



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
CENTRO DE HUMANIDADES - CAMPUS III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PROFLETRAS**

MARCELO AVELINO XAVIER

**A RETEXTUALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA E DE ESCRITA EM
SALA DE AULA: ELABORAÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS**

**GUARABIRA – PB
2021**

MARCELO AVELINO XAVIER

**A RETEXTUALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA E ESCRITA EM SALA
DE AULA: ELABORAÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima de Souza Aquino

**GUARABIRA – PB
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

X3r Xavier, Marcelo Avelino.
A retextualização como estratégia de leitura e de escrita em sala de aula [manuscrito] : elaboração de modelos didáticos / Marcelo Avelino Xavier. - 2021.
137 p.

Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Letras em Rede Nacional) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2021.
"Orientação : Profa. Dra. Maria de Fátima de Souza Aquino , Departamento de Letras - CH."
1. Gêneros textuais. 2. Retextualização. 3. Produto didático. 4. Ensino. I. Título

21. ed. CDD 401.9

MARCELO AVELINO XAVIER

**A RETEXTUALIZAÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA E ESCRITA EM
SALA DE AULA: ELABORAÇÃO DE MODELOS DIDÁTICOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem e Práticas Sociais

Aprovada em: 30/04/2021.

BANCA EXAMINADORA

Maria de Fátima S. Aquino

Prof.ª Dr.ª Maria de Fátima de Souza Aquino (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

M. Costa

Profa. Dra. Maríneuma de Oliveira Costa Cavalcanti
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

J. Nogueira

Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao meu pai (in memoriam), por sempre ter me incentivado aos estudos, além de ser exemplo de honestidade e bondade, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Absalão Xavier da Cruz (in memoriam) e Maria da luz Avelino Xavier pela compreensão, apoio incondicional e, acima de tudo, a todo amor que sempre me deram.

Aos professores do Curso PROFLETRAS, pelos ricos momentos de aprendizagem.

A Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima de Souza Aquino, pela paciência e presteza na orientação da pesquisa.

Aos professores que participaram das Bancas de Qualificação e Defesa: Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins, Profa. Dra. Iara Ferreira de Melo Martins e a Profa. Dra. Marineuma de Oliveira Costa Cavalcanti.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos, uma vez que “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”

Aos colegas da turma 6 do PROFLETRAS, pelos momentos de amizade e apoio.

Aos meus amigos, que sempre acreditaram em mim e me incentivaram nas horas difíceis.

Aos alunos do Colégio Municipal Monsenhor Stanislaw, município de Olivedos-PB, por me servirem de inspiração para buscar novos conhecimentos e metodologias de ensino.

“Escrever é que é o verdadeiro prazer. Ser lido é um prazer superficial”.

Virgínia Woolf (1953)

RESUMO

O fato de muitos alunos iniciarem e terminarem o Ensino Fundamental sem desenvolver as habilidades de produção textual, sejam elas orais ou escritas, preocupam os professores de Língua Portuguesa. Tal problema aponta para a necessidade de novas práticas de ensino da língua, que tradicionalmente, abriu pouco espaço para o trabalho com questões relativas à produção textual, pensando nisso, este trabalho teve como objeto de estudo os processos de retextualização dos gêneros textuais discursivos orais e escritos. Tendo como objetivo geral propor um caderno de atividades que servisse de base/modelo para exercícios com retextualização dos gêneros textuais/discursivos nas aulas de produção textual, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de se buscar estratégias didáticas que contribuam para aprimorar o nível de desenvolvimento da escrita nos alunos do Ensino Fundamental, tornando-os mais autônomos e competentes. As bases teóricas que fundamentam este estudo são: Bezerra (2003), Machado (2007), Marcuschi (2003, 2008) e Schneuwly & Dolz (2004, 2010) sobre os gêneros textuais; Marcuschi (2003, 2010), Matêncio (2002, 2003) e Dell'Isola (2007, 2012) sobre o trabalho com os gêneros textuais e o processo de retextualização; Marsaro-Pavan (2007) e Rojo (2012, 2017) abordando os protótipos de ensino e a BNCC (BRASIL/MEC 2017) como norteadora das orientações normativas do Ensino Básico. A metodologia da nossa pesquisa apresentou natureza qualitativa, uma vez que fizemos uma avaliação reflexiva das atividades elaboradas para compor o caderno de atividades. Para a execução da proposta foram elaborados modelos de atividades de retextualização com gêneros orais e escritos para compor o caderno de atividades. Assim, esperamos que as aulas de produção textual, muitas vezes descontextualizadas e desprestigiadas, tenham um viés mais significativo ao utilizarem as atividades de retextualização nas suas abordagens em sala de aula.

Palavras-chave: Gêneros Textuais. Retextualização. Produto didático. Ensino.

ABSTRACT

The fact that many students start and finish elementary school without developing textual production skills, whether oral or written, worries Portuguese language teachers. This problem points to the need for new practices in the teaching of the Portuguese language that traditionally opened up little space for working with issues related to textual production. With this in mind, this work has as its object of study the processes of retextualization of oral and written textual genres. With the general objective of proposing a notebook of activities as a basic service / model for exercises with retextualization of textual / discursive genres in textual production classes, this research is justified by the need to search for didactics that contribute to the level of writing development elementary school students, making them more autonomous and competent. The theoretical bases that underlie this study are: Bezerra (2010), Machado (2007), Marcuschi (2003, 2008) and Schneuwly & Dolz (2004, 2010) about textual genres; Marcuschi (2003, 2010), Matêncio (2002, 2003) and Dell'Isola (2007, 2012) on working with textual genres and the retextualization process; Marsaro-Pavan (2007) and Rojo (2012, 2017) addressing teaching prototypes and BNCC (BRASIL / MEC 2017) as guiding the normative guidelines of Basic Education. The methodology of our research presents a qualitative nature, since it announces a reflexive evaluation of the activities designed to compose the activity booklet. For the execution of the proposal, models of retextualization activities were elaborated with oral and written genres to compose the activity booklet. Thus, we hope that textual production classes, often decontextualized and discredited, have a more significant bias when using them as retextualization activities in their approaches in the classroom.

Keyword: Teaching. Retextualization. Didactic Product. Textual Genres.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Modalidades e gêneros textuais/discursivos envolvidos nas atividades.....	59
----------	---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	12
2.	REFLEXÕES TEÓRICAS.....	18
2.1	O trabalho com gêneros textuais na escola: algumas considerações.....	18
2.1.1	O gênero textual/discursivo notícia.....	27
2.1.2	O gênero textual/discursivo reportagem.....	29
2.1.3	O gênero textual/discursivo debate regrado público.....	31
2.1.4	O gênero textual/discursivo seminário.....	32
2.1.5	O gênero textual/discursivo memórias literárias.....	35
2.1.6	O gênero textual/discursivo texto teatral.....	39
2.1.7	O gênero textual/discursivo resumo.....	41
2.2	A retextualização no processo de ensino.....	43
2.3	A importância dos protótipos didáticos.....	51
3.	O PERCURSO DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	57
3.1	A natureza da pesquisa e a formação do professor.....	57
3.2	Aspectos da pesquisa.....	59
3.3	Caderno de atividades: quadros e atividades que compõem a proposta metodológica	61
4.	UMA METODOLOGIA DE ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: CADERNO DIDÁTICO COM ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO.....	63
4.1	Atividades de retextualização de textos orais para textos orais.....	69
4.2	Atividades de retextualização de textos orais para textos escritos.	70
4.3	Atividades de retextualização de textos escritos para textos orais.	71
4.4	Atividades de retextualização de textos escritos para textos escritos.....	72
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
6.	REFERÊNCIAS	76
7.	APÊNDICE A – CADERNO DE ATIVIDADES.....	80

1 INTRODUÇÃO

Muitas são as dificuldades encontradas pelos estudantes durante toda a sua vida escolar, desde problemas ocasionados pela falta de estrutura física adequada das escolas, até os diretamente relacionados à aprendizagem. Nesse sentido, as dificuldades com aprendizagem vêm sendo uma barreira frequentemente apresentado pelos estudantes durante a sua vida escolar, principalmente, quando se referem às habilidades de produção textual nas aulas de Língua Portuguesa.

Além das dificuldades de infraestrutura física e materiais didáticos, falta de profissionais adequados, evasão escolar, violência no contexto escolar, etc., habitualmente já conhecidas por todos que fazem parte da comunidade escolar, o ano de 2020 trouxe uma situação totalmente desconhecida para o contexto educacional atual, pois a pandemia causada pelo coronavírus denominado SARS-CoV-2 alterou drasticamente a rotina das escolas.

Inicialmente, todas as atividades educacionais foram suspensas por um período de quinze dias, após esse período, o sistema educacional teve que se adaptar e começou a ofertar novas metodologias de ensino (ensino remoto utilizando os recursos digitais, atividades impressas distribuídas para os alunos estudarem em casa, entre outras.) em um contexto de isolamento social dos membros da comunidade escolar. Foi nessa conjuntura de paralisação das aulas presenciais e ensino remoto que nossa proposta de intervenção foi pensada e desenvolvida.

Dessa forma, podemos perceber que além das dificuldades habitualmente enfrentadas pelos estudantes na hora de produzir um texto, a pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 trouxe novas problemáticas para o ensino de produção textual que passou a ocorrer de forma remota.

Sendo assim, problemas como a falta de leitura dos estudantes, salas de aula superlotadas, falta de infraestrutura e materiais didáticos, dificuldades cognitivas, processo de alfabetização incompleto, entre outros problemas que atrapalhavam a formação de um estudante proficiente em leitura e escrita de textos, o advento da pandemia, causada pelo vírus SARS-CoV-2, tornou o ensino de produção textual na escola muito mais complicado, uma vez que o professor teve o seu contato direto com o aluno apenas através do envio de tarefas para casa ou, em alguns casos, com aulas transmitidas pelos recursos digitais como o Google Meet.

Essas dificuldades apresentadas pelos estudantes, durante o processo de ensino e aprendizagem, dificultam a aquisição de habilidades adequadas para a produção de textos, seja tanto textos orais como escritos. Diante desse cenário nos questionamos: De que modo, nós, enquanto sujeitos professores, podemos propor atividades para atenuar essas dificuldades? Pensando nessa situação, defendemos a seguinte ideia: para que os estudantes consigam superar as dificuldades da produção escrita, a escola e os professores devem criar novas abordagens para a produção de textos escritos. Sendo assim, a criação de um produto didático poderia ser uma alternativa viável nesse momento de pandemia.

Pensando nisso, elaboramos um caderno didático, contendo modelos/protótipos de exercícios, versando sobre a retextualização de gêneros textuais orais e escritos, para desse modo, auxiliar os professores e os estudantes nas atividades com produção textual nas aulas de Língua Portuguesa.

A decisão de elaborar um caderno didático que trabalhasse o processo de retextualização de gêneros orais e escritos foi pensado como forma de disponibilizar, para a escola, um material que servisse como base para o professor de Língua Portuguesa aplicar em suas aulas, bem como, um material didático para o aluno colocar em prática, o conhecimento adquirido nas discussões em sala de aula. Além disso, esse caderno serviria de modelo para a elaboração de outras atividades por parte do professor,

Dessa forma, o presente trabalho teve como objetivo geral propor um caderno de atividades que servisse como base/modelo para exercícios com retextualização dos gêneros textuais/discursivos nas aulas de produção textual.

Como objetivos específicos, este estudo pretendeu:

- Refletir sobre a importância da retextualização no desenvolvimento das habilidades de oralidade e escrita na escola;
- Discutir a utilização de atividades de retextualização nas aulas de produção textual;
- Apresentar e discutir os gêneros reportagem, notícia, debate, artigo, seminário, memórias literárias, resumo, texto teatral e sua importância na sociedade;
- Identificar as diferenças entre os textos produzidos em diferentes condições de produção;

- Elaborar atividades que possam contribuir com o ensino e aprendizagem da oralidade e escrita.
- Produzir um caderno de atividades para auxiliar o processo de retextualização de gêneros textuais.

Para a elaboração do caderno de atividades, embasamo-nos nos estudos de Schnewly & Dolz (2004, 2010) uma vez que as atividades de retextualização foram produzidas tendo como ponto de partida o modelo de sequência didática sugerido pelos autores, porém com algumas alterações.

A fim de compreender e de aprofundar os nossos estudos sobre os gêneros textuais/discursivos, bem como sobre a retextualização, partimos, ao desenvolver o nosso caderno de atividade, dos estudos de Marcuschi (2003, 2010), Matencio (2002, 2003) e Dell'Isola (2007, 2012).

Além dos autores citados, alinhamos o caderno de atividades de retextualização à BNCC (BRASIL/MEC 2017), principal documento norteador das orientações normativas do Ensino Básico. Dessa forma, seguimos as orientações das normas e diretrizes expostas na BNCC, na formulação das atividades sugeridas pelo caderno de atividades, como forma de possibilitar, ao leitor, uma maior capacidade de análise, reflexão e crítica do material produzido.

Na preparação do caderno de atividades, alguns pontos foram observados: primeiramente, levou-se em consideração a que tipo de público-alvo o produto seria destinado. Depois de definido o público-alvo, verificamos se as atividades que comporiam o caderno de atividades iriam envolver os gêneros orais, os gêneros escritos ou os gêneros orais e escritos. Em seguida, definimos quais gêneros textuais/discursivos seriam abordados no caderno de atividades, para só então decidir se as atividades ocorreriam em forma de oficinas ou tendo algum modelo de sequência didática. Dessa forma, a partir dessas decisões, foram elaboradas as atividades de retextualização dos gêneros textuais/discursivos.

No tocante aos procedimentos metodológicos da nossa pesquisa, as atividades foram desenvolvidas a partir da leitura dos textos teóricos sobre as atividades de retextualização dos gêneros textuais/discursivos e das observações feitas nas aulas de Língua Portuguesa quanto as dificuldades apresentadas pelos alunos no momento de produzir um texto, bem como das discussões nas disciplinas do Mestrado Profissional em Letras no campus de Guarabira.

De natureza qualitativa, a pesquisa analisa o processo de retextualização dos gêneros textuais/discursivos levando em conta não as estatísticas sobre o que foi pesquisado, mas sim o envolvimento do pesquisador no processo, os objetos e os acontecimentos que foram levados em consideração no desenvolvimento das atividades. Além disso, apresenta cunho bibliográfico e propositivo ao passo que retomou as reflexões teóricas sobre gêneros textuais/discursivo e retextualização, propondo sugestões de atividades para serem empregadas nas aulas de Língua Portuguesa.

Destarte, o caderno de atividades foi elaborado na seguinte ordem: Iniciamos o caderno falando sobre as diretrizes e normas do estudo dos gêneros textuais/discursivos e do estudo da retextualização seguindo os parâmetros estabelecidos pela BNCC. Em seguida, o caderno apresentou as atividades de retextualização, sendo que apresentamos um modelo universal de atividades para trabalhar com cada modalidade de retextualização, para, logo após, apresentar adaptações do modelo exemplificando com atividade e com gêneros textuais/discursivos já definidos.

Dessa forma, as atividades foram divididas em quatro partes: na primeira parte abordamos as atividades de retextualização de gêneros/discursivos na modalidade oral para outros gêneros textuais/discursivos também na modalidade oral; a segunda parte tratamos sobre as atividades de retextualização de gêneros textuais/discursivos da modalidade oral para gêneros textuais/discursivos da modalidade escrita; na terceira parte apresentamos atividades de retextualização dos gêneros textuais/discursivos da modalidade escrita para os gêneros textuais/discursivos da modalidade oral e, por fim, na quarta e última parte encerramos com atividades de retextualização de gêneros textuais/discursivos da modalidade escrita para gêneros textuais/discursivos da modalidade escrita.

Para o desenvolvimento da nossa metodologia elaboramos um produto final a ser entregue aos professores de Língua Portuguesa em forma de um caderno de atividades que irá auxiliá-los nas suas práticas pedagógicas. Este produto foi fruto da intervenção orientada em função dos problemas detectados nas aulas de produção textual. Além do mais, acreditamos que com a produção do caderno de atividades estamos conseguindo intervir positivamente dentro do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, especificamente nas

aulas de produção textual, ao entregarmos um produto que irá possibilitar aos professores e alunos a construção de novos saberes.

Além do mais, a pesquisa apresentou natureza de cunho qualitativo ao analisar o processo de retextualização dos gêneros textuais/discursivos levando em conta não as estatísticas sobre o que foi pesquisado, mas sim o envolvimento do pesquisador no processo, os objetos e os acontecimentos que foram levados em consideração no desenvolvimento das atividades.

No decorrer do nosso trabalho, os professores serão os principais interlocutores, pois eles quem irão apresentar as nossas atividades aos alunos, fazendo com que eles reflitam sobre o funcionamento da Língua Portuguesa, assim como irão guiá-los na construção de reflexões sobre o processo de retextualização e produção textual, ao mesmo tempo em que serão os agentes ao refletir sobre as atividades e decidirem utilizá-las da forma que foi empregada ou adaptá-las a novas situações comunicativas. Já os estudantes, serão os agentes dessa pesquisa ao utilizarem o material como forma de exercícios aplicados pelos professores e, em outros momentos, eles se tornarão os interlocutores ao participarem da montagem das situações comunicativas junto com os professores para, em seguida, responderem a proposta de produção textual definida.

Por isso, torna-se tão importante a aplicação do nosso trabalho, uma vez que tanto os professores como os alunos terão a oportunidade de refletirem sobre as atividades propostas, contribuindo para um ensino mais dinâmico, descentralizando o ensino da figura do professor ao colocar o aluno na elaboração da proposta de produção textual, bem como ao propiciar aos professores um material para o trabalho de retextualização.

Estruturalmente, a parte dissertativa do nosso trabalho ficou dividida em introdução, referenciais teóricos, metodologia, considerações finais, bem como um tópico sobre o caderno de atividades. Após a introdução, este trabalho possui três capítulos, expostos em ordem.

O primeiro capítulo, destinado às reflexões teóricas, encontra-se dividido em três partes. Na primeira parte, trouxemos as discussões sobre os gêneros textuais/discursivos, nele compartilhamos a ideia de que os gêneros textuais/discursivos estão presentes nas diversas práticas sociais, além de ser um relevante objeto escolar. Ainda refletindo teoricamente sobre os gêneros textuais,

falamos isoladamente a luz das teorias disponíveis sobre os gêneros textuais/discursivos abordados no nosso estudo.

Na segunda parte, discorreremos sobre o processo de retextualização, compartilhando a ideia de que a retextualização é um processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem e, portanto, uma relevante ferramenta para o professor de Língua Portuguesa utilizar nas aulas de produção textual.

Na terceira e última parte, produzimos um breve estudo sobre os protótipos didáticos/modelos utilizados como estratégia para o ensino de Língua Portuguesa em consonância com as sequências didáticas. Neste capítulo, apontamos os benefícios da utilização desses recursos para um bom aproveitamento dos estudantes, nas aulas de Língua Portuguesa, bem como as melhorias que são ocasionadas no processo ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo, intitulado uma metodologia de ensino de produção textual: caderno didático com atividades de retextualização, relatamos o desenvolvimento do nosso trabalho, o percurso transcorrido, desde o seu início até a produção final, do processo de construção do caderno de atividades, além de apresentarmos os pontos considerados importantes, para o bom desenvolvimento de um trabalho com retextualização e com os gêneros textuais/discursivos em sala de aula.

O capítulo destinado à metodologia do nosso trabalho reforçou todos os pontos importantes da construção do nosso produto final em que estão expostos, principalmente, no quadro de atividades que compõem a proposta metodológica, pontos como objetivos e habilidades para cada atividade e, essenciais a uma prática pedagógica voltada para o ensino-aprendizagem.

O terceiro e último capítulo ficou reservado às considerações e apontamentos sobre o processo de produção do texto escrito, assim como quais resultados esperamos com o desenvolvimento do caderno didático. Foi o capítulo destinado as reflexões de todo o processo, no transcorrer da pesquisa.

Além do capítulo teórico da metodologia de nossa pesquisa, reservamos um espaço para as considerações finais.

2. REFLEXÕES TEÓRICAS

Este capítulo ficou reservado à apresentação dos conceitos básicos que nortearam o nosso estudo e foi dividido em três tópicos. No primeiro tópico, denominado 2.1, discutimos a importância dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa. Sendo assim, iniciamos falando sobre a importância de o texto ser o foco do ensino, depois explanamos sobre os gêneros textuais propriamente ditos e encerramos este primeiro tópico com as contribuições dos gêneros textuais/discursivos para o ensino de Língua Portuguesa. Além da divisão explanada, o tópico 2.1 foi dividido em subtópicos e em cada subtópico ocorreu um breve estudo abordando os gêneros textuais/discursivos trabalhados no caderno de atividades.

No tópico 2.2 abordamos o processo de retextualização enquanto possibilidade para o ensino com gêneros textuais, analisando os conceitos de retextualização na visão dos seus principais pesquisadores, além de esclarecer algumas dúvidas que ocorrem entre o processo de retextualização, reescrita e revisão textual.

Por fim, no tópico 2.3, apresentamos algumas considerações sobre os protótipos didáticos e a criação desses materiais como estratégia para o ensino de Língua Portuguesa.

2.1 O trabalho com gêneros textuais na escola: algumas considerações

Antes de falarmos sobre os gêneros textuais propriamente ditos, traçamos algumas considerações sobre o ensino de textos nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que, apesar dos avanços conseguidos nas últimas décadas, ensinar a escrita não é uma tarefa fácil, uma vez que os estudantes apresentam muitas dificuldades na hora de produzir um texto. Além das dificuldades dos alunos, foi constatado por meio de observação das práticas de ensino e das reflexões teóricas sobre o assunto que, muitas vezes, as aulas de produção textual não apresentam significado para os estudantes, ocorrendo de forma artificial e/ou com conteúdos descontextualizados

Para um ensino que considere o adequado processo de escrita dos alunos, é imprescindível que se reflita sobre esses obstáculos, pois, a produção textual é a base para todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. Segundo Geraldi (2013), as produções textuais devem funcionar:

como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, pois é no texto que a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (GERALDI, 2013, p. 135).

Se o objetivo for ampliar a capacidade de produção escrita dos alunos, não tem outro caminho, só se aprende a escrever, escrevendo, num processo de progressão natural e, orientado pelo professor. E esse processo de aprendizagem precisa considerar o texto como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, bem como produto final do processo.

Não obstante, produzir textos escritos não é um processo fácil, ele exige que o indivíduo se depare com problemas e seja capaz de resolvê-los. Enquanto escreve, ele busca informações, faz inferências, julga o que é pertinente e, simultaneamente, produz o seu texto. Além do mais, segundo Geraldi (2011):

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (GERALDI, 2011, p.22)

Conceber a produção textual como lugar central nas aulas de Língua Portuguesa é assumir a sua importância para o processo de aquisição e desenvolvimento da escrita do indivíduo. Produzir textos remete a leituras, discussões e assimilações de textos passados para, conseqüentemente, escrever textos futuros.

Produzir textos é um processo complexo, em que o estudante vai aprendendo as técnicas de produção aos poucos e as atividades vão sendo compreendidas gradativamente. Dessa forma, o conhecimento é formado em etapas, na mente do

indivíduo, formando assim níveis de aprendizagem que possibilita o indivíduo apropriar-se de um conteúdo para depois conseguir continuar avançando na aprendizagem. Nesse processo, vários níveis de aprendizagem vão sendo superados e o aluno vai se deparando com dificuldades que devem ser vencidas no interior de cada nível, até conseguir alcançar o nível mais alto, ou seja, produzir com autonomia texto específico. Sendo assim, ensinar o aluno a produzir textos é dar subsídios para que ele vá subindo gradativamente, cada nível, até estar apto a produzir um texto sem o auxílio do professor.

Outro obstáculo enfrentado pela escola brasileira em relação ao processo de escrita dos seus alunos diz respeito à valorização da produção de textos apenas como atividade avaliativa, pois, em alguns casos, quando é aplicada uma proposta de produção textual, alguns professores têm como objetivo da atividade a atribuição de uma nota para aprovação na disciplina.

Além do mais, considerar a produção de texto apenas como atividade para atribuição de uma nota somativa desconsidera todo aspecto comunicativo dos textos, as suas situações de comunicação e usos não são consideradas. E esse é um dos fatores que não favorecem a aceitação do conteúdo pelos alunos.

É bem verdade, também, que o acesso às práticas de letramento é cultural e dependente das práticas discursivas, socialmente valorizadas. Além do acesso às práticas de letramento serem facilitadas, muitas vezes, pela classe social do estudante, algumas práticas de leitura e escrita, no caso em estudo, de escrita, são mais receptivas do que outras, em virtude do valor social que elas detêm. Nesse contexto, a escola acaba espelhando as práticas de escrita valorizadas socialmente, afastando, portanto, a língua das situações reais de uso.

Um exemplo sobre esse distanciamento do estudo da palavra escrita e de como ela se materializa na sociedade foi bem esclarecido por Matêncio (1994), quando afirma que o acesso à escrita, fora da escola, baseia-se predominantemente em aspectos funcionais das práticas discursivas para a comunidade. Assim, para a Matêncio (1994):

O processo de ensino e aprendizagem da palavra escrita na escola e, por que não dizer, para muitos dos pesquisadores, tem um caráter mais avaliativo, pois prende-se à reprodução de práticas discursivas valorizadas socialmente. Por outro lado, considerando ainda a discussão dos diferentes autores referidos anteriormente, o acesso à escrita fora da escola,

principalmente para comunidades que não pertencem à cultura dominante, tem caráter comunicativo, pois baseia-se predominantemente em aspectos funcionais das práticas discursivas para a comunidade. (MATÊNCIO, 1994, p. 43).

