

A PRÁTICA DA RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ORALIDADE E ESCRITA EM DIÁLOGO

THE PRACTICE OF RETEXTUALIZATION IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: ORALITY AND WRITING IN DIALOGUE

Daniela Regina Evangelista dos Santos ¹
Urbano Cavalcante Filho ²

Resumo: Pautado nos eixos da leitura, da oralidade e da escrita nos quais o ensino de Língua Portuguesa está calcado, o presente artigo visa a discutir a prática da retextualização como uma atividade que oportuniza aos alunos o uso e reflexão de práticas discursivas tanto orais como escritas, possibilitando a compreensão das intrínsecas relações entre essas duas modalidades da língua. O estudo permitiu-nos defender tal prática como um processo contínuo de leitura e reescrita de textos, proporcionando, assim, a apropriação de práticas de linguagem relevantes nos contextos letrados contemporâneos, tendo como foco principal a formação de leitores e produtores críticos de textos para o pleno exercício da cidadania nas várias situações sociais de uso da língua(gem).

Palavras-chave: Texto. Retextualização. Ensino. Leitura. Escrita.

Abstract: Based on the axes of reading, orality and writing on which the teaching of Portuguese is based, this article aims to discuss the practice of retextualization as an activity that gives students the opportunity to use and reflect on both oral and written discursive practices, enabling the understanding of the intrinsic relationships between these two modalities of language. The study allowed us to defend this practice as a continuous process of reading and rewriting texts, thus providing the appropriation of relevant language practices in contemporary literate contexts, having as main focus the formation of proficient and critical readers and producers of texts for the full exercise of citizenship in the different social situations of language use.

Keywords: Text. Retextualization. Teaching. Reading. Writing.

-
- ¹ Graduada e Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica da Secretaria de Educação do Município de Itajuípe – BA. Membro do Grupo de Pesquisa LINDES: Linguagens, Discurso e Sociedade (IFBA/CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0004322211803451>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3932-2176>. E-mail: dany.regi@hotmail.com
 - ² Doutor em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-doutorados pela USP e pela Université Sorbonne Nouvelle (Paris III). Mestre em Letras. Mestre em Cultura e Turismo. Especialista em Leitura e Produção de Texto e Licenciado em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professor/Pesquisador do Instituto Federal da Bahia (IFBA Campus Ilhéus) e Orientador de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da UESC. Líder do Grupo de Pesquisa LINDES: Linguagens, Discurso e Sociedade (IFBA/CNPq) e Pesquisador do Diálogo e Linguagens, Discurso e Ensino (USP/CNPq). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6466770995969401>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1429-5300>. E-mail: urbano@ifba.edu.br

Introdução

Nosso trabalho tem como tema a retextualização intergênero, entendida como a transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, uma produção escrita em um gênero, sofrendo alterações, para configurar-se em outro gênero, mantida a base informacional do conteúdo do texto de origem.

Desse modo, para se falar sobre retextualização, é imprescindível que antes se discuta acerca os três eixos que norteiam as aulas de LP - leitura, oralidade e escrita - ,visto que o processo de retextualizar oportuniza aos alunos o uso e reflexão de práticas discursivas tanto orais como escritas, possibilitando a compreensão das intrínsecas relações entre essas duas modalidades da língua.

A escrita e a oralidade, enquanto manifestações da língua, compõem formas de expressão de linguagem/fala. Ambas apresentam características próprias e peculiares, situações ideais de uso e contextos a serem adotadas. Entendemos que a língua escrita não é meramente uma transcrição representação da fala, dessa forma, não escrevemos como falamos e vice-versa. A escrita é, pois, uma representação da fala, que possui regras próprias de realização, que interage com a fala e completa-se. Sabemos que num processo histórico, a fala antecede à escrita, talvez por isto a fala é mais dinamizada e presente em nossas vidas.

Vemos o trabalho com a retextualização como um estímulo para os alunos refletirem sobre a produção oral e escrita, tido como um processo contínuo de leitura e reescrita de textos, proporcionando, assim, a apropriação de práticas de linguagem relevantes nos contextos letrados contemporâneos.

Dessa forma, o presente artigo objetiva discutir a prática da retextualização no ensino de Língua Portuguesa, refletindo sobre os eixos que sustentam tal prática, ao destacar sua importância na formação de leitores e produtores proficientes de textos no ensino fundamental.

Leitura e prática leitora nas aulas de Língua Portuguesa

A leitura é vista como um dos pilares básicos da educação. E sabemos que a escola representa, muitas vezes, a única oportunidade de ler que muitos alunos têm. Por isso, cada vez mais professores têm valorizado as práticas de leitura em sala de aula, através de atividades variadas, que desenvolvem a prática e fluência leitora e a compreensão de textos. A leitura, tal como é preconizada pela atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 71).

Vemos, então, que o documento oficial - BNCC - que foi elaborada a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas em sala de aula, tem a visão da leitura como um processo de interlocução entre autor-texto-leitor, e, portanto, não pode ser concebida somente como um processo mecânico, de decodificação de palavras, de procura de respostas para perguntas previamente estabelecidas, de busca de sentidos já prontos no texto, sem esforço por parte do leitor. Nessa perspectiva, o aluno não pode e não deve ser visto como um “procurador de respostas” e sua competência não pode ser avaliada com base no parâmetro “

responder certo ou responder errado”.

Quando dizemos que leitura não significa somente a decodificação de signos, mas sim uma interpretação crítica, nos reportamos a Martins (1982) quando afirma que a leitura consiste em:

[...] um processamento estruturado em torno da compreensão do conteúdo (informação) nas dimensões simbólicas (sentidos) e formas

(organização dos signos), para o qual não importa tanto a linguagem, mas sim como os significados são exteriorizados pelos autores e assimilados pelos leitores (MARTINS, 1982, p. 55).

