



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE



GLEICE RAYANE MACEDO SILVA

RETEXTUALIZAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA PARA DESENVOLVER
COMPETÊNCIAS ESCRITAS EM ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

São Cristóvão – SE

2018

GLEICE RAYANE MACEDO SILVA

**RETEXTUALIZAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA PARA DESENVOLVER
COMPETÊNCIAS ESCRITAS EM ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Relatório de Pesquisa apresentado à Coordenadoria de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Sergipe – núcleo São Cristóvão – como critério parcial à obtenção do título de mestre e que está inserido na área de concentração Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a Dr^a Renata Ferreira Costa Bonifácio.

São Cristóvão – SE

2018

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S586r Silva, Gleice Rayane Macedo
Retextualização : uma estratégia para desenvolver
competências escritas em alunos do 9º ano do ensino fundamental
/ Gleice Rayane Macedo Silva ; orientadora Renata Ferreira Costa
Bonifácio.– São Cristóvão, SE, 2018.
140 f. : il.

Relatório (mestrado profissional em Letras) – Universidade
Federal de Sergipe, 2018.

1. Texto. 2. Coesão (Linguística). 3. Leitura – Estudo e ensino.
4. Material didático. I. Bonifácio, Renata Ferreira Costa., orient. II.
Título.

CDU 808.1



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA- POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS/SC

Profletras
mestrado profissional

ATA DE DEFESA DA COMISSÃO JULGADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APRESENTADA PELA ALUNA GLEICE RAYANE MACEDO SILVA PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE - PROFLETRAS. Aos vinte e oito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e dezoito, às dezesseis horas, na Sala de reuniões do Departamento de Computação da Universidade Federal de Sergipe, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação de Mestrado da estudante **Gleice Rayane Macedo Silva**, composta pelos professores doutores: **Renata Ferreira Costa Bonifácio** (Presidente da Banca), **Alexandre de Melo Andrade** (membro interno) e **Manoel Mourivaldo Santiago Almeida** (membro externo à instituição) para examinar o trabalho apresentado sob o título **Retextualização: Uma estratégia para desenvolver competências escritas em alunos do 9º ano do ensino fundamental**. A orientadora assumindo os trabalhos na qualidade de Presidente da Comissão passou a palavra à candidata, informando que a mesma dispunha de 20 minutos para a apresentação. Terminada a exposição da mestranda a Presidente passou a palavra aos membros da Comissão Julgadora, informando que cada examinador dispunha de 20 minutos para arguição. Após a arguição, a comissão deliberou sobre o resultado da avaliação do trabalho, considerando a estudante **"Mestre Profissional em Letras"**. Esse resultado será incorporado no Histórico Escolar da referida estudante. Para constar, eu, Isabel Cristina Michelin de Azevedo (coordenadora), lavrei a presente ata, que será lida, aprovada e assinada pelos Membros da Comissão Julgadora. Cidade Universitária "Prof. José Aloísio de Campos", 28 de fevereiro de 2018.

- ☒ APROVADA
☐ APROVADA COM RESTRIÇÃO
☐ REPROVADA

Parecer:

A banca aprecia o trabalho e destaca qualidades como a pertinência e atualidade do tema, o rigor científico e a discussão teórica relevante e a proposta de intervenção em sala de aula. Ressalte-se o mérito da aluna pela qualidade da pesquisa e do texto apresentado.

Renata Ferreira Costa Bonifácio
RENATA FERREIRA COSTA BONIFÁCIO
PRESIDENTE

Alexandre de Melo Andrade
ALEXANDRE DE MELO ANDRADE
EXAMINADOR INTERNO

Manoel Mourivaldo Santiago Almeida
MANOEL MOURIVALDO SANTIAGO ALMEIDA
EXAMINADOR EXTERNO

Isabel Cristina Michelin de Azevedo
ISABEL CRISTINA MICHELIN DE AZEVEDO
COORDENADORA DO PROFLETRAS/SC

À minha mãe, Jacinta, cujo suporte
foi essencial para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa de mestrado foi possível porque variadas formas de apoio chegaram a mim, ao longo do percurso trilhado, de modo que, me resta agradecer:

A Deus, por abrir as portas e sustentar-me quando precisei.

Às minhas avós, *in memoriam*, pela educação e princípios que me passaram.

Aos meus pais, Jacinta e Antônio, pelos contínuos incentivos e exemplos que me deram forças para seguir nos estudos e galgar novos espaços.

À minha irmã, Glícia, por acompanhar minha jornada e dispor-se a ajudar-me sempre que preciso. Seu apoio foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Aos meus familiares, Irla, Fátima, William, Lúcia e Ronaldo, por torcerem pelo meu sucesso.

Aos meus amigos, Mariana e Rafael, por estarem disponíveis para me ouvir e por aliviar os momentos difíceis.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Renata Costa, pelos conhecimentos compartilhados, por mostrar-me os caminhos possíveis e deixar o peso da tarefa mais leve com sua gentileza.

Ao corpo docente do PROFLETRAS, cujos ensinamentos tornaram-me uma profissional melhor.

Aos meus colegas da turma 3, pelo companheirismo e por tornarem esses dois anos de aprendizado em uma experiência única de parceria.

Aos alunos do 9º ano do Colégio Estadual Alfredo Montes, por trilharem esse caminho comigo.

Aos meus colegas de trabalho do Colégio Estadual Alfredo Montes, em particular, Rosa, Leuzenilda, Valéria Guedes, Millena, Fábio, Gildo, Valéria Lizziane, Tatiane, Lunna, Cassiel e Alexandro, por todo o apoio e colaboração para esta pesquisa.

A todos os meus colegas de trabalho da Escola Estadual João Arlindo de Jesus; em especial a Leda, Gislaine, Silvania, Denise, Tânia e Paula, pelo estímulo e ajuda durante esse trajeto.

RESUMO

As transformações sociais pelas quais o mundo passou, em decorrência da diminuição da fronteira entre o rural e o urbano ou do crescimento no uso de tecnologias, entrelaçaram muitas atividades sociais dos indivíduos à prática da escrita. As estratégias de ensino adotadas nas escolas precisaram ser revistas devido a essa dinâmica social, mudança que foi reforçada pelo progresso dos estudos científicos na área da educação. Disso, decorre que os docentes precisam buscar novas formas de favorecer a inserção social de seus alunos, por meio da adoção de diferentes estratégias de ensino no ambiente escolar. Este trabalho surge desse movimento que almeja a melhoria do desempenho de estudantes no manuseio da Língua Portuguesa. Nesse sentido, este relatório apresenta os resultados de uma intervenção pedagógica, realizada na turma do nono ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Alfredo Montes (CEAM), da Cidade de Nossa Senhora do Socorro-SE, que demonstrou demandas na produção escrita. Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, Unidade São Cristóvão, da Universidade Federal de Sergipe, e foi conduzida conforme a metodologia da pesquisa-ação de Tripp (2005), tendo como foco de pesquisa a adequação contextual escrita desses alunos. Partimos da hipótese de que a retextualização contribui para minimizar as demandas da turma. Assim, o objetivo da intervenção foi o desenvolvimento de competências escritas dos discentes, por meio da retextualização que foi usada como uma estratégia para o ensino comparado entre gêneros escritos, oportunizando a produção de uma notícia a partir de um conto. Para tanto, elaboramos um Caderno de Atividades Pedagógicas para o aluno, contendo orientações ao professor, que foi atrelado a uma Sequência Didática resultante da intersecção das sequências de Cosson (2016) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), objetivando atenuar as dificuldades encontradas na mencionada turma. O Caderno e a Sequência Didática foram concebidos com base nos pressupostos teórico-metodológicos de Bronckart (2006), com o Interacionismo Sociodiscursivo, cuja concepção de texto foi adotada e que regulou o tratamento dado aos outros estudos – como os da retextualização de Dell’Isola (2007) e Marcuschi (2010); da contextualização de Koch e Elias (2015b), Baltar (2003) e Lima (2010); das estratégias de leitura de Solé (1998) e Koch e Elias (2015a); também, as sugestões para a produção escrita de Passarelli (2012); além da correção interativa de Soares (2009) e das orientações de documentos oficiais que guiam o exercício profissional de educadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP). Os resultados mostraram que a produção de um relato é uma tarefa complexa para o estudante pouco habituado a escrever de forma objetiva e direta, e que essa prática precisa ser proporcionada com mais frequência na escola, para que a oportunidade de dominar outras linguagens seja oferecida efetivamente ao aluno. Por fim, as produções textuais dos participantes da pesquisa apresentaram diferentes níveis de adequação contextual e ao gênero, conforme os critérios adotados para avaliar os textos, a partir do que, concluímos que o ensino sistematizado da retextualização promove a escrita contextualizada.

Palavras-chave: Adequação Contextual. Retextualização. Competências Escritas. Caderno Pedagógico.

ABSTRACT

The social transformations that the world has faced, due to distance reduction between rural and urban areas or the increase in the use of technologies, have linked several individuals' social activities to writing practice. Teaching strategies adopted at schools had to be rethought as a consequence of such social dynamic, a change that was reinforced by the progress of scientific studies within the educational field. As a result, teachers have to seek new ways for promoting their students' social inclusion by adopting different teaching strategies at schools. This paper arises from this movement towards the improvement of student's performance when using Portuguese Language. Thus, this report presents the results of a pedagogical intervention in the 9th grade class of elementary education of Alfredo Montes State School (CEAM), in Nossa Senhora do Socorro city – state of Sergipe – that showed demands for better written production. This research was developed in the ambit of the Professional Master's Degree in Portuguese Language – PROFLETRAS, São Cristóvão campus, of Federal University of Sergipe, and it was conducted according to action research methodology by Tripp (2005), having as its focus the students' written contextual adequacy. We started from the hypothesis that retextualization could help decrease the classroom's demands. The intervention aim was the students' written competences development, by adopting retextualization as a strategy for comparative teaching of written genre, offering an opportunity to create news from a short story. For this, we prepared a Pedagogical Activities Notebook for students that contains teacher's guidance, which was incorporated into a Didactic Sequence created by performing an intersection between the sequences of Cosson (2016) and Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), aiming to attenuate the identified difficulty within the mentioned class. The Notebook and the Didactic Sequence were produced based upon the theoretical and methodological approaches of Bronckart (2006), concerning the Socio-discursive Interactionism, whose text concept was adopted, regulating the treatment granted to other studies, for instance retextualization by Dell'Isola (2007) and Marcuschi (2010); contextualization by Koch and Elias (2015b), Baltar (2003) and Lima (2010); reading strategies by Solé (1998) and Koch and Elias (2015a), also suggestions about text production by Passarelli (2012). In addition to that, the interactive correction by Soares (2009) and official documents suggestions that guide teacher's professional practice, such as National Common Curricular Base (BNCC) and the Portuguese National Curricular Parameters (PCNLP). The results revealed that the production of texts in a direct language is a complex task for those students who are not accustomed to write objectively, and that this practice has to be provided regularly at schools, in order to offer students the opportunity to learn other languages effectively. Finally, the research participants' text productions showed different levels of contextual and genre adequacies, according to the adopted text evaluation criteria, indicating that the systematized teaching of retextualization is a viable way for leading them to write in a contextualized manner.

Keywords: Contextual adequacy. Retextualization. Written competences. Pedagogical Notebook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly.....	28
Figura 2 – Sequência didática expandida de Cosson.....	28
Figura 3 – Sequência didática resultante da intersecção.....	29

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sequência Didática da Retextualização.....	30
Quadro 2 - Duração da aplicação com interferências.....	32
Quadro 3 - Resultados do teste de verificação de aprendizagem.....	54
Quadro 4 - Dias de uso dos esquemas de distribuição de alunos.....	58
Quadro 5 - Resultado do exercício sobre a notícia.....	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DE BASE INTERATIVA	18
2.1 O local de aplicação e os participantes da pesquisa.....	19
2.2 Interacionismo Sociodiscursivo e Folhado Textual.....	22
2.3 A pesquisa-ação.....	26
2.4 A sequência didática.....	27
2.5 A leitura como etapa anterior à escrita na Sequência Didática.....	33
2.6 A intervenção pedagógica.....	36
2.7 Estratégias de Retextualização.....	43
2.8 Produção textual.....	46
3 RESULTADOS DO DESEMPENHO DOS ALUNOS DE ACORDO COM AS ESTRATÉGIAS ADOTADAS.....	53
3.1 Teste de verificação de aprendizagem.....	53
3.1.1 Interpretação dos resultados.....	54
3.2 Considerações sobre a estratégia de distribuição de alunos.....	58
3.3 Resolução de exercícios.....	59
3.4 A produção textual dos alunos.....	62
3.4.1 Casos especiais.....	76
3.5 Ação de Linguagem.....	77
3.6 Revisão da Intervenção.....	78
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICES.....	90

1 INTRODUÇÃO

O ensino da escrita no Brasil mostra-se uma tarefa desafiadora, diante da combinação de fatores que impede o seu progresso. Os empecilhos são originados na própria história de democratização nacional do conhecimento. Faraco (2009) ressalta que, nos primeiros trezentos anos do país, a impressão e a livre circulação de livros não eram permitidas, pois a anuência para publicações dependia da Inquisição. Além disso, aponta que a maioria da população não sabia ler e escrever durante o período colonial, imperial e parte do republicano; ou seja, esse cenário social perdurou por séculos. Rojo (2009) apresenta, com base em Ferraro, que as taxas de analfabetismo no Brasil eram de 80% no século XIX e início do XX, índice que declinou em 1940, voltando a aumentar em 1999-2000, quando atingiu 16,7% dos brasileiros.

Se por um lado foi preciso muito tempo para democratizar a aprendizagem da língua no país, por outro, seu ensino revela-se ineficaz por causa das práticas pedagógicas tradicionais das escolas. Antunes (2007) destaca que essas práticas surgem de crenças, segundo as quais, para aprender a ler e escrever basta saber gramática. Em decorrência disso, programas e ensino inadequados são alimentados. A autora explica que esse equívoco advém da noção de que língua e gramática são equivalentes, o que não condiz com os fatos, uma vez que a língua também comporta o léxico, regras de textualização e de interação baseadas nas situações sociais em que a atividade verbal ocorre.

Considerando essas informações, apontamos dois entraves principais para o ensino da escrita: o tratamento dado ao ato de escrever nas instituições educacionais e a recepção a essa atividade pelo aluno. No primeiro caso, a crença sobre o ensino de línguas apresentada é refletida nas atividades de leitura e escrita proporcionadas na escola, onde muitas vezes o texto é usado como pretexto para o estudo de regras gramaticais; a produção textual é limitada à redação escolar, sem que haja propósitos ou público leitor definidos, configurando-se em uma atividade mecânica; há ainda, a ausência de um projeto claro e gestão de tempo para o trabalho com essa modalidade da língua; além do que, a escrita costuma ser abordada de forma dissociada da leitura.

Por sua vez, os alunos respondem às propostas de produção textual com base nas culturas escritas (familiar e escolar) que vivenciaram, significando que o valor que eles darão a esse exercício dependerá da relação que desenvolveram com essa modalidade da língua.

Guedes (2009) afirma que o aluno carrega uma imagem da língua escrita como sendo um conjunto de formas dissociadas ou opostas às práticas cotidianas faladas. Por isso, os estudantes não assumem uma posição de autoria, reproduzem lugares-comuns e apresentam textos descompromissados com a textualidade. Acrescentamos às palavras do autor nossa experiência em sala de aula de escolas públicas, em que os alunos se recusam a realizar atividades de produção escrita, e quando as fazem, não aceitam revisitar seus textos, como se o material escrito ficasse pronto na primeira tentativa, de maneira que é preciso buscar alternativas para o trabalho com a produção textual em contexto educacional.

A partir dessas observações, organizamos uma pesquisa de caráter interventivo que está voltada para o ensino da escrita. Desta feita, o presente relatório de pesquisa¹ – elaborado no âmbito do Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Sergipe/Unidade São Cristóvão – discorre acerca da criação de um Caderno de Atividades Pedagógicas², da sua aplicação em contexto educacional e da análise dos dados obtidos quando da testagem desse material. A aplicação do Caderno ocorreu na única turma de 9º ano³ do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Alfredo Montes, doravante CEAM, localizado na sede da Cidade de Nossa Senhora do Socorro, na região metropolitana de Aracaju (capital do Estado de Sergipe).

Por intermédio desse material, buscamos promover a escrita associada à leitura, já que partilhamos tanto da postura de Passarelli (2012), quando a autora afirma que a leitura fornece matéria-prima à escrita; quanto da posição da Base Nacional Comum Curricular, que postula que a leitura é tema central em Português e base para os demais componentes curriculares. Logo, há uma etapa prévia de leitura no Caderno que busca levar os discentes a conhecer os conteúdos abordados e compreender/interpretar os gêneros selecionados, de modo a prepará-los para a produção textual. Esse material foi montado para o aluno, mas também possui orientações para o professor, servindo de suporte para pôr em prática uma Sequência Didática, por meio da qual, a escrita dos alunos é trabalhada.

¹ A unidade de Mestrado Profissional em São Cristóvão/SE adotou o relatório como modelo de Trabalho Final, seguindo as orientações contidas nas Diretrizes do Programa, especificamente, no item 2.1. Essas Diretrizes podem ser acessadas no site da Coordenação Nacional do Profletras (UFRN), através do link: <http://www.profletras.ufrn.br/documentos/187325203#.WcWH2ciGPIU>.

² O Profletras prevê a confecção de um produto – vídeo, *software*, caderno pedagógico etc. – que deve ser testado.

³ O projeto de pesquisa, apresentado na etapa de qualificação do curso de mestrado, fora montado para a turma de 8º ano de 2017 da escola. Entretanto, mudamos a turma devido a altos índices de reprovação e evasão ocorridos no 7º ano/2016, que resultaram em um 8º ano/2017 com apenas 9 alunos matriculados, o que poderia significar um número de amostras insuficiente para análise depois da intervenção. Os 6º e 7º anos foram desconsiderados por entendermos que a retextualização proposta é complexa para os alunos dessas séries. O fato de que o 9º ano está terminando um ciclo também influenciou na escolha dessa turma.

Nesse sentido, conferimos os níveis de leitura da classe comparando os resultados das Provas Brasil, realizadas em 2013 e 2015, a partir do que, se evidenciou a evolução nos índices das habilidades de leitura do 9º ano do CEAM; porém, a mudança não foi significativa. De acordo com os resultados da Prova Brasil/2013⁴, os discentes do 9º ano/2013 concentraram-se em maior número (64,71%) no nível denominado abaixo do nível 1; enquanto os demais (35,29%) dividiram-se pelos três níveis subsequentes, não ultrapassando o nível 3 (de um total de 8). Tais índices, associados a fatores como reprovação e evasão escolar, levaram a escola a obter o Ideb de 1,9. Por sua vez, os dados da prova de 2015 apontaram um aumento no Ideb que passou a ser de 2,1⁵, evidenciando que a maior concentração dos alunos permanece no mesmo nível; no entanto, os de melhor desempenho alcançaram um nível a mais – o quatro. Esses dados significam que um número expressivo de alunos do CEAM chega ao nono ano sem demonstrar as habilidades previstas pelo INEP para o nível 1⁶.

Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da leitura nos alunos, incluímos atividades de leitura no Caderno de Atividades Pedagógicas, que se encontram em níveis superiores àquelas do *abaixo do nível 1*, da escala de proficiência leitora da Prova Brasil⁷, favorecendo o desenvolvimento de competências em leitura, como: reconhecer expressões características da linguagem, identificar os elementos da narrativa, comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema, inferir tema e ideia principal em notícias, identificar finalidade e elementos da narrativa, dentre outros.

Quanto à escrita, definimos como foco deste trabalho o desenvolvimento da competência para a adequação contextual escrita da mencionada turma. Esse objeto de estudo foi selecionado a partir de uma sondagem – conduzimos um teste inicial⁸ (produção textual)

⁴ Esses dados podem ser acessados via Internet, pelo site Plataforma Devolutivas Pedagógicas, usando-se o código da escola: 28020464.

⁵ O dado pode ser conferido através do link: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>, inserindo o código da escola, 28020464, e clicando na seção Índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb.

⁶ As habilidades avaliadas pela prova podem ser conferidas, por nível, no site das devolutivas pedagógicas. Basta clicar nos níveis do gráfico de resultados.

⁷ Essas informações estão no link: <http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/>, utilizando-se o código da escola 28020464, UF: SE, Município: Nossa Senhora do Socorro, Dependência Administrativa: Estadual.

⁸ A nossa intenção era intervir em um problema gramatical na escrita dos alunos, por essa razão, eles produziram a tradicional redação escolar porque esse gênero escolar bastava para a identificação de desvios gramaticais. Porém, a atenção sobre um ponto gramatical específico foi posteriormente abandonada e um novo foco adotado, após ser feito um exame das incoerências presentes nos textos, que apontou para equívocos na contextualização textual realizada pelos discentes.

que consistiu na passagem de um cartum do Quino⁹, composto apenas de linguagem não verbal, para a modalidade textual escrita pelos estudantes – pois, as diretrizes do Programa de Pós-graduação Profissional em Letras (Profletras) determinam que a pesquisa tenha, por objeto de investigação, um problema detectado na sala de aula ou na realidade escolar.

Estão entre as falhas identificadas no contexto: título despistador (remete o leitor a um tema ou situação que não corresponde ao que foi linguisticamente expresso, tampouco está ligado a uma intenção do autor em causar efeito de sentido), escrita ilegível, fala de personagem inadequada à situação de comunicação representada, atribuição de função social a um agente que não possui a responsabilidade dentro de uma hierarquia, atitude de personagens fora do contexto; ausência de construção contextual, prejudicando o sentido do que foi dito; afastamento do contexto do texto-base; escolha lexical imprópria para referir-se às personagens na situação em que se encontravam; reprodução das ações do cartum sem definir as circunstâncias em que se inserem etc. A partir desse diagnóstico, averiguamos a necessidade de levar uma reflexão sobre os fatores de contextualização para a sala de aula.

Somente o contexto linguístico foi observado durante a análise dos dados da sondagem, devido à limitação no uso do gênero redação escolar que é restrito ao ambiente educacional e cujo leitor é o professor. Entretanto, o contexto extralinguístico foi incluído na intervenção, por adotarmos uma postura pedagógica que segue tanto as recomendações para o ensino de língua portuguesa de documentos oficiais – como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNLP) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consideram a situação de interação para a produção textual – quanto o estudo e produção de gêneros textuais conforme a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo, de acordo com a qual, é o contexto que determina os elementos linguísticos inscritos nos gêneros.

Optamos por intervir na escrita dos alunos ao considerarmos tanto as dificuldades que eles apresentaram em suas produções, quanto a resistência que demonstraram em escrever, refletindo e regulando a escrita, ao longo do ano letivo; considerando-se que a maior parte da turma entregava os textos produzidos na primeira tentativa, sem preocupar-se em revisá-los, ou ainda, recusando-se a retomá-los para efetuar alterações quando solicitado.

Em cumprimento à outra instrução do Programa – que orienta que o produto seja aplicado em uma turma de Ensino Fundamental, na qual a(o) mestrand(a) atue como professor(a) de Língua Portuguesa do quadro efetivo de funcionários da rede pública – o

⁹ Disponível em: <http://arteemanhasdalingua.blogspot.com.br/2011/08/linguagem-nao-verbal.html>.

CEAM foi a escola selecionada como local de pesquisa por ser nosso ambiente de trabalho. Dois outros fatores reforçaram a escolha pela instituição: primeiro, porque moramos próximo ao estabelecimento de ensino; e, segundo, porque foi onde cursamos o ensino fundamental maior, retornando após a graduação como membro efetivo do corpo docente. Esses dois fatores mencionados contribuíram para que as escolhas das ações do projeto estivessem de acordo com as especificidades do local de execução e do público-alvo.

Em virtude dos problemas identificados na escrita dos discentes, optamos por usar a retextualização como estratégia para o ensino de português porque, como afirma Dell’Isola (2007), ela envolve aspectos que vão além do linguístico. A autora explica que o ensino de português tem por princípio didático organizar situações de aprendizagem que fazem uso de gêneros textuais, pois, no cotidiano, as pessoas são expostas à vasta gama de textos. Para tanto, os modos de uso da língua devem variar conforme o gênero a ser produzido, envolvendo escolhas quanto ao “melhor modo de construção do texto, as formas gramaticais mais adequadas e tudo que está diretamente vinculado à função de cada texto, ao objetivo almejado, às situações de uso” (DELL’ISOLA, 2007, p. 11). Por meio desse processo de refacção, podemos ensinar aos estudantes a aliar os elementos da língua e os interacionais para uma produção textual que atenda às necessidades e aos propósitos comunicativos dos falantes em cada situação de uso.

Segundo Dell’Isola (2007), esse processo permite transformar uma modalidade textual em outra e evidencia diversos fatores da relação oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-oralidade, escrita-escrita. Por essa concepção, elegemos qualquer gênero para modificá-lo em outro ou no mesmo gênero, preservando/alterando sua natureza oral ou escrita. De todo modo, a atenção do transformador deve estar voltada para a manutenção do conteúdo temático do texto original no texto-alvo, e não somente para a adequação a uma nova organização estrutural.

Diante da variedade de possibilidades de retextualização, delimitamos nossa investigação a uma proposta de conversão entre textos escritos (conto para notícia). Esses gêneros foram escolhidos a partir da observação da realidade social do aluno e da interação entre os estudantes e variados tipos de texto durante as aulas. Assim, constatamos que durante atividades de leitura, os alunos reconheciam o gênero notícia com maior facilidade; mas, apresentavam dificuldades na leitura de gêneros literários. No que se refere à escrita, os discentes habituaram-se a produzir textos com sequências narrativas, demonstrando

problemas com a linguagem direta e objetiva. Devemos considerar ainda que, o tratamento dado aos gêneros textuais neste trabalho distingue-se do ensino de gêneros presente no livro didático¹⁰ adotado para a turma, onde eles são abordados isoladamente e não em comparação com outro gênero. Por essa ótica, nossa intervenção aproximou-se do contato real que usuários da língua estabelecem com textos, já que, transitamos entre eles cotidianamente.

Portanto, a retextualização serve ao objetivo deste trabalho que é desenvolver as competências escritas dos alunos do 9º ano. Essa meta foi definida ao considerarmos as evidências de que a produção escrita da turma precisava de ajustes. Desta feita, partimos da seguinte hipótese: A retextualização, tomada como estratégia para o ensino da escrita, minimiza as demandas dos alunos por maior competência para a adequação contextual?

Ao fazermos uma revisão da literatura, encontramos semelhanças entre essa proposta e outros projetos acadêmicos de caráter interventivo no ambiente escolar de Ensino Fundamental. Este trabalho possui pontos em comum com o daqueles que utilizaram a retextualização como estratégia para o aperfeiçoamento da produção escrita de alunos, a exemplo das dissertações de Oliveira (2015) – *Estratégias de retextualização: de conto a curta-metragem em prática escolar*, trabalho que também busca o aumento da capacidade de escrita por meio de retextualização de contos; Lafetá (2015) – *Retextualização: uma proposta para o ensino da progressão temática*, que investigou a continuidade e descontinuidade temática nos textos dos alunos, usando o gênero artigo de opinião; além de Bezerra (2015) – *A retextualização nas aulas de língua portuguesa: da narrativa de aventura à história em quadrinhos* – usada para desenvolver a competência escrita dos alunos. Também há propostas que contemplam o contexto/fatores de contextualização, a saber, Baltar (2003) – *A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula* e Lima (2010) – *Produção escrita e contextualização: Reflexões sobre propostas de redação para o Ensino Médio*.

Esta pesquisa está respaldada em pressupostos teórico-metodológicos que nortearam o tratamento dado aos conteúdos do Caderno. Os estudos de Marcuschi (2007a) e Dell’Isola (2007) ajudaram a compreender os processos envolvidos na retextualização; utilizamos Solé (1998) em busca de sugestões de estratégias de leitura; Leffa (2012), Coscarelli e Novais (2010), Koch e Elias (2015a) auxiliaram com informações sobre os elementos relacionados ao ato de ler; Passarelli (2012), Koch e Elias (2015b) e Soares (2009) promoveram reflexões

¹⁰ CEREJA, W. R; MAGALHÃES, T. C. *Português Linguagens*, 9ºano. São Paulo: Saraiva, 2015.

sobre a produção escrita e/ou fatores de contextualização; Baltar (2003) e Lima (2010) contribuíram com conhecimentos acerca dos fatores de contextualização; Antunes (2016) esclareceu a competência para adequação contextual; a concepção de gêneros textuais que direcionou este trabalho foi a do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2006). Enquanto, a Sequência didática foi resultado de uma intersecção entre a Sequência Expandida de Cosson (2016), com estudos sobre letramento literário, que contribuiu para pensarmos o uso de textos literários em sala de aula; e, a de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que completam o direcionamento dado ao estudo de gêneros textuais, com vistas a uma produção final.

Com o propósito de melhor explicar a influência dessas teorias nas partes constitutivas do Caderno de Atividades Pedagógicas, organizamos este relatório em duas partes: (I) Capítulo teórico-metodológico e (II) Análise de dados; além desta introdução, das considerações finais, referências e apêndices. Na primeira parte, discorreremos sobre a concepção de gênero textual adotada, o conceito de retextualização e as etapas envolvidas nesse processo; também discutimos a importância do contexto e dos fatores de contextualização para a produção escrita, caracterizamos a metodologia empregada para a aplicação do caderno em contexto escolar, salientando as medidas tomadas a fim de amenizar interferências na pesquisa e relatamos a experiência com esse trabalho em sala de aula.

