



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LEONARDO ARAÚJO DINIZ

**O ARGUMENTAR ATRAVÉS DA RETEXTUALIZAÇÃO: DISCUTINDO OS
NOVOS CONCEITOS DE FAMÍLIA POR MEIO DO GÊNERO MEME**

CAMPINA GRANDE – PB

2018

LEONARDO ARAÚJO DINIZ

**O ARGUMENTAR ATRAVÉS DA RETEXTUALIZAÇÃO: DISCUTINDO OS
NOVOS CONCEITOS DE FAMÍLIA POR MEIO DO GÊNERO MEME**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre e Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva

CAMPINA GRANDE - PB

2018

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.

D585a Diniz, Leonardo Araújo.

O argumentar através da retextualização [manuscrito] : discutindo os novos conceitos de família por meio do gênero meme / Leonardo Araújo Diniz. - 2018.

155 p. : il. colorido.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2018.

"Orientação : Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva , Departamento de Letras e Artes - CEDUC."

1. Retextualização. 2. Produção textual. 3. Leitura. 4. Meme - Gênero textual . I. Título

21. ed. CDD 372.62

LEONARDO ARAÚJO DINIZ

**O ARGUMENTAR ATRAVÉS DA RETEXTUALIZAÇÃO: DISCUTINDO OS
NOVOS CONCEITOS DE FAMÍLIA POR MEIO DO GÊNERO MEME**

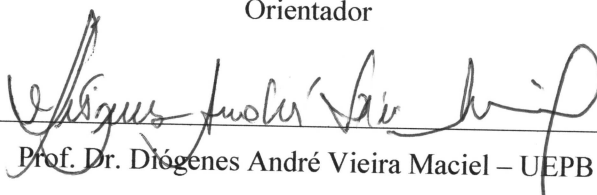
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores

Aprovada em 07/06/2018



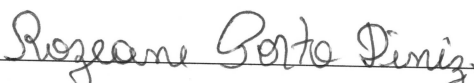
Prof. Dr. Antônio de Pádua Dias da Silva – PPGFP/UEPB

Orientador



Prof. Dr. Diógenes André Vieira Maciel – UEPB

Examinador



Prof.ª Dr.ª. Rozeane Porto Diniz – UFRPE

Examinadora

A educação é um seguro para a vida e um passaporte para a eternidade.

(Antonio Guijarro)

Agradecimentos

Quero agradecer, em primeiro lugar, a Deus, pela força e coragem e por me iluminar durante toda esta longa caminhada.

Aos meus pais, irmãos e demais familiares que vibram constantemente com minhas vitórias.

Ao professor-orientador Antônio de Pádua Dias da Silva pela paciência na orientação e incentivo que tornaram possível a conclusão deste trabalho.

Aos professores coordenadores Fábio Marques e Simone Dália pelo apoio e aos professores de curso, como Linduarte Rodrigues, Daniela Gomes, Paula Castro, Kalina Naro e Marcelo Medeiros pelo convívio, pelo apoio, pela compreensão e pela amizade.

A todos os colegas do curso, que foram tão importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento desta dissertação.

Aos amigos pelo incentivo, torcida e orações.

RESUMO

Os alunos do ensino médio possuem dificuldade em dominar o conhecimento argumentativo para defender seus pontos de vista, seja desde situações cotidianas mais simples à necessidade de utilizar tais fundamentos em produções textuais. E isso dá-se, dentre outros motivos, por falta de leitura de mundo, de competências argumentativas, de elaboração linguística e, até mesmo, de exemplos práticos sobre como argumentar para as situações mais cotidianas. Por sua vez, a prática de retextualização é apagada nas escolas em benefício das atividades de reescritura. Assim, estimular a prática de argumentar através da retextualização do gênero *meme* com alunos do ensino médio é o objetivo geral do trabalho. Essa prática desperta o senso crítico dos discentes diante de situações-problema e temas contemporâneos que lhes são apresentados, estando estes relacionados a sua realidade. Por sua vez, destacamos como objetivos específicos: Estimular o trabalho com memes e outros textos multimodais em sala de aula; identificar e caracterizar as categorias de análise do processo retextualização nas produções textuais; identificar marcas argumentativas nos textos; e estimular a intervenção nas situações-problema (temas do cotidiano do aluno), a fim de propor resultados através da prática de escrita. O trabalho consiste, portanto, em uma pesquisa referente à argumentatividade nas produções textuais, utilizando-se do gênero *meme*, típico das redes sociais, para realizar atividades de retextualização, ou seja, do meme ao texto dissertativo-argumentativo. Quanto à metodologia do trabalho, trata-se de uma pesquisa exploratória qualitativa realizada em uma turma piloto do ensino médio da EEEFM Monsenhor José da Silva Coutinho, na cidade de Esperança – PB. Os principais referenciais teóricos estudados e que embasaram a presente pesquisa, no que concerne à leitura e produção textual, retextualização e argumentação, são Antunes (2003), Breton (1999), Dell’Isolla (2007), Fiorin (2008), Garcia (2007) Hanks (2008), Koch (1987), Marcuschi (2002), Matêncio (2003) e Perelman (1996). Os resultados apontam que os professores podem contribuir com um ensino mais eficaz de Língua Portuguesa de forma mais dinâmica e atrativa (algo que deveria fazer parte do cotidiano das aulas) e isso resulta em produções mais críticas e embasadas, por serem dadas aos alunos as condições de produção.

Palavras-chave: Argumentação. Retextualização. Meme. Leitura. Produção textual

ABSTRACT

High school learners have difficulties in mastering argumentative knowledge to defend their viewpoints, either from simpler everyday situations or to the need to use such fundamentals in textual productions. This is due, among other reasons, to a lack of world reading, argumentative competences, linguistic elaboration, and even of practical examples on how to argue for the most everyday situations. In turn, the practice of retextualization is neglected at schools for the benefit of rewriting activities. Therefore, to instigate the practice of arguing through the retextualization of the *meme* genre with high school students is the general objective of the work. This practice awakens the students' critical sense related to the problem-situations and contemporary themes which are presented to them, having the latter ones associated with their reality. As so, we highlight as specific objectives: to motivate the work with *memes* and other multimodal texts in the classroom; identify and characterize the categories of analysis of the retextualization process in textual productions; identify argumentative marks in texts; and to stimulate intervention in the problem-situations (themes from the student's daily life), as to propose results through the writing practice. The work consists, therefore, of a research regarding the argumentativity in textual productions, using the *meme* genre, typical of social networks, to carry out retextualization activities, that is, from the *meme* to the argumentative-essay text. Regarding the methodology of the study, this is a qualitative exploratory research carried out in a high school pilot group from the state school of fundamental level Monsenhor José da Silva Coutinho, in Esperança city, Paraíba, Brazil. The main theoretical references studied on which the present research is based, regarding reading and textual production, retextualization and argumentation, are Antunes (2003), Breton (1999), Dell'Isolla (2007), Fiorin (2008), Garcia (2007) Hanks (2008), Koch (1987), Marcuschi (2002), Matêncio (2003) and Perelman (1996). The results point out that teachers may contribute to a more effective Portuguese Language teaching in a more dynamic and attractive way (something that should be part of the daily life of classes) and this would result in more critical and grounded productions, once given the students the conditions of production.

Key words: Argumentation; Retextualization; Meme; Reading; Textual Production.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	120
APÊNDICE B	122
APÊNDICE C.....	123

LISTA DE ANEXOS

RETEXTO I.....	147
RETEXTO II.....	150
RETEXTO III.....	152
RETEXTO IV.....	154

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Processos linguísticos-textuais-discursivos.....	38
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Aspectos envolvidos nos processos de retextualização.....	37
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O ARGUMENTAR ATRAVÉS DA RETEXTUALIZAÇÃO	19
1.1 Leitura e produção textual na escola.....	19
1.2 Argumentação em gêneros textuais diversificados.....	25
1.3 O processo linguístico da retextualização.....	33
2 METODOLOGIA	45
2.1 O ato de pesquisar	45
2.2 Contextualização do “locus” de pesquisa	45
2.3 O tipo de pesquisa	47
2.4 Coleta de dados e instrumentos envolvidos	49
2.5 Intervenção - relato das aulas	51
2.6 Elaboração do produto final	53
2.7 Sequência didática.....	60
3 ANÁLISE DOS DADOS	83
3.1 A argumentação pela retextualização – discurso de alunos sobre configurações familiares	83
3.2 Estratégias de retextualização: alternância de gênero e recuperação de sentidos	87
3.3 Processo de retextualização: analisando a visão macro textual da produção textual	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	119
ANEXOS	146

INTRODUÇÃO

Trabalhar com o magistério foi um sonho almejado desde a infância, tendo em vista o histórico de familiares nessa área. Terminei cursando Letras, embora sempre tenha me destacado nas Exatas. Fiz essa escolha, talvez, por ser adepto aos desafios pessoais, visto que Humanas não era a área, em que eu mais me destacava enquanto aluno. Mas, no curso de Letras, identifiquei-me com a prática de leitura e escrita. Sou professor há 15 anos e enxergo a educação como uma mola transformadora da sociedade. Por isso, valorizo o investimento na formação como meio de buscar o aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

Acredito em uma escola cidadã em que os alunos possam se manifestar criticamente sobre os temas que os circundam. Logo, desenvolver uma pesquisa sobre argumentatividade e retextualização é uma forma de estimular o senso crítico dos discentes que poderá ser auferido através, também, da produção de textos.

O primeiro passo para iniciar esta proposta de trabalho é inserir o uso dos diversos gêneros textuais que circulam na escola e na sociedade, pois são eles que mostram a dinamicidade e mutabilidade constante da linguagem. Esta que é uma atividade interativa em que nos constituímos como sujeitos sociais, por isso devemos ser locutores e interlocutores capazes de usar a língua por meios de diversas modalidades, criando textos e retextualizando-os de outras formas, para assim compreender o que ouvimos, lemos e para nos expressarmos em variedades e registros de linguagem pertinentes e adequados a diferentes situações comunicativas. Segundo Marcuschi (2008, p. 162), “desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação, dependem boa parte da forma de nossa inserção social”.

O gênero adotado para iniciar a proposta de trabalho é o *meme*, gênero recentemente difundido pelas redes sociais, de grande poder apelativo entre os jovens e que pode ser amplamente explorado pelo uso da linguagem verbal e não-verbal, da intertextualidade, humor, ironia, crítica contemporânea, conhecimento de mundo entre outras diversas possibilidades de análise. Mas não nos centramos nele, não foi um gênero sobre o qual nos debruçamos exclusivamente, apesar da ideia inicial da pesquisa ora apresentada ter sido essa.

Sendo assim, a partir dessa seleção e do pontapé inicial, observa-se que a escola assume um papel de extrema relevância que é o de levar o aluno a expandir sua capacidade de uso da língua, estimulando o desenvolvimento das habilidades de se comunicar em diferentes

gêneros textuais, praticando a argumentação e a retextualização por meio do gênero meme, de composições musicais, de textos infográficos, de textos multimodais.

A presente abordagem surge de uma problemática encontrada nas salas de aulas; os alunos chegam à terceira série do ensino médio sem desenvolver habilidades de argumentação escrita e de retextualização de um texto-base a outro gênero, habilidades essas previstas nos documentos educacionais oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Uma das soluções para as deficiências apresentadas passa, provavelmente, também pela leitura e escrita contínuas, atividades indispensáveis, não apenas nas aulas de língua materna, mas em todos os componentes curriculares, pois a formação de cidadãos leitores e críticos da sociedade em que estão inseridos é papel de toda a escola. E o que se observa atualmente é uma geração não leitora ou leitora de textos de massa sem conteúdo crítico e tampouco voltado para o despertar do saber.

Segundo Silva (2005),

ler é uma prática básica, essencial para aprender. Nada substitui a leitura, mesmo numa época de proliferação dos recursos audiovisuais e da Informática. A leitura é parte essencial do trabalho, do empenho, de perseverança, da dedicação em aprender. O hábito de ler é decorrente do exercício e nem sempre se constitui um ato prazeroso, porém, sempre necessário. Por este motivo, deve-se recorrer a estímulos para introduzir o hábito de leitura em nossos alunos. (SILVA, 2005, p. 152)

A prática de leitura visa ampliar significados para os alunos, visto que ela permite construir e apreender mundos que podem se materializar nas produções dos colaboradores da pesquisa. O trabalho com gêneros textuais contribui para essa finalidade, pois apresenta múltiplas oportunidades de conhecimento a respeito da finalidade de cada texto estudado. Marcuschi (2002) complementa essa assertiva, afirmando “Os gêneros textuais são realizações linguísticas concretas, são categorias mais específicas que se definem por meio de propriedades sociocomunicativas”.

A prática diária de sala de aula nos mostra que os alunos não dominam o conhecimento argumentativo para defender seus pontos de vista, seja nas situações cotidianas mais simples ou na necessidade de utilizar tais fundamentos em produções textuais. E isso dá-se, dentre outros motivos, pela forma como a leitura de mundo é realizada, de competências argumentativas, de elaboração linguística e, até mesmo, de exemplos práticos sobre como argumentar nas situações mais cotidianas.

O histórico da proposta pedagógica das escolas detecta um trabalho com a reescrita, restritamente sob o viés dos erros ortográficos, que é entendida como uma atividade de retextualização, todavia essa é muito mais ampla e complexa, além de implicar grandes alterações na estrutura do texto, não se centrando em aspectos unicamente voltados à revisão linguística (atividade esta denominada apenas de revisão textual e que faz parte das atividades de reescrita textual). Diante de tal constatação, surge a proposta desta pesquisa que visa propor a prática argumentativa por meio de atividades de retextualização, a partir do trabalho com gêneros textuais de circulação no mundo estudantil, especificamente o meme.

Todo o processo argumentativo e de retextualização implica a prática de escrever, que era muito comum no cotidiano das pessoas para a escrita de cartas, por exemplo. Com o advento da Internet, porém, acreditava-se que ela ficaria renegada, mas, surpreendentemente, foi justamente através das postagens e bate papos das redes sociais que a escrita se propagou ainda mais. Pode-se contestar a qualidades dos textos escritos, mas não se nega que eles ascenderam com a Internet.

A argumentação exige comprovação/justificativa para determinado ponto de vista, seja através de exemplos, citações, dados, comparações, alusões históricas, de forma que o interlocutor seja convencido de algo. Tal definição encontra suporte em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) que determinam o papel da argumentação: “Assegurar a adesão do auditório à tese através de argumentos, convencer, conduzir a certezas, persuadir, levar alguém a acreditar ou aceitar uma ideia, uma proposta, um parecer”. Os mesmos autores aduzem, ainda, que a argumentação visa provocar ou incrementar a “adesão dos espíritos às teses apresentadas ao seu assentimento, caracterizando-se, portanto, como um ato de persuasão”, (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1999, p. 50).

De qualquer formar, posicionar-se é sempre uma arte delicada e perigosa. Não é fácil apresentar pontos de vista correndo riscos de desagradar, de gerar discussões e controvérsias, quando o outro não está disposto a contra-argumentar, mas apenas discordar sem argumentos. De certa forma, ao dizer o que pensamos, corremos o risco de ocupar um espaço alheio, que é o de outra pessoa pensar. Mas é preciso ser enfático, independentemente de ser favorável ou contrário a determinado tema polêmico. Logo, não se pode viver eternamente sem expor o que pensamos, pois argumentar é posicionar-se.

Segundo Sales (2010, p.02), “só existe argumentação porque há a possibilidade de discordância, assim há alguém para ser convencido, justificando o trabalho de uma argumentação para defender de modo convincente um determinado ponto de vista”.

Estimular a prática de argumentar através da retextualização de textos multimodais, a exemplo do gênero *meme* com alunos do ensino médio é o objetivo geral. Essa prática desperta o senso crítico dos discentes diante de situações-problema e temas contemporâneos que lhes são apresentados, estando esses relacionados a sua realidade, uma vez que a argumentação deve fazer parte do seu cotidiano, como forma de defender seus pontos de vista em situações concretas.

Por sua vez, elaboramos como objetivos específicos: Estimular o trabalho com memes e outros textos multimodais em sala de aula; identificar e caracterizar as categorias de análise do processo de retextualização nas produções textuais; identificar marcas argumentativas nos textos dissertativos retextualizados e estimular a intervenção nas situações-problema (temas do cotidiano do aluno), a fim de propor resultados através da prática de escrita.

O presente estudo surgiu da importância de se despertar o senso crítico dos alunos do ensino básico, pois na escola, enquanto professor, apesar de toda a difusão da comunicação e da facilidade de acesso à informação, verificamos a dificuldade deles se posicionarem sobre assuntos que nos circundam, e a escola tem o papel de não só transmitir conteúdos programáticos, mas também discutir valores morais e éticos, abordar o cotidiano e a realidade social, visando despertar o poder de argumentação e intervenção, culminando na plena formação do corpo discente. O trabalho consistirá, portanto, em uma pesquisa referente à argumentatividade nas produções textuais, utilizando-se do gênero *meme*, típico das redes sociais, para realizar atividades de retextualização do *meme* em texto dissertativo-argumentativo.

O texto argumentativo que o aluno produzirá, a partir do estudo dos memes, caracteriza-se como uma produção que desenvolve uma tese (ponto de vista), utiliza argumentos consistentes e demonstra posicionamento crítico (poder de intervenção/solução) diante dos problemas da sociedade. É o que se espera não apenas do aluno, mas do cidadão crítico, pois o ato de argumentar deve ser inerente a todos, e, assim, a escola deve trabalhar as aulas de produção textual, visando à aprendizagem e não criando meros repetidores de modelos prontos que, visam apenas a aprovação em seleções, em detrimento de um ensino que almeje formar pessoas e não máquinas, a partir de um modelo sociointeracionista de língua. A diferença dar-se-á na forma de abordagem, visto que o texto argumentativo, na maioria das vezes, é sim fruto do ensino mecânico nas escolas, voltado exclusivamente para o ENEM, enquanto em nosso estudo, apresentaremos esse gênero como uma possibilidade de prática escrita de temas necessários à formação de cidadania crítica e participativa. Acreditamos, assim, que isso possibilitará ao aluno escrever bem nas diversas situações

comunicativas em que for exigida tal competência. Logo, o ENEM não pode ser o fim em si da produção, mas apenas uma consequência natural.

Assim, observar-se-á, na presente pesquisa, o fenômeno da retextualização do *meme* em texto argumentativo e, conseqüentemente, contribuir-se-á para uma formação que interfira positivamente na vida prática dos alunos, uma vez que a argumentação é um conteúdo importante para a vida extraescolar, no intuito de ajudá-lo a exercer um papel político importante na sociedade e intervir nas questões que o cercam.

O trabalho com o gênero *meme* dar-se-á a partir de uma sequência didática, bem como dos elementos de retextualização que nortearão o caminho para se chegar ao objetivo proposto por meio de um plano de observação com foco nos elementos de textualização nas produções textuais, visando a retextualização do gênero *meme* com o uso da argumentatividade. a) mudança do gênero textual e na b) recuperação dos sentidos mantidos no ou pelo texto base, e c) visão macro textual da produção. Elementos como paragrafação, coesão textual, usos de operadores argumentativos, apenas *en passant* serão considerados, quando a análise assim o exigir constituindo um outro critério de análise.

A pesquisa tem sua marca de representatividade, pois permite discutir a argumentatividade, por meio do processo de retextualização, refletindo sobre as competências dos alunos de ensino médio de uma escola pública. Além disso, aborda temáticas que possibilita aos alunos inserirem seus contextos de vida nas produções, a exemplo do novo conceito de família que permite discutir a própria família, a da novela, a do vizinho, a do parente, enfim é um tema que está presente na vida dos colaboradores da pesquisa. Dessa forma, este trabalho de conclusão de curso pretende estimular e despertar a argumentatividade na vida dos alunos e transportá-la para as produções textuais através do gênero *meme* e outros multimodais, tão difundido entre os jovens adeptos das redes sociais.

Para tanto, serão analisados os elementos característicos da argumentação e da retextualização nas aulas de Produção textual. Logo, os resultados do trabalho podem ser de grande valia para a rede de ensino básico por propor um conteúdo já previsto com uma abordagem diferenciada. Ademais, os eventuais resultados positivos e práticas exitosas em sala de aula serão disseminados, visto que será desenvolvida uma sequência didática com todos os passos das aulas e, ao final, como produto teremos uma sequência didática para professores de Língua Portuguesa, abordando a argumentação por meio da retextualização nas aulas de produção textual da Educação Básica.

O ensino tradicional de reescrita pauta-se apenas na correção de ordem gramatical, e entendemos que esta proposta vai além, visto que a retextualização representa uma reflexão

sobre a língua, em que o autor perpassa por diversos conhecimentos e competências, construindo as condições para o aluno produzir um texto (textualização) e para reapresentá-lo em um outro gênero reeditando-o sem alteração na sua substância, em seu conteúdo principal (retextualização). Portanto, levam-se em consideração a situação de suas produções e esferas de atividades em que eles se constituem e atuam.

Quanto à metodologia do trabalho, trata-se de uma pesquisa exploratória qualitativa realizada em uma turma piloto do ensino médio da EEEFM Monsenhor José da Silva Coutinho, na cidade de Esperança – PB. Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão. Essas pesquisas podem ser classificadas, conforme Gil (2007), como: pesquisa bibliográfica (estudo em literatura específica sobre o tema) e estudo de caso (estudo prático e real do que se analisa).

Por sua vez, “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”, conforme aduz Goldenberg (1997, p. 34), mas com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Registre-se que, na intervenção pedagógica, estaremos aplicando este conceito de pesquisa qualitativa, ao aprofundarmos o conhecimento sobre o grupo de participantes através dos questionários e das atividades solicitadas. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

As fontes, a serem estudadas, serão associadas às produções textuais para identificar e propor adequações e inadequações na construção de um texto coeso, coerente e com argumentos consistentes para as situações-problemas apresentadas. Os principais referenciais teóricos estudados, que embasarão a presente pesquisa, no que concerne à leitura e produção textual, retextualização e argumentação, são Antunes (2003), Bezerra (1998), Breton (1999), Fiorin (2008), Garcia (2007) Hanks (2008), Koch (1987), Marcuschi (2002) e Perelman (1996).

A hipótese levantada, a partir de nossa prática de sala de aula, é que a escola tem sua parcela de responsabilidade na deficiência do ensino da argumentação e da retextualização ao trabalhar o texto argumentativo apenas pelo viés preparatório para o ENEM, que torna o

ensino engessado em detrimento de uma exploração mais profunda do tema. Tal conteúdo é inerente à base comum e possui técnicas e ferramentas oriundas da Linguística Textual, e muitas vezes esse estudo é omitido ou apagado em detrimento do ensino gramatical tradicional, bem como trabalha-se a mera reescrita de ordem gramatical em detrimento de técnicas mais consistentes, como é o caso da retextualização, que permite ao aluno trabalhar com estruturas significativas de diferentes gêneros.

Quanto à organização, esta dissertação será disposta em três capítulos. No primeiro, “O argumentar através da retextualização” abordamos pontos de passagem sobre o processo argumentativo, a retextualização e o gênero meme. Além disso, a reflexão sobre o trabalho com leitura e escrita nas escolas também tem significativa importância nesse capítulo. Trazemos a forma como o processo de retextualização se estrutura e como pode ser abordado nas aulas de Língua Portuguesa. O segundo capítulo é a Metodologia, que aborda o tipo de pesquisa, o *locus*, os colaboradores da pesquisa, a sequência didática, uma retomada do aporte teórico, além de considerações sobre as produções textuais que compõem o corpus da pesquisa. Assim, o capítulo metodológico nos detalhará como a pesquisa nasceu, desenvolveu-se e como o processo foi concluído. A terceira etapa é a “Análise dos dados”, em que fazemos um estudo analítico das produções textuais, observando a argumentatividade e os elementos de retextualização nas produções elaboradas, e, por fim, tecemos as “Considerações Finais”, que fazem um resumo de todo o trabalho ressaltando os resultados da pesquisa.

Portanto, serão estudadas as marcas de argumentatividade, presentes nos textos, bem como os elementos de retextualização. Espera-se, ao final, que os discentes sejam capazes de argumentar de forma consistente e que isso possa gerar um reflexo em suas vidas, a exemplo de reivindicar os seus direitos e, por conseguinte, construir textualidades e retextualizá-las com o uso de elementos da argumentação.

1 O ARGUMENTAR ATRAVÉS DA RETEXTUALIZAÇÃO

1.1 Leitura e produção textual na escola: práticas contributivas para a argumentação

A prática argumentativa passa, necessariamente, por um prévio e eficaz processo de leitura e escrita, que por apresentar resultados insatisfatórios no sistema educacional brasileiro (a partir de índices que aferem a qualidade do ensino, como o IDEB) termina por contaminar todo o ensino-aprendizagem. Todo o mecanismo de argumentação inicia-se com o texto, que segundo Koch (2012, p. 32), “Trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal”. Logo, o texto é a ferramenta de estabelecimento de comunicação e via de materialização escrita da argumentação. Assim, a autora nos mostra que a produção de texto está atrelada às condições de produção. Portanto, deduzimos que o mesmo autor pode escrever sobre um mesmo tema em diversos prismas que alteram sua qualidade, a depender das circunstâncias em que o produz.

A prática argumentativa passa pelo trabalho de leitura e escrita nas escolas, para que possa ser desenvolvida, com competência, a argumentação na vida escolar e no cotidiano de cada aluno.

A leitura e a escrita antes de ser objeto escolar é um objeto social. A tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita e da leitura, proporcionando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade. Daí a relevância de elevar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar. (PASSARELLI, 2001, p. 19-20)

Ademais, a leitura é, reconhecidamente, a prática escolar que, por excelência, abre caminhos para a aprendizagem, por aperfeiçoar a escrita, desenvolver o senso crítico, melhorar a interpretação textual, dentre outros benefícios. Segundo Lerner (2002, p. 73), “Ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade para compreendê-la melhor, é se distanciar do texto e assumir uma postura crítica frente ao que se diz e ao que se quer dizer, é tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita”.

Além disso, conforme Koch e Elias (2010, p.13), “o leitor é construtor de sentidos do texto”, pois em interação com o texto, ele constrói-lhe sentido, considerando não só as informações explicitamente constituídas, como também o que é implicitamente sugerido, numa clara demonstração de que a leitura é uma atividade, na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. Portanto, “desse leitor, espera-se que processe,

critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute ou a rechace, que dê sentido e significado ao que lê” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 13). E esta é a função primordial do processo: provocar sentidos. Soares (2016, p. 15) corrobora tal pensamento, ao afirmar que “Em todo texto, existe uma intenção de provocar no leitor algum efeito, e que, portanto, tem uma intenção persuasiva, acreditamos que existem alguns textos que apresentam de forma mais explícita o objetivo de defender ideias”, (SOARES, 2016, p. 15).

Para isso, é preciso desenvolver um projeto de leitura e escrita que contemple as habilidades e competências a serem apreendidas em cada série, de forma que os professores preparem os alunos para prática de argumentar no dia a dia, nas mais diversas situações cotidianas e que, dessa forma, possam migrar essa competência para o texto escrito.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem etc. não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção. Antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (KOCH, 2012, p. 25),

A autora citada nos alerta que, antes de produzir argumentos, o produtor precisa ler e compreender o que leu. Isso se opõe a conceitos clássicos, hoje em declínio, de leitura como decodificação. A leitura é, antes e prioritariamente, conhecimento de mundo, descobertas e construção de sentido. Quem lê tem que saber o que lê, por que lê, para que lê e, assim, extrair com criticidade as informações pertinentes ao seu objetivo de leitura.

Corroborando essa afirmação, Marcuschi (2008, p.99) afirma que “a produção textual não é uma simples atividade de codificação e a leitura não é um processo de mera decodificação mas um complexo processo de produção de sentido mediante atividades inferenciais”. Logo, o que se pode concluir desta assertiva é que tanto o processo de criação de texto quanto a leitura são procedimentos que requerem saberes prévios acerca dos conteúdos e sua exploração implica compreender os significados e a finalidade do texto.

Lucchesi (2011; p. 184) complementa esse posicionamento, ao afirmar que

um ensino eficaz de língua materna incorpora a bagagem cultural do aluno, promovendo uma ampla prática de leitura e produção de texto nas mais variadas situações de comunicação, desenvolvendo também sua capacidade de reconhecer os sentidos e valores ideológicos que a língua veicula em cada situação. (LUCCHESI, 2011, p. 184)

Com isso, apreendemos que “o valor argumentativo de uma palavra é, por definição, a orientação que essa palavra dá ao discurso”, (DUCROT, 1988, p. 51). Logo, estamos falando do significado, do caminho que pretendemos que a palavra percorra até alcançar o objetivo persuasivo. Portanto “a orientação argumentativa de um termo corresponde a seu sentido”, (PLANTIN, 2008, p. 34)

Dando prosseguimento, Fiorin (2017, p. 16) conclui: “o sentido de um enunciado comporta como parte integrante, constitutiva, essa forma de influência que é denominada força argumentativa. Significar, para um enunciado, é orientar”. Ou seja, o argumento sólido e bem construído atribui sentidos ao texto e leva o leitor a realizar suas próprias inferências. Logo, a argumentação está diretamente ligada ao processo de interpretação textual.

O enunciado passa a só adquirir sentido/significado/circulação a partir de situações concretas de produção/enunciação que devem ser caracterizadas e levadas em conta enunciativamente, e não mais emocionalmente. Passam, então a ter valor linguístico para a atribuição de sentido ou interpretação a pertinência a grupo ou cultura, os quadros institucionais, as relações de poder e hierarquia nas instituições e os papéis sociais aí assumidos determinantes de perspectivas, as relações interpessoais. (ROJO, 2003, p. 201)

O que a autora supracitada deixa claro é que não existe enunciado se não existe comunicação e, para que esta se estabeleça, é preciso haver sentido e coerência no que se está emitindo, no caso em tela, o sentido e a coerência corroboram o poder e a eficácia da argumentação.

A matéria-prima de todo trabalho com leitura e escrita é o texto, ou seja, a forma de enunciação que possui sentido completo. Ele é a base de estudo das práticas que nortearão o processo argumentativo da língua. Segundo Koch & Elias (2012, p. 43), “Para atividade escrita, o produtor precisa ativar modelos que possui sobre práticas comunicativas configuradas em texto, levando em conta elementos que entram em sua composição (modo de organização), além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação”.

A produção textual que mais exige as competências argumentativas (justificativas para pontos de vista e teses) é a dissertação, pois é a modalidade textual responsável pela análise e observação de fatos, debate de ideias, explanação com intervenção de determinados assuntos. Portanto, dissertar, é, sobretudo, posicionar-se de forma crítica, com argumentos e/ou opiniões.

Coirier (1996) defende a tese global da escrita do texto argumentativo seja dividida em subtarefas que podem constar de atividades tais como: selecionar argumentos para o ponto de vista a ser defendido; selecionar as possíveis objeções que possam seguir, selecionar os contra-argumentos, ordenar os argumentos e subsequentes, buscando explicitar as relações entre eles, produzir o texto utilizando os marcadores de conexão; revisar o texto, reescrevendo-o, entre outras atividades. (SOARES, 2016, p.11)

A citação de Soares nos apresenta o esqueleto de um texto argumentativo com elemento imprescindíveis, como o argumento, o contra-argumento e os corretos elementos de coesão para concatenar o texto em unidade e significação.

O ato de produzir textos está associado à resposta a um determinado objetivo definido ou, nos dizeres de Koch e Elias (2012, p. 32), “A produção textual é uma atividade verbal a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades. Trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende estratégias concretas de ação e escolha dos meios adequados a realização dos objetivos”, ou seja, toda atividade de escrita envolve processos para alcançar-se determinados fins. Embora os autores citem apenas a modalidade verbal, sabemos que a modalidade não-verbal também está a serviço das atividades de produção textual e compõem os textos multimodais (elementos verbais, não verbais e mistos). Tal posicionamento encontra complementaridade em Antunes (2003, p. 92), segundo a qual, “Ninguém fala ou escreve a não ser sob a forma de textos, tenham eles esta ou aquela função, sejam eles curtos ou longos”. Dessa forma, o texto faz parte do processo de interação social, pois acompanha a humanidade em toda a sua existência e está presente em todas as suas interações com seu meio.

Alves (2015, p.8), por sua vez, aduz que “a análise do texto não pode ser isolada das práticas discursivas que envolvem os participantes de um evento discursivo e também das práticas socioculturais de um determinado grupo”, visto que o texto diz muito sobre seu autor e seus interlocutores. Afinal, são os fatores internos e externos de produção que auxiliam na construção de sentidos.

Assim, as condições sociais e culturais de produção estão relacionadas ao processo de interpretação. “Ambas as condições se apresentam inter-relacionadas no texto e são percebidas através dos conhecimentos de linguagem, das representações de mundo, das crenças, valores e pressuposições dos participantes envolvidos no processo comunicativo” (PINHEIRO, 1998, p.12).

Hoje, observa-se um ensino deficitário no que se refere à leitura e produção textual nas escolas brasileiras. E assim, não se enxerga o conceito produtivo que Pinheiro (*op. cit.*)

propôs. As causas de o professor trabalhar produção textual de forma inadequada na escola são diversas. Pela observação cotidiana, nota-se que ocorre, sobretudo, para evitar o “trabalho de corrigir” centenas de textos. Existe, ainda, uma certa resistência em relação a atividades de produção textual por boa parte dos alunos. Todavia, os docentes não se conscientizam de que existe essa rejeição pelo manejo inadequado com o conteúdo, e esse, realmente, deixa as aulas monótonas e cansativas, visto que é preciso contextualizar a proposta, apresentado aos discentes, as condições de despertar o prazer para escrever sobre temas, que não podem ser dissociados de seu ambiente social, tampouco podem deixar de ser oferecidos os suportes (condições de produção) para que eles redijam.

Em artigo intitulado “Dificuldades na leitura e produção textual: uma realidade em nossa escola”, de Jididias Rodrigues da Silva, da Universidade Federal do Pará, a autora relata os resultados de sua investigação sobre o processo de leitura e escrita nas escolas e em entrevista ao site *brasilecola.uol.com.br/* observa que

tem-se notado um profundo desinteresse pela leitura e produção textual nas escolas, quando se pede que se produza um texto em exames educacionais. Isso por que alguns professores ainda alienados a uma pedagogia rudimentar tem a produção textual como castigo, não se motiva o aluno para que parta dele o desejo de produzir textos, mas exige-se que se faça, e muitas das vezes esses textos não expressam a real mensagem do aluno, mas sim a concretização de uma ideia que o professor quer ouvir/ler. (SILVA, 2016)

Nessa pesquisa, realizada em escola no Pará com turmas de 9º ano, a pesquisadora constatou que

70 % dos entrevistados acreditam que as dificuldades encontradas na produção e compreensão de textos se dá em função da falta de estímulo em sala de aula por parte dos professores, argumentaram que alguns professores não trabalham estimulando a leitura crítica de textos e nem solicitam alguma produção própria do aluno para conhecer suas habilidades sobre criação de textos. (SILVA, 2016)

Por fim, dos professores entrevistados, que atuam na turma de 9º ano, 80% dizem que não estimulam a leitura e a produção textual por falta de material didático. Ou seja, a referida pesquisa e os resultados das avaliações nacionais (Ideb, Enem) demonstram que os estudantes brasileiros não escrevem nem são estimulados nas escolas, gerando, assim, um universo de pessoas com dificuldade em argumentação que se estende do ensino fundamental ao médio, que ou não trabalham com produção textual ou trabalham de forma defasada, sem as mínimas

condições de escrever com sentidos práticos para a vida, ou seja, utilizando argumentos para as diversas situações do dia a dia.

Portanto, sem as prévias condições, torna-se inviável um trabalho eficaz de produção textual, como nos mostra Soares (2016, p. 10) que defende uma gama de estratégias:

É preciso que exista um tema passível de debate, ou seja, passível de questionamento, uma ideia a ser defendida (proposição – declaração -tese) proposições que justifiquem e/ou refutem a declaração através de evidências, justificativas, contra-argumentações; um antagonista (alguém que duvide da afirmação, contradizendo-a ou apresentando resistências), que pode ser uma pessoa ou um grupo de pessoas (reais ou virtuais).

Essas estratégias constituem condições de produção, que são marcas de argumentatividade, que se manifestam a partir de temas bem selecionados e constitutivos do texto, sem que se atente para questões puramente gramaticais, mas para o viés das questões lógicas e de sentido, a partir de marcadores que deem unidade ao texto. Por esse prisma, segundo Pereira, (2016, p. 20),

o contexto é algo central na definição de texto, partindo do pressuposto de que traz consigo informações e/ou intenções exofóricas, ou seja, oferece ao texto informações de suma importância para sua compreensão, porém sem aparecer ou se referir explicitamente no universo puramente gramatical. (PEREIRA, 2016, p. 20),

Segundo Geraldi (2003, p. 164), “Antes da produção textual propriamente dita, é preciso verificar as condições de produção. A escolha não se dá em abstrato. Elas são selecionadas ou construídas em função tanto do que se tem a dizer quanto das razões para dizer a quem se diz”. Portanto, não se pode julgar a qualidade de uma produção textual, se não tiverem sido ofertadas aos alunos as condições mínimas para realizá-la, não apenas pelo viés gramatical, mas, principalmente, pela abordagem de conteúdo e marcas de argumentatividade. Realizado esse processo, o aluno estará minimamente preparado para tornar-se um agente construtor de textos, ou como diz Geraldi (2003, p. 165), “Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados”.