Dessa forma, levando-se em consideração que as práticas de escrita fora da escola ocorrem para o desenvolvimento da comunicação humana e têm como funcionalidade este papel mais comunicativo, não podemos deixar de lembrar o aspecto interacional da linguagem, pois toda comunicação é interação. E, para que haja esta interação, o processo comunicativo se dá através dos gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Nessa linha de pensamento, Koch (2014) afirma que:

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, a descrição ou a dissertação. (KOCH, 2014, p.11) .

Então, se a interação social ocorre por meio de gêneros textuais, o trabalho escolar precisa ser voltado para o ensino com gêneros textuais, uma vez que:

O trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 44).

Não é só levar o gênero textual para a sala de aula, é imprescindível que se leve em consideração a sua função sociocomunicativa, Para Benfica (2012, p.36), “o trabalho com os gêneros, em sala de aula, não deve se reduzir à exploração de aspectos puramente formais, mas considerar a sua função sociocomunicativa”. Além disso:

Trata-se então de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.10)

Se toda comunicação verbal se dá sempre por meio de textos realizados por algum gênero, evidenciar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento, em seu contexto de produção/leitura torna-se prioridade, por possibilitar aos alunos a

construção de significados. Daí a centralidade do gênero textual ganhar destaque na produção linguística. Dessa forma, a escolha do gênero textual para as atividades em sala de aula depende de alguns fatores, entre eles, a intenção do sujeito e a situação sociocomunicativa.

Além do mais, observamos o pressuposto defendido por Schneuwly e Dolz (2004) de que “o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares”. Sendo assim, um ensino que considere a união entre as características comunicativas e a função social dos gêneros textuais/discursivos com os conteúdos escolares, necessita considerar o gênero textual como principal articulador das práticas de linguagem. Segundo Schneuwly e Dolz (2004):

Toda a introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente para conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.69).

Nesse contexto, a introdução de um gênero textual/discursivo na escola ocorre para que o aluno aprenda a dominar o gênero para depois ultrapassar esses conhecimentos adquiridos nesse processo, conseguindo produzir o mesmo gênero, ou outro, dentro ou fora da escola.

Vale lembrar também que os gêneros não são produções individuais, eles foram construídos por toda a coletividade e durante esse processo vários pesquisadores analisaram os gêneros textuais e discutiram sobre sua composição, estilo, conteúdo e o seu papel na sociedade. Seu conceito foi sendo alterado durante os anos até assumirem a definição de qualquer texto que circule em sociedade e apresente uma função comunicativa.

Podemos dizer ainda que, nos dias atuais, encontramos várias teorias sobre os gêneros textuais e que, em sua maioria, essas teorias consideram os gêneros textuais essencialmente flexíveis e variáveis, já que eles se adaptam, renovam-se e multiplicam-se. Marcuschi (2003) definiu os gêneros textuais como:

[...] fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os

gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa. (MARCUSCHI, 2003, p. 9).

Com essa definição, notamos que os gêneros textuais estão presentes em qualquer situação de comunicação do ser humano, eles foram sendo construídos historicamente pelas necessidades criadas nos atos comunicativos. Marcuschi (2003) ainda afirma que os gêneros textuais 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. (MARCUSCHI, 2008, p.155)

Sendo assim, os gêneros textuais são fenômenos históricos, intimamente ligados ao processo comunicativo, à cultura e à sociedade. Resultado do trabalho coletivo durante os anos, os gêneros apresentam objetivos enunciativos e estilos próprios que contribuem para ordenar a comunicação humana. Esse caráter social também é defendido por Dell'Isola (2007, p. 23) “quando afirma que os gêneros textuais são formas verbais de ação social realizadas em textos situados em comunidades com práticas sociais e domínios discursivos específicos”.

Pelas definições anteriores fica evidente a noção de gêneros textuais como fenômenos históricos, sociais e culturais, bem como textos materializados que são encontrados na nossa vida diária e que apresentam características comunicativas definidas por conteúdos, estilo e composição específicos. Além disso, como a comunicação humana/linguagem é flexível e variável, os gêneros assumiram também essa característica, no entanto, para o trabalho em sala de aula, precisamos categorizar os gêneros textuais, facilitando a sua apresentação aos alunos.

Para a escolha e preparação dos materiais didáticos e preparação das aulas, torna-se essencial que nós professores de Língua Portuguesa estejamos atentos a relevância dos gêneros escolhidos para a realização de determinadas tarefas. Escolher um gênero demanda atenção por parte dos professores, alguns critérios são estabelecidos, principalmente, a relação meio-fim da atividade mediadora, pois, a escolha do gênero ocorre mediante a situação comunicativa que estabelece a

relação entre como será estudado o gênero e a finalidade da proposta de atividade. Além desses fatores, Schneuwly e Dolz (2004):

Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 64).

Sendo assim, não é só escolher um gênero qualquer e aplicar uma atividade que irá garantir eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Para que o trabalho com os gêneros seja realizado de forma que potencialize os resultados positivos, é preciso se estabelecer critérios para escolher o gênero mais adequado para aquela situação comunicativa específica. Já para Machado (2007):

Eles [os gêneros textuais] se encontram necessariamente indexados às situações de ação da linguagem, [...] são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, determinado gênero é considerado como mais ou menos pertinente para determinada situação de ação. (MACHADO, 2007, p.250).

Os gêneros estão presentes em todos os processos comunicativos, sendo que para cada situação comunicativa encontramos um gênero que se adequa melhor. Para cada evento de comunicação encontramos um gênero específico dando suporte aquele processo comunicativo. Sendo assim, ao retratarmos uma situação comunicativa em sala de aula é imprescindível que haja uma escolha adequada do gênero para desenvolver as atividades, visto que determinado gênero sempre será mais ou menos pertinente para determinada situação de ação. Ademais, conforme defende Dolz e Schneuwly (1999):

do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega instrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes. (DOLZ e SCHNEUWLY, 1999, p.7).

Se esse processo não for bem desenvolvido, correremos o risco de voltarmos às aulas nas quais o ensino de produção textual era artificial, sem significado, descontextualizado, alheio à realidade do educando e o gênero perderia o seu papel de mediador do aprendizado, voltando a ser apenas um suporte da atividade. No entanto, a utilização dos gêneros em sala de aula deve possibilitar a sua apropriação, tornando-os parte integrante da aprendizagem. Para Schneuwly (2011):

O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é capaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização. (SCHNEUWLY, 2011, p.22)

A apropriação dos gêneros textuais é um mecanismo fundamental na socialização, possibilitando a incorporação dos indivíduos nas atividades comunicativas humanas. É através dos gêneros que o indivíduo vai materializando as práticas de linguagem nas suas atividades, ao mesmo tempo em que ele vai utilizando o gênero para consolidar o conhecimento em uma determinada atividade, o indivíduo vai assimilando o gênero textual. Ensinar com o gênero é diferente de ensinar sobre os gêneros, no entanto, ao ensinar com o gênero, o aluno aprende sobre o gênero textual.

Além de desempenhar esse importante papel de consolidação do conhecimento, ao refletirmos sobre as práticas de escrita na perspectiva dos gêneros textuais/discursivos, contribuimos com o letramento escolar e possibilitamos a articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, principalmente quando os gêneros são utilizados como foco do ensino de produção textual, sejam textos orais ou escritos.

O ensino de Língua Materna na perspectiva dos gêneros pode trazer resultados positivos, pois, como afirma Bezerra (2010):

leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes. (BEZERRA, 2010, p.44)

Para que as aulas de Língua Portuguesa tenham consequência positiva, o trabalho com os gêneros, em sala de aula, precisa respeitar que eles são determinados pela função, pelo suporte, pelo contexto de circulação, pelas intenções comunicativas, pelos significados que são construídos e, principalmente, pela efetivação da linguagem nos contextos sociais em que ocorrem e, não só, por aspectos meramente formais. Sendo assim, segundo Dell'Isola (2007):

a prática da escrita de gêneros textuais orientada pela leitura de um texto e pelo desafio de transformar seu conteúdo em outro [...], mantendo a fidelidade às suas informações de base é uma atividade bastante produtiva". (DELL'ISOLA, 2007, p.41).

Corroboramos com o pensamento da autora ao acreditar que o trabalho com gêneros textuais é positivo nas aulas de Língua Portuguesa, além do mais, muitos autores destacam que o ensino envolvendo os gêneros textuais/discursivos é bastante fecundo para um trabalho interdisciplinar. Para Marcuschi (2008):

na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Desde que não concebamos os gêneros como modelos estanques, nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas, de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155-156)

Sendo assim, torna-se claro que o trabalho com os gêneros textuais/discursivos apresenta muitas contribuições para as aulas de Língua Materna e, possibilita, entre outros pontos, um ensino mais dinâmico, flexível, interdisciplinar ao atender a língua em seu contexto cultural e social. Tais contribuições proporcionam que o conhecimento seja construído na relação do aluno com o objeto de estudo e permite que ele tenha parâmetros mais claros para compreender e/ou produzir textos.

Cabe, portanto, ao educador, diante de todas as ponderações feitas, quando se falar em trabalho com gêneros textuais/discursivos na escola, além de todos os aspectos estruturais dos gêneros e suas abordagens, levar em consideração todas as experiências dos alunos, os seus conhecimentos, suas expectativas em relação ao ensino de gêneros textuais e o contato que eles têm com a escrita fora da escola.

2.1.1 O gênero textual/discursivo notícia

Há diversos tipos de textos¹, entre eles encontramos os textos que fazem parte do gênero jornalístico. Entre os textos do gênero jornalístico nos deparamos com os informativos e o interpretativo opinativo. O informativo, segundo Marques de Melo (1971), pode ser exemplificado, entre outros textos, pela notícia e pela reportagem. Além desses dois gêneros, a maioria dos autores também enquadra a entrevista como um texto informativo.

Dessa forma, para compreender o que é o gênero textual/discursivo notícia, precisamos partir da esfera jornalística, já que foi nela que a notícia teve suas origens. Afinal desde os tempos antigos-a notícia é utilizada como a transmissão de um fato a quem não presenciou.

Além disso, para ser tido como notícia, o corpo do texto jornalístico consiste em relatar um conjunto de fatos a partir de um acontecimento importante ou interessante, sem com isso emitir nenhuma opinião, seja do autor, seja do jornal.

Outra característica do gênero textual/discursivo notícia consiste no fato de ser um produto que está à venda aos consumidores, sendo necessário, então, que o texto seja chamativo e desperte o interesse do ouvindo leitor.

Para conseguir despertar o interesse do consumidor, a notícia utiliza-se de recursos que, ao tentar conquistar a atenção do ouvinte/leitor, acabam por constituir a estrutura composicional do gênero textual. Dessa forma, esses recursos e estratégias utilizados na produção da notícia são, a saber, a manchete, o lead, o episódio e os comentários. Sobre isso, Alves Filho (2011) explana:

A manchete e o lead têm como função resumir o evento para captar a atenção dos leitores para os fatos relevantes que possam lhes dizer interesse. O episódio objetiva relatar em mais detalhes o fato noticioso, indicando os eventos que ocorreram e quais consequências ou reações eles provocaram; os comentários objetivam divulgar como atores sociais envolvidos direta ou indiretamente no fato - mas não o redator - avaliam o que ocorreu (ALVES FILHO, 2011, p.98)

¹ Não confundir tipologia textual que são as estruturas linguísticas fundamentais presentes nos textos com gêneros textuais que são as formas concretas, materializadas dos tipos textuais, ou seja, os textos que são encontrados na sociedade e cumprem uma função social.

Sobre isso, podemos afirmar que a notícia enquanto gênero jornalístico é um gênero estável, pois apresenta uma estrutura bem definida, mesmo que varie em alguns casos a depender do suporte em que está inserida. Entretanto, mesmo podendo variar, a notícia segue, em geral, o padrão que apresenta a manchete, a lide, a sub lide e o corpo do texto.

Além dessas características, chamamos a atenção para o caráter conciliador da linguagem desse gênero textual, apresentando um tom em que tenta conciliar o discurso formal e o coloquial em um mesmo texto, sem perder a essência da objetividade presente nos textos jornalísticos. Sobre a objetividade da notícia (LAGE, 2012, p. 16) afirma que

O conceito da objetividade posto em voga consiste basicamente em descrever os fatos tal como aparecem; é, na realidade, abandono consciente das interpretações, ou do diálogo com a realidade, para extrair desta apenas o que se evidencia. A competência profissional passa a medir-se pelo primor da observação exata e minuciosa dos acontecimentos do dia a dia. No entanto, ao privilegiar aparência e reordená-las num texto, incluindo algumas e suprimindo outras, colocando estas primeiro, aquelas depois, o jornalista deixa inevitavelmente interferir fatores subjetivos (LAGE, 2001, p. 16).

Sendo assim, fica evidente que por apresentar como característica principal o caráter objetivo, o gênero textual/discursivo notícia se diferencia da reportagem. Podemos perceber isso ao analisar a notícia e notarmos que ela apresenta textos mais sintéticos em relação à reportagem. Vale salientar que ao buscar o caráter objetivo da notícia, o autor precisa levar em consideração que as informações precisam transmitir verdade e credibilidade.

Portanto, para alcançar esses resultados de objetividade, verdade e credibilidade, o autor da notícia necessita utilizar algumas estratégias na produção do texto, entre elas elencamos: o uso de citações diretas dos envolvidos; alguns sinais como o número de pessoas envolvidas, o horário em que o fato ocorreu e etc. para indicar precisão e exatidão; fontes e dados confiáveis; narrativas em terceira pessoa; uso da função referencial da linguagem e o uso da linguagem formal.

Finalizando o estudo teórico sobre as características do gênero textual/discursivo notícia, partiremos para as considerações teóricas do gênero textual/discursivo reportagem e a importância da utilização desse gênero nas aulas de produção textual.

2.1.2 O gênero textual/discursivo reportagem

Para compreendermos o gênero textual/discursivo reportagem, partimos do gênero textual/discursivo notícia, pois, assim como a notícia, a reportagem consta dos textos que fazem parte do gênero jornalístico. Pode-se até afirmar que a reportagem é um relato ampliado de algum acontecimento que manifestou maior interesse do público, exigindo assim que o repórter faça descrições detalhadas do evento que aconteceu, em que lugar, tempo, bem como se faça a captação das diferentes versões dos agentes envolvidos.

Vale salientar que a diferença entre os textos do gênero jornalístico é a pauta. A reportagem se diferencia da notícia, por exemplo, pela pauta, apresentando um projeto de texto mais elaborado, com maior planejamento, uma vez que precisa aprofundar a investigação sobre os fatos e os personagens. Sobre isso, Erbolato apud DITTRICH (2003) afirma:

a reportagem se encarrega não só de noticiar os fatos e as teorias, mas proporciona ainda ao leitor uma explicação sobre eles, interpretando e mostrando seus antecedentes e suas perspectivas (ERBOLATO apud DITTRICH, 2003, p.29).

Sendo assim, muitos autores falam da reportagem tendo como ponto de partida a notícia. Porém, a reportagem ultrapassa em extensão e profundidade a notícia, ao não só informar sobre um fato, mas ao levantar, no tempo e no espaço, um acontecimento em mais profundidade em relação à notícia.

Entre os autores que têm a reportagem a partir da notícia, Faraco (2005) define a reportagem como sendo “um texto mais extenso, resultante de uma investigação mais detalhada dos fatos, apresentando as informações em maior profundidade”. Ainda segundo o autor:

Reportagem é o relato do acontecimento importante, feito pelo jornalista que tenha estado no local em que o fato ocorreu ou tenha apurado as informações relativas a ele. É o produto essencial da atividade jornalística. (FARACO, 2005, p.44).

A partir da definição de Faraco (2005), é interessante notarmos a presença do jornalista no local em que o fato ocorreu, fator que não está presente na notícia e ajuda a definir o texto como reportagem, uma vez que é graças a presença do repórter no local que é possível aprofundar as informações do fato que ocorreu no

tempo e no espaço. Essa presença do jornalista no local é o que faz o gênero ser mais complexo e elaborado em relação à notícia, e ajuda a enriquecer as informações passadas pela reportagem. Outra definição sobre esse gênero textual/discursivo parte de Baltar (2004):

A reportagem é o gênero mais complexo e mais elaborado do jornalismo. Envolve coleta minuciosa de dados, entrevistas, consulta a outras mídias como rádio, TV e internet. Predominam os tipos de discurso do mundo do narrar: narração e o relato interativo, com sequências narrativas, descritivas e dialogais. (BALTAR, 2004, p. 132)

Fica evidente o teor de aprofundamento das informações nesse gênero textual/discursivo. Além dessa questão, pelo fato de a reportagem fazer uma coleta minuciosa de dados e depois repassar a informação, muitas vezes com a ajuda de outros gêneros textuais/discursivos como, por exemplo, a entrevista, o gráfico, a charge e a fotografia, ela acaba assumindo um caráter híbrido, uma vez que, nesse processo, absorve a composição dos outros gêneros.

Sobre as características do gênero textual/discursivo reportagem, ao contrário da notícia, a informação apresentada é descrita, explicada, interpretada, comparada e abordada para que se possa explicar as causas de um fato. A reportagem detalha, contextualiza, desdobra-se em perguntas, em uma tentativa de preencher as lacunas da mensagem que está transmitindo.

Em relação à sequência discursiva, a reportagem apresenta, em sua constituição, a predominância de uma sequência narrativa, porém, em geral, é formada por diferentes tipos de sequências, a saber: descritiva, argumentativa e expositiva. Pelo fato de a reportagem ser constituída principalmente pela sequência narrativa, os verbos encontram-se no presente do indicativo e no pretérito perfeito.

Apesar de a reportagem ser composta, principalmente, pela sequência narrativa, outras sequências discursivas também estão presentes no gênero, uma vez que a reportagem pode explicar a notícia em seus aspectos mais variados, as circunstâncias e as consequências em que o fato ocorreu, além de apresentar também a estrutura argumentativa, já que a organização dos parágrafos do texto está disposta em uma forma de apresentar argumentos para a comprovação de uma tese principal.

Outro ponto para se destacar no gênero textual/discursivo reportagem consiste na ausência dos pronomes dêiticos de 1ª ou de 2ª pessoa que quase não

aparecem na reportagem. Esses pronomes são incluídos no texto através dos discursos diretos ou depoimentos para marcar o discurso de autoridade e validar uma determinada informação.

Diante do que foi exposto, podemos perceber que o gênero textual/discursivo reportagem é um dos textos mais expressivos do gênero jornalístico, mas que muitas vezes apresenta proximidade com a notícia. Além disso, por expor a informação com a ajuda de outros gêneros, adquire um caráter híbrido em sua composição. A organização estrutural dá-se para que o texto funcione em função de defender uma tese central e a preferência por parágrafos curtos nessa organização, muitas vezes, causa uma aproximação do texto com a notícia.

Finalizando as discussões teóricas sobre as características do gênero textual/discursivo reportagem, partiremos para as considerações teóricas sobre o gênero textual/discursivo debate regrado público e a importância da utilização desse gênero nas aulas de produção textual.

2.1.3 O gênero textual/discursivo debate regrado público

O ensino de produção textual na escola deve levar em consideração vários fatores, para que ocorra uma aprendizagem significativa dos estudantes, bem como para que o texto desempenhe um lugar de destaque em nossa sociedade. Entre os fatores que precisam ser considerados no estudo do texto, destacamos se o gênero faz parte do domínio oral ou escrito ou se é capaz de contribuir para que o aluno reflita sobre questões sociais, culturais ou políticas, permitindo, assim, a ele se expressar proficientemente, de acordo com os papéis sociais desempenhados.

Nesse contexto, o debate regrado público consiste em um gênero textual/discursivo capaz de ser utilizado pelos professores para produzir um ensino autônomo do oral e possibilitar ainda o estudo do texto inserido em contextos sociais, culturais e políticos, pois possibilita uma discussão sobre os problemas reais em que a sociedade está inserida.

Sobre o gênero textual/discursivo debate, partimos da ideia de que existe várias formas de debate. Em uma dessas formas, a discussão vai sendo organizada e direcionada por um mediador entre os sujeitos envolvidos na discussão e o público presente. Dessa forma, a mediação ocorre através de perguntas feitas pela plateia e

essa característica faz esse tipo de texto ser denominado debate regrado público. Ainda sobre o debate regrado público, Dolz e Schneuwly (1998) afirmam:

Um debate público se volta sempre para uma *questão controversa* e permite a intervenção de diversos parceiros que exprimem suas opiniões ou atitudes, tentando modificar aquelas dos outros pelo ajuste das suas próprias, em vista, idealmente, de *construir uma resposta comum* à questão inicial. Pode ser chamado de *regrado* quando um moderador gere e estrutura seu desenrolar evidenciando a posição de diferentes debatedores, facilitando as trocas entre eles e tentando eventualmente arbitrar os conflitos e conciliar as posições opostas. Desse ponto de vista, o moderador não assume somente o papel de mediador entre os participantes, mas também (e, às vezes, principalmente) entre os participantes e o auditório. (DOLZ e SCHNEUWLY, 1998, p. 166)

Dessa forma, o debate regrado público tem como característica a persuasão e convencimento do outro, através do discurso. É pelo debate que o debatedor tenta convencer o outro de que o seu ponto de vista é o mais adequado. Em muitos casos, o convencimento não é só do outro debatedor, mas também do público presente.

Dentre as características que fazem do debate um gênero para trabalhar com os alunos, em sala de aula, está a possibilidade de construção de pontos de vistas através de argumentos e posicionamentos, sendo assim, o debate se torna útil para o estudante desenvolver o senso crítico e cívico, além de ir ao encontro do pressuposto que considera a escola como o lugar propício para desenvolver habilidades de reflexão com os estudantes.

2.1.4 O gênero textual/discursivo seminário

Para o estudo do seminário em sala de aula, devemos, primeiramente, conhecer algumas particularidades desse gênero. Inicialmente, começamos pela compreensão do seminário como um gênero textual/discursivo oral, público, formal e que aborda um assunto específico. Nele, o expositor fala de uma maneira estruturada e explicando um determinado assunto para um público presente. Sobre o seminário, Bezerra (2003) diz que é:

um evento comunicativo de sala de aula, cujo propósito é o ensino-aprendizagem, o seminário vai se configurar como um evento discursivo elaborado coletivamente, entre alunos e professores, e situado no continuum fala-escrita. (BEZERRA, 2003, p. 01)

A partir dessa definição de seminário como um evento comunicativo de sala de aula, podemos colocá-lo como um gênero discursivo pertencente à categoria dos gêneros orais. Mas também, situá-lo no continuum fala-escrita, pois, alguns autores, como por exemplo, Marcuschi (2010, p.38) coloca-o pertencente ao “domínio misto”, ou seja, são textos que em vários momentos entrecruzam aspectos da fala com a escrita.

Nesse contexto de ser concebido como um evento comunicativo, em sala de aula, e por ser um texto que entrecruza aspectos da fala e da escrita, o seminário torna-se um gênero textual/discursivo muito abordado pelos professores nas aulas de língua portuguesa. Porém, é imprescindível deixar claro as diferentes abordagens dos professores e, que utilizar uma determinada abordagem reflete diretamente no resultado final do trabalho com o gênero, uma vez que duas abordagens são facilmente identificáveis ao se utilizar o seminário nas aulas, a saber: primeiro identifica-se a utilização do seminário apenas como forma de repasse da informação de um grupo de estudantes para o outro. Nesse tipo de abordagem, os professores de todas as disciplinas utilizam o seminário unicamente como uma ferramenta para os alunos meramente repassarem o conteúdo sem que seja feita uma análise sobre o gênero. No segundo caso, os professores de Língua Portuguesa ensinam sobre o gênero textual/discursivo seminário e suas características. Sobre a utilização do seminário na educação básica, Bueno (2008) explicita:

O seminário vem sendo usado desde a educação básica como um dos instrumentos de avaliação dos alunos. Para isso, geralmente, o professor define o tema e até fornece os textos cujo conteúdo deverá ser tratado no seminário, além de determinar também a data e a duração dos seminários de cada grupo. Todavia, como o seminário em si, enquanto um gênero textual, não é tomado como um instrumento a ser ensinado, o resultado das apresentações dos alunos nem sempre satisfaz a eles e ao professor. Afinal, como não dominam o gênero, é comum os alunos em uma situação de seminário irem para a parte da frente da sala de aula, ficarem parados diante dos colegas sem saberem como falar, como gesticular, como se posicionar, como olhar para as pessoas etc. E como apresentam dificuldades para organizar previamente a apresentação, o conteúdo e a

discussão que trazem dos textos sugeridos pelo professor fica também a desejar. Dessa forma, a prática do seminário tem causado frustrações tanto no aluno quanto em seus professores. (BUENO, 2008, p. 1-2)

Fica evidente, pela afirmação de Bueno (2008), o lugar reservado para o seminário em sala de aula, ou seja, utilizado apenas como mais um instrumento de avaliação que o professor utiliza para saber se os alunos compreenderam determinado conteúdo. Porém, ao avaliar um estudante através de um gênero textual/discursivo, sem discutir anteriormente, o estilo e a estrutura composicional, pode afetar a aprendizagem do gênero, pelo aluno, que irá apresentar dificuldade, tanto na utilização do gênero, como do próprio conteúdo foco da avaliação.

