos.

Assim, o bando que passava, de casa para a escola e da escola para casa, parava longo tempo a contemplar aqueles brinquedos e lia aqueles nítidos preços, com seus cifrões e zeros, sem muita noção do valor – porque nós, crianças, de bolsos vazios, como namorados antigos, éramos só renúncia e amor. Bastava-nos levar na memória aquelas imagens e deixar cravadas nelas, como setas, os nossos olhos.

Ora, uma noite, correu a notícia de que o bazar incendiara. E foi uma espécie de festa fantástica. O fogo ia muito alto, o céu ficava todo rubro, voavam chispas e labaredas pelo bairro todo. As crianças queriam ver o incêndio de perto, não se contentavam com portas e janelas, fugiam para a rua, onde brilhavam bombeiros entre jorros d'água. A elas não interessavam nada peças de pano, cetins, cretones, cobertores, que os adultos lamentavam. Sofriam pelos cavalinhos e bonecas, os trens e palhaços, fechados, sufocados em suas grandes caixas. Brinquedos que jamais teriam possuído, sonhos apenas da infância, amor platônico.

O incêndio, porém, levou tudo. O bazar ficou sendo um fumoso galpão de cinzas.

Felizmente, ninguém tinha morrido – diziam em redor. Como não tinha morrido ninguém? , pensavam as crianças. Tinha morrido o mundo e, dentro dele, os olhos amorosos das crianças, ali deixados.

E começávamos a pressentir que viriam outros incêndios. Em outras idades. De outros brinquedos. Até que um dia também desaparecêssemos sem socorro, nós brinquedos que somos, talvez de anjos distantes!

Quadro 02: Crônica Brinquedos Incendiados. Fonte Meireles (2000)

A arte de ser avô (Rachel de Queiroz)

Netos são como heranças: você os ganha sem merecer. Sem ter feito nada para isso, de repente lhe caem do céu. É, como dizem os ingleses, um ato de Deus. Sem se passarem as penas do amor, sem os compromissos do matrimônio, sem as dores da maternidade. E não se trata de um filho apenas suposto, como o filho adotado: o neto é realmente o sangue do seu sangue, filho de filho, mais filho que o filho mesmo...

Quarenta anos, quarenta e cinco... Você sente, obscuramente, nos seus ossos, que o tempo passou mais depressa do que esperava. Não lhe incomoda envelhecer, é claro. A velhice tem suas alegrias, as suas compensações - todos dizem isso, embora você, pessoalmente, ainda não as tenha descoberto - mas acredita.

Todavia, também obscuramente, também sentida nos seus ossos, às vezes lhe dá aquela nostalgia da mocidade. Não de amores nem de paixões: a doçura da meia-idade não lhe exige essas efervescências. A saudade é de alguma coisa que você tinha e lhe fugiu sutilmente junto com a mocidade. Bracinhos de criança no seu pescoço. Choro de criança. O tumulto da presença infantil ao seu redor. Meu Deus, para onde foram as suas crianças? Naqueles adultos cheios de problemas que hoje são os filhos, que têm sogro e sogra, cônjuge, emprego, apartamento a prestações, você não encontra de modo nenhum as suas crianças perdidas. São homens e mulheres - não são mais aqueles que você recorda.

E então, um belo dia, sem que lhe fosse imposta nenhuma das agonias da gestação ou do parto, o doutor lhe pôe nos braços um menino. Completamente grátis - nisso é que está a maravilha. Sem dores, sem choros, aquela criancinha da sua raça, da qual você morria de saudades, símbolo ou penhor da mocidade perdida. Pois aquela criancinha, longe de ser um estranho, é um menino seu que lhe é “devolvido”. E o espantoso é que todos lhe reconhecem o seu direito de o amar com extravagância; ao contrário, causaria escândalo e decepção se você não o acolhesse imediatamente com todo aquele amor recalçado que há anos se acumulava, desdenhado, no seu coração.

Sim, tenho certeza de que a vida nos dá os netos para nos compensar de todas as mutilações trazidas pela velhice. São amores novos, profundos e felizes, que vêm ocupar aquele lugar vazio, nostálgico, deixados pelos arroubos juvenis.

[...] E quando você vai embalar o menino e ele, tonto de sono, abre um olho, lhe reconhece, sorri e diz: “Vó!”, seu coração estala de felicidade, como pão ao forno.