A argumentação no texto precisa estar construída sobre pilares bem estruturados e com elementos que sustentem as afirmações sem deixar margem de dúvidas quanto a sua convicção. O texto precisa convencer, mudar a ideia do interlocutor sobre o tema explorado:

Sabemos que argumentar significa apresentar dados, explicações, razões entre outros que fundamentem uma afirmação, uma tomada de posição, um ponto de vista, uma tese. Então, não basta afirmar, por exemplo, que somos contra o voto obrigatório ou que somos favoráveis às cotas raciais. É preciso explicar ou justificar porque assumimos esta ou aquela posição; é preciso apresentar argumentos que a sustentem. E como fazer isso? (KOCH & ELIAS, 2016, p.183)

Uma argumentação contém razões que estão conectadas de forma sistemática com pretensões de validade da manifestação ou emissão problematizadas. A força de uma argumentação se mede, em um contexto dado, pela força das razões (HABERMAS, 1987, p.37).

Portanto, a argumentação manifesta-se por meios subjetivos e emotivos, visando persuadir; ou, por meios objetivos, utilizar-se de elementos constituídos de razão visando convencer. Dessa forma, por meio de estratégias diferentes, ambos possuem esse ponto de convergência, embora a oralidade seja mais informal e a escrita mais formal. Existe, assim, a necessidade do bem argumentar com o uso adequado dos operadores argumentativos para posicionar-se criticamente diante das situações problema apresentadas. Em conclusão, Aquino afirma (1997, p.145):

a argumentação corresponde a todos os expedientes utilizados numa situação discursiva que arrasta o ouvinte a acreditar numa ideia, numa ação. (...) Argumentar é fornecer argumentos, apresentar razões – a favor ou contra – para alcançar uma ou outra conclusão. Corresponde à possibilidade de se detectarem técnicas que, empregadas estrategicamente, conduzem a adesão dos outros às nossas ideias (AQUINO, 1997, p.145).

Portanto, desde o período clássico, quando a argumentação era considerada uma parte do jogo retórico, o objetivo é seduzir, convencer, realizar adesões. Quem argumenta está vendendo uma ideia que pode ou não ser aceita pelo interlocutor, a depender das técnicas adotadas pelo autor através da argumentatividade que empresta ao texto verbal ou não-verbal.

1.2 Situando os *Memes* entre os gêneros argumentativos

Ao discorrer a respeito da argumentação, apresentamos uma discussão sobre a importância do ato de argumentar como atividade linguístico-textual e retórico-discursiva. Para tal compreensão, soerguemos os estudos, ao considerar a argumentação como fator imprescindível ao desenvolvimento humano, por intermédio de práticas de língua(gem) e discorrendo sobre as possíveis aproximações entre os vocábulos convencer e persuadir.

Na sociedade, o termo “argumentar” adquiriu, desde a época dos sofistas na Grécia Antiga, uma configuração mais negativa do que positiva, uma vez que o cidadão que argumentava era considerado como causador de confusões e desentendimentos, sendo capaz de causar problemas em diversos segmentos da sociedade. Tomado por esse ponto de vista, argumentar seria desrespeitar o bem-estar da família e da sociedade.

Ainda assim, podemos considerar que “argumentar” possui um conceito abrangente, tendo em vista que pode estar relacionado a diversas práticas costumeiras exercidas nas esferas de atuação humana. Tal entendimento é ligado ao tipo de argumento que será utilizado para um determinado público. Com isso, o conceito do verbo “argumentar”, consiste em “convencer, vencer junto com o outro, caminhando ao seu lado, utilizando, com ética, as técnicas argumentativas, para remover os obstáculos que impedem o consenso” (ABREU, 2004, p. 93). Posto isto, temos, numa visão mais contemporânea e dissociada da visão clássica, que argumentar é a habilidade de convencer e persuadir alguém, o que se faz, como sabemos, extremamente importante no contexto social.

Dessa forma, por meio da articulação de bons argumentos, usando-se o máximo de informação e de conhecimento sobre um assunto, a argumentação desenvolve a aceitação do público, de pontos de vistas divergentes. Um argumento não é, necessariamente, um juízo de fato, por isso compreendemos que se faz necessário o uso de estratégias argumentativas eficientes para torná-lo verossímil. Ainda segundo Abreu (2004, p.25-26), ao conceituar os termos mencionados acima, temos a seguinte concepção:

Persuadir é falar à emoção do outro [...] argumentar é, em última análise, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que o faça. (ABREU, 2004, p.25-26)

Nessa conjuntura, compreendemos que é por meio da demonstração da subjetividade, via exposição de pontos de vista, que o sujeito consegue se demarcar no mundo em que está inserido. Nesses termos, na organização clássica, a partir dos estudos de cunho retórico, a argumentação está vinculada à lógica, com a arte de pensar corretamente, de bem falar e de dialogar. Reboul (2004, p.19) expõe, na perspectiva clássica, o objetivo da Retórica:

Para ser um bom orador, não basta saber falar; é preciso saber também a quem se está falando, compreender o discurso do outro, seja esse discurso manifesto ou latente, detectar suas ciladas, sopesar a força de seus argumentos e sobretudo captar o não dito. (REBOUL, 2004, p. 19)

A alegação do autor, nessa perspectiva, é que não se deve apenas ensinar retórica como arte de produzir discursos, mas, principalmente, como arte de interpretá-los. Por essa razão, assegura-se na alegação da existência de outras culturas além da escolar. Todavia, para ele, não existe cultura sem formação retórica. Em todo caso, os professores, quase sempre sem saberem, exercitavam retórica. Sobre esse ponto, Reboul (2004, p.22) adverte que:

Ensinar a compor segundo um plano, a encadear os argumentos de modo coerente e eficaz, a cuidar do estilo, a encontrar as construções apropriadas e as figuras exatas, a falar distintamente e com vivacidade, não serão retórica, no sentido mais clássico do termo? Demonstraríamos com facilidade que os critérios segundo os quais um professor de língua, ou mesmo de filosofia, avalia uma redação – respeito ao assunto, ao plano, à argumentação, ao estilo, à personalidade, que esses critérios são encontrados, com outros nomes na retórica clássica. (Reboul, 2004, p.22)

Posto isto, passemos a analisar aspectos da Retórica e da Dialética: enquanto a Retórica se interessava por questões particulares de ordem social ou política, a Dialética aborda teses de ordem filosófica, estando centrada na brevidade dos argumentos. Ao tempo que a Retórica se volta à longevidade e à continuidade do discurso, a Dialética, por sua vez, se apresenta como arte de argumentar por meio de breve diálogo com perguntas e respostas.

Na Argumentação Lógica, uma característica que fica muito evidente é o uso de silogismos, assim percebemos que todo ato de linguagem tem como propósito produzir efeitos de sentido que, conseqüentemente, são concretizados em ações ou em mudança de opiniões. Diante disso, acreditamos na importância da argumentação ser tratada nos estudos de língua(gem), com vistas aos pressupostos clássicos da Retórica, da Dialética e da Lógica, considerando que carecemos de práticas bem direcionadas de leitura e de produção textual com esses aportes linguístico-discursivos, tanto no plano oral quanto no escrito.

As afinidades entre as duas disciplinas (Retórica e Dialética) são tantas e tão decisivas que quase levam o leitor a acreditar que se trata de uma só disciplina. Contudo, Reboul (2004, p.39) esclarece que a Retórica pode ser uma aplicação da Dialética:

Retórica e dialética são, pois, duas disciplinas diferentes, mas que se cruzam como dois círculos em intersecção. A dialética é apenas um jogo intelectual que, entre suas possíveis aplicações, comporta a retórica. Esta é a técnica do discurso persuasivo que, entre outros meios de convencer, utiliza a dialética como instrumento intelectual.

É relevante tecer ainda algumas considerações a respeito de duas questões pontuais, a primeira diz respeito à dimensão linguageira da retórica aristotélica e a segunda está voltada para as relações entre auditório e gêneros oratórios.

Segundo Lindemann (1982), o século XX assistiu ao ressurgimento do interesse pela Retórica, ou seja, foi nesse período que muitos eruditos continuaram a trabalhar nas seculares tradições, reinterpretando-as para defender a importância da comunicação humana. Vários autores viam a Retórica a partir de diferentes perspectivas, mas todos estavam principalmente preocupados com os usos da linguagem em uma sociedade que se mostrava, cada vez, mais complexa. Outros focos de atenção tratavam de questões do significado, sobre como os indivíduos utilizavam a língua e outros meios para fazer sentido no mundo.

Finalmente, o impacto da linguagem nas relações políticas e sociais considera a Retórica como um instrumento de mudança social. Com efeito, no Brasil, o interesse crescente dos estudos sobre a argumentação e suas aplicações ao ensino da língua, ganharam espaço, principalmente, pela modalidade escrita.

Nesse sentido, entendemos que a produção de texto é um espaço propício para colocar em prática o trabalho com a argumentação, desde que seja feito com um propósito bem estabelecido, sob a perspectiva dos gêneros textuais. Assim, o espaço escolar se configura como o ideal para propor a aplicação desse tipo de trabalho, uma vez que proporciona ao aluno o contato com os gêneros que circulam no contexto social. Além do mais, reconhecemos a escola como uma das principais responsáveis pelo letramento dos sujeitos, corroborando os fundamentos de Marcuschi (2001), ao problematizar acerca da presença da escrita, cotidianamente, na vida dos indivíduos.

Compreendemos, portanto, que o letramento engloba os símbolos gráficos e também os múltiplos formatos semióticos a que somos submetidos no cotidiano, desde os mais simples, tais como os gestos naturais, ao despertar pela manhã, a música no rádio, a notícia do jornal e até os *emojis*, símbolos que expressam diversas funções das redes sociais, presentes nos textos que circulam nos chamados “tempos híbridos”, que são expressões típicas de chats de redes sociais. Essa perspectiva plural de formatação e organização textual e discursiva remete ao conceito de multiletramento que, de acordo com Dionísio (2011), deve ser entendido como uma concepção que está além do letramento, tendo em vista que:

A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser uma pessoa capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem,

bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem (DIONÍSIO, 2011, p. 131)

O letramento apresentado diz respeito à ação de identificar situações, interpretar situações, fazer leituras de mundo sem necessariamente desfigurar um código linguístico. O trabalho com letramento pode ser mais eficazmente trabalhado com o adequado uso dos gêneros textuais, que Marcuschi, (2001, p. 52), nos apresenta:

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante (MARCUSCHI, 2001, p. 52).

Assim, os gêneros textuais são entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos. Os gêneros textuais, portanto, são formas verbais de ações sociais estabilizadas e recorrentes em textos situados em comunidades de práticas em domínios discursivos específicos. Estes se tornam, dessa forma, propriedades inafastáveis dos textos empíricos e servem de guia para os interlocutores, dando inteligibilidade às ações retóricas. As distinções entre um gênero e outro não são apenas linguísticas e, sim, funcionais, uma vez que eles se caracterizam por sua dinamicidade e complexidade variável através de um processo sócio-histórico.

Ademais, com o desenvolvimento das diversas correntes linguísticas como a sociolinguística, a semântica e a pragmática, muito se evoluiu a fim de buscar melhorias no ensino, compreendendo a cidadania protagonista, ou seja, um ensino crítico-reflexivo dissociado dos exercícios de memorização ainda latentes no sistema educacional vigente.

Não é de hoje que a Internet faz parte do cotidiano dos indivíduos, por meio da propagação de diversas mídias sociais que aparecem ou ressignificam, constantemente, as mídias, textos criando ou recriando gêneros textuais que possam atender às necessidades sociais dos sujeitos sociais e que, comumente, se tornam os “queridinhos” das redes sociais, ou o 10/10, como diz o próprio público consumidor dessas mídias virtuais para designar algo espetacular.

Dessa forma, percebemos que há uma grande quantidade de gêneros textuais que participam dessa ação social. Assim, ao pensarmos em gêneros que surgem nesses contextos, nos deparamos com o recorrente *meme*, que surgiu com a publicação, em 1976, do livro *O Gene Egoísta*, do autor Richard Dawkins. Para este autor, esse gênero é uma unidade de replicação e, assim como o gene, que salta de corpo para corpo carregando uma informação, o *meme* circula de cérebro em cérebro por meio de um processo que, de maneira ampla, pode ser chamado de imitação.

Naquele ano, o estudioso, amparado na teoria darwiniana da evolução natural, criou um pressuposto teórico da memética. Nessa perspectiva, o *meme* é um par análogo ao gene: enquanto um gene é uma representação biológica, natural e componente orgânico do ser humano, um *meme* seria o seu correspondente puramente cultural e social, ou seja, uma reprodução. Além disso, é importante perceber que os *memes* constituíram formas significativas de construção de significados de ver e agir em sociedade. Para isso, temos três características importantes para propagação dessas informações, por meio do gênero mencionado: efetividade, longevidade e fidelidade na reprodução.

Ainda em relação aos *memes*, percebe-se que a sua autopropagação passa por um processo contínuo que vai desde a criação, do entendimento ou da compreensão, chegando até a reprodução. Assim como as gírias, alguns podem ir desaparecendo e dando espaço a novos, visto que acompanham os acontecimentos contemporâneos, embora alguns ícones permaneçam, modificando-se apenas o texto verbal. Não podemos desconsiderar que esse gênero, assim como tantos outros que circulam socialmente, sobretudo nas mídias digitais, são caracterizados por seu aspecto persuasivo, ou seja, pela sua capacidade de mobilizar os leitores gerando uma reflexão e, desse modo, propondo uma tomada de ponto de vista diante de temas que estão sendo debatidos socialmente.

Sobre essa perspectiva, são muitas as leituras a serem feitas para consolidar uma opinião segura sobre esse assunto. Todavia, já podemos garantir que discutir o poder de proliferação de memes em ambientes virtuais é por demais produtivo, fato que reitera uma posição de produção e reprodução de discursos dentro de uma prática social.

Nesse sentido, a escola precisa reconhecer, através das práticas sociais e cotidianas dos alunos, as habilidades e competências utilizadas no gênero *meme*. Segundo Melo (2012, p.23), a definição desse gênero seria:

meme é tudo o que se aprende por cópia a partir de uma outra pessoa. Desde coisas simples, como comer usando talheres, até ações mais complexas,

como escrever textos excelentes em blogs. Resumindo ao máximo, alguém faz, você vê, gosta e copia. Outras pessoas vão ver você fazendo, também gostarão e copiarão. Desta maneira, a evolução de um meme é quase sempre viral e exponencial. (MELO, 2012, p.23)

Desse modo, podemos afirmar que esse gênero multimodal, que trabalha com a pluralidade de linguagens, sejam verbais, não verbais ou mistas, ganha espaço a partir da adesão dos leitores, para que ganhem espaço não apenas no mundo virtual. Além disso, em meio à diversidade de gêneros produzidos e sustentados em ambientes digitais, constatamos a necessidade de se trabalhar em sala de aula com este material linguístico, tecnológico e, evidentemente, social, tendo em vista que não podemos, enquanto formadores de opinião, privar os alunos do acesso a informações atualizadas, promover uma reflexão sobre a imagem, a construção linguística, o conhecimento prévio, entre outros aspectos que são relevantes ao conhecimento do aluno e sua consciência crítica sobre o uso das linguagens.

Outra reflexão importante a problematizar é o modo como se constrói o texto multimodal em mídias digitais no contexto contemporâneo. Salienta-se que a construção linguística aconteça da mesma forma, portanto, utilizando elementos de coesão referencial, integrando-os à imagem e aos recursos de imagem que compõem significado, que expressam contextos de enunciação e não só ilustram as informações verbais.

Com essa postura, acreditamos ser necessário abrir espaço para as discussões em sala de aula sobre a configuração dos textos, as referências que se fazem neles, entre outros elementos que o constituem; tudo isso, sem retirar o espaço já consagrado das informações verbais, da coesão e da coerência.

O advento das novas mídias digitais apresentou, para o ambiente cibernético, inovadoras maneiras de se comunicar e usar a língua, passando essa a ser mais dinâmica e visual. Em paralelo a isso, novos gêneros surgiram como resultado de alterações no ciberespaço, os *memes*. Eles, em grande parte, são produzidos em baixa qualidade técnica, com erros ortográficos, possuindo, em alguns casos, um aspecto intencionalmente descuidado, além de serem realizados de forma lúdica e com uma aparente pretensão de provocar um efeito risível.

É necessário destacar que os memes são elaborados por intermédio de uma imagem, retirada de uma cena do cotidiano, de um texto, extraído de um outro contexto, mas, na configuração final, tal gênero adquire uma significação característica. Outra questão observada é que, de maneira geral, não há preocupação do produtor dessas imagens quanto ao design visual, pois são produzidas de modo colaborativo e com autoria não divulgada. No

entanto, isso não significa dizer que o *meme* não traz em sua constituição elementos que podem servir como estratégias argumentativas para o leitor que, confrontado diante de um determinado contexto, pode utilizar esse gênero para fundamentar seu ponto de vista.

Ainda buscando compreender as particularidades do *meme*, Candido e Gomes (2015, p. 128) ressaltam que tal gênero é marcado pela simplicidade uma vez que eles “podem ser produzidos com os mais básicos programas de edição, pois o objetivo não é arte, mas a situação que deseja comunicar, sempre com o fundo de comicidade”. Martino (2015, p. 178) corrobora ao afirmar que “qualquer pessoa com conhecimentos rudimentares de edição de imagem digital pode, potencialmente, se apropriar de uma ideia, modificá-la e compartilhá-la”, características básicas para a produção desse gênero.

Nesse cenário, observamos que, para analisar o *meme*, devemos considerar tanto a linguagem verbal quanto a visual, para observar os participantes presentes em tais gêneros, as diferentes relações com os leitores, sua estrutura e organização para a construção de sentido. Além disso, verificamos o quanto esses textos carregam ideologias e conceitos que são introduzidos no momento da produção, mas que, nem por isso, são aceitos e interpretados da mesma maneira pelos leitores que precisam de um conhecimento cultural e prévio para compreendê-lo.

Candido e Gomes (2015, p. 1298), ao analisarem os *memes*, apontam ainda que eles “retratam geralmente situações do dia a dia de forma cômica e satírica”. Com isso, constatamos que os memes são destinados não apenas ao humor, mas também a uma crítica social, política e cultural, satirizando, dessa forma, diversos fatos cotidianos, sendo considerado, em grande parte, um protesto virtual. Os *memes* acompanham os acontecimentos diários da política, do futebol, do mundo dos famosos, mais recentemente do Carnaval, em poucos meses da Copa do Mundo e das eleições e, assim, vão se prolongando com o tempo e se firmando como gênero textual perene. É fato incontestável que a multimodalidade está permanentemente nas diversas práticas sociais, inclusive no gênero em questão, e outros que surgem, com o advento das novas tecnologias e da internet, trazendo profundas transformações em diversos aspectos sociais.

A multimodalidade talvez seja a principal característica dos textos atuais, sobretudo os digitais. Rocco (*apud* KENSKY, 2003, p. 62) afirma que “o texto eletrônico é um produto verbal diferente, um produto de um novo tempo, vinculado a um novo suporte que atua [...] sobre os processos de apropriação e significação por parte dos leitores. Trata-se de um texto híbrido”. Nesse contexto, Kress e Van Leeuwen (2006) consideram os textos multimodais como aqueles que se utilizam de combinações de diversos códigos semióticos para conduzir

significado ao receptor, ou seja, esse fenômeno acontece quando um texto, para transmitir seu conteúdo, emprega pelo menos duas modalidades de comunicação, sendo os mais utilizados o texto e a imagem.

1.3 O processo linguístico da retextualização

Dentre as inúmeras discussões e possibilidades para melhorar o processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa, mais especificamente com gêneros textuais, a retextualização é apresentada como um procedimento eficaz, capaz de tornar o trabalho com o gênero em sala de aula, tanto no âmbito da leitura como da escrita, uma vez que possibilita a interação em situações reais de uso entre locutor e o interlocutor, à medida que a comunicação se concretiza através dos elementos linguísticos, textuais e discursivos do texto, ou seja, é o processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base.

Dessa forma, a retextualização pode promover uma abertura para discussões sobre produção de texto, de forma a inserir o aluno na sua própria realidade, percebendo que os gêneros textuais fazem parte do seu cotidiano e que são um produto social que é modelado e adaptado para os diversos tipos de contextos. Por isso, as propostas de atividade com retextualização é importante e ressalta a necessidade que temos em conhecer a nossa própria realidade.

Conforme Marcuschi (2008), na segunda parte do livro *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, muitas são as perspectivas teóricas nos estudos dos gêneros, já que essa é, hoje, considerada uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. A discussão sobre gêneros vem se desenvolvendo na medida em que a área de análise do discurso tem expandido suas pesquisas, tentando examinar os vários tipos de textos produzidos em diferentes contextos situacionais por distintas comunidades discursivas com diferentes propósitos comunicativos.

Sendo assim, o trabalho com retextualização possui grandes chances de se tornar um exercício positivo; de romper implicações e resquícios do tradicionalismo, de modo a potencializar o trabalho com o gênero em sala de aula e a formar leitores e escritores cientes da função dos textos na sociedade; além da sua participação como agentes sociocomunicativos e, portanto, transformadores do meio em que vivem.

Nesta perspectiva, entender que os gêneros fazem parte de uma difusão social traçada por convenções que se revezam e se multiplicam no rol das adaptações sociais é um desafio

para o professor de Língua Portuguesa, pois ainda existe um grande descompasso entre os aspectos teóricos e a prática, mesmo sabendo que toda prática é embasada por uma teoria.

O estabelecimento das relações entre sujeitos, nessa acepção, se concretiza via linguagem, considerando o uso da língua não só por meio de seu código; mas também via relações sociais, como também por meio de sua cultura. É, nesse sentido, que o *continuum* entre fala e escrita se instaura. Com efeito, reconhecemos que o prestígio da escrita perante a oralidade não acontece por razões intrínsecas da primeira em comparação com a segunda, mas por convicções de ordem ideológica. Com essa atitude, acreditamos que a escrita pode proporcionar um potencial social e cognitivo considerável aos sujeitos letrados.

Para Marcuschi (2001, p.37), na obra *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*, “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos [...]”. Nessa discussão, entendemos que existem gêneros textuais que podem circular no mesmo domínio discursivo, mas que apresentam características inerentes a cada uma das modalidades.

Além do mais, os processos de retextualização, baseados em Marcuschi (2001), objetivam tratar da perspectiva do *continuum* (continuidade, passagem de um a outro) tipológico entre gêneros, modalidades e das operações dispostas para análise da transposição de textos orais a escritos. Com isso, existem gêneros que se aproximam da oralidade e/ou da escrita pelo tipo de linguagem e pela natureza da relação entre os sujeitos. Nesses termos, quanto às operações que se realizam, em grande parte, durante o ato de retextualizar, Marcuschi (2001, p. 38) aponta para a seguinte distribuição:

- 1^a) operação: Eliminação de marcas estritamente interacionais;
- 2^a) operação: Introdução de pontuação;
- 3^a) operação: Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias;
- 4^a) operação: Introdução de parágrafos e pontuação detalhada;
- 5^a) operação: Introdução de marcas metalinguísticas;
- 6^a) operação: Reconstrução de estruturas frasais truncadas, concordância e reordenação sintática;
- 7^a) operação: Tratamento estilístico;
- 8^a) operação: Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa;
- 9^a) operação: Agrupamento de argumentos condensando as ideias.

No entanto, entendemos que esse modelo proposto por Marcuschi (2001) sucede, sobremaneira, para fins didáticos de investigação, visto que consideramos a compreensão como uma atividade metacognitiva e que está presente durante todo o processamento da

mensagem, uma vez que configura uma atividade inerente do aluno, manipular suas habilidades de aprendizagem e de autoafirmação.

A nomenclatura “retextualização” é uma novidade no tocante aos estudos relativos à língua(gem). No Brasil, os primeiros estudos acerca do tema foram feitos por Travaglia (1993), visto como parte fundamental do desenvolvimento da atividade tradutória. Em conformidade com os pesquisadores da área, parece não existir unanimidade sobre as noções dos diferentes aspectos entre os conceitos e as ações de retextualização, revisão, edição e reescrita. Em várias ocasiões, dois ou mais desses conceitos são citados como sinônimos, ainda que em outros contextos alguns pesquisadores procurem apresentar diferenças e limites entre eles.

Nesse sentido, retextualização, revisão e reescrita se mostram como processos distintos. Enquanto o primeiro implica modificações profundas no texto, em função da alteração dos propósitos comunicativos ou dos gêneros envolvidos na atividade, nos processos de revisão e reescrita é trabalhado o mesmo texto, com o objetivo de aperfeiçoá-lo, ajustá-lo à situação discursiva, além de manter inalterado o propósito comunicativo. Assim, revisão e reescrita são etapas do processo de melhorias de um texto produzido, antes de sua divulgação.

A retextualização é um tipo de atividade que é pouco utilizada na sala de aula, mas que possui uma eficácia profunda, podendo ser vista como uma inovação para o trabalho com gêneros textuais. Muitos autores, como Travaglia (2003), Marcuschi (2001), Matêncio (2003) e Dell’Isola (2007) se dispuseram a estudar sobre esse tema e compuseram um manancial de leituras capazes de instruir o professor no exercício de sua docência em língua portuguesa.

Para Dell’Isola (2007, p. 10), a retextualização tem uma dimensão de compreensão sócio pragmática em relação ao texto. Nas palavras da referida autora, essa atividade é uma “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Com tal característica, a teoria sobre retextualização pode ser muito ampla e diferenciada, conforme o entendimento de cada autor. Travaglia (2003, p. 63), por exemplo, considera a tradução um trabalho de Retextualização, uma vez que:

[...] todos os elementos que conferem textualidade a um texto e que foram anteriormente acionados pelo produtor do texto original, com a diferença de que, manejando uma outra língua, o tradutor estará de certa forma manejando outros elementos, ou até os mesmos elementos em perspectivas diferentes.

(TRAVAGLIA, 2003, p. 63)

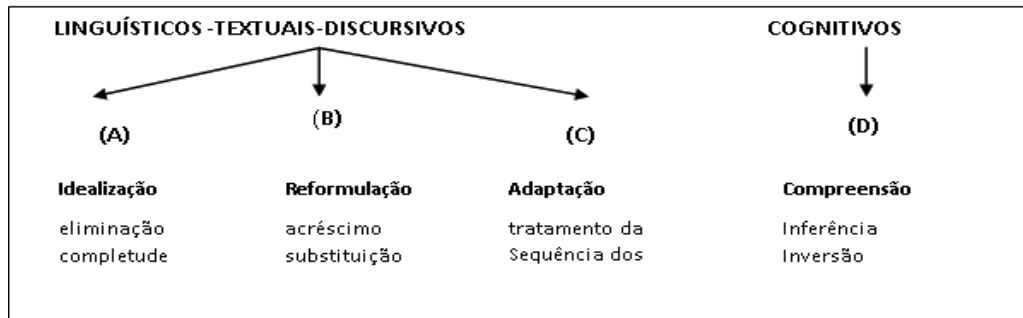
Assim como o autor supracitado acreditamos que a atividade de retextualização depende dos critérios de textualidade supracitados, por não ser um processo cristalizado – entendemos ser a 8ª e 9ª operação as mais adequadas para essa análise específica. Ao contrário, é um processo que precisa ser lapidado diariamente no âmbito escolar. Em vista disso, a retextualização “não se trata de um processo mecânico, mas demanda conhecimento de gênero, suporte, tornando-se uma operação complexa que interfere tanto no código quanto no sentido” (MARCUSCHI, 2001, p. 46). Assim, o autor trata a retextualização como a reestruturação não somente linguística, mas também textual e discursiva, considerando as estratégias de textualidade como fatores fundamentais para a realização dessa atividade, a saber as formulativas, que facilitam a compreensão do interlocutor, atraí-lo para si e as metadiscursivas, que dizem respeito aos ajustes e correções do texto, conforme Koch (2004).

Já na concepção de Matêncio (2003), retextualizar seria:

[...] 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. 34)

Nessa perspectiva, a autora contempla as transformações linguísticas que um texto sofre quando tende a se adaptar a outra finalidade de comunicação, o que caracteriza uma situação de comunicação por intermédio da comunicação entre os indivíduos sociais e suas convenções cotidianas.

Para Marcuschi (2001), a retextualização está presente nas ações cotidianas, dentro das relações humanas, no meio social, quando, por exemplo, recontamos o capítulo de uma novela para outra pessoa, estamos realizando a retextualização. O autor considera a comunicação entre os falantes algo pertinente à difusão de um texto em outro, ou seja, uma transformação da comunicação, através da fala ou da escrita. Ainda assim, o autor coloca que retextualizar não é um processo mecânico, e, sim, uma atividade que envolve operações complexas que podem interferir tanto no código como no sentido, evidenciando alguns aspectos nem sempre compreendidos ao realizar a transferência do texto falado para o texto escrito. O autor define essas operações como sendo a substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças e estilo, desde que não atinjam as informações como tal. Observando o quadro abaixo, apresentado por Marcuschi (2008), percebemos como estão dispostos os aspectos compreendidos nos processos de retextualização.

Quadro 1: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização

Fonte: Marcuschi (2008)

Sendo assim, é possível contemplar quatro possibilidades de retextualização, as quais, de acordo com o autor, são as seguintes: da fala para escrita; da fala para fala; da escrita para fala e, por último, da escrita para escrita. Essas situações se dão quando um professor fala algo na aula e anotamos; quando alguém fala algo e contamos para outra pessoa; quando lemos algo e precisamos falar para outrem com nossas palavras; e, por fim, quando escrevemos algo e temos de fazer um outro texto em um outro gênero transmitindo essencialmente a mesma mensagem.

Um dos pontos mais comuns no processo de retextualização é a atividade de compreensão, atividade essa que deve anteceder qualquer transformação, como coloca Marcuschi, (2010):

Para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. (MARCUSCHI, 2010, p.47)

O autor também apresenta como sendo relevantes ao processo de retextualização algumas variáveis intervenientes, por exemplo, no que diz respeito ao propósito ou objetivo da retextualização, podem ocorrer algumas variações no nível de linguagem do texto, mas nunca indiferença aos objetivos. Já na relação entre o produtor do texto original e o transformador, observamos que, quando o autor retextualiza seu próprio texto, esse texto sofrerá maiores mudanças.

Nessa perspectiva, não podemos desconsiderar que o vínculo entre a retextualização e a argumentação. Esta proporciona estudos mais significativo sobre o ato de argumentar, que compõe um campo vasto, complexo e multidisciplinar, uma vez que a própria argumentação encontra espaço em outros gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos, nos quais existam a

abertura para a dúvida e para o conflito, em que não se disponha de uma verdade definitiva a respeito de um dado e que estejam dispostos e abertos para debates.

Quanto à relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização, essa parte apresenta diferenças na transformação de um gênero textual falado para o mesmo gênero textual escrito, tendo este, menos mudanças do que se a transformação fosse de um gênero para outro. Por fim, no procedimento de reformulação dos gêneros textuais, postos no processo de retextualização, sucedem algumas estratégias específicas de produção atreladas às modalidades da escrita e da oralidade.

Para cada modalidade, consideram-se estratégias de reconfiguração linguística que darão ao texto uma nova camada, seja da fala para escrita ou da escrita para escrita. Na ilustração a seguir, identificamos como se conectam as estratégias de retextualização na elaboração de um texto.

Figura 1: Processos linguísticos-textuais-discursivos



Fonte: Marcuschi (2008)

Por conseguinte, na Figura 1, ocorre o detalhamento das estratégias que formam a retextualização concretizada por meio dos processos linguísticos, textuais e discursivos, em um vínculo iminente entre o discurso e o texto. Não obstante, revela os aspectos compreendidos nos processos de retextualização difundidos por Marcuschi (2008) e, neste caso, foram reveladas três estratégias no processo. A primeira, de adaptação, subdividida entre citação e paráfrase, em que o escritor vai se valer dessas duas vertentes nas modificações profundas do texto. Logo em seguida, temos a reformulação, dividida entre acréscimo e reordenação: assim, haverá complemento de ideias ou reajustes das reflexões já realizadas no texto. Por fim, a argumentação, é vista como o juízo de valor do escritor, em que

se torna perceptível o posicionamento de quem escreve. Consequentemente, a reescrita se realiza acima do mesmo texto, na proporção que, na retextualização, verifica-se de um meio para outro, podendo ser a oralidade e/ou a escrita.

Assim sendo, “toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera uma retextualização.” (D’ANDREA; RIBEIRO, 2010, p. 66), uma vez que, na retextualização, as modificações são de ordem mais ampla do texto, podendo alterar até mesmo o suporte em que ele é veiculado, o gênero, a estrutura, mantendo-se tão somente a ideia central.

Por um lado, mais do que intervenções de caráter linguístico, no processo de retextualização, preocupamo-nos com a adequação de um texto a uma situação comunicativa específica, podendo implicar, inclusive, em mudanças no tipo de texto. A reescrita, por outro lado, pode também ser associada ao processo de produção de texto em que o objetivo maior é a alteração de trechos de um texto original, mantendo-se fiel a sua estrutura basilar, mesmo que a intervenção seja mais intensa.

Nesse cenário, muitos são os profissionais que atuam diretamente com o texto, com diferenças incontestáveis entre os envolvidos, como: revisores, editores, corretores e revisores de provas. Por isso, na função de revisores, é necessário compreender que “não se trata de ‘ensinar’ um autor a escrever, mas de colaborar com ele para que seu texto possa ser apresentado a um público.” (D’ANDREA; RIBEIRO, 2010, p. 69). Isso ocorre, geralmente, com a finalidade de reescrever para tornar um texto mais legível, além de obedecer à estrutura formulada pelo responsável do texto original.

Travaglia (1993) argumenta que as produções textuais traduzidas devem favorecer o intuito comunicativo existente de um escritor, em detrimento da língua, a qual é visualizada como um sistema estável e de uma habilidade sistemática. Para ele, a retextualização é um processo no qual um texto, na modalidade escrita e em uma língua específica, é produzido a partir de outro texto, na mesma modalidade, mas em outra língua. Conforme Marcuschi (2008) determina, no *continuum*, é estabelecido entre os gêneros textuais, sejam eles orais e escritos, uma relação muito ininterrupta ao estudar a retextualização, enquanto procedimento realizado na transformação do texto falado para o escrito. Ainda assim, compreende a respeito desse processo que conta:

De um trabalho que exercita novas formas de narrar, de dizer ou de contar um mesmo fato. Retextualização diz respeito a um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido. Não se trata, simplesmente, de refacção do texto tido como “fonte”, com a finalidade de se eliminarem marcas da heterogeneidade ou mesmo de reescrevê-lo apenas com o intuito de adequá-lo à norma padrão. Trata-se,

sim, de uma proposta ainda mais significativa, isto é, dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero, o que foi dito ou escrito por alguém (MARCUSCHI, 2008, p. 47).

Provavelmente, Luiz Antônio Marcuschi é o pesquisador brasileiro mais citado quando o assunto é retextualização, ainda que ele não defina esse conceito, mas oferece indícios do alcance do conceito. Retomando a ideia proposta por Travaglia (1993), Marcuschi (2001, p.48) utilizou a expressão para caracterizar o processo de tradução de um texto de uma língua para outra, afirmando que “aqui na retextualização também se trata de uma ‘tradução’, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua”. Como constatado pelo autor, após a verificação desse estudo, os usos passaram a acontecer em atividades cotidianas, concebidas como atividades de retextualização.

Marcuschi (2001), oferece indícios do que classificaria de reescrita, reconhecendo que, para substituir retextualização, “igualmente poderíamos usar as expressões refacção e reescrita, (...) que observam aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto)” (MARCUSCHI, 2001, p. 48). Nesse perspectiva, a escrita e a oralidade são tratadas em um panorama não dicotômico, em que são diferentes, mas correlacionadas aos usos, socialmente feitos através do código linguístico.

Regularmente, o fato de serem múltiplas as atividades de retextualização envolve características como a variação de registros, dos gêneros textuais, dos níveis linguísticos, assim como estilo. Desse modo, apresenta possibilidades de ocorrência dessas atividades, envolvendo as quatro possibilidades de retextualização encontradas no processo de reformulação dos gêneros.