Em um primeiro momento, a exposição desses conteúdos é feita em seções isoladas – cada seção tratando de uma teoria ou metodologia diferente – para dar ao leitor um repertório básico para que ele compreenda a relação entre teoria-composição do material confeccionado-metodologia empregada. Após situarmos os leitores, passamos ao relato das aulas de intervenção, ponto em que as teorias e metodologias previamente apresentadas foram retomadas e novas teorias/metodologias acrescentadas de forma intercaladas com o relato, respaldando o que está sendo exposto.

Na segunda parte, divulgamos a análise dos dados obtidos quando da aplicação do produto e realizamos uma revisão da intervenção e dos conteúdos do Caderno a fim de apontar as práticas/ materiais que não funcionaram e sugerir alterações no material/ método que auxiliem outros professores a obter melhores resultados ou, ao menos, pensar novas formas de melhorar o material que oferecemos. Diante do exposto, passamos ao primeiro capítulo deste relatório que versa sobre as teorias, metodologias e conteúdos empregados neste trabalho.

2 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL DE BASE INTERATIVA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP) apontam para uma mudança na realidade social brasileira devido às crescentes industrialização e urbanização, ao intenso uso da escrita e à expansão dos meios de comunicação eletrônicos. Como consequência, demandas para o ensino de Português surgiram, especificamente, no que se refere à adoção de novas práticas educativas. Segundo esse documento, as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa voltaram-se para o domínio da leitura e produção textual pelos alunos. Os PCNLP afirmam que o domínio da linguagem e da língua é condição para a plena participação social, pois é “pela linguagem que os homens e as mulheres comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura” (BRASIL, 1998, p. 19).

Antunes (2016) também aponta que houve uma transformação social causada pela pluralidade cultural – consequência da urbanização que diminuiu as fronteiras entre o rural e o urbano, reforçando a interação no mundo por meio da escrita – e pelas exigências do mercado de trabalho que requer pessoas mais versáteis no uso da linguagem. Disso, decorre que:

[...] existe, nas sociedades contemporâneas, uma maior valorização da escrita, uma mais consistente compreensão de suas funções sociais e de suas novas formas de permitir ao homem fazer-se presente na grande rede das relações sociais, sejam elas próximas ou remotas, convencionais ou não. (ANTUNES, 2016, p. 16).

De acordo com a autora, convivemos com demandas socioculturais de interação, as quais, a escola não pode ignorar. Em consonância com esse pensamento, os PCNLP atribuem à escola a responsabilidade pelo desenvolvimento dessas competências nos alunos, que é maior quando eles vivem em comunidades de baixo grau de letramento. Por esse termo, entende-se “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 1995, p. 18-19). Nesse sentido, a proposta de intervenção para o 9º ano do CEAM viabilizou o ensino da escrita na perspectiva do letramento, aproximando a experiência com gêneros no ambiente escolar da experiência social real, desenvolvendo as competências escritas dos alunos.

Segundo Marcuschi (2007b), os usos da escrita variam conforme as necessidades dos sujeitos. Essa variedade possibilita falar-se na existência de diferentes letramentos ou graus de letramento. O autor esclareceu que o letramento funciona como um contínuo cujos polos representam, de um lado, os indivíduos que fazem menos uso da escrita; e, de outro, aqueles

que mais a utilizam em suas práticas cotidianas. No mesmo texto, Marcuschi (2007b) apontou o poder da escrita na sociedade e concluiu que:

[...] numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela é um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia. [...]. Essa necessidade aumenta ainda mais nos centros urbanos. Não se pode tomar um ônibus, encontrar uma rua ou mesmo comprar qualquer tipo de enlatado desconhecido, sem antes decifrar os nomes, as marcas ou os dados codificados na escrita que os acompanha. (MARCUSCHI, 2007b, p. 39).

A constatação acima reforça a importância de aprender a ler e escrever em uma sociedade com tal cultura. Essa aprendizagem e, por extensão, seu desenvolvimento progressivo, ocorrem principalmente em contextos formais, como na escola. A fim de articular investigação e ensino, seis fases para a realização desta pesquisa foram estabelecidas: (1) Definição de um problema de pesquisa e da concepção de gêneros a ser adotada; (2) Escolha da metodologia; (3) Eleição/elaboração de um modelo de sequência didática; (4) Pesquisa por materiais para compor o Caderno de Atividades Pedagógicas e Produção do Caderno; (5) Aplicação da Sequência Didática em sala de aula; e, (6) Análise de dados.

Em relação à fase 1, mostramos o caminho percorrido para a definição do problema de pesquisa na introdução deste relatório. A partir da próxima seção, apresentaremos a explanação da noção de texto adotada e das demais fases, descrevendo como elas foram transpostas para a prática pedagógica e o tratamento que receberam no Caderno de Atividades Pedagógicas, considerando as especificidades do local de aplicação e do público-alvo.

2.1 O local de aplicação e os participantes da pesquisa

A intervenção pedagógica ocorreu no Colégio Estadual Alfredo Montes, localizado na Rua Nossa Senhora de Fátima, s/n, no Centro (Sede) da Cidade de Nossa Senhora do Socorro/SE. A escola está localizada em uma área urbana, porém afastada das ruas principais do bairro. A Instituição possui um total de 12 turmas distribuídas em três turnos, sendo que o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) funciona apenas pela manhã – os demais períodos são preenchidos com classes de Ensino Médio. Além disso, é composta por alunos provenientes de oito povoados de Socorro, mais os moradores do Centro.

Em relação à estrutura, a referida instituição dispõe de seis salas de aula, cozinha, secretaria, uma sala dividida para acomodar um espaço para os professores e um ambiente de leitura, um laboratório de informática (os equipamentos estão queimados devido a um curto-

circuito), depósito e banheiros. Oferece alguns recursos necessários para auxiliar a prática docente – datashow, notebook, impressora, WI-FI aberta (o sinal de Internet é instável e não alcança toda a extensão da escola, por exemplo, não chega ao 9º ano) e materiais de papelaria.

A turma que passou pela intervenção pedagógica era heterogênea, formada por jovens de idades entre 14 e 19 anos, possuía um número total de 23 alunos matriculados – 12 meninos e 11 meninas – de nível socioeconômico médio baixo, conforme os dados do perfil da escola, acessíveis pelo site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP)¹¹. Os dados desse site informam que nas últimas quatro edições da Prova Brasil (2009-2011-2013-2015), as turmas de nono ano obtiveram Ideb abaixo das metas estabelecidas pela escola. Também, a média de proficiência em Língua Portuguesa da edição de 2015 foi 208.4 – abaixo do índice (média) alcançado por escolas similares, de 232,62.

Quanto às dificuldades enfrentadas em contexto escolar, destacamos a evasão, a transferência e complicações no deslocamento dos estudantes. Esses problemas acentuaram-se no segundo semestre do ano letivo ocasionado, não somente por questões pessoais dos alunos e pelas condições de ensino disponíveis; mas também, pelas falhas na oferta do transporte escolar, pois dentre as causas que atrapalham o rendimento do educando, está sua ausência no colégio. Considerando o exposto, os discentes dessa instituição não possuem condições ideais de ensino/aprendizagem, uma vez que são constantes as reclamações de que ao menos um dos dois ônibus responsáveis por buscá-los não passou nas comunidades¹². Isso acontece inclusive em semana de provas. Ainda não foi feita uma avaliação para determinar os efeitos que isso tem causado na aprendizagem dos alunos, mas os que se utilizam desses transportes perdem mais aulas e explicações, o que acaba refletido no desempenho deles.

Outra consequência dessa situação é a perda de 30 minutos da aula do primeiro horário, pois, devido ao percurso que o transporte precisa fazer, os ônibus chegam à escola às 07h30, quando o horário oficial de início das aulas é às 7h (com tolerância de 10 minutos). Na época de aplicação desta intervenção, esse cenário agravou-se e a maior parte dos alunos passou a chegar à escola às 7h40-7h45, atingindo as 8 horas no último dia de intervenção.

¹¹ A consulta a esses dados pode ser feita com o código da escola 28020464, através do link: <http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>.

¹² O transporte escolar dos alunos é fornecido pela Cidade de Nossa Senhora do Socorro em parceria com a escola, que é estadual. Em busca de uma solução, a diretora da instituição efetua ligações constantes à Secretaria de Transportes do Município de Nossa Senhora do Socorro, envia-lhe ofícios informando sobre o funcionamento da escola e a irregularidade da oferta de ônibus.

Também foi preciso contornar o comportamento dos alunos. Primeiro, quanto ao horário de término das aulas, pois há dias em que eles resolvem ir embora depois do intervalo, aproveitando-se de momentos em que o portão é aberto para dar passagem a alguém, ou mesmo pulando o muro da escola. Então, procuramos ao máximo aplicar o caderno entre os três primeiros horários. E, segundo, quanto à agitação e sua distribuição na sala de aula que é espaçosa.

Embora os alunos do 9º ano fossem provenientes de diferentes comunidades, eles não apresentaram inimizades com outros colegas, ao contrário, todos dialogavam uns com os outros, em maior ou menor grau. Isso não impediu a formação de grupos definidos que se reuniam em uma área específica da sala. Essa característica da turma gerou uma problemática da qual muitos docentes se queixaram: a intensidade das conversas, com destaque para um grupo em particular que, por mais que fosse pedido silêncio, continuavam conversando como se não houvesse professor no local, prejudicando as explicações e, conseqüentemente, que os colegas escutassem a aula. Diante disso, foi preciso estabelecer um esquema¹³ de separação de grupos, especificando o local em que cada discente deveria sentar-se nos dias da aplicação, com vistas a minimizar as interferências que prejudicassem o entendimento do conteúdo. Nesse esquema, o grupo mencionado foi identificado em vermelho e recebeu prioridade na separação. A fim de preservar o anonimato dos estudantes, foi usado um código para identificá-los.

Acrescentamos a isso, que não foi possível adiantar os conteúdos previstos porque apenas 1 aluno da turma costumava realizar as tarefas de casa e 5 levavam o livro didático para as aulas de português quando solicitado, de modo que, todo o conteúdo do Caderno de Atividades Pedagógicas foi estudado em sala de aula. Para agilizar a intervenção e a coleta de dados, pastas identificadas com o nome dos estudantes foram preparadas – contendo o material para cada aula de aplicação – e entregues no início da aula para ser recolhidas ao final delas.

Como os estudantes dependem do transporte escolar para fazer o trajeto até a escola, o único momento viável para a intervenção na turma foi no período da manhã – horário em que estudavam; pois, apesar de a escola dispor de salas livres no turno oposto, não havia garantia de almoço para eles durante todos os dias previstos de intervenção. Ademais, a experiência de permanecer dois turnos na escola poderia desencorajá-los de participar do

¹³ A elaboração dos esquemas e sua aplicação estão detalhadas na seção 3.2 do capítulo 3.

projeto por cansaço, já que, após o horário em que eles comumente retornam para casa (11h30), somente há ônibus escolar às 17h30. Além disso, o deslocamento dos alunos por meio de transporte público, para a maioria, significa ter de pagar a tarifas de dois ônibus – uma despesa com a qual muitas famílias não têm condições de arcar.

Por causa disso, a aplicação do Caderno de Atividades Pedagógicas envolveu todos os alunos do 9º ano. Seu uso em horário de aula justifica-se porque ele aborda conteúdos, competências e habilidades previstas para o 9º ano no Referencial Curricular do Estado de Sergipe, tais como: proporcionar o conhecimento acerca de textos narrativos, praticar a leitura e produção textuais, utilizar os conhecimentos sobre gênero para a escrita, desenvolver uma interação ativa e autônoma nas situações de produção textual, discernir a variedade padrão e não padrão, reconhecer a finalidade de gêneros e seus contextos adequados, dentre outros.

Ainda, entregamos um termo de consentimento para que os pais ou os próprios alunos maiores de idade assinassem. Diante das dificuldades apresentadas, estabelecemos como critério para a seleção de amostras que o material analisado seria o daqueles participantes que mais frequentassem as aulas, considerando que alguns alunos poderiam faltar nos dias de aplicação devido à ausência de transporte escolar. Todavia, esse critério não foi posto em prática, como será visto na seção 2.7 deste capítulo.

2.2 Interacionismo Sociodiscursivo e Folhado Textual

Durante a fase 1 da pesquisa, selecionamos o Interacionismo Sociodiscursivo, doravante ISD, como a concepção de texto que subjaz este trabalho. Bronckart (2006) explica que a ISD é uma corrente da ciência do humano que enxerga o problema da linguagem como central. Por essa abordagem, as ações realizadas por meio da linguagem acontecem sob a forma de textos denominados **unidades comunicativas**, porque resultam da associação entre elementos linguísticos e um modelo de organização textual disponível na língua. Desse modo,

Qualquer produção de texto implica, conseqüente e necessariamente, *escolhas* relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, os **gêneros de textos** são produtos de *configurações de escolhas* entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso. (BRONCKART, 2006, p. 143, destaques no original).

Há, também, uma relação indissociável entre os processos de organização social das atividades, a regulação pela linguagem dessas atividades e o desenvolvimento das capacidades humanas. Essa relação estabelecida revela uma concepção de linguagem que não a restringe a ser uma expressão de processos psicológicos, mas a concebe como um instrumento criador e organizador desses mesmos processos. Tudo isso observado, temos que essa corrente articula três níveis de análise:

- 1- *Dimensões da vida social*: formações sociais, atividades coletivas gerais, atividades de linguagem (materializadas em textos) e mundos formais (conhecimento coletivo).
- 2- *Processos de mediação formativa*: processos de controle e avaliação de condutas verbais e não verbais usados pelos adultos para integrar os bebês/crianças à organização social.
- 3- *Efeitos da mediação formativa sobre os indivíduos*: de um lado, há as condições de transformações da relação com o meio em pensamento consciente; de outro, as condições de desenvolvimento das capacidades de atuação no que diz respeito à troca entre as representações individuais e as coletivas.

Essa perspectiva relacionada ao conceito de texto foi considerada como pertinente a nossa proposta, diante do foco desta pesquisa ser a contextualização, pois como Cristovão e Nascimento (2011) destacam, na ISD, o exame da linguagem de textos deve começar pela relação mantida entre as ações de linguagem e o contexto social; para somente depois passar à arquitetura do texto, observando o papel exercido pelos elementos da língua. Logo, é o contexto que indicará as escolhas semânticas e sintáticas que aparecerão no texto. As autoras explicam que

[...] Para ele [Bronckart], aquilo que os linguistas e psicólogos têm para observar (*corpus*) são as unidades linguísticas que funcionam em interação com o contexto extralinguístico. Do contexto (teoricamente infinito) se extraem os parâmetros que exercem influência sobre os textos [...] (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 36).

A partir dessas considerações, vemos em Bronckart (2006) que um agente, ao produzir um texto, procede a uma *adoção* e simultânea *adaptação* do texto. Por adaptação, entende-se que o texto sofre as modificações necessárias para encaixar-se em uma dada

situação de interação. Enquanto a adoção prevê que o autor deve ter em mente as características, quer sejam linguísticas quer de uso social, que os gêneros comportam. Todas essas peculiaridades dos textos levaram Bronckart (2006) a desenvolver um modelo para analisar as propriedades gerais do texto, representante da arquitetura textual, que foi chamado de folhado textual.

Esse modelo busca identificar as características que distinguem um gênero de outro e está ligado à hipótese de que “todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos” (BRONCKART, 1999, p. 119). As três estruturas são: a **infraestrutura geral do texto** (nível profundo), os **mecanismos de textualização** (nível intermediário) e os **mecanismos enunciativos** (nível superficial). A ordem de sobreposição desses níveis é baseada na hipótese de existência de hierarquia na organização textual.

O nível mais superficial opera para a manutenção da coerência pragmática (interativa) do texto e envolve os posicionamentos enunciativos, as vozes que se expressam e as avaliações (julgamentos, opiniões) sobre o tema, no sentido de guiar a interpretação dos destinatários. O posicionamento enunciativo implica que o autor do texto se posiciona em relação ao que é dito ou responsabiliza outro pelo que é enunciado, sua exposição vincula-se à expressão das vozes. Essas vozes podem ser dos tipos: vozes do autor empírico, vozes sociais (pessoas ou instituições exteriores ao conteúdo temático) e vozes de personagens¹⁴ (pessoas ou instituições integrantes do desenvolvimento temático).

As avaliações são identificadas pelo termo modalização e agrupam-se em quatro subconjuntos: *modalizações lógicas* – julgam se o que é enunciado tem valor de verdade (certo, possível, prováveis etc.); *modalizações deônticas* – analisam o que é enunciado sob a ótica dos valores sociais (permitidos, proibidos, necessários etc.); *modalizações apreciativas* – julgamento subjetivo (bom, mau, estranho etc.) e *modalização pragmática* – julgamento de responsabilidade de um personagem em relação a uma ação, intenção, razão (poder-fazer, querer-fazer, dever-fazer). Essas modalizações podem ser representadas no texto por tempos verbais, advérbios, frases impessoais etc.

O estrato intermediário do folhado textual apresenta mecanismos que propiciam a coerência temática, explicitando articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto. O autor enfatiza a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal como exemplos de mecanismos

¹⁴ Essas vozes não devem ser confundidas com a fala das personagens. Elas podem integrar diálogos em textos, mas nada mais são do que estruturas linguísticas (formas pronominais, sintagmas nominais etc.) que revelam *quem* se posicionou em relação a algo.

de textualização. A conexão utiliza os organizadores textuais para articular a progressão temática, pois geralmente marcam a mudança nos tipos de discurso, fases de uma sequência e frases sintáticas. As conjunções, advérbios, locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases são alguns organizadores.

A coesão nominal funciona para introduzir temas e personagens e para garantir a retomada desses elementos, à medida que o texto se desenvolve. Essa retomada ocorre pelo uso de anáforas (pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, sintagmas nominais). Por sua vez, a coesão verbal visa organizar a temporalidade e a hierarquia dos estados, acontecimentos e ações expressos no texto por meio de verbos (tempos verbais). Eles podem aparecer relacionados a outras unidades temporais, como advérbios e organizadores textuais.

Bronckart (1999) designa a infraestrutura geral do texto como o estrato mais profundo, composto pelo *plano mais geral do texto* – comporta a organização do conteúdo temático, pelos *tipos de discurso* – referem-se aos diferentes segmentos presentes no texto, como segmento de narração, discurso direto etc. – pelas *articulações entre tipos de discurso* – que lidam com a escolha e combinação que o autor faz com os discursos, um exemplo seria um segmento de narração conter discurso direto, e pela *sequência* – trata do modo de organização de sequências narrativas, explicativas, argumentativas etc.

Diante da variedade de elementos observados pelo folhado textual e da impossibilidade de abordá-los todos em um projeto de intervenção de curta duração, optamos por enfatizar a infraestrutura geral do texto porque é o nível profundo que mais focaliza o tema – ponto chave para a retextualização – e a organização estrutural, auxiliando no planejamento, na comparação e na distribuição dos fatores de contextualização nos gêneros. Assim, os outros níveis do estrato são contemplados apenas no que toca à escolha da linguagem empregada nos textos para diferenciar a linguagem literária da não literária e à atribuição de responsabilidade de uma fala. Deste modo, procuramos facilitar uma intersecção mais equilibrada e coerente entre os conteúdos do caderno.

2.3 A pesquisa-ação

A pesquisa-ação foi definida, na fase 2 da pesquisa, como a metodologia empregada. Verificamos em Tripp (2005), que a pesquisa-ação desenvolveu-se de diferentes maneiras. No princípio, o termo era usado para referir-se aos processos da pesquisa-diagnóstico, pesquisa participativa, pesquisa empírica e pesquisa experimental. Depois, passou a ser empregado em vários campos como administração, agricultura, negócios bancários, ensino etc. Segundo o autor, “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

A pesquisa-ação educacional insere-se no campo da investigação-ação, que trata de pesquisas que implicam planejar, implementar, descrever e avaliar uma mudança para a prática. Ela está ligada à academia, altera o objeto de estudo e é limitada pelo contexto e pela ética. Por conseguinte, o autor apresenta dez características para a pesquisa-ação: inovadora, contínua, proativa estrategicamente, participativa, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada, compreendida, disseminada.

Dentre as características citadas, vale destacar o caráter ‘Pró-ativo’, que significa que a pesquisa é aberta às mudanças que podem ser introduzidas após a análise das informações coletadas, com fins de ajustes; nesse caso, a prática antecede a metodologia, de modo que, a mudança empreendida deve ser analisada mesmo que não se disponha de dados adequados, assim, as evidências que foram coletadas são julgadas. Além disso, é chamada de ‘Intervencionista’ porque é aplicada em cenários sociais não manipuláveis e, por isso, suas variáveis não podem ser controladas. Esse tipo de pesquisa também é adjetivada como ‘Problematizada’, pois surge de um problema identificado em cenário social. Por sua vez, o termo ‘Deliberada’ concerne às escolhas do que é mais eficaz para aperfeiçoar a situação. ‘Documentada’ refere-se ao fato de haver coletas de dados que passam por análise. Enquanto ‘Disseminada’ trata do compartilhamento da pesquisa com indivíduos da mesma organização ou profissão.

A partir dessa exposição, é possível relacionar a pesquisa-ação com a proposta do Mestrado Profissional, que prevê a identificação de um problema em sala de aula, o qual passa por intervenção após o planejamento das ações, seguida pela descrição, análise de dados

e, finalmente, com a divulgação dos resultados obtidos e disponibilização do material confeccionado para uso por parte de outros professores.

2.4 A sequência didática

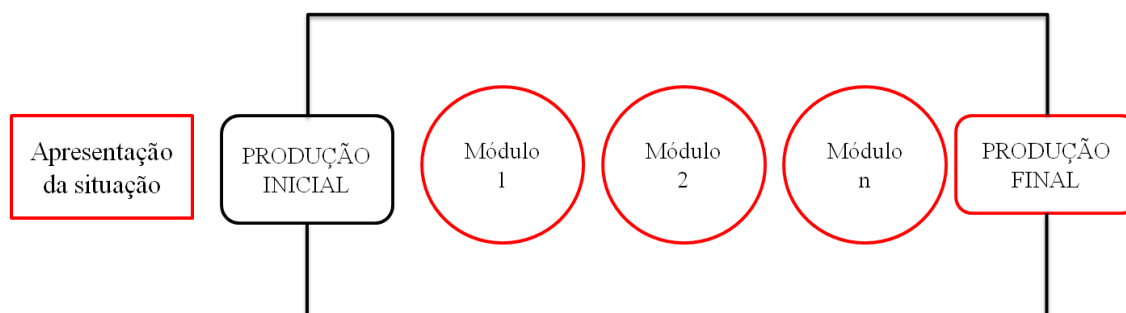
Uma Sequência didática é conceituada como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Segundo esses autores referenciados, a sequência tem a finalidade de ensinar o aluno a dominar um gênero para lidar com ele em uma dada situação de comunicação. Por isso, é uma ferramenta que leva os estudantes a práticas de linguagens novas.

Os autores disponibilizaram um esquema de sequência didática que prevê uma produção escrita, contendo as etapas: *apresentação da situação* – explica-se aos alunos o objetivo da sequência e a tarefa que deverão realizar ao final; *produção inicial* – os alunos produzem uma primeira versão do gênero que se quer ensinar, a partir disso, suas dificuldades podem ser identificadas e o conteúdo das atividades alterado para minimizá-las; em seguida, há os *módulos* nos quais os conteúdos foram divididos e organizados progressivamente; por fim, tem-se a *produção final*, na qual o aluno deve usar os conhecimentos desenvolvidos para realizar uma produção textual. A avaliação da aprendizagem dos discentes pode ser feita com base nessa produção.

Cosson (2016), no entanto, desenvolveu duas sequências didáticas para o trabalho escolar de leitura de gêneros literários: a básica e a expandida. Adotamos elementos da sequência expandida porque a contextualização constitui uma de suas etapas, que são: *Motivação* – introdução do aluno no universo do gênero a ser lido; *Introdução* – apresentação do autor, da obra, da temática, edições do livro, condições de produção e circulação etc.; *Leitura*; *Primeira interpretação* – apreensão global da obra, impressões; *Contextualização* – associa a produção literária e a história do período, sendo dos tipos: teórica (ideias que sustentam a obra), histórica (período de publicação, época representada), estilística (estilos de época, verificando o diálogo entre obra e período), poética (estrutura da obra), crítica (recepção do texto literário), presentificadora (relação entre o tema e o presente), temática (repercussão do tema dentro da obra); *Segunda interpretação* (leitura aprofundada de um dos aspectos da obra); *Expansão* (intertextualidade/intergenericidade); e, *Avaliação*.

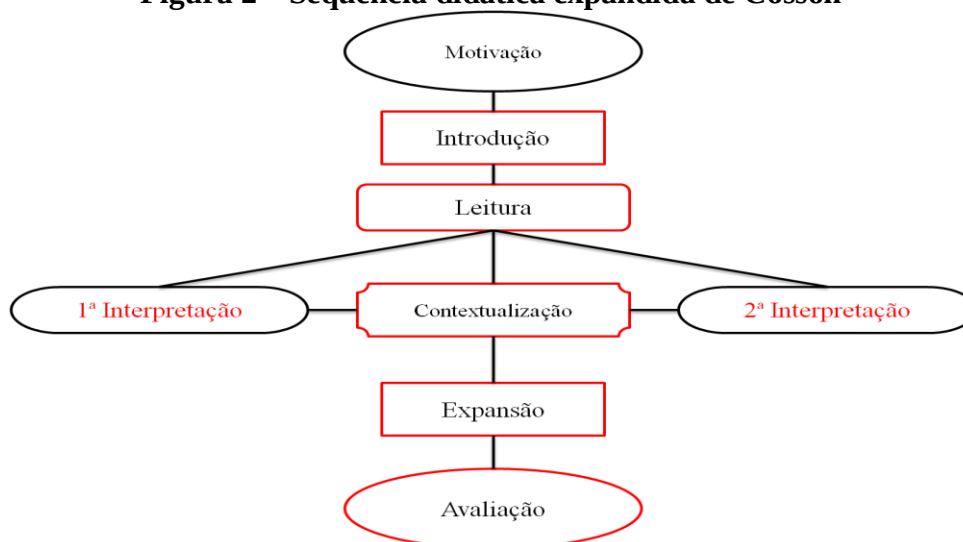
Lemos alguns exemplos de sequências didáticas a fim de cumprir a 3ª fase da pesquisa (elaboração de uma sequência) e observamos que as duas sequências apresentadas possuíam elementos que favoreceriam a organização harmoniosa dos conteúdos, mas que precisavam de ajustes para adequar-se à proposta de retextualização, porquanto decidimos realizar uma intersecção que resultou em uma terceira sequência (usada na intervenção). No processo de adaptação, algumas etapas foram suprimidas e outras mescladas. A intersecção¹⁵ pode ser assim representada:

Figura 1 – Sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Figura 2 – Sequência didática expandida de Cosson

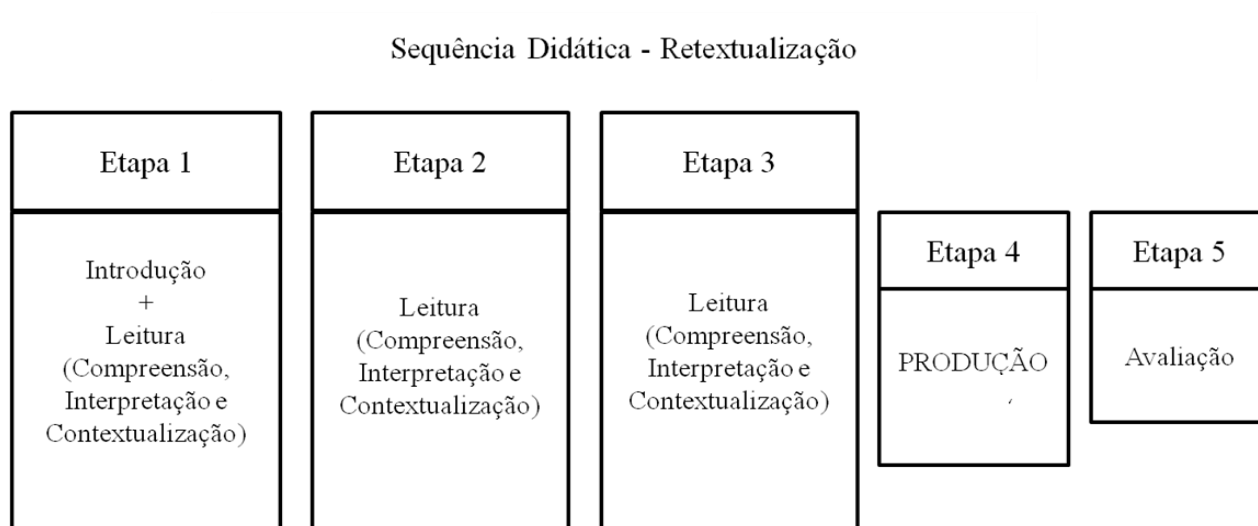


Fonte: Elaborado a partir de Cosson (2016).

¹⁵ Os contornos em vermelho foram incluídos tanto na Sequência de Dolz Noverraz e Schneuwly (2004) quanto na de Cosson (2016) para identificar as partes de cada sequência que foram contempladas nesta intervenção.

A sequência didática abaixo fora planejada para acontecer em 5 dias. Entretanto, foi aplicada, de forma ininterrupta, por 9 dias devido a situações que serão apontadas durante o relato da fase 5 (aplicação da sequência).

Figura 3 – Sequência didática resultante da intersecção



Fonte: Elaboração Própria.