Percebe-se, dessa forma, o quanto é importante a habilidade de leitura, que ultrapassa os limites da decodificação, efetivando-se como ação, que prepara leitores capazes de participarem da sociedade na qual estão inseridos, e acima de tudo, exercendo o direito e o dever de transformá-la. É nesse sentido que a leitura constitui também uma prática social, pela qual o sujeito, ao praticar o ato de ler, adentra no processo de produção de sentidos, quando no momento da leitura trocam-se valores, crenças, gostos, que não pertencem somente ao leitor, nem ao autor do texto, mas, sobretudo, a um conjunto sociocultural.

Nesse sentido, ler é importante na escola, porque é importante na sociedade. Quando o aluno lê, os sentidos e valores que possui acerca dos fatos do mundo, acerca da vida e das pessoas entram em contato com os valores e sentidos veiculados nos textos.

Assumimos, assim, que a língua é atividade social, que se adapta às situações comunicativas, vivenciadas pelos falantes. Assim sendo, o aluno é visto como sujeito ativo, na construção de sentido dos enunciados, e o texto, não como um produto acabado, mas como um lugar onde se encontram elementos implícitos, espaços vazios a serem preenchidos.

Entendemos que a leitura juntamente com a escrita desenvolve papel fundamental para a inserção do ser humano na sociedade. De acordo com Cagliari:

A leitura é uma atividade profundamente individual e duas pessoas dificilmente fazem uma mesma leitura de um texto, mesmo científico. Ao contrário da escrita, que é uma atividade de exteriorizar o pensamento, a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização de reflexão (CAGLIARI, 1989, p. 150).

Acreditamos que a leitura, além de ser um processo social, é também um processo cognitivo. Ângela Kleiman afirma que é cognitivo porque pressupõe “um conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender” (KLEIMAN, 2009, p. 9). É social porque pressupõe a interação entre dois sujeitos - leitor e escritor - que ocupam lugares sociais determinados, inseridos em um momento histórico.

Outra importante pesquisadora, Delaine Cafiero, também afirma que a leitura é um processo cognitivo e social. Segundo a autora,

[...] leitura é uma atividade ou um *processo cognitivo de construção de sentidos* realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas está produzindo sentidos em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida,

um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto (CAFIERO, 2005, p. 17, grifos da autora).

Ao assumirmos tal perspectiva, significa dizer que dois pontos devem ser considerados na compreensão: o primeiro diz respeito ao texto escrito ou falado - suas formas de organização, estruturação, funcionamento social; o segundo diz respeito ao leitor - seus conhecimentos, operações mentais que realiza, condições em que ler o texto.

A contrapelo de tudo que até então foi discutido e abordado, e diante dos índices apontados, por meio de exames nacionais (a exemplo da Prova Brasil), fica evidente que a leitura e a prática leitora nas aulas de Língua Portuguesa é relegada a um segundo plano, ou não é realizada, de maneira que atenda às necessidades dos educandos. Entendemos aqui por prática leitora, a prática de leitura feita em sala de aula, por meio de estratégias significativas para que realmente ocorra a formação do leitor, pela prática concreta e efetiva do ler, propiciando atividades práticas, através de diferentes momentos de leitura, alicerçadas em estratégias capazes de promover diferentes níveis de letramento.

No que diz respeito a prática leitora, nas aulas de Língua Portuguesa, temos dois pontos cruciais: primeiro o fato do “não gosto dos alunos pela leitura”, e o segundo, como a leitura realmente acontece nessas aulas. Temos conhecimento que, ao depender de como a leitura é conduzida, ela poderá transformar o aluno em um leitor ou distanciá-lo do processo e, na maior parte das vezes, de forma definitiva.

Conforme Grazioli e Coenga:

Partilhar é o termo ideal, porque antes de tudo, leitura é uma experiência que envolve a troca, o diálogo e a interação. Muito se ouve falar que os alunos não leem. Há uma questão, no entanto, que deve anteceder a essa: como o professor enfrenta o desafio da leitura? Nesse sentido, o professor que deseja formar leitores e promover a leitura em sala de aula, precisa perguntar antes: Como me tornei leitor? Como descobri o interesse pela leitura? Qual a experiência de leitura que eu tenho que partilhar com os outros? (GRAZIOLI; COENGA, 2014, p. 191).

Nessa perspectiva, entendemos que quando dizemos que é importante que o professor leia, pressupomos que ele tenha o prazer pela leitura, podendo repassar esse prazer para os seus alunos, visto que o papel do professor em sala de aula é de mediador do conhecimento, estimulando habilidades. Nos direcionamos a Silva (1998, p. 69) quando diz que “[...] a pessoa do professor constitui o principal fator para a promoção da leitura e, conseqüentemente, para a formação de leitores dentro da organização escolar [...]”.

Dessa forma, o gosto pela leitura desenvolvido pelo aluno é uma atividade em que o professor tem um papel de caráter essencial, pois ele será o mediador entre a leitura e o educando. Visto que esse prazer pela leitura não será uma capacidade desenvolvida pelo indivíduo sozinho. Compreendemos que os discentes não gostam de ler, porque não foram incentivados para tal, seja pela família, seja pela escola.

Partimos do pressuposto que antes de desenvolver quaisquer estratégias que contribuam para a formação de leitores, os alunos precisam ser conquistados e motivados, precisam ser convidados a adentrar ao mundo desafiador e complexo da leitura, entretanto, acima de tudo transformador.