Para Dell’Isola (2007), a retextualização é o deslocamento de um gênero em outro, configurando-se em uma proposta metodológica centralizada no ensino de língua materna. A proposta, sendo assim, está pautada na formação de novos leitores e, conseqüentemente, de escritores qualificados para compreender a relação sociointeracionista existente entre escritor-texto e contexto-leitor.

Em vista disso, o gênero textual passa a ser observado a partir da sua moldável estabilidade, consistindo na produção escrita em caráter de uso da língua e nos seus aspectos compreendidos no trabalho com os gêneros, como interlocutores, contextos de situação, elementos linguísticos variados, além das estratégias semântico-pragmáticas de apresentação de ideias e argumentos.

Além disso, durante a efetivação prática, as atividades de escrita no contexto da sala de aula devem ser capazes de proporcionar a interligação entre os textos e os acontecimentos

de cunho social, político e cultural da sociedade, realçando, primeiramente a parte comunicativa e, logo após, os seus aspectos linguísticos. Em decorrência dessa proposta, temos um sistema complexo preparado para interferir no código, bem como em qualquer elemento da teoria da comunicação no sentido dos gêneros envolvidos.

Para cumprimento dessa proposta, estamos respaldados pela produtividade e criatividade dos falantes (em retextualizar o que falam e escrevem). Com isso, a partir dessa proposta de retextualização, os gêneros são criados com especificidades que revelam características de um texto-fonte, mas também com particularidades que os situam em outro contexto social, com outras propriedades textual-discursivas. Segundo Dell' Isola (2007, p. 41), “da escrita de gêneros textuais orientada pela leitura de um texto e pelo desafio de transformar seu conteúdo em outro gênero, mantendo a fidelidade às informações de base é uma atividade bastante produtiva”.

Retomando a perspectiva adotada por Marcuschi (2001) quanto ao *continuum* tipológico dos gêneros textuais, percebemos as condições de produção e de circulação mistas, isto é, por meio da modalidade oral e escrita. Com base no exposto, é assegurado que:

[...] fica claro o equívoco de muitos autores que consideram a fala como dialogada e a escrita como monologada, confundindo uma das formas de textualização da fala à própria modalidade. Em razão do agrupamento e da distribuição dos gêneros textuais, percebe-se como a distribuição das modalidades é muito mais complexa do que se poderia imaginar. Isso equivale dizer que tanto a fala como a escrita apresentam um *continuum* de variações, ou seja, a fala varia e a escrita também. Assim, a comparação deve tomar como critério básico de análise uma relação fundada no *continuum* dos gêneros textuais para evitar as dicotomias estritas (MARCUSCHI, 2001, p.42).

Nessa conjuntura, podemos reiterar a discussão no que concerne ao combate às dicotomias estritas, cuja supremacia de uma perante a outra é recorrentemente disseminada de forma equivocada e, por muitas e incontáveis vezes, acentua uma visão preconceituosa em relação ao trabalho com as modalidades de uso da língua, principalmente a oral, no ensino de Língua Portuguesa. Nesse estudo, abordamos mais de uma modalidade de retextualização, inclusive a oralidade, todavia o foco de análise é a passagem da escrita para a escrita.

Na perspectiva da variação, reconhecemos que tanto a escrita quanto a fala variam, considerando as diferenças inerentes a ambas, mas também, e principalmente, as suas semelhanças. Tal discussão fica consideravelmente entendida, e enfaticamente posta, na perspectiva do *continuum* tipológico. Além disso, a produção de determinados gêneros

textuais ocorre em razão do atendimento a um propósito comunicativo específico. O que podemos observar, nos fundamentos de Marcuschi (2001), é que algumas concepções que tratam a língua do ponto de vista da sua imanência, do código, desconsideram alguns dos pressupostos que tratam esse código em uso, ou seja, a linguagem.

Posteriormente às leituras realizadas ao longo dos estudos, referentes à concepção de língua, linguagem, texto, gênero e retextualização, percebemos que as práticas pedagógicas de muitos professores ainda estão a desejar no que compete ao trabalho com a linguagem de forma contextualizada, em que se considera a experiência do aluno, valores e sua cultura na construção de novos textos.

Assim, confirmamos o que diz Marcuschi (2005, p.31) sobre a linguagem: “[...] é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Portanto, para trabalharmos a linguagem, é necessário desenvolver a cognição do aluno dentro das práticas sociais, defendendo o uso social da linguagem para que esta não seja utilizada apenas como um meio de comunicação, como geralmente é descrita nas gramáticas tradicionais, e, sim, como uma ferramenta de instigação da ação humana dentro da história e de suas ideologias pretendidas.

Nesta perspectiva, comprovamos a importância de trabalhar a retextualização, prática ainda pouco explorada em sala de aula, para melhorar o processo de ensino aprendizagem em Língua Portuguesa, já que essa se mostra como um instrumento capaz de tornar o trabalho com os gêneros, tanto no âmbito da leitura como da escrita, eficaz, possibilitando a interação em situações reais de uso entre locutor e interlocutor.

É importante observar que existe um grau de consciência do usuário da língua no que tange, principalmente, às diferenças entre oralidade e escrita, observando a própria atividade de transformação que acontece de uma modalidade à outra, o que leva à chamada retextualização. Esse processo que pode ser melhor entendido como passagem ou transformação, ou seja, são as diversas formas de dizer e de comunicar que se transformam ao passarem de uma modalidade para outra; e, ainda, de um gênero para outro.

Perenemente, temos passagens que ilustram tal processo, como por exemplo, uma pessoa que recebe a incumbência de redigir uma ata com base nas informações que captou durante determinado evento discursivo (processo do oral ao escrito); uma pessoa que lê alguma notícia em um jornal ou revista e socializa com um amigo ou familiar (processo do escrito ao oral); uma pessoa que monta um seminário, com base em leituras teóricas realizadas, para apresentá-lo em um contexto acadêmico-científico (processo do escrito ao oral/escrito); e, ainda, uma pessoa que é encarregada de transmitir um recado para outra ou de realizar uma tradução simultânea de um idioma para outro em uma conferência ao vivo

(processo do oral ao oral). Todos esses exemplos são característicos de processos e de práticas de retextualização.

Pensando a retextualização enquanto estratégia de argumentação, a fim de ressaltar as características particulares desta última e os problemas inerentes a seu estudo incorporados à retextualização, Perelman (1987, p.235) apresenta uma distinção entre demonstração e argumentação, em que resultam consequências sociológicas, políticas e econômicas fundamentais na produção de um novo texto, tendo por fundamento o texto-base no processo de retextualização:

A argumentação é essencialmente comunicação, diálogo, discussão. Enquanto a demonstração é independente de qualquer sujeito, até mesmo do orador, uma vez que um cálculo pode ser efetuado por uma máquina, a argumentação por sua vez necessita que se estabeleça um contato entre o orador que deseja convencer e o auditório disposto a escutar. (PERELMAN, 1987, p. 235).

É notório que a atenção para a forma como os argumentos são recebidos pelos locutores deslocam o eixo da produção para o eixo da recepção do discurso, pois é necessário que o orador desenvolva sua argumentação na medida adequada para atingir um determinado público, apresentando características muito próprias e diferenciadoras, resultantes do tempo e do espaço nos quais ele se constitui.

Nesses termos, a retextualização é, de fato, a passagem ou transformação de uma modalidade para outra modalidade ou para a mesma modalidade; ou ainda, de um gênero a outro. No entanto, esse processo não é mecânico, ou seja, essa passagem não acontece naturalmente no plano dos processos de retextualização, há de se salientar o envolvimento de operações complexas, que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos na relação oralidade-escrita, já que o texto oral está em ordem na sua formulação e, no geral, não apresenta problemas para a compreensão.

A passagem do oral ao escrito receberá interferências, mais ou menos acentuadas, a depender do atendimento ao propósito comunicacional; porém, mesmo assim, não se pode considerar a fala insuficientemente organizada. Marcuschi (2001, p.47) assevera, no que concerne a esse processo de passagem ou de transformação entre modalidades, que:

[...] a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem; processo continuado

de uma modalidade para outra modalidade, porém sem certa arbitrariedade entre elas. (MARCUSCHI, 2001, p.47)

Desse modo, concordamos com Marcuschi (2001), ao abordar as estratégias de um melhor empreendimento no uso das modalidades, também se assumem como fatores imprescindíveis, pois, no caso da argumentação, existem estratégias que podem ser melhor consideradas na oralidade enquanto outras são mais bem aceitas no plano da argumentação escrita.

A retextualização não deve ser vista como tarefa artificial, que ocorre apenas em exercícios escolares, ao contrário, é fato comum na vida diária, podendo ocorrer de maneira bastante diversificada, além de ilustrarem um fato comum no cotidiano de nossa sociedade. A constante realização de retextualizações mostra, também, que um mesmo conteúdo pode ser retextualizado de muitas maneiras. Dessa forma, precisamos conduzir nossos alunos a desenvolverem a capacidade de compreenderem o comportamento dos setores da sociedade através dos textos que ela produz e consome.

Sendo assim, os profissionais envolvidos com a educação precisam compreender e procurar explicar como se manifestam os diferentes gêneros textuais, a intertextualidade dos gêneros e o hibridismo, evidenciando o ato da argumentação sobre essas demandas que nos textos e através deles, os indivíduos produzem, reproduzem ou desafiam práticas sociais.

Com base no exposto, é preciso se atentar para a necessária relevância de se analisar os fenômenos da fala e da escrita, especificamente dessa última, foco deste trabalho que não pode se prestar a uma análise apenas pelos desníveis gramaticais e outros fatores que apenas enobrecem o estudo do código pelo código. Por ser constituída de duas modalidades, como vimos salientando, a língua deve ser analisada, para fins de investigação, respeitando-se as suas peculiaridades de uso e de propósito.

2 METODOLOGIA

No primeiro capítulo, discutimos os pressupostos teóricos que nortearam a pesquisa. Neste, descreveremos os procedimentos de pesquisa, o contexto escolar, os participantes, os objetivos e diversas etapas da experiência didática, tais como os temas, os textos, além das atividades de elaboração dos textos que serão analisados no capítulo três.

2.1 O ato de pesquisar

A sala de aula é um universo, pois constitui-se numa amostra da sociedade. Nela encontramos diferentes etnias, credos, classes sociais, sexualidades, comportamentos e posturas; portanto, é o campo propício para a realização de uma pesquisa. Nesse diapasão, as respostas a esses questionamentos são documentadas para materializar e apresentar resultados para os mais instigantes problemas distribuídos na diversidade que constitui a sala de aula. E as respostas ao questionário inicial têm sua parcela de contribuição para a abordagem que os colaboradores dão aos textos.

No caso em tela, surge um conflito na escola analisada, nas turmas de ensino médio: construir espaço para a atividade da retextualização visando o argumentar com eficácia. A partir dessa proposta, é de se perguntar que estratégias utilizar. A pesquisa procura mostrar as possibilidades afirmativas do trabalho de leitura e produção de textos, sobretudo desse último, como âncoras afirmativas que levam o alunado a um desenvolvimento mais eficaz da escrita e seus usos diversos no cotidiano.

O resultado desta pesquisa será levado à comunidade (acadêmica, científica ou popular), como prova do caráter social de seu estudo. Por isso, a importância de retornar sempre ao “locus” em que se desenvolveu a pesquisa para fazer uma espécie de prestação de contas aos colaboradores da pesquisa. No caso em tela, o produto é uma sequência didática com as etapas de execução do argumentar por meio da retextualização.

2.2 Contextualização do “locus” de pesquisa

A pesquisa desenvolvida foi realizada na EEEFM Monsenhor José da Silva Coutinho, fundada em 1968. Atualmente, ela é a maior e a mais importante unidade educacional do município de Esperança, apresentando, em 2017, 800 alunos matriculados, distribuídos em 28 turmas de ensino médio. A unidade de ensino leva o nome de um religioso esperancense,

Monsenhor José da Silva Coutinho, o Padre Zé. Apesar de, em sua sigla, ainda conter ensino fundamental, na prática, a escola oferta apenas o ensino médio, já que o ensino fundamental está sob o encargo da Prefeitura Municipal de Esperança.

Por este estabelecimento, já passaram alguns dos mais importantes nomes da sociedade esperancense. Em 2012, o estabelecimento foi selecionado para aderir ao ensino em tempo integral, o Proemi (Programa Ensino Médio Inovador) e, em 2016, também em tempo integral aderiu ao programa PB Mais. Em 2018, novamente, adotará um programa em tempo integral tornando-se Escola Cidadã. A modalidade integral de ensino compreende uma grade curricular básica no turno matutino e da aplicação de oficinas no turno vespertino. Todavia, os programas não obtiveram êxito, uma vez que os recursos financeiros foram escassos, as aulas do contraturno não apresentaram novidades em relação ao currículo tradicional e ainda houve a deficiência da falta de estrutura da escola para sustentar tais programas. No corrente ano, o estabelecimento de ensino passou por uma reforma que reparou falhas estruturais e culminou com a construção de um ginásio poliesportivo. Entretanto, a maior reforma que a escola ainda almeja permeia o processo de ensino e aprendizagem.

As turmas funcionam com uma média de 30 alunos por sala, o que caracteriza um número razoável para se fazer um trabalho produtivo com relativo acompanhamento individual e saneamento das deficiências apresentadas ao longo do processo de ensino.

Todavia, após seguidos anos de turbulência com reformas, programas em tempo integral fracassados, eleições escolares conflituosas e processos judiciais, a escola colheu frutos negativos. Conforme se poderia esperar, e, nos três últimos anos, os números do IDEPB, índice do Governo do Estado da Paraíba, que mede a qualidade do ensino, apontou a nota 3,1 em prova de Língua Portuguesa e Matemática aplicada à terceira série do ensino médio, que leva em consideração, ainda no seu cômputo, os índices de aprovação, reprovação e evasão escolar. Um índice bem abaixo do que se espera de alunos do ensino médio, visto que o Ministério da Educação projeta, no mínimo, a média 6 como uma educação de qualidade.

Esse dado, por si só, já justificaria uma pesquisa do nível que propomos, em razão desse déficit de aprendizagem apresentado por resultados consecutivos, apesar de sabermos que o IDEB de uma escola está correlacionado a um conjunto de fatores que são considerados para a avaliação. Aqui, tratamos apenas da média específica ou peculiar das disciplinas Matemática e Português. Nesta, exclusivamente, percebemos a necessidade do estabelecimento de uma rotina escolar pautada em um currículo capaz de garantir uma aprendizagem mais eficiente e eficaz ao jovem estudante. Para alcançar uma meta como essa,

necessário se faz também a adoção e o repensar das posturas didático-pedagógicas docentes, dos modos de abordagens de conteúdos e o compromisso com os objetivos que se quer alcançar junto aos alunos em formação.

Quanto à estrutura, a escola possui 15 salas de aula, 1 direção, 1 vice-direção, 1 secretaria, 1 auditório, 1 cozinha, 1 almoxarifado, 1 biblioteca, 1 sala de informática, 1 sala de vídeo, 1 laboratório de Química, 1 laboratório de Matemática e Robótica, 1 despensa e 1 ginásio poliesportivo recém construído.

A escola também funciona à noite, ofertando a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Quanto ao quadro de funcionários, há atualmente 60, entre professores, inspetores, merendeiras, porteiros, vigias, secretários, bibliotecários e auxiliares de serviço geral. De um total de 40 professores, 10 possuem curso de Mestrado, o que comprova a busca pela formação e pelo aperfeiçoamento didático-pedagógico da equipe. Já a atual gestão é formada por apenas uma diretora geral, nomeada por indicação político-partidária. Quando se tem o dado de que 25% do corpo docente tem pós-graduação (mestrado), é de se perguntar o porquê de tanto déficit, sobretudo, quando a média da escola no IDEB, em Matemática e Português, fica muito abaixo da média nacional/estadual que, por outro ângulo, já seria também baixa (a média 6 é a aqui considerada). Esses números refletem um paradoxo, visto que a formação do corpo docente não está se refletindo nos resultados da escola, nas avaliações e exames já mencionados

O grupo de colaboradores de pesquisa consiste em 20 (vinte) alunos do ensino médio do turno diurno. Para a coleta de dados, foram aplicados 20 (vinte) questionários socioculturais, (ver apêndice 1), cujas respostas foram analisadas. O procedimento de solicitação em responder ao questionário foi em relação ao aluno que se dispôs a fazê-lo. Em seguida, será aplicada a sequência didática, que se encontra no final deste capítulo, previamente elaborada e ajustada às necessidades do objetivo da pesquisa que prevê um modo de trabalhar a produção textual argumentativa por meio da retextualização como uma abordagem eficiente, por trazer para o campo da leitura de textos (*memes* e músicas) próximos do dia a dia dos alunos, estratégia lançada como motivadora para a iniciação às aulas de produção textual.

2.3 O tipo de pesquisa

A presente pesquisa utilizou o tipo de pesquisa exploratório, que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a

construir hipóteses. Esta pesquisa divide-se em qualitativa e quantitativa, prevalecendo neste caso a qualitativa. Trata-se, ainda, também de uma pesquisa bibliográfica e documental.

Os sujeitos da pesquisa são os alunos do ensino médio que receberam uma sequência didática previamente planejada e desenvolvida com abordagem da argumentação por meio da retextualização. O objetivo do questionário respondido foi saber como esse alunado, colaborador da pesquisa, utiliza-se da produção textual em seu dia a dia e, assim, expõe a importância que a escrita, sobretudo a argumentativa, tem para si nas várias situações de usos. A partir do questionário, pudemos elaborar uma visão mais ampliada de como são os usos da escrita para esse grupo e como podem melhorá-la, se perceberem a importância dela em várias situações de resolução de problema social no cotidiano de todos. O questionário abordou variáveis como sexo, grupo étnico, a faixa etária, a origem, o credo e a renda familiar, que são questões socioculturais, as quais podem influenciar na abordagem da temática de grande polêmica na atualidade: o novo conceito de família.

Trata-se de uma pesquisa-ação do tipo qualitativo que não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização.

Esse tipo de pesquisa é aquele em que, identificado o problema da sala de aula, vai apontar caminhos para se chegar à melhor e mais viável solução ou o caminho que leve a ela, pois seu desfecho sempre é a busca por respostas que não sejam apenas números – embora estes sejam utilizados em determinado momento-, mas encaminhamentos para realizar uma real intervenção naquela realidade alvo do estudo.

“A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”, conforme Goldenberg (1997, p. 34). Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Tais posicionamentos são complementados por Godoy (1995, p. 21), segundo o qual “a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada. Ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”, ou seja, não se trata de um trabalho inédito, mas da possibilidade de atribuir versões e possibilidades de pesquisas com novo viés, implicando a busca, por conseguinte, de novos caminhos ou soluções para as

problemáticas elencadas. E esta pesquisa qualitativa, especificamente, é do tipo documental, visto que serão analisados os questionários e as produções textuais dos alunos.

O tema adotado: o conceito de família, é polêmico, e as respostas aos questionários podem explicar posicionamentos mais liberais ou ortodoxos, a depender da religião, da origem, do gênero/orientação sexual, ou seja, todas essas informações são variáveis que atuam diretamente no resultado esperado.

A partir do modelo de pesquisa adotado, observa-se que os números são importantes para estudar e documentar através da análise dos dados, mas a pesquisa é por essência qualitativa, pois visa encontrar respostas e transformar uma realidade estudada que é a ampliação da competência argumentativa de forma a construir textualidades em sala de aula.

A pesquisa, visa, portanto, realizar um trabalho a ser aplicado num “locus” escola pública, com vistas a deixar como legado para aquela unidade de ensino um molde para os demais professores se inspirar, e essa é a essência do método qualitativo- não explorar apenas números frios, mas alcançar resultados que possam realizar uma transformação social na escola e em todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

2.4 Coleta de dados e instrumentos envolvidos

As aulas foram ministradas pelo próprio pesquisador que realizou uma coleta de textos, a partir das atividades propostas na sequência didática, e que serão analisadas no capítulo seguinte. O questionário sociocultural foi o ponto de partida que deu prosseguimento à sequência didática. A intervenção pedagógica ocorreu em uma turma piloto no contraturno reunindo alunos das três séries do ensino médio que se interessaram em participar das aulas, em função de ser final de ano letivo e as turmas estarem em processo de avaliações conclusivas do 4º bimestre. Isso ocorreu no período de 04 a 11 de dezembro de 2017. A aplicação da intervenção estava prevista para 10 encontros de 90 minutos, mas devido ser reta final de ano letivo, optou-se por realizar, a cada dia, dois encontros de 180 minutos, iniciando-se no dia 4 de dezembro e encerrando-se no dia 11 em função do feriado do dia 8 de dezembro.

O fato de a intervenção não ocorrer durante as aulas do pesquisador se deu em razão de uma vez passado o exame de qualificação, quando a intervenção acontecia, foram detectados pontos equivocados na pesquisa, logo, toda a intervenção teve de ser iniciada com outra proposta, conforme o tema e objetivos da pesquisa, agora refeita. O período da qualificação foi concomitante à conclusão da intervenção inicial e do fim do ano letivo da

escola. Nesse sentido, para não atrapalhar o período de avaliação bimestral e de exames finais, que deveriam ser feitos em função do conteúdo da série específica para aquele bimestre, preferimos ofertar um curso piloto na escola, no contraturno, para os alunos que já haviam participado da intervenção inicial. Todavia, o diferencial, agora, era que teriam que se inscrever, ou seja, apenas os interessados espontaneamente participariam do curso piloto. Antes, o professor pesquisador havia desenvolvido a sequência didática como conteúdo das aulas de língua portuguesa sobre argumentação e opinião em sala, independentemente do querer dos alunos.

O processo se deu com a aplicação de um questionário inicial com perguntas objetivas e subjetivas que visam traçar um perfil dos alunos respondentes, visto que os questionamentos podem estar diretamente relacionados a forma -positiva ou negativa – como eles receberão a temática dos encontros. Tais perguntas têm inspiração ainda nos moldes de questionário sociocultural do Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Ainda questionamos sobre os hábitos de leitura e escrita por entendermos ser possível identificar, no convívio e familiaridade com essa prática, a facilidade/dificuldade com o manejo da argumentação e da retextualização. O detalhamento das respostas será realizado, a seguir, de forma didática antecipando a análise dos dados que fecham o trabalho de pesquisa.

Registre-se que, na turma piloto, matricularam-se alunos da turma do professor pesquisador, que haviam participado da intervenção inicial e, agora, a sequência didática sendo desenvolvida em um curso piloto, na turma, houve a colaboração também de alunos de outras turmas que estudavam com outros professores. A maior parte dos cursistas é, em sua maioria, do professor colaborador da terceira série do ensino médio que, por questões óbvias, é a mais interessada em atividades de produção textual.

A seguir, estão os apontamentos e registros sobre as aulas com descrição do procedimento e da interação da turma na intervenção pedagógica. Trazemos, ainda, os eventuais ajustes no curso das aulas por quaisquer e necessárias alterações ou encaminhamentos dados pelos próprios participantes.

2.5 Intervenção - relato das aulas

Dia 4/12

A intervenção teve início no dia 4 de dezembro de 2017, no turno da tarde, contando com 20 alunos das três séries do ensino médio que estudavam no turno matutino. Inicialmente, foi realizada a entrega dos questionários para os alunos que, no primeiro dia, foram em um total de 10. Após isso, realizamos uma acolhida com uma dinâmica de socialização, na qual eles puderam ficar mais à vontade para a introdução do tema gerador – o novo conceito de família - que se sucedeu, conforme a primeira etapa da sequência didática.

No mesmo dia, foi iniciada a segunda etapa, conforme necessidade de adiantar a aplicação do conteúdo em função do final do ano letivo. Nesse primeiro dia, foi possível observar que os alunos se mostraram receptivos ao tema, participativos nos debates e dispostos a realizarem as atividades. Destaque para os *memes*, que com seu viés humorístico, deixaram as aulas leves, despertaram a atenção e estimularam a participação dos alunos. Ressaltamos que eles demonstraram interesse pelo gênero, por identificarem-se com seu meio de circulação e sua função.

Dia 5/12

No dia 5 de dezembro, após a divulgação positiva dos próprios alunos, vieram novos integrantes ao curso piloto, e, assim, no segundo dia, tivemos 20 alunos. Como foi um aumento significativo em relação ao dia anterior, fizemos uma revisão de cerca de 15 minutos do que foi apresentado no dia 4. Após isso, foram aplicadas as etapas 3 e 4, seguindo a ordem natural da intervenção, conforme planejado. O segundo passo foi a análise de textos multimodais que permitiram aprofundar a discussão sobre o novo conceito de família. Destaque para os *memes* e para a brincadeira da força. Realizamos o jogo, em que os alunos deveriam adivinhar a palavra escondida, sempre associada ao tema, a exemplo da palavra “companheirismo”. A turma foi dividida em duas equipes e a vencedora recebeu chocolates. Após isso, realizamos uma roda de discussão a partir da leitura dos textos e das palavras selecionadas no jogo.

Dia 6/12

No dia 6, o destaque foi para a postagem do “Casos de família” e do “Pai Raiz e Nutella” que gerou debates bem-humorados acerca dos estereótipos, o que facilita a abordagem de um tema que ainda apresenta resistência por parte da sociedade. Essa etapa inicial permitiu quebrar o gelo para abordar temáticas mais delicadas, como o machismo, o preconceito e a homossexualidade. Apenas um aluno mostrou-se mais conservador e resistente em entender os novos arranjos familiares, o que não se observou nos demais estudantes. As etapas 5 e 6 foram marcadas por exemplos de vida e relatos sobre diversas formas de tolerância, envolvendo religião e orientação sexual, conforme projetamos na sequência didática.

Dia 7/12

No dia 7, houve uma nova queda na frequência em razão de um evento ocorrido na escola, mas realizamos com os que se dispuseram, visto que a proposta era, desde o início, não impor, mas realizar a intervenção com os que desejassem participar do projeto. Nesse dia, foram aplicadas as etapas 7 e 8 (conforme Sequência Didática) com a definição do estatuto da família. A única atividade não realizada foi o vídeo da etapa 7, que não realizaram, alegando timidez de postar em rede social. Por sua vez, a etapa 8 trouxe o vídeo da apresentadora Fernanda Gentil, os dados sobre adoção e um novo *meme* impulsionando debates enriquecedores, em que os colaboradores debateram a questão da participação da família na revelação de filhos homossexuais e falaram sobre o vídeo da apresentadora que chamou atenção pela naturalidade com que seus familiares aceitaram sua orientação sexual.

Dia 11/12

Como o dia 8 foi feriado religioso da padroeira da Paraíba, o último encontro relativo às etapas 9 e 10 foi realizado no dia 11, com a presença de 15 alunos que discutiram o polêmico vídeo de racismo praticado contra a filha adotiva negra do ator Bruno Gagliasso. E a última etapa contou com a retextualização de todos os textos e discussões anteriores e de um texto multimodal final, explanando o preconceito em um texto dissertativo-argumentativo que abordasse as discriminações que permeiam o novo conceito de família. A escolha do texto argumentativo deveu-se por este ser capaz de explorar diversas competências dos alunos e

nele os colaboradores poderiam aplicar os conhecimentos teóricos e práticos vistos nas atividades anteriores. Ao final, os alunos responderam ao questionário 2 de avaliação do curso piloto e fizemos, ainda, distribuição de chocolates para quem acertasse perguntas relacionadas ao conteúdo ministrado. Por fim, os colaboradores expressaram a felicidade em participar do curso e fizeram pequenos relatos dos conhecimentos adquiridos mesmo em apenas uma semana de aula.

2.6 Elaboração do produto final

Para compor o produto final, fizemos uma revisão e adequação da sequência didática original utilizada na intervenção. É natural que, após a aplicação prática, surjam pequenas falhas que indiquem a necessidade de alguns ajustes para que o produto possa apresentar resultados eficazes para as próximas intervenções. Logo, o produto final é a sequência didática reformulada e aperfeiçoada.

É importante ressaltar que a estrutura da sequência didática permite a utilização de outros temas geradores. Todavia, necessita-se, nessa possibilidade, de ajustes maiores, mas no caso desta pesquisa, será mantida a mesma temática, “O novo conceito de família”. Foram, ao todo, 5 encontros de quatro aulas conjugadas em cada encontro em que utilizamos recursos audiovisuais e textos a fim de explorar a temática selecionada de forma contundente permitindo, assim, embasar os alunos para produzirem seus textos.

A cada atividade, vídeo ou música levados, é importante que o professor possibilite o máximo de informações junto aos alunos, além das sensações, reações, aprovações e censuras, pois todas essas informações se fazem importantes para o êxito da intervenção e, conseqüentemente, para elaboração das estratégias de aprendizagem.

É importante que os alunos compreendam o que são gêneros textuais, qual a função do gênero *meme*, para argumentarem por meio de exercícios de retextualização, de forma consistente dentro de uma temática polêmica como a que foi selecionada. A expectativa era de que os alunos se manifestassem, não apenas, opinando, ou repetindo informações transmitidas pela mídia, mas que utilizassem argumentos para discorrer sobre os novos conceitos de família com posicionamentos contrários e favoráveis, o que de fato aconteceu.

As atividades de produção textual foram os instrumentos de avaliação em que analisamos se os elementos de retextualização foram utilizados adequadamente.

O objeto da nossa pesquisa é o estudo dos recursos argumentativos por meio de estratégias utilizadas nas produções textuais, realizando-se a retextualização a partir do gênero

meme. Nesse prisma, Chizzotti (2000, p. 79) afirma que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados”. Aqui, o autor realiza um contraponto, valorizando o papel da pesquisa qualitativa quando comparada à quantitativa por esta estar atrelada a números enquanto aquela é a pesquisa na prática, é a solução para o problema identificado. Assim, o produto final é o aspecto qualitativo da pesquisa por excelência.

Nesse cenário, temos o professor pesquisador e o professor colaborador que, juntamente aos alunos (colaboradores), formam a tríade de desenvolvimento da pesquisa. Esse sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. E, em meio a essas discussões, o professor pesquisador desempenha uma conduta participativa na pesquisa qualitativa, pois mergulha no cotidiano da sala de aula e torna-se parte integrante daquele ambiente.

Objetivamos, com esta pesquisa, oferecer ao aluno uma melhor compreensão dos elementos formadores de retextualização, bem como trabalhar com a temática argumentação nas produções textuais, o que proporcionará, também, desenvolver sua capacidade de reflexão, de crítica e de ação na vida social, visto que se argumenta na e para a vida. Portanto, nossa proposta consiste em realizar retextualização alcançando-se, ao final, textos argumentativos.

Após a formulação da problemática, que é a dificuldade de argumentar e a ausência de atividades de retextualização nas aulas de Língua Portuguesa, levantamos algumas hipóteses. A primeira delas foi que os alunos apresentam dificuldade na formulação de argumentos nas situações cotidianas e nas produções textuais. Por isso, propõe-se a retextualização a partir do gênero *meme* para textos com caráter argumentativo. A segunda hipótese é de que a escola pouco explora esses elementos de textualização, só realizando cursos intensivos, na última série do ensino médio, visando a produção textual do Enem e não uma aprendizagem que funcionasse em diversas situações comunicativas.

Nossa pesquisa foi desenvolvida por meio de uma proposta didática centrada em atividades de leitura e discussão de textos pautados na temática atual e polêmica e de grande repercussão na mídia televisiva no ano de 2017,¹ gerando intensos e acalorados debates na sociedade brasileira.

¹ A Rede Globo de Televisão exibiu entre abril e outubro de 2017 telenovela intitulada “A Força do Querer”, da autora Glória Perez, que abordou o novo conceito de família.

Enfim, acreditamos que os procedimentos adotados para a realização da pesquisa podem possibilitar ao pesquisador a transformação de sua prática por meio da aquisição de novos conhecimentos em relação à produção de textos com um eficiente manejo dos recursos argumentativos. Sendo assim, coletamos os textos para uma análise de natureza qualitativa, que tem por objetivo descrever e interpretar os progressos alcançados pelos alunos, a partir de suas produções textuais, através dos usos de recursos argumentativos na produção escrita.

Este estudo tem um caráter de intervenção pedagógica, na medida que apresenta um produto final que orienta os professores sobre o manejo com os elementos da argumentatividade e da retextualização em sala de aula. Espera-se, assim, que seja um legado deixado para a escola, docentes e discentes.

O aporte teórico adotado, além de embasar nossa pesquisa, auxilia na proposta de sequência didática (produto final) e aponta para o seguinte percurso: Contextualização do trabalho com leitura e escrita na escola, em que se abordam conceitos clássicos de leitura e escrita e o trabalho com essas temáticas na sala de aula; o segundo item é o estudo dos gêneros textuais adotados, ou seja, o *meme* e o texto argumentativo; o terceiro percurso abordado é o argumentar por meio da retextualização. Nesse item, aborda-se a importância da argumentação não só na escola, na escrita das produções, mas também o uso da argumentação no cotidiano dos alunos (a exemplo de reivindicar direitos nas situações do dia a dia, em casa, na escola, no jogo de futebol, onde achar-se que um direito está sendo lesado, precisa-se argumentar) que se acostumam a posicionar-se criticamente, desde os primórdios, além das etapas do processo de retextualização e suas semelhanças/diferenças com a atividade de reescrita, mais comum no ensino básico.

Após o aporte teórico, teremos o último elemento que é a análise dos textos produzidos (Análise dos Dados) durante a aplicação da pesquisa e a constatação da argumentação como uma prática de cidadania. A fundamentação teórica foca na argumentação sob o aspecto da Linguística Textual, ciência esta que permeia a construção, análise e retextualização das produções textuais construídas durante a intervenção pelos colaboradores da pesquisa. Dell'Isola (2007, p. 10) define 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”. Portanto, retextualizar é uma atividade que exige grande conhecimento e manejo com a linguagem, que de forma organizada e concatenada, apresenta argumentos consistentes após a mudança de gênero realizada.

Um dos objetivos da pesquisa é apresentar uma sequência didática para professores do ensino médio sobre o trabalho com argumentatividade e atividades de retextualização em sala de aula, visando à produção textual com construção de sentidos em detrimento da formalidade conceitual e classificatória, voltada apenas para seleções como é feita normalmente, sobretudo na 3ª série do ensino médio, em que os chamados “macetes” e memorizações temporárias voltados ao Enem se sobrepõem à efetiva aprendizagem.

A intervenção em sala de aula foi realizada a partir da preparação de uma sequência didática, instrumento do professor que contém o passo a passo sobre o agir e o proceder em cada aula. Um material vivo que pode ser moldado e lapidado a cada encontro, visto que a sala de aula é suscetível a mudanças e evoluções que são uma constante no planejamento do professor em função de trabalhar com seres humanos. A importância da sequência didática é organizar o trabalho de forma planejada, sem improvisos, de forma que ainda que não saia exatamente como projetado, tenha o máximo possível de êxito, o que não seria possível sem um trabalho previamente pensado e estruturado para alcançar determinado fim.

Assim, após elaborada a sequência, veio a etapa de aplicação e intervenção. As estratégias utilizadas nas aulas de produção textual são primeiramente colocar os alunos diante de situações polêmicas, que despertem neles o desejo de expor um ponto de vista, de forma que consigam persuadir/convencer os ouvintes/leitores a respeito de seus posicionamentos. Quando o tema é instigante, estabelece-se um debate direcionado na sala de aula, onde cada aluno pode lutar para defender suas formas de pensar, como é o caso do novo conceito de família, tema motivador, contemporâneo e que desperta pensamentos extremos.

A proposta foi partir de textos multimodais, a exemplo do gênero *meme*, por ser de grande circulação e aceitação entre os jovens, os quais representam o maior percentual dentre os usuários de redes sociais, espaço que origina tal gênero, para, depois, chegar-se ao gênero argumentativo alicerçado em elementos de retextualização. A proposta da sequência didática partiu de discussões em torno do novo conceito de família, estudo do gênero *meme*, de vídeos e músicas que abordam o tema (conceito de família), para chegar-se a atividades escritas e, por fim, a uma produção textual com um texto dissertativo-argumentativo retextualizado, a partir da discussão envolvendo os memes e outras mídias em que o tema gerador tenha sido abordado.

O foco da pesquisa é, assim, a análise da argumentação nos textos de alunos do ensino médio, observando-se os mecanismos de argumentação e de retextualização e os elementos utilizados nesse processo.

Os exercícios avaliativos constam de diversas atividades e de uma produção textual em que se esperava que o aluno apresentasse seus pontos de vista com argumento a respeito do tema gerador, criando, recriando e retextualizando, a partir do debate sobre as novas famílias que emergem na sociedade brasileira e sobre as formas de amar apresentadas por *memes* e *posts* de redes sociais.