QUADRO 1 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA RETEXTUALIZAÇÃO				
Etapas/Atividades	Objetivos	Habilidades	Recursos	Duração
I. INTRODUÇÃO - Exibição do vídeo “Já acabou Jéssica”; - Breve discussão e reflexão acerca do conteúdo do vídeo; - Exibição de memes criados a partir do vídeo; - Leitura da HQ “A história não contada da estrela azul” de Rodrigo dos Santos; - Comparação entre vídeo e HQ; - Leitura de notícia; - Resolução de exercício sobre notícia. - Síntese em tópicos e Teste de aprendizagem.	Geral: Conhecer o conceito de Retextualização. Específicos: - Apontar as condições de produção de diferentes gêneros textuais; - Identificar os elementos que compõem uma notícia.	- Inferir informação com base na compreensão de textos; - Relacionar o texto ao seu contexto de produção, circulação e recepção; - Sintetizar texto lido em um resumo.	-Datashow; -Notebook; -Caixas de som; -Caderno de Atividades Pedagógicas; -Cópias da notícia.	1h40 min.
II. COMPARAÇÃO ENTRE GÊNEROS - Leitura do conto “Mataram o rapaz do posto” de Luiz Vilela; - Comparação entre notícia e conto, focalizando o processo de retextualização e o desenvolvimento da competência discursiva; - Síntese da etapa em forma de tópicos; - Teste de aprendizagem.	Geral: Promover a competência discursiva. Específicos: - Distinguir uma notícia de um conto; - Citar as condições de produção do conto e da notícia; - Elencar as eliminações e/ou substituições na retextualização de um conto para uma notícia.	- Avaliar a verossimilhança em textos ficcionais, considerando os acontecimentos narrados e o ponto de vista com base no qual são narrados; - Analisar temas, categorias, estruturas, valores e informações no conto; - Justificar diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes.	- Caderno de Atividades Pedagógicas; -Lápis; -Caneta; - Borracha; -Cópias do conto “Mataram o rapaz do posto” de Luiz Vilela.	1h40 min.
III. PLANEJAMENTO -Leitura do conto “O pecado” de Lima Barreto; -Compreensão e interpretação do conto “O pecado”; -Seleção do conteúdo que será utilizado ou excluído da retextualização; -Preenchimento de mapa conceitual; -Planejamento de uma notícia;	Geral: Entender a organização de uma notícia. Específicos: -Selecionar o tema e os elementos que serão transferidos para uma notícia;	-Sintetizar texto lido, representando-o em tópicos; - Localizar e integrar várias informações explícitas distribuídas ao longo do texto, sintetizando-as em um esquema; - Planejar a produção de um texto próprio, organizando sua estrutura	-Caderno de Atividades Pedagógicas; -Cópias do conto “O pecado” de Lima Barreto; -Lápis; -Caneta.	1h40 min.

- Resumo do dia e teste de aprendizagem.	-Especificar a ordem com que os elementos aparecerão na notícia; -Incluir fatores de contextualização.	em tópicos.		
IV. PRODUÇÃO TEXTUAL -Retextualizar um conto em uma notícia; -Eliminar, substituir e/ou incluir dados que alinhem o texto às condições de produção, recepção e circulação; -Conferência pelo aluno do texto produzido; -Avaliar a retextualização efetuada, usando uma tábua de critérios (feita pelo professor).	• Geral: Entender o processo de retextualização de um conto a uma notícia. • Específicos: -Escrever uma notícia; -Usar fatores de contextualização no texto produzido; -Alterar inadequações no texto.	-Produzir textos, com estrutura adequada e utilizando, adequadamente, estratégias de retextualização; -Fazer uso consciente e reflexivo de regras e norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada; -Escrever tópicos discursivos, valores e sentidos veiculados ao texto, relacionando ao contexto de produção, circulação e recepção.	-Caderno de Atividades Pedagógicas; - Dicionário; - Lápis; -Borracha.	1h40 min.
V. AÇÃO DE LINGUAGEM -Efetuar novas alterações na adequação textual; -Inserção de Paragrafação; -Leitura da notícia, em voz alta, para colegas de turma e convidados.	• Geral: Aprimorar a competência discursiva. • Específicos: -Solucionar problemas de adequação do gênero notícia; -Ler em voz alta notícia produzida;	-Fazer uso consciente e reflexivo de regras e norma-padrão em situação de fala e escrita, nas quais ela deve ser usada; -Reavaliar a adequação textual ao contexto de produção, circulação e recepção; -Verificar a adequação do texto produzido quanto à sua classificação em uma notícia.	-Caderno de Atividades Pedagógicas; -Dicionário; - Lápis; -Borracha; -Caneta; -Caixa de som; -Microfone.	1h40min

Fonte: Elaboração Própria.

Essa sequência foi distribuída em 5 etapas, cada uma delas teria duração de duas aulas (1h40min.). No entanto, os constantes atrasos dos alunos para chegar à escola, somados à verificação de dificuldades na compreensão e acompanhamento do conteúdo por meio de diálogo com os alunos, fizeram com que os conteúdos fossem estudados até certo ponto e os demais assuntos retomados no encontro seguinte. Assim, a aplicação foi estendida, conforme a distribuição do próximo quadro.

Quadro 2 – Duração da aplicação com interferências				
Etapas	Data	Atividades	Duração Total	Número de presentes
Etapa 1 1º horário (15 min.) 2º horário (50min.)	Segunda (11-12-17)	- Exibição do vídeo “Já acabou Jéssica”; - Breve discussão e Reflexão acerca do conteúdo do vídeo; - Exibição de memes criados a partir do vídeo; - Leitura da HQ “A história não contada da estrela azul” de Rodrigo dos Santos; - Comparação entre vídeo e HQ. - Leitura de notícia.	65 minutos	14
Etapa 1 2º horário (50 min.) 3º horário (50 min.)	Terça (12-12-17)	- Leitura de notícia; - Resolução de exercício sobre notícia. - Teste de aprendizagem.	100 minutos	19
Etapa 1 1º horário (10 min.) Etapa 2 2º horário (45 min.)	Quarta (13-12-17)	- Correção de exercício sobre a notícia; - Leitura do conto “Mataram o rapaz do posto” de Luiz Vilela; - Teste de aprendizagem.	55 minutos	15
Etapa 2 1º horário (15 min.) 3º horário (40 min.)	Quinta (14-12-17)	- Estudo do conto “Mataram o rapaz do posto” de Luiz Vilela; - Teste de aprendizagem.	55 minutos	17
Etapa 2 1º horário (20 min.) 2º horário (50 min.)	Sexta (15-12-17)	-Comparação entre notícia e conto, focalizando o processo de retextualização e o desenvolvimento da competência discursiva; - Teste de aprendizagem.	70 minutos	15
Etapa 3 1º horário (10 min.) 2º horário (50 min.) 5º horário (40 min.)	Segunda (18-12-17)	-Comparação entre notícia e conto, focalizando o processo de retextualização e o desenvolvimento da competência discursiva; - Leitura do conto “O pecado”, de Lima Barreto; -Resolução de exercício sobre o conto lido; -Planejamento.	100 minutos	14
Etapa 4 4º horário (40 min.) 5º horário (40 min.)	Terça (19-12-17)	Retextualizar um conto em uma notícia; -Eliminar, substituir e/ou incluir dados que alinhem o texto às condições de produção, recepção e circulação.	80 minutos	19
Etapa 4 1º horário (10 min.) 2º horário (50 min.) 3º horário (50 min.) 4ºhorário (25 min.)	Quarta (20-12-17)	-Retextualizar um conto em uma notícia; -Eliminar, substituir e/ou incluir dados que alinhem o texto às condições de produção, recepção e circulação.	135 minutos	9
Etapas 4 e 5 2º horário (50 min.)	Quinta (21-12-17)	-Leitura da notícia em voz alta para colegas de turma e convidados -Conferência pelo aluno do texto produzido; -Avaliar a retextualização efetuada, usando uma tábua de critérios (feita pelo professor).	50 minutos	7

Fonte: Elaboração Própria.

Havíamos estipulado no planejamento que a aplicação ocorreria em 10 aulas, totalizando 500 minutos. Todavia, o resultado do cálculo de minutos efetivamente gastos, revelou o aumento de 210 minutos, totalizando 710 minutos. Essa estimativa foi possível porque anotamos o horário de início e término de cada aula.

2.5 A leitura como etapa anterior à escrita na Sequência Didática

Após verificarmos as indicações de documentos como PCNLP e BNCC para o ensino de Português, além de estudos realizados nessa área, a exemplo de Passarelli (2012), chegamos à conclusão de que precisaríamos incluir uma etapa de leitura antes de levar os alunos a escrever. Deste modo, em conformidade com a ISD, adotamos a concepção de leitura interacional. De acordo com Leffa (1996), essa noção de leitura resulta da junção das posturas *ascendente* e *descendente*, que postulam que: (1) o significado está contido no texto, devendo ser dele extraído; e, (2) o leitor é quem atribui significado ao texto. Assim, a leitura passa a surgir da *interação* entre texto e leitor.

Essa noção foi reforçada com os estudos de Coscarelli e Novais (2010), segundo as quais, a leitura é uma atividade dinâmica, não linear, que suscita interpretações diferenciadas devido ao olhar do leitor; configurando-se, então, em um processo complexo que exige novas formas de lidar com os textos nas situações reais de comunicação. Decorre disso, que o ato de ler considera os elementos gráficos presentes, bem como “a produção de inferências e a apreensão da ideia global, a integração conceptual, passando pelo processamento lexical, morfossintático, semântico, considerando fatores pragmáticos e discursivos que são imprescindíveis para a construção do sentido” (COSCARELLI; NOVAIS, 2010, p. 36).

Do ponto de vista interacional, o sentido é gerado na relação texto-leitor, considerando tanto o que está inscrito no texto quanto os fatores relativos ao evento comunicativo. Para Koch e Elias (2015a), os sujeitos envolvidos na interação constroem-se e são construídos dialogicamente no texto que, por sua vez, possui uma gama de implícitos cuja análise oferece um conjunto de conhecimentos que possibilita a construção da compreensão/interpretação textual(is).

Considerando a ISD e o foco da intervenção na contextualização de textos escritos, a leitura dos gêneros textuais foi promovida nas aulas de intervenção, a partir de um recorte que a deixou voltada, principalmente, à análise do contexto linguístico e extralinguístico do gênero. Para isso, usamos estratégias de leitura que facilitassem o processo de compreensão e interpretação textuais que se constituem como processos de instauração de sentidos. Porém, a compreensão recebeu mais destaque por ser uma etapa importante para a retextualização, de acordo com Marcuschi (2007a).

Segundo Solé (1998), a compreensão resulta de três condições: 1- da clareza, coerência do conteúdo do texto, do conhecimento da estrutura, do léxico, sintaxe e coesão

interna; 2- da relevância do conhecimento prévio do leitor sobre o conteúdo do texto; 3- das estratégias¹⁶ que o leitor usa para compreender o que lê, bem como identificar e corrigir falhas na compreensão. Focalizando a terceira condição, a autora frisa que a importância das estratégias de leitura está em sua utilidade para formar leitores autônomos, que conseguem lidar com diferentes textos, além de dar aos alunos os recursos que precisam para aprender a aprender, pois:

[...] quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitem transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes [...] (SOLÉ, 1998, p. 72).

De modo geral, a autora estabelece que as estratégias sejam distribuídas em três momentos (antes, durante e depois da leitura). Os momentos *Antes e durante a leitura* contemplam estratégias que fornecem os objetivos para a atividade leitora e a atualização dos conhecimentos prévios. Já *Durante a leitura* inclui as estratégias que estimulam inferir, rever e comprovar a própria compreensão. Por fim, em *durante e depois da leitura*, usa-se um conjunto de estratégias para revisar o conteúdo, resumi-lo e aumentar o conhecimento que a leitura proporcionou.

A transposição desses conceitos em práticas didáticas exige mudança de postura da escola em relação ao ato de ler, pois, de acordo com Lerner (2012), em contexto escolar o ensino da leitura está distante da realidade – seja por tratá-la como uma atividade gratuita, por entender que há uma única forma (linear) de ler, ou ainda, por restringir a interpretação a uma só. A autora defende que as práticas de leitura oferecidas na escola precisam fazer sentido para o leitor e estar em sintonia com os propósitos do aluno, ou seja, devem funcionar como facilitadoras que permitem ao indivíduo corresponder às exigências sociais.

Para tanto, a fase 4 da pesquisa foi destinada à seleção de materiais para a confecção do Caderno de Atividades Pedagógicas. Escolhemos temas de relevância social, a exemplo da introdução à retextualização do Caderno de Atividades Pedagógicas, em que a HQ “A história não contada da estrela azul” serviu para discutir o comportamento de jovens em relação a brigas na escola, aproveitando para “estimular a reflexão e a análise aprofundada que contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais.” (BRASIL, 2017, p. 57).

¹⁶ Segundo Solé (1998, p. 70), as estratégias “são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo”, não constituindo técnicas infalíveis.

Foram eleitos gêneros textuais e materiais que viabilizam um estudo comparado, tanto da retextualização quanto do tratamento dos temas e uso de fatores de contextualização, em função da adequação a um novo texto. Como resultado, as etapas da sequência didática recebem o suporte de um Caderno de Atividades Pedagógicas que comporta os conteúdos da seguinte maneira:

- a) **Etapa 1:** Retextualização e tratamento de temas, comparando vídeo, memes e HQ (os links de acesso para cada material foram disponibilizados); HQ adaptada inserida no Caderno; Quadro explicativo sobre retextualização; Quadro expositivo com informações sobre o gênero notícia (a notícia completa integra o material); e, Compreensão e interpretação de uma notícia (o exercício sobre o gênero enfatiza o contexto);
- b) **Etapa 2:** Exercício sobre conto, concentrando-se no contexto; Confeção de dois quadros contendo a estrutura da notícia e do conto que passam a ser estudados de forma comparada, a partir da seção “retextualização comparada”; e, Quadro com 4 estratégias de retextualização, de modo a facilitar a visualização do aluno de uma retextualização simulada, em um movimento duplo (da notícia para o conto e do conto para a notícia);
- c) **Etapa 3:** Inclusão do conto “o pecado” no Caderno, junto com links para dois vídeos e um site que contribuem para a construção da situação de produção; Exercício sobre o novo conto, destacando o contexto linguístico; Resumo de fatores de contextualização, em forma de 6 passos na seção “Adequação do gênero à situação de comunicação”, seguido por um quadro-síntese dos critérios de avaliação da produção escrita dos discentes; e, Exercício para planejar a escrita de uma notícia.
- d) **Etapa 4:** Folhas para a versão final da notícia (com marcações do que ela deve conter), como forma de guiá-los na produção.
- e) **Etapa 5:** As orientações para o professor, juntamente com os apêndices do Caderno (a Tábua de Avaliação, Teste de verificação de aprendizagem e Tabela de conferência) contribuem para a correção, avaliação e divulgação dos textos produzidos.

2.6 A intervenção pedagógica

Demos início à 5ª fase da pesquisa com a aplicação da sequência didática apresentada na seção 2.4. A intervenção aconteceu no mês de dezembro/2017, nas duas semanas que antecedem o recesso natalino. A previsão inicial era de que apenas as aulas de português dessas duas semanas (8 aulas) mais duas aulas cedidas por colegas seriam necessárias para aplicar toda a SD (total de 10 aulas). Contudo, o problema com o transporte escolar agravou-se, o primeiro horário tornou-se quase que inexistente, a escola entrou em clima de fim de ano e os alunos diminuíram o ritmo, pouco se engajando nas atividades escolares ou faltando às aulas. Diante do risco de não conseguirmos aplicar a SD ou de aplicá-la rápido demais e, com isso, prejudicar os resultados, resolvemos solicitar as aulas de outras disciplinas para que o andamento das atividades ocorresse de forma tranquila. Como foi exposto no quadro sobre a duração da SD, nove dias das duas semanas pré-recesso foram utilizados. Deste modo, as etapas da Sequência Didática foram realizadas e finalizadas. Ao final de cada aula da intervenção, os alunos deveriam marcar um teste informando sua compreensão sobre o conteúdo. Isso contribuiu para verificar o acompanhamento do aluno nas aulas e retomar assuntos que não ficaram tão claros. As dúvidas dos alunos foram encaixadas nas explicações das aulas seguintes. Não serão tecidas considerações em relação a esses testes neste espaço, mas no próximo capítulo de análise dos dados.

Introduzimos a Etapa 1 da SD entregando a cada discente uma pasta com seu nome, contendo o material para as aulas do dia (o Caderno foi entregue em partes, ao longo da aplicação, para facilitar o controle e garantir que não sumissem folhas do material), explicamos aos alunos seu propósito, as etapas da aplicação do Caderno e sua culminância na produção de uma notícia. Nessa aula, não foi determinado o local em que os alunos deveriam sentar-se, já que eles seriam introduzidos¹⁷ no projeto e era preciso explicar-lhes o motivo para separá-los.

A leitura da HQ foi realizada após a exibição do vídeo “Já acabou Jéssica?” – que vários alunos reconheceram – e dos memes inspirados pelo vídeo. Lemos, em voz alta, a versão completa¹⁸ da HQ, exibindo-a a todos com o auxílio de um Datashow. As referências presentes no gênero foram explicadas por meio de slides ou da exibição dos vídeos que lhes

¹⁷ Esse foi um momento para detalhar a intervenção. Os alunos estavam cientes de que uma pesquisa que envolvia a escrita seria feita com eles desde o início do ano.

¹⁸ Apesar de a pesquisadora ter obtido autorização do ilustrador para utilizar a HQ, ela precisou ser adaptada no Caderno para não infringir direitos autorais de terceiros, pois o autor utilizara memes, imagens de produto e fotos de terceiros na confecção do material.

deram origem, especificando como elas se encaixam no contexto criado pelo autor na estória. Interessante notar que o aluno, identificado pelo código VC8, apontou que a garota da HQ aparece na mesma posição dos personagens do anime Dragon Ball para usar seus poderes – referência que não havíamos notado. O conteúdo do material aguçou a curiosidade dos alunos a ponto de alguns solicitarem a exibição de mais memes e participarem ativamente das discussões da aula, que foi finalizada com a introdução do conceito e tipos de retextualização a partir da leitura do quadro sobre retextualização do Caderno, de uma análise sobre a passagem do vídeo “Já acabou Jéssica?” para uma HQ e de como o ilustrador adequou seu conteúdo a um novo gênero, considerando ainda, os recursos gráficos usados.

Deste modo, desde o início da aplicação o contexto foi abordado com base nos estudos de Bronckart (2006) que apoiando-se em Habermas, afirmou que o contexto é um acordo entre os participantes da interação sobre as situações em que as atividades estão sendo realizadas, constituído por três pressuposições abstratas: conhecimento comum de um mundo objetivo, partilha das regras do mundo social e reconhecimento da subjetividade de cada agente. Essas pressuposições funcionam como critérios que orientam as avaliações por que passam as atividades dos agentes em sociedade.

Além de propor a reflexão sobre temas sociais, as atividades de leitura do Caderno seguem a ordem: análise do contexto extralinguístico e depois sua influência na construção linguística dos textos, em consonância com a ISD, que postula que o contexto social determina a elaboração dos gêneros. Ademais, diferente da leitura promovida por livros didáticos, levamos os discentes a compreender o texto em comparação com outros.

Outro conceito fundamental para a proposta é o de retextualização. Dell’Isola (2007) conceitua **retextualização** como “a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem” (DELL’ISOLA, 2007, p. 36). A autora salienta que as modalidades da língua podem ser combinadas, gerando quatro possibilidades de retextualização: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala e da escrita para a escrita. Entretanto, Benfica (2017) amplia essas possibilidades ao incluir os textos não verbais e os gêneros multimodais.

O próximo gênero trabalhado na Etapa 1 foi uma notícia. Esse gênero foi conceituado por Silva (1997) como o relato de um fato já passado que se torna novo por ser de desconhecimento do público a quem é destinado. É um gênero pertencente à esfera jornalística que se alimenta dos fatos, trabalhando tanto com conhecimento do cotidiano

quanto com o que está fora da experiência pessoal. O autor aponta que a notícia não deve conter análise, comentário ou opinião do jornalista e que não deve ser favorável ou contra alguém. Entretanto, as opiniões de envolvidos podem estar presentes desde que sejam identificadas com aspas, indicando que o dito não pertence ao jornalista.

A notícia estudada foi retirada da internet, do site Seles Nafes¹⁹. Trata de um crime cometido contra uma frentista, envolvendo arma de fogo, revelando como a vítima foi erroneamente dada como morta e a falsa notícia espalhada. Esse gênero foi escolhido para ser a produção textual realizada devido aos fatores de contextualização serem mais evidentes nesse gênero, permitindo que os alunos percebam com mais facilidade como contextualizar.

Nesse sentido, dirigimos o olhar do aluno para esses fatores. Koch e Elias (2015b) destacam que a contextualização (ancoragem de um texto em uma prática social) é um requisito básico para a produção de texto e apresentam um conjunto de fatores de contextualização: *contextualizadores propriamente ditos* (data, local, assinatura, elementos gráficos, suporte, por exemplo), *contextualizadores perspectivados ou prospectivos* (título, temas, autor), *focalização* (concentrar a atenção em um recorte do contexto), para citar alguns.

A leitura e o exercício sobre esse gênero foram planejados para acontecer no mesmo dia do estudo da HQ e durariam uma aula porque o gênero notícia seria posteriormente aprofundado, porém a perda de 40 minutos da 1ª aula deslocou o estudo da notícia para o dia seguinte. Durante a aula sobre notícia do dia seguinte, utilizamos o esquema 1 de distribuição dos alunos²⁰, pois como era o estudo do gênero que eles deveriam produzir ao final da aplicação, procuramos minimizar a agitação da turma. As pastas de cada aluno foram distribuídas pelas carteiras antes que eles chegassem à sala, assim eles precisaram procurar seu lugar demarcado. A aula foi iniciada com um breve resumo do que tinha sido visto no dia anterior para situar os alunos que haviam faltado. Lemos a notícia e pedimos a um aluno que lesse o quadro azul sobre notícia do Caderno. Esse quadro apresenta o que Silva (1997) apontou como característica do gênero: informações sobre o lugar, o modo, a causa, o momento, as pessoas e coisas envolvidas, além do contexto de produção. Os alunos foram estimulados a responder oralmente as perguntas presentes no quadro, encontrando as respostas no exemplar do gênero lido.

Explicamos a função social de uma notícia, a interação envolvida em sua produção, recepção e circulação, uma vez que Nunes (2003) evidencia que o público leitor de notícias é

¹⁹ É um site com notícias do Amapá, carrega o nome de seu fundador, um jornalista e apresentador. Além dele, o site conta com uma equipe formada por jornalistas e outros membros. Sobre a equipe: <https://selesnafes.com/equipe/>.

²⁰ Disponível no apêndice A.

variado, atingindo pessoas de diferentes classes sociais e níveis de escolaridade, e destaca a escolha do léxico de uma notícia em função de clareza na mensagem a fim de que ela não fique rebuscada, tampouco simplória ou ambígua. Também aponta a *concisão* como uma característica daquilo que expressa o essencial sobre o fato que está sendo noticiado; a *densidade* significa que o redator deve colocar sentido em todas as palavras para não ser evasivo. Desse modo, discutimos a construção da manchete, as informações que devem estar contidas no texto; exploramos a construção textual, as escolhas do autor para o gênero; analisamos a distribuição de informações na notícia, a recepção dos leitores, para quem foi escrita, sempre exemplificando com situações reais dos alunos.

Proporcionar a reflexão para esses aspectos do texto é importante, pois como informam Koch e Elias (2015a), existem diferentes tipos de contexto, mas todos são englobados por um contexto mais abrangente – o contexto sociocognitivo, que é preciso ser, ao menos parcialmente, semelhante entre os participantes da interação para que possam compreender-se. Além disso, as autoras frisam que os próprios participantes constituem contextos com suas bagagens cognitivas e que durante a interação diferentes contextos surgem, aos quais os sujeitos precisam adequar-se. Para as autoras, o contexto é fundamental para a compreensão e coerência textuais, envolvendo a *situação de interação imediata* (participantes, local e tempo da interação, objetivo da comunicação e meio de propagação), a *situação mediata* (entorno socio-histórico-cultural) e o *contexto cognitivo dos interlocutores*. Este último inclui os anteriores e reúne os conhecimentos necessários para a comunicação.

Apontamos os fatores contextuais linguísticos e extralinguísticos envolvidos na elaboração de uma notícia. Damos prioridade a discutir detalhadamente a notícia, pois esse seria o único exemplar analisado com os alunos. Depois, solicitamos que os discentes respondessem em duplas ao exercício sobre a notícia. Nesse momento, foi autorizado que eles escolhessem com quem sentariam, desfazendo a distribuição do esquema 1. Eles precisaram de mais tempo do que os 20 minutos inicialmente reservados a essa atividade (tempo sugerido nas Orientações para o professor). A correção do exercício ficou para o dia seguinte, no qual usamos o esquema de distribuição 2 para organizar os alunos. Após a resolução da atividade, adentramos na Etapa 2.

A Etapa 2 começou com a leitura do conto “Mataram o rapaz do posto” de Luiz Vilela. Esse gênero é conceituado por Pires (1981) a partir de sua estruturação e substância. Assim, um conto é uma narrativa ficcional que apresenta uma intriga objetiva, forte concentração da ação, do tempo e do espaço. O autor de um conto deve preocupar-se com seu

início e manter o enigma da estória até o final, mantendo todos os elementos em torno de um único núcleo narrativo.

Esse material foi escolhido porque possui tema próximo à realidade social que os alunos conhecem, assim eles teriam facilidade em acionar seus conhecimentos prévios. Além disso, usar a literatura em sala de aula é uma forma de aumentar o repertório dos alunos, promovendo o que Cosson (2016) denomina de “letramento literário”, ou seja, a prática social de uso do texto escrito de caráter artístico, que enquanto conteúdo de aula, foi escolarizado. Segundo o autor, a leitura literária precisa ser ensinada, tornando as obras objeto de discussão para ser analisado, porque

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2016, p. 17).

Para Cosson (2016), a literatura deve estar presente na escola por ter um papel humanizador, permitindo a compreensão do mundo. Essa característica da literatura também foi apontada por Candido (2004) para quem ela “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 180).

O conto foi lido após a exibição de um slide sobre o autor Luiz Vilela. O último slide continha o título do conto que foi explorado. Usamos as perguntas motivadoras presentes nas Orientações para o professor como uma estratégia de inferências do momento ‘antes da leitura’ (SOLÉ, 1998) para estimulá-los. Vários alunos participaram fazendo suas previsões sobre o texto, dando suas sugestões sobre o local em que o crime teria acontecido. Uma aluna, de código FG6, apontou a semelhança entre o título do conto com a notícia lida antes e disse ter pensado que se tratava do mesmo caso. Outro aluno, YM9, relatou um caso semelhante que vira na televisão, sobre uma briga entre cliente e frentista que culminara na morte do funcionário do posto, atribuindo assim, a possibilidade de desavença no motivo para a morte do frentista do conto.

Por meio da atividade *Antes da leitura* os discentes viram como um fator de contextualização – o título – indica o que esperar do texto, ou não, pois no caso do conto, Vilela criou, por meio do título, certa expectativa quanto à temática do texto para quebrá-la ao longo da leitura, gerando um efeito de humor, o que é descoberto a partir de sua leitura.

Lemos o conto em voz alta por ser um pouco extenso e para acelerar um pouco a aplicação do Caderno, pois verificamos que a semana que fora estabelecida seria ultrapassada, correndo-se o risco de alcançar o recesso natalino, o que impediria sua retomada, uma vez que em janeiro estavam previstos os jogos internos escolares – época em que as aulas são interrompidas.

Vilela (2013) começa a narrativa, fortemente marcada pelo cotidiano, mostrando ao leitor a ambientação da estória contada em 1ª pessoa sob a ótica do personagem principal. De acordo com as informações fornecidas pelo protagonista, ele vive em um local com poucas casas, onde há movimento apenas pelo dia devido ao comércio.

A todas essas pistas iniciais que ajudam a inferir o tema do texto, Vilela (2013) ligou a própria atividade que o personagem fazia no início do conto, pois ele estava na sala da casa assistindo ao “noticiário na televisão: uma reportagem sobre o aumento da violência nas cidades do interior – assaltos, sequestros, homicídios...” (VILELA, 2013, p. 95). Deste modo, o escritor contextualiza a estória e estabelece uma relação entre a reportagem e o que se passa no conto.

O narrador descobre, por meio de seu vizinho Tião que lhe conta, com certo ar de incredulidade, que o rapaz do posto fora assassinado. Os dois iniciam um diálogo em discurso direto em que narrador e leitores são, concomitantemente, postos a par do ocorrido. É assim, com o auxílio de dois personagens representantes do povo, que o assunto da violência é colocado em discussão pelo escritor, uma vez que

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscria; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. (CANDIDO, 2004, p. 175).

Em certo ponto do diálogo, é mostrado que Tião estava indo ao local do crime para ver o corpo, o que ele faz, deixando o protagonista refletindo sobre a violência no país até que este resolve voltar ao portão de sua casa, reencontrando o vizinho que voltava do posto. A partir de um novo diálogo entre os dois, Vilela apresenta-nos, indiretamente, a outro tópico para reflexão: o comportamento social das pessoas que repassam informações, por vezes, inverídicas. Isso porque, ao ir pessoalmente verificar o estado em que o rapaz do posto foi deixado, Tião pôde certificar-se do quanto as informações que recebera divergiam da realidade dos fatos. Sua reação foi a mesma da de muitas pessoas reais – culpar os outros pelo

engano, quando ele próprio reproduzira a atitude de quem conta algo que não testemunhou: “eu disse mesmo; eu disse. Mas...Foi esse povo, esse povo é que...” (VILELA, 2013, p. 99). É nesse momento que ocorre uma quebra na expectativa da estória, gerando humor.

O estudo do conto foi realizado em duas aulas separadas (contabilizando-se os minutos gastos, como exposto no quadro de duração da aplicação na seção 2.4). Assim, ele foi retomado no dia seguinte em que os discentes ficaram livres para escolher onde sentariam. As aulas desse dia ocorreram em horários separados (1º e 3º). Os poucos minutos do primeiro horário foram aproveitados para apresentar os elementos da narrativa.