Então, para que o uso do seminário em sala de aula seja eficiente, o professor precisa ensinar sobre o gênero textual/discursivo seminário em si, versando tanto pelas suas características de gênero oral como as características de gênero escrito. Além do estudo das características temáticas, do estilo e da estrutura composicional do gênero, Schneuwly e Dolz (2011) observam que, na preparação do seminário, precisamos apoiar nossa apresentação em textos escritos e quanto a esse apoio escrito os autores afirmam:

[...] seria razoável levar os alunos a construir as exposições não para serem lidas, mas que se apoiem bastante em suportes escritos diversificados: anotações, gráficos, citações etc., assim como em esquemas baseados em palavras-chave, alguns marcadores de estruturação que permitem ao orador lembrar-se explicitamente do estatuto que atribui a essas palavras-chave em seu planejamento. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 191)

Apesar do seminário consistir em um importante gênero textual/discursivo para o ensino da oralidade e da escrita, dependendo da abordagem direcionada pelo professor, ao ensinar o seminário, sua metodologia pode não aproveitar satisfatoriamente os recursos didáticos do seminário e o seu ensino seguir a lógica do ensino tradicional, mecânico, sem análise do gênero ou da situação comunicativa, apenas repassando conteúdo de forma rígida. Sobre isso Veiga (1991 apud MEIRA; SILVA, 2013) diz:

A metodologia de trabalho com o seminário seguiu a mesma lógica e objetivo do ensino mecânico até então em evidência, caracterizando-se pela abordagem superficial do conteúdo, a falta de interatividade dos

envolvidos e a substituição do monólogo do professor pelo monólogo do aluno. (VEIGA, 1991 apud MEIRA; SILVA, 2013, p.06)

Nesse contexto, a utilização do seminário na área educacional já está institucionalizada e a sua utilização seria apenas mais uma ferramenta, uma técnica de transmissão do conhecimento entre os sujeitos envolvidos durante a apresentação do seminário, nesse modelo não é considerada a aprendizagem dos estudantes, mas apenas a apresentação do seminário como forma de avaliação.

Entretanto, torna-se necessário que o seminário seja utilizado como uma ferramenta de transformação de um ensino tradicional, estanque em um ensino baseado na interatividade dos sujeitos envolvidos. Sendo assim, o conhecimento passa a ser construído na interação, na troca de conhecimentos, sentimentos e emoções, o ensino passa a ser mais dinâmico, dialógico e composto por uma situação de comunicação adequada socialmente, culturalmente e politicamente. Logo, ao ser visto assim, o seminário passa a ser um instrumento de aprendizagens e novos saberes, proporcionando aos estudantes autonomia intelectual e liderança.

Outra questão importante diz respeito à organização do seminário, no planejamento, torna-se necessária uma triagem das informações disponíveis, reorganização e hierarquização das ideias principais e secundárias para se garantir uma progressão temática durante a apresentação do gênero. Dessa forma, o momento mais importante do estudo do gênero textual/discursivo seminário é o planejamento que antecede a apresentação final, pois é quando se exige dos estudantes uma elaboração prévia e, conseqüentemente, ocorre nesse momentos a assimilação das características temáticas, composicionais e de estilo do gênero textual/discursivo seminário, além de ser o espaço de oportunizar o trabalho, o planejamento e conseqüentemente a apresentação de atividades que exigem produção oral e escrita.

2.1.5 O gênero textual/discursivo memórias literárias

Antes de falar do gênero memórias literárias, faz-se necessário compreender que a memória humana é uma capacidade de armazenar dados. Esses dados são guardados e com o tempo algumas informações não podem mais ser recuperadas e

o sujeito ao recriá-las reconta com algumas inexatidões, muitas vezes alterando a história original.

Pelo fato de alguns acontecimentos serem apagados na memória humana, com o decorrer dos anos, quando esses acontecimentos forem transformados em um texto escrito, esse texto passa a ter como característica a falta de compromisso com a verdade da informação e fidelidade da informação histórica. Sendo assim, vamos perceber que no gênero memórias literárias como aponta Marcuschi (2012) não há um compromisso com a fidelidade histórica, nem com os acontecimentos mais grandiosos ou proeminentes, mas com as vivências que afetam a memória afetiva, a memória involuntária e a memória dos sentidos.

Outro fator que chama atenção na hora de produzir um texto memorialista é o fator tempo, enquanto, no caso citado anteriormente, ele prejudica a veracidade dos fatos, por outra perspectiva o tempo contribui para que o sujeito possa viver mais experiências significativas e, assim, depois possa narrar. Para Marcuschi (2012):

O tempo e a experiência de vida parecem ser os grandes aliados do memorialista, pois é preciso primeiro viver para depois narrar. Talvez por isso, o memorialista se configure, via de regra, como uma pessoa madura, de olhar atento, capaz de, na relação com as práticas culturais, elaborar os acontecimentos de sua história de vida, capaz de reconstruir acontecimentos arquivados na memória, sem se importar e até lidando com o fato de que, a qualquer momento, a memória pode traí-lo, levando-o a inventar e lapidar cenas e cenários. (MARCUSCHI, 2012, p. 57-58)

Essa retomada das experiências de vida das pessoas mais velhas reconstruindo acontecimentos da sua história de vida e das práticas culturais de uma comunidade é o que propicia às novas gerações a sensação de pertencimento aquela comunidade. Dessa forma, o texto memorialista contribui para que o sujeito se identifique como pertencente a uma comunidade, construindo assim sua identidade. Segundo Lima (2009):

É esse resgate das lembranças de pessoas mais velhas passadas continuamente às gerações mais novas, por meio de palavras e gestos, que liga os moradores de um lugar. O fato de entender que a história de alguém mais velho é a nossa própria história desperta um sentimento de pertencer a determinado lugar e época e ajuda na percepção de um passado que foi realmente vivido e não está morto nem enterrado. (LIMA, 2009, p.22)

Depois de compreendermos como as memórias estão envoltas na nossa sociedade e perceber o processo de transformação delas, em um texto escrito, podemos agora começar a definir o gênero memórias literárias. Primeiramente é preciso compreender que as memórias literárias são narrativas que contam as lembranças de vida de um indivíduo e, por isso, devem ser escritas em primeira ou terceira pessoa. Sendo assim, partindo da definição de que memórias são narrativas que rememoram o passado Clara; Altenfelder; Almeida (2010) afirmam:

Memórias literárias geralmente são textos produzidos por escritores que, ao rememorar o passado, integram ao vivido o imaginado. Para tanto, recorrem a figuras de linguagem, escolhem cuidadosamente as palavras que vão utilizar, orientados por critérios estéticos que atribuem ao texto ritmo e conduzem o leitor por cenários e situações reais ou imaginárias. (CLARA; ALTENFELDER; ALMEIDA, 2010, p. 19).

Para as autoras, no gênero memorialista, o autor busca despertar emoções no leitor ao narrar suas memórias de modo literário, compartilhando suas experiências de vida. Por meio da arte eles revivem o passado através das suas lembranças pessoais. Ainda no que concerne ao campo da estrutura composicional, segundo Bakhtin (2003):

pode-se dizer que o texto memorialístico corresponde a uma narrativa em que o narrador conta a própria história, ou mesmo a história de outra pessoa, em tom confessional, possui caráter retrospectivo, com predomínio da primeira pessoa, em que há identidade entre autor e narrador (BAKHTIN, 2003 p. 304)

Sendo assim, outra característica do gênero memórias literárias consiste no fato dele fazer parte do grupo de textos de caráter confessional, do domínio discursivo autobiográfico, de relato. Porém, ele não se encaixa em nenhum desses outros gêneros, pois o gênero memórias literárias apresenta características próprias que o diferenciam dos outros gêneros textuais/discursivos citados. Dessa forma, Albuquerque (2015) afirma:

as Memórias Literárias constituem-se como um gênero textual, no interior do domínio discursivo autobiográfico, mas que não podem ser consideradas como autobiografias ou como relatos pessoais, pois apresentam características composicionais que as

distinguem destes gêneros, pois embora também tragam relatos, em primeira pessoa, de situações vividas no passado, fazem-no de forma geral, enfocando fatos, experiências e costumes vivenciados pelo autor e por toda a sociedade local de uma dada época, e não como relato de história de vida, como no caso da autobiografia, nem se apresenta como um registro íntimo de fatos vivenciados pelo autor, no qual ele e/ou os seus, é/são o centro do desenrolar do(s) fato(s) narrado(s), como ocorre no relato pessoal. (ALBUQUERQUE, 2015, p. 34)

Já para o propósito sociocomunicativo, as memórias literárias pretendem recuperar vivências da comunidade, histórias do lugar, dos objetos, das pessoas, dos fatos, sentimentos e valores. O autor do texto conta histórias que podem ser dele ou que lhe tenham sido contadas. Nesse processo de recuperar essas vivências que, na maioria das vezes, ocorreram há muitos anos, o distanciamento temporal provoca alterações na história original, mas que nem por isso, prejudica o sentido do texto produzido pelo memorialista, uma vez que, como dito anteriormente, o texto memorialista não precisa apresentar fidelidade histórica. Para Marcuschi (2012):

De fato, o distanciamento temporal e as mudanças de valores, experiências e desejos a ele associadas inevitavelmente levam o memorialista a reconfigurar as passagens que as lembranças trazem à tona. Recordar é, assim, adicionar ao passado detalhes e cores que (provavelmente) não estavam lá, mas que foram sendo elaborados e reconfigurados ao longo dos tempos. (MARCUSCHI, 2012, p. 56-57)

Saindo do aspecto sociocomunicativo para o estrutural, alguns elementos que marcam o gênero memórias literárias são a presença de verbos no tempo passado, comparações entre o passado e o presente, presença de palavras e expressões que relembrem uma época já vivida (“naquele tempo”, “outrora” e etc), referências a objetos e lugares antigos e palavras em desuso. O escritor escreve com um tom nostálgico, pois sabe que precisa encantar o leitor com o seu relato.

Transportando o gênero memórias literárias para o uso em atividades de sala de aula, encontramos a proposta da “Olimpíada de Língua Portuguesa” que aborda o estudo do gênero memórias literárias em um tipo de concurso de redação. Para o ensino do gênero memórias, a “Olimpíada de Língua Portuguesa” apresenta

algumas sequências para que o professor trabalhe com os alunos as características composicionais, temáticas e do estilo do gênero. O resultado final das atividades trabalhadas é a produção de um texto do gênero memórias literárias por parte dos estudantes.

Vale salientar que o estudo do gênero da forma que é proposta pela “Olimpíada de Língua Portuguesa” faz com que o gênero em questão, assuma características diferentes das que ele teria em sua situação de comunicação original. Pois, segundo Marcuschi (2012):

as memórias não são propriamente do autor (aluno), mas de uma terceira pessoa, cuja perspectiva, todavia, precisa ser assumida pelo narrador/autor (aluno) em primeira pessoa”. (MARCUSCHI, 2012, p. 59).

Nesse momento, o aluno assume uma memória de uma terceira pessoa e passa a contar como se tivesse vivido aquela história. É bem verdade que nesse contexto de produção, o aluno identifica no final do texto quem vivenciou aquela memória.

Observando o que foi exposto até aqui, acreditamos que trabalhar com o gênero memórias literárias, nas aulas de Língua Portuguesa, pode trazer inúmeras contribuições, principalmente porque é um gênero que aproxima o conteúdo de produção textual, nas aulas de Língua Portuguesa, na escola, com a vivência do aluno. Além de contribuir para a formação da sua identidade cultural, social e individual. Outro fator importante na utilização do gênero memórias literárias é que ele, por ser um gênero que retrata as memórias vividas pelos habitantes da comunidade, acaba por trazer o ensino do gênero textual/discursivo para uma realidade próxima do aluno, fornecendo assim, condições para o trabalho inicial com gêneros na escola, para a partir dele, o professor introduzir outros gêneros textuais.

2.1.6 O gênero textual/discursivo texto teatral

O texto teatral é um texto que faz parte do nosso dia a dia, além de nos entreter, transmite conhecimentos e enriquece-nos culturalmente. Muitos de nós já assistimos a alguma peça teatral ou até mesmo participamos delas, uma vez que o texto teatral, peça teatral ou o texto dramático circula em diversos espaços sociais como as escolas, os circos, as praças, as igrejas e principalmente o teatro. O texto

teatral geralmente é apresentado na sua forma genuína nos teatros e adaptados nos outros locais, adaptações que levam em conta os objetivos de divulgação do texto, sejam eles para brincar, para ensinar, para fins comerciais, políticos ou campanhas educativas.

Nesse contexto, podemos compreender o texto teatral por dois vieses: o primeiro entendimento sendo que o texto teatral é visto como arte no seu contexto original e o segundo entendimento como recurso didático, tornando-o eficaz no ensino da Língua Materna no espaço escolar. Essa conclusão parte do pressuposto de que o teatro sempre se fez presente dentro das escolas, seja para brincar ou utilizado no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, como o teatro já faz parte do ambiente escolar, partimos do pressuposto de que a utilização do texto teatral nas aulas de produção textual pode ser um importante instrumento de ensino, principalmente porque como afirma Ubersfeld (2005, p.6-7):

o texto dramático é um gênero discursivo historicamente milenar que tem como características primordiais o diálogo e a ação. Sua expressão verbal tem como base um texto escrito, feito para ser oralizado/representado, portanto, no entendimento da análise da conversação, retextualizado. (UBERSFELD, 2005, p.6-7).

Nesse sentido, podemos perceber que o texto teatral em si já apresenta um processo de retextualização natural que é quando o texto escrito passa a ser oralizado/representado pelos seus atores. Nesse momento o texto que se configura por suas características escritas assume novas características provenientes da fala como o diálogo e a ação, o que faz com que o texto teatral aproxime o texto as situações reais dos indivíduos. Dessa forma, compartilhamos da definição de (COSTA, 2008, p. 146) sobre o teatro:

Texto escrito ou encenado em que os diálogos são os que mais bem imitam as situações reais. Nelas os personagens conversam entre si para dar ao espectador a sensação de estar dentro da cena. Na peça de teatro não existe a figura do narrador, apenas os diálogos e as rubricas, que orientam o leitor ou diretor sobre a montagem da cena, o figurino usado pelos personagens e a entonação da voz, por exemplo. A maneira como as coisas são ditas permite ao leitor fazer inferências sobre as características de cada personagem e compreender os conflitos da trama. (COSTA, 2008, p. 146).

Desse modo, por se tratar de um texto que imita as situações reais, principalmente no contexto da fala, para que o texto escrito consiga representar essas características que estão presente no texto oral, faz-se necessário o uso de um conjunto de instruções que, no texto teatral, segundo Ubersfeld (2005, p. 7) são denominadas didascálias, espécie de voz que determina todas as ações das personagens, nomeando-as, indicando o momento das suas falas, os espaços físicos e os seus gestos.

Portanto, o texto teatral se estrutura em dois planos: texto e representação. E por se estruturar dessa maneira, a utilização do texto teatral nas aulas de Língua Portuguesa configura-se como uma excelente ferramenta para o estudo do gênero textual/discursivo a partir da perspectiva da retextualização, uma vez que pode ser observado a retextualização do texto escrito para outro gênero escrito ou até mesmo a retextualização do texto escrito para o gênero oral. A utilização desse gênero textual/discursivo abrange um leque amplo de exercícios para a aprendizagem do educando, pois permite o diálogo entre a teoria e a prática.

2.1.7 O gênero textual/discursivo resumo

Há um discurso hegemônico entre os especialistas da área de Língua Portuguesa de que a leitura e a escrita devem ser abordadas nas estratégias de ensino dos gêneros textuais/discursivos passando a serem o foco do trabalho didático-pedagógico com a Língua. Nesse contexto, o gênero textual/discursivo resumo destaca-se como um gênero capaz de abranger estratégias de leitura e escrita em um mesmo texto, uma vez que para resumir, o estudante precisa ler o texto, compreendendo-o claramente para só assim organizar as ideias fundamentais do texto original em um texto coeso e coerente.

Essa observação sobre o procedimento realizado pelo aluno ao elaborar um resumo assimila-se com a definição de Therezzo (2001, p. 21) que conceitua o resumo como:

“a condensação de um texto, inteligível em si mesma, redigida, em nível padrão de linguagem, com as próprias palavras do leitor resumidor. É uma atividade característica do ambiente escolar e, às vezes, do mundo do trabalho, que pressupõe exercício de leitura e de redação, pois quem o elabora deve ser capaz de: 1. Compreender claramente o conteúdo, de modo a poder fazer escolhas: deixar de lado o acidental (detalhes,

explicações, exemplos) e ficar com o essencial (idéias principais); 2. Organizar as idéias fundamentais do texto original num discurso seu, coeso e coerente; 3. Ser absolutamente fiel às idéias expressas pelo autor, não acrescentando informações subsidiárias; 4. Usar nível padrão de linguagem, com vocabulário próprio, sem copiar frases ou expressões (a não ser as absolutamente necessárias (THEREZZO, 2001, p.21).”

Ou seja, para resumir, o aluno usa de várias estratégias e etapas na elaboração de um novo texto a partir de um texto preexistente, entre essas, o aluno deve compreender o texto original, apagar as informações redundantes, selecionar informações importantes para poder substituir termos por outros mais gerais e, até mesmo, acrescentar informações que não estavam explícitas no texto lido.

Entretanto, é importante observar que dentre essas características citadas, na produção de um resumo não se pode fugir da reprodução das informações principais do texto original. Apesar de serem textos autônomos, o resumo na verdade é uma retomada concisa dos conteúdos do texto base. Sobre essa afirmação compartilhamos a ideia de (MACHADO, 2002, p. 150) quando afirma que os resumos são:

Textos autônomos que, dentre outras características distintivas, fazem uma apresentação concisa dos conteúdos de outro texto, com uma organização que reproduz a organização do texto original, com o objetivo de informar o leitor sobre esses conteúdos e cujo enunciador é outro que não o autor do texto original, podem legitimamente ser considerado como exemplares do gênero resumo de texto (MACHADO, 2002, p. 150).

Ainda sobre a afirmação de que o resumo é um texto autônomo, podemos afirmar que um dos maiores problemas é o de que o aluno tem dificuldade de compreender que no processo de sintetização das ideias de um texto base ocorre a produção de um novo texto e esse novo texto é autônomo em relação ao texto base.

Então, se podemos afirmar que o resumo é um novo texto, podemos dizer que o processo de resumir é um tipo de retextualização, pois o aluno tem como ponte de partida um texto já escrito e no final do processo produz um outro texto também escrito. Dessa forma, pelo fato do resumo ser considerado um tipo de retextualização, a utilização desse gênero textual/discursivo nas aulas de Língua Portuguesa assume um papel importante para a compreensão das atividades envolvendo a retextualização de textos.

2.2 A retextualização no processo de ensino

Ao pegarmos os últimos documentos oficiais sobre a educação brasileira (Parâmetros Curriculares Nacionais e BNCC) temos uma visão de como a abordagem sobre o ensino de Língua Portuguesa vem se alterando nos últimos anos. Saímos de um ensino tradicional, voltado para conceitos e regras gramaticais isoladas, para o ensino tendo como base o texto e sua função sociocomunicativa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já anunciavam uma perspectiva enunciativa-discursiva da linguagem, para os quais a linguagem era “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Já na BNCC:

O texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividades/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p. 67).

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e corrobora então com os PCNs porque as “perspectivas enunciativas-discursivas relacionam os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.” (BRASIL, 2017, p. 67).

Diante dessa situação, o ensino de Língua Portuguesa não pode mais ficar estanque ao ensino das normas, ele deve criar situações que possibilitem ao educando refletir sobre o seu sistema linguístico, as condições de uso, sobre questões textuais e discursivas dos gêneros envolvidos na prática discursiva. A aula, desta forma, não pode negligenciar a função sociocomunicativa do gênero.

Sendo assim, escolhemos a atividade de retextualização pelo fato dela se apresentar como uma atividade que evidencia o funcionamento social da linguagem,

propiciando a oportunidade de reflexão sobre o uso de diferentes gêneros textuais e sobre a situação de suas produções e esferas de atividades em que eles se constituem e atuam. Além do mais, as atividades com retextualização possibilitam uma compreensão mais sócio pragmática do texto. Dessa forma, para entendermos o conceito de retextualização, partimos da concepção de Benfica (2013) ao afirmar que:

Chamamos de retextualização o processo de criação de um novo texto a partir de um ou mais textos-fonte, processo esse que implica modificações profundas, em função da alteração dos propósitos comunicativos, da modalidade textual ou dos gêneros (BENFICA, 2013, p.31-32).

Podemos perceber, a partir da conceituação de Benfica, que a retextualização é o processo de transformação de um texto em outro, sempre partindo de pelo menos um texto-fonte até chegar a um novo produto, com um novo enquadre e um novo quadro de referências. Vale salientar também que esta transformação de um texto em outro se dá pela mudança dos propósitos comunicativos, uma vez que quando produzimos um novo texto, produzimos em um novo contexto e com uma finalidade distinta da que o texto base foi produzido. Esse processo implica em profundas mudanças na estrutura dos textos. Isso também é reforçado por Matêncio (2003), para quem a retextualização é:

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).

Sendo assim, retextualizar é produzir um novo texto a partir de um ou mais textos-base, reescrever de outra maneira o que foi dito/escrito anteriormente, respeitando os aspectos linguísticos-textuais-discursivos e cognitivos, projetando o novo texto em uma nova situação de interação.

Dessa forma, podemos notar que ao retextualizar, o indivíduo utiliza estratégias linguísticas, textuais e discursivas que envolvem o funcionamento social da linguagem. Por sua vez, Dell'Isola (2007) corrobora com os autores citados, definindo a retextualização como:

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. (DELL'ISOLA, 2007, p. 10)

Podemos notar que a autora traz em seu texto as palavras refacção e reescrita, mas vale salientar que ambos os autores estudados discorrem sobre retextualização, refacção e reescrita, porém deixaremos para discutir a relação entre estes conceitos mais a frente. No momento, chamamos a atenção para o fato da retextualização evidenciar o funcionamento social da linguagem.

Outro fato que chama a atenção é que a retextualização é um processo que demanda conhecimento do gênero, do suporte e envolve operações que interferem tanto no código como no sentido. É um processo que quando finalizado tem alterado, além de outros pontos, principalmente o sentido do texto.

Já Matêncio (2002, p.4) afirma que retextualizar pressupõe que “essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade”. Para ela, quando nos envolvemos no processo de produção de um novo texto, estes textos se comunicam e não podemos deixar de notar a influência de um texto sobre o outro, o que torna o primeiro como um ponto de partida gerando uma atualização em um novo texto, é o chamado fenômeno da intertextualidade, bem como o novo texto traz, em sua constituição, os discursos do texto base, só que agora carregados de novos significados porque o sujeito projeta o que está sendo dito/escrito em uma nova situação de interação. Desse modo, Matêncio (2003) afirma:

a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, revela que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base, projetando-as em uma nova situação de interação. (MATÊNCIO, 2003, p. 3-4).

E é pensando nessa nova situação de interação que o ensino envolvendo atividades de retextualização dá sentido ao trabalho com gêneros textuais no contexto escolar, uma vez que a aplicação de produções textuais não fica restrita apenas à atribuição de uma nota por parte do professor. Com uma proposta bem definida e um propósito bem esclarecido, as aulas de Língua Portuguesa, especificamente o trabalho com produção textual, tornam-se mais objetivas e com

resultados mais eficientes. Dessa forma, entre tantos critérios necessários para que as atividades de retextualização sejam satisfatórias, destacamos os apontados por Marcuschi (2001, p. 54) “propósito ou objeto da retextualização, relação entre sujeito retextualizador e produtor do texto-base, relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização”, como norteadores do nosso trabalho com a retextualização dos gêneros textuais/discursivos.

Percebemos, assim, que além de termos um propósito bem definido quando nos propomos a trabalhar com a produção de um novo texto, partindo de um texto base, precisamos também analisar e deixar clara a relação entre quem produz o novo texto e o produtor do texto-base e, além disso, os gêneros textuais envolvidos no processo de retextualização.

Sobre a mudança de propósito, uma vez mais, Matêncio (2003) afirma:

se retextualizar é produzir um novo texto, então toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, pois o sujeito opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem (MATÊNCIO, 2003, p. 4).

A partir do trecho citado, podemos observar que a autora reforça a sua tese de que o processo de retextualização implica necessariamente mudança de propósito comunicativo, o que modifica profundamente a estrutura dos gêneros envolvidos. Ao se estabelecer uma nova situação de comunicação, o sujeito começa a operar com novos parâmetros de ação da linguagem, isso faz com que se altere o propósito comunicativo e, conseqüentemente, alterações na estrutura dos gêneros envolvidos. O que nos chama atenção nesse processo é que essas alterações ocorrem na medida que um gênero é transformado em outro e tudo isso sem perder a sua essência semântica, ou seja, não pode haver uma ruptura brusca entre os dois textos, é preciso que o novo texto mantenha a essência semântica do texto-base.