Os alunos, colaboradores da pesquisa, foram distribuídos seguindo critérios de gênero, grupo étnico, faixa etária, renda, moradia e credo, conforme questionário em apêndice (vide anexo 1). Esse questionário coletou informações de caráter socioeconômico e do histórico de leitura e escrita do estudante, visando aferir características dos respondentes que podem interferir diretamente nos resultados da pesquisa. Vejamos: o tema gerador das produções é o novo conceito de família, logo o gênero dos colaboradores da pesquisa é atrelado a essa questão, visto que podem implicar uma aceitação ou não ao tema, e as demais respostas dizem respeito aos relacionamentos e famílias que sofrem preconceito pelas diferenças de etnia, crença, posição social e diferença de idade. Portanto, as respostas poderão explicar o porquê dos pontos de vista adotados nas produções sobre o tema gerador. Ademais, conhecer as características dos colaboradores de uma pesquisa através do questionário é importante, porque permite o anonimato das respostas e fornece subsídios para o pesquisador desenvolver seu trabalho. Outrossim, conheceremos a relação desses respondentes com as práticas de leitura e escrita, visto que o processo de retextualização exige dos autores grande manejo e habilidade com essas ferramentas e grande conhecimento linguístico sobre a funcionalidade dos textos.

Neste questionário sociocultural, o aluno colaborador da pesquisa respondeu com qual gênero se identifica, o que já pode configurar de início uma surpresa em relação ao clássico “masculino x feminino” que se referia ao sexo biológico. Outro ponto determinante é o credo, visto que a formação de famílias não convencionais ainda é um tabu em algumas religiões. Com isso, inicialmente, introduzimos o aluno no tema gerador e começamos a ter explicações para os seus posicionamentos - contrários ou favoráveis- sobre esses novos arranjos. Por isso, a importância desse levantamento inicial, antes da aplicação da sequência didática propriamente dita: a partir das respostas obtidas, diz-se muito sobre os respondentes e tem-se o poder de moldar e direcionar a aplicação da proposta de intervenção, se fosse o caso.

No capítulo de Análise dos dados, explicar-se-á detalhadamente o porquê de cada pergunta, refletindo como as respostas podem interferir na recepção ao tema gerador da intervenção, uma vez que respostas mais conservadoras e menos leitura propiciam uma resistência ao novo conceito de família, enquanto respostas mais liberais e mais práticas de

leitura propiciam uma maior aceitação e empatia pelo tema. Por isso, a importância do questionário para se aferir o que pensam os respondentes, a respeito do tema sobre o qual irão se posicionar.

Realizados os encontros, houve uma avaliação com os colaboradores da pesquisa que responderam a um segundo questionário (apêndice 2), a ser analisado posteriormente. São sete perguntas abertas direcionadas a uma avaliação do aluno sobre o trabalho desenvolvido. As respostas auxiliarão o professor pesquisador a identificar os aspectos positivos e eventuais pontos negativos ou falhas que precisem ser corrigidos para o produto final que é a Sequência Didática para professores. Faz-se importante ouvir os colaboradores, afinal, o corpo discente é a razão maior do processo de ensino-aprendizagem.

As respostas aos questionários, bem como as produções textuais foram submetidas à releitura e reflexão, tendo em vista a interpretação, reflexão e análise que serão relatadas em capítulo posterior. Consideramos que as informações, aqui apresentadas, possam expressar real evolução dos discentes, no comparativo entre seus textos.

A proposta da Sequência Didática partiu do debate em torno do tema “Novo conceito de família” que foi trabalhado a partir de diversos gêneros e mídias, a exemplo de músicas, vídeos, posts, memes etc para, paulatinamente, ir-se realizando atividades de retextualização dentro do tema gerador e que já trabalhem a argumentação no processo de escrita.

O objetivo da pesquisa é possibilitar o domínio da performance escrita argumentativa dos alunos do ensino médio, da unidade de ensino em epígrafe, através de atividades de retextualização; atividades essas que exploram o poder e o domínio de leitura e escrita dos alunos para reformularem e recriarem um determinado texto modificando sua estrutura, seu gênero ou ainda sua funcionalidade, mas de forma que mantenha o mesmo tema gerador, a mesma ideia estabelecida. Portanto, o processo de retextualização envolve a manutenção de uma ideia ou pensamento, mas o veículo de transmissão dessa informação altera-se. Assim, a ideia contida em um “meme”, em redes sociais, pode ser ampliado e retextualizado em um texto dissertativo-argumentativo, como veremos no decorrer da proposta pedagógica.

A argumentação será analisada mediante a capacidade de persuasão/convencimento dos autores por meio de uso de operadores argumentativos diante de um tema polêmico, como o é “O novo conceito de família”. Na fase de correção das atividades, observou-se a manipulação dos alunos com os elementos argumentativos que tornem o texto coeso e convincente, a exemplo de dados, números, exemplos, comparações dentre outros que comporão os textos argumentativos retextualizados.

Quanto às produções dos colaboradores da pesquisa, e à retextualização, espera-se que os alunos, a partir da discussão dos textos multimodais, possam realizar atividades em torno do tema gerador, construindo e reconstruindo textos de diferentes gêneros, especificamente o argumentativo. estabelecemos como critérios de análise, a saber: a) mudança do gênero textual e na b) recuperação dos sentidos mantidos no ou pelo texto base, c) visão macro textual da produção. Elementos como paragrafação, coesão textual, usos de operadores argumentativos, apenas *en passant* serão considerados, quando a análise assim o exigir constituindo um outro critério de análise.

Observou-se se os autores dos textos conseguiram passar de um texto a outro, mantendo-se fiel à temática de forma condensada e equilibrada para não fugir à proposta original. Essa condensação ocorre mais em caráter linguístico que delimitativo de informações. Obviamente, essa ferramenta constitui-se por um processo de perdas e ganhos, pois se ficasse igual *ipsis litteris*, não haveria que se falar em retextualização. Todavia, as ideias secundárias podem ser suprimidas para priorizar as nucleares. Portanto, as categorias de análise em suas características são levadas em consideração na correção das produções e, sobretudo, na fase de Análise dos Dados.

De posse das produções, analisamos, por blocos, as competências quanto à análise linguística, se os parágrafos possuem argumentos, se houve retextualização e se tem suas marcas características. Como a sala de aula é um ambiente heterogêneo por natureza, será natural observar produções que atingiram as competências esperadas e algumas que ainda não contemplem tais expectativas.

Segundo Koch e Elias (2007, p. 7):

o texto é o lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocongnitivas constroem objetos-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical. (KOCH E ELIAS, 2007, p. 7):

Portanto, conforme os autores aludidos, o processo de retextualização implica organização textual e compreensão da função social dos gêneros para realizar adequadamente uma transformação estrutural e conceitual linguística de grande porte. Tais operações estão em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais que aduzem ser papel da escola “levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (BRASIL, 1998, p. 19).

2.7 Sequência didática inicial – o novo conceito de família

Conteúdo

O argumentar através da retextualização: um trabalho com textos multimodais

Objetivo geral:

Analisar os elementos textuais, linguístico-enunciativos e retórico-discursivos relativos à argumentação, via atividades de retextualização, de produções textuais de alunos ingressos no ensino médio, acerca da temática “Novo conceito de família”, explorado por meio do gênero “meme”.

Objetivos específicos:

- Ampliar as competências oral e escrita dos alunos;
- Debater sobre o novo conceito de família;
- Refletir acerca dos modos de argumentar;
- Reconhecer as diferentes formas de materialização das estratégias argumentativas;
- Exercitar e aprimorar a capacidade dos discentes em reconhecer e escrever textos dos gêneros do argumentar;
- Reconhecer as operações linguístico-textual, enunciativas e retórico-discursivas realizadas pelos discentes em processos de retextualização.
- Observar as mudanças ocorridas no plano textual, linguístico-enunciativo e retórico-discursivo nas produções dos gêneros de predominância argumentativa, por meio das atividades de retextualização propostas aos alunos.

Série

1, 2 e 3ª série do Ensino Médio

Tempo estimado

10 encontros

Material necessário

Cópias dos textos motivadores;

Folhas em branco;

Lousa e pincel;

Data show e caixas de som.

DESENVOLVIMENTO

1ª ETAPA

MÓDULO – (RE)CONHECENDO ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO ATRAVÉS DA TEMÁTICA: AS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

1º Etapa (duas aulas) – CONCEITUANDO A PLURALIDADE DO QUE É FAMÍLIA

A apresentação do conteúdo será realizada a partir de um diálogo entre alunos e o professor titular da turma, para que os alunos possam se posicionar em relação às novas configurações familiares.

Para tal, será feita uma discussão com os alunos, a partir de questões norteadoras sobre o conceito de família, expostas a seguir. Em um primeiro momento, o professor deverá escrever na lousa a palavra “Família” e pedir que os alunos exponham palavras que estejam relacionadas com a mesma. A partir do que for apresentando, o professor deverá conduzir a discussão com o objetivo de direcionar o aluno para a percepção da pluralidade do conceito de família e das diferentes configurações familiares existentes de aluno para aluno.

A cada pergunta respondida oralmente, é importante que o docente apresente um posicionamento para fechar as discussões por bloco e que, desse modo, os alunos entendam a diversidade presente na compreensão do que é família.

Após esse primeiro momento, o professor deverá apresentar as duas imagens, apresentadas a seguir que estão relacionadas entre si, para que os alunos possam desenvolver sua capacidade de oralidade atrelada à argumentação com o intuito de ampliar o conceito que eles têm sobre família. Em seguida, a partir da discussão e explicação sobre as imagens no plano da linguagem verbal e não verbal, apresentar o vídeo “Ohana quer dizer família”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dBp2ql24PY0> para a finalização do encontro com o discurso da personagem sobre o significado de família, construindo, de maneira coletiva, o que é família e comparando com a resposta inicial das questões norteadoras.

QUESTÕES NORTEADORAS

1. Quantos membros existem na sua família e quem são eles?
2. Qual o significado de sua família para você?
3. De um modo geral, como você define família?
4. Como você compreende as novas constituições familiares, como dois homens e duas mulheres, por exemplo?
5. A adoção por casais homoafetivos já é uma prática juridicamente amparada no Brasil, qual seu posicionamento com relação a esse tipo de adoção?

IMAGENS



Disponível em: <https://br.pinterest.com/>

família(s.f.)

é o nosso conjunto de laços mais querido. não precisa ter o mesmo sangue, basta sentir o mesmo amor. é quem cuida da gente quando a gente tá doente. é quem sabe que somos mais do que defeitos e qualidades. é quem aceita nossas manias. é quem tá do nosso lado nos momentos difíceis. é ohana.

“e **ohana** quer dizer família. e família quer dizer nunca abandonar ou esquecer”.

(JOÃO DOEDERLEIN)
@akapoeta

Disponível em: <https://www.instagram.com/akapoeta/?hl=pt-br>

2º Etapa (duas aulas) – VÍNCULO INTRÍNSECO ENTRE FAMÍLIA E AMOR

Iniciaremos o segundo momento com uma dinâmica “Força do amor”. Esta atividade consiste em apresentar elementos que remetem à diversidade, para que os alunos possam adivinhar. Diante disso, a “força do amor” ocorrerá da seguinte maneira: palavras que remetam ao mundo da diversidade e do amor, a exemplo de “companheirismo” e “cumplicidade”, independentemente de orientação sexual, serão colocadas em um painel para que os alunos possam adivinhar. A sala será dividida em grupos, dependendo da quantidade de alunos, e cada um deles irá citar uma letra da palavra. Caso o grupo que está na vez acerte a letra, então, terá um ponto. Se souber a palavra por completo, o grupo somará cinco pontos no cômputo geral. Diante da possibilidade de erro na tentativa de adivinhar uma letra, o grupo ganhará um membro do corpo. Caso o grupo forme todo o corpo, será automaticamente eliminado. Por fim, o grupo que, ao final, somar mais pontos, será premiado com chocolates.

Posteriormente, será exibido o vídeo “O que é amor?”, do canal Show do Tiago, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BvglVobcsU4>, no qual é explicado de uma forma genuína, por uma criança, qual é o significado do amor. Com isso, desejaremos ouvir a opinião dos alunos sobre o tema e exemplos abordados no vídeo.

Por fim, será solicitado aos alunos a atividade “Amar-te mais hoje”, para isso, primeiramente, o docente deverá conduzir uma discussão interligando a tirinha ao *meme*, exposto a seguir, trabalhando seus aspectos mais relevantes para o desenvolvimento da argumentação do aluno, essencialmente no que diz respeito à parte semântica dos gêneros.

Assim, em seguida, o professor deverá conduzir os alunos para a realização de uma atividade escrita, apresentada logo mais, que será realizada da seguinte forma: cada aluno receberá um papel para verticalizar o aprendizado, apresentando sugestões de como materializar o amor, não apenas com palavras, mas em ações do cotidiano.

Texto multimodal – “DESENHOS DE UM GAROTO SOLITÁRIO”



Disponível em: <http://meucantinhodeecorado.blogspot.com.br/2013/12/fofura-do-dia-eu-te-asmu.html>

MEME



Disponível em: <https://br.pinterest.com/>

ATIVIDADE AMAR-TE MAIS HOJE

1. Diante das discussões realizadas em sala de aula, acerca do tema proposto, escreva no papel recebido pelo menos três palavras e três ações do cotidiano que, ao seu ver, podem servir para demonstrar às pessoas de uma família como podemos materializar o amor no dia-a-dia. Justifique a sua escolha das palavras e das ações.

3º Etapa (duas aulas) – A DOR E A DELÍCIA DE SER O QUE É: FAMÍLIA

Logo após, será apresentado o poema “Família”, de Carlos Drummond de Andrade (ver anexo nesta sequência), efetuando uma leitura colaborativa com os alunos e promovendo um debate para analisar aspectos cruciais do poema, como a semântica, a estilística, somados à busca pela compreensão e interpretação de cada aluno. Para isso, algumas questões norteadoras auxiliarão nesse momento (anexo). O objetivo do poema é identificar as características da família, ali presente, e comparar com os conceitos de família contemporâneos.

Assim, será evidenciada a tirinha construída por “Desenhos de um garoto solitário” (anexo) para acrescentar com a discussão em torno do poema, mostrando seus pontos comuns e divergentes, além das observações sobre a linguagem verbal e não verbal recorrente na tirinha que compõe o sentido sobre a família.

Por fim, para que o trabalho com a argumentação esteja em conexão com a retextualização, o professor deverá propor a seguinte atividade escrita, exposta abaixo : “Quem são seus heróis”. A proposta é reconfigurar os membros familiares que se enquadram na figura de “rainha sem coroa”, “herói sem capa” e “capeta sem chifre”, como estão dispostos na tirinha. Com isso, o aluno receberá uma folha em que deverá citar os membros familiares que se adequam em cada uma das três características, justificando os motivos das suas respectivas escolhas, propondo, logo após, um debate com a turma para que seja exposta a heterogeneidade das respostas.

POEMA DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Família

Três meninos e duas meninas,
sendo uma ainda de colo.
A cozinheira preta, a copeira mulata,
o papagaio, o gato, o cachorro,
as galinhas gordas no palmo de horta
e a mulher que trata de tudo.

A espreguiçadeira, a cama, a gangorra,
o cigarro, o trabalho, a reza,
a goiabada na sobremesa de domingo,
o palito nos dentes contentes,
o gramofone rouco toda a noite
e a mulher que trata de tudo.

O agiota, o leiteiro, o turco,
o médico uma vez por mês,
o bilhete todas as semanas
branco! mas a esperança sempre verde.
A mulher que trata de tudo
e a felicidade.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.

QUESTÕES NORTEADORAS

1. O poema descreve a vida de uma família. Como parece ser a vida dessa família?
2. Explique a repetição do verso “e a mulher que trata de tudo”, no final de cada estrofe.
3. Explique por que, no texto, a esperança é “sempre verde”. O que isso implica dizer?
4. Em sua opinião, baseada no poema, a mulher que trata de tudo é feliz? Justifique.
5. Após a leitura do poema, quais características você pode levantar sobre essa família descrita por Drummond? Existe alguma correlação ou divergência com a sua família? Justifique.

Texto multimodal – “DESENHOS DE UM GAROTO SOLITÁRIO”



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/720153796637425544/>

ATIVIDADE QUEM SÃO SEUS HERÓIS

1. Após os debates ocorridos em sala de aula, acerca do tema proposto e tomando por base a tirinha “Desenhos de um garoto solitário”, apresente quais membros da sua família que se enquadrariam nas respectivas características: “rainha sem coroa”, “herói sem capa” e “capeta sem chifre”. Além de apresentar esses membros, você deverá justificar o motivo das suas escolhas.

4º Etapa (duas aulas) – RECONHECIMENTO DA FAMÍLIA POR INTERMÉDIO DAS IMAGENS

Esse encontro será iniciado com a apresentação do quadro "A família", de Tarsila do Amaral (anexo), pintado em 1925, que mostra a imagem de uma família tradicional da zona rural com alguns objetos e animais. O objetivo é desenvolver a capacidade linguístico-discursiva do aluno por meio da linguagem não verbal e da construção do debate sobre a obra.

Em seguida, será solicitada uma atividade (em anexo nesta sequência didática) de retextualização do texto oral para o texto escrito, que acontecerá da seguinte forma: o aluno receberá uma folha em que deverá escrever um comentário crítico-reflexivo, entre 5 a 10 linhas, sobre as novas configurações familiares existentes, contextualizando com o tuíte (anexo) para responder à pergunta: Caso o quadro fosse pintado em 2017, como você

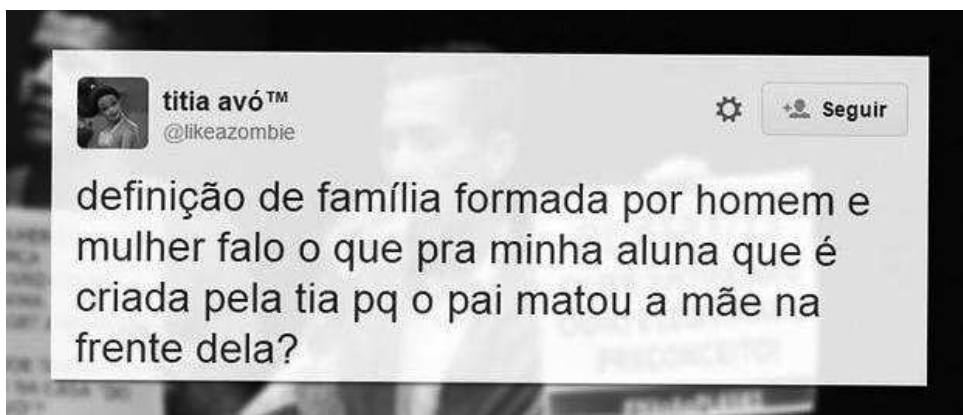
visualizaria o quadro ‘A família’? Quais os membros familiares que constituiriam o quadro? Justifique sua resposta.

QUADRO “A FAMÍLIA”, DE TARSILA DO AMARAL



Disponível em: <http://jisjoaosalaa.blogspot.com.br/2013/05/a-nossa-familia-ao-estilo-de-tarsila-do.html>

MEME



Disponível em: <https://br.pinterest.com/>

ATIVIDADE

1. Diante de tudo o que foi discutido em sala de aula, sobre o quadro “A família”, de Tarsila do Amaral e o tuite apresentado, responda ao que se pede a seguir: Suponha que a obra de Tarsila tivesse sido pintado em 2017, como você visualizaria o quadro ‘A família’? Quais os membros familiares que constituiriam o mesmo? Explique a presença de cada um dos elementos propostos em sua resposta.

5ª etapa (duas aulas) – DIVERSIDADE DE ESCOLHA ATRAVÉS DO MEME

Para iniciar esse encontro, será executado o vídeo clipe da música “De toda cor”, de Renato Luciano, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FTU5NYUxZ14>, considerando os aspectos dos diferentes estereótipos apresentados, a representação dos indivíduos em seus aspectos físicos, a entonação e melodia da música e da letra presente, além do desenvolvimento da interpretação da linguagem não verbal do vídeo.

Logo após, o docente deverá dedicar-se ao debate em torno da letra da música (vide anexo desta SD), analisando os aspectos mais significativos para a compreensão do aluno, somados a sobreposição da letra com o vídeo clipe, para isso, deverá apresentar um meme (anexo) para compor a discussão sobre o preconceito existente na orientação sexual das pessoas e de que forma a família responde a esse posicionamento. Dessa forma, é necessário contextualizar com os referentes externos ao meme, como os conhecimentos de mundo em que todo torcedor do São Paulo é visto pelos torcedores do Corinthians como gays, além da alusão ao programa televisivo, “Casos de Família”, visualizado no meme.

Ao final, será solicitada uma atividade (anexo) em que os alunos, em duplas ou em trios, deverão elaborar entre 2 a 3 temas para o programa “Casos de Família”, contemplando a diversidade de famílias existentes, justificando o porquê da escolha. Essa atividade deverá ser entregue e comentada no encontro seguinte.

MÚSICA – DE TODA COR

De Toda Cor
Renato Luciano

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

Eu sou amarelo claro
Sou meio errado
Pra lidar com amor
No mundo tem tantas cores

São tantos sabores
Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

Eu sou ciumento, quente, friorento
Mudo de opinião
Você é a rosa certa
Bonita e esperta
Segura na minha mão

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

Que o mundo é sortido
Toda vida soube
Quantas vezes
Quantos versos de mim em minha' alma houve
Árvore, tronco, maré, tufão, capim, madrugada, aurora, sol a pino e poente
Tudo carrega seus tons, seu carmim
O vício, o hábito, o monge
O que dentro de nós se esconde
O amor
O amor
A gente é que é pequeno
E a estrelinha é que é grande
Só que ela tá bem longe
Sei quase nada meu Senhor
Só que sou pétala, espinho, flor
Só que sou fogo, cheiro, tato, platéia e ator
Água, terra, calmaria e fervor
Sou homem, mulher
Igual e diferente de fato
Sou mamífero, sortido, sortido, mutante, colorido, surpreendente, medroso e estupefato
Sou ser humano, sou inexato

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita com eu sou

Eu sou amarelo claro
Sou meio errado pra lhe dar com amor
No mundo tem tantas cores
São tantos sabores

Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

Eu sou ciumento, quente, friorento, mudo de opinião
Você é a rosa certa, bonita e esperta
Segura na minha mão

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

MEME



Disponível

em:

<https://www.facebook.com/HospicioCorinthiano/photos/a.1421331874828890.1073741829.1419719994990078/1784552651840142/?type=3&theater>

ATIVIDADE

1. Agora é com vocês! Após as discussões realizadas em sala de aula, sobre a temática proposta, em dupla ou em trio, desenvolvam entre 2 a 3 temas para o programa “Casos de Família”, contemplando a diversidade de famílias existentes. Em seguida, vocês deverão apresentar os temas para a turma e justificar o porquê da relevância da temática para o debate.

6º etapa (duas aulas) – TEXTO ARGUMENTATIVO NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE FAMÍLIA

Para que os alunos possam obter maiores informações sobre as novas configurações familiares desenvolvendo argumentos a respeito da temática, será discutido o texto argumentativo “Normalidade e ficção”, de Paulo Roberto Ceccarelli, que apresenta bons esclarecimentos sobre o conceito de família, além de evidenciar um contexto histórico sobre o assunto.

O docente deverá realizar uma leitura colaborativa com os alunos, esclarecendo os pontos mais relevantes do texto, propondo um debate sobre o conteúdo exposto, além de trazer para a turma possíveis conceitos que não sejam do conhecimento deles, como “monoparentais” “homoparentais”, “sociopatias”, “drogadicção” e demais palavras que venham a gerar questionamentos por parte dos alunos.

Seguidamente, o professor deverá propor um debate em que os alunos vão fazer um exercício reflexivo acerca do que está posto no meme (anexo), reconhecendo quais seriam as características de um “pai raiz” e um “pai nutella” e quais são os subentendidos encontrados na conceituação dos dois tipos de pais. O objetivo dessa reflexão é fazer com que o aluno perceba, de certa forma, o preconceito encontrado na adjetivação do “pai nutella”. Depois disso, o docente partirá para uma atividade escrita (anexo) em que o aluno deverá escolher outro membro da família para realizar essa comparação entre “Raíz *versus* Nutella”, enumerando entre 5 a 10 características para cada bloco de “Raíz” e “Nutella”, justificando a sua escolha.

TEXTO ARGUMENTATIVO

Normalidade e ficção

As últimas décadas têm sido marcadas por profundas mudanças sociais, cujas origens remontam à Revolução Industrial no século 18, passando pela chamada “revolução sexual” dos anos 1960. Fortemente apoiadas nos movimentos feministas, as repercussões dessas mudanças nas relações homem/mulher foram profundas: a liberação, em alguns países, do aborto, o morar juntos sem que as pessoas envolvidas fossem casadas, as relações homoafetivas e o aumento exponencial de separações, entre outros cenários, passaram a integrar a paisagem social.

As reações a essa “nova ordem” foram imediatas: falou-se do fim da família, da decadência dos costumes e da moral. A mulher que trabalhava fora, e que tinha acesso à pílula, estaria

mais exposta às tentações de relações extraconjugais. Previam-se problemas psíquicos terríveis para os filhos de pais separados.

Entretanto, quando olhamos para trás e reavaliamos os temores das décadas precedentes, constatamos que nada de dramático aconteceu: as famílias continuam compondo-se e decompondo-se. Os filhos e filhas de casais separados estão bem, em alguns casos melhores do que aqueles cujos pais não se separaram.

Na atualidade, um dos grandes debates gira em torno das chamadas novas organizações familiares – ou novas famílias, novos arranjos familiares –, enfim, trata de ligações afetivas entre sujeitos nas quais o exercício da parentalidade não responde aos padrões tradicionais: famílias monoparentais, homoparentais, adotivas, recompostas, concubinato, temporárias, produções independentes, embriões congelados, procriação artificial, barriga de aluguel, doador de esperma anônimo e, mais cedo do que se espera, a clonagem. Essas novas organizações familiares têm suscitado questões tais como: as crianças criadas por apenas um dos genitores (às vezes, o outro é totalmente desconhecido) ou aquelas criadas por um casal do mesmo sexo terão necessariamente problemas de subjetivação? Ou seja, a falta de um dos genitores – monopaternidade – ou a presença de duas pessoas do mesmo sexo – homopaternidade – terão repercussões particulares nos processos identificatórios e, por conseguinte, na organização psíquica do sujeito?

Na organização familiar tradicional, os papéis do homem e da mulher eram estanques: o pai, o “cabeça da família”, o provedor, aquele que sempre tinha a última palavra, trabalhava fora, dirigia o carro e passeava com a família nos finais de semana. A mãe, a “rainha do lar”, ficava em casa cuidando de tudo – da comida, da faxina, das crianças... –, para que o bem-estar de todos e o andamento do lar fossem os melhores possíveis. Ainda hoje, esse modelo de organização familiar continua servindo de referência nas discussões sobre a família e seus descaminhos, como se ele fosse o único capaz de sustentar a ordem social vigente e de produzir subjetivações sadias, pois é reflexo de uma ordem “natural”.

Estudos antropológicos nos informam que as relações genitor/pai e genitora/mãe não são universais, e que os modelos de família são socialmente construídos, não existindo um modelo de filiação único: em cada cultura, dentro de um determinado momento sócio-histórico, produz-se um modelo de família que é apresentado como natural. Com isso, determinam-se as posições dos homens e das mulheres no tecido social e nas relações de trabalho. Todo modelo de família é tributário da ordem social que o produz. Ordem essa que sustenta o discurso ideológico gerador de poder, o qual apresenta a família não como um constructo social arbitrário e convencional, mas como algo universal e imutável, e por vezes sagrado.

A variedade dos arranjos familiares e as inúmeras formas de atribuição dos lugares e dos papéis simbólicos de “pai” e “mãe” são amplamente documentadas pela “história da família”, fazendo com que o parentesco seja um fenômeno histórico e contingente e não uma invariável. Não é a proximidade genealógica, ou a consanguinidade, que determinará a filiação. O denominador comum em todos os arranjos familiares – o que inclui os homoafetivos – é o lugar que o bebê ocupa no imaginário, e na circulação do desejo, de quem acolhe a criança quando de sua chegada ao mundo.

Toda discussão sobre família vai, necessariamente, questionar os fundamentos da ordem social; logo, as relações de gênero e a interação dos grupos. Muitas vezes, tal questionamento

é sentido como uma ameaça à estabilidade social, o que conforta ainda mais a ideia do caráter imaginário dessa ordem: se fosse fixa sem nenhuma possibilidade de mudanças, não seria tão facilmente ameaçada.

As famílias homoafetivas abalam a hegemonia do modelo tradicional de família, por proporem novas possibilidades de ligações afetivas. Para muitos, romper com a ordem convencional produz uma perda de referências, por vezes uma “crise identitária”. Entretanto, a história nos ensina que a humanidade sempre esteve em “crise”: por serem sempre construções tributárias do momento histórico-político que as produz, as referências sintagmáticas que utilizamos para decompor e recompor o mundo estão em constante movimento. Ora, o que muda é o modo de “ler o mundo”, cuja consequência é um questionamento da ordem vigente, abrindo espaço para novas organizações familiares.

O fato de um homem e de uma mulher viverem juntos e terem filhos não significa que formem uma família. Conhecemos diversos arranjos nos quais os membros se sentem em família sem, contudo, terem ligações sanguíneas, como aquelas que agregam filhos de uniões anteriores. O que define uma família são os investimentos afetivos que carregam correntes afetuosas e agressivas: não é raro uma família ser marcada pela rivalidade entre os seus membros, pelo ódio entre os irmãos, pelo ressentimento para com os pais.

A clínica infantil é rica de exemplos nos quais o problema apresentado pela criança traduz a grande confusão dos pais quanto a seus respectivos papéis, o que pode, conseqüentemente, gerar uma indefinição do lugar da criança como filho ou filha. Temos ainda situações nas quais um dos pais, senão os dois, não participa, às vezes nem mesmo existe, na vida da criança. E, nem por isso, essa última apresenta um problema particularmente dramático.

Isso significa que nascer da união de um homem com uma mulher não basta para ser filho, ou filha, daquele homem e daquela mulher. Ou ainda, colocar uma criança no mundo não transforma os genitores em pais. O nascimento (fato físico) tem que ser transformado em filiação (fato social e político), para que, inserida em uma organização simbólica (fato psíquico), a criança se constitua como sujeito.

Cada modo de filiação – homopaternidade, adoção, monopaternidade, famílias tradicionais e toda outra forma que pudermos imaginar – terá a própria configuração de angústia. Mas, do ponto de vista da constituição do psiquismo, não temos, a priori, nenhuma evidência para dizer que um modelo é mais ou menos patogênico do que o outro.

Não existe uma forma de organização familiar ideal que, inequivocamente, garantiria um desenrolar mais sadio para a constituição do sujeito. Se do ponto de vista social e legal as normas que definem “família” são relativamente bem estabelecidas, do ponto de vista psíquico, as famílias são sempre construídas e os filhos sempre adotivos, pois o que organiza uma família são os laços afetivos.

Os novos arranjos familiares não trazem nenhuma novidade e muito menos ameaças em termos de subjetivação: as coordenadas que balizam as construções subjetivas não levam em conta o sexo anatômico de quem cumpre a função materna/paterna e não seguem um modelo único.

Finalmente, não podemos nos esquecer de que a maioria quase absoluta dos desvios de conduta, comportamentos antissociais, perversões, delinquência, marginalidade, sociopatias,

drogadicção, enfim, as mais diversas modalidades do sofrimento psíquico, foram frutos do modelo tradicional, composto por casais heterossexuais. No mínimo, duas reflexões se impõem: o sexo de quem se ocupa das crianças não traz nenhuma garantia. E, em segundo lugar, a família tradicional como produtora de “normalidade” é uma mera ficção.

https://www.sescsp.org.br/online/artigo/9469_NOVAS+CONFIGURACOES+FAMILIARES

MEME

PAI DE FAMÍLIA RAIZ



PAI DE FAMÍLIA MIMIMI



- | | |
|-----------------------|----------------------|
| -Opala zerado sem ar | -Corola Automático |
| -Bebia e dirigia | -Chama Uber |
| -Casudo nos guri | -Chora no Banheiro |
| -Assava churrasco | -Barca de sushi |
| -Tomava Brahma | -Skol Beats |
| -Fumava Roliúdi | -Sai do armário |
| -Sabia fazer fogo | -Medo de trocar gás |
| -Sabia pescar | -Salvem as baleias |
| -Sabão Amarelo | -Sabonete Dove |
| -Ouvia rádio AM | -Spotify |
| -Jogava bola | -Stand Up Paddle |
| -Pisava na barata | -Não mata barata |
| -Costela gorda | -Churrasco vegano |
| -Xingava a sogra | -Vê novela com sogra |
| -Navalha sem espelho | -Gillete da esposa |
| -Camisa de time | -Moda Swag |
| -Cachaça | -Caipifruta |
| -Sigabem caminhoneiro | -BBB |

Disponível

em:

https://www.facebook.com/vilacachopa/photos/basw.AbrdBCccjAglXm7W9wGAnQAKcYXqePhmO5QYn9I9ArEc3l_

ATIVIDADE

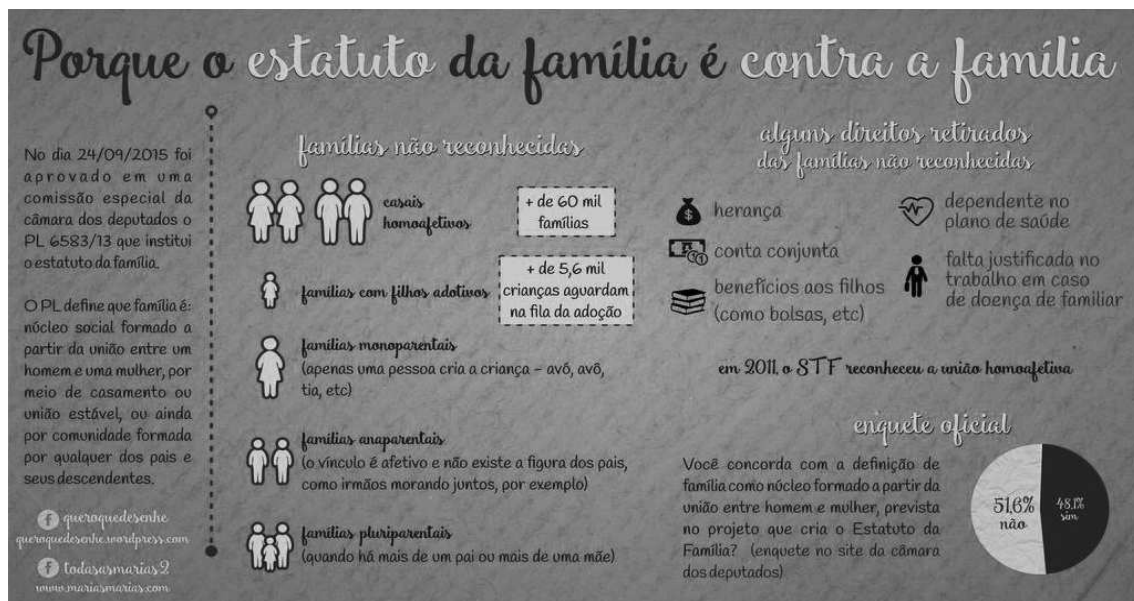
1. Diante das discussões sucedidas em sala de aula, escolha um membro familiar para fazer a seguinte comparação: “Raiz versus Nutella/mimimi”. Para cada bloco, de “raiz” e “nutella”, você deverá citar entre 5 a 10 características. Ao final, justifique sua escolha.

7ª etapa (duas aulas) – AMPARO JURÍDICO DO CONCEITO DE FAMÍLIA – ESTATUTO DA FAMÍLIA

O encontro deverá ser iniciado com a leitura da reportagem “Comissão aprova definição de família como união entre homem e mulher”, disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/09/comissao-aprova-definir-familia-como-uniao-entre-homem-e-mulher.html>, promovendo um debate sobre a decisão tomada pelos deputados acerca do conceito de família. Após discussões, esclarecimentos de possíveis dúvidas por parte dos alunos sobre o projeto de lei que cria o Estatuto da Família, o docente partirá para a leitura do infográfico (anexo).

Nessa conjuntura, após a leitura do texto verbal e não verbal presentes no infográfico e a problematização das informações contextualizando com a reportagem lida anteriormente, será solicitada a seguinte atividade (anexo) de retextualização do texto escrito para o texto oral: os alunos, em trios, deverão gravar um vídeo curto, com duração máxima de 1 minuto, no qual se posicionarão sobre o Estatuto da Família, sendo favoráveis ou opositores ao conceito de família defendido pelos deputados. Após a gravação, o vídeo será apresentado em sala de aula no próximo encontro e, posteriormente, deverá ser publicado nas redes sociais dos alunos com o intuito de aproximar o âmbito escolar do contexto social, formando sujeitos com vozes ativas na sociedade.