No terceiro horário, o grupo que costumava sentar no fundo da sala aproximou-se e sentou-se na frente por vontade própria. Iniciamos a aula retomando os elementos da narrativa vistos no 1º horário. Depois, passamos a reflexões sobre o contexto extralinguístico, a explicar a função do conto, que é diferente da de uma notícia na sociedade.

Em seguida, foram usadas as perguntas motivadoras reservadas ao momento *Após a leitura* do conto – presentes nas Orientações para o professor no Caderno – e refletimos sobre o contexto criado na estória e o comportamento social das pessoas, analisando o material linguístico; mostramos o livro do qual o conto fora retirado e discutimos as formas e objetivos com os quais os leitores entram em contato com esse tipo de material.

Na sequência, foi solicitado que os alunos resolvessem o exercício. Eles chegaram até a quarta questão porque tocou para o intervalo. Então, a resolução do exercício sobre o conto ficou para o dia seguinte. Houve a necessidade de agilizar o término do estudo do conto, pois adentráramos no quinto dia de aplicação – que deveria ser o último dia, conforme o planejamento da sequência didática – e a etapa 2 ainda estava sendo finalizada. Isso significa que as etapas 1 e 2, originalmente previstas para ocorrer em quatro aulas (duas cada), já haviam ocupado 5 dias da semana (5 aulas e meia) devido a primeiros horários praticamente inexistentes e as interrupções que cotidianamente ocorrem na sala de aula.

No dia seguinte (sem usar esquema de distribuição), dedicamos 20 minutos para a resolução conjunta do exercício relativo ao conto. Assim, lemos as perguntas e aguardamos que algum aluno as respondesse em voz alta, solicitando outras opiniões; fizemos considerações sobre as respostas e as organizamos no quadro branco. Após esse momento, iniciamos o estudo da notícia e do conto de forma comparada. Nesse ponto, pedimos que os alunos estivessem com a notícia e com o conto em mãos. Dois alunos leram os quadros da notícia e do conto na seção “Retextualização comparada” do Caderno. Após a leitura de cada

quadro sobre a estrutura dos gêneros, discutimos a localização das informações lidas nos exemplares estudados.

Essa etapa foi oportuna para retomar as características da notícia, como apresentadas por Silva (1997): atualidade (deve ser nova), objetividade (relato exato, preciso e quase neutro), interesse/importância (deve ter valor para o receptor), veracidade, comunicada (precisa ser exposta a outra pessoa para passar por uma avaliação), proximidade (fatos próximos ao leitor), em comparação com as do conto (PIRES, 1981). Depois, adentramos na explicação das estratégias de retextualização.

2.7 Estratégias de Retextualização

O contato com gêneros textuais é constante em sociedades com forte cultura escrita, pois agimos socialmente por meio deles. Como consequência dessa dinâmica social, somos levados a ler e produzir textos a partir de uma necessidade e com vistas a atender algum objetivo. Todavia, um novo texto elaborado não se configura como inteiramente original. Falamos e escrevemos com base em produções orais ou escritas já realizadas ou em processo de construção, ou seja, há interdependência entre textos. Dell’Isola (2007) afirma que essa relação faz parte da dinâmica constitutiva de cada texto e é necessária para a sobrevivência textual. Tal processo de retomada pode ser feito mediante **retextualização**.

Dell’Isola (2007) ressalta que a retextualização não deve ser vista como uma tarefa artificial, dado que ela é parte do nosso cotidiano. Sempre que recontamos algo que vimos ou ouvimos, procedemos a uma atividade de retextualização. A autora fornece outros exemplos, como o debate de uma reunião de condomínio ser transformado em um documento escrito registrado em cartório, ou ainda esse regulamento ser assunto de conversa entre funcionários do cartório.

Em acréscimo às características mencionadas da retextualização, Marcuschi (2010) destacou quatro variáveis que interferem nesse processo²¹. São elas: o propósito da retextualização, a relação entre o produtor do texto original e o transformador, a relação tipológica²² entre o texto original e o alvo e os processos de formulação de cada modalidade.

²¹ Essas variáveis foram apresentadas como parte das reflexões do autor acerca da retextualização de um texto falado para um texto escrito, mas entendemos que também são aplicáveis a outras propostas de retextualização, desde que adaptadas.

²² Em relação ao Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2006), devemos considerar as diferentes combinações de sequências (narrativa, descritiva etc.) presentes em um texto, pois a noção de tipologia textual foi abolida nessa abordagem, como apontaram Cristovão e Nascimento (2011).

Essas variáveis influenciam esse tipo de produção porque a linguagem adotada (formal ou informal) muda a depender do objetivo do produtor, as alterações realizadas no texto original são maiores caso o transformador seja também o autor do texto original, ocorrem mudanças menores se os textos inserem-se na mesma tipologia textual [usando o termo adotado por Marcuschi (2007a) para ser fiel à fonte]; por fim, as estratégias de produção textual são diferentes conforme a exigência de cada modalidade. Precisamos levar em conta ainda o fenômeno do *falseamento* que o autor afirma ser comum em atividades de retextualização, e que acontece quando o produtor do novo texto realiza um acréscimo, uma falsidade dos enunciados.

O autor destaca que esse processo envolve o plano da forma (código) e o plano dos processos (discursos), afetando tanto o código quanto o sentido do texto. Contudo, sua essência está nos discursos. Por isso, ao retextualizar um gênero, a prioridade deve ser posta no conteúdo do material, para somente depois observarmos os seus aspectos linguísticos. É fundamental ter essa particularidade em mente, especialmente quando se considera, segundo Dell’Isola (2007, p. 41), que a atividade de retextualização envolve a transformação do conteúdo de um gênero a outro gênero ou entre os mesmos gêneros, respeitando as informações que estão contidas no texto-base, assim o tema do texto original deve ser mantido no texto-alvo; porém, em meios às alterações requeridas para realizar essa transformação, haverá perda de informações. Marcuschi (2010) explica que a manutenção do conteúdo integral não é uma condição para a retextualização porque “[...] Essa condição de identidade de sentidos entre o texto-base e o texto-alvo seria impossível, pois qualquer interferência na forma é também uma interferência no conteúdo” (MARCUSCHI, 2010, p. 87).

A importância em promover esse tipo de prática da retextualização reside na mobilização de conhecimentos de diversas ordens (de mundo, textual, pragmático) quando da mudança de um texto a outro. Deste modo, o aluno passa a considerar a produção textual focalizando uma série de fatores (contexto, língua, escolha de gênero etc.) para uma realização linguística bem sucedida. Além disso, essa atividade favorece um estudo comparado entre textos distintos devido aos objetivos, contexto, linguagem e organização textual particulares de cada gênero. Nessa perspectiva, a capacidade de expressão na língua, de manuseio e de escrita de textos é desenvolvida nos indivíduos, favorecendo o conhecimento de múltiplos gêneros textuais, tal como preconizado em documentos oficiais, como os PCN e a BNCC. Por todos esses motivos, a atividade de retextualização revela-se uma estratégia que contribui para o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais.

O quadro sobre retextualização, presente no final da seção “A transformação de um gênero a outro” do Caderno de Atividades Pedagógicas, destaca quatro estratégias de retextualização que os alunos deverão usar para retextualizar um conto em uma notícia (o quadro também possibilita a passagem de uma notícia para um conto), adaptadas das estratégias esquematizadas por Marcuschi (2010), que propôs a passagem de um texto falado a um escrito, enquanto esta intervenção propõe a passagem de um texto escrito para outro texto escrito.

- 1- *Seleção de informações comuns*: relativo ao tema, já que o gênero base e o retextualizado devem ter o mesmo tema e manter parcialmente os mesmos dados.
- 2- *Substituição de informações, trechos, termos*: troca de detalhes, mudança de léxico, organizadores textuais etc.
- 3- *Introdução de informações e elementos do texto-base no novo gênero*: lida com a ordem de distribuição das informações e organização estrutural adequada ao gênero.
- 4- *Eliminação de marcas de um gênero*: retirada de passagens, léxico, organizadores textuais, elementos da narrativa, linguagem coloquial, metáforas, diálogos etc.

Essas quatro estratégias foram esquematizadas em um quadro de forma a comparar a notícia estudada e o conto “Mataram o rapaz do posto”. O quadro foi trabalhado na segunda aula do quinto dia de aplicação, encerrando a etapa 2. Esta foi introduzida mostrando-se que os dois gêneros lidos tinham semelhanças e que podiam ser tomados por exemplos de retextualização. Assim, pedimos que os alunos imaginassem que, de fato, aqueles textos eram resultado desse processo. A partir disso, mostramos como o quadro pode ser lido em dois sentidos (retextualização da notícia para o conto e do conto para a notícia) e apresentamos as quatro estratégias que podem ser usadas para mudar os textos. Foi perguntado aos alunos o motivo de a primeira estratégia não possuir duas colunas separando as características do conto e da notícia. O aluno VS2 respondeu corretamente que aquelas eram informações iguais para os dois gêneros.

Realizamos a leitura dos itens elencados na estratégia 1 e solicitamos aos alunos que, à medida que eles fossem lidos, dissessem se de fato aqueles itens eram comuns aos dois gêneros para estimular sua participação. Em seguida, as demais estratégias foram lidas,

sempre comparando o item do campo do quadro pertencente à notícia com o item ao lado (na parte do conto) e retomando os exemplares de gêneros textuais usados na intervenção.

2.8 Produção textual

Organizamos a turma conforme o esquema 3²³ de distribuição dos alunos para executar a Etapa 3 (Planejamento), que utilizou: o restante do primeiro horário, o segundo e o quinto horários do dia. Para agilizar a aplicação, as pastas dos alunos foram distribuídas pelas carteiras e foi montado o equipamento tecnológico (datashow) antes que os alunos chegassem à escola. Além disso, escrevemos o vocabulário sobre o novo conto “O pecado”, no quadro branco, evitando o uso de dicionários, para não atrasar a aplicação. Como usual, os alunos chegaram com bastante atraso.

Realizamos a leitura do conto “O pecado”, de Lima Barreto, que é narrado em terceira pessoa por um narrador observador, com enredo clássico (situação inicial, complicação, ações e resolução final), tempo cronológico (fala-se em período da manhã e tarde, no outro dia), ambientada no Céu e cujos personagens são figuras as quais se atribui ligação com o local, como São Pedro e um velho jesuíta que é funcionário no céu. É notório que Barreto usou o léxico a favor da contextualização, fazendo referências a seres divinos, a exemplo de, “escriturário do Eterno”, “Santo Porteiro”, “funcionário celeste”, “Anjos mensageiros”.

A maior parte da estória acompanha a rotina de São Pedro no céu, segurando a revelação sobre o tema para o final, momento em que o leitor é remetido ao título do conto para descobrir de qual pecado o texto trata, com destaque para o artigo definido “o” usado nele, indicando que um pecado específico é abordado. Assim, ao final do conto, descobrimos que o tema é o racismo.

Segundo Silva (2017), “Sua linguagem é denunciadora, pois seus textos desmascaram situações em que a liberdade de viver é limitada por preconceitos de cor e de classe, suas ideias diferem do senso comum, pois possui uma visão social diferenciada” (SILVA, 2017, p.2). No conto, o autor retrata a discriminação sofrida pela alma de um negro em ambiente celestial.

A escolha do autor pelo cenário do conto também serve a seu propósito de criticar a sociedade da época, uma vez que, o texto foi produzido em tempos de intensa discussão sobre a inclusão do negro pós-abolição da escravatura. Há, ainda, a representação do céu a partir de

²³ Esse foi o último dia em que um modelo de organização dos alunos foi usado.

referências da Bíblia. Isso ocorre porque o autor buscou criticar as instituições de poder que reforçaram a organização social da época. Com base nisso, o céu é representado como uma instância burocrática, sendo dividida em “repartições”, precisando documentar os mortos, identificar as qualidades e defeitos dos “ex-vivos”, atribuindo função aos personagens que operam segundo as regras do lugar.

Durante a leitura, a compreensão foi sendo regulada, devido ao vocabulário, por meio de diálogos e explicações. Após a leitura do texto, questionamos aos alunos qual era o tema, o aluno VS2 confundiu o tema com o título algumas vezes, por isso, foi preciso explicar a diferença. Ao serem questionadas as motivações do autor para produzir o conto, os alunos VS2 e DN5 discordaram. O primeiro afirmou que o autor estava sendo preconceituoso, enquanto a segunda disse que achava se tratar de uma crítica.

Para esclarecer as dúvidas, exibimos o vídeo sobre o autor Lima Barreto, cujo *link* está no Caderno, e, explicamos o contexto social de produção do conto, a intenção do autor, as críticas presentes no texto. Mostramos, então, o vídeo que contém imagens da Revista Souza Cruz, onde o conto fora originalmente publicado; depois, mostramos um slide com um *print* do site dedicado ao resgate e divulgação das edições publicadas da Revista Souza Cruz, chamamos a atenção para os ícones das seções da revista (mulher, crônicas, publicidade etc.).

O produtor de um texto precisa ter essas informações em mente, pois, como apontou Baltar (2003), para produzir um texto, um agente deve mobilizar os critérios acima citados, em dois vieses: o contexto de produção e o do conteúdo temático. Portanto, “ele deve ter noção do contexto: em que situação de interação ou de comunicação ele está. Esses conhecimentos vão exercer papel decisivo nas tomadas de decisões sobre a organização do texto” (BALTAR, 2003, p. 53). Segundo esse autor, quando se trata do pressuposto físico, o aluno precisa saber sobre o local e momento de produção do gênero, sobre o produtor e o receptor. Já no plano sócio-subjetivo, Baltar (2003) elenca a instituição social na qual o texto é produzido, o papel social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo do produtor.

A competência para a adequação contextual escrita dos alunos pode ser ampliada ao mostrarmos aos discentes os aspectos listados por Passarelli (2012). Esses aspectos do texto possibilitam uma análise linguístico-textual-discursiva dos gêneros, auxiliando na observação de características para além do tradicional estudo gramatical. Fazem parte dos aspectos mencionados pela autora: a escolha do **gênero textual**, o **domínio discursivo** (que dá origem ao gênero, por ser ele usado nesse domínio com propósitos comunicativos ou socioculturais), o **suporte** (de onde o material foi retirado, superfície física ou virtual que fixa ou mostra o

texto), **veiculação** (o tipo de situação em que o texto circula), **função social** (propósito comunicativo do texto e que é subdividida em *estética* [fruição] e *utilitária* [informar, explicar, orientar etc.]), **natureza da informação ou conteúdo** (assunto ou informação transmitida), **tipo textual predominante** [sequência para Bronckart (2006)], **relação entre os participantes** (grau de proximidade ou distanciamento entre os envolvidos na situação comunicativa) e **variante linguística** (registro mais ou menos formal adequado à situação de comunicação).

Avaliamos no conto a maneira como o autor criou o contexto e como os fatores extralinguísticos influenciaram a criação do conto “O pecado”. A seguir, respondemos em conjunto ao exercício sobre o gênero. Durante as discussões, o estudo de Koch e Elias (2015a) acerca do processamento textual²⁴ foi utilizado. Para as autoras, há três tipos de conhecimentos: *linguístico* – acerca da gramática e do léxico, permite reconhecer como o material linguístico está organizado; *enciclopédico ou de mundo* – sobre o mundo e as vivências pessoais; *interacional* – trata de como interagir por meio da linguagem e engloba outros conhecimentos, como o ilocucional (propósito do produtor do texto), comunicacional (quantidade de informações a fornecer para o leitor reconstruir o objetivo, selecionar o vocabulário e adequar o texto ao gênero e à situação comunicativa), metacomunicativo (assegura a compreensão e garante a aceitação do propósito do texto) e superestrutural (conhecimento sobre diferentes gêneros para conseguir reconhecê-los).

Junto a esses conhecimentos, estão presentes o contexto e os objetivos do texto. O primeiro leva o texto a ser analisado quanto aos momentos em que foi produzido (contexto de produção) e lido (contexto de uso), pois quanto maior o espaço temporal entre esses dois momentos, maior a possibilidade de haver interferência na produção de sentido. É o contexto que permite a interpretação sem ambiguidade, preencher o texto com informações não contidas nele, alterar ou justificar o que foi dito, avaliar o que é adequado a uma dada situação, pôr em saliência o tópico discursivo, produzir inferências. Além disso, ter em mente um objetivo ao ler um texto auxilia na agilidade da leitura, estimula o uso de estratégias, bem como a seleção de informações de maneira eficiente/objetiva, permitindo que o leitor acione os conhecimentos que possui para associá-los com os fornecidos. Esse acionamento implica uma pluralidade de sentidos, pois cada indivíduo possui uma gama de saberes próprios.

Lima (2010) reitera que o estudo do contexto auxilia no ensino de textos de forma interacional, mostra que as pistas contextuais, nas produções escritas, ajudam o leitor a

²⁴ Para Koch e Elias (2015a), o processamento textual refere-se a pequenos cortes que são feitos durante a leitura e por meio dos quais elaboramos hipóteses de interpretação.

construir sentidos, envolvendo fatores extralinguísticos que contribuem nesse processo de construção de sentidos, pois “[...]Só concebemos o estudo da língua em um contexto de uso, de funcionamento, de interação social, na qual seus usuários sejam sujeitos.” (LIMA, 2010, p. 61).

A necessidade de ensinar o contexto provém da imposição social por novas aptidões comunicativas e, conseqüentemente, de competências escritas. Antunes (2016) destaca a adequação contextual como uma dessas competências que são exigidas. De acordo com a autora, a escrita é uma atividade contextualizada, inserida em uma prática social sob a forma de um gênero e que “uma vez que não podem deixar de ser práticas sociais, são sempre sujeitas às convenções de um determinado gênero de texto” (ANTUNES, 2016, p. 15), sendo preciso estabelecer práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento dessas competências. O caminho apontado pela autora é realizar um trabalho de reflexão e de análise do próprio processo de escrever, desfazendo mitos sobre a existência de um dom para a escrita e levando os discentes a acreditar que são capazes de produzir textos a partir de experiências, mesmo as malsucedidas.

No quinto horário, as pastas dos alunos foram distribuídas, dessa vez com o material recolhido nas aulas anteriores. Todas as etapas estudadas até aquele ponto foram lembradas, mostrando aos alunos os conteúdos estudados com vistas a atingir um objetivo: a elaboração de uma notícia de forma retextualizada. Então, alguns alunos fizeram um rodízio na leitura dos passos da seção “Adequação do texto à situação de comunicação”. À medida que eles liam, trazíamos exemplos dos textos lidos e/ou dos erros cometidos por eles na sondagem.

Os passos lidos contribuem para mostrar que, os mesmos implícitos que estão envolvidos no processo de leitura também influenciam a escrita. Por isso, Koch e Elias (2015b) listam o contexto, os conhecimentos (linguístico, enciclopédico ou de mundo, interacional e de texto), intertextualidade, progressão referencial e sequencial e coerência como fatores que precisam ser levados em conta quando da produção textual. Sob o ponto de vista interacional, esses fatores ajudam para o sucesso da comunicação e, concomitantemente, transmitem uma imagem positiva do produtor, pois ele pode demonstrar uma atitude colaborativa e respeitosa em relação ao leitor ao usar os conhecimentos que possui para uma construção textual cujos sentidos também surjam da leitura e ativação de conhecimentos do leitor.

Alguns alunos mostraram ressalvas quanto à proposta de escrita, por isso, parte da aula foi dedicada a retirar dúvidas e deixar as estratégias de retextualização mais claras.

Diante do tempo reservado à retirada de dúvidas, apenas as questões 1 e 3 da seção do planejamento foram realizadas pelos alunos, antes do término da aula.

O encontro seguinte foi reservado a um primeiro momento de produção escrita que aconteceu nos dois últimos horários. A fim de deixar os alunos mais cientes sobre as estratégias de retextualização, elaboramos quatro cartazes – cada um com uma das 4 estratégias usadas – e dedicamos um tempo inicial para a explanação das estratégias de retextualização selecionadas. Como faltavam apenas três dias para o recesso natalino, resolvemos ampliar as horas de produção textual, o que comprometeu o planejamento, pois as questões 2 e 4 da etapa “Planejamento” do Caderno de Atividades Pedagógicas não foram respondidas.

Diante do número de fatores relacionados à produção escrita, fica evidente que não se escreve em um fluxo único e ininterrupto, ao contrário, a escrita envolve revisão e correção daquilo que está sendo posto no papel. Portanto, a atividade de escrita passou a ser entendida como processo, o qual, nas palavras de Passarelli (2012), é aparentemente desordenado, mas que objetiva alcançar a clareza. Em um primeiro momento, parece não ter relação com a dimensão social, porém, a autora informa-nos que esse processo é uma resposta às convenções discursivas de uma comunidade.

Por essa razão, a produção escrita dos alunos foi planejada para ser feita em etapas, pensando a manchete, o título auxiliar de cada notícia, lead etc. Apesar de adotar a produção textual por etapas, que enxergáramos como uma solução para deixá-los mais seguros em escrever, 10 dos 19 alunos presentes levantaram-se e foram embora, alegando que estava no horário de pegar o transporte escolar, o que não corresponde à realidade, pois faltavam cerca de 30 minutos para o fim da aula quando eles saíram.

Mesmo diante do ocorrido, as atividades planejadas foram mantidas até o fim da aula com os 9 alunos restantes que produziram o lead (1º parágrafo da notícia). Importante ressaltar que o parágrafo elaborado passou por reformulações ainda nessa aula porque este trabalho apropriou-se da noção de escrita como processo. Portanto, a produção textual avaliada passou por revisões e reescritas. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) atentam para o fato de que o processo de produção e o produto final são separados na atividade escrita.

Dito de outra forma, o escritor pode considerar seu texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário. O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita. Podemos até dizer que considerar seu próprio texto como objeto a ser retrabalhado é um objetivo essencial do ensino da escrita. O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95).

A partir dessas considerações, usamos a correção textual-interativa com base em Soares (2009). Essa forma de correção implica que o professor posiciona-se como interlocutor do aluno, dialogando com eles sobre sua produção, concordando, discordando do que foi colocado. Essa é uma maneira de incentivá-los a refletir sobre o que eles querem dizer e de “auxiliá-los na melhor forma de organizar o seu discurso, em vez de apenas cobrar-lhe a tarefa.” (SOARES, 2009, p. 85). Desse modo, é possível verificar os efeitos que os comentários do professor exercem no processo de produção.

Nos últimos dois dias de aplicação, os alunos que haviam saído da sala não apareceram. Com isso, a produção textual da aplicação ficou restrita aos 9 alunos que optaram por continuar participando da intervenção. Assim, a escrita da notícia foi retomada no dia seguinte e foi conduzida como uma oficina (para evitar o barulho dos corredores da escola, a oficina ocorreu no laboratório de informática que é um espaço fechado com ar-condicionado, onde ruídos são minimizados), em que os alunos escreviam e reescreviam os parágrafos, usando uma folha de rascunho e passando a versão final para as *folhas da versão final* disponíveis na etapa 4 do Caderno de Atividades Pedagógicas. Ao final, recolhemos as folhas de rascunho e as pastas com o Caderno de cada aluno. Nos dois dias de produção escrita, 5 aulas e meia foram necessárias.

Então, começamos a correção dos textos ainda no processo de sua construção. Podemos dizer que esta constitui uma primeira etapa de avaliação. Conforme Santos e Teixeira (2016), a segunda é a atribuição de uma nota ou conceito para o texto, agora dado por finalizado. Essa segunda etapa, foi realizada por meio de uma tábua de avaliação, na qual foram dispostos os elementos que serão avaliados conforme a proposta de ensino²⁵. Assim, elaboramos uma tábua em que os critérios presentes tratam de quatro estratégias de retextualização usadas para as passagens do conto para a notícia e também de fatores de contextualização que devem estar contidos em uma notícia, de acordo com a orientação dada aos alunos durante as aulas. Os critérios adotados devem ser claramente estabelecidos e explicados aos alunos para que eles entendam as “exigências de um bom texto, mas também entenderem a correção e avaliação realizadas” (SANTOS; TEIXEIRA, 2016, p. 24).

A etapa final (5ª) da Sequência Didática foi reservada para a atividade de linguagem, conforme a ISD, ou seja, ação por meio de gêneros. Assim, alguns alunos da escola foram convidados a ouvir as notícias lidas pelos próprios participantes da pesquisa. Inicialmente, apenas a turma do 6º ano seria convidada, mas havia apenas 10 alunos da turma na escola que

²⁵A tábua integra o Caderno de Atividades Pedagógicas, localizada nas Orientações para o professor.

estava em clima de recesso. Então, alunos do 7º ano também foram convidados para o momento de apresentação, que durou 30 minutos. Os convidados puderam comentar sobre os textos. Depois disso, apenas os participantes da pesquisa ficaram na sala, para os quais, entregamos o esquema de conferência do texto para que cada produtor realizasse uma autoavaliação de suas notícias. As perguntas subjetivas foram descartadas porque o quadro fora elaborado para que um aluno corrigisse o texto do outro.

O critério para a seleção de amostras para avaliação (os textos avaliados seriam aqueles dos alunos que mais frequentaram a intervenção), mencionado na seção 2.1, foi posto de lado porque o número total de textos produzidos foi 9, abaixo do esperado quando o critério fora estabelecido. Por conseguinte, todos eles foram analisados.

3 RESULTADOS DO DESEMPENHO DOS ALUNOS DE ACORDO COM AS ESTRATÉGIAS ADOTADAS

3.1 Teste de verificação de aprendizagem

O teste de verificação de aprendizagem consiste em uma pergunta (Como você está se sentindo em relação à aula?), que deve ser respondida de maneira objetiva, marcando-se uma das três opções disponíveis: *não entendi nada!*, *confuso!*, *entendi!*. Cada uma dessas alternativas vem acompanhada por um emoji (carinha) em formato de estrela, cujas expressões faciais representam as reações físicas esperadas a partir do que está expresso nas opções de resposta. Esse *design* foi escolhido para facilitar a identificação dos estudantes que são familiarizados com os emojis usados nas redes sociais, sem violar direitos autorais. O teste também disponibiliza um espaço no verso para que o aluno deixe comentários ou escreva suas dúvidas. Esse material foi um instrumento, por meio do qual pudemos estimar a aprendizagem do aluno, com base em uma autoavaliação realizada pelo estudante. Desse modo, haveria regulação dos conteúdos e explicações ao longo da intervenção pedagógica, controlando o acúmulo de dúvidas.

Estava previsto no planejamento da intervenção que esse teste seria usado ao final de cada etapa da Sequência Didática. Assim, não o aplicamos no primeiro dia de intervenção porque a Etapa 1 não fora finalizada. Diante da constatação de que o número de aulas planejadas seria estendido, mudamos de estratégia e o teste passou a ser entregue aos alunos ao término dos dias de intervenção. No entanto, ele foi suspenso a partir de 19 de dezembro, dia em que se deu início à produção textual e em que 10 alunos retiraram-se da sala – esses alunos alegaram que já estava no horário de pegar o ônibus escolar, o que não era verdade porque ainda faltavam 30 minutos para a chegada do transporte. Atribuímos o abandono dos alunos no momento da escrita, à reprodução do mesmo comportamento resistente a escrever que vieram apresentando ao longo do ano, associado à época em que a intervenção foi realizada, pois estávamos a três dias do recesso natalino e muitos alunos estavam pedindo o encerramento antecipado do ano letivo, diminuindo consideravelmente suas participações nas aulas, mesmo com o calendário escolar a indicar que faltavam dois meses para as férias. Por causa do ocorrido, concentramo-nos em manter os demais alunos na sala, para que eles tirassem o máximo de proveito do tempo disponível, com isso, esquecemo-nos de aplicar o teste nesse dia.

Nos dias 20 e 21, resolvemos suspender o teste, já que foram dias destinados respectivamente à produção textual e à ação de linguagem (leitura do gênero), e conseguiríamos verificar a compreensão do aluno acerca dos conteúdos trabalhados na intervenção analisando os textos produzidos. Ademais, nos dias em que foi usado, o teste forneceu resultados que foram organizados em uma tabela:

Quadro 3 - Resultados do teste de verificação de aprendizagem				
Data	Não entendi nada!	Confuso(a)	Entendi!	Número total do dia
11-12-17	---	---	---	---
12-12-17	---	4	13	17
13-12-17	---	2	13	15
14-12-17	1	---	11	12
15-12-17	1	1	11	13
18-12-17	---	---	12	12
19-12-17	---	---	---	---
20-12-17	---	---	---	---
21-12-17	---	---	---	---
Número total por resposta	2	7	60	69

Fonte: Elaboração Própria.

3.1.1 Interpretação dos resultados

Um primeiro olhar sobre o resultado do teste mostra que o número de alunos que entenderam as aulas é superior ao daqueles que se disseram confusos ou que nada entenderam (60 contra 9). Esse tipo de tarefa serve como um indicador ao professor do que precisa ser aprofundado, além de servir como uma ferramenta de diálogo entre professor e aluno. No entanto, estávamos cientes de que outros fatores poderiam influenciar a resposta do aluno, e de que o teste lida com as impressões dos discentes, e não com amostras concretas do nível de entendimento. Assim, confrontamos os dados coletados com as anotações que fizéramos sobre cada dia de aplicação e com a resolução dos exercícios do Caderno de Atividades Pedagógicas, com o propósito de chegar a uma conclusão mais próxima à realidade dos fatos.

Para a interpretação dos dados, as três opções de resposta do teste foram tratadas como grupos isolados, no sentido de que, não foi verificado o trânsito de um aluno a outro grupo; porém, as conclusões a que chegamos sobre os dados de um grupo foram usadas para embasar as hipóteses de outro grupo. A análise das respostas do grupo *Entendi* partiu de 3 hipóteses:

1) Os alunos queriam agradar a professora.