Mas como o professor pode desenvolver esse papel de mediador entre o texto e o leitor? Como sensibilizar os alunos para a grandeza da leitura? Acreditamos que o professor deve lançar

mãos de estratégias que permitam aos alunos processar textos com eficiência, para atender suas necessidades comunicativas, ler e apreciar um texto atribuindo sentido a ele, comentar e comparar suas leituras com outras, ouvir o que dizem outras pessoas sobre o mesmo texto e ampliar seu olhar. Nessa abordagem, segundo Pullin e Moreira:

Para que um texto tome vida, há que o leitor não só reconheça as informações pontuais nele presentes, mas que aprenda quais sentidos foram produzidos por quem escreveu. Levantar hipóteses e produzir inferências, antecipe os ditos no texto e relacione elementos diversos, presentes no mesmo ou que façam parte das suas vivências como leitor. Ao assim proceder, o leitor compreenderá as informações ou inter-relações entre informações que não estejam explicitadas pelo autor do texto. Por isso, a leitura é uma produção: a construção de sentido se atrela à realização de pelo menos esses processos, por parte do leitor. A compreensão do texto lido é resultante dessas produções: prévias, por parte de quem as escreveu, e das que ocorrem ao ler, por parte do leitor (PULLIN; MOREIRA, 2008, p. 35).

Acreditamos, assim, que, realmente, para que ocorra efetivamente a prática leitora nas aulas de Língua Portuguesa, a leitura deve conquistar espaço, para ser atividade central nas aulas, os alunos precisam ter contato a diversos gêneros textuais/discursivos¹ escritores e obras, valorizando estilos diferentes. Dessa maneira, a leitura de um texto não é feita de maneira mecânica e maçante, visto que ler um texto requer conhecimento de seu propósito, já que fluência também tem a ver com a intenção da leitura: para que ler, quais estratégias poderão ser utilizadas, e o que se espera ao final. É importante expor aos alunos esses propósitos em cada atividade de prática leitora.

Vemos, desta maneira, a leitura como desenvolvidora de habilidades. Para tal, entretanto, é preciso criar condições de leitura, trata-se de dialogar com o leitor sobre sua leitura, ou seja, sobre o sentido que ela dá. No entanto, como podemos criar essas condições? Entendemos que através de algumas práticas e estratégias podemos desenvolver nos alunos habilidades leitoras necessárias para dar sentido ao ato de ler.

Essas estratégias podem ser resumidas em algumas ações: compreender os propósitos implícitos e explícitos no texto, ativar e aportar à leitura, os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão, dirigir a atenção ao fundamental (em detrimento do que pode parecer não muito relevante), extrair de cada capítulo a ideia central por meio de interpretações, hipóteses, previsões e conclusões.

Entretanto, para que estas ações possam se concretizar de fato, elas precisam ser divididas em etapas, isto é, em estratégias, que devem ser utilizadas: i) antes da leitura, para a compreensão de textos (como a ativação de conhecimentos prévios, o estabelecimento de previsões e a formulação de perguntas pertinentes sobre o texto); ii) durante a leitura (uma leitura compartilhada é um bom exemplo de estratégia utilizada); neste momento, o professor pode lançar alguns questionamentos acerca do texto, com o intuito de auxiliar na compreensão do mesmo; e iii) por último, o momento depois da leitura, dando continuidade à compreensão do texto, por meio de questionamentos a respeito do texto, que exijam do leitor, o confronto de elementos presentes no texto com elementos de seu conhecimento prévio, para a produção de inferências, ou seja, as respostas são deduzidas a partir do texto.

Compreendemos, então, que o professor, sendo o mediador entre o leitor e o texto, deva atrair os alunos para a leitura, por meio da criatividade e expressividade; nessa perspectiva, dentre as diferentes possibilidades, para atrair o aluno para a prática de leitura, a retextualização seria um meio eficaz para conseguir tal intento, visto que, nesse processo, o aluno reflete acerca da relação

¹ Optamos por utilizar a expressão gêneros textuais/discursivos com a intenção de mostrar que nossa perspectiva teórica perpassa pelo entendimento de gênero na acepção da Linguística Textual, bem como pelo entendimento desse conceito sob o prisma da análise dialógica do discurso, de base bakhtiniana.

entre a produção oral e a escrita. Segundo Neubauer Filho e Novaes (2009, p. 26), o ato de ler e escrever são indissociáveis, pois não é possível a escrita, sem ao menos uma leitura prévia, do que se pretende saber.

Vemos, deste modo, no processo de retextualização, um meio do aluno desenvolver suas habilidades leitora e de produção textual, visto que esse processo se inicia com a leitura de um texto - o texto base - através de uma leitura criteriosa, a fim de tomar conhecimentos, dos aspectos discursivos e linguísticos daquele texto, para, posteriormente, transformá-lo em outro (pertencente a um outro gênero), mantendo a base informacional do anterior. No entanto, ao lidar com o processo de análise linguística/discursiva/textual, bem como análise de gênero e de esfera, os alunos têm que fazer opções, selecionar esta ou aquela informação, fazer cortes e adequações necessárias, tudo isso utilizando as estratégias de prática leitora.

O trabalho com a oralidade no ensino de Língua Portuguesa

Por oralidade, entendemos como a prática de uso da língua de forma sonora, nos mais diferentes gêneros textuais/discursivos, em diversos contextos. Nessa prática, está incluída a fala, como também aspectos extralinguísticos, como a prosódia, os gestos, a expressão facial, a linguagem corporal, dentre outros.

Recorremos a Marcuschi (2010), que estabelece uma definição para esta modalidade da língua, e com quem corroboramos:

A oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2010, p. 25).