Estamos o tempo todo retextualizando, diariamente estamos reformulando, criando textos, produzindo novas versões. Isso ocorre quando transformamos uma fala em outra, quando modificamos o que alguém disse ou escreveu, ou seja, a retextualização ocorre nas atividades mais rotineiras. Várias são as situações em que a retextualização pode ocorrer no dia a dia, pois como exemplifica Marcuschi (2012):

Veja-se o caso de um documento discutido publicamente e que deve, de uma primeira versão escrita, chegar a uma versão final. Suponhamos que o documento seja a proposta governamental de um texto de Lei que vai ser debatido em plenário na Câmara dos Deputados, recebendo emendas; depois será discutido nos jornais, na TV e no rádio para, finalmente, ir à votação e receber a versão final. Imagine-se quantas modificações ocorreram nesse processo de retextualização [...] (MARCUSCHI, 2012, p. 48)

Além das possibilidades de retextualização expostas acima, Benfica (2013) amplia as possibilidades de retextualização: de texto oral para texto oral; de texto oral para texto escrito; de texto escrito para texto escrito; de texto multimodal para texto oral; de texto multimodal para texto escrito; de texto não verbal para texto escrito, dentre outras.

Sendo assim, são inúmeras as possibilidades de trabalho com retextualização que o professor pode desenvolver em sala de aula, principalmente porque reflete o que ocorre nas rotinas das pessoas. Então, estas atividades não estão descontextualizadas com o cotidiano dos nossos jovens. Além do mais, as atividades com retextualização são rotinas com as quais lidamos o tempo todo, principalmente no ambiente escolar, quando reformulamos vários textos nas diversas atividades propostas pela escola, seja nas disciplinas seja nos eventos educativos existentes.

Além dessas atividades, Marcuschi (2010) afirma que em se tratando especificamente da oralidade e da escrita:

as atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, porém não mecânicas, com as quais lidamos o tempo todo em reformulações dos mesmos textos numa variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos (MARCUSCHI, 2010, p. 48).

É bem verdade que as atividades de retextualização englobam vários fatores no trabalho com a produção de textos e todos estes fatores devem ficar claros para que o trabalho com retextualização seja eficiente. Desse modo, o primeiro ponto a ser observado quando se trabalha com retextualização é se o que foi dito ou que se quis dizer foi entendido/compreendido pelos envolvidos no processo da produção textual. Sobre isso, Dell'Isola (2007) acrescenta que:

As atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto. Dentre elas, ressalta-se um aspecto de imensa importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto. Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito. Antes de qualquer atividade de retextualização, portanto ocorre a compreensão (DELL'ISOLA, 2007, p.14).

Sendo assim, a primeira competência a ser avaliada no processo de retextualização é se houve um entendimento, uma compreensão do que foi dito, para depois poder transformar o texto-base em um novo texto. Se não houver um entendimento adequado do que foi dito anteriormente pode haver incoerências na produção no novo texto. Cabe ao professor, nesse momento, mostrar ao aluno a importância da compreensão do que foi dito para que não ocorram falhas na produção do novo texto.

A autora Dell'Isola (2007) aborda um conjunto de procedimentos e reflexões necessárias para o desenvolvimento adequado das atividades de retextualização. Sobre o conjunto de procedimentos apresentados pela autora encontramos:

- 1) Leitura de textos publicados, previamente selecionados;
- 2) Compreensão textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido;
- 3) Identificação do gênero, com base na leitura, compreensão e observações feitas;
- 4) Retextualização: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero;
- 5) Conferência: verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido;
- 6) Identificação, no novo texto, das características do gênero-produto da retextualização;
- 7) Reescrita, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários). (DELL'ISOLA, 2007, p. 41-42).

A autora acredita que as atividades de escrita de gêneros textuais na escola são bastante produtivas, principalmente com a orientação do professor, mas para que estas atividades alcancem êxito é importante que as etapas do conjunto de procedimentos sejam bem trabalhadas para que o educando assimile com proficiência o processo como um todo. Para que o trabalho com retextualização

obtenha êxito, as atividades devem seguir um rito bem organizado, partindo desde a leitura dos textos-base e seu entendimento/compreensão, depois análise do gênero textual abordado, escrita de uma primeira versão, conferência das condições de produção do novo texto, identificação do gênero-produto e, por fim, a escrita final do texto-produto.

Um ponto que chama a atenção no trabalho com retextualização e diz respeito ao 7º ponto elencado por Dell'Isola nos procedimentos e reflexões sobre o desenvolvimento das atividades com retextualização é a reescrita, que não pode ser confundida com retextualização. Na retextualização, ocorre o processo de criação de um texto a partir de um ou mais textos-fonte. Sobre essa diferença retornamos a própria Dell'Isola (2007) quando afirma que:

Mais do que intervenções de caráter meramente ornástico, interessa, no processo de retextualização, a adequação de um texto a determinada situação comunicativa, o que pode implicar em mudanças inclusive na composição tipológica ou genérica, o que não seria o caso da reescrita. (DELL'ISOLA, 2007, p. 17)

Então, começamos a delimitar uma linha entre retextualização e reescrita quando, na retextualização, temos uma proposta de produção adequada a uma nova situação comunicativa. Escreve-se com um novo objetivo e essa escrita, muitas vezes, acarreta mudança na composição do tipo ou do gênero. No caso da reescrita essas transformações não acontecem.

Sendo assim, como está adequada a uma nova situação comunicativa, outro ponto de destaque na retextualização é que necessariamente tem que ter mudança de propósito, ponto também defendido por Matencio (2002). A autora aponta com clareza as diferenças entre retextualização e reescrita e, um dos pontos para esta diferenciação parte do pressuposto de que a retextualização apresenta mudança de propósito e a reescrita não.

Além da autora, Marcuschi (2001) coloca à disposição um conceito de retextualização diferenciando-a de reescrita. Para ele, a retextualização trata de uma “tradução” de uma modalidade de texto para outra modalidade.

Outro ponto que nos ajuda na diferenciação desses conceitos é que a revisão e a reescrita são etapas do processo de refazer textos, elas funcionam como parte de um todo já delimitado, neste caso, a revisão e a reescrita fazem parte, além de

outros processos de produção de textos, do processo de retextualização. Esta definição também é defendida por Benfica (2013) quando ela afirma que:

chamamos de retextualização o processo de criação de um novo texto a partir de um ou mais textos-fonte, processo esse que implica modificações profundas, em função da alteração dos propósitos comunicativos, da modalidade textual ou dos gêneros. Já a revisão e a reescrita são entendidas neste trabalho como etapas do processo de refacção de um texto produzido, antes de sua divulgação. (BENFICA, 2013, p.31-32).

Além do mais, não podemos confundir retextualizar com reescrever/revisar um texto, pois alguns pontos diferenciam a retextualização da reescrita/revisão do texto. Entre esses pontos que fazem do ato de reescrever e revisar um texto uma atividade muito diferente de produzir um novo, é que a reescrita/revisão é uma materialização de uma nova versão do mesmo texto. Outro ponto, consiste na hipótese defendida por Benfica (2013) quando afirma que a revisão e a reescrita são entendidas como etapas do processo de refacção de um texto produzido, antes de sua divulgação.

Sendo assim, apoiados numa definição de Marcuschi (2001), podemos compreender a refacção e a reescrita como etapas de mudanças de um texto em seu interior, ou seja, uma reescrita do mesmo texto com o objetivo de eliminar imperfeições durante o processo de produção textual, o que é bem diferente do processo de retextualização, no qual encontramos a produção de um novo texto com características diferentes do texto anterior.

Nesse contexto, compreender e utilizar a retextualização nas aulas de produção textual é de fundamental importância para o desenvolvimento das habilidades dos estudantes necessárias a elaboração textual. Além disso, acreditamos que a disponibilização de materiais didáticos que abordem o conteúdo citado pode ajudar bastante no processo ensino-aprendizagem. Sobre a importância dos produtos didáticos, detalharemos a seguir no próximo tópico.

2.3 A importância dos protótipos didáticos

Antes de falarmos sobre protótipos didáticos propriamente ditos e suas relações com o nosso trabalho, trazemos o motivo da sua escolha para a utilização de um produto que se assemelhasse com as características dos protótipos didáticos como resultado final dos nossos estudos.

Como bem sabemos, uma das diferenças entre o Mestrado Profissional em Letras e o Mestrado Acadêmico baseia-se na possibilidade de ser entregue um produto educacional acompanhando a dissertação para a conclusão do curso. Dessa forma, o Mestrado Profissional permite que o aluno elabore um produto educacional para ser aplicado em sala de aula por outros professores de Língua Portuguesa. Além de ser elaborado junto com o produto educacional, uma dissertação ou relato descritivo da experiência do aluno do Mestrado Profissional em Letras com o produto desenvolvido. Sendo assim, como posto na introdução, este trabalho propôs, como objetivo geral, a criação de um caderno de atividades que servisse como base/modelo para exercícios com a retextualização dos gêneros textuais/discursivos nas aulas de produção textual.

Nesse sentido, o nosso trabalho envolveu a criação de um protótipo/modelo de atividades com base na retextualização de gêneros textuais/discursivos, visando a melhorias no ensino de produção textual. Além do mais, esperamos que o material final da nossa pesquisa possa ser utilizado por outros profissionais como sugestão para o desenvolvimento das suas atividades de produção textual, como um todo, uma vez que apesar do foco das atividades estarem postas na perspectiva da retextualização, os modelos de atividades também funcionam com o ensino das características composicionais, temáticas e de estilos dos gêneros isoladamente.

Mas, o que vem a ser um protótipo didático, especificamente? A partir das afirmações dos autores que tratam do assunto, chegamos ao conceito de que protótipos didáticos são propostas de ensino que visam aos multiletramentos e a leituras críticas. Não podemos esquecer que o universo em que ocorrem esses multiletramentos são através de produções multissemióticas e multiculturais.

Segundo Rojo (2017), o termo protótipo didático vem desde meados de 2011 e relaciona-se a uma metodologia de trabalho pedagógico formada por materiais digitais de apoio ao ensino e baseada em novos multiletramentos e em projetos multidisciplinares. Chamamos a atenção, portanto, que o protótipo didático está, na

maioria dos casos, relacionado a projetos no meio digital, porém isso não é uma regra rígida, permitindo outras possibilidades a quem se propuser elaborar um protótipo didático.

Por apresentar essas características, recebem o nome de protótipos, pois são uma referência e não um modelo engessado a ser seguido fielmente, eles são dinâmicos e podem ser facilmente adaptados a diferentes situações e contextos de ensino-aprendizagem.

Diversos autores conceituam os protótipos, para Borges (2007, p. 111) a definição consiste em “[...] uma proposta de metodologia híbrida e experimental que precisa se reinventar”. Para Marsaro-Pavan (2007, p, 105), “[...] os protótipos de ensino podem ser definidos como ‘esqueletos’ a serem preenchidos levando-se em conta as particularidades do contexto de ensino”. Além desses autores, Rojo (2012, p. 08) define os protótipos como “[...] estruturas flexíveis e vazadas que permitem modificações por parte daqueles que queiram utilizá-las em outros contextos que não o das propostas iniciais”. Já para Moura e Gribl (2012, p. 244-245) protótipo “[...] é um modelo preliminar em processo de elaboração e em fase de experimentação, que pode ser o ponto de partida de um projeto maior e mais elaborado”. Ainda sobre os protótipos Rojo e Moura (2012) afirmam:

Um protótipo de ensino seria um ‘esqueleto’ da SD a ser ‘encarnado’ ou preenchido pelo professor, por exemplo, um modelo didático digital de um gênero ou conjunto de gêneros, sem seus acervos ou bancos de textos, ou apenas com acervos e bancos que funcionassem como exemplos e pudessem ser substituídos no produto final. [...] E o que constituiria o ‘esqueleto’ do protótipo da SD ou protótipo de ensino? Justamente o modelo didático do(s) gênero(s) em questão, ou parte dele: aquela parte que diz respeito às características e funcionamento do(s) gênero(s), segundo as teorias e os saberes práticos correntes, ao conjunto de princípios de ensino-aprendizagem adotados e aos possíveis objetivos de ensino a serem selecionados para compor os módulos de ensino (Grifo dos autores) (ROJO e MOURA, 2012, p.24).

Partindo da afirmação acima, podemos compreender que os protótipos de ensino são como uma estrutura da sequência didática composta por um conjunto de concepções pedagógicas que o professor poderá preenchê-la formando novos produtos, com novos designers e novas significações. Ao permitir o preenchimento dessas estruturas pelo professor, atribuímos a ele a função didática.

Por funcionar como um esqueleto da sequência didática, os protótipos se assemelham a ela, herdando muito conhecimento construído pela teorização e aplicação das sequências didáticas. Porém, apesar das semelhanças, não podemos deixar de registrar que existem muitas diferenças entre protótipo de ensino e sequência didática. Os produtos didáticos e as sequências didáticas se diferenciam tanto do ponto de vista dos objetos de ensino como do ponto de vista das suas concepções pedagógicas, além disso os protótipos apresentam uma estrutura mais aberta e flexível, o que permite ao professor preencher essa estrutura com demandas específicas de cada contexto comunicativo estabelecido na preparação da proposta, enquanto que as sequências didáticas foram concebidas para serem seguidas pelos professores, não permitindo assim, que eles sejam autores de sua prática pedagógica.

Voltando ao ponto dos objetos de ensino, o espaço dedicado aos gêneros textuais/discursivos, por exemplo, é bastante diferente. Enquanto que nas sequências didáticas os gêneros são concebidos como objetos de ensino, nos protótipos os gêneros estão a serviço das práticas de novos multiletramentos que são possibilitadas por projetos transdisciplinares temáticos. Nos protótipos didáticos, o foco está presente no diálogo entre a diversidade de culturas, de linguagens e de apreciações valorativas, obtendo assim a formação de um sujeito mais crítico e protagonista.

Assim, podemos dizer que os protótipos didáticos podem parecer com as sequências didáticas, porém os protótipos são mais flexíveis e adaptáveis e as sequências mais rígidas. Além disso, por apresentarem uma estrutura aberta, os protótipos permitem que tanto os professores como os alunos possam complementar sua composição didática.

Outra característica muito comum dos protótipos é a possibilidade de utilização de vários gêneros, mídias, modalidades e temas abordados, mas que se complementam dando-lhes unidade, o que é um princípio didático de uma abordagem dos multiletramentos. Ainda sobre os protótipos, Rojo (2012) comenta:

Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para

buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos. (ROJO, 2012, p. 08)

Nesse sentido, podemos perceber o que ensino utilizando os protótipos didáticos e os multiletramentos vai se tornando cada vez mais importante por partir das culturas de referências do alunado (popular, local, de massa, etc.) e dos gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos para só assim possibilitar a formação de um aluno/indivíduo/cidadão crítico, pluralista, ético e democrático. Além disso, Rojo (2012) afirma:

Além disso, trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referências do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformadora, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado. (ROJO, 2012, p. 08-09)

Vivemos em um mundo em que se espera que a educação seja transformadora, em que o alunado consiga fazer leitura e inferências críticas, sejam protagonistas das suas vidas, sabendo guiar as suas aprendizagens na direção do desejável, do que se é possível e que, acima de tudo, tenham autonomia e saibam como continuar aprendendo. Dessa forma, por apresentarem-se flexíveis e com a possibilidade de serem completados ou alterados pelos alunos e pelos professores, os protótipos didáticos apresentam as condições necessárias para a formação de um aluno/indivíduo/cidadão autônomo e protagonista de suas vidas.

Nesse contexto, dois fatores chamam a atenção: o primeiro consiste em que para favorecer o ensino dos conhecimentos linguísticos e textuais necessários para a reflexão dos sujeitos nas diferentes atividades comunicativas, o ensino deverá ser feito aliando os protótipos didáticos aos gêneros textuais/discursivos; o segundo fator que chama a atenção reflete na atitude do professor perante o objeto de estudo, uma vez que, hoje em dia, os alunos desejam um professor que possa conduzir as discussões em sala de aula como um mediador preocupado com o mundo do aluno. Esse mediador irá fazer a seleção dos conteúdos e do material disponível pensando na diversidade cultural, de linguagem e de valores planejando um trabalho com protótipos que tem como foco a formação protagonista e crítica do estudante.

Assim sendo, o trabalho com protótipos didáticos proporciona um ensino interativo e estimulante aos estudantes, constituindo-os como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem e ao professor remete a função de produtor e mediador do processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto de destaque nessa relação protótipo/professor/aluno é o caráter digital dos protótipos didáticos e por também serem digitais permitem novas possibilidades de interação entre o protótipo, o professor e o aluno. Vejamos, por exemplo, que o protótipo digital é um material navegável e interativo e isso possibilita ao professor a escolha de caminhos e acervos alternativos ao que foi definido como principal na proposta didática. Nesse sentido, o protótipo torna-se um trabalho que pode ser testado, planejado e aplicado pelo professor em parceria com o aluno. Sendo assim, ao trabalhar dessa maneira, o professor está conduzindo os alunos a um trabalho aberto, investigativo e colaborativo, viabilizando que o conhecimento do objeto de estudo ocorra na interação professor/aluno.

Entretanto, a utilização desses protótipos ainda se trata de uma estratégia pedagógica em conhecimento e como todo processo novo, para ser inserido em sala de aula, requer tempo e disponibilidade do professor para ser elaborado e aplicado. Assim, para democratizar o acesso a esses saberes, o governo precisa estabelecer políticas públicas que incentivem e auxiliem o professor na implementação desse trabalho.

É bem verdade que a criação dos mestrados profissionais vem favorecendo o surgimento de novas ferramentas que auxiliam a educação em geral. Isso fica evidente com o crescimento de produtos educacionais disponibilizados após a criação do Mestrado Profissional, aumento devido, em grande parte, a exigência da elaboração de um produto final para a conclusão do curso e, não só de um texto dissertativo.

Nesse contexto, optamos pela criação de um caderno de atividades como modelo de ensino de retextualização dos gêneros textuais/discursivos. Nossa decisão foi baseada na metodologia do protótipo de ensino divulgada por Rojo (2017), pois possibilita ao professor adaptar os conteúdos previstos no caderno de atividades à sua realidade de sala de aula.

Outro ponto de destaque sobre a utilização do nosso caderno de atividades é que, por se tratar da retextualização de gêneros textuais/discursivos orais e escritos, a diversidade de gêneros estudados é muito grande e o leque de trabalho com as

temáticas, conhecimentos culturais, sociais e políticos pode ser amplamente alterado/escolhido/trabalhado com o formato de atividades proposto pelo caderno de atividades. Isso só é possível porque os protótipos didáticos são estruturas flexíveis e vazadas. Complementando essa possibilidade Rojo e Moura (2012), afirmam:

O protótipo de ensino é um recurso multimodal composto por muitas linguagens e que vai exigir capacidades e habilidades de compreensão e produção de cada uma delas para fazer sentido ao aluno, constituindo aí a prática dos multiletramentos. É navegável e interativo, mas planejado, orientado e mediado por um professor que conduz os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo (ROJO; MOURA, 2012).

Dessa forma, por apresentarem como característica o caráter navegável e interativo, mas de forma planejada e orientada pelo professor com o objetivo de conduzir os alunos a um trabalho colaborativo, investigativo e crítico, é possível perceber que os protótipos são importantes ferramentas para o desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes e, especificamente no caso do nosso estudo, no momento de produzir um texto.

Terminada essa revisão teórica, no capítulo seguinte descreveremos como será a metodologia utilizada para alcançar os objetivos traçados pelo nosso trabalho.

3. O PERCURSO DA PESQUISA: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta seção visa a explicar os procedimentos metodológicos que foram utilizados para a realização do nosso estudo, bem como a produção do caderno de atividades. Aqui abordamos as questões do nosso estudo, iniciando pela natureza da pesquisa e a formação do professor, para em seguida apresentarmos os seus aspectos, além de caracterizar o caderno de atividades com a sua organização.

3.1 A Natureza da pesquisa e a formação do professor

O nosso trabalho espera desenvolver tecnologias que simplifiquem o estudo dos gêneros textuais tendo como base a retextualização, ajudando melhorar o gosto dos alunos pelas aulas de produção textual. Nessa perspectiva, a abordagem da nossa pesquisa apresenta natureza de cunho qualitativo, pois os resultados são verificados por meio da interpretação e análise das atividades propostas, em consonância com as teorias que fundamentam o trabalho. Tendo em mente que os resultados na pesquisa qualitativa são verificados por meio de análise e interpretação as atividades, Dalfono, Lana & Silveira (2008) afirma:

Podemos partir do princípio de que a pesquisa qualitativa é aquela que trabalha predominantemente com dados qualitativos, isto é, a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números e as conclusões neles baseadas representam um papel menor na análise. (DALFONO, LANA & SILVEIRA, 2008, p.9).

Sendo assim, na pesquisa qualitativa, os dados analisados não são considerados por aspectos quantitativos, mas pela qualidade do resultado obtido. Neste tipo de pesquisa, é mais importante considerar o envolvimento do pesquisador no processo, os objetos de estudo e os acontecimentos que foram levados em consideração durante a aplicação da pesquisa e da análise dos dados.

Além da natureza qualitativa, compreendemos que a nossa pesquisa buscou solucionar ou, pelo menos, amenizar problemas enfrentados por professores e alunos nas aulas de Língua Portuguesa, especialmente no tocante à produção textual. Nesse contexto, como resultado do nosso trabalho, podemos contribuir para que ocorram mudanças sociais para os sujeitos envolvidos na pesquisa. Outro ponto que destacamos diz respeito ao caráter reflexivo em que as atividades foram elaboradas, tornando assim, o nosso estudo em uma pesquisa reflexiva.

O caráter da pesquisa reflexiva ficou evidente no momento em que elaboramos um caderno de atividades a partir das reflexões das nossas práticas em sala de aula.

Ademais, entregamos aos professores de Língua Portuguesa um produto que irá auxiliá-los nas suas práticas pedagógicas. Mas, não pretendemos só auxiliar os professores em suas práticas, com a produção do produto objetivamos fazer com que os professores repensem as suas práticas pedagógicas, pois conforme afirma Tripp (2005, p.445): “as pessoas sempre investigam a própria prática com a finalidade de melhorá-la.”

Além do mais, para conseguir alcançar o objetivo de contribuir na resolução dos problemas considerados na pesquisa, apontando soluções e proposta de ação, é necessário ter um professor que reflita o real papel da pesquisa, fazendo com que o aluno repense o objeto de estudo. Diante disso, faz-se necessária a presença de um professor que seja pesquisador, que reflita sobre a sua prática e sobre o objeto de estudo. Bortoni-Ricardo (2008) afirma que o professor pesquisador é aquele que

não se vê apenas como um usuário do conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue o professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias. (BORTONI-RICARDO, 2008, p.46)

Além disso, segundo Bortoni-Ricardo (2008):

Uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta em uma “teoria prática”, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação. Bortoni-Ricardo (2008, p. 48)

Além dessa característica, vale ressaltar que cabe ao professor criar as condições para que os alunos se apropriem das características do objeto em estudo. Portanto, verifica-se a importância do professor desenvolver uma atitude de pesquisar, uma vez que a participação deles é ativa na solução dos problemas encontrados.

3.2 Aspectos da pesquisa

Atuando há 12 anos como professor de Língua Portuguesa em turmas de ensino fundamental, anos finais, e a partir das discussões com os colegas de Língua Portuguesa, temos percebido que muitos alunos apresentam dificuldades quando vão produzir um texto. Entre as principais dificuldades dos estudantes, quando desafiados a elaborar uma produção textual, citamos: a falta de embasamento por não exercitarem, de forma efetiva, o hábito de leitura; dificuldades de desenvolver o pensamento crítico; de organizar as informações em uma sequência lógica; dificuldades de estruturar o texto de acordo com as suas características composicionais, temáticas e de estilo; problemas para selecionar e desenvolver informações e as dificuldades enfrentadas para usar adequadamente a gramática normativa.

Sendo assim, notamos a necessidade de elaborar estratégias que possibilitem superar as dificuldades citadas, permitir melhorias nos níveis de escrita e no desenvolvimento das habilidades de interpretação e produção de textos dos educandos, além de pensar estratégias para o desenvolvimento de nossa prática pedagógica.

A percepção da necessidade de elaboração de novas estratégias veio da observação das dificuldades enfrentadas pelos alunos, no momento da produção textual e da nossa dificuldade como professor para elaborar atividades que englobassem o ensino da retextualização. Dessa forma, pelo fato das atividades com retextualização englobarem várias operações que favorecem o trabalho com a produção de textos, foi pensada a aplicação de uma proposta de trabalho envolvendo o processo de retextualização, como estratégia para minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos no processo de escrita dos textos.

Sendo assim, partimos dessas dificuldades apontadas e iniciamos a nossa pesquisa, com o foco na retextualização dos textos do gênero memórias literárias, amplamente abordados na Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, em textos teatrais. Durante os primeiros meses da nossa pesquisa debatemos as teorias envolvendo o processo de retextualização, o ensino no foco dos gêneros textuais/discursivos, os gêneros memórias literárias e texto teatral, assim como montamos um produto para ser aplicado em turmas de 7 ano do ensino fundamental

anos finais, em uma escola do Município de Olivedos – PB, da qual faço parte do corpo docente.

Nesse contexto, a proposta inicial partia dos trinta e oito textos finalistas do gênero memórias literárias, selecionados na Olimpíada de Língua Portuguesa no ano de 2019, como textos base para que os alunos retextualizassem em um texto teatral. Outro ponto de destaque na proposta inicial diz respeito à seleção dos sujeitos da pesquisa que foram selecionados em virtude dos conteúdos estabelecidos pelos documentos oficiais normatizadores da Educação Brasileira para o referido ano de ensino. Além do mais, ao estudarmos os documentos oficiais, percebemos a possibilidade de ensinar a retextualização dos gêneros textuais memórias literárias em textos teatrais para alunos do 7º ano do ensino fundamental. E esse formato proposto era possível exatamente no 7º ano, pelo fato de ser um dos anos de ensino que abrangiam em seus conteúdos programáticos o ensino dos gêneros textuais, além de permitir o trabalho com retextualização e ser o ano de ensino para qual a Olimpíada de Língua Portuguesa estabelecia o trabalho com o texto memórias literárias.