[...] Até as coisas negativas se viram em alegrias quando se intrometem entre avó e neto: o bibelô de estimação que se quebrou porque o menininho - involuntariamente! - bateu com a bola nele. Está quebrado e remendado, mas enriquecido com preciosas recordações: os cacos na mãozinha, os olhos arregalados, o beijo pronto para o choro; e depois o sorriso malandro e aliviado porque “ninguém” se zangou, o culpado foi a bola mesmo, não foi, Vó? Era um simples boneco que custou caro. Hoje é relíquia: não tem dinheiro que pague...

Quadro 03: Crônica A arte de ser avó. Fonte Olympio (2005)

3ª momento

Nesse encontro enfatizaremos sobre os critérios de textualidade, com ênfase na sua relevância para a produção textual e acerca do processo de retextualização, isto é, a transformação de um texto em outro que remete ao funcionamento da língua nas situações reais de comunicação. Para tanto, buscaremos desenvolver uma aula interativa, apresentando à turma as diversas situações cotidianas em que realizamos a retextualização. Assim, desenvolveremos alguns questionamentos com os alunos para que eles relatem como foi à aula passada, o que conversaram com os colegas durante o intervalo de recreação, para

aqueles que assistiram filmes ou programas de TV no fim de semana, nos contem qual foi o assunto apresentado.

A referida discussão tem como intuito mostrar aos alunos que diariamente eles realizam a retextualização, por isso, a mesma não se trata de um processo realizado apenas nas aulas de Língua Portuguesa, e sim em qualquer evento comunicativo.

Desse modo, o escopo é trabalhar com os alunos a retextualização, ou seja, os aspectos que envolvem esse processo, com base em Marcuschi (2010) e Dell'Isola (2007) entre textos escritos, do gênero textual e-mail ao gênero crônica, a fim de que, os alunos entendam a importância da compreensão do texto base e das mudanças nos critérios linguísticos e textuais que devem ser realizadas para a produção do texto retextualizado.

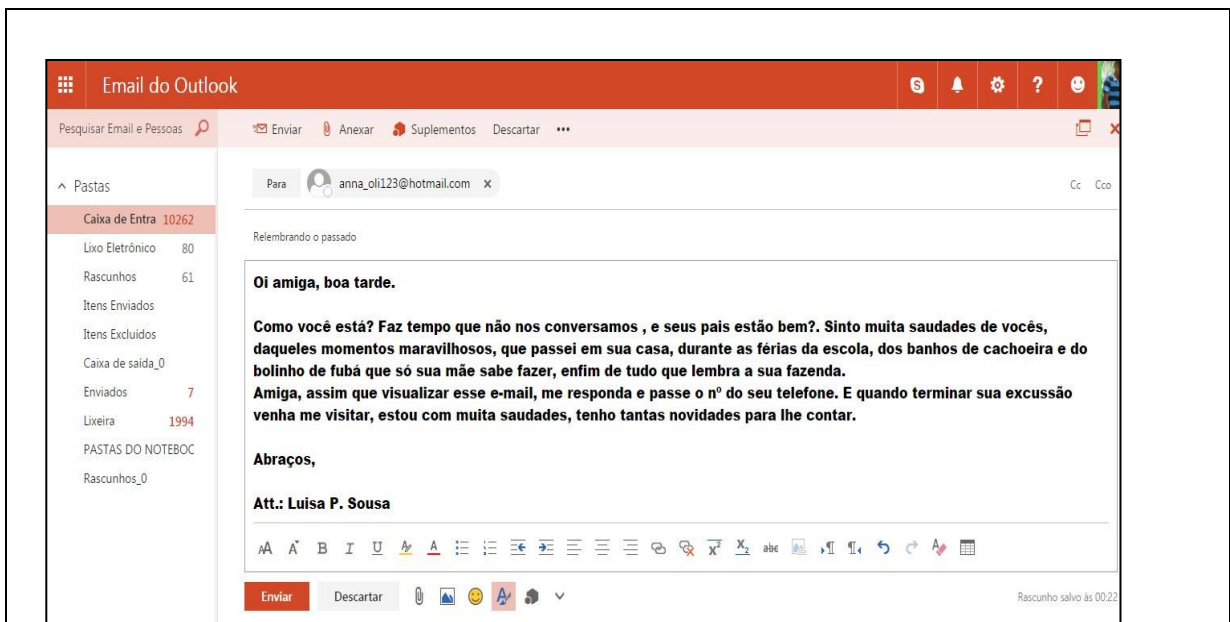


Figura 02: Exemplo de E-mail. GRIFO MEU

Um dia tudo passa!