Esta hipótese foi descartada porque reforçamos a importância de os alunos serem sinceros na marcação do teste já que ele ajudaria nas aulas, também porque questionamos se eles estavam escrevendo a verdade, ao que respondiam que sim.

2) Os alunos acham que entendem e de fato entendem.

Essa hipótese foi descartada, ao verificar-se que alguns alunos que marcaram a opção *Entendi* deixaram em branco as questões 12, 13, 14 e 16 do exercício sobre a notícia, demonstrando dificuldades na resolução, mesmo com a explicação da pesquisadora sobre o que as questões pediam.

3) Os alunos acham que entendem, mas não entendem tudo.

A hipótese foi comprovada quando os alunos que marcaram a opção *Entendi* não souberam responder alguma questão dos exercícios, tampouco usaram o verso do teste de checagem de aprendizagem para escrever suas dúvidas. A aluna OI3 chegou a escrever no verso “entendi tudo”, porém, errou algumas das questões mencionadas na hipótese 2.

O grupo que marcou *Confuso(a)* foi observado sob as hipóteses:

1) A professora não foi clara na explicação.

A hipótese foi parcialmente comprovada a partir da existência de alunos do grupo *Entendi* que não conseguiram responder uma ou outra questão dos exercícios, necessitando de nova explicação.

2) O aluno não participou das atividades.

Essa hipótese foi comprovada ao comparar-se a resposta do teste com a lista de presença dos dias de aplicação e nossas anotações, que incluíam comentários sobre o comportamento da turma. O cruzamento das informações forneceu os seguintes dados:

a) Aplicação do dia 12/12: Os alunos que marcaram a opção foram:

ZS10: faltou no dia anterior (não houvera transporte), conversou por boa parte da aula e respondeu ao exercício do dia copiando de outro colega;

WP7²⁶: faltou no dia anterior, olhou o material em sua pasta, voltou a guardá-lo e passou o restante da aula no celular;

²⁶ WP7 desistiu de estudar naquela semana porque já estava reprovado.

QA5²⁷: ficou de cabeça baixa durante a aula, participando apenas da resolução do exercício em dupla;

HU3: Assistiu apenas a uma das duas aulas do dia porque estava doente.

b) Aplicação do dia 13/12: alunos que marcaram *Confuso*:

XT2: faltou no primeiro dia (não houvera transporte); no segundo dia, olhou o material do Caderno pedagógico e voltou a guardá-lo e não respondeu ao exercício sobre a notícia, e, voltou a apresentar o mesmo comportamento no terceiro dia de aplicação.

ZU1: faltou no primeiro dia, participou do segundo dia, mas saiu da sala no dia 13, ausentando-se por um período de tempo.

c) Aplicação do dia 15/12: apenas um aluno assinalou a opção *Confuso*:

QA5: faltou por 2 dias, não aceitou mudar de lugar (esquema de distribuição dos alunos) e ficou conversando com OH6.

3) O material usado não serviu como facilitador para a aula.

Essa hipótese não pôde ser constatada em uma análise restrita ao grupo *Confuso*, porque 3 dos integrantes não chegaram a usar o Caderno e os que responderam ao exercício copiavam dos colegas, tampouco deixaram comentários no verso do teste que pudessem indicar problemas com o material. No entanto, um dos alunos do grupo – HU3 – engajou-se nas outras atividades e apresentou resultados positivos. Além disso, questionamos a turma sobre a linguagem do Caderno de Atividades e eles responderam que estava fácil de entender. Isso levou-nos a descartar a hipótese 3 como um fator que prejudicou a compreensão desses alunos.

Por fim, o grupo que respondeu ao teste com *Não entendi nada* era composto por dois alunos. A análise dessas informações considerou as mesmas hipóteses do grupo *Confuso*. Deste modo:

²⁷ QA5 não compareceu em 4 dos 9 dias de aplicação e não participou da produção textual.

1) A professora não foi clara na explicação.

a) Aplicação do dia 14/12:

PN6: hipótese parcialmente comprovada em relação à aluna, pois, a aula fora expositiva de contato direto com o gênero conto. Esse tipo de atividade foi mais difícil para ela, uma vez que se trata de uma aluna que precisa de atenção especial, como será relatado na seção 3.4.1, deste capítulo.

b) Aplicação do dia 15/12:

OH6: A hipótese foi descartada, pois, a aluna não participou da aula nesse dia, não abriu o material e ficou conversando com QA5, como relatado na hipótese 2, letra c, do grupo *Confuso*.

2) O aluno não participou das atividades.

a) Aplicação do dia 14/12:

PN6: hipótese descartada, uma vez que a aluna participou de toda a intervenção.

b) Aplicação do dia 15/12:

OH6: hipótese comprovada, conforme as informações da hipótese 1, letra b, do Grupo *Não entendi nada*.

3) O material usado não serviu como facilitador para a aula.

a) Aplicação do dia 14/12:

PN6: Hipótese parcialmente comprovada. Não foi elaborada uma tabela explicativa sobre o gênero conto, como acontece com a notícia. Tabelas e quadros que reforçassem o estudo sobre o gênero literário poderiam facilitar a aprendizagem pela aluna.

b) Aplicação do dia 15/12:

OH6: Não foi possível verificar a hipótese estritamente em relação à aluna porque ela não participou da aula. Contudo, os demais alunos conseguiram, responder a maior parte dos exercícios sobre o conto.

A partir do exposto, concluímos que o teste para verificação da aprendizagem contribuiu para a administração dos conteúdos e tarefas realizadas em sala de aula durante a aplicação. Porém, ele não deve ser o único dado considerado ao checar a compreensão do aluno, pois se trata de uma autoavaliação que serve para obter um entendimento geral sobre a aprendizagem dos alunos e não detecta os conteúdos específicos que não ficaram claros.

Então, foi preciso associá-lo a outras fontes de informação, visto que nenhum aluno usou o espaço reservado a comentários para pedir esclarecimentos sobre algum conteúdo, apesar de termos explicado a utilidade do espaço. Por conseguinte, as dúvidas precisaram ser observadas nas interações durante a pesquisa, ouvindo os questionamentos orais, identificando os erros cometidos nos exercícios, corrigindo comentários equivocados sobre o assunto. De todo modo, os assuntos eram retomados em outras oportunidades e o estudo de gêneros de forma comparada favoreceu a regulação da aprendizagem.

3.2 Considerações sobre a estratégia de distribuição de alunos

Quadro 4 – Dias de uso dos esquemas de distribuição de alunos	
Segunda (1º e 2º horários)	Não foi usado
Terça (2º e 3º horários)	Esquema 1
Quarta (1º e 2º horários)	Esquema 2
Quinta (1º e 3º horários)	Não foi usado
Sexta (1º e 2º horários)	Não foi usado
Segunda (1º e 2º horários)	Esquema 3
Segunda (5º horário)	Não foi usado
Terça (4º e 5º horários)	Não foi usado
Quarta (1º, 2º, 3º e parte do 4º horários)	Não foi usado
Quinta (2º horário)	Não foi usado

Fonte: Elaboração própria.

Elaboramos quatro esquemas²⁸ de representação da sala de aula, indicando a carteira em que os alunos, identificados por meio de códigos²⁹, deveriam sentar-se a fim de favorecer a discussão do conteúdo, já que a turma que passou por intervenção era agitada. Esses esquemas seriam usados durante os cinco dias inicialmente determinados para a aplicação da Sequência Didática (o esquema que melhor funcionasse seria repetido no último dia de aplicação). Entretanto, na prática, seu uso ficou condicionado a três fatores:

- 1) Adesão da turma: Nos dias em que os esquemas foram usados, somente três alunos³⁰ recusaram-se a mudar de lugar. Conseguimos convencer os demais alunos explicando que a mudança consistia em uma experiência e que para descobrir se ela funcionaria o teste precisaria ser feito.

²⁸ Apenas os três modelos usados foram disponibilizados no apêndice A.

²⁹ O código dos alunos foi atribuído por sorteio. Escolhemos 2 letras e 1 número (de 1 a 10) que estavam escritos em pedaços de papel dobrado.

³⁰ Apenas os alunos de códigos QA5, ZU1 e XT2 não aceitaram mudar de lugar. Eventualmente, XT2 passou a sentar-se mais próximo à frente, após ser convidado algumas vezes durante as aulas.

- 2) O conteúdo trabalhado na aula: Os alunos mostraram-se pouco solícitos a aderir aos esquemas em todos os dias de aplicação. Diante disso, privilegiamos os dias em que a notícia e o conto que passariam por retextualização foram estudados.
- 3) Horário da aula: Depois que os esquemas deixaram de ser novidade, ficou mais difícil usá-los nas aulas, era preciso convencer os alunos e isso exigiu tempo de aulas, por vezes, reduzidas. Assim, quando o horário era reduzido (1º horário) ou as aulas aconteciam em dois momentos separados no mesmo dia, optamos por não usá-los para que não houvesse atraso no conteúdo.

A proposta de modificar a organização habitual dos alunos não foi simples de pôr em prática, no entanto, revelou-se uma estratégia efetiva para minimizar a agitação dos alunos e viabilizar o andamento das atividades e a exploração dos gêneros estudados.

3.3 Resolução de exercícios

Algumas observações podem ser tecidas sobre a resolução das atividades do Caderno de Atividades Pedagógicas que ocorreu, exclusivamente, em sala de aula. O exercício sobre a notícia foi tomado como principal referência para averiguar o entendimento e dificuldades dos alunos porque ele foi respondido em um dia, corrigido em casa, e, discutido no dia seguinte. O intervalo entre resolução e correção beneficiou a coleta de dados mais concretos, ao contrário dos outros exercícios, que foram respondidos e corrigidos no mesmo dia.

Portanto, o exame do desempenho dos discentes quanto às atividades do Caderno surge de um confronto entre dados contabilizados e das anotações feitas sobre as etapas 2 e 3 da Sequência Didática, nas quais, foram estudados dois exemplares do gênero literário conto.

O exercício da seção “Notícia” do Caderno foi respondido por 18 alunos, no segundo dia de intervenção, após o estudo do mencionado gênero. A quantidade de erros e acertos dos discentes foi disposta no quadro abaixo:

Quadro 5 - Resultado do exercício sobre a notícia																			
Tipo de resposta	Questões																	Total	
	1	2	3	4 ³¹		5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16		17
				1 ^a	2 ^a														
Certa	16	12	16	14	18	4	13	8	16	17	17	11	6	6	6	8	2	5	195
Errada	2	6	2	--	0	13	2	7	0	0	0	5	0	0	0	2	2	2	43
Branco	0	0	0	4	0	1	3	3	2	1	1	2	12	12	12	8	14	11	86

Fonte: Elaboração própria.

O resultado total mostra que o número de acertos é superior ao de erros e de questões em branco, inclusive, somando-se os valores das respostas erradas e em branco (que totaliza 129). Verificamos que as questões de maior acerto foram as de número 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10 e 11.

As perguntas 1, 2 e 3 abordam exclusivamente o contexto extralinguístico que foi o ponto de partida para a explicação sobre o gênero na aula. Enquanto as questões 4, 6, 8, 9, 10 e 11 tratam, em um nível mais superficial, da relação entre o contexto extralinguístico e linguístico do texto, outro aspecto que fora abordado na aula, uma vez que o Interacionismo Sociodiscursivo parte das relações entre o contexto social e suas implicações nos textos. Isso indica que foram obtidos resultados positivos em dois dias de intervenção no que se refere a levar o aluno a pensar no social para analisar os textos.

Por meio das questões 5 e 7, que também lidam com a relação extralinguístico-linguístico, os alunos foram levados a refletir sobre como os gêneros revelam o contexto em que foram produzidos. Esse movimento de ler o escrito para ver o exterior requer um nível de compreensão e interpretação mais complexo, que não foi atingido pela maioria dos alunos na questão 5 e que dividiu a turma na questão 7. Essa dificuldade de leitura dos alunos atestou a necessidade de incluir etapas de leitura na Sequência Didática antes da escrita, diante de uma proposta como a da retextualização.

A partir da décima segunda questão, os índices de questões em branco foram superiores aos de acertos e erros (excetuando-se a 15ª questão, em que a quantidade de acertos e brancos foi igualada, isso aconteceu porque ela é uma questão objetiva e alguns alunos escolheram respondê-la primeiro). Esses índices foram ocasionados pela convergência de três fatores: (1) o horário estava terminando para iniciar o intervalo; (2) os alunos estavam apressados para buscar o lanche, pois, às vezes, não há o bastante para todos e os que ficam no final da fila não comem; e, (3) os alunos sentiram dificuldades com as questões finais da

³¹ A questão de número quatro é composta por duas perguntas. Deste modo, a análise das respostas considerou um número total de 18 perguntas.

tarefa, e desistiram de respondê-las, estimulados pelos dois fatores mencionados anteriormente.

Ao detectar as principais dificuldades dos discentes em relação ao exercício, aproveitamos o momento de correção para retomar o conteúdo, explicando todas as perguntas da atividade, mostrando-lhes o caminho que é percorrido para chegar a uma resposta, dando-lhes tempo para refletir. A partir da nossa mediação, uns poucos alunos conseguiram responder algumas das questões que haviam deixado em branco. Porém, houve discentes que não conseguiram responder às questões de 12 a 17 sozinhos.

Assim, essas perguntas revelaram-se mais difíceis porque trabalham com os aspectos linguísticos do gênero, com os implícitos do texto que podem ser inferidos por meio de trechos, das escolhas do autor por determinado organizador textual etc. A maioria dos alunos ainda não possui um nível de compreensão/interpretação que dê suporte a respondê-las.

Os discentes demonstraram dificuldades de interpretação nos demais exercícios do Caderno, em questões cuja resposta podia ser inferida com base em um elemento linguístico, a exemplo da questão 10 da seção “Conto”, na qual os alunos deveriam inferir que o narrador do conto “Mataram o rapaz do posto” tem uma expectativa pessimista quanto à segurança do local em que vive, a partir do trecho sublinhado “...que nossa rua, pelo menos por enquanto...” (VILELA, 2013, p. 102).

Embora os discentes apresentassem dificuldades nas questões do Caderno de Atividades Pedagógicas que enfatizam os aspectos linguísticos dos gêneros, a presença desse tipo de questão no Caderno oportunizou o trabalho com o descritor 18 da Prova Brasil³² – reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão – ou, da habilidade de código EF09LP10, da Base Nacional Comum Curricular “inferir informação pressuposta ou subentendida, com base na compreensão do texto” (BRASIL, 2017, p. 145). Tanto o descritor quanto a habilidade são previstos para o oitavo e nono anos, ou seja, os alunos deveriam possuir um domínio mínimo nesses quesitos, contudo, como verificado pelos exercícios, essa não é a realidade do 9º ano do CEAM.

³² A lista de descritores da Prova Brasil está incluída em sua matriz, disponível através do link: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf.

3.4 A produção textual dos alunos

Para a análise da produção textual dos alunos do 9º ano, fora estabelecido como critério de seleção de amostras que apenas os textos dos alunos que mais frequentaram as aulas de intervenção seriam corrigidos. Contudo, no dia reservado para a produção textual, 10 alunos dos 19 frequentadores foram embora e não retornaram nos dias subsequentes. Diante disso, a pesquisa foi encerrada com a participação de 9 alunos. 7 das nove produções foram analisadas segundo os critérios da Tábua de Avaliação que está inclusa nas Orientações para o professor do Caderno de Atividades Pedagógicas. Os dois textos restantes serão apresentados na seção 3.4.1 por se tratarem de casos especiais.

Os gêneros foram mantidos com erros, respeitando o original, inclusive porque a análise foi feita estritamente acerca das 4 estratégias de retextualização ensinadas e dos fatores de contextualização. Portanto, erros de outra natureza foram desconsiderados na avaliação. As notícias apresentadas são resultado da retextualização do conto “O pecado” de Lima Barreto que integra o Caderno.

▪ Amostra 1

Negro é Banido de entrar no céu por causa da cor

Ele foi mandado pro purgatorio

20/12/2017 por DN5

No dia 05/08/1924 ocorreu um ato de racismo no céu, a vítima P.L.C., filho de José Abreu, de 48 anos, que trabalhava como carregador, que morava em Parque dos faróis, N. S. do Socorro. Morreu de câncer, e sua alma foi Banida de entrar no céu, por causa do fato de ser negro.

O fato acontecido no céu, Dito por testemunhas, que ele era considerado Honesto, caridoso, Pobre de espírito, Ignaro, Bom, Era casado e tinha três filhos. Um dos anjos que testemunharam há ação disse que no livro tinha escrito que a alma dele era de um Negro, e por causa disso ele não poderia entrar no céu, que desconsideraram que também tinha escrito que ele era honesto, caridoso, homem bom, e pobre de espírito. E que mesmo Assim mandaram o senhor para o purgatório.

Mesmo com todas essas qualidades, São pedro e o guarda-livro não deixaram a Alma da vítima ficar no céu, e imediatamente sem ao menos considerarem o depoimento das testemunhas, eles ho mandaram para o purgatório, por causa da cor.

1. Seleção

Item (1) – O produtor do texto selecionou adequadamente o tema do conto para usar em sua notícia, além disso, reforça a manutenção temática ao longo do texto como na passagem “a alma dele era de um Negro, e por causa disso ele não poderia entrar no céu..”(segundo parágrafo), o que ressalta o preconceito demonstrado por uma instância superior contra o carregador. Também houve a seleção de informações pessoais do morto e dos personagens envolvidos na estória.

Item (2) – Não houve destaque para as ações das personagens, a exemplo da interação entre São Pedro e o Guarda-livros, o produtor apenas os responsabilizou pelo destino do trabalhador.

Item (3) – A decisão das personagens foi mantida conforme a caracterização original presente no conto. No entanto, o autor não forneceu detalhes sobre suas posições hierárquicas. Ademais, os anjos foram colocados na posição de testemunhas do ocorrido, o que acabou favorecendo a construção do gênero.

Item (4) – Houve transferência do contexto comunicativo ficcional. Os participantes da interação, o local e as regras de funcionamento foram adotados na notícia.

2. Substituição

Item (5) – A linguagem empregada está mais próxima da jornalística do que da literária.

Item (6) – As informações foram fornecidas de maneira direta. Assim, o produtor conseguiu escrever o texto em forma de relato, substituindo a narração.

Item (7) – O texto está escrito em linguagem clara, facilitando a compreensão pelo leitor/ouvinte. Embora as duas primeiras linhas do 2º parágrafo causem alguma confusão, por não estarem devidamente estruturadas, não provocam ambiguidade.

Item (8) – O item não foi completamente atendido porque faltam informações ao leitor sobre o livro que é mencionado, na terceira linha do 2º parágrafo, como sua utilidade no contexto, e também, sobre a autoridade de São Pedro e do guarda-livros para tomar a decisão sobre o destino da alma.

3. Introdução

Item (9) – A ordem de inserção da manchete, lead, data, foi respeitada conforme o indicado na folha de produção textual do Caderno de Atividades Pedagógicas.

Item (10) – O texto contempla diversos fatores de contextualização que dão pistas ao leitor para interpretar o texto, a exemplo de: manchete e título auxiliar que informam sobre o que o texto irá tratar, em destaque no texto; data, autoria, focalização em um tema, linguagem e produção textual em conformidade com o solicitado e com a ação de linguagem (contexto extralinguístico) a ser realizada. O produtor apenas não conseguiu passar toda a atmosfera burocrática do contexto ficcional.

Item (11) – A manchete e o título indicam o que o leitor deverá encontrar durante a leitura, portanto, estão adequados.

Item (12) – A notícia apresenta informações fundamentais para entender o ocorrido e possui diversos fatores de contextualização no espaço em que ocupa, porém seria ideal reestruturar o segundo parágrafo e fornecer mais dados sobre o contexto ficcional.

4. Eliminação

Item (13) – Item não atendido. À semelhança do conto, a notícia retextualizada repete as características do carregador no segundo parágrafo.

Item (14) – O item foi considerado cumprido, pois a adjetivação aparece como fala reportada, portanto, pertencente a um entrevistado e não ao “jornalista”.

Item (15) – O critério foi considerado cumprido, uma vez que, os elementos do conto foram eliminados. Não há personagens, mas vítima, testemunhas. As narrações e descrições longas foram retiradas em função da notícia.

Item (16) – Houve eliminação de diálogo. As falas são de testemunhas e foram inseridas como discurso indireto.

5. Classificação

A partir da análise da notícia produzida e considerando o grau de importância dos itens, o texto cumpre satisfatoriamente os itens 1, 4, 5, 6, 10 e 15 do grau Alto; os itens 9, 11, 16 do grau Médio; e, os itens 7 e 14 do grau Baixo. Apresenta, então, problemas nos itens 12 (Alto), 2 e 3 (Médio) e 8 e 13 (Baixo). Seguindo os critérios definidos na tabela, o texto éoiclassificado como **Regular**. Porém, tendo em vista que o tempo dedicado à produção textual não foi suficiente para que fornecêssemos um *feedback* mais completo ao aluno para que ele reformulasse seu texto, o material produzido pode ser elevado à categoria de **Bom**.

▪ **Amostra 2**

Carregador morre e não entra no céu por sua cor.

Mesmo com inumeras qualidade São Pedro manda negro para o purgatório

20 de dezembro de 2017

Por: OH6

No dia 05 de agosto de 1924 morreu o carregador P.L.C. de quarenta e oito anos, filho de José Santos que era casado e tinha dois filhos após a sua morte e mesmo com suas inúmeras qualidades. São pedro nega sua entrada no céu e o manda para o purgatório por ser negro.

O fato ocorreu após o guarda livro celeste anotar as informações sobre os mortos na lista de almas e entregar a lista a São Pedro para que pudesse lê-la, já que iria receber as almas no dia seguinte. segundo testemunhas ele notou um erro e mandou o guarda livros celeste revisar a lista.

Após revisar a lista o guarda livros informou que aquela alma era de um negro e tinha que ser mandado para o purgatorio. mesmo com as informações que os anjos lavaram sobre suas qualidades entre elas ser: caridoso, Bom como São Francisco de Assis, virtuoso como São Bernardo e meigo como o próprio Cristo.

Então, com todos estes fatos o caso esta sendo investigado pelo Supremo para saber se existe ou não racismo no céu.

1. Seleção

Item (1) – A autora cumpriu com o item ao selecionar corretamente o tema e focalizar o relato do ocorrido no conto.

Item (2) – A aluna conseguiu reproduzir as ações das personagens na notícia.

Item (3) – A caracterização das personagens está em conformidade com a autoridade que elas possuem no contexto do conto, exercendo as mesmas funções.

Item (4) – Houve a transferência do contexto de interação linguístico do conto para a notícia, pois os participantes são os mesmos, o local, os objetivos também são. Além disso, destaca-se como a produtora conseguiu fornecer informações ao leitor que o ajudam a construir o contexto comunicativo ficcional.

2. Substituição

Item (5) – O item foi atendido. A autora fez uso de termos e tempos verbais que deixam a linguagem mais formal e jornalística (notou, revisou, manda, morre).

Item (6) – A linguagem está adequada a um relato, é direta e objetiva.

Item (7) – A notícia é composta por frases e estruturas sintáticas de fácil compreensão para o leitor. Porém, o trecho do segundo parágrafo “já que iria receber as almas no dia seguinte...” gerou ambiguidade. Um leitor que não tenha lido o conto não saberia se o responsável pela tarefa de recepcionar as almas é de São Pedro ou do guarda-livros, apesar de que um leitor com conhecimentos no campo religioso poderia corrigir a ambiguidade. Algo semelhante ocorre em “que os anjos levaram...” (3ª linha do terceiro parágrafo), em que o leitor pode ficar sem saber o porquê de anjos levarem as informações. Isso poderia ser resolvido indicando a função desses seres no contexto fictício.

Item (8) – Houve o fornecimento de muitas informações. Entretanto, o trecho final ficou pouco claro, pois, ao falar sobre o caso, não aponta como ele chegou ao Supremo.

3. Introdução

Item (9) – A organização estrutural da notícia foi bem sucedida.

Item (10) – O item foi considerado cumprido. A aluna forneceu assinatura, data, título auxiliar e manchete que entregam dados sobre o acontecimento relatado. Soube reproduzir o contexto ficcional e adequar a notícia aos critérios estabelecidos, deixando-a clara para seus ouvintes/leitores, ou seja, adequado ao contexto extralinguístico, cumprindo a função de informar.

Item (11) – A manchete e título auxiliar estão adequados.

Item (12) – O item foi cumprido. A autora conseguiu passar as informações que pretendia de forma simples e em poucos parágrafos.

4. Eliminação

Item (13) – Há repetições desnecessárias na notícia, como “lista”, “inúmeras qualidades” e “manda para o purgatório”.

Item (14) – O trecho extraído do conto que contém adjetivação, entrou na notícia como uma forma de reprodução das informações contidas no livro que guarda os dados sobre as almas.

Item (15) – A aluna eliminou as características de um conto, deixando o relato curto e direto.

Item (16) – Item cumprido. Não há diálogo, pontuações ou perguntas que remetam à conversa entre dois personagens, como em contos.

5. Classificação

A aluna apresentou dificuldades nos itens 7, 8 e 13, todos do nível Baixo. Diante do resultado a notícia da aluna foi classificada como **Excelente**.

▪ Amostra 3

Africano é barrado na porta do céu por causa de sua cor

Anjos denuncia São Pedro por rascimo

20 de Dezembro por

XB8

No dia 24 de agosto de 1924 toda a imprensa foi informada que o filho de Alberto Farias, P.L. C. de 48 anos, de Aracaju, teve sua alma impedida de entrar no céu porque era descendente de africano.

A informação repassada é de que São Pedro e o guarda livro que é responsável de informa as almas do livro disse que o negro não podia entrar no céu.

Várias testemunhas disseram que o PCL era casado, tinha 48 anos, era trabalhador e Pobre de espírito.

“A parti de agora o caso vai para o supremo, vamos investigar o caso.”, disse o Santo Porteiro.

1. Seleção

Item (1) – O tema do conto foi selecionado e a aluna transmitiu o preconceito sofrido pelo carregador.

Item (2) – A aluna apenas citou que São Pedro e o Guarda-livros disseram que a alma não podia entrar no céu, mas não especificou as funções que eles exercem no contexto ficcional.

Item (3) – Os personagens foram retomados, mas pouco de suas ações reproduzidas. Além disso, houve uma incoerência quando ela colocou São Pedro como causador do impedimento, e ao mesmo tempo colocou como responsável pela investigação sobre o ocorrido.

Item (4) – O item foi considerado atendido porque os participantes da interação, o local e a situação comunicativa foram mostradas mesmo que não em detalhes.

2. Substituição

Item (5) – A aluna conseguiu usar termos voltados ao campo jornalístico, como investigar, informar, testemunhas.

Item (6) – A linguagem apresentada é a de um relato.

Item (7) – As frases rebuscadas do conto foram substituídas por uma linguagem mais simples e direta, sem ambiguidade.

Item (8) – A aluna conseguiu deixar algumas informações fundamentais explícitas no texto. Contudo, suprimiu dados, como o destino da alma, a serventia do livro que é mencionado, ou mesmo informações sobre o funcionamento do céu como uma instituição.

3. Introdução

Item (9) – A aluna conseguiu cumprir a ordem estabelecida para os elementos da notícia.

Item (10) – A aluna usou fatores de contextualização propriamente ditos, prospectivos e sociocognitivos, como manchete e título adequado, parágrafo inicial que resume e introduz detalhes do relato, assinatura, e linguagem adequada à situação de comunicação extralinguística da qual deveria participar ao final da intervenção. Entretanto, o contexto linguístico não foi bem definido, precisando de mais detalhes para que um leitor entendesse, por exemplo, que o ambiente celeste funciona por meio de regras determinadas.

Item (11) – O item foi atendido. A manchete e o título estão adequados.

Item (12) – A notícia precisa de mais parágrafos para ficar melhor contextualizada.

4. Eliminação

Item (13) – Cada parágrafo toca em pontos diferentes. Não há repetições de informações, apenas de palavras, como *informar* e derivados.

Item (14) – Os adjetivos aparecem como reprodução da fala de alguém.

Item (15) – As características do conto foram eliminadas. Mesmo ao referir-se a São Pedro como Santo Porteiro, como no conto, o adjetivo funcionou para informar a sua função no céu.

Item (16) – As marcas de diálogo foram retiradas, havendo, somente, a reprodução de uma fala de forma direta e em destaque, indicando tratar-se da fala de outra pessoa.

5. Classificação

A notícia apresenta inadequações quanto aos itens 2 e 3 (grau Médio de importância); 8 (grau Baixo), e, 10 e 12 (grau Alto). De acordo com a tábua de avaliação, a notícia é **Insuficiente** por não completar, adequadamente, os critérios 10 e 12, que são considerados altos. No entanto, o texto produzido pode ser classificado como notícia e, inclusive, a aluna utilizou diversos fatores de contextualização. Diante do que foi apresentado, o texto pode ser considerado **Regular**.

▪ Amostra 4

Na entrada do céu, negro é barrado por causa de sua cor

São Pedro manda o Cristão para o purgatório

20 de dezembro por

HU3

No dia 13 de agosto de 1924, no rio, um carregador cristão, de 48 anos, casado morre após ser atingido por uma bala perdida.

Testemunha do local informavam que ele era honesto, um homem justo, com extraordinárias qualidades e não merecia ter morrido assim.

Ao chegar ao céu sua alma foi vítima de racismo.

Segundo testemunha, no livro dos mortos constava que ele era um homem honesto, trabalhador e caridoso. Também disseram que São Pedro viu na lista dos mortos, as qualidades do negro, mas foi o guarda-livros que afirmou que aquela alma era de um negro, e tinha que ir para o purgatório.

A vítima P.L.C. aguarda o julgamento.

1. Seleção

Item (1) – A aluna transferiu o tema do preconceito cometido por representantes de uma instituição de poder no cumprimento das regras do lugar.