INFOGRÁFICO



Disponível em: <https://queroquedesenhe.wordpress.com/portfolio/por-que-o-estatuto-da-familia-e-contra-a-familia/>

ATIVIDADE

1. Após a leitura da reportagem e discussões sobre o infográfico apresentado em sala de aula, formem trios e gravem um vídeo curto, com duração máxima de 1 minuto, em que vocês se posicionem sobre o Estatuto da Família, sendo contra ou a favor ao conceito de família defendido pelos deputados. O vídeo será discutido em sala de aula no próximo encontro e, em seguida, deverá ser publicado nas redes sociais.

8º etapa (duas aulas) – OS DIFERENTES TIPOS DE FAMÍLIA

Nesse encontro, será apresentado para os alunos um quadro explicativo (anexo) evidenciando os diferentes tipos de família encontradas na nossa sociedade. Após o entendimento e clareza dos conceitos, o docente deve conduzir o debate com a exibição do vídeo “Fernanda Gentil conta como foi se assumir gay para o filho e a família | Tema da Semana | Saia Justa”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JDaueiTJC74>, em que a apresentadora revela como foi contar para sua família e, em especial, para os seus filhos, que é homossexual, conectando com o meme (anexo).

Dando continuidade ao encontro, será realizada uma discussão sobre o infográfico (anexo) que evidencia as estatísticas e dificuldades de uma família monoparental. Mais uma vez, o objetivo é buscar a participação e conseqüentemente, a maturidade dos argumentos do aluno no debate sobre a temática proposta.

Logo após, será realizada uma atividade escrita (anexo) que acontecerá da seguinte forma: os alunos receberão uma folha e elaborarão um comentário de cunho crítico reflexivo, entre 5 a 10 linhas, argumentando que os preconceitos as famílias brasileiras necessitam retirar do armário.

QUADRO EXPLICATIVO

TIPOS DE FAMÍLIA	CARACTERÍSTICAS
Família nuclear simples e tradicional	Pai e a mãe estão presentes; todas as crianças são filhos desse mesmo pai e dessa mesma mãe. Não há mais qualquer adulto ou criança (que não sejam os filhos) morando na mesma casa.
Família monoparental	Grupo onde apenas a mãe (ou o pai) está presente, vivendo com seus filhos e também, eventualmente, com outros filhos menores de idade sob sua responsabilidade. Não mais nenhuma pessoa maior de 18 anos, que não seja filho, morando na mesma casa.
Família recasada	Grupo em que o pai e/ou a mãe estão vivendo em nova união, legal ou consensualmente e podem ter seus filhos vivendo ou não juntos na mesma casa.
Família não convencional	Grupo mais amplo que consiste na família nuclear (pai, mãe, filhos) mais os parentes diretos de ambos os lados, existindo uma extensão das relações entre pais e filhos para pais, avós e netos.
Família de casal homossexual	Adotam os filhos ou um deles faz inseminação artificial e arruma uma barriga de aluguel.
Família de pais separados	Família dissolvida, porém os ex- cônjuges ficam com a guarda compartilhada dos filhos.
Família de filhos adotivos	Por algum problema de infertilidade o casal adota filhos ou, além de terem seus filhos biológicos, optam por adoção também.
Família uniparental	Essa família é definida assim quando o ônus da criação do filho é de apenas do marido ou da mulher, seja por viuvez, maus tratos, etc.

Disponível em: <http://blog.newtonpaiva.br/pos/e8-ped10/>

MEME

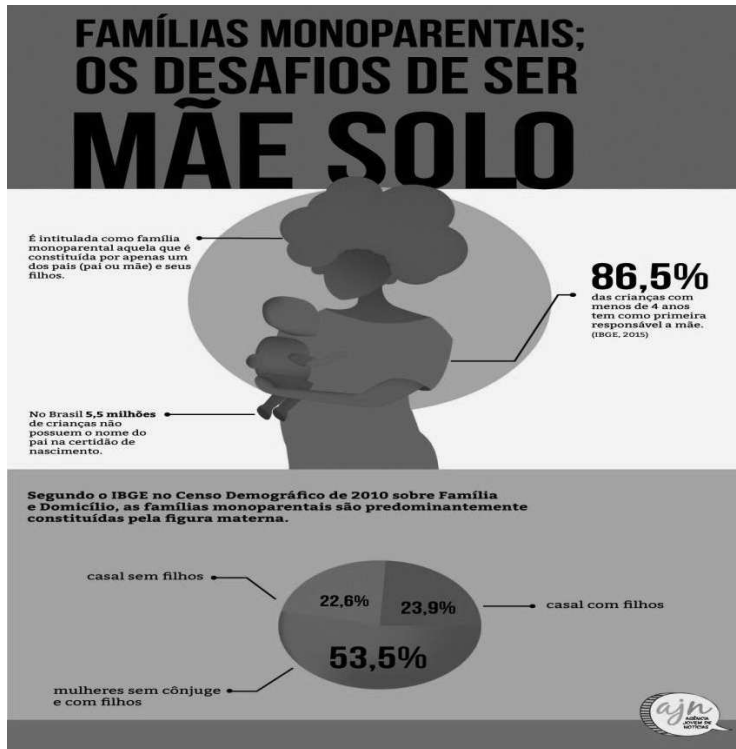


Disponível

<https://www.google.com.br/search?q=saindo+do+armario+meme&source=lnms&tbm>

em:

INFOGRÁFICO



Disponível em: <https://br.pinterest.com/>

ATIVIDADE

1. Diante das discussões realizadas em sala de aula, produza um comentário, entre 5 a 10 linhas, de forma crítica reflexiva, discorrendo sobre a seguinte pergunta: Na sua opinião, quais os preconceitos que as famílias brasileiras necessitam retirar do armário? Justifique sua resposta.

9º etapa (duas aulas) – ADOÇÃO NO CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO)

Inicialmente, será exibido o vídeo “Preconceito sem Limites: Socialite Chama Filha de Bruno Gagliasso de MACACA”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u2zSHJTorrE>, com o objetivo de instaurar uma discussão sobre o preconceito voltada para a adoção. Em seguida, como forma de concatenar o vídeo anterior, o docente exibirá a reportagem “Bruno Gagliasso e Giovanna Ewbank falam sobre racismo contra filha Titi”, disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2017/12/bruno-gagliasso-e-giovanna-ewbank-falam-sobre-racismo-contra-filha-titi.html>.

Assim, após a exibição do vídeo com uma nova rodada de debates sobre o tema, em que se pretende desenvolver a capacidade argumentativa do aluno, será trabalhado o infográfico (anexo) intitulado: “Por que é impossível zerar a fila de adoção no Brasil?”. Dessa forma, aspectos linguísticos e semânticos deverão ganhar mais notoriedade nas discussões, além do mais, a relação entre linguagem verbal e não verbal deverá ser levada em consideração, para que os alunos compreendam as dificuldades e tramites envolvidos no processo de adoção.

Por último, será realizada a seguinte atividade escrita (anexo): os alunos receberão uma folha, que apresentará uma charge (anexo) e, a partir dela, eles deverão produzir um comentário entre 5 a 10 linhas, correlacionando com a temática discutida nesse encontro.

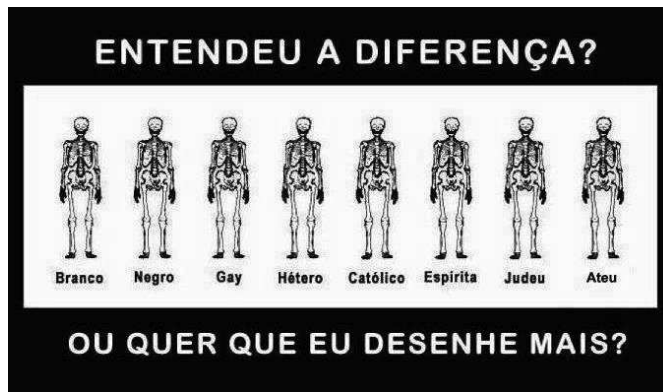
INFOGRÁFICO



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/483081497507021499/>

ATIVIDADE:

1. Tomando por base a discussão realizada em sala de aula sobre adoção e considerando a charge abaixo, escreva um comentário, entre 5 a 10 linhas, de maneira crítico-reflexiva, discorrendo sobre o preconceito existente na adoção, seja por cor, raça, etnia como também, pelos diferentes tipos de casais que estão na fila de adoção brasileira.



Disponível

em:

<https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=637&tbm=isch&sa=1&ei=DbdiWvO2GIK5wASLwJGQDw&q=ciclo+do+preconceito+charge+enquanto&oq=ciclo+do+>

10ª etapa (duas aulas) – POR DENTRO SOMOS TODOS IGUAIS, POR FORA DIREITOS IGUAIS.

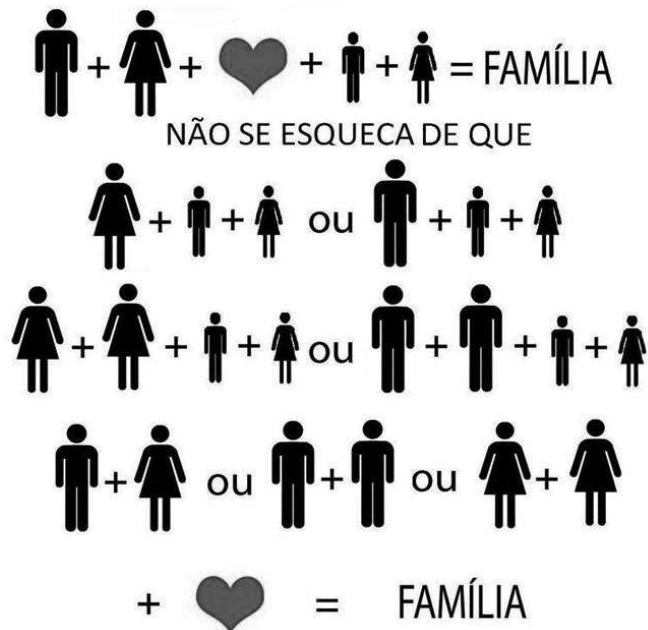
Primeiramente, será realizada a dinâmica “Xô, preconceito!”, em que o docente fixará no quadro branco um cartaz central com a seguinte frase: “Xô preconceito!”. Separadamente, em uma pasta, serão colocadas diversas mensagens viradas para baixo, a fim de despertar a curiosidade dos alunos. Nas mensagens, existirão diversas situações preconceituosas acerca das novas configurações familiares, sendo retiradas das redes sociais. Sendo assim, cada aluno escolherá uma mensagem e falará sobre suas impressões sobre aquilo, avaliando com placas de aprovação ou negação para cada mensagem, a partir disso, indagaremos qual a correlação existente entre as mensagens e a frase escrita no cartaz. O objetivo dessa dinâmica é desconstruir representações preconceituosas no âmbito cultural, social e político dos diferentes tipos de famílias brasileira, evidenciando, de fato, a igualdade entre indivíduos.

Por fim, será solicitada a seguinte atividade (anexo): o aluno deverá produzir um texto dissertativo argumentativo, entre 15 a 20 linhas, tomando por base as discussões realizadas

durante os encontros anteriores, além de correlacionar com a charge (anexo) que apresenta diversidade de indivíduos.

ATIVIDADE

1. Produza um texto argumentativo, a partir do texto abaixo, considerando a retextualização, a recuperação de sentidos do texto base. Procure observar os princípios da Introdução, Desenvolvimento e Conclusão.



3 ANÁLISE DE DADOS

3.1 A argumentação a partir da retextualização – o discurso de alunos sobre configurações familiares

Ao buscar dar conta do desenvolvimento da Sequência Didática (SD), planejada anteriormente como ferramenta didático-pedagógica, com o intuito de conduzir alunos do ensino médio a uma prática de leitura de *memes* (além de músicas, charges) e escrita de textos argumentativos, percebemos que vários fatores interferiram em um encaminhamento não tão verticalizado quanto queríamos, porque perdemos de vista alguns fatores e elementos do planejado, deixando transparecer uma mudança do foco da intervenção, ou durante a intervenção, e isso foi motivo de afastamento parcial da proposta inicial, apesar de não ter havido prejuízo substancial para o alunado e para o pesquisador.

Trata-se, por exemplo, de uma falta de planejamento mais acurado sobre a ordem dos textos a serem discutidos em sala: estava planejado o trabalho com o gênero *meme*. Todavia, foram incluídos, na discussão, outros gêneros, a exemplo da composição musical, imagem de pintura, do texto infográfico. Embora esses outros gêneros tenham participado da discussão que orientou a intervenção mediada pela SD, houve uma priorização do *meme*, principalmente, quando das atividades propostas aos alunos (apesar de, na SD, haver a indicação de atividades previamente elaboradas, depois do reconhecimento da turma, sentimos a necessidade de alterar, em alguns momentos, as atividades propostas, adequando-as à realidade daquele momento, porque queríamos sempre estar trazendo o *meme* como gênero prioritário de nossa atividade).

A proposta dada aos alunos para o exercício de retextualização não foi exatamente um *meme*, como se verá mais adiante, mesmo assim, a ideia da argumentação e da discussão de novas configurações familiares foi atendida. O outro ponto sobre o qual não tivemos como controlar e, talvez, o pouco tempo para a reconstrução do texto, de uma qualificação para outra, tenha intervindo de forma negativa para equívocos na pesquisa— a atividade de retextualização, conforme prevista na SD, na proposta toda da pesquisa. Inicialmente, a ideia seria dar condições aos colaboradores da pesquisa, para que pudessem retextualizar, argumentativamente, o tema recorrente nos textos propostos para leitura e discussão: as novas configurações familiares no Brasil. Todavia, e, apenas posteriormente, é que percebemos o equívoco: a atividade de retextualização, adotada na fundamentação teórica, centrava-se na transposição do gênero oral para o gênero escrito. Perdida de vista esta etapa, por erro de interpretação e condução na pesquisa, aqui assumida, retomamos o controle das ideias em

meio à intervenção, a tempo de reencaminhar aquilo que antes seria retextualização do oral para o escrito, transformando ou adaptando esta proposta (centrada em Marcuschi, 2001) para a retextualização de memes, músicas e charges (dentre outros), para o texto argumentativo. Os demais textos que constam na SD não serão apresentados, neste capítulo analítico, porque optamos por analisar exatamente o texto que condensa em escrita integral (texto com introdução, desenvolvimento e conclusão) as ideias discutidas de modo argumentativo e que sejam resultados diretos, apesar de adaptados teoricamente, da retextualização.

Neste sentido, precisa-se afirmar que temos consciência de que a retextualização de uma charge ou *meme* para o texto argumentativo não corresponde, proporcionalmente, à ideia já aventada por Marcuschi (2001), a de que, neste sentido, nove operações concorrem para que esse procedimento aconteça (esses nove procedimentos encontram-se no capítulo em que discutimos os conceitos teóricos). Havíamos tomado como categoria de análise das produções textuais dos alunos as operações 8ª e 9ª, a saber, “reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa; [e] agrupamento de argumentos condensando as ideias” (p. 38), mas reconsideramos o *modus* de análise.

Meme, de acordo com Passos (2012, p. 8), conforme dito anteriormente, corresponde a “um par análogo ao ‘gene’ [...] Enquanto um gene é uma representação biológica, natural e componente orgânico do ser humano (*sic*), um meme seria o seu correspondente puramente cultural, em voga, social”. Ou seja, quando pensamos em retextualizar *memes*, escapou-nos o fato de, assim como um *meme* se traduz por essa capacidade de replicar outro texto (ou parte dele), contexto ou situação, a retextualização parte deste princípio também, em que há, de um gênero para outro, seja em sua estrutura ou conteúdo, ou ambos juntos, a ideia de replicar. Espera-se, assim, que o retexto assuma outra forma, outro gênero, mantendo-se o conteúdo ou, de outra forma, esse deve assumir um estilo e objetivo distintos que, ao invés de se distanciar daquele, exiba o grau mais nítido de aproximação para ser reconhecido em sua base e também transformação. Os *memes* como são, em sua maioria, textos críticos e humorísticos, não dariam condições de fidelidade ao conteúdo em outro gênero textual.

Mesmo diante deste limite, não abrimos mão do *meme*, porque acreditamos que a prática docente, em nosso entender, deve se subsidiar de vários recursos capazes de conduzir o alunado às produções textuais, construindo competências leitoras e escritas, sobretudo, no ensino médio. Concordamos com Gonçalves & Lima (2017, p. 2), quando afirmam que:

Os *memes* apresentam-se como gêneros textuais multissemióticos que se fixaram nas redes sociais, com teor humorístico acerca de questões contemporâneas [...] há a constatação de que é necessário afirmar um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas para situar o gênero

sociohistoricamente e recuperar-lhe os sentidos. (GONÇALVES & LIMA, 2017, p. 2)

Assim, as estratégias utilizadas em sala de aula de português, conforme pensamos, foi dar condições de discussão e produção textual, para que os alunos tivessem condições de recuperar os sentidos do texto discutido ou texto base, logo, a retextualização, por assim dizer, centrou-se especificamente na a) mudança do gênero textual e na b) recuperação dos sentidos mantidos no ou pelo texto base. Esses serão, então, os critérios iniciais de análise dos textos dos alunos. Para além deles, outros elementos textuais serão considerados, como a c) visão macro textual da produção (se atendeu ou não aos critérios básicos de uma Introdução, Desenvolvimento e Conclusão do texto argumentativo, tendo-se em mente que essa visão macro textual é condição *sine qua non* para o lançar, desenvolver e concluir uma ideia). Elementos como paragrafação, coesão textual, usos de operadores argumentativos, apenas *en passant* serão considerados, quando a análise assim o exigir constituindo um outro critério de análise.

Depois de todo o desenvolvimento da SD, na turma com os colaboradores, eles cooperando com as atividades de escrita, a cada bloco de discussão de textos de gêneros variados (infográficos, música, poema, notícia, *meme*), foi dada à turma uma atividade cujo enunciado exigia que a produção textual resultasse em uma escrita do gênero argumentar, obedecendo ao critério de início, meio e fim, de modo a retextualizar o texto-base. A retextualização, conforme dito aos colaboradores, seria a transposição do conteúdo do texto-base para a versão argumentativa e escrita, a ser produzida por eles, de forma a manter os três critérios dados (vistos no parágrafo anterior). Assim, eis o enunciado e texto que serviu de base para a última atividade:

ENUNCIADO: Produza um texto argumentativo, a partir do texto abaixo, considerando a retextualização, a recuperação de sentidos do texto base. Procure observar os princípios da Introdução, Desenvolvimento e Conclusão.



A atividade foi efetuada por treze alunos da turma, de um total de 20 alunos. Ao considerar treze (100%) o universo de alunos respondentes, optamos por analisar quatro produções, após considerar os textos produzidos, para efeito de análise, e tomando como critério o fato das produções que se ativeram estritamente ao enunciado (os demais textos falaram sobre famílias diversas, preconceito racial, minorias em geral, dentre outros temas), logo, aquelas que corresponderam aos critérios da retextualização do texto dado junto ao enunciado, estabelecemos o recorte de quatro produções, correspondente aproximado a 30% do total de respondente.

O que se esperava do aluno do ensino médio que teve como condições de produção todo o desenvolvimento de uma sequência didática voltada para a discussão de textos vários sobre novas configurações familiares, preconceitos diversos, era que entabulasse uma discussão aprofundada com os temas geradores das discussões, presentes em vários textos, organizasse seu ponto de vista sobre o assunto e, minimamente, por escrito ou mentalmente, construísse uma espécie de “esqueleto” ou minuta do texto a ser produzido, considerando aspectos já vistos em sala de aula.

O texto-base dado, a partir da representação de pessoas, por imagens de bonecos e do termo família, alude a vários modelos ou configurações familiares. Desse modo, conforme pode-se ver, a clássica família representada por um homem e uma mulher, unidos pelo amor (representado pelo emoji de um coração) que resulta em filhos (dois) e constitui, assim, o mais tradicional modelo de família não é o único representado, apesar de ser o primeiro, o que está no topo, em primeiro plano e, a partir do qual, as outras configurações familiares podem ser formadas, já que o texto dado marca, linguisticamente, este aspecto a partir da frase “não se esqueça de que” e, logo após, ou logo abaixo da imagem modelar de família, as demais são apresentadas.

As outras configurações de família são formadas por uma mulher e filhos; um homem e filhos; duas mulheres e filhos; dois homens e filhos; um homem e uma mulher sozinhos; dois homens sozinhos; duas mulheres sozinhas (o sozinho significa, aqui, um casal sem filhos), e todos unidos pelo amor, mais uma vez, representado pelo emoji ♥.

Desse modo, apesar de cada pessoa ter o arbítrio de acreditar e defender o ponto de vista ou valor que melhor acredita para si, em se tratando de retextualização argumentativa, o mínimo que se esperava era que, apesar de uma impossibilidade de um grau maior de fidelidade ao texto base (a argumentação pode provocar um distanciamento do texto base, se a visão de mundo do produtor do texto não coincidir com a do texto dado), os alunos apresentassem a diversidade de configuração familiar, apesar de, por outro lado, terem a

oportunidade de negar a diversidade e defender um modelo único. Assim, de acordo com Nunes (2017, p. 97), a ideia era que o aluno encarasse o processo de retextualização de acordo com suas implicações:

Retextualizar supõe a produção de um contexto a partir de texto(s) já existente(s). Assim sendo, o fenômeno da retextualização configura-se como uma ação linguageira orientada por outras condições de produção diferentes daquelas do(s) texto(s)-base. Esse, possivelmente, é o cerne da ação de retextualizar. (NUNES, 2017, p. 97)

Os textos dos colaboradores respondentes à questão dada foram enumerados de I a XIII, tendo os quatro primeiros recebidos a numeração de forma convencional (como serão os analisados neste capítulo, optamos por ordená-los, romanicamente, iniciando a enumeração) e os demais, arbitrariamente. Para efeitos didáticos, dividimos a análise dos três critérios em duas partes. Na primeira, refletiremos sobre os critérios a) mudança de gênero na operação retextualizadora e a b) recuperação de sentidos do texto base, apontando, quando necessário, para questões relacionadas às formações ideológicas (FI) e formações discursivas (FD) de base foucaultiana, apesar de nosso quadro teórico não se centrar na Análise do Discurso de base francesa (AD), mas necessária nesse momento de análise de produções dos colaboradores.

No segundo momento, refletiremos a adequação das produções textuais ao critério da c) macroestrutura do texto, porque acreditamos que, nesta parte, as operações realizadas pelos alunos podem demonstrar todo o exercício feito em função da adequação de um tema discutido em outro gênero, prova de que a retextualização é um exercício profícuo em aulas de língua portuguesa, principalmente quando a argumentação é o foco da questão e a estrutura do texto denuncia as operações argumentativas conscientes, trabalhadas para atingir tal fim.

3.2 Estratégias de retextualização: alternância de gênero e recuperação de sentidos

Vejamos a produção textual I e que aspectos da retextualização ou do atendimento à proposta do enunciado pode ser vista na lavra do aluno (todas as marcas de identificação de alunos foram extraídas, restando apenas o texto puro, sem nenhum elemento de identificação).

Retexto I – Sociedade do **respeito preconceituosa**²

Um dos casos mais recentes que relaciona o **preconceito** entre famílias e a sociedade, foi o da filha de Bruno Gagliasso, por ser negra e particularmente ser adotada, uma exemplo em muitos que se discute seriamente em como amenizar o ódio tentando diminuir o próximo com atos que impõe **desrespeito**. **Preconceito** é aquilo que convém diminuir, o próximo fazendo com que se priva de tal modo de convivência

Viver em um mundo **preconceituoso** no geral hoje em dia, está cada vez mais chato, não sei se pela inveja ou da ambição, no entanto, todas as pessoas querem **respeito**. Mas por que não fazer sua parte de **respeitar**. Por que não pensam no próximo, um exemplo bem praticado é homossexuais discriminando eles mesmo por medo de se assumirem. As pessoas xingam e não percebem, de um modo ou de outro se veem como “santinhos”.

Geralmente as pessoas enxergam a família sendo composta por pai, mãe e filhos, é aí que entra outra forma **preconceituosa**, pois, no conhecer do ser humano, o conceito de família se dá pela capacidade de gerar descendentes e casais homossexuais de ambos sexos sofrem com isso na parte de adoção, porém a real preocupação é de como seus filhos reagiram com o **preconceito** de colegas por terem pais de mesmo sexo.

Portanto é vulgo lembrar que a adoção por pais homossexuais é uma forma de mudar o pensamento e combater o **preconceito** através de seus filhos, conseqüentemente a base de tudo é o **respeito**. Respeite para ser **respeitado**. (**grifos nossos**)

O texto a ser analisado, no que tange aos critérios propostos, consegue eficazmente sair do gênero anterior (uma imagem construída a partir de símbolos de representação e enunciados verbais escritos), problematizá-lo de maneira crítica, atendendo ao critério também da recuperação de sentido. Se pensarmos que se encontra na base de sustentação do texto-base a ideia da desconstrução do preconceito sobre as novas configurações familiares, é visível, na produção retextualizada, a partir mesmo do título, o atendimento a essa questão: “Sociedade do respeito preconceituosa”. Ou seja, um título com um problema de linguagem visível (o entendimento do enunciado fica prejudicado em sua integralidade porque se mostra truncado quanto à coerência temática), mas que resulta em condensar, no termo *preconceito*, uma visão geral de todos os textos que foram tomados como motivadores de leitura durante a intervenção. Isso fica evidente porque o texto base aponta para essa questão: a desconstrução de preconceitos sobre as configurações familiares que se distanciam do modelo padrão exigido por vários setores sociais.

Trata-se, então, das inferências textuais. De acordo com Koch (2013, p. 28), as inferências são “estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a

² As quatro produções, nomeadas como Retexto, serão analisadas neste e no próximo tópico sem que haja a necessidade de redigitação do texto integral no próximo tópico: usaremos esta mesma transcrição para utilizá-la a seguir.

ponte entre o material linguístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou compartilhados dos parceiros da comunicação”. Desse modo, a produção I, conscientemente, evoca esse critério quando traz à tona, na retextualização, dados de sua vivência de mundo, do conhecimento prévio não presente nos textos lidos, como foi o caso do ator Bruno Gagliasso cuja filha, negra e adotada, sofreu preconceito em rede social, não apenas pela negritude, mas pela constituição da família em que está inserida, destoante da padrão. De acordo com as críticas feitas, o ator, atendendo ao modelo branco, casado com uma mulher branca (heterossexualidade branca, de modelo europeu), adota uma filha (não tem naturalmente uma filha, mas uma “postixa”) pertencente a um grupo étnico minorizado socialmente (por ser de coloração negra).

Como se vê, essa inferência se soma a outras, que vão contabilizando formações discursivas do autor/produtor do texto para construir os argumentos e a tese defendida (que será vista no próximo tópico). Esse dado se soma a outro já resgatado, atualizado ou recuperado diretamente do texto base, trazendo os implícitos da crítica posta nele: a visão tradicional da formação ou constituição familiar gestada nas figuras compostas por “pai, mãe e filhos” (terceiro parágrafo da produção retextualizada). Apesar de, no texto base, não estar implícita a questão da adoção de crianças por casais ou pessoa homoafetiva (apenas há o desdobramento da família tradicional que se ramifica na de casais do mesmo sexo com ou sem criança, sem que essa criança seja dita natural/biológica ou adotada), o produtor da retextualização se insere na discussão, porque a visão argumentativa exige esse dado, reinterpreta em outro gênero a questão básica presente no texto referência.

À medida que recupera dados importantes das ideias do texto original e os transfere para um gênero textual que exige uma visão mais amadurecida da questão posta, pode-se pensar em formação ideológica e formação discursiva, tanto no texto base como no texto retextualizado. Entende-se por Formação Ideológica (FI), segundo Brandão (1998, p. 38), o conflito de ideias, modelos, crenças e valores existentes entre classes, grupamentos, segmentos sociais, instituições etc. A FI obriga o sujeito a se posicionar em relação aos elementos constituintes de sua individualidade, subjetividade, identidade (seja esta profissional, de gênero, religiosa, sexual ou outras). Cada setor social procura defender seus próprios interesses e, assim, buscam perpetuar suas formações ideológicas. Quando assume um lugar social e, de lá, deste lugar ocupado, irradia seu discurso, através do qual os outros percebem materializados (em textos, performances, sentimentos, por exemplo), trata-se da Formação Discursiva (FD), ou seja, a posição ideológica assumida pelo sujeito torna previsíveis seus dizeres, seu discurso, o que ele tem a dizer, seu modo de pensar.

Dessa forma, a produção retextualizada do Texto I insere-se nesse contexto: é possível perceber a formação ideológica do texto-base, recuperada na formação discursiva do retexto, e nesse, atendo-se a ideia de uma, também, formação ideológica, porque reiteradora daquela já disposta no texto referência. Assim, em todo o texto, o produtor organiza seu pensamento em torno de duas palavras chave: *respeito* (usado seis vezes no texto) e *preconceito* (com sete ocorrências). Entende-se, então, que o texto base organiza sua formação ideológica a partir dessas palavras: aquilo que pode ser visto com *preconceito* (famílias estruturadas em modelos não padrão) deve ser compreendido com *respeito* (eu posso discordar dessa configuração, dessa ideia, mas a base de uma sociedade justa e igualitária é o respeito à diversidade, às diferenças).

Assim, toda essa discussão organizada em torno do argumentar só é possível, quando aquilo que foi lido e discutido oralmente em sala de aula ganha corpo em outro gênero específico, para entabular determinadas discussões, como é o caso da argumentação que se materializa, entre alunos do ensino médio, praticamente, através do gênero argumentativo. Apesar do centramento na produção textual I, os demais atenderam também ao mesmo critério, de modo evidente, mantendo-se as diferenças de estilo, os limites de cada um quanto aos modos de pensar e defender suas ideologias. Leia-se, para acompanhar a discussão, o texto abaixo, Retexto II.

Retexto II – Uma verdadeira família é constituída por amor!

No ano de 2013, no Brasil surgia o “Estatuto da Família”, que perante suas diretrizes, o núcleo familiar seria composto basicamente por, homem, mulher e seu filho, onde a família teria seus direitos de bolsas, programas de saúde, entre outros, segundo o estatuto e a Constituição.

Ao analisarmos o contexto da sociedade ao qual encontra-se, vemos diversos padrões familiares, aos quais não se enquadram segundo o estatuto, como por exemplo, os casais homoafetivos, pois além de enfrentarem o preconceito da sociedade, lutam para que sua união oficial, seja considerada família e que passem a ter os mesmos direitos de uma família nuclear.

A “Bancada Religiosa” defende que deve permanecer a família tradicional, que segundo eles, os grupos opostos já tem diversos direitos e querem derrubar uma tradição, já o grupo LGBT, defende que o núcleo familiar deve ter como base principal o amor, e que o fato de ser homem ou mulher, o gerar uma vida com a ausência de laços afetivos, não os tornará pais.

Cabe ao governo remodelar o estatuto e os direitos familiares, priorizando a família tradicional, e adaptando a inclusão dos novos arranjos familiares para estabelecerem a união oficial perante a lei.

No que tange aos critérios de aproximação linguística e ideológica com o texto base, o Retexto II estabelece outra dinâmica de materialização da formação discursiva, recuperando aspectos da formação ideológica, presente no texto referência (a questão do amor como central nas configurações familiares, representado no texto fonte pelo *emoji* ♥), mas avançando por outro caminho, trazendo à tona conceitos como família, amor e sujeitos, apesar de entabular uma discussão mais a partir da perspectiva da política/política pública do que em relação a concepções gerais que as sociedades têm e defendem sobre seus componentes.

A alternância de gênero textual é perceptível, a nível macro e micro textual. Infere-se que discutir o conceito e valor de família em um texto argumentativo parece ser bem mais vantajoso do que em imagens como a do texto fonte, apesar de, como afirmam teóricos de várias áreas do conhecimento, a cultura visual é a que nos impacta primeiramente, a que nos conduz a um aprendizado e discussão mais imediato, porque trabalha diretamente com esse primeiro campo de interpretação das coisas: a visão. Todavia, devemos ter em mente que os dois modos de plasmar conteúdos têm seus limites. Em um texto argumentativo, as marcas discursivas do sujeito autor ficam mais evidentes e são rapidamente apreendidas por um leitor atento. Também no texto argumentativo escrito (ou falado), as marcas linguísticas que denunciam as formações ideológicas e discursivas ficam mais evidentes, a ponto de o leitor perceber as próprias contradições internas ao discurso dado, como ocorre nessa produção II.

Evidenciamos a recuperação temática e ideológica do texto fonte (a diversidade de sujeitos que reconfiguram, fundados em novos valores, as configurações familiares). Todavia, ideologicamente, percebe-se que o discurso do produtor textual caminha para uma posição um tanto contrária àquela defendida pelo texto base: ele se fundamenta no texto fonte, mas deixa transparecer em seu discurso uma espécie de defesa desse posicionamento. Aparentemente, a voz discursiva procura ser neutra, mas como se sabe, neutralidade é uma posição questionável, falaciosa ou fantasiosa, em se tratando de discurso.

O texto inicia, citando o estatuto da família, documento apresentado à Câmara Federal para estabelecer o significado e constituição atual do que seja família. O modelo tradicional, segundo o autor do texto, é assegurado por políticas públicas e de assistencialismo como “direitos de bolsa, programas de saúde, entre outros, segundo o Estatuto e a Constituição”. Assim, apesar de não marcado linguisticamente, percebe-se uma evidente afinidade do produtor do texto com a ideologia contrariada pelo texto fonte. A ausência de ditos, o silenciamento de sua posição torna o texto saturado de uma ideia que favorece a concepção da família tradicional.

Posteriormente, continua usando o estatuto como fonte fidedigna e majoritária em questões de família e seu modelo: “vemos diversos padrões familiares, aos quais não se enquadram segundo o estatuto, como por exemplo, os casais homoafetivos”. Essa ideia ou formação discursiva reitera a formação ideológica anterior que se estabelece no texto deste colaborador: usa do artifício da voz distante, sem se incluir, analisando a questão de longe, como mero observador neutro, procurando marcar seu discurso com elementos linguísticos e um estilo falacioso que dá a sua visão de mundo sobre o assunto em pauta, ao mesmo tempo em que se abstém de enunciar-se, clara e linguisticamente, como possível apoiador da família tradicional.

Isso fica mais evidente, quando, no mesmo parágrafo, enuncia: “lutam para que sua união oficial [casamento homoafetivo], seja considerada família e que passem a ter os mesmos direitos de uma família nuclear” (parágrafo segundo). Essa é a técnica verbal, se podemos assim nos expressar, de que o enunciador se utiliza para construir uma formação discursiva, aparentemente, retextualizando uma discussão já proposta. Mas, como se percebe, à medida que o texto avança, a visão do colaborador se distancia daquele critério, já negado por nós, por causa de seus limites na transposição de um gênero a outro: a fidelidade. A argumentação se serve desse desvio, especificamente na retextualização de um gênero a outro. Todavia, o que chama a atenção deste colaborador, em específico, é ele conscientemente fugir do escopo central da discussão do texto fonte, instaurando-se como sujeito de seu discurso. Daí, a grande validade da argumentação em sala de aula: conduz o sujeito a materializar discursos através dos quais se coloca como sujeito pensante de causas sociais.

É no último parágrafo do texto que a formação discursiva se amolda ao gênero argumentativo e eleva a ideia central do colaborador, que foi reticente ao longo dos quatro parágrafos. Como um fechamento em “chave de ouro”, coroando sua posição contrária (pelo menos parcialmente) às configurações homoafetivas como família, diz:

Cabe ao governo remodelar o Estatuto e os direitos familiares [atribuição a sujeitos em posição de comando e de poder, como se numa democracia as demandas não surgissem das bases, do povo], **priorizando a família tradicional**, e adaptando a inclusão dos novos arranjos familiares par estabelecerem a união oficial perante a lei.” (**grifos nossos**)

Nesse momento, o leitor poderá se perguntar se a análise não está sendo tendenciosa, equivocada, em razão de um aluno do ensino médio poder se equivocar com termos que traduzem e acirram ideias, posicionamentos. Pode ser que isso tenha ocorrido. Mas chamamos a atenção para a coerência interna do texto (que será avaliada no próximo tópico de modo

mais profundo) que a todo o momento não tratou a visão das várias demandas de arranjos familiares, sobretudo o emergente, constituído por pessoas do mesmo sexo.

Talvez, o trecho marcado em **negrito** faça alusão ao próprio texto fonte, quando traz, em primeiro plano, o modelo nuclear de família e, a partir dele, outras configurações. Mas a ideia de trazer esse modelo em primeiro plano, na discursividade textual, não está numa proporção direta de que este modelo já acanhado, apesar de majoritário em todas as sociedades, tenha que ter prioridade. Pelo contrário: o texto fonte sai em defesa da pluralidade de arranjos familiares e todos com direitos iguais. Fato não reiterado, na retextualização, pelo autor do Retexto II, que deixa a cargo das pessoas ou *lobbys* a “inclusão” dos novos arranjos familiares, ou seja, mesmo esses rearranjos já sendo uma prática, uma vivência materializada no cotidiano da sociedade brasileira, o colaborador parece negar essa existência e, extemporalmente, apela para a justiça (lei) como ponto de partida e de chegada para determinar essa questão. Neste sentido, no quesito recuperação dos sentidos do texto base, percebe-se, de modo afirmativo, uma não fidelidade, em razão da defesa de um ponto de vista contrário à formação ideológica presente na base da discussão.