Após a qualificação da nossa pesquisa na banca do Mestrado Profissional em Letras, no campus de Guarabira-PB pela Universidade Estadual da Paraíba, a pandemia causada pelo vírus Sars Covid-2 fez com que os órgãos de saúde pública brasileira orientassem a suspensão das aulas presenciais. Sendo assim, as aulas presenciais em todas as escolas públicas foram interrompidas, impossibilitando a aplicação da nossa proposta de intervenção.

Nesse contexto, a Coordenação Nacional do PROFLETRAS divulgou uma resolução em que era possível alterar objeto de estudo, uma vez que não seria mais possível a aplicação da proposta de intervenção em sala de aula e, assim, elaboramos protótipos de atividades com o foco na retextualização dos gêneros textuais discursivos para servir de suporte aos professores de língua portuguesa do ensino fundamental, anos finais, quando estiverem trabalhando com a retextualização dos gêneros textuais/discursivos.

No caso, deixamos de lado a retextualização dos textos do gênero memórias literárias em texto teatral, para propor modelos de atividades de retextualização que utilizassem gêneros textuais diversos. Sobre a proposta inicial, ela passou a fazer parte da nova proposta ao constituir-se como uma das atividades elaboradas.

Vale salientar que as nossas atividades são apenas modelos de como trabalhar com a retextualização e, por serem modelos, elas estão sujeitas a adaptações pelos professores para adequarem com a necessidade comunicativa estabelecida por alguma proposta de produção textual. Precisamos salientar também, que os exercícios propostos no caderno de atividades deveriam ter sido aplicados com os estudantes para depois ocorrer a análise e discussão dos resultados obtidos como forma de verificar se as atividades propostas eram eficazes no ensino de produção textual, porém com a disseminação do vírus Sars Covid 2, causador da pandemia da Covid-19 e a consequente suspensão das aulas presenciais, resolvemos focar principalmente na produção das atividades e, a análise dos resultados obtidos com a aplicação dessas atividades ficarão para um outro momento, podendo ser inclusive objeto de estudo para uma nova pesquisa.

3.3 Caderno de atividades: quadros e atividades que compõem a proposta metodológica.

O resultado do nosso trabalho foi a realização de um produto em forma de caderno de atividades envolvendo a retextualização de gêneros textuais/discursivos. Procuramos apresentar propostas de atividades que consideram as condições de produção e de recepção dos textos, a relação dialógica entre o texto e o contexto e a relação locutor-interlocutor, a fim de que os sujeitos envolvidos nas atividades compreendessem com mais propriedades o processo de produção dos textos, bem como os gêneros envolvidos na produção.

Dessa forma, organizamos o caderno de atividades da seguinte forma: inicialmente uma apresentação dirigida aos professores, contendo as reflexões teóricas para a produção das atividades e como o caderno estava organizado estruturalmente; em seguida, foi exposto um quadro geral das atividades envolvendo a retextualização com os objetivos, as habilidades, tempo de duração das atividades e materiais necessários para o desenvolvimento das atividades e; após a apresentação do quadro geral, as sugestões de atividades que se encontravam divididas em quatro partes.

Sobre as sugestões de atividades, preparamos uma tabela para exemplificar quais modalidades de retextualização e os gêneros textuais/discursivos foram abordados. O quadro abaixo exemplifica as quatro partes em que as atividades foram divididas.

tabela 1. Modalidades e gêneros textuais/discursivos envolvidos nas atividades.

modalidades			Gêneros textuais	
1ª parte	gênero orais	gêneros orais	reportagem	notícia
2ª parte	gêneros orais	gêneros escritos	debate regrado	artigo
3ª parte	gêneros escritos	gêneros orais	vários gêneros	seminário
4ª parte	gêneros escritos	gêneros escritos	texto memorialista	resumo
			memórias literárias	texto teatral

Fonte: produzida pelo autor.

Como podemos perceber, na primeira parte estão as sugestões de atividades de retextualização dos textos orais para os textos orais, com a sugestão da retextualização de uma reportagem em uma notícia; na segunda parte estão as sugestões de atividades de retextualização dos textos orais para os textos escritos com a sugestão da retextualização de um debate regrado em um artigo; na terceira parte estão as sugestões de atividades de retextualização dos textos escritos para os textos orais com a sugestão da retextualização de vários gêneros em um seminário e; na quarta parte, estão as sugestões de atividades de retextualização de textos escritos para textos escritos, com a sugestão da retextualização de um texto memorialista em um resumo, além da sugestão da retextualização de textos memorialistas para o texto teatral.

Nesse sentido, a tabela ilustra de forma visual as modalidades de retextualização e os gêneros textuais envolvidos nas atividades selecionadas para a realização do nosso caderno. Através da tabela, os professores poderão visualizar se o caderno de atividades contempla alguma das modalidades de retextualização ou gêneros textuais/discursivos que ele pretende ensinar.

4. UMA METODOLOGIA DE ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: CADERNO DIDÁTICO COM ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO

Como todo trabalho começa por um ponto de partida, com este material não seria diferente. Para a construção do nosso caderno de atividades foi preciso refletir sobre as atividades de produção textual, no contexto escolar, e se essas atividades estariam sendo eficazes no ensino de produção de texto, para depois dessas reflexões propor estratégias/atividades que auxiliassem os professores de Língua Portuguesa em suas aulas.

Este material começou a ser pensado a partir das discussões sobre o ensino dos gêneros textuais/discursivos nas aulas dos componentes curriculares do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS do Campus de Guarabira da Universidade Estadual da Paraíba. Para, em seguida, resultarem na confecção do caderno didático que está exposto nos anexos e confeccionado em material impresso. Além das discussões nas aulas do Mestrado Profissional em Letras, o caderno de atividades é fruto das reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, resultado da experiência de mais de doze anos em sala de aula, como professor da disciplina de Língua Portuguesa lecionando, principalmente, produção textual para alunos do ensino fundamental anos finais.

Para elaborar a nossa proposta metodológica de ensino de Língua Portuguesa foi preciso fazer escolhas acerca de quais conteúdos poderiam ser abordados nas nossas atividades. Dessa forma, a escolha não foi feita aleatoriamente, mas seguiu alguns critérios relevantes para o ensino de produção textual. O primeiro critério que utilizamos foi pensar estratégias que possibilitassem aos alunos melhorias nos níveis de escrita e de desenvolvimento das suas habilidades cognitivas. Outro critério utilizado foi: a que tipo de público-alvo o produto seria destinado? Em seguida, definimos que as atividades deveriam envolver os gêneros textuais/discursivos orais e escritos e, por fim, escolhemos a retextualização por ser uma abordagem que permite aos alunos lidarem de diferentes formas com os textos, ao passarem para a forma de outro texto, processo que compreende diversos níveis de complexidade.

Chamamos a atenção para o fato de que mesmo as atividades propostas no caderno terem sido elaboradas para o professor de Língua Portuguesa, elas foram

pensadas tendo em conta as necessidades dos estudantes e, em segundo plano, a dificuldade do professor de elaborar atividades que englobassem o ensino da retextualização. Dessa forma, pelo fato das atividades com retextualização englobarem várias operações que favorecem o trabalho com a produção de textos, foi pensada a aplicação de uma proposta de trabalho envolvendo o processo de retextualização como estratégia para minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos no processo de escrita dos textos.

Sendo assim, partimos desses critérios elencados e elaboramos protótipos de atividades com o foco na retextualização dos gêneros textuais discursivos, para servir de suporte aos professores de língua portuguesa do ensino fundamental anos finais, quando estiverem trabalhando com a retextualização dos gêneros textuais/discursivos.

Vale salientar que as nossas atividades com retextualização são apenas modelos de como trabalhar com a retextualização e, por serem modelos, elas estão sujeitas a adaptações feitas pelos professores para se adequarem às necessidades comunicativas estabelecidas por alguma proposta de produção textual. Cabe, portanto, ressaltar que a construção do caderno didático se baseou nos estudos sobre retextualização, os quais serviram como base para a construção das atividades.

Para a criação da nossa metodologia de trabalho, dialogamos com os preceitos defendidos por vários autores, entre os quais Marcuschi (2003, 2010) acerca da retextualização e da classificação que o autor faz ao definir quatro modalidades de retextualização, sendo elas: do oral para o oral, do oral para o escrito, do escrito para o oral e do escrito para o escrito. Apesar de existirem outras modalidades de retextualização, como por exemplo, do texto multimodal para o texto escrito, do texto verbal para o texto escrito, entre outras, o nosso caderno de atividades foi produzido levando-se em conta apenas essas modalidades de retextualização apresentadas por Marcuschi.

Além do autor citado, o nosso caderno foi produzido considerando as ideias defendidas por Dell'Isola (2007) ao considerar que as atividades com retextualização deveriam seguir como partes pertencentes aos exercícios: a leitura dos textos previamente selecionados, com a identificação por parte dos estudantes das características dos gêneros base e produto final da retextualização; a transformação de um gênero textual em outro, verificando se atendeu às condições de produção e

se o gênero produto final da retextualização mantem, mesmo que em parte, o conteúdo do texto base; a identificação das características composicionais, temáticas e do estilo do gênero produto da retextualização e; as atividades de reescrita verificando as condições de produção e produção da versão final do texto.

Dialogando com Benfica (2012), buscamos criar situações em que o estudante refletisse sobre a Língua e sobre os aspectos linguísticos, textuais e discursivos dos gêneros textuais/discursivos envolvidos na situação problema. Aplicamos os postulados de Benfica (2012) no momento de elaborar situações que envolvessem a organização das informações e da construção dos textos, da construção dos modos de referência, de qual situação de interação é mais adequada para uma determinada atividade até a organização geral dos textos. Outros autores, a exemplo de Matêncio (2002, 2003), também contribuíram com postulados teóricos para o embasamento e conseqüente preparação das atividades.

Seguimos os principais teóricos na elaboração das propostas de atividades, mas além dos teóricos, partimos dos preceitos estabelecidos pelo documento norteador da educação brasileira que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a organização do nosso material, sendo assim, o nosso produto é composto, conceitualmente, considerando o que está exposto na BNCC; e as propostas de atividades foram pensadas como forma de tornar o aluno protagonista do processo de ensino-aprendizagem. As atividades do caderno foram elaboradas tendo como um dos objetivos favorecer ao estudante a oportunidade de resolver as demandas complexas da vida cotidiana, além de praticar o exercício pleno da cidadania e se preparar para o mundo do trabalho como é esperado pelo resultado do desenvolvimento das habilidades e competências dispostas na BNCC para a disciplina de Língua Portuguesa.

Dessa maneira, elaboramos o produto final deste Mestrado, em forma de um caderno de orientações didáticas, pensado em servir como base de apoio para o professor de Língua Portuguesa ensinar os processos de retextualização de textos aos seus alunos. Mas, precisamos destacar que as atividades sugeridas no caderno podem ser adaptadas pelo professor, de acordo com as necessidades surgidas nas aulas. Os nossos exercícios não são um modelo estanque, pelo contrário, espera-se que sirvam de motivadores para que o professor crie outras possibilidades de atividades com retextualização. Dessa forma, as atividades sugeridas no caderno

estão organizadas no formato de sequências didáticas como forma de simplificar a execução dos modelos sugeridos.

Outra característica importante do nosso material consiste na sua natureza, concebido para ser aplicado em turmas do ensino fundamental anos finais, sem ter a restrição de ser um material específico para um único ano escolar, podendo a mesma atividade ser aplicada em anos diferentes. Outro ponto importante revela-se no fato do material ter sido elaborado com o foco no ensino fundamental, porém não se exclui a aplicação das atividades em anos do ensino médio, cabendo sempre ao professor realizar as alterações necessárias ao definir a situação comunicativa da proposta de atividade.

Nesse contexto, esperamos alcançar como resultado do nosso trabalho, o melhor desempenho dos alunos em atividades de produção textual, sejam elas orais ou escritas. Além disso, a partir da ampliação das práticas letradas, por meio do ensino formal, esperamos que estas atividades despertem o protagonismo dos estudantes em situações de vida social, levando em consideração o uso mais significativo de práticas de produção oral ou escrita. Para o professor, esperamos que este material seja mais um suporte para a ampliação, desenvolvimento e aplicação de atividades voltadas para o ensino de produção textual com o foco na retextualização dos textos.

Dessa forma, elaboramos um produto final de mestrado, em forma de caderno de atividades, que se encontra no apêndice desse texto e que contém: um guia do professor, uma tabela dos conteúdos abordados na retextualização dos textos e um conjunto de atividades divididas em quatro grupos de acordo com as modalidades de retextualização explicitadas por Marcuschi e estruturalmente apresentada a seguir.

O caderno de atividades foi pensado e produzido a partir das discussões realizadas no curso do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Assim, ao refletirmos sobre as modalidades de retextualização proposto por Marcuschi (2003, 2010), resolvemos elaborar um material que servisse de apoio para que o professor pudesse trabalhar com o ensino dos gêneros textuais/discursivos na perspectiva da retextualização. Nessa perspectiva, o material encontra-se organizado da seguinte maneira: primeiro elaboramos uma apresentação da obra dirigida aos professores, nela explicamos as motivações de elaboração do caderno, além de deixar claro que

o caderno é um suporte a mais no ensino dos gêneros textuais/discursivos na perspectiva da retextualização.

Em seguida, apresentamos as concepções envolvidas para a realização das atividades de retextualização, nesse segmento estão contidas as informações e concepções teóricas que serviram de suporte para a orientação do material como forma de o professor ter conhecimento das teorias e concepções que embasaram o desenvolvimento das atividades e, assim, continuar pesquisando e estudando mais sobre o assunto abordado.

Logo após as concepções envolvidas nas atividades de retextualização, expomos um quadro geral sobre os pontos considerados no momento da aplicação das atividades de retextualização e contemplando dessa forma os objetivos das atividades, as habilidades expostas na BNCC a serem trabalhadas nas atividades, bem como o detalhamento, descrevendo as atividades e os materiais necessários para o estudo da competência em questão.

Vale reforçar que este quadro geral funciona como um modelo que pode ser adaptado pelo professor para ensinar produção textual. Além de servir como um material que lhe permite navegar entre as modalidades de retextualização que ele acha mais adequadas para o desenvolvimento do seu trabalho, o professor pode utilizar o modelo apresentado no quadro geral para ensinar produção textual em outras perspectivas que não seja da retextualização, para isso, basta adequar alguns pontos da nossa proposta.

Após a exposição do quadro geral com os objetivos e habilidades esperados na realização das tarefas, bem como do detalhamento das atividades e dos materiais necessários para a aplicação das atividades, apresentamos um modelo geral de sequência de atividades. Modelo este que pode ser aplicado em qualquer proposta de trabalho com a retextualização, desde que sejam feitas alterações pontuais para adequação do modelo geral a situação comunicativa escolhida.

Sobre a ordem em que os conteúdos são abordados dentro da sequência geral e das sequências adaptadas, definimos que o nosso trabalho sempre iniciaria com um momento para explicação sobre o processo de retextualização em si, afinal os estudantes só podem produzir se já tiveram contato com o conteúdo abordado. Os dois próximos momentos são reservados ao estudo e identificação das características composicionais, temáticas e do estilo dos gêneros-base e produto final da retextualização. Na sequência, as atividades abordam os aspectos

relacionados à oralidade e à escrita dos textos, depois dessas características, as atividades foram pensadas para o planejamento e preparação da produção textual, observando a situação comunicativa, os interlocutores e o papel social do produto retextualizado. Ao continuar nossa sequência de atividades, abordamos os aspectos composicionais dos textos, bem como o tipo de sequência tipológica, os elementos estruturais do tipo narrador, personagens, tempo e espaço presentes em alguns tipos de textos, além dos aspectos relativos à morfologia e à sintaxe. Por fim, as últimas atividades foram elaboradas na perspectiva da revisão e da produção do texto final da retextualização.

Em seguida, o material encontra-se dividido em quatro partes fazendo referência às modalidades de retextualização propostas por Marcuschi (2003, 2010) já mencionadas neste documento e, assim, compreendendo os eixos da oralidade e da escrita. Nesse sentido, as atividades foram distribuídas seguindo as modalidades de retextualização dos textos orais para os textos orais, a retextualização dos textos orais para textos escritos, a retextualização dos textos escritos para textos orais e a retextualização de textos escritos em textos escritos.

A proposta de ensino-aprendizagem selecionada para o ensino da metodologia apresentada leva em conta algumas proposições importantes para o ensino de Língua Portuguesa, discussões teóricas a respeito dos gêneros textuais/discursivos, do processo de retextualização de textos, das metodologias para a produção textual, assim como pauta-se nas finalidades e objetivos do ensino de Língua Portuguesa e da aprendizagem como um todo.

Levando-se em conta que o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa requer apropriação das estratégias de leitura e produção de textos que preparem o estudante para ter autonomia intelectual e, futuramente, estar preparado para o mundo do trabalho, faz-se necessário proporcionar aos alunos a oportunidade deles se tornarem protagonistas no ensino da Língua e de suas vidas, no contexto social em que estão inseridos.

A escolha da apresentação das atividades em quatro partes pautou-se na concepção de organização do material, a partir de atividades que englobassem os eixos da oralidade e da escrita definidos pelo documento da BNCC, assim como, com a aplicação dos exercícios, os alunos podem desenvolver as habilidades cognitivas e procedimentais propostas pelo documento balizador da educação

brasileira, tendo como referência atividades que englobam a leitura, a oralidade e a produção de um texto.

4.1 Atividades de retextualização de textos orais para textos orais

A primeira das quatro partes do caderno corresponde às sugestões de atividades que englobem exercícios de retextualização de gêneros orais para outros gêneros também orais, correspondendo assim, às práticas de linguagem que ocorram em situações orais envolvendo a oralização de textos em diversas situações comunicativas. Esperamos dessa forma que o estudante seja capaz de produzir textos orais diversos, considerando os aspectos relacionados ao planejamento e à produção dos novos textos.

Entre os diversos resultados esperados pelas atividades que compõem a parte da retextualização de textos orais, para outros textos, também orais, almejamos: que o estudante seja capaz de produzir textos orais diversos, identifique os diversos efeitos de sentido produzidos pelos diferentes timbres de voz e sejam capazes de refletir sobre os contextos e situações sociais em que os textos orais são produzidos.

As propostas de produção textual presentes nessa parte do material correspondem a atividades que retextualizem um texto oral em outro texto também oral. Vale notar que não são atividades de produção de textos orais propriamente ditos, aqui o estudante terá suas habilidades desenvolvidas ao compreender um texto oral e depois produzir um novo texto oral em outro gênero textual/discursivo. É importante frisar que existem diferenças entre produzir um texto oral por si só e produzir um texto oral a partir da retextualização de outro texto oral já existente, uma vez que, nas atividades de retextualização o objetivo dos exercícios é que o aluno seja capaz de compreender a estrutura de um novo texto durante o seu processo de construção a partir de um texto já existente.

Outro fato que chama a atenção na realização das atividades dessa modalidade ocorre quando o aluno, ao produzir um texto oral, necessita primeiramente utilizar de etapas de produção de textos escritos. Isso ocorre por questões didáticas e de organização, sendo assim, ao retextualizar um texto oral, o estudante primeiro toma notas, faz observações, transcreve, redige e, em muitas vezes, faz as devidas revisões para, em seguida, oralizar o texto.

Estruturalmente, essa parte do caderno de atividades encontra-se organizado da seguinte forma: primeiramente, apresentação de um modelo de sequência geral para as atividades de retextualização de textos orais para outros gêneros textuais/discursivos também orais. Por ser uma sequência geral, a proposta foi pensada de forma que abrangesse todas as necessidades com o ensino dos gêneros textuais orais, como também, a possibilidade de adaptação da sequência a uma proposta de retextualização nova e, em um novo contexto de comunicação. Assim, o professor poderá eliminar ou acrescentar etapas ao geral da sequência exposta. Isso ocorre porque apesar de tentar corresponder a todas as possibilidades, o ensino dos gêneros não é rígido, estanque, é um ensino com características mutáveis. Sendo assim, sempre irão surgir novas necessidades, bem como será necessário eliminar algumas etapas da sequência quando a proposta for adaptada a uma situação comunicativa que não aborde todos os pontos elencados.

Após a proposta geral, apresentamos uma adaptação da sequência tendo como referência a retextualização de uma reportagem em uma notícia. Nesse momento, disponibilizamos aos professores, algumas informações estruturais sobre os gêneros textuais/discursivos escolhidos na proposta adaptada e encerramos esse tópico.

4.2 Atividades de retextualização de textos orais para textos escritos

A segunda, das quatro partes do caderno, corresponde às sugestões de atividades que englobam exercícios de retextualização de textos orais para textos que fazem parte dos gêneros escritos, correspondendo assim às práticas de linguagem que ocorram em situações orais, envolvendo a oralização de textos em diversas situações comunicativas, mas que sejam retextualizados em textos escritos, envolvendo, assim, habilidades específicas para elaboração de textos escritos. Esperamos, dessa forma, que o estudante seja capaz de produzir textos escritos diversos tendo como referência textos orais.

Dentre os diversos resultados esperados pelas atividades que compõem a parte da retextualização de textos orais para textos escritos, esperamos que os estudantes: consigam estabelecer a relação entre a fala e a escrita, levando em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros; estabeleçam as relações de sentido decorrentes da alteração de um texto oral para

um texto escrito; reflitam sobre os diferentes contextos de produção dos textos escritos a partir dos textos orais e percebam os diferentes efeitos de sentidos provocados no texto pelo uso de sinais de pontuação.

O fato que chama a atenção na realização das atividades dessa modalidade ocorre quando o aluno, antes de começar a produzir os textos em um gênero textual escrito, precisa compreender as características do gênero oral textual base da retextualização, realizar anotações e transcrições do gênero oral para só depois realizar as etapas de produção de um texto escrito.

Estruturalmente essa parte do caderno de atividades encontra-se organizado da seguinte forma: apresentamos uma sequência de atividades que corresponde a retextualização do texto oral debate em um texto escrito do gênero artigo. Assim, como nas atividades de retextualização dos gêneros orais, disponibilizamos, aos professores, algumas informações composicionais e estruturais sobre os gêneros textuais/discursivos escolhidos na proposta adaptada e encerramos esse tópico.

4.3 Atividades de retextualização de textos escritos para textos orais

A terceira das quatro partes do caderno corresponde às sugestões de atividades que englobam exercícios de retextualização de gêneros textuais/discursivos escritos para gêneros textuais/discursivos orais, correspondendo assim às práticas de linguagem que ocorram em situações reais relacionadas à interação e à autoria dos textos escritos e orais com diferentes finalidade e objetivos ao produzir um texto.

Esperamos com tais atividades que os estudantes sejam capazes de refletir sobre os diferentes contextos e situações sociais em que se produzem os textos, estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis, em texto escrito, para utilizar nos textos orais, estabelecer relação entre as partes do texto levando em conta as características composicionais e de estilo e que os estudantes consigam estabelecer a relação entre a fala e a escrita, levando em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros.

Ao contrário do que ocorre na segunda parte das nossas atividades, em que os estudantes antes de começarem a produzir os textos escritos precisam compreender as características dos gêneros textuais orais, na terceira parte das nossas atividades, os alunos necessitam perceber as características composicionais e do estilo dos gêneros textuais escritos para só depois, alterá-las para gêneros textuais/discursivos orais.

Estruturalmente essa parte do caderno de atividades encontra-se organizado da seguinte forma: apresentamos uma sequência de atividades que corresponde a retextualização de vários gêneros escritos para um seminário. Assim como nas atividades anteriores de retextualização, disponibilizamos, aos professores, algumas informações composicionais e estruturais sobre os gêneros textuais/discursivos escolhidos na proposta adaptada e encerramos esse tópico.

4.4 Atividades de retextualização de textos escritos para textos escritos

A última das quatro partes do caderno corresponde às sugestões de atividades que englobam exercícios de retextualização de gêneros textuais/discursivos escritos para outros gêneros textuais/discursivos escritos, sendo uma das modalidades de retextualização mais aplicadas em aulas de Língua Portuguesa.

Sobre os exercícios de retextualização de textos escritos consideramos inicialmente que as suas aplicações não devem ser concebidas de forma genérica e descontextualizada, mas, por meio de situações efetivas de comunicação humana, uma vez que almejamos que os estudantes sejam capazes de relacionar a produção de textos escritos a situações reais de interação social e condições de produção. Além disso, ansiamos que a retextualização de textos escritos possibilite aos alunos identificar as diferentes vozes que fazem parte da constituição dos textos e, organize e hierarquize as informações estabelecendo relações entre as partes dos textos.