Item (2) – A aluna reproduz o que São Pedro viu e o Guarda-livros disse. Não há aprofundamento das ações dos personagens, ajudando na construção do contexto linguístico.

Item (3) – O item foi parcialmente atendido. Os personagens são representados respeitando suas caracterizações no conto, porém suas posições na hierarquia não foram explicitadas.

Item (4) – Os participantes, o local e a situação foram mantidos.

2. Substituição

Item (5) – Os termos usados pela aluna são formais e diferentes da linguagem literária.

Item (6) – A aluna conseguiu adotar a linguagem do relato.

Item (7) – As frases são claras e diretas, sem ambiguidade.

Item (8) – A notícia não atende ao critério por completo, faltam informações sobre a utilidade do livro e os papéis de São Pedro e do Guarda livros, por exemplo.

3. Introdução

Item (9) – A ordem de distribuição dos elementos da notícia foi respeitada.

Item (10) – A aluna usou vários fatores, como: título, manchete, data, assinatura, *lead* informativo, linguagem formal e direta, e adequou o texto à situação extralinguística da ação de linguagem a qual deve participar. A dificuldade apresentada pela aluna diz respeito à elaboração do contexto linguístico. A aluna acrescentou o contexto terreno, mas a ligação com o contexto celeste foi organizada.

Item (11) – A manchete e o título fornecem informações ao leitor.

Item (12) – A aluna passou a informação sobre o acontecido com a quantidade de parágrafos elaborados. Porém, o contexto linguístico ficou prejudicado.

4. Eliminação

Item (13) – O texto é direto, o que diminuiu a incidência de repetições.

Item (14) – Os adjetivos foram usados em seus devidos contextos.

Item (15) – Os elementos do conto foram eliminados, a linguagem ficou direta, sem figuras de linguagem ou longas descrições.

Item (16) – Não há presença de diálogo na notícia.

5. Classificação

Os itens 2, 3, 8, 10 e 12 apresentam problemas. Conforme a tábua de avaliação o texto é **Insuficiente**. Todavia, os problemas identificados acima se assemelham com a dificuldade de leitura do contexto linguístico pelo aluno. Da mesma forma que o linguístico parece mais difícil, a contextualização linguística também reflete a mesma dificuldade. Como a aluna não recebeu outra oportunidade de realizar intervenções em seu texto e cumpriu com os itens acima de forma incompleta, pode-se considerar a notícia como **Regular**.

▪ Amostra 5

A alma do homem que não entrou no céu porque é negro

Ele foi mandado por purgatório por causa de sua cor

20 de Dezembro de 2017

Por JB9

No dia 30 de outubro de 1924, P.L.C. foi assaltado e ao tentar reagir ao assalto e acabou morrendo. Ao tentar entrar no céu, ele foi barrado pelo funcionário São Pedro por causa da sua cor e mandado para o purgatório porque ele era negro.

Segundo um anjo, várias pessoas disserão que ficaram surpresas com a atitude de São Pedro e do guarda-livros, porque ele era trabalhador honesto. e qui, por isso ele devia estar no céu.

Sor que ele era negro ele foi mandado ao purgatório, a decisão foi tomada por São Pedro funcionário celeste.

1. Seleção

Item (1) – O tema do conto foi selecionado para a notícia.

Item (2) – A aluna não se aprofundou nas ações dos personagens. No entanto, o texto contempla que “Ao tentar entrar no céu, ele foi barrado pelo funcionário São Pedro”, que mostra uma atitude de São Pedro. Essa ação mencionada foi feita em forma de falseamento, ou seja, uma adaptação da autora que surgiu da tentativa de manter o

tema, ou de uma interpretação da autora. Como apontado anteriormente, o falseamento é comum em atividades de retextualização.

Item (3) – A posição e decisões das personagens foram reproduzidas, respeitando a caracterização original.

Item (4) – O contexto comunicativo foi mantido, pois os participantes, o local de interação e as motivações das personagens são as mesmas.

2. Substituição

Item (5) – A aluna conseguiu, com alguma dificuldade, adequar a notícia a uma linguagem jornalística. Porém, há inadequações, como a manchete, que pode ser associada a um gênero com predomínio narrativo, ou a presença de “Sor que” (só que), mais próxima da linguagem coloquial.

Item (6) – Apesar de algumas inadequações na linguagem, a notícia retextualizada mantém o predomínio do relato.

Item (7) – A aluna conseguiu deixar o texto com uma linguagem clara e fácil de ser compreendida. As inadequações não impedem o entendimento do leitor.

Item (8) – O texto falha ao passar informações ao leitor, pois, por um lado, apresenta o ocorrido, os participantes; mas, por outro, houve omissão de informações que reforçam o contexto interativo ficcional.

3. Introdução

Item (9) – O texto segue a ordem designada para a distribuição de elementos da notícia.

Item (10) – A aluna conseguiu fazer uso de fatores de contextualização, como data e assinatura; adequação do gênero ao contexto extralinguístico; primeiro parágrafo informativo, mas também cometeu deslizes na manchete e procedeu a um falseamento, um acréscimo de informações no lead ao informar o motivo da morte, o que não consta no texto original. Esse acréscimo pode ser resultado da intenção da autora em contextualizar a situação para o leitor, fornecendo-lhe mais informações sobre o caso. Outra possibilidade para essa modificação na estória é que a autora sentiu dificuldade de desprender-se do texto narrativo ficcional tradicional com início, meio e fim, e, por isso, tentou estruturar a notícia em um início (imaginou-se o motivo da morte) e as ações que sucederam o acontecimento.

Item (11) – O item foi parcialmente atendido, pois a manchete não está nos padrões de uma notícia, enquanto o título auxiliar usado está.

Item (12) – A aluna conseguiu de forma breve passar as principais informações sobre o acontecimento relatado; todavia, seria preciso estender a notícia para passar a atmosfera contextual linguística. Ademais, o trecho final poderia ser suprimido, por tratar-se de repetição de informações já mencionadas.

4. Eliminação

Item (13) – As duas últimas linhas do texto são repetições.

Item (14) – A aluna conseguiu eliminar adjetivos com êxito. Os dados sobre o carregador estão em discurso indireto.

Item (15) – A estudante eliminou narrador, descrições e linguagem figurada. No entanto, cometeu um deslize na manchete que poderia ser o título de um conto.

Item (16) – Não há diálogo na notícia. Nesse sentido, a aluna conseguiu atender ao item.

5. Classificação

O texto apresenta problemas nos itens 5, 8, 11, 12, 13 e 15. O texto pode ser considerado como **Regular**, diante do que pôde ser feito em sala de aula. No entanto, os parâmetros de avaliação da tábua o classificariam como **Insuficiente**.

▪ Amostra 6

Negro Sofre Racismo!!!

Ele foi levado ao purgatório para o julgamento

20 de dezembro d/ 2017/ por JE3

Negro sofre de Racismo no dia 24/11/1924. nesse dia, São Pedro proibio a sua entrada no ceu por que ele era um pobre e negro. Foi elevado ao purgatório para que fosse julgado.

tudo aconteceu no dia 24/11/1924 um home é levado para o porgatório pessoas falavam que ele era uma pessoa muito boua era maravilhoso que não tinha maldade, que se fosse por nós ele estaria aõ lado do Eterno, poré não podia o ceu nao aceitava negros aí... Vc diz! Como Você pode dizer que o céu não pode entrar negro se o ceu é pra todo e mais aquele ceu não aquele lá é só para os Brancos.

1. Seleção

Item (1) – O estudante selecionou o tema do conto para o texto-alvo.

Item (2) – O aluno limita-se a informar que São Pedro proibiu a entrada da alma.

Item (3) – A posição ocupada pelos personagens foi mantida, apenas não houve uma maior caracterização dos papéis exercidos no local.

Item (4) – Os participantes, o local da interação e as motivações do texto-base foram mantidos.

2. Substituição

Item (5) – O primeiro parágrafo (lead) foi produzido em linguagem aproximada ao da jornalística. Contudo, o restante do texto desviou-se da proposta apresentando o uso de abreviaturas; o autor não manteve o distanciamento, dirigindo-se ao leitor/ouvinte e expressando opinião.

Item (6) – A objetividade inicial é perdida no decorrer do texto.

Item (7) – O texto possui uma linguagem simples de ser entendida. Apesar de o trecho final não estar bem estruturado, o leitor consegue entender o que o produtor escreveu.

Item (8) – O autor deixou explícito somente o que aconteceu e a razão. Não reconstituiu ações que fornecessem mais dados ao leitor sobre os motivos por trás da decisão de enviar o carregador para o purgatório.

3. Introdução

Item (9) – A organização estrutural foi atendida. As partes do texto apresentam uma disposição correta, o que varia é o grau de adequação na confecção de cada elemento.

Item (10) – O texto possui fatores de contextualização, como manchete e título auxiliar, o *Lead* fornece alguns dados que informam o leitor sobre o ocorrido. No entanto, o texto falha ao não ser informativo o bastante para retirar possíveis dúvidas do leitor.

Item (11) – A manchete foi bem escrita, porém o autor acrescentou exclamações desnecessárias. O título auxiliar está adequado à proposta.

Item (12) – O número de parágrafos foi insuficiente e o segundo parágrafo foi mal aproveitado. O autor precisaria eliminar a linguagem pouco formal e substituir o trecho final por informações relevantes para a notícia.

4. Eliminação

Item (13) – O segundo parágrafo apresenta um trecho repetido no lead: “levado para o pargatório”.

Item (14) – A presença de adjetivos foi colocada como informações fornecidas por terceiros.

Item (15) – O autor conseguiu algum distanciamento com o gênero conto, mas fez uso de organizadores textuais cuja ausência poderia beneficiar a formalidade da notícia, a exemplo de “nesse dia” e “tudo aconteceu”.

Item (16) – O diálogo presente no texto não é a reprodução da conversa entre os personagens do conto, mas a interação entre o produtor do texto e seus leitores/ouvintes.

5. Classificação

Diante da quantidade de inadequações que contemplam os itens 2, 5, 6, 8, 10, 12, 13, 15, e 16, o texto foi classificado como **Insuficiente**.

▪ Amostra 7

RACISMO NO CÉU

Carregador foi banido do céu

20 de dezembro de 2017 por DL10.

No dia 24 de junho de 1924 P.L.C. foi atropelado e morto. Ao chegar ao céu foi banido por ser negro e foi jogado no pulgatório quando São Pedro foi buscar as ordens do Supremo

De pela tardinha ao findar a escrita o funcionario celeste cum velho jesuíta encanecido no trafico de acucar do America do sul tirava uma lista explicativa e entregava a São Pedro a fim de se preparar a fim de se prepara convenientemente para receber o ex vivos no dia seguinte dessa vez ao contrario de todo o senpre Sao pedro Antes de sair leu de antemao a lista a essa leitura foi útil pois que se não fizesse talvez dali em diante para o resto das idades quem sabe o céu ficasse de todo estragado leu São Pedro a relação havia muitas almas muitas mesmo delas todas a vista das explicações apenas uma lhe assanhou o espanto e a estranheza leu acompanhando de dolorosos rangidos da nesa o guarda livros foi folheando o enorme registro até encontro [...].

O texto acima foi invalidado ao receber a classificação de **Cópia**, pois o aluno realizou cópia do conto a partir da segunda linha. Em contrapartida, ele conseguiu produzir o título auxiliar adequado, forneceu dados sobre a data de publicação e autoria, a manchete está aceitável e houve uma tentativa inicial promissora para a construção do *Lead*. Porém, o aluno desistiu da produção textual, após ter de reformular o texto algumas vezes para eliminar a linguagem narrativa e preencheu o espaço em branco da folha com uma longa passagem do conto.

3.4.1 Casos especiais

Duas produções textuais (produções das alunas PN6 e OI3) foram desconsideradas para integrar as amostras analisadas porque suas produtoras apresentam déficit de aprendizagem, requerem atenção especial e a sequência didática aplicada não pretende dar conta desse tipo de demanda, tampouco somos qualificadas para lidar com a situação. Uma vez que suas dificuldades em leitura e escrita interferem em suas produções e as impedem de compreender as tarefas solicitadas, a ponto de não conseguirem organizar o que pretendem dizer de maneira coerente, optamos por não usá-las como material para avaliar a eficácia da Sequência Didática e do Caderno de Atividades Pedagógicas. Abaixo, dois excertos do material produzido por elas:

- **Amostra 1 (PN6)**

Um fato aconteceu Após da morte do carregador ele foi ísurasado por ser negro e por ser pobrí e delegeno í sua capacidade de víve ele era casado tinha dois filho ele tinha e espírito de negro. um Anjo tinha precoseído por ele ser negro e foi enpedido entra no ceu são Pedro guadava livros.

- **Amostra 2 (OI3)**

No de 11 de Março 1428 tinha sido assassinado com um tiro na cabeça guarda livros impediu carregado de entra no céu a ser pobre.

Por fato sã reclamação das almas havia varias testemunhas disseram para impedir Anjos de entra No céu.

3.5 Ação de Linguagem

Sete alunos participaram do último dia de intervenção que foi destinado à ação de linguagem, conforme o Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2006). Esse momento durou 50 minutos que incluíram a chegada dos alunos convidados para ouvir as notícias, a introdução da situação comunicativa, a apresentação dos alunos do 9º ano, a abertura de espaço para que os convidados dessem suas opiniões, a saída dos convidados e a conversa final com os participantes da pesquisa, além de um momento em que o quadro de conferência do gênero disponível nas Orientações para o professor do Caderno de Atividades Pedagógicas foi preenchido pelos estudantes.

Esse quadro estava reservado para ser usado após a produção textual e antes das apresentações, no entanto, não houve tempo para usá-lo no dia da produção textual, assim ele ficou para o dia seguinte às apresentações. Deixamos o momento de conferência do gênero para depois da ação de linguagem devido ao risco de perder a audiência, pois era véspera de recesso natalino. Dezoito alunos assistiram às apresentações. Foram dez alunos do 6º ano e oito do 7º. Eles puderam fazer comentários sobre o que ouviram, oralmente ou por escrito.

Dez alunos escreveram comentários. Destes, sete falaram que gostaram ou comentaram sobre a leitura dos alunos do 9º, como pode ser observado abaixo:

- “Gostei muito por causa da leitura” (6º ano)
- “Eles foram muito ótimos estão de parabéns. Muito legal ouvir esses garotos e garotas” (7º ano).
- “Achei muito legal eles tiveram coragem mesmo com vergonha apresentaram muito bem amei” (7º ano)

Apenas três alunos mencionaram a notícia:

- “A notícia foi boa, muita vergonha mas foi bom. Um dia eles vão se soltar mais” (6º ano).
- “Eu gostei muito porque ficou parecendo uma notícia real os alunos estavam nervoso, mas com pouco mais de treinamento vai ficar melhor” (7º ano).
- “O que eu mais entendi foi sobre o negro que não podia entra no céu porque Pedro não deixava entrar no céu é tudo o que eu sei.” (6º ano).

A experiência foi avaliada pelos participantes da pesquisa por meio de um bilhete:

“Olha achei maravilhoso, queria que tivesse mais, porque assim nós alunos conseguimos nos desenvolver[...]” (JE3)

“Foi ótimo ter participado poderia ter mais vezes no começo fiquei nervosa mais foi uma experiência muito boa[...]” (XB8)

“Foi bom, mesmo com o nervosismo. Mesmo com as mãos trêmulas, suando. Foi interessante apresentar para pessoas de outras salas. Que venha outras vezes”. (HU3).

Por meio da ação de linguagem, os alunos do 9º ano puderam entrar em contato com o público de seu texto e valorizar a adequação textual a um contexto de interação. O quadro de conferência do gênero fora montado para que um aluno fizesse uma avaliação do texto do colega, fornecendo a este, dados para alterar a sua produção. Todavia, as etapas de correção e reescrita textuais não puderam ser exploradas na intervenção porque as atividades da escola seriam encerradas no fim do ano e haveria os jogos internos da instituição ao retornarem as atividades. Escolhemos dar prosseguimento às etapas da Sequência Didática para que todas fossem aplicadas.

Assim, a conferência foi feita em forma de autoavaliação, para que o aluno identificasse o que ele poderia melhorar. Essa atividade mostrou-se eficaz para fazer que o produtor voltasse sua atenção para o seu próprio texto. O aluno JE3, por exemplo, reconheceu que seu texto não estava objetivo. A maneira como o quadro foi usado na intervenção não surtiu efeito nas produções da notícia, mas possibilitou que os alunos repensassem sua escrita.

3.6 Revisão da Intervenção

A partir dos dados coletados ao longo dos nove dias de aplicação, chegamos a algumas conclusões sobre a Sequência Didática empregada e a confecção do Caderno de Atividades Pedagógicas, bem como, sobre a efetividade da proposta de retextualização para auxiliar os alunos do 9º ano do CEAM na adequação contextual de suas produções escritas.

A primeira é de que a intervenção obteve maior adesão da turma enquanto a Sequência Didática envolveu a leitura, o que mostra que aqueles alunos não eram avessos à prática leitora. No entanto, a inclusão de etapas de leitura antes do momento da escrita, para que os alunos se sentissem mais confiantes em escrever, não foi suficiente para atenuar a relutância de alguns, a ponto de 10 alunos abandonarem as aulas. Isso indica que para esse grupo de alunos que desistiram é necessário mais do que preparo, é preciso fazer todo um

trabalho de conscientização para que eles mudem de atitude, pois a competência escrita é uma exigência social, como afirma Antunes (2016), com a qual eles têm de lidar.

Esse dado reforçou a importância de um maior cuidado com o ensino da escrita, pois a relutância dos alunos é uma realidade que o professor deve contornar em sua prática docente. Esta pesquisa foi um passo nessa direção, uma forma de testar diferentes métodos para chegar a um caminho que funcione no contexto do CEAM.

Uma segunda conclusão trata das dificuldades encontradas no ambiente escolar, pois os horários reduzidos e não geminados atrapalharam o andamento das aulas, impedindo que elas acontecessem de forma sistematizada. Essa dinâmica escolar, associada a outras dificuldades que os alunos possuem, interferiu nos resultados da pesquisa. Foi possível detectar que as questões dos exercícios de leitura dos gêneros do Caderno que são voltadas à interpretação/compreensão com base em um aspecto linguístico são uma atividade complexa para os estudantes. Contudo, mantivemos as questões no Caderno porque, mesmo que os estudantes não consigam respondê-las, o professor pode usá-las para levá-los a refletir sobre como chegar a uma resposta, afinal, eles precisam ser expostos a questões desse tipo para que progressivamente desenvolvam a competência necessária para respondê-las por si mesmos.

A dificuldade em perceber as escolhas linguísticas com vistas a um propósito apareceu na produção textual. Os alunos demonstraram problemas em selecionar informações/ações do conto “O pecado” que os ajudassem a construir o contexto ficcional. Além disso, o trânsito que o aluno precisou realizar entre linguagem narrativa/descritiva para relato foi mais difícil do que prevíamos. As primeiras tentativas de criar uma notícia saíram aos moldes de uma redação escolar em que se contava o que aconteceu no conto. Isso revelou que apesar de os alunos reconhecerem a linguagem de uma notícia na leitura, e lidarem com esse gênero com mais frequência do que com um conto, eles somente conseguem reproduzir essa linguagem na escrita com muito esforço e várias reformulações.

Assim, propomos alterar a duração da SD, estendendo-a por mais cinco aulas, pois a quantidade de aulas usadas não foi suficiente para levar o aluno a aplicar os 16 itens da Tábua de avaliação em seus textos. Devemos, ainda, considerar que as dificuldades diferem entre os discentes, por isso, uns obtiveram notícias mais informativas e foram mais rápidos em compreender as observações que fizemos, realizando mais alterações no gênero; enquanto outros alunos precisaram de mais tempo para adequar o material a um relato. De qualquer forma, o diálogo estabelecido com eles durante a produção textual foi essencial para que conseguissem realizar a tarefa. Um dos pontos positivos da intervenção foi mostrar-lhes que a

escrita precisa ser pensada e reformulada. Além disso, algumas atividades tiveram que ser estudadas de maneira superficial ou eliminadas, a exemplo, da síntese escrita que deveria ser produzida ao final das aulas como acompanhamento da aprendizagem.

Com exceção de uma aluna (OH6), os demais não conseguiram produzir uma primeira versão do texto completo para depois fazer as modificações necessárias. Foi preciso trabalhá-lo por estágios, em que as marcações da folha para a produção textual do Caderno eram pouco a pouco preenchidas. Nesse sentido, os alunos produziram a manchete, depois o título auxiliar etc. À medida que eles iam produzindo, assumimos o *papel de leitor*, questionando, concordando e discordando do que era posto, como indicado pela correção interativa (SOARES, 2009). Esse tipo de correção mostrou-se proveitosa diante do nível de dificuldade dos alunos em escrever, mas não significou aceitação total ao trabalho de refletir e reescrever o texto várias vezes, a exemplo de DL10, que desistiu e preferiu realizar uma cópia.

Por conseguinte, enfatizamos que uma Sequência Didática limitada ao uso do Caderno de Atividades Pedagógicas não será o bastante para fazer os alunos escreverem. Esse material dá suporte para os conhecimentos que se quer passar aos alunos, no entanto, não garante que eles conseguirão escrever em linguagem formal um segmento de relato. A sequência aplicada previu a revisão e reformulações nos textos dos alunos, mas encontrou uma realidade em que os produtores precisavam de mais tempo e mais estágios de revisão do que a sequência contemplou.

Outra alteração sugerida é que se aumentem os exemplares estudados da notícia, pois ao perceber a dificuldade dos alunos em produzir a manchete, levamos um jornal impresso e preparamos novos slides para o dia seguinte (a produção aconteceu em dois dias), mostrando diferentes exemplos de manchete, título auxiliar, *lead*. Isso não impediu que os alunos se espelhassem em produções que leram ou ouviram, pois é perceptível a repetição da manchete ou título auxiliar nas notícias retextualizadas. Isso aconteceu, após uma aluna ler a manchete que preparou em voz alta e que acabou servindo como “inspiração” aos colegas. Outra situação semelhante foi a apropriação de ideias, pois bastava um aluno comentar em voz alta “vou colocar um anjo como testemunha!”, alguns colegas passavam a adotar a estratégia.

Em um primeiro momento, ficamos receosas de que os textos resultassem em cópias e, por isso, alertamos várias vezes para evitar repetir algo do colega, mas semelhanças em retextualizações feitas a partir de um mesmo conto são esperadas. Acrescente-se a isso, o fato de que a maioria estava produzindo uma notícia pela primeira vez.

A pesquisadora também concluiu que o conto adotado não foi uma boa escolha, pois alguns alunos disseram que não conseguiam encontrar algo para falar sobre ele. Essa situação pode ser contornada trocando o texto-base ou trabalhando a noção de seção em notícias. Assim, o conto “O pecado” podia ser a parte inicial da notícia relatando um fato passado e a outra seção poderia ser a retextualização de uma notícia televisionada ou em áudio, ou mesmo de outro gênero, para relatar uma situação do presente sobre o mesmo tema, pois a retextualização também pode ser originada usando-se mais de um texto base (BENFICA, 2017). Outra possibilidade, que não fora pensada pela pesquisadora à época da elaboração do Caderno, seria transformar a HQ “A história não contada da estrela azul”, estudada na Etapa 1, em uma notícia.

É preciso observar que a Tábua de avaliação ficou rígida para o estágio de produção textual em que a intervenção foi encerrada, ela pode ser usada em situações em que os textos foram revisados em momentos distintos, visto que, não houve tempo para que o material fosse corrigido com calma e fossem feitas novas sugestões, oportunizando novas reflexões e alterações do texto por parte do aluno. A correção ficou restrita ao diálogo durante o processo de produção.

Embora esse trabalho com a escrita tenha encontrado muitos entraves, a proposta de retextualizar um conto a uma notícia proporcionou aos alunos a experiência de lidar com a linguagem jornalística, mais formal do que aquela a que estão habituados a usar na oralidade e na escrita e funcionou como uma introdução à escrita formal. Ademais, esse trabalho não almeja resolver todas as demandas encontradas, mas atenuar uma dificuldade dos alunos, dando uma modesta contribuição para a educação.

Diante do exposto, a Sequência Didática e o Caderno de Atividades Pedagógicas, mesmo precisando das alterações mencionadas, trouxeram dados positivos para a pesquisa, uma vez que os alunos conheceram e usaram adequadamente diferentes fatores de contextualização, que foi o foco da intervenção, e ainda direcionaram sua escrita no caminho do relato objetivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta dessa intervenção foi trabalhar a competência para a adequação contextual na produção escrita dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Alfredo Montes, que apresentou demandas para a contextualização escrita em uma sondagem. Procuramos ajudá-los a desenvolver essa competência, adotando a retextualização como uma estratégia, por meio da qual, o discente pudesse transitar entre textos.

A transformação entre gêneros proposta foi a passagem de um conto a uma notícia. Essa atividade foi proporcionada a partir da criação de um Caderno de Atividades Pedagógicas para o aluno, que contém orientações para o professor. Esse material foi elaborado de forma a comparar os gêneros selecionados por meio de quatro estratégias de retextualização, aliadas a fatores de contextualização, uma vez que, em sociedade, os indivíduos entram em contato com uma multiplicidade de produções.

O material confeccionado integrou uma Sequência Didática preparada para a intervenção na mencionada turma e seu conteúdo foi tratado com base na concepção do Interacionismo Sociocognitivo, que propõe o estudo de gêneros partindo-se de seus contextos de uso para os aspectos linguísticos. A Sequência Didática possui cinco etapas que promoveram a leitura como base para a escrita, oportunizando momentos de leitura, planejamento e produção escrita com correção interativa.

Por outro lado, a aplicação da Sequência Didática sofreu interferências de fatores internos e externos à instituição escolar que impediram a execução plena de algumas atividades propostas, ou mesmo, causaram a exclusão de outras. Também atestou que o ensino da escrita é uma tarefa desafiadora, principalmente, pela relutância de alunos em escrever. Além disso, o processo de produção textual por que os alunos passaram evidenciou que mudanças precisam ser feitas na Sequência Didática, em termos de duração, e no Caderno de Atividades Pedagógicas, no que se refere à variedade de textos utilizados, o que contribuirá para a melhoria do Caderno Pedagógico e instruções a professores que utilizem o material.

As produções textuais dos alunos atingiram diferentes graus de adequação ao gênero notícia e aos aspectos contextuais extralinguísticos e linguísticos. Esse resultado reflete os diferentes níveis de competência escrita que cada indivíduo possui e as interferências sofridas na execução das aulas. Todavia, houve progresso significativo no uso de fatores de contextualização pelos alunos e produção de uma notícia, de modo que se a aplicação fosse estendida, sua efetividade poderia ser potencializada.

Em relação ao teste de verificação de aprendizagem, pudemos constatar que apesar de o grupo de alunos que responderam *entender* a aula formar uma maioria de aproximadamente 87%, contra 10,14% do grupo *confuso* e 2,89% do grupo *não entendi nada* (considerando, ainda, que integrantes desses dois últimos grupos não participaram efetivamente das atividades propostas), muitos alunos do grupo *Entendi* tiveram dificuldades com algumas questões do exercícios, particularmente, àquelas referentes à compreensão/interpretação baseadas em trechos do gênero.

Concluímos disso que o aluno acompanhou as explanações e entendeu o que era esperado dele. No entanto, entender comandos não é o bastante para resolver as questões quando o aluno não consegue chegar a uma resposta por não possuir as competências necessárias para realizar a tarefa. Por isso, é preciso que o professor também lhes pergunte sobre as dificuldades (quais questões ele não consegue responder/ chegar a uma solução) e utilizar o exercício como um momento de reflexão, mostrando aos discentes, por meio de diálogo, o caminho que se deve percorrer para a resposta, ajudando-o a começar a desenvolver as competências de que precisa.

Essa realidade, de alunos sem ter desenvolvido competências esperadas para a turma em que se encontram de acordo com documentos oficiais tal qual a BNCC, teve impacto nos resultados do exercício. Além disso, outros fatores como o tempo e a desistência dos discentes para responder as questões gerou um quadro que apesar de as respostas corretas serem em porcentagem superior (60,18%), as respostas em branco somadas as erradas configuram-se em um valor significativo de aproximadamente 40%. Bem como o número de brancos serem superior ao número de questões erradas (26,54% contra 13,27%).

Esses dados comprovam que é preciso proporcionar ao aluno a oportunidade de desenvolver competências, dando atenção aos tipos de questões que eles tiveram dificuldade, promovendo discussões e reflexões em sala de aula. Também é preciso observar a dinâmica escolar, pois como a resolução do exercício ocorreu em um contexto de pesquisa, sua resolução teve um cronograma a ser cumprido, por isso, não pôde ser estendido. Porém, cabe ao professor dosar os conteúdos da escola de modo a não pular etapas importantes para a formação do aluno, dando-lhe o tempo que ele precisa para progredir nos estudos.

Além disso, pudemos comprovar que as aulas direcionadas a atingir um objetivo, respaldadas por planejamento e nosso material que deu suporte ao trabalho em classe, minimizaram as demandas da turma por maior adequação contextual escrita. Importante ressaltar que a proposta de ensino/conteúdos trabalhados estão coerentes com os critérios de

avaliação, usados para analisar as produções textuais dos alunos, pois a delimitação de 4 estratégias de retextualização contribuíram para a dosagem de informações, restringindo às essenciais, de acordo com os objetivos definidos.

Assim, averiguamos que dos quatro critérios da estratégia de *Seleção*, a manutenção do tema e a transferência do contexto comunicativo ficcional – respectivamente o 1º e 4º critérios da tábua de avaliação do Caderno Pedagógico – foram completamente cumpridos, enquanto os critérios 2 e 3 – reprodução das ações dos personagens e reutilização de personagens respeitando a caracterização original do texto – apresentaram algumas inconsistências ou não foram exploradas a contento, deixando de prover ao leitor o repertório necessário para que ele compreendesse o contexto linguístico.