Diante de um retexto como o de número II, o professor de português tem a possibilidade de pensar que a realidade social e educacional contemporânea exigem dos alunos, não apenas as habilidades simplificadas de ler e escrever. Mas, e, para além disso, exigem dele modos críticos de saber responder às demandas de leitura e escrita que são redirecionadas, alteradas e transformadas de acordo com as interações dadas entre os meios de socialização, como internet e, nela, as diversas redes sociais que impactam os sujeitos, ao acionarem um número surpreendente de sujeitos para discutir um tópico, um assunto, um motivo. Dessa forma, o colaborador e produtor do Retexto II demonstra sair do, apenas, modo de ler e escrever em aula de português e se coloca como agente social, cultural, sujeito de si.

O produtor do Retexto III, de modo geral, altera o gênero do texto no processo de retextualização e também reitera a ideia base contida ou defendida no texto fonte. Longe de se distanciar das ideias estruturadoras do texto base, fundamenta-se nelas, reiterando-as, discursando em favor do respeito aos outros, da diversidade de configurações familiares e de pessoas LGBT, conforme se lê no texto abaixo.

Retexto III – (sem título)

Ao longo do tempo a sociedade brasileira vem mudando de vários modos e com isso muitos preconceitos vem surgindo e outros saindo do “armário”. Aos poucos que as pessoas vão

tentando entender e respeitar uns aos outros, apesar de ser em passos lentos, como cada qual pode escolher sua opção sexual.

Dessa maneira, porém, para conseguir um total respeito, precisam e passam por muito sofrimento; são espancados e até mortos por pessoas que não respeitam os LGBT e a vida deles. As famílias muitos conservadoras acabam de certa forma dando uma criação muito rígida sem aceitar os LGBT; passam isso para os filhos e eles aprende com pais a serem contra e podem torna-se até agressivos. Muitas vezes os gays foram criados por famílias rígidas, conservadoras e sofrem por não serem aceitos da forma que são pelos pais.

Dessa forma, os LGBT também sofrem preconceito ao querer constituir uma família e quando tentam adotar é maior complicação, como se por ser gay não teria como educar e que a criança/jovem, não fosse bem criado.

Portanto, devemos ser mais respeitosos com todas as pessoas de forma geral. Os LGBT precisam de apoio das autoridades e que os agressores tenham consciência que podem ser presos. Não devemos aceitar e sim respeitar.

Talvez o equívoco maior do texto, por inapropriação linguística, falta de revisão ou ignorância, seja o produtor do texto, ao final, no último parágrafo, quando conclui sua ideia, afirmar que “Não devemos aceitar e sim respeitar”. Na verdade, pela coerência interna do texto (não cogitamos esse equívoco como uma espécie de *ato falho*), percebe-se que o produtor quis dizer que questões de aceitação são mais particulares, mais pessoais e, logo, mesmo quem não aceita pessoas LGBT e/ou famílias organizadas em torno da homoafetividade devem respeitar esse modelo, por questão humana e por questão legal. Apesar de ter sido isso o que foi escrito, todo o discurso do retexto aponta para essa interpretação ou visão de mundo aqui posta, na tentativa de desfazer o breve equívoco linguístico que arranha a semântica discursiva.

Como conclusão deste tópico, apresentamos o Retexto IV, que também concorre em sua coerência interna para recuperação dos sentidos do texto fonte e alternância do gênero textual. Não muito próximo dos demais analisados aqui, parcialmente, reitera a cosmovisão apresentada pelo texto base, considerando a diversidade subjetiva (orientações de afeto e sexuais) e configurações familiares outras não centradas ou priorizando o modelo nuclear que vigorou por milênios nas sociedades ocidentais (apesar de ainda majoritário).

Retexto IV – (sem título)

O brasileiro é uma mistura de raças, culturas e fé. tudo junto em um só lugar, mas que também tem suas divergências que muitas vezes se transforma em imposição, a ponto não se aceita, não se respeita tão pouco vivem em união.

O problema dessa divisão causada por uma das populações mais misigenadas do mundo que traz com sigo o preconceito; exclusão e ostilidade é um sociedade fragmentada de um povo que não vive em união.

Com isso crescemos com o preconceito enraizado em nossa cultura e em nós mesmos, vivemos na sociedade em que a menoria sofrem a exclusão diariamente, mas que também

muitas vezes carregam com se os mesmos defeitos da maioria, sendo assim todos os povos vítimas e agressores, vivendo sem o respeito e consequentemente sem união.

Portanto as devidas devem ser tomadas. A mídia tem o papel fundamental de integrar todas as raças, culturas e credos, debatendo e interagindo para que a população tenha conhecimento dos valores e importancias e sua união, afinal uma população sem conhecimento de se mesmo é divisorio e preconceituoso.

Na verdade, assim como ocorreu no Retexto III, nesse, o produtor encontra um outro caminho para fundamentar a leitura que faz do texto fonte, ancorado também nas discussões e orientações sobre o tema em sala de aula, seja na perspectiva do professor pesquisador ou na dos colegas. O fato é que a recuperação de sentido se dá parcialmente, uma vez que o assunto ou tópico central do texto fonte, mesmo de forma crítica, não aparece, mas apenas parcialmente e pelo fato de o pesquisador saber que a discussão entabulada diz respeito a todo um contexto mais amplo, envolvendo os demais textos bases discutidos em sala de aula. Isso só demonstra como as inferências são tratadas por produtores específicos. Há aqueles que atendem ao enunciado e outros que se distanciam do dado para construir sua visão, a partir de um filtro mais largo de discussão.

Apesar de não termos nos centrado em práticas de letramento, do ponto de vista teórico da questão, assim como com as noções de formação ideológica e discursiva, não deixamos de compartilhar do que entendem Oliveira; Aquino; Malta (2017, p. 66):

A pedagogia dos multiletramentos parte da afirmação de que o mundo contemporâneo é caracterizado pela multiplicidade cultural que se expressa e se comunica por meio de textos multissemióticos (impressos e digitais), ou seja, textos constituídos por meio de uma multiplicidade de linguagens (foto, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral e escrita, sonoridades) que fazem significar estes textos. (OLIVEIRA; AQUINO; MALTA, 2017, p. 66)

Assim, a partir do excerto dado, pode-se pensar que as aulas de língua portuguesa, no tangente à produção textual, precisam incorporar toda essa dinâmica dialogal entre textos midiáticos ou produzidos no suporte digital, não só ficar restrita a discussões que circulem em torno dos textos escritos, no suporte papel, ou leitura de livros/textos deste suporte. As mídias, as tecnologias da informática possibilitam esse universo não tão novo, mas ainda distante de muitas práticas de ensino de português. O que colocamos é de fundamental importância, porque “O uso dos gêneros [multimodais] faz com que as aulas se tornem mais dinâmicas” (OLIVEIRA; AQUINO; MALTA, 2017, p. 69) e contribuem, no sentido de que os alunos passem a ver nos “*tweets*, nos *blogs*, nos *memes* e nos mais diversos textos de caráter digital novas formas de aprendizado e construção de conhecimento” (OLIVEIRA; AQUINO;

MALTA, 2017, p. 69), como vimos nas produções retextualizadas pelos colaboradores da pesquisa.

3.3 Processo de retextualização: analisando a visão macro textual da produção textual

Para a Linguística de Texto, de modo geral, ressaltando-se as diferenças teóricas que concorrem para o mesmo encaminhamento do tópico discursivo, aqui tomado como objeto de estudo, a macro estrutura de um texto diferencia-se de sua micro estrutura, porque essa diz respeito diretamente às relações coesivas ou internas dentro de um enunciado qualquer; já aquela, diz respeito à coerência interna entre as partes maiores de enunciados discursivos de um mesmo texto, estabelecendo relações diretas também com o gênero textual em que se materializa o discurso. Desse modo, quando dizemos que será analisada, no processo de retextualização das produções dos colaboradores, a macroestrutura, estamos nos referindo a dois itens específicos: a) a correlação entre partes enunciativas do texto, as relações de ideias que dialogam para sustentar uma tese/ideia ou hipótese, bem como b) as partes como introdução, desenvolvimento e conclusão do texto.

O esperado, como resultado dessas produções dos alunos, era que os textos, por serem produtos retextualizados, trouxessem a estrutura do texto argumentativo, como o trabalho na perspectiva tripartida já aponta e, também, as ligações internas que direcionam o pensamento do produtor (e induz o leitor) para as ideologias defendidas a partir das formações discursivas. Essas podem vir encabeçadas por operadores argumentativos capazes de referendar ideologias, muitas vezes, difíceis de serem detectadas por leitores não afeitos à linguagem argumentativa. Para efeito didático, trataremos as quatro produções textuais, já discutidas no tópico anterior, ancoradas nestes dois itens, conjuntamente.

Os processos de textualidade circunscritos na análise, aqui empreendida, são os que deveriam, também, fazer parte das aulas de língua portuguesa, como apontam as teorias, as abordagens, as pessoas que estudam e pensam as linguagens inseridas nos contextos sociais e que circulam nos espaços escolares. Passos (2012, p. 4), entende que o papel do docente de língua portuguesa, para além de outras questões que permeiam a prática docente na contemporaneidade, “estaria claramente relacionado à construção de oportunidades para a interação social e os efeitos dessa articulação [relacionado à intimidade com os gêneros midiáticos] entre tecnologia, linguagem e ação social”. Como é de se esperar, o professor de português precisa conhecer esses contextos de que falam os estudiosos, reconhecê-los em sala

de aula junto às práticas de leitura e escrita de seus alunos e, desse modo, oportunizar a interação social através de gêneros midiáticos e verbais.

Diante do fato de que, segundo Oliveira; Aquino; Malta (2017, p. 62), “têm surgido formas de representação da realidade social, em que se pode destacar o surgimento de novos gêneros discursivos como *tweets*, *posts*, *chats*, *memes*, etc., os chamados gêneros multimodais”, corroboramos a posição de Passos (2012, p. 4) de que:

O ensino de língua portuguesa efetivamente deverá promover o reconhecimento dos diversos gêneros textuais, sua compreensão e produção para que, em um ponto de vista da cidadania protagonista, para ajudar o aluno a constituir um sujeito social expressivo e mais atuante, conforme se espera na leitura dos PCNs. Portanto, o gênero é a questão, uma vez que ele concretiza a produção de textos. (PASSOS, 2012, p. 4)

É nesta perspectiva, então, que buscamos, através da análise das produções dos colaboradores, reafirmar nossa proposta de ensino como produtiva e eficaz, mostrando aos professores leitores, um compromisso assumido com o modo de abordar a disciplina, em razão do sujeito que queremos ajudar a construir criticamente sua cidadania.

As produções textuais, por si só, dão provas de que o pensamento lógico, via argumentação, se desenvolve com mais afinco, seja através da retextualização ou de outra atividade empreendida, e que exige do aluno a reflexão sobre suas ideias materializadas na linguagem verbal escrita. A retextualização, aqui, foi considerada como motivadora das discussões que preparariam os alunos para a produção. Centremo-nos nelas e vejamos os resultados.

O primeiro texto a ser discutido é o número I. Observaremos como a macroestrutura interna (coerências das ideias) consorciadas à tripartição textual (introdução, desenvolvimento, conclusão) foi operada na retextualização do texto base. Como já fora dito, no tópico anterior, a base de sustentação deste Retexto é a prática (e o conceito) do preconceito. Do título até às conclusões do texto, a formação discursiva sobre a qual assente a ideia do produtor do texto é a do respeito ao próximo, sobretudo, conforme os exemplos dados, dos pais que adotam filhos e dos adotados; das pessoas homossexuais; e das famílias constituídas ou configuradas como homoafetivas. Macro estruturalmente, percebe-se que esta formação discursiva está presente em todos os parágrafos do Retexto, e também no título: “Sociedade do respeito preconceituosa”, como se pode comprovar em “um dos caso mais recentes que relaciona o preconceito” (primeiro parágrafo); “Viver em um mundo

preconceituoso no geral” (segundo parágrafo); “outra forma preconceituosa” (terceiro parágrafo) e “combater o preconceito” (quarto e último parágrafo).

Como se percebe, a escrita estrutura-se a partir de uma ideia que progride com a reiteração constante da *tese* lançada, se podemos assim chamar a visão do produtor do texto: a de que a sociedade hoje exige respeito aos outros não hegemônicos, para que o preconceito seja deixado de lado.

Neste sentido, é, de se perceber que o Retexto I está muito bem fundamentado, bem direcionado quanto à operacionalização das ideias, quanto ao modo de abordar a questão e ao tratamento dado, que reflete o discurso presente, também no texto base, ou seja, o produtor deste texto está convencido (as marcas linguísticas mostram isso) de que uma sociedade melhor é aquela que promove o respeito às diferenças, sejam estas de cor, étnicas, sexuais que interferem diretamente no valor *família* (a família composta por pais brancos e filhos negros; a família composta por filho(s) e pais do mesmo sexo).

Quando observamos o item *texto integral*, ou seja, o seu início, meio e fim, deparamo-nos com uma escrita que, apesar de apresentar vários problemas linguísticos, tendo em vista um produtor que se encontra matriculado no ensino médio (ortografia, concordância verbal, repetição de termos que podem prejudicar a progressão das ideias, dentre outros itens), demonstra uma capacidade de reflexão sobre o tema dado de modo ordenado, linear, lógico, indutivo, possibilitando ao leitor o acompanhamento da tese lançada que é referendada a partir, principalmente, de cada exemplo dado que emerge com uma reflexão aprofundada nas linhas dadas para a escrita do Retexto.

No quesito Introdução ou início, o primeiro parágrafo é o que define esta parte textual, assentada em uma visão clássica da produção textual dissertativa do ensino médio, que é concebida, de maneira geral, considerando-se as trintas linhas de uma lauda de A4, como sendo possível de ser construída em três parágrafos: início, meio e fim.

Um dos casos mais recentes que relaciona o preconceito entre famílias e a sociedade, foi o da filha de Bruno Gagliasso, por ser negra e particularmente ser adotada, uma exemplo em muitos que se discute seriamente em como amenizar o ódio tentando diminuir o próximo com atos que impõe desrespeito. Preconceito é aquilo que convém diminuir, o próximo fazendo com que se priva de tal modo de convivência

Observe que o texto inicia não com uma ideia propriamente dita, mas com um exemplo recente, veiculado por várias mídias, o caso do ator Bruno Gagliasso, da Rede Globo

de Televisão, que adotou um filho negro, sendo ele e a esposa brancos. O caso teve repercussão negativa nas mídias digitais, quando pessoas preconceituosas questionavam a negritude da pequena adotada em meio a um lar “branco”. Então, como a questão discutida refere-se às configurações familiares, a configuração familiar, neste caso, é questionada por dois vetores: o do ter-se dado por um processo de adoção (e não o processo natural/biológico da concepção) e o do grupo étnico dos pais (pele clara) e do adotando (pele escura). O exemplo, nesta Introdução, é dado como imagem ainda viva na memória de internautas e espectadores televisivos, para que a tese seja lançada: a de a amenização do “ódio” e do “desrespeito” às pessoas que sofrem por não pertencerem, de algum modo, aos modelos *centrais* e, por isso, encontrarem-se nas *margens* do sistema de poder, mesmo em se tratando de uma sociedade democrática como a brasileira.

Neste primeiro parágrafo, o autor do texto corrobora uma visão clássica da chamada “redação” no ensino médio: aquele em que, considerando-se um texto construído em três ou quatro parágrafos, e no primeiro em que a tese defendida deve ser apresentada. No caso, a tese em que o autor do texto sai em defesa é a da necessidade de respeitar o outro para que o preconceito seja minimizado. Essa tese formulada, apesar de não explicitada de modo objetivo, vai encontrar ressonância nas demais partes do texto. Assim, no parágrafo seguinte, o produtor escreve:

Viver em um mundo preconceituoso no geral hoje em dia, está cada vez mais chato, **não sei se** pela inveja ou da ambição, **no entanto**, todas as pessoas querem respeito. **Mas** por que não fazer sua parte de respeitar. **Por que** não pensam no próximo, um exemplo bem praticado é homossexuais discriminando eles mesmo por medo de se assumirem. As pessoas xingam e não percebem, de um modo ou de outro se veem como “santinhos”. (**grifos nossos**)

Se, no primeiro parágrafo, o produtor do Retexto buscou dar exemplo, lançar a tese e conceituar o objeto de reflexão (o preconceito), neste segundo, afirma a “chatice” de viver em um mundo preconceituoso, modalizando a sua visão sobre o assunto, “não sabendo se” o preconceito continua por causa de inveja ou ambição (note-se que mesmo diante de um enunciado sintaticamente bem organizado do ponto de vista linguístico, semanticamente deveria ter sido mais organizado, mais esclarecedor).

O uso dos operadores coesivos “no entanto” e “mas” estabelecem relações de contrariedade, uma vez que o produtor topicaliza o fato do preconceito no mundo e diz que essas mesmas pessoas, as que agem de forma preconceituosa, querem ter respeito (desrespeitando os outros). E lança a hipótese desse desrespeito: “Porque não pensam no

próximo”. A partir de então, ilustra essa ideia hipotética (porque não pode ser comprovada, daí ser apenas uma hipótese) com o caso dos “homossexuais” que discriminam outros homossexuais. Como se vê, o produtor textual, depois de lançada sua tese, sai em busca de desenvolvê-la.

No terceiro parágrafo, o autor do texto o constrói, a partir de outro exemplo com o qual ilustra o desenvolvimento da tese lançada:

Geralmente as pessoas enxergam a família sendo composta por pai, mãe e filhos, é aí que entra outra forma preconceituosa, pois, no conhecer do ser humano, o conceito de família se dá pela capacidade de gerar descendentes e casais homossexuais de ambos sexos sofrem com isso na parte de adoção, porém a real preocupação é de como seus filhos reagiram com o preconceito de colegas por terem pais de mesmo sexo.

Na ampliação do assunto, aqui, tem-se a discussão que se entra na imagem da família, trazendo à baila o modelo nuclear (fundado na geração de base biológica) que, na visão do produtor textual, não deve ser exclusiva, mas apenas uma outra configuração. Aliada a essa ideia, discute o provável sofrimento de pessoas homossexuais para adotar criança e, principalmente, como argumento maior, a reação (não enfrentada ainda) dos filhos de casais homossexuais, diante das pessoas com quem dialogam e que, provavelmente, veriam essas crianças/jovens de modo diferenciado por questão da paternidade. O terceiro parágrafo, então, funciona como, ainda, o desenvolvimento da tese. O último parágrafo, neste sentido, reitera a conclusão do texto

Portanto é vulgo lembrar que a adoção por pais homossexuais é uma forma de mudar o pensamento e combater o preconceito através de seus filhos, conseqüentemente a base de tudo é o respeito. Respeite para ser respeitado.

Apesar de mal formulada, porque não há clareza quanto à ideia posta e o modo como ela foi apresentada, linguisticamente, não atrapalha a compreensão, pois percebe-se que há uma espécie de “solução” para combater o preconceito com as novas configurações familiares, iniciada desde o primeiro parágrafo: “o respeito”. Todo o texto, macro estruturalmente, concorre para essa solução, para a compreensão de que a base de uma sociedade mais feliz quanto ao valor família é o respeito dado aos outros sujeitos por cada um que é membro de uma comunidade, sociedade.

De modo geral, o Retexto I apresenta-se bem delineado (mesmo quando mal escrito), atendendo à versão macro de um texto argumentativo. Também é bem distribuído quanto aos parágrafos, quando se tem em mente que foram dadas trinta linhas (uma lauda de A4), para

que o colaborador pensasse a questão e desenvolvesse a atividade. Parágrafos que se interconectam, alinhados e alinhando uma ideia que tem início, no título, e culmina com o último parágrafo.

Apesar da constante repetição ou reiteração da imagem do preconceito, o texto progride e se expande: a reiteração, didaticamente, funciona como mote para que o leitor perceba o esteio sobre o qual se lança a ideia desenvolvida e, ao mesmo tempo, alie essa informação já conhecida às novas que são lançadas em cada parágrafo. Assim, a progressão textual atinge um nível afirmativo e correspondente à expectativa do professor pesquisador e dos objetivos da SD.

O Retexto II foi o que mais diferiu dos quatro tomados como recorte analítico para este fim, conforme já apontamos no tópico anterior. No quesito macroestrutural, ele cumpre aquilo que foi discutido em sala de aula e que, de certo modo, atende a uma visão de texto argumentativo circulado nas escolas, principalmente, no ensino médio. As ideias lançadas seguem uma espécie de “lugar comum” das redações dissertativas do ensino médio, de modo geral, o primeiro parágrafo funciona como Introdução, o último como Conclusão e o(s) do meio, como Desenvolvimento. Seguindo o mesmo “esquema” do Retexto I, este, aqui em análise, foi desenvolvido em quatro parágrafos. No primeiro deles, eis o que diz o produtor textual:

No ano de 2013, no Brasil surgiu o “Estatuto da Família”, que perante suas diretrizes, o núcleo familiar seria composto basicamente por, homem, mulher e seu filho, onde a família teria seus direitos de bolsas, programas de saúde, entre outros, segundo o estatuto e a Constituição.

Ele inicia sua produção retextualizadora, contextualizando temporalmente o Estatuto da Família (2013), apontando que este documento (não diz de quem ou de onde partiu a ideia/texto desse estatuto). Toma como modelo de família aquela centrada na versão clássica, nuclear e que, por ser modelo e socialmente aceita, essa é a que tem acesso a direitos e benefícios das políticas públicas (bolsas [família, escola], programas de saúde). Atente-se para o fato de que nenhuma tese foi lançada neste parágrafo que funciona estruturalmente como Introdução. A tese ou ideia defendida, que deveria ser apresentada inicialmente, neste caso, vai sendo montada, a partir da expansão da escrita/produção. Pulverizada ao longo do texto, a tese/ideia só será percebida pelo leitor no parágrafo final, conclusivo, porque, no segundo parágrafo, conforme vemos abaixo, o produtor textual ainda continua expandindo sua ideia:

Ao analisarmos o contexto da sociedade ao qual encontra-se, vemos diversos padrões familiares, aos quais não se enquadram segundo o estatuto, como por exemplo, os casais homoafetivos, pois além de enfrentarem o preconceito da sociedade, lutam para que sua união oficial, seja considerada família e que passem a ter os mesmos direitos de uma família nuclear.

Mesmo não atendendo à visão clássica da redação dissertativa, o produtor textual deixa o leitor entrever, pelo menos parcialmente, qual sua posição sobre o assunto pautado. Percebe-se que, na sociedade que propõe o Estatuto da Família, outras configurações familiares são encontradas como “os casais homoafetivos”. Esses, segundo o produtor, “não se enquadram” no conceito de família requerido pelo Estatuto, assim como “enfrentam o preconceito da sociedade” e, como bandeira política, “lutam para que sua união seja oficial, seja considerada família e passe a ter os mesmos direitos de uma família nuclear”. O produtor textual deixa claro a sua visão, que é fantasiosamente neutra, tratando os outros e a sociedade, em geral, na terceira pessoa (o contexto da sociedade; enfrentarem; lutam), não se incluindo nem do lado dos que defendem o Estatuto da Família, entendendo-o como homogeneizador de uma sociedade que propõe um único modelo (biológico) de família, muito menos se coloca do lado dos que enfrentam os preconceitos e o não direito a políticas públicas e ao gozar de benefícios, como os casais heterossexuais. Mas o texto progride, encontra ressonância expansiva naquilo que vai sendo dado como ideia sustentadora do todo textual, a partir do texto fonte.

Essa expansão de ideia encontra maior relevância no terceiro parágrafo, quando é dito que:

A “Bancada Religiosa” defende que deve permanecer a família tradicional, que segundo eles, os grupos opostos já tem diversos direitos e querem derrubar uma tradição, já o grupo LGBT, defende que o núcleo familiar deve ter como base principal o amor, e que o fato de ser homem ou mulher, o gerar uma vida com a ausência de laços afetivos, não os tornará pais.

Neste penúltimo parágrafo, ainda transparece um grau maior de não participação na discussão posta em debate, pois o produtor textual mantém um olhar mais “neutro” pelo distanciamento da “causa”, literalmente, opondo os dois posicionamentos básicos e binários a que restringe a discussão, colocando-se fora e distante da reflexão, funcionando mais como uma espécie de apenas observador. Na oposição de ideias, muito bem demarcada pela articulação linguística (A “Bancada Religiosa” defende...já o grupo LGBT, defende), afirma que “os grupos opostos [as pessoas LGBT] já tem diversos direitos [não os cita] e querem derrubar uma tradição”.

A voz que vigora, com maior poder, é a dos conservadores, representada, no texto, pela “Bancada Religiosa”, que não se contenta em os grupos minoritários, como os LGBT, já terem direitos e lutarem pela derrocada de um conceito e valor que vem sendo mantido por uma forte tradição. Na mesma proporção de argumento, expõe que novas configurações familiares possam fazer parte desse Estatuto e se posiciona em favor do afeto e do amor como base solidária para a constituição de uma visão familiar mais democrática, não apenas pautada na consanguinidade, pois essa não garante o amor e o afeto. É no último parágrafo, então, que o leitor percebe as armadilhas da língua (talvez a imaturidade de reflexão linguística ou a falta de uma revisão textual para se saber exatamente que ideias poderiam circular) e entra em contato com a visão do produtor textual sobre o tema em discussão, uma vez que nos três primeiros parágrafos, ele fez questão de omitir seu posicionamento.

Cabe ao governo remodelar o estatuto e os direitos familiares, priorizando a família tradicional, e adaptando a inclusão dos novos arranjos familiares para estabelecerem a união oficial perante a lei.

Desse modo, fica nítida a visão desse aluno que soube construir, com maestria, um texto, no qual não aponta a tese de imediato (essa vai sendo construída ao longo do texto) e a apresenta na Conclusão, e como solução para dirimir questões referentes ao conceito/valor família no Brasil, opta por defender as várias configurações familiares, desde que as novas sejam “adaptadas” ao modelo nuclear que é defendido pelo produtor textual: “priorizando a família tradicional”. Entende-se que esse final de texto funciona como *lugar* de apresentação da tese defendida e conclusão da produção textual, quando coloca o governo como responsável por dirimir a questão.

Evidencia-se, então, uma forte posição sobre o assunto que foi tratado, ao longo do texto, com um grau aparentemente “sofisticado” de isenção. Isso demonstra, a nosso ver, o domínio representado por este colaborador: domínio de ideia, de autonomia, de manipulação da língua, para, semanticamente, resultar na defesa da ideia que pretende. Mesmo com vários problemas de ordem linguística, que aparecem em todas as produções dos colaboradores, a visão macroestrutural concorre para um texto bem produzido, bem pensado, bem construído do ponto de vista da ideia defendida. Poderia um leitor até contra argumentar, firmando que no segundo parágrafo, por exemplo, poderia constar uma espécie de crítica ao coletivo religioso e LGBT. Todavia, ao chegarmos à conclusão do texto, fica nítida a visão do produtor sobre o tema debatido, ou seja, a formação discursiva do ou no texto favorece a

inferência de que há uma defesa em torno da ideologia naturalista, biológica e religiosa (ou conservadora) de família.

No quesito macroestrutura, a nosso ver, o Retexto III foi o que melhor atendeu às expectativas da construção de um texto, a partir do tema que deveria ser gestado no gênero argumentativo e na manipulação de operadores argumentativos capazes de fazer o texto progredir, culminando na coerência interna do início, meio e fim do texto. Vejamos o primeiro parágrafo:

Ao longo do tempo a sociedade brasileira vem mudando de vários modos e com isso muitos preconceitos vem surgindo e outros saindo do “armário”. Aos poucos que as pessoas vão tentando entender e respeitar uns aos outros, apesar de ser em passos lentos, como cada qual pode escolher sua opção sexual.

A tese lançada é a do respeito aos outros, no que diz respeito às escolhas ou preferências sexuais (o produtor do texto usa opção sexual). A produção inicia-se com uma alusão à visão panorâmica sobre a mudança de percepção sobre o assunto (ao longo do tempo), seja desconstruindo uns e mantendo outros. Como a ideia lançada é a do respeito, e para garantir a progressão da ideia e mantê-la no eixo central da discussão, abre o segundo parágrafo da seguinte forma:

Dessa maneira, porém, para conseguir um total respeito, precisam e passam por muito sofrimento; são espancados e até mortos por pessoas que não respeitam os LGBT e a vida deles. As famílias muitos conservadoras acabam de certa forma dando uma criação muito rígida sem aceitar os LGBT; passam isso para os filhos e eles aprende com pais a serem contra e podem torna-se até agressivos. Muitas vezes os gays foram criados por famílias rígidas, conservadoras e sofrem por não serem aceitos da forma que são pelos pais.

O parágrafo tem início com a locução conclusiva “dessa maneira” que recupera o dado anterior (a lentidão nas práticas de respeito ao outro sexual), demonstrando um encadeamento linguístico lógico, coesivo e coerente, para ampliar a ideia antes exposta. Ou seja, o “dessa maneira” é seguido, imediatamente, pelo operador argumentativo “porém”, esse marcador, longe de estabelecer uma ideia de contrariedade, soa como uma conjunção restritiva, relacionada diretamente ao respeito parcial (e demorado, lento) em relação às pessoas LGBT. Na verdade, essa restrição dialoga com uma mudança social quanto ao que se entende por esses outros sujeitos de orientação sexual, que não se identifica com o padrão heterossexual de ser em sociedade. O produtor textual aponta que o respeito é conseguido a

“duras penas”, a custo de muito sofrimento, incluindo violência física e morte. E aloca essa onda de violência contra pessoas não heterossexuais, na educação familiar, cujos responsáveis são adeptos da visão conservadora de família, educam os filhos para o modelo e, desse modo, continuam mantendo um círculo vicioso que, ao invés de resultar em ações democráticas e de respeito aos outros, culmina, muitas vezes, em agressões, violências e assassinatos contra essa parcela da população. O próximo parágrafo continua o exercício da progressão textual, também encabeçado por uma locução conclusiva:

Dessa forma, os LGBT também sofrem preconceito ao querer constituir uma família e quando tentam adotar é maior complicação, como se por ser gay não teria como educar e que a criança/jovem, não fosse bem criado.

O “dessa forma”, assim como o “dessa maneira”, no parágrafo anterior, são locuções encabeçadoras de ideias, não conclusivas do texto, mas da retomada da ideia anterior, ou seja, a lógica da coesão textual que concorre para a coerência, para a manutenção da macroestrutura textual no gênero do argumentar e organizadoras da coerência interparagrafal. Essa locução retoma a ideia do parágrafo anterior que alude ao fato de muitas pessoas LGBT, filhas de pais heterossexuais, por terem sido educadas por genitores conservadores quanto à visão de família, não encontram apoio naquelas pessoas que, assim como elas, foram educadas dentro de um sistema que mais segrega do que liberta os sujeitos. Logo, sofrem, de forma acirrada, o preconceito na hora de buscar a adoção de crianças para constituir uma família mais ampla. As ideias que vinham, competentemente, sendo construídas e organizadas em torno dessa textualidade macroestrutural, que ganha forma dissertativa-argumentativa, encontra um fecho no último parágrafo, quando, também, utilizando-se de um marcador argumentativo e mantenedor da coesão e coerência textuais, diz:

Portanto, devemos ser mais respeitosos com todas as pessoas de forma geral. Os LGBT precisam de apoio das autoridades e que os agressores tenham consciência que podem ser presos. Não devemos aceitar e sim respeitar.

A conjunção “portanto” funciona, neste parágrafo conclusivo, como arrematadora das ideias postas antes, ou seja, ela concentra ou compacta a finalização de um raciocínio lógico que vinha sendo construído ao longo das interligações dos parágrafos. Como no texto anterior, apresenta uma espécie de solução para o problema apresentado: um chamado ao respeito para com as pessoas LGBT; o apoio das autoridades a favor dessas pessoas; uma penalidade para os agressores e, por fim, defende que o respeito é maior do que a aceitação.

Inferimos que, diante das conversas e leituras de textos, o produtor do texto traz à tona várias discussões que propõem o respeito como o caminho para a igualdade de gênero e sexualidade, aludindo ao fato de que o aceitar é uma questão bem pessoal e que ninguém pode aceitar algo sem estar plenamente convicto da decisão, mas o respeito independente da aceitação, é uma prova de que há o reconhecimento do outro, o respeito à pessoa e à vida humana, independentemente do ponto de vista que o sujeito defende em sua intimidade.

Assim, tem-se mais uma produção textual retextualizada que mantém um padrão de qualidade no quesito raciocínio lógico, uso de operadores argumentativos e coesivos que sustentam uma coerência interna e a macroestrutura do texto. Isso significa dizer que, até o presente momento, mesmo com as dificuldades em aspectos linguísticos (talvez pela falta de revisão textual, de uma condição de reescrita do texto), os retextos sinalizam uma apropriação devida do uso da linguagem verbal e de seus mecanismos micro e macro textuais para a construção de ideias, de posicionamento de sujeitos, seja quanto à formação discursiva ou formação ideológica, como veremos também no quarto e último retexto. Leiamos o primeiro parágrafo.

O brasileiro é uma mistura de raças, culturas e fé. Tudo junto em um só lugar, mas que também tem suas divergências que muitas vezes se transforma em imposição, a ponto não se aceita, não se respeita tão pouco vivem em união.

A opção da apresentação da tese/ideia deste produtor textual seguiu o mesmo esquema de outros já analisados aqui: pulverizar a tese, de modo indutivo, a ponto de o leitor ir acompanhando a construção das ideias, paulatinamente, e, talvez, concordar com a discursividade presente no retexto. Inicialmente, é lançada a ideia da mistura racial, cultural e religiosa do brasileiro. Mas essa mistura é concentrada ou compactada em um só lugar, em um só território, o Brasil. Apesar dessa compactação da diversidade, do multicultural, há as divergências, as imposições (de grupos majoritários sobre grupos minoritários), fatores que resultam, na visão do produtor do retexto, em desrespeito e desunião. Na verdade, o ponto de partida e de chegada desta produção textual, a ideia defendida em todos os parágrafos, é a da união do povo brasileiro que se mostra como resultante de uma forte miscigenação racial, cultural, religiosa, que interfere diretamente nas várias orientações sexuais. Observe que o parágrafo introdutório conclui com a ideia da não união. No segundo parágrafo, já iniciando a problematização da desunião, o produtor do texto afirma:

O problema dessa divisão causada por uma das populações mais misigenadas do mundo que traz com si o preconceito; exclusão e hostilidade é um sociedade fragmentada de um povo que não vive em união.

Observe que a ideia de *união* é o fator que move a escrita, ou seja, o produtor textual busca, nas origens da formação da identidade social brasileira, o fator miscigenação que aparentemente *uniu* ou *formou* um povo e este mesmo povo, uma vez construído, bem desenvolvido, parece esquecer suas origens e utiliza-se do critério da diferença para, ao invés de juntar, unir, provocar cisão, uma separação muito acirrada, centrada basicamente na questão da orientação sexual do sujeito que esbarra em conceitos e valores como fé e família. No parágrafo dado, macro estruturalmente organizado em relação aos parágrafos anteriores e posteriores, a ideia se desenvolve com desenvoltura, acrescentando-se ao já dito outros elementos como, no parágrafo em análise, o preconceito, a exclusão, a hostilidade, mesmo dentro de uma sociedade fragmentada como afirma o produtor textual.

A lógica do retexto é a de que, devido o Brasil ser fragmentado em suas bases culturais e sociais; por ter sido formado, a partir da constituição de vários povos e concepções de vida; deveria haver uma espécie de consciência quanto ao fato de, por tudo isso, as pessoas respeitarem os lugares uma das outras, as posições tomadas, as orientações e identificações culturais, de gênero, sexuais, de afeto, política etc. Ou seja, apesar de muita coisa não estar dita, subjaz ao discurso e, por isso, inferimos, pois as inferências encontram respaldo nas discussões orais trazidas pelo professor-pesquisador durante o processo de intervenção. Logo, não tratamos aqui de nenhum processo adivinhatório, mas de inferências razoáveis, plausíveis, centradas na esteira da tese defendida pelo produtor do texto em análise. No próximo parágrafo, a ideia progride de maneira mais visível, instigadora, argumentativa:

Com isso crescemos com o preconceito enraizado em nossa cultura e em nós mesmos, vivemos na sociedade em que a minoria sofre a exclusão diariamente, mas que também muitas vezes carregam com se os mesmos defeitos da maioria, sendo assim todos os povos vítimas e agressores, vivendo sem o respeito e consequentemente sem união.