Estruturalmente, essa parte do caderno de atividades encontra-se organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos um modelo geral de sequência de atividades para o trabalho com a retextualização de gêneros textuais/discursivos escritos, permitindo ao professor realizar alterações na sequência de atividades para adaptá-la a alguma situação comunicativa definida por ele em parceria com a turma;

logo após, pegamos essa sequência geral de atividades e adaptamos para uma proposta que considerasse a retextualização de um texto memorialista em um resumo. Sobre essa adaptação, entregamos um resultado obtido com a possível aplicação da proposta e os comentários sobre a realização das etapas da atividade. Os resultados obtidos foram expostos em quadros e, em outros quadros, os comentários sobre os resultados obtidos em cada etapa de aplicação da atividade. Assim como nas atividades anteriores de retextualização, disponibilizamos também, aos professores, algumas informações composicionais e estruturais sobre os gêneros textuais/discursivos escolhidos na proposta adaptada e, por fim; expomos uma adaptação da sequência geral em que ocorre a retextualização de textos do gênero textual/discurso memórias em um texto teatral.

Sob esta perspectiva, acreditamos que o caderno de atividade de retextualização dos gêneros textuais/discursivos pode favorecer, de modo satisfatório, dinâmico, funcional e interativo, o ensino-aprendizagem da produção textual. Além disso, por ter como característica uma estrutura mais aberta e flexível, o caderno possibilita que os professores de Língua Portuguesa montem em parceria com os alunos a situação comunicativa da atividade, permitindo assim, a formação de um estudante autônomo e crítico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa, apresentamos como objetivo geral construir uma proposta de retextualização dos textos memórias literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa em textos teatrais para ser aplicada em turmas do sétimo ano do ensino fundamental anos finais. Porém, no início do ano de 2020, as aulas presenciais nas escolas brasileiras foram suspensas pelo motivo da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2. Dessa forma, como não ocorreu o retorno das aulas em tempo hábil para a aplicação da proposta de retextualização nas turmas, resolvemos adaptar a proposta inicial. Sendo assim, a presente pesquisa passou a ter como objetivo geral propor um caderno de atividades que servisse como base/modelo para exercícios com retextualização dos gêneros textuais/discursivos nas aulas de produção textual.

Para dar conta do proposto, percorremos um caminho que se iniciou nos estudos teóricos-metodológicos sobre os gêneros textuais/discursivos, passando pela leitura das teorias envolvendo o processo de retextualização até chegar as teorias sobre os protótipos didáticos e sua aplicação, considerando positivamente a utilização de atividades com retextualização, além das relevantes contribuições que os novos produtos educacionais trazem para o processo de ensino.

Além disso, estudamos detalhadamente sobre as características e funcionamentos dos gêneros textuais/discursivos abordados na nossa pesquisa. Após os estudos teóricos, passamos a confecção do nosso produto final, elaborado a partir das discussões e análises das proposições expostas pelos teóricos sobre a temática, resultando em um caderno de atividades com sugestões de como proceder com as atividades envolvendo o processo de retextualização.

Mas, infelizmente, em decorrência da propagação da pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2, aulas presenciais foram suspensas, porém, mesmo com aulas suspensas em todo o país, perdemos muitos colegas, como a professora do Mestrado Profissional em Letras do Campus Guarabira, Rosilda Alves Bezerra, vítima de complicações do vírus SARS-CoV-2. Outro ponto negativo ocorreu com propagação das mortes causadas pelo vírus SARS-CoV-2 e, o que antes eram casos isolados, passaram a ser mais frequentes, foi quando começaram a surgir as mortes de colegas de trabalho, amigos e familiares.

Embora em muitos momentos tenhamos enfrentado algumas dificuldades, tanto para o estudo do nosso objeto, como as dificuldades causadas pela pandemia,

podemos afirmar que foi um período de muito crescimento cognitivo e suscitamos muitas discussões que não se limitaram só aos conteúdos das disciplinas, mas também das dificuldades enfrentadas pela educação pública brasileira, pelos professores de Língua Portuguesa, assim como discussões culturais, éticas e de respeito com o outro.

Para uma continuidade da pesquisa, sugerimos um aprofundamento das atividades de retextualização, principalmente porque no nosso caderno não foram contempladas todas as modalidades de retextualização, assim como poderíamos sugerir outro protótipo didático ou o aprofundamento do caderno de atividades para abranger os textos midiáticos e os textos multimodais.

Em suma, podemos afirmar que este trabalho oportunizou a pesquisa teórica, a articulação desta pesquisa com os problemas da sala de aula e, a elaboração de um produto didático que tem o propósito de contribuir para a realização de novas experiências de ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras, ajudando os professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

6. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. G. S. **Uso do imperfeito do indicativo e de perífrases imperfectivas de passado em memórias literárias produzidas por alunos de escolas públicas brasileiras.** 2015. 155 f. Tese (Mestrado) – Programa de Pósgraduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: Acesso em: 28 outubro 2016.

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos Notícias e Cartas do Leitor no Ensino Fundamental.** São Paulo: Cortez, 2011.

BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula.** Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. A noção de gênero e retextualização: Implicações pedagógicas. In Dell’Isola, Regina L. Péret (org.) **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho.** Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

BENFICA, Maria Flor de Maio B. **Atividades de retextualização em livros didáticos de português: estudo dos aspectos linguístico-discursivos dos gêneros implicados.** Tese de doutorado. FALE/UFMG – Belo Horizonte, 2013.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.: MACHADO, A. R.: BEZERRA, M. A. (Org). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2003.

BORTONI-RICARDO, S, M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo; Parábola Editorial, 2008.

BORGES, Jadson de Carvalho. **Análise e produção de material didático de inglês à luz da linguística de corpus.** 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagens e Representações) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus/BA, 2017.

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf , acesso em 27 de março de 2020.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Se bem me lembro**: caderno do professor. São Paulo: Cenpec, 2010.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DALFOVO, Michael Samir; LANA, Rogério Adilson; SILVEIRA, Amélia. **Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008

DITTRICH, Ivo José. **Linguística e jornalismo: dos sentidos à argumentação**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

DELL`ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELL`ISOLA, R. L. P. (Org.). **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho**. Belo Horizonte. FALE/UFMG, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo. Parábola Editorial, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fonte, 2013.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever – estratégias de produção textual**. 2. Ed. São Paulo; Contexto, 2014.

LAGE, Nilson. **Ideologia e Técnicas da Notícia**. Florianópolis: Insular, 2001.

LIMA, Ana. **Recordar para contar**. Disponível em:

<http://www.downloads.cooperativacec.com/memórias.pdf> -acesso em 07/04/2020.

MACHADO, A. R. Revisitando o conceito de resumos. In: DIONISIO, Ângela Paiva et al. (Org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.138-150.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J, L: BONINI, Adair; ROTH-MOTTA, Désirée (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gênero Textuais: definição e funcionalidade. IN: Dionísio, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org). **Gêneros Textuais e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual. Análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, E. **A escrita do gênero memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades**. Cadernos Cenpec. São Paulo, v.2, n.1, p. 47-73, julho 2012.

MARSARO-PAVAN, Fabiana. **Dos livros didáticos aos protótipos de ensino: em direção a um web-currículo**. Revista Triângulo, Uberaba, MG, v.10 n. 1, p. 96-111, jan/jun. 2017.

MATENCIO, M. L. M. **Atividade de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo sobre o gênero resumo**. Revista *Scripta*, vol. 10, dezembro, 2002.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Escrita e leitura: natureza do processo. In: **Leitura, produção de textos e escola. Reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MATÊNCIO, M. L. M. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. In: Congresso Internacional de Abralín, III, 2003, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

MEIRA, G. H. S. e SILVA, W. M da. Didatização de saberes no seminário escolar: o papel das unidades retóricas. In: SILVA, W. e LINO de ARAUJO (org.). **Oralidade em foco: conceito, descrição e experiências de ensino**. Campina Grande: Bagagem, 2013.

MOURA, Eduardo; GRIBL, Heitor. Radioblog: vozes e espaços de atuação cultural. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 233-250.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempo de web**. The Specialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem, v. 38, n. 1, jan-jul. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/318739106_Entre_Plataformas_ODAs_e_Prototipos_Novos_multiletramentos_em_tempos_de_WEB2. Acesso em: 10 dezembro. 2020.

SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escolar**. Trad Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, [2004] 2010.

THEREZZO, G. P. **O resumo como prática de leitura e de produção de texto**. R. LETRAS, PUC-Campinas, v.20, n.1, p. 20-43, 2001.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Universidade de Murdoch. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443- 466, 2005.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. Trad. José Simões (coord). São Paulo: Perspectiva, 2005.

7. APÊNDICE A – CADERNO DE ATIVIDADES

**CADERNO DE
ORIENTAÇÕES
DIDÁTICAS COM
ATIVIDADES DE
RETEXTUALIZAÇÃO**

**MARCELO AVELINO XAVIER
PROFLETRAS/2021**

Caderno de orientações didáticas com atividades de retextualização
Elaborado por: Marcelo Avelino Xavier
Orientado pela Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima de Souza Aquino
Dissertação de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – Universidade Estadual da Paraíba –
Campus Guarabira
Guarabira – PB
2021

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	04
1.	CONCEPÇÕES ENVOLVIDAS NAS ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO	05
	Organização do material didático	08
2.	QUADRO DAS HABILIDADES E OBJETIVOS DA BNCC RELACIONADOS ÀS ATIVIDADES.....	10
3.	SUGESTÕES DE ATIVIDADES	25
	ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS ORAIS PARA TEXTOS ORAIS.....	26
	Atividade de retextualização do gênero reportagem em uma notícia.....	30
	ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS ORAIS PARA TEXTOS ESCRITOS.....	37
	Atividade de retextualização do gênero debate em um artigo.....	38
	ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS PARA TEXTOS ORAIS.....	41
	Atividade de retextualização de vários gêneros escritos para um seminário.....	42
	ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS PARA TEXTOS ESCRITOS.....	45
	Atividade de retextualização de um texto memorialista em um resumo.....	47
	Atividade de retextualização do gênero memórias literárias em texto teatral.....	54
4.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
	REFERÊNCIAS.....	57

APRESENTAÇÃO

Caro professor,

Este caderno é resultado das discussões sobre o ensino dos gêneros textuais/discursivos nas disciplinas do PROFLETRAS no campus da Universidade Estadual da Paraíba em Guarabira, bem como do trabalho para obtenção do título de Mestre pela referida Universidade e da experiência de mais de doze anos em sala de aula como professor da disciplina de Língua Portuguesa lecionando, principalmente, produção textual para alunos do ensino fundamental anos finais.

Partimos do pressuposto de que a linguagem é uma atividade essencialmente humana, histórica e social, pois é através dela que observamos, compreendemos e interagimos com o mundo natural. Dessa forma, a linguagem é vista como interação, pois proporciona ao indivíduo a possibilidade de estabelecer comunicação com o outro, com o mundo e, acima de tudo, consigo mesmo. A partir desse pressuposto tivemos como preocupação construir uma proposta que considerasse as práticas de oralidade e de escrita estabelecendo uma relação do funcionamento da língua com o ensino em sala de aula.

Com esse material, procuramos permitir aos professores a oportunidade de trabalhar com situações de aprendizagem que assumam a centralidade do texto, sejam eles orais ou escritos, como unidade de trabalho, possibilitando assim relacionar os textos aos seus contextos de produção e ao desenvolvimento das habilidades dos estudantes ao uso significativo da linguagem, só que no contexto de sala de aula.

Para possibilitar o estudo efetivo do texto, o nosso trabalho partiu do ensino dos gêneros textuais/discursivos a partir das atividades de retextualização, pois são atividades que favorecem o ensino de produção textual no momento que os estudantes compreendem os vários processos implicados nas etapas de construção de um novo texto.

Além de oferecer um conjunto de atividades para trabalhar com os gêneros textuais/discursivos na perspectiva da retextualização, tivemos como preocupação que você, colega professor, veja-se como coautor desse projeto pedagógico e não tome como uma receita pronta a ser seguida. Sendo assim, nosso objetivo com este material é oferecer elementos que o apoiem em suas práticas cotidianas, mas que, acima de tudo, você seja capaz de produzir/adaptar/refazer outras atividades a partir do material existente.

Portanto, neste material você encontra sugestões de atividades para serem aplicadas em sala de aula e/ou adaptá-las à sua realidade.

Bom trabalho para você e seus alunos!

1. CONCEPÇÕES ENVOLVIDAS NAS ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO

Vivemos em uma sociedade em que as práticas sociais são regidas por relações e por processos que têm como principal foco a língua e seu papel comunicativo, assim, viver nessa sociedade nos exige conhecimento e compreensão das diferentes linguagens e seus usos. A escola acaba tomando lugar de destaque por assumir a responsabilidade de assegurar que os estudantes tenham acesso a novas informações, novos saberes e à cultura em geral, compartilhando a aprendizagem com outros espaços como o trabalho, as relações interpessoais, os diversos meios de socialização dos jovens e, agora mais do que tudo, no ambiente digital.

Acompanhar as mudanças que ocorrem diariamente na sociedade só é possível pela escola através do ensino com o texto de diferentes gêneros e em diferentes situações comunicativas. Nessa perspectiva, o texto assume centralidade como unidade de trabalho e a abordagem empregada sempre relaciona o texto aos seus contextos de produção e desenvolvimento de habilidades por parte dos estudantes no momento da aquisição da linguagem.

Sendo assim, cabe à Língua Portuguesa proporcionar experiências que favoreçam a compreensão, seleção e organização das informações em uma sequência coerente, fundamental para a produção de qualquer texto, de forma a possibilitar a participação e interação significativa e crítica dos estudantes nas diversas práticas sociais.

Além disso, com a sociedade cada vez mais dinâmica e volátil, as práticas de linguagem precisam produzir novas formas de configurar, disponibilizar, elaborar, replicar e interagir, surgindo assim, novos gêneros e textos que são, cada vez mais, multissemióticos e multimidiáticos. Com o surgimento desses novos textos, o conhecimento sobre os gêneros precisa mobilizar em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, compreensão e produção textual, para que o aluno seja inserido nas práticas de interação das atividades humanas. Porém, essa valorização dos novos multiletramentos considera que o texto passa a ser construído por mais de um autor, ao cabo em que os sujeitos vão redesenhando, remixando, transformando e produzindo novos sentidos a textos já existentes.

Dessa forma, abordamos neste material a concepção de que o texto é o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua, é o lugar de entrada para o diálogo com outros textos que remetem ao passado e possibilita o surgimento de novos textos, tendo o aluno como participante desse diálogo entre o texto e seus leitores.

Outra perspectiva no nosso trabalho considera que o estudo dos gêneros textuais é muito produtivo interdisciplinarmente ao considerar o funcionamento da língua e as atividades culturais e sociais, pois os gêneros não são imutáveis e sim, entidades dinâmicas. Dessa forma, o gênero passa a ser um instrumento transformador por promover a interação social entre os diversos sujeitos da sociedade, uma vez que a interação social ocorre por meio dos gêneros textuais e o ensino de produção textual na escola consolidou-se por meio dos gêneros textuais, quer se queira ou não.

Dessa maneira, consideramos que as atividades desenvolvidas deveriam considerar a diversidade dos gêneros textuais e a complexidade concretizada pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto, além do pertencimento aos eixos da oralidade ou da escrita.

Sobre a oralidade, partimos do pressuposto de que o seu ensino permite desenvolver habilidades verbais, pessoais e interpessoais, permitindo ao estudante se expressar, compartilhar informações, defender posicionamentos e interagir socialmente nas situações comunicativas mais formais. Além do mais, as atividades que correspondem ao eixo da oralidade situam-se em práticas de linguagem em situações reais ou gravadas e podem ser trabalhadas a partir de diversos gêneros, tais como: seminário, debate, programa de rádio, entrevista, podcast, jingle, conferências ou webconferências, mensagens gravadas, entre outros gêneros textuais/discursivos.

Neste material propomos atividades de retextualização de textos orais em correlação com os pressupostos defendidos pela BNCC para o tratamento das práticas orais na escola. As atividades consideram a reflexão sobre as condições de produção dos textos orais em diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos da atividade humana, a compreensão e produção de textos orais, compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos dos diversos recursos linguísticos e multissemióticos bem como a relação entre a fala e a escrita.

Em relação ao eixo da escrita, o trabalho com a produção escrita está centrado no ato de pesquisar, planejar, redigir, avaliar, reescrever e editar as informações presentes no texto, as atividades de retextualização de textos escritos não são pensadas para serem utilizadas de forma genérica ou descontextualizadas, mas por meio de situações comunicativas reais abrangendo a multiplicidade dos gêneros e os diversos campos da atividade humana.

Além do mais, a forma em que abordamos a produção escrita considera que as práticas de linguagem estão relacionadas à interação e à autoria do texto escrito com diferentes funcionalidades e projetos educativos. Para tanto, o tratamento dado às práticas de produção

de textos compreendem que devemos considerar a dialogia entre os textos, a reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações, consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana, compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos, construção da textualidade, aspectos notacionais e gramaticais e as estratégias de produção.

As atividades de retextualização de textos orais ou escritos seguem os preceitos da BNCC quando assumem o compromisso de estimular a reflexão e análise crítica contribuindo para que os estudantes tenham uma atitude de avaliação perante a sociedade, a cultura e a língua.

Entendemos também que as atividades deste caderno didático, ao serem aplicadas pelo professor, podem contribuir para que o estudante compreenda que a linguagem é uma construção humana, social, cultural e de natureza dinâmica; possibilitam aos alunos também conhecer e explorar outras práticas de linguagem como as artísticas, culturais e linguísticas como forma de continuar aprendendo e permite que o estudante aprenda a utilizar diferentes linguagens como a verbal, a corporal, a visual, a sonora, a digital, entre outras.

Essa visão das atividades só é possível porque acreditamos que o desenvolvimento das habilidades dos estudantes a partir das aulas de produção textual seja um processo contínuo, que vem desde o processo de alfabetização quando o estudante começa a ler e a escrever até os anos finais do Ensino Fundamental na qual as atividades devem ampliar as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental dos anos iniciais.

A utilização dessas atividades e a perspectiva do desenvolvimento das habilidades em linguagem dos estudantes ocorrerão de forma exitosa se possibilitar a formação de um sujeito que saiba se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, ao promover e respeitar os direitos humanos, a consciência ambiental, o consumo responsável, ao desenvolver o senso estético, ao respeitar e participar das diversas manifestações artísticas e culturais e, ao compreender e utilizar as novas tecnologias para entender que a comunicação deve feita de forma crítica, reflexiva e ética, possibilitando assim a formação de um sujeito crítico inserido em contexto cultural, social e político.

Além disso, vale lembrar a função do professor ao desenvolver as atividades propostas neste caderno didático. Dessa forma, o professor apresenta a função de mediador das atividades que estão sendo aplicadas, podendo alterar as sequências de atividades de acordo

com objetivos pensados em cada situação problema, além disso sugerimos que o professor faça intervenções que contribuam para a problematização das tarefas apresentadas.

Outro ponto em que o professor deve dar bastante atenção é no momento da avaliação por ser a oportunidade de verificar os desvios cometidos pelos estudantes na produção textual e por permitir que, ao corrigir o texto, o estudante tenha condições de substituir uma produção incompleta por outra mais adequada.

Além do que foi exposto, nesta obra entendemos a avaliação como uma atividade diagnóstica que pode ser aprimorada e ajustada em sua prática. A ênfase da avaliação é dada ao caminho percorrido pelo estudante ao produzir um texto. O mais importante não é a produção final avaliativa, mas sim, como o aluno chegou à produção final de um determinado texto. Para que isso ocorra, o professor deve ir observando a aquisição e o desenvolvimento das habilidades previstas inicialmente para a aplicação da proposta de produção. Outra forma de aprimorar o momento avaliativo é permitir a troca de experiências entre os próprios estudantes, fazendo com que eles avaliem os textos dos demais colegas e assim tenham a oportunidade de aprender identificando nas outras produções pontos que poderiam ser melhorados.


1.1 Organização do material didático

O presente caderno didático encontra-se organizado da seguinte maneira: as informações presentes foram divididas em duas partes. Na primeira parte, encontramos uma apresentação da obra pelos autores, em seguida são apresentadas as informações e concepções teóricas que serviram de suporte para a preparação deste material e, por fim, a orientação de como o caderno didático encontra-se organizado e apresentado.

Ainda na primeira parte deste material encontramos um quadro geral sobre os pontos a serem abordados no momento da aplicação das atividades de retextualização, contemplando dessa forma os objetivos, as habilidades expostas na BNCC a serem trabalhadas nas atividades, o detalhamento das atividades e os materiais necessários para o estudo da competência em questão.

A segunda parte ficou reservada para a apresentação das propostas de atividades. Em um primeiro momento encontramos um modelo geral de atividades que pode ser aplicado em qualquer proposta de trabalho com a retextualização, desde que sejam feitas alterações pontuais para adequação do modelo geral a situação comunicativa escolhida.

Em seguida, o material encontra-se dividido em quatro partes, compreendendo os eixos da oralidade e da escrita, são eles: atividades de retextualização do oral para o texto oral; atividades de retextualização do texto oral para o texto escrito; atividades de retextualização do texto escrito para o texto oral e atividades de retextualização do texto escrito para o texto escrito. Em cada uma das partes, primeiro encontramos um modelo para uma sequência geral de atividades para aquele determinado eixo e uma proposta adaptada da sequência geral aplicada com os gêneros textuais/discursivos já selecionados.

 **2. QUADRO DAS HABILIDADES E
OBJETIVOS DA BNCC RELACIONADOS
ÀS ATIVIDADES**

1. Conteúdo abordado: retextualização

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o que é retextualização • Identificar casos de retextualização • Retextualizar pequenos textos
Habilidades da BNCC
<p>(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.</p> <p>(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.</p>
Detalhamento da atividade
<p>Aula expositiva sobre o conceito de retextualização, bem como exemplos do processo de retextualização. Após a explanação do professor, os alunos irão resolver exercícios para fixarem o que aprenderam sobre a retextualização, identificando em amostras pré-definidas casos de retextualização.</p>
Materiais necessários
<p>Material didático preparado pelo professor, lápis, caderno e computador com Datashow.</p>

2. Conteúdo abordado: Gênero textual base da retextualização

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos-base do processo de retextualização • Analisar a característica e a estrutura do gênero base da retextualização • Compreender a estrutura do gênero base da retextualização • Identificar valores sociais, culturais e humanos nos textos lidos
Habilidades da BNCC
<p>(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de</p>

mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, *posts* em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido

e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Detalhamento da atividade

O professor apresentará textos do gênero escolhido, os alunos irão fazer uma leitura individual ou coletiva para depois ocorrer uma discussão sobre as características composicionais, temáticas e de estilo do texto apresentado, bem como do gênero textual em questão. É o momento para se conhecer as características e a estrutura do gênero textual estudado.

Materiais necessários

Textos de diversos gêneros textuais impressos, em áudio, vídeos, livro didático, textos finalistas do gênero memórias literárias da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa e Datashow.

3. Conteúdo abordado: Gênero textual produto final da retextualização

Objetivos

- Analisar a característica e a estrutura do gênero produto final da retextualização
- Compreender a estrutura do gênero produto final da retextualização
- Identificar valores sociais, culturais e humanos nos textos lidos

Habilidades da BNCC

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, *blogs* e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, *fanzines*, *e-zines*, *fanvídeos*, *fanclipes*, *posts* em *fanpages*, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre

outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fã.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Detalhamento da atividade

Inicialmente os alunos farão a leitura antecipada do primeiro ato da peça teatral “O Auto da Compadecida” do escritor Ariano Suassuna. Em seguida, ocorrerá uma discussão sobre os valores sociais, culturais e humanos presentes no texto. Depois deste momento, o professor irá utilizar o texto-base para apresentação das características do texto teatral, identificando, junto com os alunos, cada parte que compõe esse gênero textual.

Materiais necessários

Textos de diversos gêneros textuais impressos, em áudio, vídeos, livro didático, textos finalistas do gênero memórias literárias da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, computador com internet e Datashow.

4. Conteúdo abordado: Aspectos relacionados à oralidade na produção textual

Objetivos

- Identificar marcas de oralidade
- Trabalhar a verbalização de contextos expressos por dêiticos
- Identificar elementos como prosódia, gestos, expressão facial, movimentos corporais, entre outros

Habilidades da BNCC

(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras,

dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.

(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

Detalhamento da atividade

Os alunos analisarão nos gêneros orais a presença de elementos típicos da fala, tais como a pausa, a entonação, os gestos, etc. e como esses elementos são transcritos para os textos na modalidade escrita.

Materiais necessários

Textos de diversos gêneros textuais orais, em áudio, vídeos, caixa de som, computador e demais aparelhos multimídias.

5. Conteúdo abordado: Aspectos relacionados aos textos escritos

Objetivos

- Identificar as características dos textos escritos
- Compreender as operações linguísticas, textuais e discursivas do texto escrito

Habilidades da BNCC

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente,

mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).

(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.

(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

Detalhamento da atividade

O professor irá disponibilizar textos orais e textos escritos para que os alunos, após a leitura dos mesmos, façam uma análise e apontem as características que os textos apresentam em comum e diferentes entre si.

Materiais necessários

Textos de diversos gêneros textuais impressos, textos orais, em áudio, livro didático.

6. Conteúdo abordado: Planejamento e preparação na produção textual

Objetivos

- Planejar a produção de um novo texto
- Pensar a escrita de novos gêneros

Habilidades da BNCC

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.

(EF69LP32) Selecionar informações e dados relevantes de fontes diversas (impressas, digitais, orais etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, e organizar, esquematicamente,

com ajuda do professor, as informações necessárias (sem excedê-las) com ou sem apoio de ferramentas digitais, em quadros, tabelas ou gráficos.