A estratégia de *Substituição* obteve mais sucesso no critério de número 5 (troca de termos literários por termos da esfera jornalística); o critério 6 (saída de narração e entrada de relato) apresentado nos textos alcançou um nível satisfatório, mas foi o item de maior dificuldade para a turma cujas primeiras tentativas de produção de uma notícia eram redações com sequências narrativas; o item 7 foi atingido em sua maioria parcialmente, já que houve ocorrência de frases ambíguas, do mesmo modo ocorreu com o item 8 (deixar as informações explícitas) porque as notícias produzidas deixaram de fornecer algum dado relevante para o esclarecimento do fato noticiado.

Quanto à estratégia de *Introdução*, os critérios 9 e 10 foram bem contemplados nos textos, com algumas ressalvas quanto ao fatores de contextualização sociocognitivos, uma vez que algumas produções podem ter omitido informações que ajudariam o leitor a melhor construir o contexto linguístico. Com exceção de um texto, os demais possuem manchete e título auxiliar adequados. No entanto, houve a repetição de manchetes, o que pode indicar falta de criatividade ou não entendimento total da proposta, por isso, é preciso realizar um exercício prévio sobre elaboração de manchetes e títulos auxiliares. O critério 12 (número de parágrafos suficientes) foi em parte cumprido, pois os alunos conseguiram passar a informação principal, entretanto, o texto poderia beneficiar-se em qualidade caso as notícias possuísem mais informações.

A estratégia de *Eliminação* obteve o melhor resultado dentre as estratégias de retextualização selecionadas, em particular seus critérios 14 (retirada de adjetivos), 15 (saída de elementos da narrativa) e 16 (eliminação de marcas de diálogo). Os alunos também mostraram bom desempenho ao colocar em prática o item 13 (exclusão de repetições), contudo houve ocorrências de repetições nas notícias.

Uma análise geral das produções escritas permite notar que os alunos contemplaram a maioria dos itens da tábua de avaliação em suas notícias, porém muitos itens receberam tratamento parcialmente adequado, e isso fez com que a classificação de seu texto fosse rebaixada porque os itens foram distribuídos em três grupos representantes de diferentes graus de importância (alto, médio, baixo) e para que as classificações mais altas na escala (excelente e bom) fossem alcançadas, apenas os itens de nível baixo e 1 item de nível médio (item 2) poderiam não ser adequadamente contemplados. Portanto, as ocorrências de inadequações em itens pertencentes aos níveis alto e médio que apareceram nas notícias fizeram com que, dentre as 7 notícias analisadas, 4 fossem *Insuficiente*, 1 *Regular*, 1 *Excelente* e 1 *Cópia*.

Essa avaliação foi repensada levando-nos a reclassificar os textos em 1 *Excelente*, 1 *Bom*, 3 *Regular*, 1 *Insuficiente* e 1 *Cópia*, devido ao pouco espaço dedicado à atividade de correção textual. No entanto, consideramos os resultados obtidos como positivos diante da quantidade elevada de itens que o aluno precisou preocupar-se em atender, sem que lhes fosse dado tempo para revê-los em seus textos. Assim, por causa da retextualização bem sucedida – pois os alunos conseguiram transformar um conto em uma notícia – e do uso elevados de fatores de contextualização, concluímos que a intervenção surtiu efeito na diminuição das demandas apresentadas pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do CEAM.

A ação de linguagem adotada para o final da Sequência Didática que montamos – em consonância com o Interacionismo Sociodiscursivo que foi a abordagem de textos na qual nos baseamos para a criação dos materiais, planejamento e aplicação do produto – também gerou ganhos ao aluno, pois ele pôde experimentar a produção textual a partir da realidade social de interação, ou seja, com vistas a atingir um objetivo e alcançar o interlocutor. Nesse sentido, os discentes refletiram sobre a composição linguística dos textos dentro de um cenário social. Além disso, eles serviram de exemplo aos alunos de 6º e 7º anos que formaram a plateia das apresentações (leitura em voz alta).

O Caderno de Atividades Pedagógicas consistiu, pois, em um importante recurso durante nossa intervenção, por meio dele, os conteúdos foram ensinados e a produção escrita mediada, levando os discentes a refletir sobre a própria produção escrita, a comparar diferentes gêneros textuais, a interpretar textos pensando suas condições de produção, circulação e recepção e, do mesmo modo, considerando a função social dos textos que leem e produzem.

Então, nossa proposta fornece um suporte aos professores que necessitam de materiais voltados ao ensino da prática de escrita, particularmente, às propostas de atividades

que contemplem os gêneros conto e notícia, associados com o desenvolvimento da competência para a adequação contextual. Com essa pesquisa, esperamos contribuir para minimizar as demandas na produção textual de alunos e, ao mesmo tempo, fornecer ao professor um material de ensino que possa ser usado nas aulas de português para auxiliar em sua prática docente, configurando-se em mais uma alternativa para os profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, Fábio; PALOMANES, Roza. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016. pp. 9-21.

BALTAR, M. A. R. **A competência discursiva através dos gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. 2003. 141 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2003.

BARRETO, A. H. de L. **O pecado**. Revista Souza Cruz, Rio de Janeiro, 1924. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000167.pdf>>. Acesso em: 21 out 2017.

BENFICA, M. F. de M. B. Retextualização. **Glossário Ceale**. Minas Gerais. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>>. Acesso em: 21 set 2017.

BEZERRA, A. P. **A retextualização nas aulas de Língua portuguesa**: da narrativa de aventura à história em quadrinhos. 2015. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 23 jun. 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. In: CANDIDO, Antônio. Vários escritos. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul; Duas Cidades, 2004. p. 169-191.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. **Leitura**: um processo cada vez mais complexo. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807>>. Acesso em: 27 out. 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. [et al]. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**: São Paulo, Parábola Editorial, 2011.

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

ESTÁ viva: Ciodes erra informação sobre suposta morte de frentista. **Seles Nafes**, Amapá, 2 fev. 2015. Disponível em: < <https://selesnafes.com/2015/02/esta-viva-ciodes-erra-informacao-sobre-suposta-morte-de-frentista/>>. Acesso em: 1 set. 2017.

FARACO, C. A. Apresentação. In: GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual: o ensino da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2015a.

_____. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015b.

LAFETÁ, C. V. R. **Retextualização: uma proposta para o ensino da progressão temática**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros. 2015.

LEFFA, Vilson J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, Vilson J; ERNST, Aracy (Orgs). **Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa**. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

_____. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

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

LIMA, S. de A. M. **Produção escrita e contextualização: Reflexões sobre propostas de redação para o Ensino Médio**. 2010. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2010.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007a.

_____. _____. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI; DIONÍSIO (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>>. Acesso em: 12 jun 2017.

NUNES, C. A. **Notícia e Linguagem**. Editora da ULBRA, 2003. Disponível em:<<https://books.google.com.br/books?isbn=8575280872>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

OLIVEIRA, V. M dos S. **Estratégias de retextualização**: de conto a curta-metragem em prática escolar. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 2015.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

PIRES, Orlando. **Manual de teoria e técnica literária**. Rio de Janeiro: Presença, INL, 1981.

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

SANTOS, L. W. dos; TEIXEIRA, C. de S. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (Orgs.). **Ensino e produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

SANTOS, Ricardo Martins dos. **A história não contada da estrela azul**. Disponível em: <<https://adagadegelo.deviantart.com/art/A-Historia-Nao-Contada-Da-Estrela-Azul-572943339>>. Acesso em: 30 ago 2017.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Galaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular**. Aracaju: SEED, 2011. 132 p.

SILVA, M. O. da. **O mundo dos fatos e a estrutura da linguagem**: a notícia jornalística na perspectiva de Wittgenstein. EDIPUCRS, 1997. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=4qAGWVr4RNIC>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

SILVA, P. C. de O. **Desvelando o racismo no conto “O pecado” de Lima Barreto**. Disponível em: <<http://150.164.100.248/literafrro/data1/autores/92/limabarretocritica04.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2017.

SOARES, D. de A. **Produção e revisão textual**: um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, set/nov. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

VILELA, L. Mataram o rapaz do posto. In: VILELA, L. **Você verá**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

APÊNDICE A – Esquemas de distribuição de alunos

MODELO 1	PROFESSOR				PORTA
FG6	VS2	QA5	PN6	OI3	
Z510	DN5	JE3	HU3	OH6	
JB9	XB8	YM9	ZU1	DL10	
KM1	EW4		VC8		
	YR7		KQ8	WP7	
RT4					
				XT2	

MODELO 2	PROFESSOR				PORTA
VS2	HU3	DL1	DN5	OI3	
EW4	JE3	QA5	PN6	KM1	
FG6	ZS10	XB8	ZU1	OH6	
RT4		VC8	KQ8		
JB9			YR7	WP7	
	YM9				
				XT2	

MODELO 3	PROFESSOR				PORTA
KM1	PN6	FG6	OI3	DL10	
JE3	VS2	OH6	ZS10	XB8	
EW4	HU3	RT4	DN5	QA5	
	JB9	ZU1		VC8	
YM9				WP7	
	YR7				
	KQ8			XT2	

Legenda

- As cores indicam os grupos de alunos que sentam juntos;
- O grupo em vermelho recebeu prioridade em ser separado no momento da elaboração dos esquemas;
- O aluno XT2 foi mantido no fundo porque ele se recusa a mudar de lugar;
- As alunas YR7 e KQ8 não frequentam as aulas. A primeira porque desistiu e a segunda por estar em licença maternidade.

Apêndice B – Caderno de Atividades Pedagógicas



CADERNO DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

**RETEXTUALIZAÇÃO: UMA ESTRATÉGIA PARA
DESENVOLVER COMPETÊNCIAS ESCRITAS EM
ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**Gleice Rayane Macedo Silva - Mestre
Renata Ferreira Costa Bonifácio - Orientadora**

SÃO CRISTÓVÃO – SE/2018



Caro(a) Estudante,

Você já deve ter percebido que a sociedade na qual vivemos está organizada em volta de materiais escritos. Isso significa que as diferentes situações que enfrentamos no dia a dia necessitam da produção escrita. Pode ser que precisemos escrever um simples bilhete para informar algo a alguém ou montar uma lista com os produtos a ser comprados em um supermercado, mas também, pode ser que tenhamos de produzir algo mais elaborado, seja para o trabalho ou para fins pessoais, o fato é que a escrita é uma exigência social.

Foi pensando nisso que investigamos as dificuldades de escrita apresentadas por vocês em relação à Língua Portuguesa. Depois dessa pesquisa, selecionamos alguns conteúdos e preparamos este material, que consiste em um Caderno de Atividades Pedagógicas a fim de trabalhá-las em sala de aula. Assim, ele foi desenvolvido a partir de suas necessidades reais para uso nas aulas dessa disciplina e com o objetivo de auxiliá-los no desenvolvimento de competências escritas.

Neste caderno, você encontrará atividades distribuídas em cinco etapas, que quando cumpridos, deverão trazer-lhe benefícios e conhecimentos. Esperamos que você tire o máximo de proveito do conteúdo que oferecemos nas próximas páginas para seu aperfeiçoamento pessoal.

A autora

SUMÁRIO

O QUE É RETEXTUALIZAÇÃO.....	3
Notícia.....	8
A TRANSFORMAÇÃO DE UM GÊNERO A OUTRO.....	12
Conto.....	12
Retextualização comparada.....	13
PLANEJAMENTO DO TEXTO.....	15
Adequação do gênero à situação de comunicação.....	19
A PRODUÇÃO TEXTUAL.....	21
OUTRAS LEITURAS.....	23
ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR.....	24
Apresentação.....	25
Descrição das atividades.....	26
ETAPA 1- O que é retextualização.....	26
ETAPA 2 – A transformação de um gênero a outro.....	29
ETAPA 3 – Planejamento do texto.....	32
ETAPA 4 – A produção textual.....	33
ETAPA 5 – Ação de linguagem.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
SUGESTÕES DE LEITURA ONLINE.....	38
REFERÊNCIAS.....	39
APÊNDICES.....	41

O QUE É RETEXTUALIZAÇÃO?

Com o avanço das tecnologias, é cada vez maior o número de pessoas que fazem uso de celulares e computadores. No centro dessa relação está a Internet que possibilita realizar uma diversidade de tarefas, inclusive em plataformas como o Youtube, aplicativos como o Whatsapp e redes sociais como o Facebook e o Twitter, que permitem o compartilhamento rápido de informações. Por causa disso, alguns conteúdos são tão compartilhados que se tornam virais...

Vamos, então, assistir a um vídeo amplamente divulgado pela Internet no ano de 2015.

O vídeo pode ser acessado através do seguinte link:
<https://www.youtube.com/watch?v=Y8RsY98TzJU>

SAIBA MAIS

O Trend Topics do Twitter é uma lista disponível nessa rede social que mostra os assuntos mais comentados do momento no mundo. Quer se atualizar sobre o que está acontecendo? É só ir lá e conferir!

A briga entre as duas jovens ganhou tanta repercussão que chegou a liderar o **Trend Topics do Twitter**. Diante de tantos comentários na rede social, foi uma questão de tempo até as mentes criativas dos internautas transformarem o ocorrido em inúmeros memes que povoaram a Internet.

Veja três desses memes:

Os memes podem ser encontrados, acessando os links:
<http://geradormemes.com/meme/q48ty0>
<https://blogdaengenharia.com/ja-acabou-semester/>
<http://geradormemes.com/meme/uz9fi5>

Como vimos, a história inspirou memes. Mas não foi só isso! Além de memes, o vídeo da briga foi transformado em uma História em Quadrinhos. Isso mesmo! O ilustrador paulista Rodrigo Martins dos Santos usou da criatividade para recontar essa história.

Leiamos, então, a criação intitulada “A história não contada da estrela azul”, que foi adaptada neste Caderno.

Leia a HQ completa diretamente do perfil do ilustrador pelo link abaixo e aproveite para conferir outros trabalhos do artista. <https://adagadegelo.deviantart.com/art/A-Historia-Nao-Contada-Da-Estrela-Azul-572943339>









Ao realizar a transformação do vídeo em HQ, o autor precisou considerar o público que iria lê-la e o espaço social no qual sua produção circularia, mas antes de tudo, ele precisou definir um objetivo a alcançar com sua arte. Considerar esses fatores permitiu-lhe adequar a linguagem da HQ para atingir os efeitos pretendidos. Assim,

1. O local de circulação e o público-alvo são os mesmos que os dos memes? Ou não?
2. Em comparação com o vídeo, o quanto a HQ se difere do ocorrido?
3. Qual é o objetivo do autor?
4. O que provoca o efeito de humor na HQ?
5. Aponte alguns elementos gráficos usados pelo autor para atingir seu objetivo.

O ilustrador produziu um gênero textual a partir de outro, criando uma história em quadrinhos. A transformação de um texto a outro é mais comum do que se imagina! Costumamos fazê-la no dia a dia, sem nem percebermos! Estamos criando textos a partir de outros sempre que repassamos a alguém um recado recebido (seja por escrito ou oralmente) ou quando contamos algo que vimos ou que nos contaram. Essa prática se chama retextualização.

Gêneros Textuais

São produções orais ou escritas por meio das quais agimos socialmente. Por exemplo, para comprar um remédio na farmácia, você precisa de uma **receita médica**; para solicitar um emprego, precisa-se de um **Curriculum Vitae**; para conseguir pontuação em uma disciplina deve-se apresentar um **seminário** etc. Assim, receita médica, Curriculum Vitae e seminário são exemplos de gêneros textuais.

Retextualização: é a passagem de um gênero textual para um gênero diferente ou entre os mesmos gêneros, mantendo o tema do texto original. Assim, uma notícia pode virar poema, um poema pode ser transformado em receita culinária ou uma música, por exemplo.

✓ Tipos de retextualização:

- | | | |
|-------------------------|---|-------------------|
| ▪ Gênero escrito | ⇒ | Gênero escrito |
| ▪ Gênero falado | ⇒ | Gênero falado |
| ▪ Gênero falado | ⇔ | Gênero escrito |
| ▪ Gênero falado/escrito | ⇔ | Gênero multimodal |

Agora que você descobriu o que é a retextualização, vamos aprofundar nossos conhecimentos sobre o **gênero textual** notícia de Internet.



NOTÍCIA

Leia uma notícia divulgada pelo site Seles Nafes do Amapá.

Link para acesso:
<http://selesnafes.com/2015/02/esta-viva-ciodes-erra-informacao-sobre-suposta-morte-de-frentista/>

NOTÍCIA: É um gênero jornalístico que tem o objetivo de informar seus leitores sobre os acontecimentos recentes (ou não) no mundo.

- Esse gênero apresenta linguagem mais formal, geralmente é de curta extensão, sendo veiculada de forma impressa (papel) ou digital (sites, blogs etc.).
- O processo de escrita de uma notícia considera as seguintes perguntas:
 - O quê escrever? - Para quem?
 - Para quê? - Como?
 - Por quê? - Em que local o material vai circular?
- Já a própria notícia deve conter como informações:
 - O que aconteceu? - Onde? - Como?
 - Quem são os envolvidos? - Quando? - Qual o motivo?
- Por fim, ocupa-se da organização dessas informações no texto.
 - As informações irão aparecer em que ordem?

ps://selesnafes.com/2015/02/esta-viva-ciodes-erra-informacao-sobre-suposta-morte-de-frentista/



INÍCIO AMAPÁ POLÍTICA POLÍCIA ENTREVISTA TURISMO SNTV CULTURA BELEZA TODAS

está viva: Ciodes erra informação sobre suposta morte de frentista

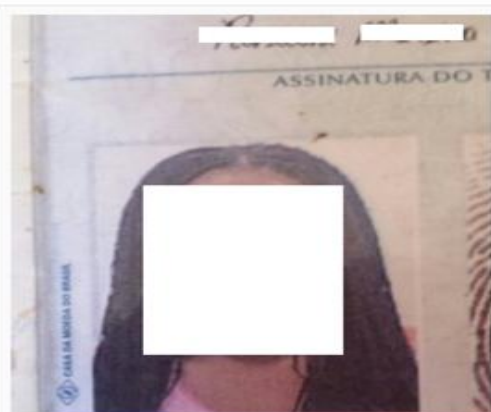
2 de Fevereiro de 2015



Compartilhamentos



Toda a imprensa de Macapá recebeu um release do Centro Integrado de Operações (Ciodes) no dia 31 de janeiro com várias ocorrências policiais. Uma delas informava que a frentista Roseane Moreira Farias, de 32 anos, de Laranjal do Jarí, que foi sequestrada por bandidos após a morte do gerente de um posto de combustível, tinha sido encontrada morta em um ramal com um tiro na cabeça. Vários órgãos de imprensa divulgaram a notícia, que era falsa. A frentista foi encontrada com vida na tarde de domingo, 01, no município de Itaubal. O delegado que apura o caso, Dante Ferreira, disse que a informação não partiu da Polícia Civil.



Roseane foi encontrada com vida em
Itaubal

Realmente a informação não partiu da Polícia Civil. A nota do Ciodes credita a informação ao 11º Batalhão da Polícia Militar com sede em Laranjal do Jari. Mesmo com essas evidências, o Ciodes nega que tenha noticiado à imprensa a morte da frentista. Segundo o Ciodes, as informações passadas à imprensa dão conta do desaparecimento da moça, não do seu falecimento. “A informação repassada diz que ela estava desaparecida e não morta. Esse release passado não é do Ciodes. Mas como todos sabem, o release é só um norte para investigação policial”, frisou a assessora de comunicação do Ciodes, Núbia Lira.

Roseane Farias foi encontrada por populares na tarde do último domingo, 01, na estrada do município de Itaubal. Ela estava com o cabelo raspado e bastante cansada, segundo a Delegacia de Crimes Contra a Mulher (DCCM). “Ela veio aqui, prestou depoimento e já retornou ao Laranjal do Jari. Lá o delegado Dante irá questioná-la sobre o sequestro”, declarou a titular da DCCM, Clivia Valente, que preferiu não dar mais informações sobre o assunto.

De acordo com o delegado Dante Ferreira, titular da 1ª delegacia de Laranjal do Jari, que apura o caso, o erro não partiu da polícia de Laranjal do Jari, mas nesse momento apurar o caso é melhor. “Vamos investigar, procurar por testemunhas e câmeras de segurança para ter pistas dos bandidos. Amanhã ou depois ela deve estar melhor e vai depor aqui”, concluiu.

Natureza: TENTATIVA DE LATROCÍNIO / POSSÍVEL HOMICÍDIO	
Local: POSTO DE GASOLINA VITÓRIA II, BAIRRO AGRESTE, MUNICÍPIO LARANJAL DO JARI.	Hora: 09:08
Resumo: O 11º BPM FOI INFORMADO DE QUE FOI LOCALIZADO UM CADAVER DENTRO DO KIT NET, ONDE O GERENTE DO POSTO MORA, ONDE ESTE HAVIA SIDO ENCONTRADO JÁ MORTO E COM VÁRIAS MARCAS DE TORTURAS, INCLUSIVE COM O CORPO PARCIALMENTE INCENDIADO, DENTRO DO KIT NET, FOI LOCALIZADA A RENDA DO POSTO E UMA ARMA DE FOGO, QUE SERIA DA VÍTIMA, E QUE NÃO FORAM LEVADOS PELOS INFRATORES. AINDA FOI SEQUESTRADA A FRENTISTA QUE ESTARIA DE SERVIÇO NO POSTO DE COMBUSTÍVEL, QUE MAIS TARDE, FOI ENCONTRADA MORTA COM UM TIRO NA CABEÇA EM UM RAMAL PRÓXIMO.	
VÍTIMA: JORGE LUIS SOARES, 52 ANOS, MA.	
VÍTIMA: ROSEANE MOREIRA FARIAS, A FRENTISTA.	

Print da notícia divulgada pelo Ciodes no dia 31 de janeiro

Deixe seu comentário

0 comentários

Classificar por Mais antigos ▼



Adicionar um comentário...

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

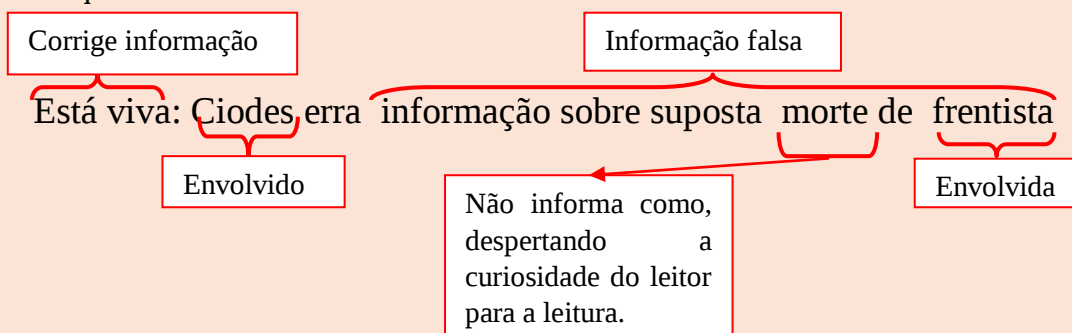
Vários fatores unem-se para que um gênero faça sentido, considerá-los na leitura e produção de textos irá ajudá-lo a obter sucesso em uma situação de comunicação. Assim:

1. Todo gênero possui uma função social. Desse modo, para quem serve a notícia na sociedade?
2. Com que objetivo o autor escreveu a notícia?
3. Cite os lugares por onde esse tipo de produção circula e por onde é veiculado. Inclua quem tem acesso a ele.
4. Qual é o tema da notícia? Qual foi a informação falsa?
5. Considerando os dados fornecidos na notícia, o que levou os órgãos de imprensa a divulgar uma informação falsa?
6. Como o autor comprovou que a informação falsa não fora divulgada pela Polícia Civil?
7. A notícia revela os meios pelos quais a imprensa consegue notícias e as informações que estarão contidas nela. Quais são esses meios?
8. Por que o título/manchete está destacado do restante do texto?
9. Para quem usar fotos em notícias?
10. O texto possui pistas que mostram de onde ele foi retirado e onde foi veiculado. Que pistas são essas?

11. Leia o título da notícia e, em seguida, observe a primeira foto da notícia. Por que a imagem recebeu tanto destaque?
12. O que podemos inferir a partir das afirmações “Toda a imprensa de Macapá recebeu...” e “Vários órgãos de imprensa divulgaram a notícia...” quando as associamos à decisão do site em publicar uma notícia sobre a falsa notícia?
13. A partir do trecho em destaque – “Mesmo com essas evidências, o Ciodes nega....”, qual o posicionamento do autor da notícia que podemos inferir?
14. Segundo o autor, o delegado afirmou que apurar o caso era o melhor como resposta ao questionamento sobre a origem da falsa notícia. O que o delegado quis dizer?
15. O posicionamento de um dos órgãos abaixo não foi revelado. Qual?
- a. Ciodes b. Polícia Militar c. DCCM f. Polícia Civil
16. Segundo a notícia, os entrevistados não quiseram dar muitos detalhes sobre o andamento do caso. A que você atribui essa atitude?
17. Caso um leitor não soubesse o que ocorrera com a frentista poderia não entender a mensagem ou não se interessar em lê-la. Que informações o autor forneceu ao leitor para que ele pudesse acompanhar a notícia?

Importante!!

A manchete da notícia não serve apenas para chamar a atenção do leitor, ela mostra-lhe o tema que será abordado. Observe:



A TRANSFORMAÇÃO DE UM GÊNERO A OUTRO

CONTO

A seguir, você conhecerá o gênero textual literário ‘conto’ a partir da leitura de “Mataram o rapaz do posto” de Luiz Vilela.

✚ Após a leitura do conto, responda:

1. Esse conto retrata uma época passada ou os dias atuais?
2. O barulho de passos e vozes que o narrador afirmou ter escutado indica o comportamento de muitos brasileiros nesse tipo de situação. O que Tião e os vizinhos foram fazer à rua? Aonde se dirigiam?
3. De que local o narrador conta a estória? De que forma ele tomou conhecimento do ocorrido? E Tião?
4. Na primeira parte do diálogo entre os personagens, Tião fornece poucas informações sobre o ocorrido. Mesmo assim, o narrador concluiu que havia assaltantes envolvidos. O que o influenciou a supor que o tiro fora decorrência de um assalto?
5. Ao retornar do local do crime e ser questionado sobre o que vira, Tião responde: “Esse povo...”. Sabendo do que ocorrera, o que Tião quis dizer com essa afirmação?
6. Tião apresentou a mesma opinião sobre o “assassinato” do rapaz do início ao fim do conto? Selecione as passagens do texto que comprovam sua resposta.
7. Segundo o narrador, Tião retornou do local do “crime” “visivelmente afetado pelo que acabara de ver”. O motivo para esse estado de Tião foi de fato aquele que o narrador pensou? O que te fez chegar a essa conclusão?
8. Em uma notícia, o local dos acontecimentos é simplesmente mencionado. Isso acontece no conto? Justifique.
9. Com que informações a notícia e o conto iniciam? Por que eles possuem extensões diferentes?
10. O trecho sublinhado – “...que nossa rua, pelo menos por enquanto...” – revela uma expectativa para a comunidade do narrador que é influenciada por que situação social?

RETEXTUALIZAÇÃO COMPARADA

Você notou alguma semelhança entre o conto e a notícia que foram lidos? Isso mesmo! Ambos envolvem “fake news”, informações falsas que viram notícias.

Além disso, até mesmo a falsa notícia é semelhante, pois envolve um suposto assassinato de um(a) frentista por arma de fogo. Considerando essas similaridades, vamos imaginar que o conto e a notícia sejam um caso de retextualização. Assim, tenha em mente que ao transformarmos um texto em outro, algumas alterações precisam ser feitas, porém o tema deve permanecer o mesmo. Os dois quadros abaixo mostram a organização de um conto e de uma notícia. Vamos compará-los!

SAIBA MAIS

O site Sales Nafes também acabou veiculando uma notícia falsa, devido à informação errada fornecida pelo Ciodes. Confira:
<http://selesnafes.com/2015/01/laranjal-do-jari-frentista-procurada-pela-policia-encontrada-morta-com-tiro-na-cabeca/>

NOTÍCIA	CONTO
Manchete: é o título da notícia, aparece em destaque. Título auxiliar: é um subtítulo que acompanha a manchete. Lead: é o primeiro parágrafo, resume os fatos que serão relatados. Corpo da notícia: o resto da notícia, contendo detalhes, opiniões. Foto: imagem que acompanha a notícia. Legenda: informação que acompanha a foto. Data: dia, mês e ano em que foi divulgada a notícia. Às vezes, acompanhada das horas. Autoria: quem escreveu a notícia. Fonte: onde a notícia foi veiculada.	Situação inicial: as personagens, o local, o tempo são apresentados. Complicação: algo acontece e muda a rotina da personagem ou surge um problema que precisa ser resolvido; Ações: o que o personagem faz como resposta à complicação, atitude resultante da complicação; Nova complicação: outra alteração ou novo problema que surge; Novas ações: como a nova complicação é enfrentada; Resolução final: como a estória termina.

✚ A tabela a seguir mostra cinco estratégias que podem ser usadas para realizar uma retextualização. Vamos estudá-la!