O penúltimo parágrafo reitera a tese defendida – a de que deveria haver união entre os brasileiros para que as diferenças e a diversidade fosse possível sem preconceito – e atesta o processo da desunião do povo miscigenado: preconceito enraizado, auto preconceito, minorias que apresentam os mesmos “defeitos de caráter” da maioria. Todos, sem exceção, vivendo o estado de desrespeito e desunião. É evidente que muitos aspectos, aqui, poderiam ser considerados e contestados, por exemplo, não é a maior parte das pessoas pertencentes a

grupos minoritários que acirram preconceitos e desunião; assim como é a maioria do grupo majoritário que incita os demais ao preconceito, à agressão, à violência e à desunião.

O que importa, então, neste sentido, é a construção lógica de sentido estabelecida pelo produtor textual: ele consegue estabelecer uma lógica argumentativa (todo argumento é tendente a ser contestado) que, dentro de seus limites, corrobora uma macro textualidade centrada nas ideias que conectam parágrafo a parágrafo e, no geral, demonstra um todo discursivo com início, meio e fim muito bem definidos, com as ideias sendo conduzidas ao progresso, através da reiteração do conhecido, do dado prévio. Por fim, eis o último parágrafo, conclusão do texto, arrematado também com a ideia de união:

Portanto as devidas providências devem ser tomadas. A mídia tem o papel fundamental de integrar todas as raças, culturas e credos, debatendo e interagindo para que a população tenha conhecimento dos valores e importancias e sua união, afinal uma população sem conhecimento de se mesmo é divisorio e preconceituoso.

Como toda conclusão das “redações” dissertativas no ensino médio, essa apresenta uma conclusão que busca a solução do problema, anunciado na tese: atribui à mídia o papel de integralização da nação, seja quanto ao credo professado, aos grupos étnicos distintos, às produções e práticas culturais plurais. A aposta é no conhecimento de si, da nação, para vencer a desagregação, o preconceito e estabelecer-se uma via de escape, através da união dos vários povos que compõem o Brasil. O operador argumentativo “portanto” é usado exatamente no local próprio para surtir o efeito desejado pelo produtor textual, ou seja, o Retexto IV demonstra também um domínio das ideias e dos argumentos produzidos pelo autor com a finalidade de convencer o outro a pensar como ele. Durante todo o texto essa foi a lógica adotada: a da indução de pensamento à ideia geral defendida pela tese do produtor.

Os quatro textos, aqui analisados, demonstram o perfil de alunos, que minimamente tiveram sua competência escritora desafiada a galgar outras habilidades dentro da mesma competência, isto é, passaram a refletir sobre a sua produção a partir das leituras e discussões de músicas, *memes*, charges, infográficos, imagens, por exemplo, gêneros textuais oriundos do suporte midiático e levados para a sala de aula de português como um modo de contribuir com o ensino de produção de texto mais dinâmico, frente às várias textualidades gestadas nesse universo da *web*.

Embora a sequência didática tenha apresentado êxito, como todo trabalho com seres humanos, ela pode ser aperfeiçoada de acordo com cada realidade, sendo assim, após uma avaliação com o orientador e a banca, observando os pontos positivos e negativos da

intervenção, optamos por rever duas atividades que poderiam sugerir brincadeira de mau gosto ou estereótipos e apresentamos novos memes substituindo as postagens “Desenhos de um garoto solitário” e “Pai de família raiz e pai de família mimimi”. Assim, apresentamos ao final do trabalho a sequência didática com ajustes configurando nosso produto final.

O recorte dado e analisado deixa como resultado aquilo que os educadores sempre falam sobre as práticas de ensino: é necessário um olhar mais compromissado com o coletivo e menos compromissado com a singularidade professoral, para que práticas interventivas, como a adotada por nós, possam dar conta de aspectos que deveriam fazer parte do cotidiano das aulas de português, mas que, no mais das vezes, são negadas em razão de vários fatores, muitos deles justificáveis, inclusive, porém causadores de enormes prejuízos ao alunado em geral. Temos consciência de que um ensino de língua portuguesa eficaz não depende exclusivamente do professor. Mas sabemos, também, que parte dele a vontade, o desejo, o compromisso de, mesmo diante de situações não condizentes com a profissão ou longe de atender ao ideal de aula, de escola e/ou de professor que pense, é preciso assumir um compromisso eficaz o suficiente para, dentro de padrões mínimos de ensino, atingir um coletivo (a turma) com uma proposta que faça o aluno avançar, progredir em sua competência leitora e escritora, preparando-o para as situações reais da vida que exigem um comprometimento maior do sujeito com temas, condições de sujeitos e práticas culturais.

O trabalho centrado nos gêneros do argumentar – e aqui ficou clara a postura adotada pelos alunos de desenvolverem textos dissertativos argumentativos – favorece uma mudança na postura tanto do aluno quanto do professor. A esse, fica evidente o compromisso, o modo de abordar esse conteúdo, muitas vezes, caro aos docentes de língua materna, em razão do trabalho que o professor tem em corrigir, com certa constância, textos de alunos, colaborando para a construção de um aluno mais crítico e dominando as competências necessárias para os usos aprofundados da língua; àqueles, fica clara a perspectiva do gosto e da motivação em refletir e se posicionar sobre questões pautadas nas falas de militantes e de várias políticas públicas que sempre estão vindo à tona como um tema árduo de ser abordado. Desenvolver estratégias linguísticas de posicionamento e de convencimento do outro sobre pontos de vista particular é um modo de motivar o alunado a descobrir-se como sujeito capaz de produzir um discurso cujo objetivo, pela defesa de uma ideia/tese, é o de convencer e fazer o outro mudar de ideia, tomar o seu partido.

Fica posto, então, que as aulas de português podem, sim, ser redimensionadas em sua estruturação cotidiana, a partir do compromisso assumido pelo professor em promover o raciocínio lógico, a prática de leitura e produções textuais eficazes, que beneficiem o coletivo

em suas individualidades: que o conteúdo e a competência adquirida em coletivo (sala de aula) possa repercutir, afirmativamente, no dia a dia dos alunos. Só assim, é possível pensar em alunos cheios de desejos, motivados por dominar uma competência tão difícil de ser aprendida, e mais difícil, ainda, de ser trabalhada a contento nas aulas de português das escolas públicas.

Considerações Finais

O trabalho desenvolvido com a Língua Portuguesa nas escolas, ainda, é muito preso e restrito ao estudo de normas gramaticais, descontextualizado da realidade em que os alunos estão inseridos. Pode-se alegar, é verdade, que existe uma corrente forte, navegando na contramão desse processo, mas que ainda não suplantou essa forma mais ortodoxa de ensinar Língua Portuguesa e, especificamente, produção textual.

A argumentação é conteúdo pouco trabalhado nas escolas ou, quando é, ocorre de forma mecanicista apenas na 3ª série do ensino médio, visando exclusivamente a produção de um texto preso a regras que podam a liberdade do autor e a aprovação no ENEM. E, com isso, a importância da argumentação para a prática cotidiana dos alunos fica renegada à margem do currículo. Ora, conseguir êxito em exames e seleções deve ser um objetivo, mas não a razão da existência das aulas de produção textual no ensino médio, deve ser uma consequência natural do processo de ensino e aprendizagem, mas sem preterição das competências argumentativas para as situações da vida que são o cerne da argumentatividade, visto que o objetivo de toda argumentação é obter a adesão daqueles a quem se dirige, e, para isso, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002, p. 21) “ela é, por inteiro, relativa ao auditório que procura influenciar”.

Da mesma forma, ocorre com o processo de retextualização. As escolas trabalham, em sua grande maioria, com o processo de reescrita, que novamente segue apenas correções de cunho ortográfico e não se amplia o leque para um processo que amplia as competências do aluno que é a retextualização, atividade que exige domínio de gêneros textuais, domínio linguístico e de coesão e coerência. Logo, a reescrita é tão somente uma etapa da retextualização. Importante, sim, não se renega a língua culta, ela está na vida profissional e acadêmica, mas também não se pode excluir as outras ferramentas de análise linguística e, sobretudo, de competências que o processo de retextualização exige do aluno, visto que se parte de um texto base, no caso específico um texto multimodal e se solicita que trabalhe aquele mesmo tema, a partir de um outro gênero completamente diferente, mas que também possui aspectos de argumentação.

Tal problemática reflete uma celeuma da escola brasileira: a teoria presente no currículo, nos planos de curso e nos registros de aula, que são primorosos, mas a prática mostra uma realidade bem diferente dissociada do contexto, da vivência do corpo discente e principalmente afastada do meio em que estão inseridos. Muitas vezes, a beleza dos textos oficiais é reduzida a um ensino tradicional e puramente gramatical.

Ademais, é papel da escola ensinar conteúdos que permitam aos alunos construir bases para se constituírem enquanto cidadãos, como o é com o ato de argumentar. Por sua vez, o processo de retextualização permite ao discente construir e reconstruir textos e textualidades articulando sentidos práticos para suas vidas, visto que,

textualizar é agenciar recursos *linguageiros* e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve 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 referência (MATENCIO, 2003, p. 4, grifo no original).

Outrossim, o aluno que retextualiza está firmando-se como autor ativo e proativo, capaz de analisar, modificar e construir sentidos para aquilo que escreve. Dessa forma, comprovamos a importância do produto final desta pesquisa, que é uma sequência didática constituída essencialmente por textos multimodais, ou seja, verbais, não verbais, mistos e de diversos gêneros, que permitem mergulhar os colaboradores no mundo diversificado de leitura, interpretação e escrita, a partir do estudo de um tema gerador por meio de diversas plataformas de debate e estudo do tema.

Essas são as chamadas condições de produção, pois, a partir do debate e estudo do tema nos mais diversos gêneros, o colaborador está apto a produzir, embasado em fatos e situações concretas de aprendizagem. Entendemos ser este o grande diferencial do trabalho e sua grande valia, um produto final na forma de sequência didática moderna, contemporânea compreendendo textos multimodais, a exemplo do *meme*, texto contemporâneo, de grande domínio nas redes sociais e que permeia o mundo dos jovens. Logo, este produto apresenta-se como um convite aos alunos a realizarem ludicamente atividades de língua portuguesa de forma diferenciada desassociada do estudo clássico e conservador de Língua.

O resultado observado foi uma turma atenciosa, participativa, sem dispersão, por estarem diante de uma forma sedutora e atraente de se trabalhar com leitura e escrita na escola.

Nosso produto final trabalha com diversos gêneros textuais para discutir uma temática de grande repercussão na mídia que é o novo conceito de família, especialmente os casais homoafetivos e a adoção por esses. Mas, por ser um tema abrangente, os textos selecionados abordam o racismo, a discriminação, a homofobia, diversos subtemas que acompanham a temática principal. Inicialmente, foram realizadas atividades que exploram o poder de argumentação dos alunos, para, ao final, se solicitar uma produção textual que

retextualize um meme em uma dissertação argumentativa, o que explorou diversas competências linguísticas dos colaboradores da pesquisa.

Obviamente, que, como em toda pesquisa, tínhamos, inicialmente, outros planos e estratégias que foram se amoldando com o decorrer do tempo, a exemplo da própria sequência didática que passou por transformações antes e após a intervenção, quando foi possível verificar atividades que surtiram maior e menor efeito, a partir dos objetivos pretendidos com a pesquisa e, assim, finalizá-la não como um produto pronto e acabado, mas que apresenta atividades que funcionaram e atingiram objetivos propostos em uma turma diversificada com alunos das 3^a série do ensino médio de uma escola pública, acostumados ao trabalho tradicional de Produção Textual em sala de aula. Logo, apresentamos um produto inicial testado na intervenção e um produto final modificado a partir da observação de sua aplicação em sala de aula, e das sugestões da banca examinadora, assim com os ajustes chegamos aos texto final da sequência didática.

Observamos que os colaboradores se surpreenderam, em alguns momentos, com a forma de trabalho da sequência didática, da realização de etapa por etapa, até se chegar a produção final, divergindo do modelo mais comum encontrado nas escolas da leitura de um texto, normalmente de revista ou internet e, em seguida, com poucas condições de produção solicitava-se a “redação”. Entendemos que o termo produção textual compreende um texto mais libertador, que o termo autor exprime criticidade, em vez de mero redator que repete conceitos e regras de “como fazer”.

Durante a aplicação da sequência, observou-se que os alunos, em determinado momento, inquietavam-se, aguardando o momento de escrever o texto dissertativo, entretanto, implicitamente, percebiam que as atividades de cada etapa da sequência eram momentos preparatórios para a produção maior que abrange poder de argumentação para dissertar sobre um tema polêmico e, ao mesmo tempo, etapas preparatórias para compreender o processo de retextualização na Língua Portuguesa.

Assim, acreditamos que esta sequência didática, produto final desta dissertação de mestrado, poderá trazer importantes contribuições aos professores que desejarem segui-la como um guia ou norte que direcione uma forma construtiva de se trabalhar com a retextualização, a partir de atividades que envolvem competências argumentativas, bem como representa um importante instrumento de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem, em que o ganho maior, certamente, e por dever de ofício é dos alunos, que são a razão maior do processo educacional, que poderão ter um ensino eficiente e eficaz de Língua e Produção Textual.

Referências

ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar**: gerenciando razão e emoção. 7. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.

_____. **A arte de argumentar**. – 13. ed. – Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português**: encontro e interação. 3 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AQUINO, Zilda Gaspar de Oliveira. **Conversação e conflito**: um estudo das estratégias discursivas em interações polêmicas. São Paulo: USP/FFLCH, 1977.

ARAÚJO, Ana Paula. **Argumentação**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/redacao/argumentacao/>> Acesso em 04 dez. 2016.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é como se faz. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BRANDÃO, Maria Helena. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: EdUNICAMP, 1998.

BRASIL, **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília: v.134, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental.3.ed. – Brasília: A Secretaria, 1998.

BRASIL ESCOLA. **Dificuldades na leitura e produção textual**: uma realidade em nossa escola. Disponível em <<http://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/dificuldades-na-leitura-producao-textual-uma-realidade-em-nossa-escola.htm>> Acesso em 05 out 2017.

BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999.

CANDIDO, E. C. R; GOMES, N. T. Memes – Uma linguagem lúdica. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 21, n. 63, p. 1293-1303, set./dez., 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

COSTA VAL, M G **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. Trad. Rejane Rubino. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

D'ANDREA, Carlos F. B.; RIBEIRO, Ana Elisa. **Retextualizar e reescrever, editar e revisar**: Reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial. Veredas online. Juiz de Fora: v.1, pp. 64-74, 2010.

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

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. C.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011.

DUCROT, Oswald. **Polifonia y argumentacion**. Universidad del Valle - Cali, 1988.

FIORIN, J. L. **Em busca do sentido: estudos discursivos**. São Paulo: Contexto, 2008.

GARCIA, Otho Moacir. **Comunicação em prosa moderna**. 26 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas S. A., 2007.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In.: ERA, V.35. São Paulo, 1995.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONÇALVES, Paula Jéssica Severiano Lima; LIMA, Ana Maria Pereira. A argumentação como proposta discursiva dos *memes*. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 19, ano 9, p. 1-13, jul., 2017.

HABERMAS, J. “**Teoría de la acción comunicativa**. Volumen 1: Racionalidad de la acción y racionalización social”. Taurus, Madrid, 1987.

HANKS, William F. Texto e textualidade. In: Luis Antonio Marccuschi. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo: Cortez. 2008, pp. 118-168.

KENSKY, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor – Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes. , 1989.

KOCH, I. G.V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993.

_____. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. – 3. ed. –São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: contexto, 2012.

_____. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London: Routledge, 2006.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível, o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LINDEMANN, Erika. **A Rhetoric for writing teachers**. Trad. SILVEIRA, Maria Inez Matoso. New York: Oxford University Press, 1982.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**, 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCCHESI, Dante. Ciência ou dogma? O caso do livro do MEC e o ensino de língua portuguesa no Brasil. **Revista Letras**, Curitiba, nº 83, p. 163, 2011.

MARCUSCHI, Luís Antônio . **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

_____. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica**. Trabalhos em Linguística Aplicada, 1997.

_____. **Da Fala para a Escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

MARTINO, L. M. S. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Série Primeiros Passos, São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

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

_____. In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____. Segunda Parte: Gêneros textuais no ensino de língua. In.: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 146 – 225.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MELO, José Marques de. **Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro**. 3. ed. Campos do Jordão: Mantiqueira, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORENO, Cláudio; GUEDES, Paulo Coimbra. **Curso básico de redação**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.

NUNES, Valfrido da Silva. Da imagem à palavra: processo de retextualização em aula de língua portuguesa na educação básica. **Revista Desafios**, v. 4, n. 4, p. 93-101, 2017.

OLIVEIRA, Esther Gomes de. **Operadores argumentativos e marcadores discursivos na língua falada**. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 1999.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de; AQUINO, Alisson Arlindo da Silva; MALTA, Daniela Paula Lima Neves. Práticas de letramento e multimodalidade: uma análise sobre o uso do gênero “meme” na sala de aula. **Revista do Gelne**, v. 19, n. 2, p. 62-77, jul.-dez., 2017.

ORLANDO, M. C. da S. **A coerência e a coesão nas redações dos alunos do Ensino Médio sob a perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional**. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/laelinf/dowloads/sumiko/defesasalunos/mariaceliaorlando.me.pdf>. Acesso em 10 mar 2015.

PAIVA, Thais. **Alunos brasileiros não sabem argumentar, diz estudo, 2014**. Disponível em: < <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/argumentacao-%E2%80%A8ou-reproducao/>> Acesso em 05 out. 2017.

PASSARELLI, L. G. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico**. São Paulo: Olho d'água, 2001.

PASSOS, Marcos Vinícius Ferreira. O gênero *meme* em propostas de produção de textos: implicações discursivas e multimodais. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1, Uberlândia, EdUFU, p. 1-15, 2012.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. [Tradução de Maria E. Galvão G. Pereira]. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Tratado de argumentação: a nova retórica**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PINHEIRO, N. F. **A tessitura do discurso fragmentado da mídia para adolescentes: uma análise da retórica persuasiva da Capricho**. Dissertação (Mestrado em Letras). Santa Maria: UFSM, 1998.

REBOUL, O. **Introdução à Retórica**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ROJO, R.H.R. . Revisitando a produção de textos na escola. In: Rocha, Gladys & Val, Maria da Graça C. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SALLES, Sueli de Brito. **Expor ou argumentar:** Tenha em mente a finalidade de sua dissertação (2010) Disponível em <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/expor-ou-argumentar-tenha-em-mente-a-finalidade-de-sua-dissertacao.htm> Acesso em 29 ago 2017.

SILVA, H. C. & ALMEIDA, M. J. P. M. **O deslocamento de aspectos do funcionamento do discurso pedagógico pela leitura de textos de divulgação científica em aulas de física.** Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, 2005.

SILVA, Jididias Rodrigues. Dificuldades na leitura e produção textual: uma realidade em nossa escola (2016). Disponível em: <<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/pedagogia/dificuldades-na-leitura-producao-textual-uma-realidade-em-nossa-escola.htm>> Acesso em out. 2017.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Tradução retextualização:** a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: EDUFU, 2003.

Apêndices

APÊNDICE A



Governo da Paraíba

EEEFM Monsenhor José da Silva Coutinho

Pesquisador: Leonardo Araújo Diniz

Atividade I

Projeto: O argumentar através da retextualização: discutindo os novos conceitos de família por meio do gênero meme

Questionário

1. Quantos anos você tem? _____
2. Com qual sexo você se identifica?
 Masculino Feminino
3. Onde reside?
 Zona urbana Zona rural
4. Como você se considera?
 Branco/a Negro /a Pardo(a)/mulato (a) Amarelo/a
(oriental)
 Indígena Outro/a. Qual? _____
5. Qual seu credo?
 Católico Evangélico Espírita Umbanda/Jurema/Candomblé
 Budismo Ateu/agnóstico Tenho um lado espiritual independente de religião
 Outro. Qual? _____
6. Escolaridade do pai:
 analfabeto Fundamental I Fundamental II
 Médio Superior
7. Escolaridade da mãe:

- analfabeto Fundamental I Fundamental II
 Médio Superior

8. Quantos livros você leu em 2017, excetuando os didáticos?

- nenhum 1 2 3 4 ou mais

9. Que tipos de leitura costuma fazer?

- Obras literárias de ficção
 Best-sellers
 Obras literárias de não ficção
 Livros técnicos
 Livros de autoajuda
 Chats de redes sociais
 Outros. Qual? _____

10. Você lê livros:

- por iniciativa própria a mando de professores

11. Com que frequência lê jornal (impresso/online)?

- Diariamente Algumas vezes por semana Raramente Nunca

12. Marque os assuntos pelos quais se interessa em ler:

- Política Globalização Esportes Economia Religião
 Meio ambiente Problemas sociais Televisão Artes (cinema, música, teatro)
 Drogas Saúde e educação Sexualidade
 discriminação e preconceito Violência

13 Qual meio você mais utiliza para se manter informado?

- jornais e revistas rádio televisão internet nenhum

14. O que você costuma escrever com maior frequência?

- bilhetes tarefas escolares Posts em redes sociais
 e-mails Outros. Qual? _____

15. Você escreve:

- por iniciativa própria apenas para redigir em seleções e concursos

16. Qual sua maior dificuldade ao produzir textos?

- Ortografia Argumentação Coesão e coerência Proposta de intervenção

APÊNDICE B



Governo da Paraíba

EEEFM Monsenhor José da Silva Coutinho

Pesquisador: Leonardo Araújo Diniz

Projeto: O argumentar através da retextualização: discutindo os novos conceitos de família por meio do gênero meme

Roteiro de avaliação

1. O que achou do trabalho desenvolvido pelo professor-pesquisador sobre a argumentação através da retextualização?
2. Você acredita que progrediu em sua prática de argumentar pela escrita? Por quê?
3. Você entende que a escola trabalha esses conteúdos voltados para a vida prática dos alunos? Por quê?
4. Quais as maiores dificuldades encontradas durante as aulas?
5. Cite um exemplo de argumentação do seu dia a dia em que utilizou os ensinamentos após a aplicação da pesquisa.
6. Como avalia o tema gerador “O novo conceito de família”?
7. Já conhecia os mecanismos de retextualização? O que achou?

APÊNDICE C

Sequência Didática – Produto final

2.7 Sequência didática – O novo conceito de família

Conteúdo

O argumentar através da retextualização: um trabalho com textos multimodais

Objetivo geral:

Analisar os elementos textuais, linguístico-enunciativos e retórico-discursivos relativos à argumentação, via atividades de retextualização, de produções textuais de alunos ingressos no ensino médio, acerca da temática “Novo conceito de família”, explorado por meio do gênero “meme”.

Objetivos específicos:

- Ampliar as competências oral e escrita dos alunos;
- Debater sobre o novo conceito de família;
- Refletir acerca dos modos de argumentar;
- Reconhecer as diferentes formas de materialização das estratégias argumentativas;
- Exercitar e aprimorar a capacidade dos discentes em reconhecer e escrever textos dos gêneros do argumentar;
- Reconhecer as operações linguístico-textual, enunciativas e retórico-discursivas realizadas pelos discentes em processos de retextualização.
- Observar as mudanças ocorridas no plano textual, linguístico-enunciativo e retórico-discursivo nas produções dos gêneros de predominância argumentativa, por meio das atividades de retextualização propostas aos alunos.

Série

1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio

Tempo estimado

10 encontros

Material necessário

Cópias dos textos motivadores;

Folhas em branco;

Lousa e pincel;

Data show e caixas de som.

DESENVOLVIMENTO

1ª ETAPA

MÓDULO – (RE)CONHECENDO ESTRATÉGIAS DE ARGUMENTAÇÃO ATRAVÉS DA TEMÁTICA: AS NOVAS CONFIGURAÇÕES FAMILIARES

1º Etapa (duas aulas) – CONCEITUANDO A PLURALIDADE DO QUE É FAMÍLIA

A apresentação do conteúdo será realizada a partir de um diálogo entre alunos e o professor titular da turma, para que os alunos possam se posicionar em relação às novas configurações familiares.

Para tal, será feita uma discussão com os alunos, a partir de questões norteadoras sobre o conceito de família, expostas a seguir. Em um primeiro momento, o professor deverá escrever na lousa a palavra “Família” e pedir que os alunos exponham palavras que estejam relacionadas com a mesma. A partir do que for apresentando, o professor deverá conduzir a discussão com o objetivo de direcionar o aluno para a percepção da pluralidade do conceito de família e das diferentes configurações familiares existentes de aluno para aluno.

A cada pergunta respondida oralmente, é importante que o docente apresente um posicionamento para fechar as discussões por bloco e que, desse modo, os alunos entendam a diversidade presente na compreensão do que é família.

Após esse primeiro momento, o professor deverá apresentar as duas imagens, apresentadas a seguir que estão relacionadas entre si, para que os alunos possam desenvolver sua capacidade de oralidade atrelada à argumentação com o intuito de ampliar o conceito que eles têm sobre família. Em seguida, a partir da discussão e explicação sobre as imagens no plano da linguagem verbal e não verbal, apresentar o vídeo “Ohana quer dizer família”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dBp2ql24PY0> para a finalização do encontro com o discurso da personagem sobre o significado de família, construindo, de maneira coletiva, o que é família e comparando com a resposta inicial das questões norteadoras.

QUESTÕES NORTEADORAS

6. Quantos membros existem na sua família e quem são eles?
7. Qual o significado de sua família para você?
8. De um modo geral, como você define família?
9. Como você compreende as novas constituições familiares, como dois homens e duas mulheres, por exemplo?
10. A adoção por casais homoafetivos já é uma prática juridicamente amparada no Brasil, qual seu posicionamento com relação a esse tipo de adoção?

IMAGENS



Disponível em: <https://br.pinterest.com/>

família(s.f.)

é o nosso conjunto de laços mais querido. não precisa ter o mesmo sangue, basta sentir o mesmo amor. é quem cuida da gente quando a gente tá doente. é quem sabe que somos mais do que defeitos e qualidades. é quem aceita nossas manias. é quem tá do nosso lado nos momentos difíceis. é ohana.

“e **ohana** quer dizer família. e família quer dizer nunca abandonar ou esquecer”.

(JOÃO DOEDERLEIN)
@akapoeta

Disponível em: <https://www.instagram.com/akapoeta/?hl=pt-br>

2º Etapa (duas aulas) – VÍNCULO INTRÍNSECO ENTRE FAMÍLIA E AMOR

Iniciaremos o segundo momento com uma dinâmica “Força do amor”. Esta atividade consiste em apresentar elementos que remetem à diversidade, para que os alunos possam adivinhar. Diante disso, a “força do amor” ocorrerá da seguinte maneira: palavras que remetam ao mundo da diversidade e do amor, a exemplo de “companheirismo” e “cumplicidade”, independentemente de orientação sexual, serão colocadas em um painel para que os alunos possam adivinhar. A sala será dividida em grupos, dependendo da quantidade de alunos, e cada um deles irá citar uma letra da palavra. Caso o grupo que está na vez acerte a letra, então, terá um ponto. Se souber a palavra por completo, o grupo somará cinco pontos no cômputo geral. Diante da possibilidade de erro na tentativa de adivinhar uma letra, o grupo ganhará um membro do corpo. Caso o grupo forme todo o corpo, será automaticamente eliminado. Por fim, o grupo que, ao final, somar mais pontos, será premiado com chocolates.

Posteriormente, será exibido o vídeo “O que é amor?”, do canal Show do Tiago, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BvglVobcsU4>, no qual é explicado de uma forma genuína, por uma criança, qual é o significado do amor. Com isso, desejaremos ouvir a opinião dos alunos sobre o tema e exemplos abordados no vídeo.

Por fim, será solicitado aos alunos a atividade “Amar-te mais hoje”, para isso, primeiramente, o docente deverá conduzir uma discussão interligando a tirinha ao *meme*, exposto a seguir, trabalhando seus aspectos mais relevantes para o desenvolvimento da argumentação do aluno, essencialmente no que diz respeito à parte semântica dos gêneros.

Assim, em seguida, o professor deverá conduzir os alunos para a realização de uma atividade escrita, apresentada logo mais, que será realizada da seguinte forma: cada aluno receberá um papel para verticalizar o aprendizado, apresentando sugestões de como materializar o amor, não apenas com palavras, mas em ações do cotidiano.

Texto multimodal – “DESENHOS DE UM GAROTO SOLITÁRIO”



Disponível em: <http://meucantinhodeecorado.blogspot.com.br/2013/12/fofura-do-dia-eu-te-asmu.html>

MEME



Disponível em: <https://br.pinterest.com/>

ATIVIDADE AMAR-TE MAIS HOJE

2. Diante das discussões realizadas em sala de aula, acerca do tema proposto, escreva no papel recebido pelo menos três palavras e três ações do cotidiano que, ao seu ver, podem servir para demonstrar às pessoas de uma família como podemos materializar o amor no dia-a-dia. Justifique a sua escolha das palavras e das ações.
3. É preciso ter um amor para ser feliz? Por quê?

3º Etapa (duas aulas) – A DOR E A DELÍCIA DE SER O QUE É: FAMÍLIA

Logo após, será apresentado o poema “Família”, de Carlos Drummond de Andrade (ver anexo nesta sequência), efetuando uma leitura colaborativa com os alunos e promovendo um debate para analisar aspectos cruciais do poema, como a semântica, a estilística, somados à busca pela compreensão e interpretação de cada aluno. Para isso, algumas questões norteadoras auxiliarão nesse momento (anexo). O objetivo do poema é identificar as características da família, ali presente, e comparar com os conceitos de família contemporâneos.

Assim, será evidenciada a tirinha construída por “Desenhos de um garoto solitário” (anexo) para acrescentar com a discussão em torno do poema, mostrando seus pontos comuns e divergentes, além das observações sobre a linguagem verbal e não verbal recorrente na tirinha que compõe o sentido sobre a família.

Por fim, para que o trabalho com a argumentação esteja em conexão com a retextualização, o professor deverá propor a seguinte atividade escrita, exposta abaixo : “Quem são seus heróis”. A proposta é reconfigurar os membros familiares que se enquadram na figura de “rainha sem coroa”, “herói sem capa” e “capeta sem chifre”, como estão dispostos na tirinha. Com isso, o aluno receberá uma folha em que deverá citar os membros familiares que se adequam em cada uma das três características, justificando os motivos das suas respectivas escolhas, propondo, logo após, um debate com a turma para que seja exposto a heterogeneidade das respostas.

POEMA DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Família

Três meninos e duas meninas,
sendo uma ainda de colo.
A cozinheira preta, a copeira mulata,
o papagaio, o gato, o cachorro,
as galinhas gordas no palmo de horta
e a mulher que trata de tudo.

A espreguiçadeira, a cama, a gangorra,
o cigarro, o trabalho, a reza,
a goiabada na sobremesa de domingo,
o palito nos dentes contentes,
o gramofone rouco toda a noite
e a mulher que trata de tudo.

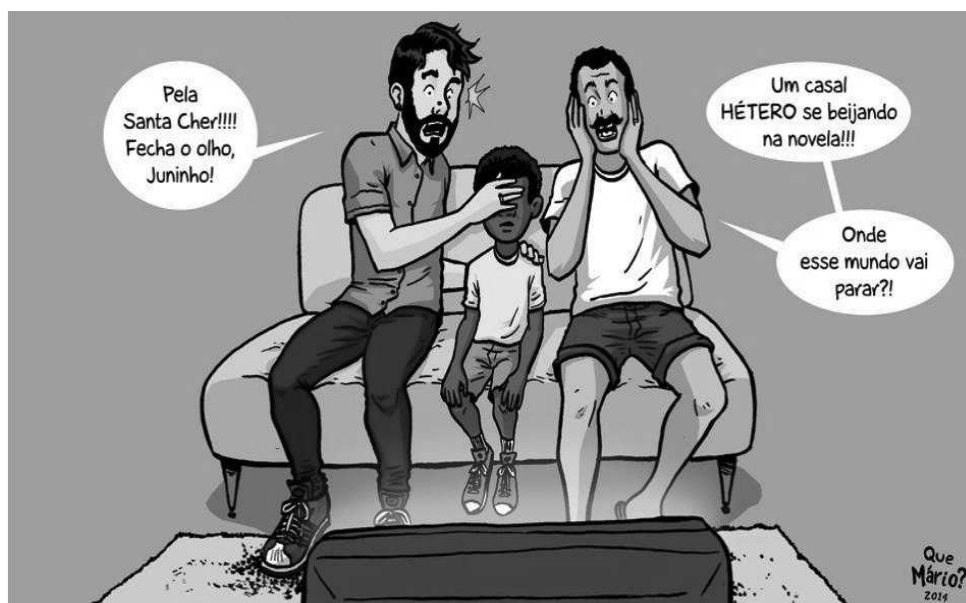
O agiota, o leiteiro, o turco,
o médico uma vez por mês,
o bilhete todas as semanas
branco! mas a esperança sempre verde.
A mulher que trata de tudo
e a felicidade.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.

QUESTÕES NORTEADORAS

6. O poema descreve a vida de uma família. Como parece ser a vida dessa família?
7. Explique a repetição do verso “e a mulher que trata de tudo”, no final de cada estrofe.
8. Explique por que, no texto, a esperança é “sempre verde”. O que isso implica dizer?
9. Em sua opinião, baseada no poema, a mulher que trata de tudo é feliz? Justifique.
10. Após a leitura do poema, quais características você pode levantar sobre essa família descrita por Drummond? Existe alguma correlação ou divergência com a sua família? Justifique.

Texto multimodal – Charge Que Mário?



https://conteudo.imguol.com.br/c/noticias/2014/07/01/1jul2014---o-chargista-que-mario-brinca-com-o-beijo-gay-representado-na-novela-amor-a-vida-da-rede-globo-1404218404497_615x300.jpg

ATIVIDADE A NOVA FAMÍLIA BRASILEIRA

2. Após os debates ocorridos em sala de aula, acerca do tema proposto e tomando por base a charge do Que Mário?, explique a ironia presente na charge.
3. Em que aspecto um beijo gay numa novela afeta a família tradicional brasileira? Por quê?

4º Etapa (duas aulas) – RECONHECIMENTO DA FAMÍLIA POR INTERMÉDIO DAS IMAGENS

Esse encontro será iniciado com a apresentação do quadro "A família", de Tarsila do Amaral (anexo), pintado em 1925, que mostra a imagem de uma família tradicional da zona rural com alguns objetos e animais. O objetivo é desenvolver a capacidade linguístico-discursiva do aluno por meio da linguagem não verbal e da construção do debate sobre a obra.

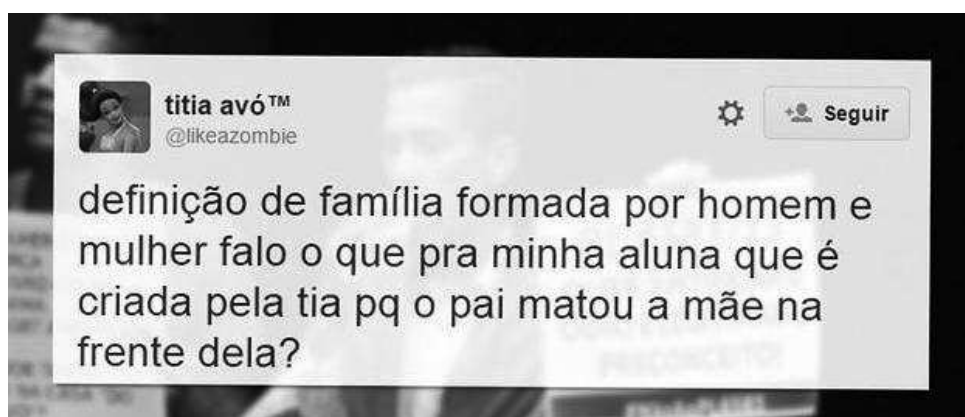
Em seguida, será solicitada uma atividade (em anexo nesta sequência didática) de retextualização do texto oral para o texto escrito, que acontecerá da seguinte forma: o aluno receberá uma folha em que deverá escrever um comentário crítico-reflexivo, entre 5 a 10 linhas, sobre as novas configurações familiares existentes, contextualizando com o tuíte (anexo) para responder à pergunta: Caso o quadro fosse pintado em 2017, como você visualizaria o quadro ‘A família’? Quais os membros familiares que constituiriam o quadro? Justifique sua resposta.

QUADRO “A FAMÍLIA”, DE TARSILA DO AMARAL



Disponível em: <http://jisjoaosalaa.blogspot.com.br/2013/05/a-nossa-familia-ao-estilo-de-tarsila-do.html>

MEME



Disponível em: <https://br.pinterest.com/>

ATIVIDADE

2. Diante de tudo o que foi discutido em sala de aula, sobre o quadro “A família”, de Tarsila do Amaral e o tuíte apresentado, responda ao que se pede

a seguir: Suponha que a obra de Tarsila tivesse sido pintado em 2017, como você visualizaria o quadro ‘A família’? Quais os membros familiares que constituiriam o mesmo? Explique a presença de cada um dos elementos propostos em sua resposta.