Por muito tempo, as práticas de ensino de Língua Portuguesa não consideravam a oralidade, como algo passível de ensino e aprendizagem. Dessa postura, resultou a formação de um número considerável de indivíduos que não são capazes de elaborar textos orais, devidamente estruturados e que adequem a linguagem, à situação de comunicação. Inferimos que, pelo fato de a oralidade possuir uma precedência de ordem cronológica inquestionável sobre a escrita, e mais ainda, em razão da fala ser adquirida de forma natural em contextos não formais, o aluno, ao ingressar no meio escolar, não é conduzido a fazer exercício da oralidade, em situações comunicativas de aprendizagem.

Vemos, com isso, a necessidade de se refletir sobre as características relacionadas à oralidade, como os sentidos possíveis de marcadores discursivos, entonação e gestos em diferentes contextos.

Essa reflexão, sobre a relação texto oral e texto escrito se faz presente, por exemplo, no uso de marcadores discursivos, ampliando a discussão, sobre a importância das condições de produção, para decidir o que é apropriado ou não, tanto para as práticas de produção oral, quanto para práticas de produção escrita.

Nessa perspectiva, se pensarmos nas ações que realizamos todos os dias, percebemos que grande parte delas estão ligadas às práticas de compreensão oral. Segundo Marcuschi (1997, p. 40), “a visão monolítica da língua, leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre a fala e a escrita”.

Ainda de acordo com o autor, “a oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa” (MARCUSCHI, 2010, p. 36). Por isso que desenvolver diversas práticas discursivas, tanto orais como escritas, possibilita a compreensão das intrínsecas relações entre essas modalidades da língua e, por conseguinte, amplia dessa forma as competências linguísticas do aluno.

Conforme Marcuschi (2010, p. 36) a oralidade é “fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos”, visto que é por meio dessa prática discursiva que o indivíduo enriquece a sua comunicação, numa troca de experiência, dentro da sociedade ao qual está inserido.

Pensamos que o trabalho com a oralidade ancora-se também em uma concepção de ensino, segundo a qual refletir sobre os fenômenos linguísticos ajuda aos alunos a se tornarem mais eficientes em suas práticas discursivas. Desse fato, decorre a necessidade de trabalhar com os gêneros orais, uma vez que, no nosso dia a dia, somos solicitados a interagir por meio do discurso oral.

Sabemos que, historicamente, a escrita constituiu-se como objeto de ensino por excelência das práticas escolares. Nos últimos anos, contudo, os estudos sobre oralidade ganharam espaço e, atualmente, a língua oral constituiu-se um dos eixos do ensino da Língua Portuguesa, juntamente com a leitura e a escrita.

Já em 1998, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, discutiram a importância de trazer o eixo da oralidade para a sala de aula, quando dizem que:

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 25).

Dessa forma, Marcuschi (2008) reforça tal postura, quando afirma que o papel da escola “envolve também o trabalho com a oralidade. Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 55). Concebemos, dessa forma, a importância do trato em sala de aula dessas práticas discursivas, com o intuito de contribuir para a construção e produção do conhecimento do aluno acerca dos gêneros orais.

A esse respeito, Schneuwly e Dolz (2004) tecem importantes considerações, sobre as razões que justificam o ensino de gêneros orais formais da esfera pública. Conforme os pesquisadores, não se deve confundir a noção do oral formal com “prescrições normativas (fonéticas, morfológicas e gramaticais) que se exerceriam sobre um oral padrão, bastante fantasioso, independente das situações de comunicação efetivas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 146), pois isso caracterizaria um ensino tradicional, que concebe a língua como um sistema fechado, homogêneo. Tal visão, muito provavelmente, se traduziria em atividades pouco reflexivas, repetitivas, de classificação de formas, em frases soltas e descontextualizadas.

Diante do exposto, lançamos os seguintes questionamentos: Como materializar o estudo acerca do trabalho com a oralidade em sala de aula? Como organizar o trabalho com os gêneros orais, sem ignorar as situações comunicativas em que são utilizados? Que gêneros orais trabalhar? Esses pontos são importantes a serem considerados no trabalho com a oralidade. Como já sinalizado anteriormente pelos PCNs (1998) e por Marcuschi (2008), se faz necessário que a escola se preocupe em oferecer aos alunos a oportunidade de refletir sobre gêneros orais da esfera pública e, diante da diversidade de gêneros que circulam, listar quais deles serão objetos de ensino.

A escolha por tais gêneros também se justifica pelo fato de os alunos já dominarem, normalmente, as formas de comunicação oral da esfera do cotidiano. Contudo, estudiosos como Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que o “[...] papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 147). Ainda acerca do ensino da língua oral, a BNCC tece a seguinte consideração

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face,

como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2017, p. 78-79).

Acreditamos, dessa forma, que os gêneros orais devem ser alvo de um trabalho sistemático, visto que a eles deve ser dado semelhante tratamento conferido aos gêneros escritos. Ou seja, as características dos gêneros orais necessitam ser abordadas, considerando suas organizações internas, seus conteúdos, suas esferas de circulação e os recursos linguísticos mais frequentes. Os gêneros, sejam eles orais ou escritos, representam modalidades de uso social da língua. Como afirmam Schneuwly e Dolz (2004, p. 147), quando se ensina o oral, é preciso desfazer a ideia de que a oralidade é o lugar do caos, da desorganização linguística, e que a escrita é o lugar da ordenação, do que seria passível de ser ensinado.

Entendemos, a partir do que foi exposto até então, que uma forma de materializar o estudo acerca do trabalho com a oralidade em sala de aula, seria o trabalho com o gênero texto teatral ou texto dramático, entendidos como textos produzidos para serem representados (encenados), ou seja, como o texto dramático escrito, convoca a uma encenação, fica evidente sua adequação para se trabalhar a oralidade, nas aulas de Língua Portuguesa.