(EF69LP33) Articular o verbal com os esquemas, infográficos, imagens variadas etc. na (re)construção dos sentidos dos textos de divulgação científica e retextualizar do discursivo para o esquemático – infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc. – e, ao contrário, transformar o conteúdo das tabelas, esquemas, infográficos, ilustrações etc. em texto discursivo, como forma de ampliar as possibilidades de compreensão desses textos e analisar as características das multisssemioses e dos gêneros em questão.

(EF69LP34) Grifar as partes essenciais do texto, tendo em vista os objetivos de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, como forma de possibilitar uma maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.

(EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as características do gênero apresentação oral, a multisssemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea.

Detalhamento da atividade

Os alunos deverão pesquisar, selecionar informações e com elas planejar e organizar um roteiro de uma produção textual.

Materiais necessários

Textos com diversas fontes de informações, vários gêneros, lápis e caderno.

7. Conteúdo abordado: Situação comunicativa, interlocutores e papel social do/no produto retextualizado

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os interlocutores e o papel social do texto • Compreender a situação comunicativa em que os textos estão inseridos
Habilidades da BNCC
<p>(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.</p> <p>(EF69LP21) Posicionar-se em relação a conteúdos veiculados em práticas não institucionalizadas de participação social, sobretudo àquelas vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e práticas próprias das culturas juvenis que pretendam denunciar, expor uma problemática ou “convocar” para uma reflexão/ação, relacionando esse texto/produção com seu contexto de produção e relacionando as partes e semioses presentes para a construção de sentidos.</p>
Detalhamento da atividade
<p>Todo texto tem uma situação comunicativa, interlocutores e papéis sociais definidos. Juntos com o professor, os alunos serão levados a pensar qual a situação de comunicação, que interlocutores e qual o papel social dos textos que eles irão produzir.</p>
Materiais necessários
<p>Texto base para a retextualização, lápis e papel.</p>

8. Conteúdo abordado: Sequência tipológica (narração, dissertação, argumentação e etc.)

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as diferenças entre as diferentes sequências tipológicas • Escolher uma sequência tipológica e aplicar no gênero retextualizado
Habilidades da BNCC
<p>(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.</p> <p>(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.</p> <p>(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.</p> <p>(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.</p>
Detalhamento da atividade
<p>Leitura dos gêneros textuais para analisar a estrutura do texto e identificar a sequência tipológica do texto lido. Junto com os alunos, o professor fará a leitura dos gêneros abordados nas atividades e identificará as características da sequência tipológica predominante naquele texto.</p>

Materiais necessários

Textos diversos orais e escritos, computador e livro didático.

9. Conteúdo abordado: Narrador, personagem, tempo e espaço

Objetivos

- Estabelecer o espaço físico do gênero retextualizado
- Conhecer os tipos de personagens existentes
- Conhecer os tipos de narrador existente
- Identificar narrador, personagem, tempo e espaço

Habilidades da BNCC

(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.

(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.

(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática.

Detalhamento da atividade

Após a apresentação dos tipos de narrador existentes, os alunos irão definir qual tipo de narrador estará presente no texto deles. Essa mesma estratégia irá se repetir com o personagem, com o tempo e o espaço presente nas produções textuais.

Materiais necessários

Textos de diferentes gêneros textuais, lápis e caderno.

10. Conteúdo abordado: Adequação aos aspectos composicionais do gênero escolhido para ser modelo da retextualização

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Ajustar os textos às características do gênero modelo da retextualização • Conhecer os aspectos composicionais dos gêneros textuais
Habilidades da BNCC
<p>(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.</p> <p>(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.</p> <p>(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns</p>

podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

Detalhamento da atividade

Após iniciado o processo de retextualização dos textos, os alunos irão revisar o texto retextualizado para adequá-lo às características do gênero textual do produto final da retextualização. Essa atividade contará com a supervisão do professor.

Materiais necessários

Textos do gênero escolhido para ser produto final da retextualização, lápis e caderno.

11. Conteúdo abordado: trabalhar com os aspectos gramaticais do texto. (ortografia, pontuação, acentuação e etc)

Objetivos

- Escrever corretamente de acordo com as regras ortográficas
- Utilizar adequadamente os sinais de pontuação e acentuação

Habilidades da BNCC

(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua

escrita.

(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.

(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.

(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).

(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.

(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.

Detalhamento da atividade

Para que esta atividade seja realizada, os alunos serão orientados a trocar os seus textos com os colegas, em seguida, cada aluno fará uma revisão do texto que recebeu e apontará as discordâncias encontradas da gramática normativa.

Materiais necessários

A terceira versão retextualizada e a utilização de uma gramática e/ou dicionário.

12. Conteúdo abordado: Revisão e produção final do texto produto final da retextualização

Objetivos

- Revisar e reescrever o texto escrito
- Desenvolver estratégias para aprimoramento do gênero retextualizado

Habilidades da BNCC

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a

circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.

(EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário.

(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos.

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.

Detalhamento da atividade


Os alunos receberão a sua versão do gênero retextualizado avaliado pelos colegas para fazerem uma revisão e produção final.

Materiais necessários

A terceira versão do gênero retextualizado, computador ou material para escrever a versão final.



SUGESTÕES DE ATIVIDADES

 **ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO DE
TEXTOS ORAIS PARA TEXTOS ORAIS**

Lembrete sobre as atividades de retextualização com Gêneros Orais

Caro Professor, antes de iniciarmos os trabalhos com retextualização dos gêneros orais para outros gêneros orais, é importante perceber que mesmo o gênero sendo oral, por questões didáticas, o ensino de suas características composicionais e de estilo ocorre em um contexto escrito. Para exemplificar, temos o gênero entrevista, que geralmente é realizada oralmente e gravada para futuramente ser reproduzida, assim como a peça teatral, a entrevista encontra-se transcrita no livro didático.

Sendo assim, levando-se em consideração essa particularidade, o ensino da retextualização do gênero oral poderá ser desenvolvido por dois caminhos: no primeiro caminho ensina-se retextualização do gênero oral a partir do texto oral. Nesse contexto, o ensino da retextualização de um gênero oral ocorre a partir do trabalho com o gênero no seu contexto normal de uso; já no segundo caminho, ensina-se a retextualização dos gêneros orais, tendo por base textos escritos. Nesse contexto, o ensino da retextualização de um determinado gênero oral ocorre a partir de um texto escrito, geralmente exposto no livro didático.

Foi pensando nesses dois percursos do processo de retextualização de textos orais que foi desenvolvida a sequência de atividades mais ampla, que engloba desde o momento em que textos orais estão expostos nos seus contextos mais naturais (um repentista na feira livre, um contador de histórias, uma entrevista) até os textos orais que estão sendo trabalhados por escrito como forma de didatizar o ensino das suas características temáticas, composicionais e de estilo.

O professor encontra na sequência geral um modelo que pode ser utilizado por ele para realizar atividades de retextualização de textos orais à sua escolha, fazendo as alterações necessárias. Vale lembrar também que foi apresentado um modelo de atividade dividido em algumas etapas, mas isso não quer dizer que o professor não possa unir ou dividir algumas das etapas sugeridas.

Agora, vamos observar como essa sequência geral de trabalho com a retextualização de gêneros orais pode ser adaptada em uma situação que considere gêneros orais, mas que são apresentados aos alunos na forma escrita pelos livros didáticos. Um ponto bastante importante é que a maioria das escolas públicas brasileiras têm apenas o livro didático como material de apoio para o ensino, o que faz com que os alunos tenham contato com os gêneros orais no contexto escrito, diferentemente do que ocorre no dia a dia.

Sequência geral para atividades com a retextualização de gêneros orais.

- Atividade 1.** Apresentar uma aula expositiva sobre o conceito de retextualização, bem como exemplos do processo de retextualização.
- Atividade 2.** Apresentar um texto do gênero textual base do processo de retextualização para discutir e analisar as características composicionais, temáticas e de estilo do gênero abordado.
- Atividade 3.** Apresentar um texto do gênero textual produto final do processo de retextualização para discutir e analisar as características composicionais, temáticas e de estilo do gênero abordado.
- Atividade 4.** Escolher um texto-base ou sugerir que os alunos escolham um (desde que respeitem o gênero textual base para a retextualização) de acordo com as suas preferências temáticas e transcrever o texto oral do gênero base em sua íntegra para realizar as alterações futuras necessárias.
- Atividade 5.** Rer ler o texto escrito e eliminar todas as marcas interacionais, as hesitações e os elementos típicos da fala.
- Atividade 6.** Introduzir pontuação com base na entonação da fala e nas regras da gramática normativa.
- Atividade 7.** Identificar e retirar do texto as construções paralelas como as repetições de itens lexicais, sintagmas, orações, etc. além dos pronomes eu e nós que aparecem explicitamente no texto.
- Atividade 8.** Reorganizar o texto inserindo elementos novos, como outros elementos de pontuação e parágrafos.
- Atividade 9.** Reescrever o texto acrescentando marcas metalinguísticas como os parênteses, as aspas, entre outros, para referenciar ações que se concretizem apenas no contexto físico da fala (como os gestos, a entonação, as expressões faciais). Acrescentar também elementos referenciais ao texto.
- Atividade 10.** Adequar o texto às características composicionais e de estilo do gênero produto final da retextualização.
- Atividade 11.** Reescrever o texto reordenando-o sintaticamente, eliminando as estruturas truncadas e respeitando as regras de concordância conforme a norma-padrão da língua.

Caso os textos-base sejam informativos ou argumentativos acrescentar as seguintes etapas:

Atividade 11.1. Ler o texto novamente, identificar os argumentos utilizados e reorganizar a sequência argumentativa.

Atividade 11.2. Agrupar os argumentos condensando as ideias para permitir maior clareza e objetividade

Atividade 12. Apresentar oralmente o texto produzido e filmar a apresentação.

Atividade 13. Corrigir os erros percebidos na filmagem da apresentação do texto retextualizado.

Atividade 14. Apresentar, postar, publicar, divulgar etc. o texto produto final da retextualização

📌 ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO REPORTAGEM EM UMA NOTÍCIA

Atividade 1. Prepare uma aula expositiva sobre o conceito de retextualização, bem como com exibição de exemplos do processo de retextualização.

Comentário: não é bem uma atividade, aqui o professor antes de iniciar os trabalhos com retextualização deverá ensinar o que é uma retextualização, mostrar exemplos de retextualização e elaborar pequenas atividades para esclarecer as dúvidas, etc.

Após a atividade envolvendo os conceitos de retextualização, escolher um texto para ser a base da atividade desenvolvida com os alunos. No nosso material, escolhemos o texto “Saneamento básico precário facilita proliferação da covid-19 no Brasil” do autor Kaynã de Oliveira.

Conhecendo o gênero Reportagem (texto-base para a retextualização)

Saneamento básico precário facilita proliferação da covid-19 no Brasil

Segundo Larissa Mies Bombardi, a falta de saneamento básico amplifica tanto o número de infectados quanto a gravidade da doença

Por Kaynã de Oliveira

Um estudo realizado por pesquisadores da USP e veiculado no Le Monde Diplomatique Brasil relaciona fatores de saneamento básico como abastecimento de água, coleta e tratamento de esgoto com o alto número de casos e mortes por covid-19 no País, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, especificamente Amazonas e Ceará, que possuem saneamento deficitário, o que, de acordo com a pesquisa, pode permitir a proliferação do novo coronavírus.

Segundo a professora Larissa Mies Bombardi, do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP e idealizadora do estudo junto a Pablo Luiz Maia Nepomuceno, do mesmo departamento, a hipótese se baseia em artigos internacionais que atestam a presença do novo coronavírus nos excrementos humanos, mesmo em casos assintomáticos ou curados e, portanto, o alto número de casos de covid-19 no Amazonas e Ceará pode ter relação com a precariedade do saneamento básico, propiciando a contaminação via oral-fecal das populações que convivem com esgoto ou sem água tratada: “O vírus continua sendo secretado pelas fezes mesmo após a pessoa ter sido curada e mesmo em pessoas que estão assintomáticas. Isso representa um risco enorme para um país em que o saneamento básico é precário, porque pode sim acontecer algo que é chamado de contaminação fecal-oral, ou seja, as pessoas ingerirem o vírus por meio das fezes”.

De acordo com Larissa, é esperado que o Sudeste do País registre as maiores taxas de casos confirmados de covid-19, devido à densidade demográfica e também por sediarem aeroportos internacionais, porta de entrada do vírus: “São Paulo e Rio de Janeiro é esperado que tenham uma importante taxa de casos confirmados por milhão, ou seja, as grandes metrópoles a gente já espera que tenham essa quantidade de casos, de pessoas infectadas em relação ao total da população”, e complementa: “Agora, o que não era esperado é essa taxa de casos confirmados na Amazônia e no Nordeste do Brasil”.

Dados de 2018 do Instituto Trata Brasil evidenciam as regiões Norte e Nordeste como precárias em relação ao saneamento básico, o que a professora diz ser um dos fatores principais para que o Amazonas e o Ceará tenham alta contaminação por covid-19: “87,5% da população de Manaus não tem acesso à coleta de esgoto. De uma forma ou de outra, as pessoas estão, no seu cotidiano, lidando com seus excrementos e com os dos outros, ou seja, com fezes e urina dispersas no ambiente ou na água. Quando a gente olha o Estado do Ceará, que, depois de São Paulo e Rio, é o Estado que se destaca em quantidade de pessoas contaminadas, tem dois elementos sobrepostos, o que é gravíssimo: falta de coleta de esgoto e falta de tratamento de água”.

O Instituto Trata Brasil ainda informa que, em 2018, o Brasil registrou 233.880 internações por doenças causadas pela precariedade de saneamento básico e 2.180 óbitos. As populações que convivem com a deficiência do saneamento básico são vulneráveis a diversas doenças, além da covid-19, o que, para Larissa, pode causar suscetibilidade a evolução grave quando contaminadas pelo novo coronavírus: “Essa falta de saneamento básico tanto amplifica o número de pessoas infectadas quanto a gravidade dos casos. Acho que tem esses dois elementos juntos. Um que eu chamaria de horizontal e outro que eu chamaria de vertical. O horizontal é esse, esse espreado espacial, esse aumento do número de casos, e o vertical é a gravidade da doença em pessoas que estão numa condição ambiental inadequada e vulnerável”.

<https://jornal.usp.br/atualidades/saneamento-basico-precario-facilita-proliferao-de-covid-19-no-brasil/> Acessado em: 25/11/2020

Atividade 2. Leia, discuta e analise as características composicionais, temáticas e do estilo da reportagem “Saneamento básico precário facilita proliferação da covid-19 no Brasil”.

Comentário: Quando se trabalha com textos orais no contexto escrito, o professor previamente deverá fazer a escolha de um texto do gênero escolhido para ser a base do processo de retextualização. No caso dos livros didáticos, os textos já estão colocados à disposição do professor e dos alunos, mas lembramos que o professor poderá apresentar outros textos que não estão no livro didático. Sendo assim, apresentamos o texto acima como modelo para exemplificar a nossa sequência.

Além de apresentar um texto do gênero escolhido, faz-se necessária a discussão com os alunos sobre a definição do gênero que está sendo trabalhado, as características temáticas, composicionais e de estilo, bem como sobre a estrutura do gênero para que os alunos possam compreender adequadamente o funcionamento do gênero em questão.

Para facilitar a discussão e esquematizar o conteúdo, elaboramos um roteiro sobre os principais pontos de destaque do gênero escolhido e colocamos à disposição do professor. Segue o roteiro abaixo:

Informações sobre o gênero textual/discursivo reportagem.

Lembrete: **Reportagem** é um gênero textual jornalístico expositivo veiculado nos meios de comunicação: jornais, revistas, televisão, internet, rádios, etc. Possuindo como característica principal informar os leitores/telespectadores sobre uma informação importante, sendo assim, a reportagem possui uma função social muito importante como formadora de opinião.

Características da reportagem

- Presença de títulos;
- Textos escritos em primeira e terceira pessoa;
- Rigor e objetividade;
- Discurso direto e indireto;
- Impessoalidade;
- Clareza e confiabilidade das informações;
- Linguagem formal;
- Foco em temas sociais, políticos e econômicos;
- Textos assinados pelo autor.

Estrutura da reportagem

A estrutura da reportagem é dividida em três partes:

- Título principal e título secundário = As reportagens podem apresentar dois títulos, um principal, chamado de Manchete, e outro secundário mais específico;
- Lide: constitui o primeiro parágrafo do texto, apresentado de forma resumida as informações mais relevantes à reportagem. Geralmente na Lide responde-se as questões: O quê? Quem? Quando? Como? Onde? Por que?
- Corpo do texto: desenvolvimento do que foi apresentado na Lide. Momento de apresentação de todas as informações em forma de um texto coeso e coerente.

Fonte: Informações produzidas pelo autor com base na teoria exposta na referência bibliográfica.

Conhecendo o gênero Notícia (texto produto final da retextualização)

Atividade 3. Leia, discuta e analise as características composicionais, temáticas e do estilo da notícia “Ministério da Justiça autoriza uso da Força Nacional para combater crimes ambientais no Amazonas”.

Ministério da Justiça autoriza uso da Força Nacional para combater crimes ambientais no Amazonas

Reforço será utilizado na Operação Arpão, na calha do Rio Negro e Solimões, por um período de 45 dias.

Uma portaria publicada na terça-feira (12) pelo Ministério da Justiça autorizou o emprego da Força Nacional de Segurança Pública em apoio ao Governo do Amazonas em ações de combate aos crimes ambientais e tráfico de drogas. O reforço será utilizado na Operação Arpão, na calha do Rio Negro e Solimões, por um período de 45 dias.

No texto, o Ministério informa que o prazo do apoio prestado pela Força Nacional de Segurança Pública poderá ser prorrogado, caso seja necessário. Não há detalhes sobre o efetivo que será utilizado, mas a nota informa que o contingente a ser disponibilizado obedecerá ao planejamento definido pela Força Nacional, que deverá ter o apoio logístico e infraestrutura oferecidos pelo governo do Amazonas.

Ainda conforme a portaria de número 31, o governo do Amazonas poderá solicitar uma prorrogação do período de auxílio da Força Nacional de Segurança se houver necessidade.

A Operação Arpão faz menção à base de segurança fluvial instalado pelo governo na região conhecida como "corredor do tráfico" no Amazonas, na altura da cidade de Coari, no médio Solimões.

<https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2021/01/13/ministerio-da-justica-autoriza-uso-da-forca-nacional-para-combater-crimes-ambientais-no-amazonas.ghtml>. Acessado em 14/01/2021.

Comentário: assim como na atividade 1, apresentamos um texto do gênero escolhido para fazer a discussão com os alunos sobre a definição do gênero que está sendo trabalhado, sobre as características temáticas, composicionais e de estilo, bem como sobre a estrutura do gênero para que os alunos possam compreender adequadamente o funcionamento do gênero em questão.

Assim como no gênero base da retextualização, no gênero produto final da retextualização elaboramos um roteiro sobre os principais pontos de destaque do gênero escolhido e colocamos a disposição do professor para facilitar a discussão e esquematizar o conteúdo. Segue o roteiro abaixo:

Informações sobre o gênero textual/discursivo notícia.

Lembrete

A **notícia** é um gênero textual jornalístico veiculado nos meios de comunicação como jornais, revistas, televisão, internet, rádios, dentre outros, e não é literário. Trata-se, portanto de um texto informativo sobre acontecimentos reais e atuais.

Principais características da notícia

- Apresentam teor informativo;
- Podem ser descritivas ou narrativas;
- Apresentam tempo, espaço e personagens definidos;
- Textos relativamente curtos;
- Veiculada nos meios de comunicação;
- Linguagem formal, clara e objetiva;
- Textos com títulos (um principal e possibilidade de título auxiliar);
- Textos impessoais;
- Discurso indireto;

Estrutura da Notícia

Assim como a reportagem a estrutura da notícia é dividida em três partes. Isso ocorre porque os dois gêneros fazem parte do campo jornalístico, apresentando como estrutura composicional:

- Título principal e título auxiliar = a notícia é formada por dois títulos, um principal, chamado de Manchete, e o outro que auxilia no entendimento do título principal.
- Lide = constitui o primeiro parágrafo do texto, apresentado de forma resumida as informações mais relevantes a reportagem. Geralmente na Lide responde-se as questões: O quê? Quem? Quando? Como? Onde? Por que?
- Corpo da Notícia = desenvolvimento do que foi apresentado na Lide. Momento de apresentação das informações em forma de um texto coeso e coerente.

Diferenças entre notícia e reportagem

Apesar de a notícia e a reportagem serem textos jornalísticos, eles se diferem na medida em que a notícia é um texto informativo e impessoal enquanto que a reportagem apresenta um teor mais opinativo. Além disso, as reportagens são assinadas por um repórter.

Dentre outras diferenças que podem surgir entre esses tipos de textos, vale lembrar que a reportagem é mais que uma notícia, pois ela desenvolve um tema de interesse social, verificando fatos, apresentando causa e efeitos, a origem dos acontecimentos e apresentando diferentes pontos de vista sobre o assunto abordado.

Fonte: Informações produzidas pelo autor com base na teoria exposta na referência bibliográfica.

Agora que já compreendemos um pouco mais sobre os gêneros textuais reportagem e notícia, vamos para as atividades de produção de um novo texto a partir de outro já existente, realizando assim o que chamamos de retextualização. Para facilitar no entendimento de produção textual, dividimos o processo de elaboração textual em atividades, que no final se complementam e tem como resultado o texto retextualizado.

A atividade desenvolvida nesse momento consiste em transformar uma reportagem em uma notícia. É importante que o texto base para retextualização seja utilizado na forma oral, mesmo que alguns processos da retextualização ocorram na forma escrita para no final se transformarem em um texto oral novamente.

Atividade 4. Leia o texto com atenção, identifique e selecione as ideias encontradas nele.

Atividade 5. Retire as falas repetidas e/ou que possam ser suprimidas sem nenhum prejuízo semântico para o texto.

Atividade 6. Leia o texto novamente, identifique os argumentos utilizados e reorganize a sequência argumentativa.

Atividade 7. Agrupe os argumentos, condensando as ideias para permitir maior clareza e objetividade

Atividade 8. Adeque o texto às características composicionais e de estilo do gênero notícia.

Comentário: Pelo fato de a notícia ser do mesmo campo semântico que a reportagem, algumas características são muito similares, sendo assim, ocorrerão poucas mudanças na estrutura do texto. Uma das principais mudanças será a síntese da informação, já que a notícia não se aprofunda tanto na informação como a reportagem. Esse é o momento para o aluno observar se empregou corretamente o uso dos verbos, do discurso, da linguagem do texto, se tem título ou não, se o texto apresenta autoria ou não, etc.

Atividade 9. Reescreva o texto, reordenando-o sintaticamente, eliminando as estruturas truncadas e respeitando as regras de concordância conforme a norma-padrão da língua.

Atividade 10. Apresente oralmente o texto produzido e filme a sua apresentação.

Comentário: momento dedicado para revisão textual. Todo texto deve ser revisado e reescrito. No caso de textos orais, a revisão ocorre gravando a fala para depois ser analisada pelo autor do texto, se for percebido algum erro deverá ser feita a correção.

Observação: É importante perceber que a própria atividade de gravar a voz ou vídeo de um texto oral é um ótimo trabalho de retextualização.

Atividade 11. Corrija os desvios encontrados na fala durante a filmagem da apresentação do texto retextualizado.

Atividade 12. Após feito todo o processo de retextualização, apresente, poste, publique e divulgue o texto produto final da retextualização.

Comentário: Todo processo de produção textual tem que levar em conta uma situação efetiva de comunicação. Para que a retextualização faça sentido para o aluno, o professor junto com os alunos deverá pensar situações de comunicação para efetivarem os textos produzidos, sejam eventos na sala de aula, na escola, na própria comunidade escolar ou, se preferir, divulgar na internet que é a maior plataforma de interação dos dias atuais. Na internet pode-se criar sites, divulgar em comunidades, blogs e etc.

 **ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO DE
TEXTOS ORAIS PARA TEXTOS ESCRITOS**

📌 ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO DEBATE EM UM ARTIGO

Atividade 1. Apresente uma aula expositiva sobre o conceito de retextualização, utilizando exemplos do processo de retextualização para familiarização dos alunos.

Atividade 2. Defina, juntos com os alunos, o contexto de produção envolvido no processo de retextualização, bem como quais os gêneros textuais que serão envolvidos na atividade.

Atividade 3. Assista/escute um debate para discutir e analisar as características composicionais, temáticas e do estilo do gênero debate.

Além de apresentar um texto do gênero escolhido, faz-se necessária a discussão com os alunos sobre a definição do gênero que está sendo trabalhado, as características composicionais e de estilo, bem como sobre a estrutura do gênero para que os alunos possam compreender adequadamente o funcionamento do gênero em questão. Para facilitar a discussão e esquematizar o conteúdo, elaboramos um roteiro sobre os principais pontos de destaque do gênero escolhido e colocamos à disposição do professor. Segue o roteiro abaixo:

Conhecendo o gênero **Debate regrado público**

Lembrete

O **debate regrado público** é um texto argumentativo oral que se realiza por meio da interação entre pessoas, caracterizado pelo discurso persuasivo e com o objetivo de convencer o seu interlocutor sobre determinado ponto de vista.