5º etapa (duas aulas) – DIVERSIDADE DE ESCOLHA ATRAVÉS DO MEME

Para iniciar esse encontro, será executado o vídeo clipe da música “De toda cor”, de Renato Luciano, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FTU5NYUxZ14>, considerando os aspectos dos diferentes estereótipos apresentados, a representação dos indivíduos em seus aspectos físicos, a entonação e melodia da música e da letra presente, além do desenvolvimento da interpretação da linguagem não verbal do vídeo.

Logo após, o docente deverá dedicar-se ao debate em torno da letra da música (vide anexo desta SD), analisando os aspectos mais significativos para a compreensão do aluno, somados a sobreposição da letra com o vídeo clipe, para isso, deverá apresentar um meme (anexo) para compor a discussão sobre o preconceito existente na orientação sexual das pessoas e de que forma a família responde a esse posicionamento. Dessa forma, é necessário contextualizar com os referentes externos ao meme, como os conhecimentos de mundo em que todo torcedor do São Paulo é visto pelos torcedores do Corinthians como gays, além da alusão ao programa televisivo, “Casos de Família”, visualizado no meme.

Ao final, será solicitada uma atividade (anexo) em que os alunos, em duplas ou em trios, deverão elaborar entre 2 a 3 temas para o programa “Casos de Família”, contemplando a diversidade de famílias existentes, justificando o porquê da escolha. Essa atividade deverá ser entregue e comentada no encontro seguinte.

MÚSICA – DE TODA COR

De Toda Cor
Renato Luciano

Passarinho de toda cor
Gente de toda cor
Amarelo, rosa e azul
Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou

Eu sou amarelo claro
 Sou meio errado
 Pra lidar com amor
 No mundo tem tantas cores
 São tantos sabores
 Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou

Eu sou ciumento, quente, friorento
 Mudo de opinião
 Você é a rosa certa
 Bonita e esperta
 Segura na minha mão

Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou

Que o mundo é sortido
 Toda vida soube
 Quantas vezes
 Quantos versos de mim em minha'alma houve
 Árvore, tronco, maré, tufão, capim, madrugada, aurora, sol a pino e poente
 Tudo carrega seus tons, seu carmim
 O vício, o hábito, o monge
 O que dentro de nós se esconde
 O amor
 O amor
 A gente é que é pequeno
 E a estrelinha é que é grande
 Só que ela tá bem longe
 Sei quase nada meu Senhor
 Só que sou pétala, espinho, flor
 Só que sou fogo, cheiro, tato, plateia e ator
 Água, terra, calmaria e fervor
 Sou homem, mulher
 Igual e diferente de fato
 Sou mamífero, sortido, sortido, mutante, colorido, surpreendente, medroso e estupefato
 Sou ser humano, sou inexato

Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita com eu sou

Eu sou amarelo claro
 Sou meio errado pra lhe dar com amor
 No mundo tem tantas cores
 São tantos sabores
 Me aceita como eu sou

Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou

Eu sou ciumento, quente, friorento, mudo de opinião
 Você é a rosa certa, bonita e esperta
 Segura na minha mão

Passarinho de toda cor
 Gente de toda cor
 Amarelo, rosa e azul
 Me aceita como eu sou

MEME



Disponível

em:

<https://www.facebook.com/HospicioCorinthiano/photos/a.1421331874828890.1073741829.1419719994990078/1784552651840142/?type=3&theater>

ATIVIDADE

2. Agora é com vocês! Após as discussões realizadas em sala de aula, sobre a temática proposta, em dupla ou em trio, desenvolvam entre 2 a 3 temas para o programa “Casos de Família”, contemplando a diversidade de famílias existentes. Em seguida, vocês deverão apresentar os temas para a turma e justificar o porquê da relevância da temática para o debate.

6º etapa (duas aulas) – TEXTO ARGUMENTATIVO NA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE FAMÍLIA

Para que os alunos possam obter maiores informações sobre as novas configurações familiares desenvolvendo argumentos a respeito da temática, será discutido o texto argumentativo “Normalidade e ficção”, de Paulo Roberto Ceccarelli, que apresenta bons esclarecimentos sobre o conceito de família, além de evidenciar um contexto histórico sobre o assunto.

O docente deverá realizar uma leitura colaborativa com os alunos, esclarecendo os pontos mais relevantes do texto, propondo um debate sobre o conteúdo exposto, além de trazer para a turma possíveis conceitos que não sejam do conhecimento deles, como “monoparentais” “homoparentais”, “sociopatias”, “drogadicção” e demais palavras que venham a gerar questionamentos por parte dos alunos.

Seguidamente, o professor deverá propor um debate em que os alunos vão fazer um exercício reflexivo acerca do que está posto no meme (anexo), reconhecendo quais seriam as características de um “pai raiz” e um “pai nutella” e quais são os subentendidos encontrados na conceituação dos dois tipos de pais. O objetivo dessa reflexão é fazer com que o aluno perceba, de certa forma, o preconceito encontrado na adjetivação do “pai nutella”. Depois disso, o docente partirá para uma atividade escrita (anexo) em que o aluno deverá escolher outro membro da família para realizar essa comparação entre “Raíz *versus* Nutella”, enumerando entre 5 a 10 características para cada bloco de “Raíz” e “Nutella”, justificando a sua escolha.

TEXTO ARGUMENTATIVO

Normalidade e ficção

As últimas décadas têm sido marcadas por profundas mudanças sociais, cujas origens remontam à Revolução Industrial no século 18, passando pela chamada “revolução sexual” dos anos 1960. Fortemente apoiadas nos movimentos feministas, as repercussões dessas mudanças nas relações homem/mulher foram profundas: a liberação, em alguns países, do aborto, o morar juntos sem que as pessoas envolvidas fossem casadas, as relações homoafetivas e o aumento exponencial de separações, entre outros cenários, passaram a integrar a paisagem social.

As reações a essa “nova ordem” foram imediatas: falou-se do fim da família, da decadência dos costumes e da moral. A mulher que trabalhava fora, e que tinha acesso à pílula, estaria mais exposta às tentações de relações extraconjugais. Previam-se problemas psíquicos terríveis para os filhos de pais separados.

Entretanto, quando olhamos para trás e reavaliamos os temores das décadas precedentes, constatamos que nada de dramático aconteceu: as famílias continuam compondo-se e decompondo-se. Os filhos e filhas de casais separados estão bem, em alguns casos melhores do que aqueles cujos pais não se separaram.

Na atualidade, um dos grandes debates gira em torno das chamadas novas organizações familiares – ou novas famílias, novos arranjos familiares –, enfim, trata de ligações afetivas entre sujeitos nas quais o exercício da parentalidade não responde aos padrões tradicionais: famílias monoparentais, homoparentais, adotivas, recompostas, concubinato, temporárias, produções independentes, embriões congelados, procriação artificial, barriga de aluguel, doador de esperma anônimo e, mais cedo do que se espera, a clonagem. Essas novas organizações familiares têm suscitado questões tais como: as crianças criadas por apenas um dos genitores (às vezes, o outro é totalmente desconhecido) ou aquelas criadas por um casal do mesmo sexo terão necessariamente problemas de subjetivação? Ou seja, a falta de um dos genitores – monopaternidade – ou a presença de duas pessoas do mesmo sexo – homopaternidade – terão repercussões particulares nos processos identificatórios e, por conseguinte, na organização psíquica do sujeito?

Na organização familiar tradicional, os papéis do homem e da mulher eram estanques: o pai, o “cabeça da família”, o provedor, aquele que sempre tinha a última palavra, trabalhava fora, dirigia o carro e passeava com a família nos finais de semana. A mãe, a “rainha do lar”, ficava em casa cuidando de tudo – da comida, da faxina, das crianças... –, para que o bem-estar de todos e o andamento do lar fossem os melhores possíveis. Ainda hoje, esse modelo de organização familiar continua servindo de referência nas discussões sobre a família e seus descaminhos, como se ele fosse o único capaz de sustentar a ordem social vigente e de produzir subjetivações sadias, pois é reflexo de uma ordem “natural”.

Estudos antropológicos nos informam que as relações genitor/pai e genitora/mãe não são universais, e que os modelos de família são socialmente construídos, não existindo um modelo de filiação único: em cada cultura, dentro de um determinado momento sócio-histórico, produz-se um modelo de família que é apresentado como natural. Com isso, determinam-se as posições dos homens e das mulheres no tecido social e nas relações de

trabalho. Todo modelo de família é tributário da ordem social que o produz. Ordem essa que sustenta o discurso ideológico gerador de poder, o qual apresenta a família não como um constructo social arbitrário e convencional, mas como algo universal e imutável, e por vezes sagrado.

A variedade dos arranjos familiares e as inúmeras formas de atribuição dos lugares e dos papéis simbólicos de “pai” e “mãe” são amplamente documentadas pela “história da família”, fazendo com que o parentesco seja um fenômeno histórico e contingente e não uma invariável. Não é a proximidade genealógica, ou a consanguinidade, que determinará a filiação. O denominador comum em todos os arranjos familiares – o que inclui os homoafetivos – é o lugar que o bebê ocupa no imaginário, e na circulação do desejo, de quem acolhe a criança quando de sua chegada ao mundo.

Toda discussão sobre família vai, necessariamente, questionar os fundamentos da ordem social; logo, as relações de gênero e a interação dos grupos. Muitas vezes, tal questionamento é sentido como uma ameaça à estabilidade social, o que conforta ainda mais a ideia do caráter imaginário dessa ordem: se fosse fixa sem nenhuma possibilidade de mudanças, não seria tão facilmente ameaçada.

As famílias homoafetivas abalam a hegemonia do modelo tradicional de família, por proporem novas possibilidades de ligações afetivas. Para muitos, romper com a ordem convencional produz uma perda de referências, por vezes uma “crise identitária”. Entretanto, a história nos ensina que a humanidade sempre esteve em “crise”: por serem sempre construções tributárias do momento histórico-político que as produz, as referências sintagmáticas que utilizamos para decompor e recompor o mundo estão em constante movimento. Ora, o que muda é o modo de “ler o mundo”, cuja consequência é um questionamento da ordem vigente, abrindo espaço para novas organizações familiares.

O fato de um homem e de uma mulher viverem juntos e terem filhos não significa que formem uma família. Conhecemos diversos arranjos nos quais os membros se sentem em família sem, contudo, terem ligações sanguíneas, como aquelas que agregam filhos de uniões anteriores. O que define uma família são os investimentos afetivos que carregam correntes afetuosas e agressivas: não é raro uma família ser marcada pela rivalidade entre os seus membros, pelo ódio entre os irmãos, pelo ressentimento para com os pais.

A clínica infantil é rica de exemplos nos quais o problema apresentado pela criança traduz a grande confusão dos pais quanto a seus respectivos papéis, o que pode, conseqüentemente, gerar uma indefinição do lugar da criança como filho ou filha. Temos ainda situações nas quais um dos pais, senão os dois, não participa, às vezes nem mesmo existe, na vida da criança. E, nem por isso, essa última apresenta um problema particularmente dramático.

Isso significa que nascer da união de um homem com uma mulher não basta para ser filho, ou filha, daquele homem e daquela mulher. Ou ainda, colocar uma criança no mundo não transforma os genitores em pais. O nascimento (fato físico) tem que ser transformado em filiação (fato social e político), para que, inserida em uma organização simbólica (fato psíquico), a criança se constitua como sujeito.

Cada modo de filiação – homopaternidade, adoção, monopaternidade, famílias tradicionais e toda outra forma que pudermos imaginar – terá a própria configuração de angústia. Mas, do ponto de vista da constituição do psiquismo, não temos, a priori, nenhuma evidência para

dizer que um modelo é mais ou menos patogênico do que o outro.

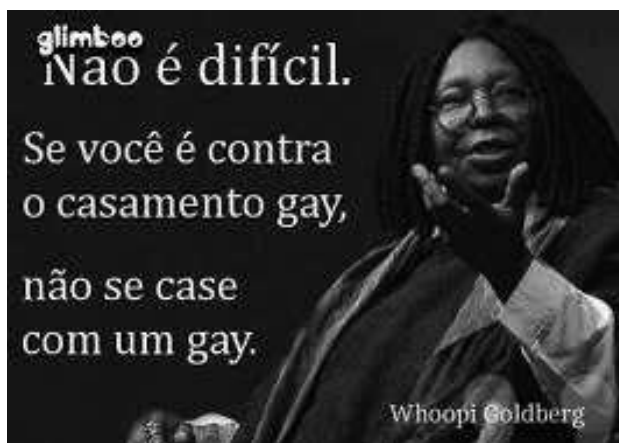
Não existe uma forma de organização familiar ideal que, inequivocamente, garantiria um desenrolar mais sadio para a constituição do sujeito. Se do ponto de vista social e legal as normas que definem “família” são relativamente bem estabelecidas, do ponto de vista psíquico, as famílias são sempre construídas e os filhos sempre adotivos, pois o que organiza uma família são os laços afetivos.

Os novos arranjos familiares não trazem nenhuma novidade e muito menos ameaças em termos de subjetivação: as coordenadas que balizam as construções subjetivas não levam em conta o sexo anatômico de quem cumpre a função materna/paterna e não seguem um modelo único.

Finalmente, não podemos nos esquecer de que a maioria quase absoluta dos desvios de conduta, comportamentos antissociais, perversões, delinquência, marginalidade, sociopatias, drogadicção, enfim, as mais diversas modalidades do sofrimento psíquico, foram frutos do modelo tradicional, composto por casais heterossexuais. No mínimo, duas reflexões se impõem: o sexo de quem se ocupa das crianças não traz nenhuma garantia. E, em segundo lugar, a família tradicional como produtora de “normalidade” é uma mera ficção.

https://www.sescsp.org.br/online/artigo/9469_NOVAS+CONFIGURACOES+FAMILIARES

MEME



Disponível em: http://img.glimboo.com/recado/frases_gay/frases_gay_7757945.jpg

ATIVIDADE

2. Diante das discussões sucedidas em sala de aula, a respeito do novo conceito de família, você deverá fazer um comentário crítico sobre o meme acima, entre 5 e 10 linhas, abordando o preconceito existente a respeito do casamento gay.

7º etapa (duas aulas) – AMPARO JURÍDICO DO CONCEITO DE FAMÍLIA – ESTATUTO DA FAMÍLIA

O encontro deverá ser iniciado com a leitura da reportagem “Comissão aprova definição de família como união entre homem e mulher”, disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/09/comissao-aprova-definir-familia-como-uniao-entre-homem-e-mulher.html>, promovendo um debate sobre a decisão tomada pelos deputados acerca do conceito de família. Após discussões, esclarecimentos de possíveis dúvidas por parte dos alunos sobre o projeto de lei que cria o Estatuto da Família, o docente partirá para a leitura do infográfico (anexo).

Nessa conjuntura, após a leitura do texto verbal e não verbal presentes no infográfico e a problematização das informações contextualizando com a reportagem lida anteriormente, será solicitada a seguinte atividade (anexo) de retextualização do texto escrito para o texto oral: os alunos, em trios, deverão gravar um vídeo curto, com duração máxima de 1 minuto, no qual se posicionarão sobre o Estatuto da Família, sendo favoráveis ou opositores ao conceito de família defendido pelos deputados. Após a gravação, o vídeo será apresentado em sala de aula no próximo encontro e, posteriormente, deverá ser publicado nas redes sociais dos alunos com o intuito de aproximar o âmbito escolar do contexto social, formando sujeitos com vozes ativas na sociedade.

INFOGRÁFICO



Disponível em: <https://queroquedesenhe.wordpress.com/portfolio/por-que-o-estatuto-da-familia-e-contra-a-familia/>

ATIVIDADE

2. Após a leitura da reportagem e discussões sobre o infográfico apresentado em sala de aula, formem trios e gravem um vídeo curto, com duração máxima de 1 minuto, em que vocês se posicionem sobre o Estatuto da Família, sendo contra ou a favor ao conceito de família defendido pelos deputados. O vídeo será discutido em sala de aula no próximo encontro e, em seguida, deverá ser publicado nas redes sociais.

8º etapa (duas aulas) – OS DIFERENTES TIPOS DE FAMÍLIA

Nesse encontro, será apresentado para os alunos um quadro explicativo (anexo) evidenciando os diferentes tipos de família encontradas na nossa sociedade. Após o entendimento e clareza dos conceitos, o docente deve conduzir o debate com a exibição do vídeo “Fernanda Gentil conta como foi se assumir gay para o filho e a família | Tema da Semana | Saia Justa”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JDaueiTJC74>, em que a apresentadora revela como foi contar para sua família e, em especial, para os seus filhos, que é homossexual, conectando com o meme (anexo).

Dando continuidade ao encontro, será realizada uma discussão sobre o infográfico (anexo) que evidencia as estatísticas e dificuldades de uma família monoparental. Mais uma vez, o objetivo é buscar a participação e conseqüentemente, a maturidade dos argumentos do aluno no debate sobre a temática proposta.

Logo após, será realizada uma atividade escrita (anexo) que acontecerá da seguinte forma: os alunos receberão uma folha e elaborarão um comentário de cunho crítico reflexivo, entre 5 a 10 linhas, argumentando que os preconceitos as famílias brasileiras necessitam retirar do armário.

QUADRO EXPLICATIVO

TIPOS DE FAMÍLIA	CARACTERÍSTICAS
Família nuclear simples e tradicional	Pai e a mãe estão presentes; todas as crianças são filhos desse mesmo pai e dessa mesma mãe. Não há mais qualquer adulto ou criança (que não sejam os filhos) morando na mesma casa.
Família monoparental	Grupo onde apenas a mãe (ou o pai) está presente, vivendo com seus filhos e também, eventualmente, com outros filhos menores de idade sob sua responsabilidade. Não mais nenhuma pessoa maior de 18 anos, que não seja filho, morando na mesma casa.
Família recasada	Grupo em que o pai e/ou a mãe estão vivendo em nova união, legal ou consensualmente e podem ter seus filhos vivendo ou não juntos na mesma casa.
Família não convencional	Grupo mais amplo que consiste na família nuclear (pai, mãe, filhos) mais os parentes diretos de ambos os lados, existindo uma extensão das relações entre pais e filhos para pais, avós e netos.
Família de casal homossexual	Adotam os filhos ou um deles faz inseminação artificial e arruma uma barriga de aluguel.
Família de pais separados	Família dissolvida, porém os ex- cônjuges ficam com a guarda compartilhada dos filhos.
Família de filhos adotivos	Por algum problema de infertilidade o casal adota filhos ou, além de terem seus filhos biológicos, optam por adoção também.
Família uniparental	Essa família é definida assim quando o ônus da criação do filho é de apenas do marido ou da mulher, seja por viuvez, maus tratos, etc.

Disponível em: <http://blog.newtonpaiva.br/pos/e8-ped10/>

MEME

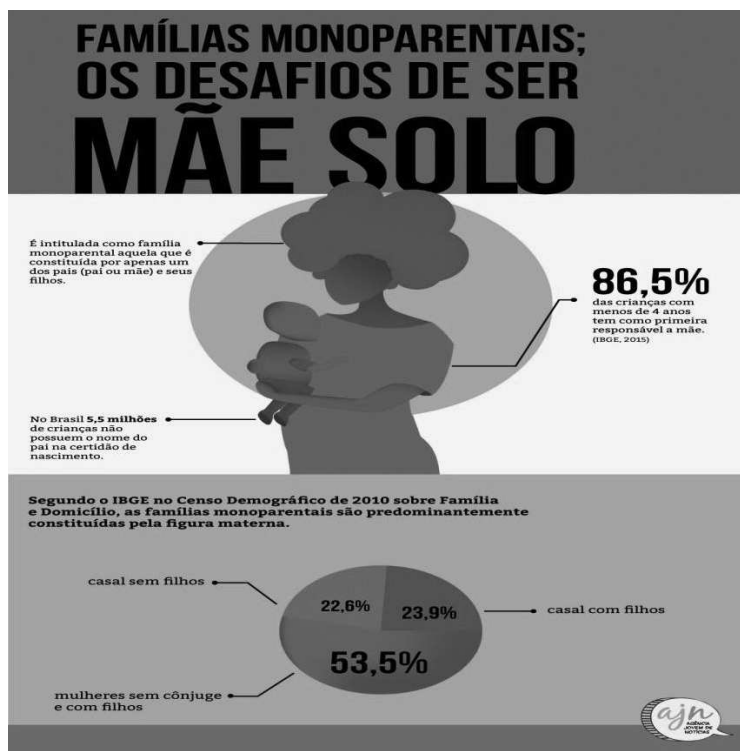


Disponível

<https://www.google.com.br/search?q=saindo+do+armario+meme&source=lnms&tbm>

em:

INFOGRÁFICO



Disponível em: <https://br.pinterest.com/>

ATIVIDADE

- Diante das discussões realizadas em sala de aula, produza um comentário, entre 5 a 10 linhas, de forma crítica reflexiva, discorrendo sobre a seguinte pergunta: Na sua opinião, quais os preconceitos que as famílias brasileiras necessitam retirar do armário? Justifique sua resposta.

9ª etapa (duas aulas) – ADOÇÃO NO CONTEXTO SOCIAL BRASILEIRO)

Inicialmente, será exibido o vídeo “Preconceito sem Limites: Socialite Chama Filha de Bruno Gagliasso de MACACA”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u2zSHJTorrE>, com o objetivo de instaurar uma discussão sobre o preconceito voltada para a adoção. Em seguida, como forma de concatenar o vídeo anterior, o docente exibirá a reportagem “Bruno Gagliasso e Giovanna Ewbank falam sobre racismo contra filha Titi”, disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2017/12/bruno-gagliasso-e-giovanna-ewbank-falam-sobre-racismo-contra-filha-titi.html>.

Assim, após a exibição do vídeo com uma nova rodada de debates sobre o tema, em que se pretende desenvolver a capacidade argumentativa do aluno, será trabalhado o infográfico (anexo) intitulado: “Por que é impossível zerar a fila de adoção no Brasil?”. Dessa forma, aspectos linguísticos e semânticos deverão ganhar mais notoriedade nas discussões, além do mais, a relação entre linguagem verbal e não verbal deverá ser levada em consideração, para que os alunos compreendam as dificuldades e tramites envolvidos no processo de adoção.

Por último, será realizada a seguinte atividade escrita (anexo): os alunos receberão uma folha, que apresentará uma charge (anexo) e, a partir dela, eles deverão produzir um comentário entre 5 a 10 linhas, correlacionando com a temática discutida nesse encontro.

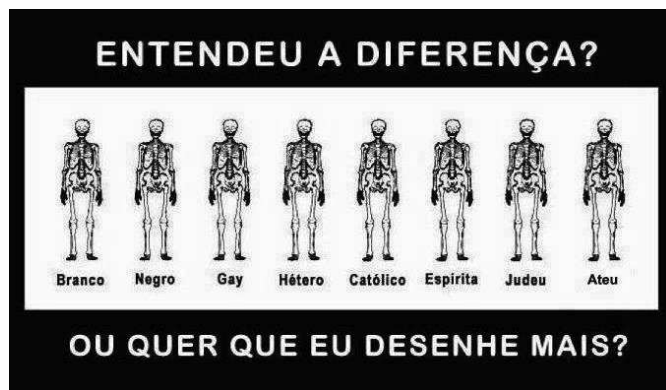
INFOGRÁFICO



Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/483081497507021499/>

ATIVIDADE:

2. Tomando por base a discussão realizada em sala de aula sobre adoção e considerando a charge abaixo, escreva um comentário, entre 5 a 10 linhas, de maneira crítico-reflexiva, discorrendo sobre o preconceito existente na adoção, seja por cor, raça, etnia como também, pelos diferentes tipos de casais que estão na fila de adoção brasileira.



Disponível

em:

<https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=637&tbm=isch&sa=1&ei=DbdiWvO2GIK5wASLwJGQDw&q=ciclo+do+preconceito+charge+enquanto&oq=ciclo+do+>

10ª etapa (duas aulas) – POR DENTRO SOMOS TODOS IGUAIS, POR FORA DIREITOS IGUAIS.

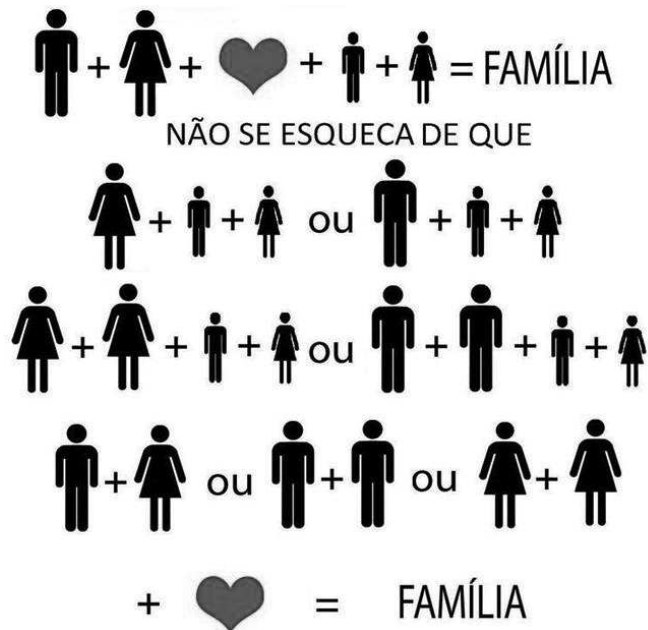
Primeiramente, será realizada a dinâmica “Xô, preconceito!”, em que o docente fixará no quadro branco um cartaz central com a seguinte frase: “Xô preconceito!”. Separadamente, em uma pasta, serão colocadas diversas mensagens viradas para baixo, a fim de despertar a curiosidade dos alunos. Nas mensagens, existirão diversas situações preconceituosas acerca das novas configurações familiares, sendo retiradas das redes sociais. Sendo assim, cada aluno escolherá uma mensagem e falará sobre suas impressões sobre aquilo, avaliando com placas de aprovação ou negação para cada mensagem, a partir disso, indagaremos qual a correlação existente entre as mensagens e a frase escrita no cartaz. O objetivo dessa dinâmica é desconstruir representações preconceituosas no âmbito cultural, social e político dos diferentes tipos de famílias brasileira, evidenciando, de fato, a igualdade entre indivíduos.

Por fim, será solicitada a seguinte atividade (anexo): o aluno deverá produzir um texto dissertativo argumentativo, entre 15 a 20 linhas, tomando por base as discussões realizadas

durante os encontros anteriores, além de correlacionar com a charge (anexo) que apresenta diversidade de indivíduos.

ATIVIDADE

1. Produza um texto argumentativo, a partir do texto abaixo, considerando a retextualização, a recuperação de sentidos do texto base. Procure observar os princípios da Introdução, Desenvolvimento e Conclusão.



Anexos

Anexo I – Retexto I

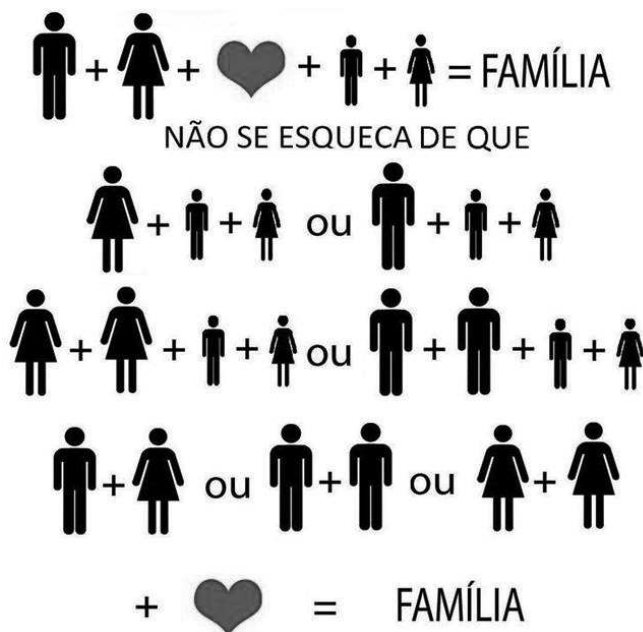


Governo da Paraíba
 EEEFM Monsenhor José da Silva Coutinho
 Pesquisador: Leonardo Araújo Diniz

Projeto: O argumentar através da retextualização: discutindo os novos conceitos de família por meio do gênero meme

Atividade 11 (Etapa 10)

1. Produza um texto argumentativo, a partir do texto abaixo, considerando a retextualização, a recuperação de sentidos do texto base. Procure observar os princípios da Introdução, Desenvolvimento e Conclusão.



Sociedade de respeito preconceituosa

Um dos casos mais recentes que relaciona o preconceito entre famílias e a sociedade, foi o da filha de Bruno Gagliasso, por ser negra e particularmente ser adotada, um exemplo em muitas que se discute seriamente em como amenizar a mídia tentando diminuir a próxima com atos que impõe desrespeito. Preconceito é aquilo que convém diminuir a próxima, fazendo com que se priva de tal modo de convivência.

Viver em um mundo preconceituoso no geral hoje em dia, está cada vez mais chato, não sei se pela inveja ou da ambição, no entanto, todas as pessoas querem respeito. Mas porque não fazem sua parte em respeitar? Por que não pensam no próximo, um exemplo bem praticado é homossexuais discriminando eles mesmos por medo de se assumirem. As pessoas ninguém e não percebem, de um modo ou de outro se veem como "contínhas".

Geralmente as pessoas enxergam a família sendo composta por pai, mãe e filhos, é aí que entra outra forma preconceituosa, pois, ao conhecer de ser humano, o conceito de família se dá pela capacidade de gerar descendentes e casais homossexuais de ambos sexos sabem com isso na parte de adoção, porém a real preocupação é de como seus filhos reagem com o preconceito de colegas por terem pais de mesmo sexo.

Portanto, é vulgar lembrar que a adoção por pais homossexuais é uma forma de mudar o pensamento e combater o preconceito através de seus filhos, consequentemente a base de tudo é o respeito. Respeite para ser respeitado.

Terando em vista esta problematica o preconceito implicitamente acontece com muitas pessoas e de várias formas, Uma delas por exemplo é o racismo que a muito tempo vem sendo discutido, os negros ainda sofrem muito preconceito por causa da sua cor de pele.

• Nos formatos quando alguém ou um casal querem adotar uma ~~criança~~ criança, preferem crianças brancas de olhos claros, cabelos lisos e deixam os negros de "lado", este é um preconceito grande de foto.

É importante que cada pessoa respeite uma a os outros, pois todos mais pensamos de modo diferente, temos vidas diferentes

É necessário também que se tenha mais consciência ~~na sociedade~~ na sociedade, pensar melhor antes de falar alguma palavra que venha a ofender o indivíduo que está do seu lado.

Anexo II – Retexto II

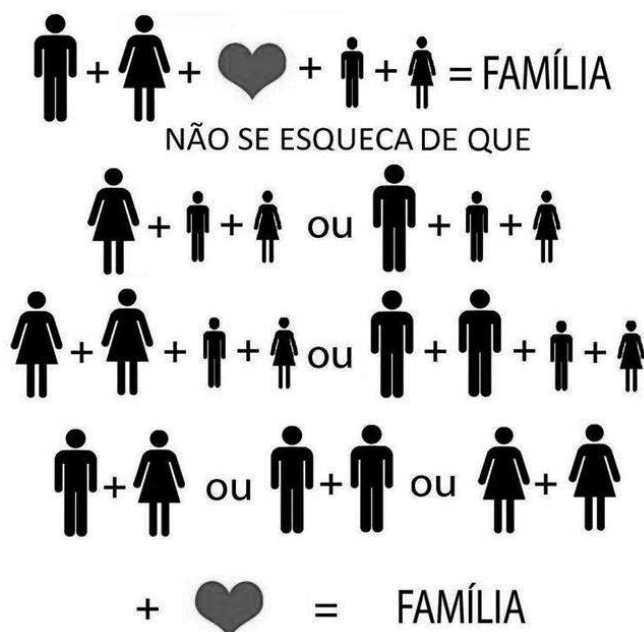


Governo da Paraíba
 EEEFM Monsenhor José da Silva Coutinho
 Pesquisador: Leonardo Araújo Diniz

Projeto: O argumentar através da retextualização: discutindo os novos conceitos de família por meio do gênero meme

Atividade 11 (Etapa 10)

1. Produza um texto argumentativo, a partir do texto abaixo, considerando a retextualização, a recuperação de sentidos do texto base. Procure observar os princípios da Introdução, Desenvolvimento e Conclusão.



Uma verdadeira família é constituída por amor!
 Na ano de 2023, no Brasil surgiu o "Estatuto da família", que perante suas diretrizes, o núcleo familiar seria composto unicamente por, homem, mulher e seu filho, onde a família teria seus direitos de valores, programas de saúde, entre outros, segundo o Estatuto e a Constituição.

As análises em o contexto da sociedade as qual encontra-se, homens disseram opiniões familiares, as quais, não se enquadraram segundo o estatuto, como por exemplo: os casais homossexuais, pois além de enfrentarem a preconceitosa da sociedade, lutam para que sua união oficial, seja considerada familiar e que possam a ter os mesmos direitos de uma família nuclear. A "Igreja Católica" defende que deve permanecer a família tradicional, que segundo eles, os grupos opostos já tem diversos direitos e querem destruir uma tradição, já o grupo LGBT, defende que o núcleo familiar deve ter como base principal o amor, e que o fato de ser homem ou mulher, o que é uma vida com a ausência de laços afetivos, não os tornará pais.

Logo as governos remodelar o Estatuto e os direitos familiares, privilegiando a família tradicional, e adaptando a inclusão dos novos arranjos familiares para estabelecerem a união oficial perante a lei.

Anexo III – Retexto III



Governo da Paraíba
 EEEFM Monsenhor José da Silva Coutinho
 Pesquisador: Leonardo Araújo Diniz

Projeto: O argumentar através da retextualização: discutindo os novos conceitos de família por meio do gênero meme

Atividade 11 (Etapa 10)

1. Produza um texto argumentativo, a partir do texto abaixo, considerando a retextualização, a recuperação de sentidos do texto base. Procure observar os princípios da Introdução, Desenvolvimento e Conclusão.



Aá longo do tempo a sociedade brasileira vem mudando de vários modos e com isso muitos preconceitos vem surgindo e outros saindo do "armário". Aos poucos que as pessoas vão tendo entender e respeitar uns aos outros, apesar de ser em passos lentos, como cada qual pode escolher sua opção sexual.

Dessa maneira, porém, para conseguir um total respeito, precisam e passam por muito sofrimento, são esperçados e até mortos por pessoas que não respeitam os LGBT e a vida deles. As famílias muitas conservadoras acabam de certa forma dando uma criação muito rígida sem aceitar os LGBT; passam isso para os filhos e eles aprende com pais a serem controlada e podem torna-se até agressivos. Muitas vezes os gays foram criados por família rígida, conservadora e sofrem por não serem aceitos da forma que são pelos pais.

Dessa forma, os LGBT também sofrem preconceito ao quer constituir uma família e quando tentam adotar é mais complicado como se por ser gay não teria como educar e que a criança/gerem, não fosse bem criado. Portanto, devemos ser mais respeitosos com todas as pessoas de forma geral. Os LGBT precisam de apoio das autoridades e que os agressores tenham consciência que podem ser presos. Não devemos aceitar e sim respeitar.

Anexo IV – Retexto IV



Governo da Paraíba
 EEEFM Monsenhor José da Silva Coutinho
 Pesquisador: Leonardo Araújo Diniz

Projeto: O argumentar através da retextualização: discutindo os novos conceitos de família por meio do gênero meme

Atividade 11 (Etapa 10)

1. Produza um texto argumentativo, a partir do texto abaixo, considerando a retextualização, a recuperação de sentidos do texto base. Procure observar os princípios da Introdução, Desenvolvimento e Conclusão.



O Brasileiro é uma mistura de raças, culturas e fé. Tudo junto em um só lugar, mas que também tem suas divergências que muitas vezes se transformam em impiedade, o povo não se aceita, não se respeita tão pouco vivem em união.

O problema dessa divisão causada por uma das populações mais misturadas do mundo que traz consigo o preconceito, exclusão e ostilidade é um resultado fragmentado de um povo que não vive em união.

Com isso crescemos com o preconceito enraizado em nossos valores e em nós mesmos, vivemos na sociedade em que a memória nos traz a exclusão diariamente, mas que também se ~~regem~~ muitas vezes vivem com os mesmos defeitos do material, sendo assim todos os pontos vitais e agressivos, vindo sem o respeito e conseqüentemente sem união.

Portanto as decisões devem ser tomadas. A mídia tem o papel fundamental de integrar todas as raças, culturas e credos, debatendo e interrogando para que a população tenha conhecimento dos valores, importância e da união, afinal uma população sem conhecimento de se mesmo é dividido e pre-conceituoso.