De acordo com Bakhtin, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Tendo em conta essa afirmação, as práticas pedagógicas voltadas para o ensino de Língua Portuguesa ganham voz no momento em se planejam atividades educativas sistematizadas, com o uso da linguagem, mais especificamente, o gênero teatro.

Levantamos então o seguinte questionamento: De que forma o texto teatral pode contribuir como estratégia de trabalho para o desenvolvimento da oralidade? Sabemos que o teatro pode ser utilizado como uma estratégia pedagógica que auxilia no desenvolvimento da oralidade e das capacidades expressivas do conjunto corpo e voz, na medida em que, o texto teatral tem por finalidade uma apresentação teatral (exercício cênico), o que promove a oralidade.

O desenvolvimento da oralidade, por meio do texto teatral, é mais um ponto significativo, que nos levou a elegê-lo como gênero que resultará no produto final no processo de retextualização intergênero, tema de nossa pesquisa, por oportunizar o exercício da expressão oral e, por conseguinte auxiliar na compreensão do código escrito.

Desta forma, a escolha por esse gênero não se deu de forma aleatória e despreziosa. Em meio às suas inúmeras características e especificidades, o texto teatral possui uma peculiaridade interessante que, embora seja um gênero escrito, é atualizado oralmente, ou seja, ele é escrito para ser oralizado. Seguindo essa ideia, Reis (2008) afirma que:

[...] o trabalho com a especificidade do texto teatral, um texto para ser encenado e que se situa entre o oral e o escrito, usado em conjunto com o jogo dramático, ferramenta que cria um ambiente apropriado à comunicação parece ser uma solução viável e eficiente para estimular a expressão oral [...] (REIS, 2008, p. 15-16).

Nesse sentido, compreendemos que o texto teatral permite ao aluno, não somente o desenvolvimento da prática da oralidade, mas também dos elementos prosódicos - entonação, velocidade da fala, ritmo e volume da voz, tonicidade, expressão facial, gestual e corporal -, de extrema importância para a compreensão desse gênero, visto que a produção oral está intimamente

ligada à postura da voz, à entonação e à desenvoltura da fala.

Assim sendo, o texto teatral, além de ser uma excelente estratégia para que os alunos possam perder o receio de falar, proporciona uma experiência dinâmica e viva da língua, estimulando, assim, os alunos a se envolverem no discurso. Por ser um texto escrito, mas que na verdade foi produzido para ser oralizado, o texto teatral faz com que os alunos, adquiram uma maior percepção das diversas maneiras e intensidades de como a língua pode ser utilizada. Deste modo, eles acabam observando que ela não é neutra e sem entonação, pois ela oscila o tempo todo, conforme as intenções que se deseja dar ao discurso, visto que, se não houver clareza no que se tem pretensão de passar ao ouvinte, não haverá comunicação.

Levantando a questão da intrínseca relação da oralidade com a escrita, tão bem comprovada por meio do processo da retextualização intergênero, nos parece de salutar importância abordar essa questão, ao dizer que o texto oral e o texto escrito, por muito tempo, foram vistos como duas modalidades da linguagem diferentes entre si, e que o oral era utilizado apenas em situações de conversas, no cotidiano. Em contrapelo, quando se pensava em texto escrito, pensava-se primeiramente no padrão culto da linguagem, ou seja, nas normas convencionais da gramática; desta forma, o texto oral era classificado como espontâneo, e o escrito, elaborado e planejado.

No entanto, a oralidade se faz presente em textos escritos de vários gêneros. Assim, o texto oral da peça teatral também está ligado ao escrito, e por isso é um excelente gênero para se trabalhar em sala de aula, pois propicia diversas abordagens tanto com a modalidade oral quanto com a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Seguindo esse raciocínio, Conceição (2011) afirma que:

Pode-se dizer que o teatro, apesar de ser um gênero oral, via de regra, está intimamente relacionado à escrita, já que muitas peças partem de um texto escrito que tem como finalidade a encenação oral. Há também espetáculos teatrais que começam a partir de improvisações orais dos atores e cujos diálogos são escritos posteriormente, a fim de auxiliar os atores [...] (CONCEIÇÃO, 2011, p. 17).

Diante das reflexões e proposições aqui levantadas, temos a impressão que os alunos, em sua grande maioria, encontram certas dificuldades para poder se expressar oralmente, por não terem tido a oportunidade de desenvolver a oralidade. Assim sendo, nos parece clara a necessidade de buscar nos gêneros textuais/discursivos o auxílio necessário para que essa questão possa ser minimizada, elegendo em particular o texto teatral, por este possuir características que são capazes de promover o desenvolvimento da oralidade em sala de aula.

Atividades de escrita: a prática da retextualização

Um dos objetivos a ser alcançado pela escola, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, é possibilitar que os alunos desenvolvam competências e capacidades que lhes permitam compreender e produzir textos orais e escritos, de diferentes gêneros, para se tornarem competentes em relação ao uso da língua materna. O sentido de “texto” aqui empregado é “qualquer produção linguística, falada ou escrita, de “qualquer tamanho”, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução” (COSTA VAL, 2004, p. 113).

Na perspectiva bakhtiniana, o texto é visto como a unidade, o ponto de partida para todas as disciplinas do campo das ciências humanas. Nesse sentido, para Bakhtin (2011, p. 73), o texto constitui a realidade imediata para que se possa estudar o homem social e a sua linguagem, visto que sua constituição bem como sua linguagem é mediada pelo texto. Desse modo, podemos dizer, que essa concepção de texto vai ao encontro da concepção de enunciado. Assim, o texto visto como enunciado tem uma função dialógica, já que autor e destinatário mantêm relações dialógicas com outros textos, visto que o sujeito social, ao se deparar com outros enunciados, interage com os

discursos, concordando ou discordando, completando e se construindo na interação.