Lembro – me do tempo passado, das histórias vividas, das alegrias divididas e dos choros compartilhados. Era criança, tão pequenina, mais ainda lembro-me dos meus amigos da escola, das férias, ah isso lembro bem.

Como esquecer, de tanta coisa linda, dos rios, cachoeiras, comidas, pássaros e dos amigos, é claro. Mas lembro – me também das provas, das colas e dos castigos dados pelos meus pais quando era reprovado, porém me retorno a lembrar das férias, isso era o melhor. Como era bom passar o fim de semana na casa da minha amiga no sítio, ah isso era muito bom.

Hoje só me resta saudades, assim só posso dizer que um dia tudo passa, mas as lembranças

permanecem, os amigos se vão, a distancia os separam, mas as lembranças ficam gravadas para sempre.

Quadro 04: Exemplo de retextualização do gênero e-mail à produção do gênero crônica. GRIFO MEU

4º momento

Nesse encontro, dividiremos a turma em grupo de 2 componentes, e em seguida proporemos a cada equipe a produção de e-mail sobre o tema “saúde”. Para isso, os alunos devem buscar maiores informações sobre o referido tema, a partir do conhecimento de mundo e também das pesquisas que eles farão através de experiências apresentadas pelos familiares a respeito da temática. Vale ressaltar que, ao buscarmos realizar a retextualização entre textos escritos, pertencentes a diferentes gêneros, devemos fazer uso de recursos que se adéque a intenção comunicativa e informacional, visando desenvolver uma nova construção textual, desde que mantenha os aspectos principais do texto base, para que os interlocutores envolvidos nesse processo possam estar situados na produção de ambos os textos e assim adquira as condições para dialogar com os mesmos. É importante neste momento que haja uma interação entre o professor e o aluno a fim de que a escrita seja acompanhada através de uma avaliação contínua até a construção do texto.

No último momento, os textos deverão ser apresentados e discutidos em sala, visando desse modo, contribuir na construção do conhecimento compartilhado. Depois, sugeriremos a produção textual do gênero crônica, a partir do processo de retextualização, tendo como texto base o e-mail. Por fim, haverá a discussão do trabalho em sala, de forma interativa, em que os grupos poderão compartilhar suas experiências através das crônicas. Logo depois, iremos propor a publicação das crônicas em jornais da escola, a fim de valorizar os trabalhos produzidos pelos alunos, e assim incentivá-los a produção textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos discutir a contribuição da prática de retextualização na perspectiva do letramento como estratégia para desenvolver a capacidade de produção textual do aluno do 8º Ano do Ensino Fundamental. Para tanto propusemos uma atividade de retextualização da escrita para escrita do gênero e-mail ao gênero crônica.

A reflexão sobre essa prática é um desafio no processo de ensino aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, diante do cenário atual, em que os alunos de forma geral, mesmo que os estejam imersos numa diversidade de gêneros textuais orais e escritos, apresentam dificuldade para escrever.

Ao discutirmos sobre as estratégias de retextualização na ótica do letramento, notamos a relevância para o trabalho com produção textual. Isso porque, o processo de retextualização contribui de forma significativa no desenvolvimento dos conhecimentos prévios dos alunos, de suas experiências, valores e cultura, além de possibilitar o desenvolvimento do domínio dos aspectos linguísticos, textuais, discursivos, propiciando uma ampliação das habilidades de escrita.

Ao longo do trabalho constatamos que a retextualização, é um procedimento complexo, o qual implica em ações que interferem na construção do sentido, portanto não é uma ação mecânica e sim um processo de mudança textual com uso de operações voltadas à prática social da linguagem, ou seja, remete ao funcionamento da língua em situações reais de interação, que por sua vez, se relaciona ao contexto social, histórico e cultural. Enfim, o trabalho com atividades de retextualização pode ser considerado como um modelo didático, desenvolvido numa abordagem sociointeracionista discursiva, relevante para a discussão dos critérios de textualidade, além de ser uma prática eficaz para o estudo da língua através do uso de gêneros textuais.

A retextualização entre textos escritos, pertencentes a diferentes gêneros, promove aos alunos meios para adequar a intenção comunicativa e informacional, desenvolvendo assim, uma nova construção textual, mantendo os aspectos principais do texto base, para que os interlocutores envolvidos nesse processo situem-se na produção de ambos os textos e assim adquira condições para dialogar com os mesmos.