Características de um debate regrado

- Exposição de ideias;
- Tema de interesse coletivo;
- Linguagem formal para os contextos formais;
- Linguagem objetiva;
- Presença de um moderador/mediador =eles desempenham a função de organizar o tempo em relação às falas dos participantes;

Estrutura do debate regrado

- Apresentação do debate, da temática, das regras e dos participantes pelo mediador;
- Exposição inicial: apresentação de cada participante e da sua posição acerca da temática;
- Discussão: Os interlocutores confrontam-se e defendem suas opiniões;
- Conclusão: cada participante sintetiza seu ponto de vista;
- Despedida.

Fonte: Informações produzidas pelo autor com base na teoria exposta na referência bibliográfica.

Embora o debate seja um gênero argumentativo oral, em situações de ensino, principalmente utilizando livro didático e materiais escritos, transcreve-se o debate com o objetivo de serem observadas as características do gênero textual.

Atividade 4. Leia, discuta e analise as características composicionais, temáticas e do estilo do gênero artigo.

Atividade 5. Faça a transcrição do debate escolhido para a retextualização, sendo fiel ao texto sem interferir na produção.

Atividade 6. Pegue a transcrição do debate escolhido realizada na atividade 5 e faça a eliminação das marcas interacionais da fala, apagando partes de palavras, hesitações, palavras que foram iniciadas, mas não foram concluídas e todos os elementos do léxico que são típicos do texto oral.

Atividade 7. Feita a eliminação dos elementos típicos da fala, introduza os sinais de pontuação no texto, tendo como base a intuição oferecida pela entoação das falas.

Atividade 8. Depois de acrescentada a pontuação no texto, verifique os termos repetidos, as redundâncias, os pronomes egóticos como o “eu e o nós” e outros termos desnecessários ao texto e retire-os, desde que não apresente nenhum prejuízo semântico ao texto.

Atividade 9. Reescreva o seu texto, introduzindo parágrafos e a pontuação sem alterar a ordem discursiva apresentada oralmente.

- Atividade 10.** Reescreva o texto, acrescentando marcas metalinguísticas como os parênteses, as aspas, entre outros, para referenciar ações que se concretizam apenas no contexto físico da fala (como os gestos, a entonação, as expressões faciais). Acrescentar também elementos referenciais ao texto.
- Atividade 11.** Leia o texto e analise se há estruturas truncadas ou que precisem de uma reorganização sintática. Percebido algum desses pontos, adeque o texto às regras da gramática normativa.
- Atividade 12.** Substitua as palavras mais informais por palavras formais como forma de organizar o texto de acordo com a norma culta da Língua.
- Atividade 13.** Leia o texto retextualizado, selecione o conteúdo e elimine ou generalize as informações secundárias.
- Atividade 14.** Reescreva o texto, adequando as características composicionais e de estilo do gênero produto final da retextualização, ou seja, coloque título se houver, assine o texto, reorganize os argumentos, reorganize os tópicos, etc. faça as alterações necessárias para que o texto retextualizado adquira a forma do gênero base da retextualização.
- Atividade 15.** Revise e reescreva o texto observando as normas gramaticais.

**✚ ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO DE
TEXTOS ESCRITOS PARA TEXTOS ORAIS**

Retextualizar um texto escrito em um texto oral é um processo que acontece primordialmente na forma escrita para depois torna-se oral. Esse fenômeno ocorre porque o texto original está escrito e, por isso, a maioria dos processos de retextualização do gênero irá acontecer primeiramente na escrita para depois ser transformado em oral. Vejamos o caso de uma proposta de retextualização de gêneros escritos para um gênero oral.

✦ ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO DE VÁRIOS TEXTOS EM UM SEMINÁRIO

Atividade 1. Apresente uma aula expositiva sobre o conceito de retextualização, utilizando exemplos do processo de retextualização para familiarização dos alunos.

Atividade 2. Defina, junto com os alunos, a situação de comunicação envolvida no processo de retextualização, bem como os gêneros textuais envolvidos na atividade. Após decidido o gênero produto final da retextualização, apresente, em vídeo, um texto do gênero escolhido para que os alunos entrem em contato com o gênero e possam compreendê-lo antes de produzi-lo.

Comentário: Aconselhamos construir, juntos com os alunos, uma situação comunicativa para dar sentido à produção textual desenvolvida em sala de aula, evitando que o processo de escrita seja algo isolado, descontextualizado, sem sentido para o aluno. Para exemplificar nossa proposta, escolhemos o seminário, mas pode-se escolher outro gênero oral que se adeque a uma situação real de comunicação e esteja de acordo com o objetivo da retextualização, do professor e dos alunos.

Nesse momento, é importante que ocorra a discussão sobre as características do gênero textual produto final da retextualização, sendo assim, elaboramos um roteiro sobre os principais pontos de destaque do gênero escolhido e colocamos à disposição do professor e do aluno para facilitar a discussão e esquematizar o conteúdo. Segue o roteiro abaixo:

Conhecendo o gênero SEMINÁRIO

Lembrete

Seminário é um gênero textual oral em que um grupo de pessoas desenvolvem uma pesquisa e apresentam publicamente os seus resultados.

Características do seminário

- Linguagem formal, clara e objetiva;
- Presença de tabelas, gráficos, exemplos, etc.;
- Objetividade;
- Texto informativo;
- Verbos no presente, mas que podem remeter a acontecimentos no passado;
- Exposição de informação;
- Tema de interesse coletivo;

Estrutura do seminário

- Apresentação inicial da temática e dos componentes do grupo (faculta-se a apresentação de cada componente do grupo para o momento inicial da sua respectiva fala);
- Introdução;
- Desenvolvimento;
- Conclusão;
- Perguntas e respostas;
- Encerramento.

Atividade 3. Leia o texto-base com o objetivo de identificar as ideias centrais. Logo após, prepare um roteiro, tomando notas e fazendo pesquisas para utilizar na produção de uma nova versão do texto original.

Atividade 4. Produza uma primeira versão do texto retextualizado.

Atividade 5. Leia o texto e analise se há estruturas truncadas ou que precisem de uma reorganização sintática. Percebido algum desses pontos, adeque o texto às regras da gramática normativa.

Comentário: O texto oral tem como uma das principais características a velocidade com que a informação é repassada, sendo assim, eliminar estruturas truncadas no texto escrito facilita quando é preciso retextualizá-lo em um texto oral.

Atividade 6. Leia o texto base da retextualização, selecione as informações importantes e elimine ou generalize as informações secundárias.

Atividade 7. Adeque o texto às características composicionais e de estilo do gênero produto final da retextualização, no caso, o gênero textual/discursivo seminário.

Atividade 8. Reescreva o texto reordenando-o sintaticamente, eliminando as estruturas truncadas e respeitando as regras de concordância conforme a norma-padrão da língua.

Caso os textos base sejam informativos ou argumentativos acrescente as seguintes atividades:


Atividade 9. Leia o texto novamente, identifique os argumentos utilizados e reorganize a sequência argumentativa.

Atividade 10. Agrupe os argumentos, condensando as ideias para permitir maior clareza e objetividade

Atividade 11. Apresente oralmente o texto produzido e filme a apresentação.

Atividade 12. Revise o texto e corrija os erros percebidos na filmagem da apresentação do texto retextualizado.

Atividade 13. Apresente, poste, publique, divulgue e etc. o texto produto final da retextualização

 **ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO DE
TEXTOS ESCRITOS PARA TEXTOS ESCRITOS**

A sequência apresentada a seguir, consiste em um modelo geral de atividades para o ensino com a retextualização de gêneros textuais/discursivos escritos.

- Atividade 1.** Apresente uma aula expositiva sobre o conceito de retextualização, utilizando exemplos do processo de retextualização para familiarização dos alunos.
- Atividade 2.** Apresente um texto do gênero textual/discursivo base do processo de retextualização para discutir e analisar as características composicionais, temáticas e do estilo do gênero abordado.
- Atividade 3.** Apresente um texto do gênero textual/discursivo produto final do processo de retextualização para discutir e analisar as características composicionais, temáticas e do estilo do gênero abordado.
- Atividade 4.** Leia o texto-base com o objetivo de identificar as ideias centrais do texto-base.
- Atividade 5.** Releia as proposições consideradas centrais da atividade anterior, em seguida, selecione e ordene por ordem de importância as que se deseja manter no texto retextualizado.
- Atividade 6.** Prepare um esquema global, organizando a superestrutura do gênero base em superestrutura do gênero produto final.
- Atividade 7.** Delimite os propósitos comunicativos, os papéis sociais, os espaços e tempos dos sujeitos na interação.
- Atividade 8.** Adeque o texto às características composicionais e de estilo do gênero produto final da retextualização.
- Atividade 9.** Reescreva o texto reordenando-o sintaticamente, eliminando as estruturas truncadas e respeitando as regras de concordância conforme a norma-padrão da língua.
- Atividade 10.** trabalhe os aspectos gramaticais do texto. (ortografia, pontuação, acentuação etc).
- Atividade 11.** Revise e reescreva o texto observando as normas gramaticais.

ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO DE UM TEXTO MEMORIALISTA EM UM RESUMO

Atividade 1. Apresente uma aula expositiva sobre o conceito de retextualização utilizando exemplos do processo de retextualização para familiarização dos alunos.

Conhecendo o gênero memória literária (texto base para a retextualização)

Acende a fogueira do meu coração

Maria Emanuely dos Santos Andrade

As lembranças de São João, na casa de minha avó materna, visitam minha cabeça. Foi um tempo de muita alegria... Sabres doces, aconchego na noite fria. Bandeirinhas feitas de jornais velhos balançavam no alpendre. Meu avô saía para cortar a madeira que usava para fazer a fogueira e, depois, a colocava bem no meio do terreiro. Ela era grande e suas chamas quentes e vivas.

Minha avó fazia o bolo de milho tirado da roça, que ficava no fundo do quintal, e assava no forno feito de barro. Ainda lembro do cheiro do cravo e da canela que entrava por entre as narinas. Queríamos até comê-lo quentinho, mas vovó sempre dizia: “Dá bucho inchado”.

Na mesa da cozinha, o jerimum e a batata-doce esperavam sua hora, eram assados nas brasas daquela imponente fogueira. Vovô guardava em sua bodega a caipirinha, bem caprichada, para oferecer aos compadres e comadres que fez durante toda sua vida. Ainda lembro que em noite de São João, de mãos dadas diante da fogueira, as pessoas se consagravam padrinhos e madrinhas.

Vovó sempre fazia a “experiência da bacia com água”; ela colocava em frente a fogueira, e caso o reflexo do seu rosto não aparecesse, era porque morreria logo. Era uma crendice daquele tempo.

Tudo isso acontecia durante o mês de junho, inclusive eram homenageados não só São João, mas Santo Antônio, o casamenteiro, e São Pedro, o dono das chaves do céu, assim diziam os mais velhos. O santo que ganhava a maior fogueira era São João, mas isso ninguém nunca me explicou o motivo.

Era uma noite especial, porque parecia que, ali, as pessoas se aqueciam mais ao repartir seu amor uma com as outras. O meu coração se enchia de vida quando ao deitar na rede recebia a benção da vovó dizendo: “Deus te abençoe!”. Ali adormecia aquecida pelo calor do seu amor e pelo afago daquelas mãos que ficaram em minha memória, como um retrato que o tempo não apaga.

Texto baseado na entrevista realizada com Maria Núbia Matias Vasconcelos, de 57 anos.

Atividade 2. Leia, discuta e analise as características composicionais, temáticas e do estilo do texto memorialista “acende a fogueira do meu coração”.

Comentário: Além de apresentar um texto do gênero escolhido, faz-se necessária a discussão com os alunos sobre a definição do gênero que está sendo trabalhado, as características temáticas, composicionais e de estilo, bem como sobre a estrutura do gênero para que os alunos possam compreender adequadamente o funcionamento do gênero em questão.

Para facilitar a discussão e esquematizar o conteúdo, elaboramos um roteiro sobre os principais pontos de destaque do gênero escolhido e colocamos à disposição do professor. Segue o roteiro abaixo:

Observação: o texto **MEMÓRIAS LITERÁRIAS** pode ser escrito baseando-se nas emoções, sentimentos ou recordações do próprio autor do texto ou baseando-se em memórias de outras pessoas. Neste material, abordamos o gênero textual/discursivo em que o autor do texto utilizou como referência as memórias de outras pessoas, como é o caso dos textos apresentados na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

Lembrete

O gênero textual **memórias literárias** são textos produzidos para rememorar o passado, vivido ou imaginado, através de narrativas contadas no presente, mas de fatos que ocorreram em épocas passadas.

Características do gênero memórias literárias

- Comparação entre o presente e o passado;
- Tempo passado;
- Textos narrativos;
- Verbos no tempo pretérito perfeito e imperfeito;
- Referem-se a objetos, lugares e modos de vida que já não existem ou se transformaram;
- Expressão de sentimentos, emoções e impressões sobre os acontecimentos;
- Narrador em primeira pessoa;
- Utilização de figuras de linguagem;
- Foi baseado em uma entrevista.

Estrutura do gênero memórias literárias

- Título;
- Nome do autor;
- Início, meio e fim bem demarcados (introdução, desenvolvimento e conclusão);
- Relato de fatos marcantes ao longo do texto;
- Pode-se concluir o texto com o deslocamento do narrador para o presente;
- Identificação do entrevistado para a realização do texto.

Fonte: Informações produzidas pelo autor com base na teoria exposta na referência bibliográfica.

Atividade 3. Discuta e analise as características composicionais e de estilo do gênero resumo.

Informações sobre o resumo.

Lembrete

O gênero textual/discursivo Resumo é um texto que foi produzido a partir de ideias, fatos principais e pontos essenciais que foram desenvolvidos no decorrer de outro texto. Para se produzir um resumo, mantém-se as informações mais relevantes do texto original, não sendo permitido acrescentar nenhum discurso além do que foi dito no texto original.

Características

- Síntese do texto original;
- Presença de coesão e coerência;
- Linguagem formal;
- Hierarquia de ideias;
- Objetividade.

Fonte: Informações produzidas pelo autor com base na teoria exposta na referência bibliográfica.

Vamos observar, a partir desse momento, a aplicação efetiva de uma adaptação da sequência geral de trabalho com a retextualização de gêneros escritos e um possível resultado obtido dessa aplicação.

Atividade 4. Leia o texto-base e identifique as ideias centrais do texto.

Resultado obtido:

As lembranças de São João na casa de minha avó materna.

Meu avô saía para cortar a madeira que usava para fazer a fogueira.

Minha avó fazia o bolo de milho tirado da roça.

Vovô guardava em sua bodega a caipirinha, bem caprichada, para oferecer aos compadres e comadres que fez durante toda sua vida.

Vovó sempre fazia a “experiência da bacia com água”; ela colocava em frente a fogueira, e caso o reflexo do seu rosto não aparecesse, era porque morreria logo.

Tudo isso acontecia durante o mês de junho, inclusive eram homenageados não só São João, mas Santo Antônio, o casamenteiro, e São Pedro, o dono das chaves do céu, assim diziam os mais velhos. O santo que ganhava a maior fogueira era São João, mas isso ninguém nunca me explicou o motivo.

Era uma noite especial, porque parecia que, ali, as pessoas se aqueciam mais ao repartir seu amor uma com as outras. O meu coração se enchia de vida quando ao deitar na rede recebia a benção da vovó dizendo: “Deus te abençoe!”. Ali adormecia aquecida pelo calor do seu amor e pelo afago daquelas mãos que ficaram em minha memória, como um retrato que o tempo não apaga.

Comentário: Podemos perceber que após a leitura do texto base já é possível fazer inferências e elencar as informações importantes presentes no texto base que deveriam continuar no texto final. Nesse momento, o texto base é destrinchado e são feitas pequenas orações com as ideias principais, só o último parágrafo que ainda permanece extenso.

Atividade 5. Releia as proposições consideradas centrais da atividade 4 e, em seguida, selecione e ordene-as.

Resultado obtido:

- Manteve-se a mesma ordem da atividade 4.

Comentário: As atividades propostas neste módulo encontram-se detalhadas em partes, de forma que o aluno não tenha dificuldade na hora de produzir o seu texto. Porém, é notório que ao desenvolver as atividades propostas, os alunos realizam mais de uma etapa ao mesmo tempo.

Atividade 6. Selecione e ordene as ideias centrais do texto base, depois retire as que podem ser suprimidas sem prejuízo semântico.

Resultado obtido:

As lembranças de São João na casa de minha avó materna.

Meu avô saía para cortar a madeira que usava para fazer a fogueira.

Minha avó fazia o bolo de milho tirado da roça.

Vovô guardava em sua bodega a caipirinha.

Vovó sempre fazia a “experiência da bacia com água”.

Tudo isso acontecia durante o mês de junho, inclusive eram homenageados não só São João, mas Santo Antônio, e São Pedro. Era uma noite especial, porque parecia que, ali, as pessoas se aqueciam mais ao repartir seu amor uma com as outras. O meu coração se enchia de vida quando ao deitar na rede recebia a benção da vovó dizendo: “Deus te abençoe!”. Ali adormecia aquecida pelo calor do seu amor e pelo afago daquelas mãos que ficaram em minha memória, como um retrato que o tempo não apaga.

Comentário: Mesmo já havendo uma seleção prévia em que foram elencadas as ideias principais, ainda foi possível suprimir mais informações do texto sem prejuízo semântico. Observa-se, com isso, que ao ir participando da sequência de atividades, o aluno vai naturalmente retextualizando um texto memorialista em um resumo sem ter muitas dificuldades.

Atividade 7. Releia as sentenças do exercício anterior e veja se é possível generalizá-las, se for possível, substitua-as por termos mais genéricos.

Resultado Obtido:

As lembranças de São João na casa de minha avó materna.

Meu avô cortava a madeira que usava para fazer a fogueira e guardava caipirinha em sua bodega para dar aos convidados.

Minha avó fazia várias comidas gostosas e simpatias na noite de São João.

Tudo acontecia durante o mês de junho quando eram homenageados não só São João, mas Santo Antônio, e São Pedro. Era uma noite especial, e o meu coração se enchia de vida quando recebia a benção da vovó dizendo: "Deus te abençoe!". Ali adormecia aquecida pelo calor do seu amor.

Comentário: consegue-se ainda agrupar as orações selecionadas na atividade anterior em orações e períodos mais coesos, simplificando o texto um pouco mais, sem prejuízo semântico, característica fundamental do resumo.

Atividade 8. Reescreva as proposições da atividade anterior, tentando reduzi-las e unificá-las em parágrafos até a formação do texto final. Atente-se para as normas de coesão e coerência textual.

Resultado obtido:

As lembranças de São João na casa de minha avó materna eram as melhores. Meu avô cortava a madeira que usava para fazer a fogueira e guardava caipirinha em sua bodega para dar aos convidados. Além de minha avó que fazia várias comidas gostosas e simpatias na noite de São João.

Tudo acontecia durante o mês de junho quando eram homenageados não só São João, mas Santo Antônio, e São Pedro.

Era uma noite especial, e o meu coração se enchia de vida quando recebia a benção da vovó dizendo: “Deus te abençoe!”. Ali adormecia aquecida pelo calor do seu amor.

Atividade 9. Reorganize o texto, respeitando as normas composicionais e de estilo do gênero produto final da retextualização.

Resultado obtido:

As lembranças de São João na casa de minha avó materna eram as melhores. Nelas, o meu avô cortava a madeira que usava para fazer a fogueira e guardava caipirinha em sua bodega para dar aos convidados. Já a minha avó fazia várias comidas gostosas e simpatias na noite de São João.

Tudo acontecia durante o mês de junho quando eram homenageados não só São João, mas Santo Antônio, e São Pedro. Era uma noite especial e o meu coração se enchia de vida quando recebia a benção da vovó dizendo: “Deus te abençoe!”. Ali adormecia aquecida pelo calor do seu amor.

Atividade 10. Revise e reescreva o texto observando as normas gramaticais.

Comentário:

Momento destinado a revisão das últimas incoerências encontradas. Observa-se que o processo de revisão e reescrita foi desenvolvido durante as atividades, mas precisamos eliminar imperfeições que passaram despercebidas, tornando o texto final, um texto coeso e coerente que apresenta as informações básicas do texto original. Sendo assim, pode-se afirmar que o texto final tem a característica de um resumo.

ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO MEMÓRIAS LITERÁRIAS EM TEXTO TEATRAL

Comentário: Na sequência de atividades a seguir, os alunos serão incentivados a retextualizarem os textos do gênero memórias literárias finalistas da Olimpíada de Língua Portuguesa “Escrevendo o Futuro” do ano 2019 em textos teatrais.

Observação: Os trinta e oito textos finalistas do gênero Memórias Literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa já são uma retextualização das entrevistas feitas pelos alunos, mas esses mesmos textos podem ser retextualizados novamente em outros gêneros textuais, a exemplo de textos teatrais.

Atividade 1. Prepare uma aula expositiva, com a utilização de exemplos curtos, sobre o conceito de retextualização.

Atividade 2. Peça que os estudantes façam a leitura, em casa, dos textos do caderno do gênero memórias literárias da Olimpíada de Língua Portuguesa e faça, em sala de aula, a discussão e a análise das características composicionais, temáticas e do estilo do gênero textual/discursivo abordado.

Atividade 3. Peça que os estudantes façam a leitura, em casa, do primeiro ato da peça teatral “O Auto da Compadecida” do escritor Ariano Suassuna. Em seguida, faça a mediação da discussão sobre os valores sociais, culturais e humanos presentes no texto. Além disso, discuta e analise as características composicionais, temáticas e do estilo do **gênero textual/discursivo texto teatral**.

Atividade 4. Defina o gênero do texto dramático do gênero textual/discursivo retextualizado. (tragédia, comédia ou drama)

Atividade 5. Planeje o enredo do texto retextualizado com situação inicial, quebra da situação inicial, conflito e clímax).

Atividade 6. Organize o texto em atos e cenas.

Atividade 7. Defina se o texto teatral irá ter narrador e se ele será personagem, observador ou onisciente).

Atividade 8. Escolha os personagens do texto teatral, definindo o protagonista, o antagonista e o coadjuvante.

- Atividade 9.** Estabeleça o espaço físico do texto retextualizado e como ele deverá ser representado em encenações teatrais.
- Atividade 10.** Defina se o tempo em que o enredo acontece é cronológico ou psicológico.
- Atividade 11.** Reescreva a versão do texto retextualizado organizando as falas em discurso direto ou discurso indireto.
- Atividade 12.** Peça a produção inicial do texto retextualizado.
- Atividade 13.** Adeque o texto às características composicionais e de estilo do gênero textual/discursivo produto final da retextualização.
- Atividade 14.** Reescreva a versão do texto retextualizado adequando os aspectos gramaticais do texto tais como a ortografia, a pontuação, acentuação, etc.
- Atividade 15.** Revise e reescreva o texto observando as normas gramaticais.
- Atividade 16.** Elabore as partes periféricas do texto (capa, dedicatória, agradecimentos, sumário, apresentação e organização do livro).

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Neste trabalho nos propusemos a elaborar atividades que auxiliem você, professor de Língua Portuguesa, a ensinar produção textual com base em exercícios de retextualização dos gêneros textuais orais e escritos. Entretanto, esperamos que, em termos pedagógicos, o material seja útil para a aprendizagem dos alunos, uma vez que, apesar do caderno orientá-los, não podemos esquecer que o ensino e suas estratégias apresentam como objetivo principal a aprendizagem dos estudantes.

Em termos do contexto de produção, as atividades foram pensadas de forma que pudessem ser alteradas pelos agentes envolvidos durante a execução das atividades. E pelo fato das situações comunicativas em que as atividades serão aplicadas estarem sempre mudando, então precisamos considerar a multiplicidade de situações problemas existentes para o trabalho com as atividades propostas. Nesse contexto, também variam os agentes envolvidos, o meio em que estão inseridos, os objetivos, entre outros fatores. O que faz com que o nosso caderno de atividades seja útil nesse contexto de ensino, uma vez que os exercícios apresentados são modelos flexíveis que podem facilmente serem adaptados a novas situações comunicativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, M. G. S. **Uso do imperfeito do indicativo e de perífrases imperfectivas de passado em memórias literárias produzidas por alunos de escolas públicas brasileiras**. 2015. 155 f. Tese (Mestrado) – Programa de Pósgraduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: Acesso em: 28 outubro 2016.

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos Notícias e Cartas do Leitor no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. A noção de gênero e retextualização: Implicações pedagógicas. In Dell'Isola, Regina L. Péret (org.) **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

BENFICA, Maria Flor de Maio B. **Atividades de retextualização em livros didáticos de português: estudo dos aspectos linguístico-discursivos dos gêneros implicados**. Tese de doutorado. FALE/UFMG – Belo Horizonte, 2013.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo; Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, acesso em 27 de março de 2020.

DITTRICH, Ivo José. **Linguística e jornalismo: dos sentidos à argumentação**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho**. Belo Horizonte. FALE/UFMG, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo. Parábola Editorial, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João, 2010.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fonte, 2013.

KOCK, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever – estratégias de produção textual**. 2. Ed. São Paulo; Contexto, 2014.

LAGE, Nilson. **Ideologia e Técnicas da Notícia**. Florianópolis: Insular, 2001.

LIMA, Ana. **Recordar para contar**. Disponível em:

<http://www.downloads.cooperativacec.com/memórias.pdf> -acesso em 07/04/2020.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; ROTH-MOTTA, Désirée (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Parábola, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gênero Textuais: definição e funcionalidade. IN: Dionísio, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org). **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.