Logo, escrever é comunicar-se, interagir. Nesse processo, se faz necessário considerar o que se diz, a quem se diz, de que forma se diz, qual o objetivo pretendido na prática interlocutiva. Acerca dessa relação eu-outro, conforme a teoria bakhtiniana, os enunciados são proferidos por vozes, pois o discurso de alguém se encontra com o discurso de outrem; assim, todo texto resulta do encontro de várias vozes. Portanto, o que Bakhtin (1998, p. 36) defende é que qualquer discurso é permeado por palavras ou ideias de outrem, é a voz do outro que perpassa inevitavelmente o discurso do eu, levando em consideração o caráter dialógico da linguagem.

Assim, se os textos se organizam sempre dentro de “certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (BRASIL, 1998, p.23), a noção de gênero, nas aulas de língua materna, precisa ser tomada como objeto de ensino. As reflexões propostas por Bakhtin (2011), sobre os gêneros ancoram a posição defendida pela BNCC. O filósofo russo reforça a importância de se trabalhar com gêneros quando diz:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p. 285).

De acordo com Bakhtin, todas as esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem, na forma de enunciados. Os enunciados, determinados pelas esferas discursivas a que pertencem, se organizam em torno de três elementos essenciais - o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Às diferentes e heterogêneas esferas discursivas, que organizam a atividade humana, podem associar-se um conjunto de “tipos relativamente estáveis de enunciados”, orais e escritos, denominados gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011). O autor afirma, ainda, que os gêneros se multiplicam e se modificam a partir da complexificação da atividade humana, nas diferentes esferas do conhecimento.

Ainda segundo Bakhtin, além do estilo, também o conteúdo temático e a forma composicional, são definidos pelas esferas da atividade humana e por todos os elementos que a constituem. Desta forma, estudar os gêneros discursivos é estudar as mudanças pelas quais, historicamente, passam as atividades humanas, pois eles refletem tais transformações de maneira plástica e flexível, reforçando, assim, o caráter ideológico dos enunciados. Segundo o autor:

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Dessa forma, entendemos que, mesmo apresentando uma certa flexibilidade, os gêneros apresentam uma composição relativamente estável, responsável pela estruturação, pelo acabamento e pelo tipo de relação com os outros participantes da troca verbal. Eles têm uma estrutura relativamente definida, por sua função, dentro das diversas esferas da comunicação humana. Apesar de serem altamente padronizados, os gêneros do discurso são mais flexíveis que as formas da língua. A vontade discursiva do falante se manifesta na escolha do gênero - que servirá a seus propósitos comunicativos - e no que Bakhtin chama de “entonação expressiva”, marca do falante. O autor ainda ressalta que, mesmo os gêneros mais reflexíveis, que permitem uma maior atuação do falante em sua forma composicional, não são transformados pela ação do falante em um gênero novo. Ele enfatiza a necessidade de domínio sobre os diferentes gêneros, para empregá-los de maneira mais consistente nas práticas discursivas.

Confirmando posições de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) reafirma a ligação dos gêneros textuais com as atividades humanas desenvolvidas em diferentes esferas sociais. Segundo ele, os gêneros servem para “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2008, p. 19).

Os gêneros, portanto, se caracterizam menos por suas características linguísticas e textuais do que por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais; por isso são de difícil definição formal e devem ser contemplados em seu uso nas práticas discursivas dos falantes de uma determinada língua.

No tangente acerca da distinção entre gêneros e tipos textuais, Marcuschi (2008) afirma que usa-se a expressão *tipo textual* para “designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2008, p. 22, grifos do autor). Já o termo *gênero textual* é usado para se referir a “*textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2008, p. 22-23, grifos do autor).

Deste modo, quando se fala em tipo textual, remetemos a um conjunto de traços que formam uma sequência, e não um texto. Em um texto, por exemplo, classificado como narrativo, há predominância da sequência narrativa, embora possam aparecer também outras sequências. Marcuschi (2008) aborda a questão do ensino dos gêneros a partir da análise de suas sequências tipológicas. Uma das dificuldades dos alunos em escrever, conforme o autor, reside exatamente no fato de essas sequências, não se organizarem de maneira adequada, já que elas não são simplesmente colocadas uma ao lado da outra, no momento da produção. As aulas de Língua Portuguesa, são o espaço para que tal discussão ocorra, associando leitura, produção de texto e reflexão linguística.

Diante do exposto, surge o seguinte questionamento: o que é afinal, ensinar a escrever?, ou melhor, o que se aprende quando se aprende a escrever?. Acerca dessa questão, Costa Val (2011) diz que:

[...] aprender a escrever envolve aprender a construir uma imagem adequada do leitor pretendido e das condições em que se prevê a realização da leitura - o suporte, a situação imediata, o contexto histórico, social, político e ideológico -, e se orientar por essas representações no controle da articulação, distribuição e explicitude das informações (entre outras coisas), durante o processo de produção do texto (COSTA VAL, 2011, p. 93-94).