No que diz respeito à dinâmica de retextualizar o gênero crônica a partir do gênero e-mail, percebemos que há uma imersão na memória do aluno que escreve, ao trazer para o texto a sua experiência de vida, assim como suas concepções de mundo, valores, etc. Portanto, contribui para a formação cidadã dos alunos. O e-mail é bastante utilizado nas comunidades

letradas, na comunicação entre sujeitos, de forma rápida. Já a crônica configura-se como um texto curto, de caráter heterogêneo cujas raízes se relacionam com a narrativa subjetiva, de cunho jornalístico e literário. Trata-se de um gênero que apresenta marcas do cotidiano político, religioso, ideológico, entre outros, que por sua vez, favorece no resgate de fatos acontecidos no passado e na reflexão sobre os acontecimentos cotidianos, aproximando os alunos aos casos reais de sua vivência. Nesse sentido, a importância de trabalhar com ambos os gêneros para relacionar os conhecimentos linguísticos com as suas experiências de mundo.

Portanto, trata-se de um trabalho que serve como alternativa tanto para ampliar o conhecimento do professor de Língua Portuguesa, como para dinamizar suas aulas com uso de práticas pedagógicas voltadas à formação integral do aluno. O processo de escolarização deve ir ao encontro das transformações sociais e tecnológicas, tal como a atividade proposta, favorecendo assim, a experiência do aluno no contexto escolar relacionada com as situações reais e diárias de sua vida.

Contudo, o trabalho em questão, traz uma alternativa sucinta de como trabalhar a produção escrita, de forma sociointeracional levando em consideração a prática do letramento em sala de aula, através da discussão sobre o gênero textual como instrumento social da linguagem, nas diversas situações de interação. Assim, a pesquisa é direcionada para futuros professores que estão se redescobrendo com a prática, como também, para professores já atuantes, pois, a mesma apresenta informações relacionadas à prática pedagógica do ensino de Língua Portuguesa quanto ao trabalho de produção e retextualização com o uso dos gêneros textuais e-mail e crônica, a qual pode ser adaptada a outros gêneros.

REFERÊNCIAS

ARRIGUCI JR., David. **Enigma e comentário: Ensaio sobre literatura e experiência**. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. - São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAGNO, Marcos. **Língua materna: letramento, variação & ensino**. São Paulo. Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIM, Walter. **O narrador**. In: _____. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 223.

BEUGRANDE, R, - A. de & DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistics**. London: Longman, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**, vol. 2. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J –P. **Atividades de Linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. – 2. ed. rev. ampl. –Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA VAL, Maria das Graças. **Repensando a textualidade**. Editora Pontes, 1988.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIAS, Reinildes. Web Quests: **Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, 2012.

DIONÍSIO, A. P. **Linguística II**, Curitiba: IESDE Brasil, 2012.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. 3. Ed. São Paulo. Martins Fontes. 2012.

KLEIMAN, Ângela B. **Letramento e suas implicações para o Ensino de Língua Materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, V. 32 n 53, p. 1-25. dez, 2007.

_____, Ângela. **Preciso "ensinar" letramento?: Não basta ensinar a ler e a escrever?** Coleção linguagem e letramento em foco. MEC/CEFIEL, 2005.

_____, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOCHE, Vanilda Salton. (org.). **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor/** Vanilda Salton Koche, Odete Maria Benetti Boff, Adiane Fogali Marinello. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. – 22. ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

_____, Ingedore G.Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. - 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2015.

_____, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed., 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

_____, Ingedore G.Villaça. **Linguística Textual: Retrospecto e Perspectivas**. Alfa, São Paulo, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Luis Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____, Luis Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN, março de 2003.

MATOS, Denilson P. de. **Letramento: reflexões e possibilidades**. In: Pesquisa em discurso pedagógico, Rio de Janeiro: PUC-RJ, 2010.

MEIRELES, Cecília. **Escolha o seu sonho**. 26ª Ed., Rio de Janeiro: Record, 2000.

OLYMPIO, José. **Elenco de cronistas modernos**. 21ª ed. Rio de Janeiro, 2005.

PAIVA, V.L.M.O. **E-mail: um novo gênero textual**. In: MARCUSCHI, L.A. & XAVIER, A.C. (Orgs.) **Hipertextos e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.p.76

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. – 3. ed., 1. reimp. – São Paulo: Rêspel, 2008.

REDE TUTORIAL. Disponível em: <http://redetutorial.com.br/utilidades/como-enviar-emails-para-seus-amigos-e-contatos-profissionais.html>. Acesso em: 23. Fev. 2016

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. – 3. ed. – 2. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.23, n 81, dez., 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 30. Fev. 2016.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. **Tradução e Retextualização: a tradução numa perspectiva textual**. Minas Gerais. EDUFU, 2003.