Nessa perspectiva, acreditamos que o aluno precisa aprender que, na interação verbal mediada pela escrita, os interlocutores estão distantes e não há possibilidades de o leitor pedir esclarecimentos a quem escreveu o texto, o que não acontece na maioria das interlocuções face a face. Ele precisa aprender, ainda, que se aprende a escrever quando se aprende a: i) selecionar

o gênero discursivo mais adequado a uma situação comunicativa específica; ii) reconhecer a sequência e a inter-relação das partes estruturais de um tipo de discurso; iii) reconhecer a maneira mais corriqueira de escolha, ordenação e articulação dos tópicos de que trata o discurso e a compor o texto segundo esses padrões; iv) identificar o estilo mais adequado e a selecionar e utilizar, com pertinência, os recursos linguísticos compatíveis com esse estilo, relativo às escolhas lexicais e à estruturação sintática dos enunciados, entre outros aspectos.

Portanto, nas aulas de Língua Portuguesa, seja com o eixo da leitura, seja com o eixo da escrita, quaisquer textos podem - e devem - ser explorados tanto do ponto de vista do texto, quanto do gênero. Vemos, que uma maneira para se trabalhar os dois eixos - leitura e escrita - de forma significativa, é através da retextualização. Processo que, segundo Marcuschi (2010) e Dell'Isola (2007), consiste em transformar um texto em outro texto do mesmo gênero ou de gênero distinto, mantendo a base informacional do texto de origem.

No que se refere ao processo de retextualização e de como se dá esse processo, Marcuschi (2010) destaca que

Há nas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou 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).

Dessa maneira, na retextualização, a ideia é analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre uma modalidade a outra, observando a própria atividade de transformação. E para haver a transformação de uma modalidade ou de um gênero a outro é imprescindível que ocorra a compreensão do texto inicial para a transformação textual.

O processo de retextualizar é uma ação comum em nossas práticas discursivas. Conforme Dell'Isola (2007, p. 53), a retextualização está presente em nosso dia-a-dia, em reformulações textuais que fazemos nas nossas diversas ações. Por ser inerente a nossa vida, por conta de um texto sempre remeter a outro (s), dentre outras razões, a retextualização propicia o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita por meio da reflexão sobre o processo de elaboração dos gêneros.

Ainda segundo Dell'Isola (2007, p. 64), retextualizar é um desafio constituído pela leitura de um texto e pela transformação de seu conteúdo em outro gênero. É justamente esse desafio que torna a atividade interessante, de acordo com a autora. Para ela, o processo de retextualização envolve algumas tarefas (que é justamente como se configura o processo):

- i) a leitura, a compreensão, a partir da observação e levantamento das características do texto lido;
- ii) a identificação do gênero, com base na leitura e compreensão;
- iii) a retextualização propriamente dita - a produção de um texto a partir de outro;
- iv) a conferência - verificação se o texto produzido atende às condições de produção e é fiel ao conteúdo do texto lido-;
- v) a identificação das características do gênero-produto da retextualização; e
- vi) a reescrita, orientada pela conferência e pela identificação.

Por esta via, por meio da leitura e compreensão do texto lido, no processo de retextualização, algumas variáveis são consideradas de salutar importância, conforme a perspectiva teórica de Dell'Isola (2007): o propósito ou objetivo da retextualização (a retextualização leva em conta o seu propósito e, de acordo com ele, recebe tratamento diferenciados); a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização e os processos de reformulação típicos de cada modalidade ou gênero.

Dessa forma, defendemos que a prática de produção textual deve ser guiada de forma a

considerar suas condições de produção - finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação, interlocutor eleito - e a utilização de procedimentos diferenciados, para a elaboração do texto, que são o estabelecimento de tema, o levantamento de ideias e dados, o planejamento, o rascunho, a revisão (com intervenção do professor) e a versão final.

Todas essas orientações previstas na BNCC são capazes de validar a retextualização, como uma prática eficiente e produtiva em sala de aula, visto que o processo de retextualizar engloba as condições de produção de um texto, desde a sua finalidade - para que escrever, para quem, com qual propósito - até o conjunto de procedimentos e de reflexões necessárias para desenvolver esta transformação, sendo eles, a leitura de textos, a compreensão desses textos (por meio da observação e levantamento das características de textualização dos textos lidos), a identificação do gênero (considerando suas marcas discursivas e especificidades), a escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro (retextualização), a conferência, ou seja, a verificação do atendimento às condições de produção (se o gênero escrito, a partir do original, manteve com fidelidade as informações do texto base), a revisão (a identificação no novo texto das características do gênero-produto da retextualização, sob a intervenção do professor) e a reescrita (a versão final, depois de feitos os ajustes necessários).

De igual modo, Matêncio (2002) aborda a retextualização como:

A produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então projetá-las, tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referências (MATÊNCIO, 2002, p. 3).

Sendo assim, o processo de retextualização envolve não somente as mudanças linguísticas de um texto para outro, mas também os ajustes requeridos para a construção de um novo contexto, ou seja, para outra situação comunicativa, com outra intenção, com objetivo de outra aceitabilidade, ocasionando, assim, um novo gênero textual/discursivo. Nessa perspectiva, a retextualização acarreta uma nova forma de dizer o que foi dito, a partir do emprego de um novo gênero. Diante do exposto, Travaglia (2003) esclarece que:

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

Partindo do pressuposto de que a retextualização consiste em produzir um novo texto a partir de um texto-base, como postula Matêncio (2002, p. 71), entendemos que ter clareza das condições de funcionamento do novo texto é de grande relevância, pois permitirá ao educando planejar sua escrita em função do propósito discursivo do interlocutor e do circuito previsto para o texto. Conforme Bazerman (2005, p. 88), as produções textuais partem de um propósito comunicativo, o que exigirá do produtor o domínio de um conjunto de competências e habilidades que incluem, desde o conhecimento do gênero mais adequado à situação comunicativa, até as escolhas linguísticas e discursivas implicadas na produção do gênero em questão.

Compreendemos então, dessa maneira, que o processo de retextualização pressupõe a tomada de uma série de decisões, nem sempre fácil para o aluno, principalmente porque, para retextualizar, é preciso compreender o texto-base. E para a produção do novo texto, não se pode negligenciar o funcionamento discursivo do gênero em questão, que apresenta características específicas em sua estrutura associadas às suas funções.

Entretanto, sabemos que os alunos estão o tempo todo retextualizando textos, sejam eles orais ou escritos. Para Marcuschi (2010, p. 95), a retextualização pode ser considerada, uma ação realizada de diversas formas no cotidiano do aluno, como por exemplo: quando o aluno faz anotações escritas após a leitura de um romance ou conta uma notícia que assistiu na TV, entre outras ações. Isso implica ações que interferem na construção de sentido e no processo de transformação textual em sentido mais amplo, como, por exemplo: uma criação artística, em que o aluno cria um texto com base em outro, mesmo que ocorra alteração do meio de produção e do suporte de circulação.

No entanto, ainda que os alunos pratiquem a retextualização por meio de ações cotidianas, sem se darem conta de que estão retextualizando textos, entendemos a complexidade dessa prática, pois além de reescrever, o processo propõe desenvolver mudanças relevantes na produção textual, com implicações no campo linguístico, discursivo e textual, com significação na reescrita e paráfrase, com o objetivo de transformar o texto, que envolve a mudança no discurso, no contexto de produção, no suporte de circulação e, sobretudo, na modificação do gênero textual/discursivo.

Salientamos que, mesmo diante da sua complexidade, a retextualização não ocorre de forma acidental, e sim com o intuito de se adequar à intenção dos interlocutores, ao contexto de produção e aos demais critérios de textualidade que são envolvidos nesse processo.

Diante do exposto, verificamos que, ao realizar a retextualização, o aluno deve adequar os critérios fundamentais para a realização desse processo, de forma que ele produza um novo gênero sem perder a essência do texto base, além de trazer para seu texto seus conhecimentos prévios e trabalhar as mudanças significativas do novo texto, como também as modificações de cunho fonológico, sintático, semântico e, acima de tudo, os fatores sociais, históricos e culturais, em que estão inseridos os gêneros condizentes com a sua realidade.

Considerações Finais

A partir do que acima foi abordado e discutido ao longo deste artigo, entendemos que a retextualização é uma ação que necessita ser realizada de forma cuidadosa e apurada, visto que abrange a compreensão total do texto-base, o conhecimento do gênero utilizado, com destaque para a sua função, linguagem e suporte, como também para os elementos lexicais e semânticos.

Diante de tudo que foi mencionado acerca do processo da retextualização - suas especificidades, estratégias e operações -, acreditamos que trata-se de uma prática relevante e eficiente, ainda que apresente certa complexidade, por ser uma atividade que envolve diferentes competências a serem desenvolvidas com nossos alunos, que vão desde a aquisição e melhoria do nível de compreensão e apropriação dos gêneros discursivos, até o aprimoramento de competências leitoras e textuais.

Por meio da retextualização, a relação oralidade e escrita pode ser melhor refletida, aproximando o usuário da língua por meio de estratégias textuais- discursivas, refletindo sobre os modos em que os textos orais ou escritos se apresentam, analisando suas características em relação ao contexto em que são utilizados e, principalmente, esclarecendo que o exercício das transformações de um gênero em outro garante o melhor domínio dos gêneros textuais/discursivos, bem como a sua produção. Desse modo, assentimos que a retextualização se mostra uma atividade eficaz, que pode levar o aluno a compreender textos mais eficientemente e a produzi-los de forma contextualizada, criativa e significativa.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. *In*: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 71-210.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Língua Portuguesa. 2017. Disponibilidade em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- CONCEIÇÃO, Janaína V. da. **O ensino de gêneros orais e públicos: o que o teatro tem a ver com isso?** (Monografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, 2011.
- COSTA VAL, Maria Graças. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J.L.T.; PEREIRA, R.F.; ZANCHETTA JR, J. (Orgs.). **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação**. Língua Portuguesa. São Paulo: Unesp, v.1., 2004.
- COSTA VAL, Maria Graças. O desenvolvimento do conhecimento linguístico-discursivo: o que se aprende a escrever? **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, v.5, n.1, p.83-104, jan./jun.,2011.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- GRAZIOLI, Fabiano T.; COENGA, Rosemar E. **Literatura Infante Juvenil e leitura: novas dimensões e configurações**. Erechim: Habilis, 2014.
- KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1 e 2 graus: Uma visão crítica. **Trabalho de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 30, p. 39-79, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. Recife: Departamento de Letras, UFPE, 2008.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de re(textualização) em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**. Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, jan/jun, 2002.
- NEUBAUER FILHO, Airton; NOVAES, Flávio de. Leitura e a escrita como forma de desenvolvimento. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009, Londrina - PR. **Anais...** Londrina: PUCPR, 2009. p. 8101- 8111. Disponibilidade em: <http://zip.net/bstrxz>. Acesso em: 15 set. 2021.
- PULLIN, Elsa M.; MOREIRA, Lucinéia de S. G. Prescrição de leitura na escola e formação de leitores. **Revista Ciências & Cognição**, 2008.Vol. 13 (3), p. 231-242. Disponibilidade em: http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13_3/m318315.pdf Acesso em 15 set. 2020.
- REIS, Maria Glória. **O texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês Língua Estrangeira**. Tese (Doutorado em Língua Estrangeira). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2008.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na Escola**. 2. ed. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

TRAVAGLIA, Neusa Gonçalves. **Tradução retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Edufu, 2003.

Recebido em 07 de fevereiro de 2022.
Aceito em 11 de outubro de 2022.