Estratégias de Retextualização			
Notícia	1. Seleção de informações comuns (mantendo o tema)		
	- Frentista é assassinada (o); -Arma de fogo; - A notícia é espalhada; - Informação é falsa; - Cidade do interior; - Descrição da vítima; - A notícia e o conto retratam sociedades semelhantes.		
	2. Substituição de informações, trechos, termos etc.		
	-Relato objetivo; - Vítima feminina; - Mais de 1 vítima; - Local do assassinato (outro município); -Notícia espalhada por órgão oficial e imprensa; - Identifica a origem da informação falsa; - Termos: <i>posto de combustível, notícia, órgãos de imprensa, release, policial, delegado, titular, informação, testemunhas, apurar, investigar, pistas, bandidos, assessoria de comunicação, ocorrências policiais, divulgaram.</i>	-Narração; - Vítima masculina; - 1 vítima; - Local do crime (posto); - Notícia espalhada por moradores; - Não identifica a origem da informação falsa; - Termos: <i>posto de gasolina, às vezes, então, lá, cara, frufu, frege, imagem da placidez, bucólica, gesticulando, aí, puxa, hem, embalo, sentimentos opressivos, visivelmente afetado, patrão, de repente, desmiolado, acabara.</i>	
	3. Introdução de informações do texto-base e elementos do novo gênero (texto-alvo)		
	<i>Informações</i> -Retomada de um fato passado; -Correção da informação falsa; -Origem da notícia falsa; -Esclarecimento sobre a informação; -Atualização sobre o estado da vítima; - Passos da investigação; -Release gerador do desentendimento. <i>Elementos</i> -Manchete; - Imagens, fotos; - Legenda; - Data; - Fonte; - Curta extensão; - Informativo;	<i>Informações</i> - Descrição do lugar; - Revelação do crime; - Reflexões do narrador; - Correção de informação falsa; - Apresentação de detalhes corretos; - Expressão de opiniões sobre o fato; - Encerramento do diálogo. <i>Elementos</i> - Título; - Diálogo; - Personagens; - Narrador (1ª ou 3ª pessoa); - Enredo; - Extensão variável; - Narrativo;	
	4. Eliminação de marcas de um gênero		
	- Linguagem formal (ausência de metáforas); - 1º parágrafo (<i>lead</i>); - Demais parágrafos (corpo do texto); -Total de 4 parágrafos; - Reprodução de fala de entrevistado; -Imagens, prints, seções, legendas etc. -Elementos do tópico 3.	- Linguagem literária (metáforas, linguagem coloquial e formal). - 1º parágrafo (descrição do local, apresentação do narrador); - Texto dividido entre parágrafos e diálogos; -Elementos do tópico 3.	
	Conto		

PLANEJAMENTO DO TEXTO

Leia o conto abaixo:

O pecado

Lima Barreto

QUANDO NAQUELE dia São Pedro despertou, despertou risonho e de bom humor. E, terminados os cuidados higiênicos da manhã, ele se foi à competente repartição celestial buscar ordens do Supremo e saber que almas chegariam na próxima leva.

Em uma mesa longa, larga e baixa, um grande livro aberto se estendia e debruçado sobre ele, todo entregue ao serviço, um guarda-livros punha em dia a escrituração das almas, de acordo com as mortes que Anjos mensageiros e noticiosos traziam de toda a extensão da terra. Da pena do encarregado celeste escorriam grossas letras, e de quando em quando ele mudava a caneta para melhor talhar um outro caráter caligráfico.

Assim páginas ia ele enchendo, enfeitadas, iluminadas nos mais preciosos tipos de letras. Havia no emprego de cada um deles, uma certa razão de ser e entre si guardavam tão feliz disposição que encantava ver uma página escrita do livro. O nome era escrito em bastardo, letra forte e larga; a filiação em gótico tinha um ar religioso, antigo, as faltas, em bastardo e as qualidades em ronde arabescado.

Ao entrar São Pedro, o escriturário do Eterno, voltou-se, saudou-o e, à reclamação da lista d'almas pelo Santo, ele respondeu com algum enfado (enfado do ofício) que viesse à tarde buscá-la.

Aí pela tardinha, ao findar a escrita, o funcionário celeste (um velho jesuíta encanecido no tráfico de açúcar da América do Sul) tirava uma lista explicativa e entregava a São Pedro a fim de se preparar convenientemente para receber os ex-vivos no dia seguinte.

Dessa vez ao contrário de todo o sempre, São Pedro, antes de sair, leu de antemão a lista; e essa sua leitura foi útil, pois que se a não fizesse talvez, dali em diante, para o resto das idades – quem sabe? – o Céu ficasse de todo estragado. Leu São Pedro a relação: havia muitas almas, muitas mesmo, delas todas, à vista das explicações apenas, uma lhe assanhou o espanto e a estranheza. Leu novamente. Vinha assim:

P. L. C., filho de... neto de... bisneto de... – Carregador, quarenta e oito anos. Casado. Casto. Honesto. Caridoso. Pobre de espírito. Ignaro. Bom como São Francisco de Assis. Virtuoso como São Bernardo e meigo como o próprio Cristo. É um justo.

Deveras, pensou o Santo Porteiro, é uma alma excepcional; como tão extraordinárias qualidades bem merecia assentar-se à direita do Eterno e lá ficar, per saecula saeculorum, gozando a glória perene de quem foi tantas vezes Santo...

– E porque não ia? deu-lhe vontade de perguntar ao seráfico burocrata.

– Não sei, retrucou-lhe este. Você sabe, acrescentou, sou mandado...

– Veja bem nos assentamentos. Não vá ter você se enganado. Procure, retrucou por sua vez o velho pescador canonizado.

Acompanhado de dolorosos rangidos da mesa, o guarda-livros foi folheando o enorme Registro até encontrar a página própria, onde com certo esforço achou a linha adequada e com o dedo afinal apontou o assentamento e leu alto:

– P. L. C., filho de... neto de... bisneto de... – Carregador. Quarenta e oito anos. Casado. Honesto. Caridoso. Leal. Pobre de espírito. Ignaro. Bom como São Francisco de Assis. Virtuoso como São Bernardo e meigo como o próprio Cristo. É um justo.

Levando o dedo pela pauta horizontal e nas “Observações”, deparou qualquer coisa que o fez dizer de súbito:

– Esquecia-me... Houve engano. É! Foi bom você falar. Essa alma é a de um negro. Vai para o purgatório.

Revista Sousa Cruz, Rio, agosto 1924.

Fonte: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/bn000130.pdf>

Assista aos vídeos abaixo para entender as motivações do autor ao escrever esse conto, conhecer o momento histórico no qual ele foi escrito e como foi veiculado. Em seguida, responda ao exercício.

Link:
<https://www.youtube.com/watch?v=ssUZA4VU2-s>

O conto foi veiculado na Revista Souza Cruz que circulou durante os anos de 1916 – 1935. Assista ao vídeo abaixo para conhecer o conteúdo da revista.

Link: https://www.youtube.com/watch?v=6Pge_Yr73-A

Você também pode acessar os materiais pelo site:

Link: <http://www.revistasouzacruz.com.br/>

1. Após assistir ao vídeo, qual foi o objetivo do autor ao escrever o conto?
2. Onde ele foi publicado e por onde circulou? E atualmente?
3. Qual é o tema do conto?
4. O conto foi publicado em 1924, com base no comportamento da sociedade daquela época. As críticas do autor são válidas para a sociedade atual? Por quê?
5. A situação retratada acontece no céu. Marque abaixo as opções que contribuíram para reforçar a ideia de divino.

- | | |
|---|--|
| ☐ Cuidado Higiênico | ☐ Guarda-livros |
| ☐ Repartição celestial | ☐ Preciosos tipos de letras |
| ☐ Grande livro aberto | ☐ Anjos mensageiros |
| ☐ Escrituração das almas | ☐ Extensão da terra |
| ☐ Caráter caligráfico | ☐ Lista explicativa |
| ☐ Enfado do ofício | ☐ Carregador, 42 anos |
| ☐ Escrituário do Eterno | ☐ Velho pescador canonizado |
| ☐ Apontou o assentamento | ☐ Santo Porteiro |
| ☐ Vai para o purgatório | ☐ Glória perene |
| ☐ Seráfico burocrata | ☐ A filiação em gótico |
| ☐ Feliz disposição | ☐ Velho jesuíta |

6. Considerando os acontecimentos do conto, o que o narrador quis dizer com “...dali em diante, para o resto das idades – quem sabe? – o Céu ficasse de todo estragado...” ?
7. Em que momento o tema é revelado? Que relação ele possui com o título do conto?
8. A fala – “...Não vá você ter se enganado.Procure, retrucou...” – revela a hierarquia existente. Entre os dois, quem é o superior e quem é o subordinado?
9. Para transmitir a atmosfera burocrática do céu, o narrador cita os passos que devem ser feitos para que almas entrem nele. Responda:
 - a. Que passos são esses?
 - b. Que documentos são usados no processo de aceitação/rejeição de almas?
 - c. As almas estão sendo avaliadas, nesse processo, é preciso que haja critérios para aceitá-las ou rejeitá-las. Quais são os critérios analisados no céu?
10. Qual foi o engano mencionado pelo guarda livro e como ele foi solucionado?
11. Apesar de toda a burocracia do céu, a decisão sobre o destino do carregador foi rapidamente tomada. O que isso revela sobre as regras para entrada de almas no céu?

ADEQUAÇÃO DO GÊNERO À SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO

Em sua vida, você interage com várias pessoas, em diferentes locais, para alcançar diversos objetivos. São essas situações de comunicação que nos informam como se deve produzir o que é dito ou escrito. Assim, você precisa pensar na linguagem que será usada, o gênero que vai produzir e as informações que vai fornecer para que seu leitor/ouvinte consiga entender a mensagem. Seguir os passos abaixo deixará o seu texto mais adequado para alcançar o objetivo pretendido:

1º PASSO: Considere o local em que o texto irá circular, as pessoas que entrarão em contato com ele, o seu objetivo ao produzi-lo, o tempo de interação, o suporte e a função do gênero.

2º PASSO: Lembre-se de incluir seu nome (assinatura), a data de produção, um título que ajude o leitor a descobrir sobre o que trata o texto, imagens que tenham relação com o conteúdo do texto.

3º PASSO: A situação, geografia, cultura e assuntos relatados precisam ser familiares ao leitor, ao menos parcialmente. Acrescente informações que deixem o leitor consciente daquilo que está sendo tratado.

4º PASSO: Deixe a letra legível, pois a ideia é estabelecer contato, o que será dificultado se o leitor não conseguir entender as palavras escritas. Além disso, mantenha o tema que está sendo abordado, do contrário, o leitor ficará confuso.

5º PASSO: Respeite as regras, hierarquia social e o local de interação. Não podemos dizer tudo o que vem à mente em qualquer situação. As personagens também devem mostrar comportamentos e falas adequadas à situação representada.

6º PASSO: Escreva apenas o que for importante para o tema e cuidado para que as informações não sejam contraditórias.

Na próxima seção você transformará o conto “O pecado” em uma notícia. Siga as instruções abaixo para planejar o conteúdo do seu texto. Tenha em mente que sua notícia deverá conter: Manchete, data, título auxiliar, *lead*, corpo de texto (no mínimo 2 parágrafos). As notícias que usarem imagens deverão conter legendas.

 Sua notícia será avaliada sob os seguintes critérios:

AVALIAÇÃO DA NOTÍCIA

- Mantém o tema do conto;
- Relata o ocorrido de forma clara e objetiva;
- Seguiu a estrutura, linguagem e o desenvolvimento da notícia;
- Acrescentou elementos que facilitam a leitura (preocupação com o leitor);
- Eliminou as características do conto;
- Não fez cópia.

1- Selecione o tema e as informações do conto que serão repetidas na notícia.

2- Anote as informações que serão substituídas e indique ao lado as novas informações.

Conto		→	Notícia
		→	
		→	
		→	
		→	
		→	
		→	
		→	

3- Escreva as informações que constarão do primeiro parágrafo (lead).

O quê?

Quem?

Quando?

Onde?

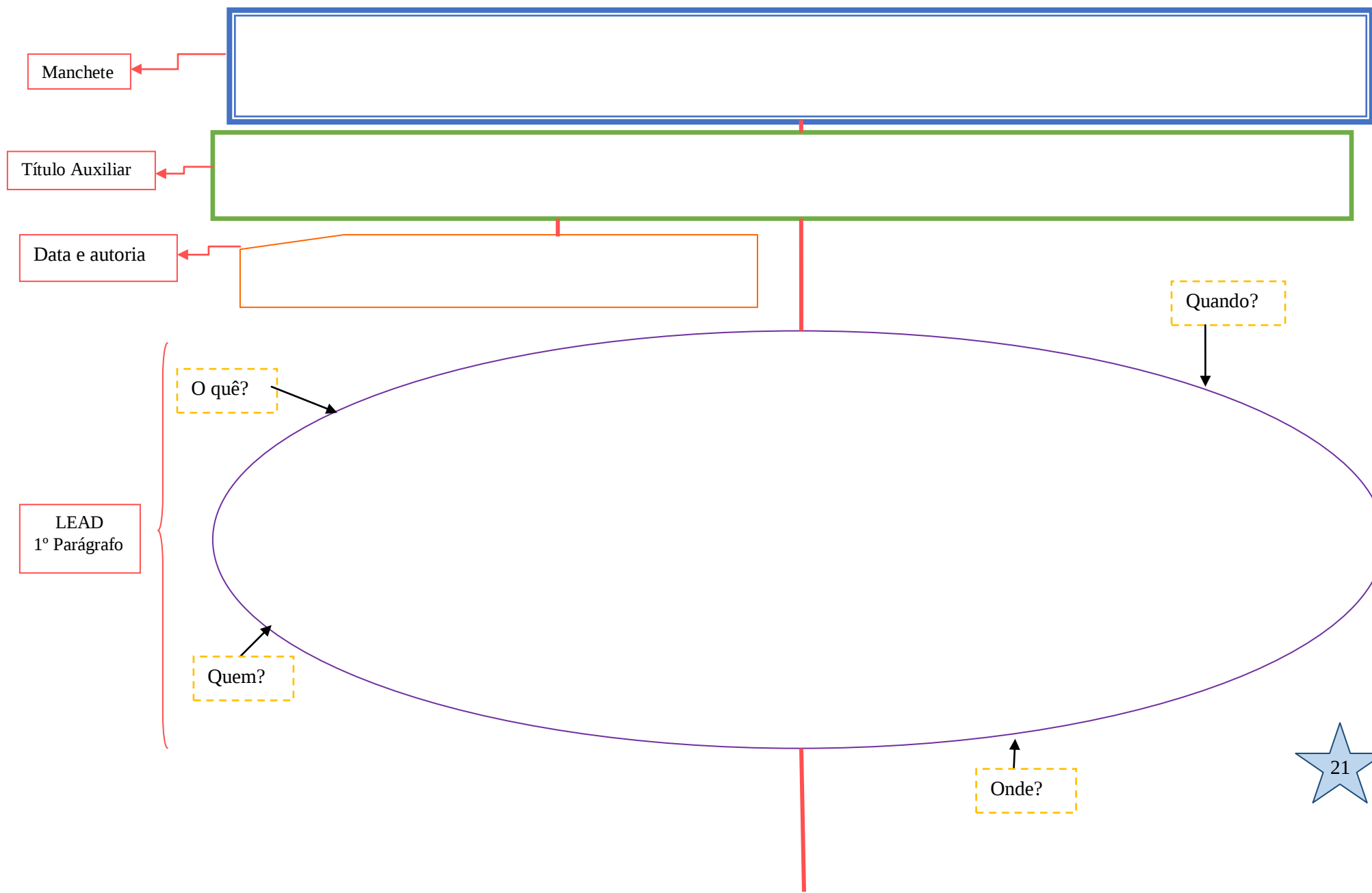
4- Defina a quantidade de parágrafos e anote o que cada um conterà.

1º Parágrafo

2º Parágrafo

3º Parágrafo

A PRODUÇÃO TEXTUAL



Como?

Por quê?

115

Corpo do
texto
Número de
parágrafos
variável

Vai haver
imagem,
foto?
Escolha o
lugar onde
ela será
inserida.

Legenda

OUTRAS LEITURAS

Confira mais exemplos de retextualizações:

De uma tirinha para um curta-metragem (do escrito para um multimodal)

Leia a tirinha “Perfeição”, de Fábio Coala. Em seguida, assista ao premiado curta-metragem de Jacob Frey.

- A tirinha está disponível em: <http://mentirinhas.com.br/perfeicao/>
- O curta-metragem pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=whh0MQZ4Q2A>

De um poema a outro poema (do escrito para o escrito)

O poema “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias virou outro poema por Casimiro de Abreu.

Os poemas estão em **domínio público** e, por isso, estão disponíveis para download gratuito nos links abaixo:

Poema1(original):

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000100.pdf>

Poema 2 (retextualização):

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/wk000460.pdf>

SAIBA MAIS

- No site do domínio público você pode realizar pesquisas e ter acesso a muitos materiais de leitura gratuitamente. Acesse: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

Entrevista (da fala para a escrita)

Leia a entrevista que a atriz/cantora Mariana Rios concedeu à Revista Quem

A entrevista pode ser acessada pelo link:

<http://revistaquem.globo.com/Entrevista/noticia/2017/09/mariana-rios-sobre-fazer-shows-pelo-brasil-quero-muito-que-aconteca.html>

ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR

Gleice Rayane Macedo Silva
Mestre

Renata Ferreira Costa Bonifácio
Orientadora

APRESENTAÇÃO

Caro(a) Colega,

Este Caderno de Atividades Pedagógicas foi desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe, como parte do trabalho final que apresenta uma pesquisa realizada em uma Escola da Rede Pública de Ensino. Ele consiste em uma proposta de intervenção para uma turma do 9º ano do Colégio Estadual Alfredo Montes, localizado na Cidade de Nossa Senhora do Socorro/SE, e foi concebido para minimizar a dificuldade dos alunos dessa classe em relação à produção textual.

Nesta proposta, a retextualização foi adotada como uma estratégia para atenuar a dificuldade na contextualização escrita encontrada na escrita dos alunos por meio de sondagem. O trabalho foi direcionado para integrar Letramentos, estudo do contexto, ensino de gêneros textuais das áreas jornalística e literária de forma comparada, além da eleição e uso de estratégias de retextualização. Todos esses aspectos foram trabalhados conforme a concepção textual interacional, que enxerga os sentidos do texto como resultante da interação entre leitor-texto-autor.

Desse modo, buscou-se proporcionar aos estudantes a aprendizagem de gêneros textuais à semelhança do contato que eles estabelecem com esses materiais em sociedade, ou seja, com vistas a atingir um objetivo, adequando a linguagem à situação de comunicação, considerando os participantes da interação, para citar alguns. A partir desse foco de ensino, o estudante desenvolve as competências necessárias para participar socialmente e exercer a cidadania, ampliando suas possibilidades de inserção social.

O Caderno de Atividades Pedagógicas foi organizado em duas partes. A primeira corresponde ao Caderno do Aluno, que pode ser impresso e entregue aos estudantes. Por sua vez, a segunda parte são as Orientações ao Professor, que são destinadas a você, e contém um esquema de sequência didática, seguido pela descrição das atividades, e ainda sugestões de leitura. Além disso, este material pode ser adaptado e reutilizado em diferentes contextos.

Portanto, espera-se contribuir com as aulas de Português ao indicar um caminho para o ensino de gêneros textuais que considere a leitura e a escrita como práticas sociais, consequentemente, levando benefícios aos aprendizes.

Bom trabalho!

A autora.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

ETAPA 1 – O QUE É RETEXTUALIZAÇÃO?

Essa seção contempla:

- ✚ Conceito e introdução a estratégias de Retextualização;
- ✚ Leitura de gênero conforme o Interacionismo Sociodiscursivo, considerando como as relações sociais influenciam a produção textual, bem como, o papel dos elementos linguísticos para a adequação à situação comunicativa; por isso, com foco em fatores de contextualização;
- ✚ A interseção entre esses diferentes conceitos visa o objetivo maior que é a promoção de práticas de Letramentos.

O conceito de retextualização foi introduzido a partir de um exemplo de transformação de um vídeo em HQ na primeira etapa. Os passos abaixo ajudam na obtenção do material audiovisual e na sua **exibição**.

Há algumas maneiras como a exibição pode ser feita, levando em conta os recursos da escola:

- a. Se houver Internet disponível e a conexão for estável, o vídeo pode ser acessado diretamente. Caso contrário, recomenda-se fazer o download do vídeo e arquivá-lo no próprio computador ou em um pendriver.
 - É possível fazer downloads de vídeos do Youtube através do programa *aTube Catcher* que pode ser obtido pelo seguinte link: <http://www.atube.me/pt-br/>
- b. O vídeo pode ser exibido em uma televisão com entrada USB. Neste caso, o vídeo deve estar em formato compatível com a televisão. Dentre os formatos compatíveis com a TV estão MP3, MP4 (MPEG-4), AVI, Mpg, DivX e Wmv. O mencionado programa aTube Catcher possui a função de transformar vídeos para diferentes formatos.
- c. Pode-se armazenar o vídeo no celular pessoal e criar um grupo de Whatsapp para compartilhá-lo com os alunos.

✚ Diante do conteúdo do vídeo, promovemos um momento de reflexão junto aos alunos. A reflexão foi direcionada para o comportamento das pessoas com a Internet, isso foi importante para os conteúdos posteriores. Para tanto, as seguintes **perguntas motivadoras** foram usadas:

1. O vídeo possui conteúdo no qual você clicaria para assistir ou simplesmente o ignoraria?
2. Se um amigo ou conhecido seu não soubesse do ocorrido, você contaria/mostraria o vídeo a ele(a)?
3. Você compartilharia a briga via Internet (Whatsapp ou facebook, por exemplo)?
4. Você já presenciou ou vivenciou uma discussão/briga que ocorreu devido à diferença de opiniões?
5. Em ambiente escolar, esse tipo de desavença é comum? E na sua escola, há?
6. Como você se comporta diante desse tipo de situação? Ajuda a resolver o conflito, não se envolve ou “põe lenha na fogueira”?
7. Ao receber materiais desse tipo, você se preocupa em conferir a origem da informação ou descobrir as motivações envolvidas nos acontecimentos antes de compartilhar o material, caso você costume compartilhar?

- ✚ Apresente a retextualização do vídeo em HQ. A HQ disponível no Caderno de Atividades Pedagógicas do aluno foi adaptada para não infringir direitos autorais, pois o autor acrescentou memes, imagens de filme e de produto à HQ. Portanto, mostre a HQ original aos alunos com o auxílio de um datashow ou por meio de cópias. A HQ está disponível no link indicado no Caderno do aluno e sua exibição pode ser feita conforme os itens a, b e c do quadro ligado ao primeiro passo desta seção.
- ✚ Mostre como o vídeo foi adaptado, as transformações feitas em função do novo gênero, as características de uma HQ (as imagens, expressões dos personagens, balões etc.).
- ✚ Aproveite a oportunidade para mostrar a intergenericidade presente e discuta a necessidade de conhecimento prévio para entender o humor da HQ.
- ✚ Para entender as referências da HQ, acesse os links abaixo. Por garantia, obtenha os arquivos abaixo para mostrar aos alunos, pois eles podem não entender a ligação deles com a HQ, pois ela foi publicada originalmente em 2015 e alguns memes podem ter caído em desuso.

Origem dos memes:

Capa de CD de Chico Buarque: <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/inspiracao-de-meme-disco-de-estreia-de-chico-faz-50-anos-em-2016-18398846>

Compadre Washington: <https://tecnologia.uol.com.br/noticias/redacao/2014/05/06/sabe-de-nada-inocente-compadre-washington-aprova-memes-com-o-bordao.htm#fotoNav=11>

Personagem Nick Fury: <http://legiaodosherois.uol.com.br/lista/10-coisas-que-talvez-voce-nao-saiba-sobre-nick-fury.html>

Homem do jogo Mortal Kombat: <http://silviomadara.blogspot.com.br/2012/05/descubra-quem-e-o-cara-do-mortal-kombat.html>

Vídeo de disputa de rap: https://www.youtube.com/watch?v=MKPc_XBMzAs (Completo legendado); <https://www.youtube.com/watch?v=87D4SZ2tyC8> (Resumido-sem legenda);

Refrigerante Dolly: <https://vejasp.abril.com.br/blog/pop/novo-comercial-da-dolly-deixa-a-internet-indignada-por-um-motivo-curioso/>
<https://www.youtube.com/watch?v=DIR-E8TIDus> (Propaganda).

Cavalo de Pégaso: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-geral/pegaso>

Golpe do anime Dragon Ball: <https://www.youtube.com/watch?v=h6OvqPZtOwY>

- ✚ Solicite a resolução das questões sobre a HQ. Em seguida, discorra sobre o contexto criado a partir da materialidade linguística.
- ✚ Leia, ou solicite que um aluno leia, a tabela com o conceito de retextualização, dê exemplos para cada tipo de retextualização citada (a seção Outras Leituras do Caderno Pedagógico do Aluno serve como exemplo).
- ✚ Distribua cópias da notícia, cujo link foi disponibilizado no Caderno do aluno, para que eles leiam. Depois, leia o quadro sobre notícia, estimule os estudantes a responderem oralmente as perguntas presentes no quadro.

1. Dê 20 minutos para que os alunos respondam o exercício sobre a notícia em duplas. A discussão entre eles promove a troca de opiniões e conhecimentos, além de estimular a reflexão sobre os aspectos extralinguísticos e linguísticos da notícia. Após os 20 minutos, corrija o exercício com a turma. Permita que as respostas

sejam dadas pelos alunos e promova um rodízio de participações entre eles. Também é interessante escutar mais de uma resposta.

Obs.: Durante a aplicação do caderno, os alunos precisaram de mais tempo do que os 20 minutos reservados a essa atividade. Desse modo, estenda o tempo de resolução, caso os alunos necessitem. Além disso, eles demonstraram dificuldades com as questões finais que promovem a inferência com base em trechos da notícia. Desse modo, é importante que o professor seja mediador de todas as atividades e aprofunde as interpretações por meio das explicações, no momento da correção, porque os alunos podem apresentar dificuldades de leitura que atrapalhem a resolução do exercício.

Importante!

Os alunos participantes da pesquisa tiveram dificuldades em abandonar a linguagem narrativa, com a qual estão habituados, pelo relato. Assim, é fundamental que eles tenham contato com variados exemplares de notícia. O Caderno foi preparado com base em apenas 1. Sugere-se que, nesse momento de estudo da notícia, outros exemplos sejam levados. Mostrar-lhes esse gênero em diferentes suportes enriquece a aula.

Caso haja dúvidas, reserve 5 minutos do início de cada encontro para esclarecê-las ou dê o *feedback* em forma de bilhete.

2. Ao final das duas aulas, distribua o **teste de verificação de aprendizagem** para verificar o entendimento dos alunos sobre os conteúdos. É essencial evitar o acúmulo de dúvidas, pois isso pode influenciar o desempenho dos estudantes na tarefa final de produção textual.

Obs.: A dinâmica escolar pode alterar a programação feita, assim, se não for possível completar a etapa 1 em aulas geminadas, adote essa estratégia para o final de cada aula.

ETAPA 2 - A TRANSFORMAÇÃO DE UM GÊNERO A OUTRO

Esta seção contempla:

- ✚ Leitura de conto conforme o Interacionismo Sociodiscursivo, ou seja, partindo-se das relações sociais para a materialidade linguística;
- ✚ O estudo da materialidade linguística está restrito ao papel desses elementos na construção contextual (foco de intervenção da pesquisa);
- ✚ O conto e a notícia são comparados em relação aos conteúdos abordados (retextualização, contexto, tema);
- ✚ Durante o estudo do conto, promove-se o Letramento Literário, ao mostrar a função e demais características próprias da literatura, como a linguagem.

Nesta etapa, introduz-se o gênero conto e realiza-se uma comparação entre ele e a notícia lida na Etapa 1.

- ✚ Antes de distribuir cópias do gênero aos alunos, trabalhe a previsão sobre o conteúdo do conto a partir do título. Essa tarefa contribui para aumentar a percepção dos alunos para a ligação entre título e texto, constituindo uma das estratégias de compreensão textual realizada *Antes da leitura* do conto, tal como sugerida por Solé (1998). Algumas **perguntas motivadoras** podem ser usadas.



1. Pelo título, qual o tema do conto?
2. Então, o que você pensa que aconteceu na história?
3. Você tem algum palpite sobre quem são os envolvidos no acontecimento? E o local?
4. Você tem alguma história semelhante para compartilhar?
5. Pensar sobre o que acontece no conto deixou-o curioso sobre a história? O que você quer descobrir com sua leitura?

- ✚ Distribua cópias do conto aos alunos, e leia-o em voz alta. É interessante numerar as linhas ou parágrafos para agilizar a localização de informações durante a análise.

- ✚ Guie os estudantes durante a análise, mostre o contexto de produção e circulação, a função de textos literários e como essa função difere das do texto jornalístico. Estimule-os a **refletir** sobre as semelhanças entre a história e os acontecimentos da vida real.



1. As palavras e/ou expressões usadas estão adequadas às personagens e à situação de interação representada?
2. O texto apresenta a história com clareza, em uma ordem que podemos seguir até o final sem nos “perdermos”?
3. O autor escolheu a forma textual adequada para alcançar seu objetivo?
4. Os sinais de pontuação ajudam na construção de sentidos?
5. A situação retratada no gênero é de fácil identificação do leitor?
6. As informações dadas pelo autor no texto são suficientes para que o leitor entenda a história?

- ✚ Aponte as características que fazem o conto ser um gênero literário, o estilo do autor etc.

- ✚ Delimite um tempo para que os alunos respondam ao exercício sobre o conto. Estimule a resolução em duplas, pois as trocas de impressões ajudam-nos a perceber as várias interpretações que os leitores fazem de um texto. Mostre-lhes que as interpretações estão sujeitas às pistas do texto, não podendo ser quaisquer interpretações. Em seguida, corrija-o.
- ✚ Na seção Retextualização Comparada, o conto e a notícia são trabalhados comparativamente. Use os quadros da notícia e do conto para explicar a estrutura de cada gênero, mostrando a organização nos exemplares que foram trabalhados. Nesse momento, mostre como as sequências (narração, descrição, diálogos etc.) podem ser ordenadas de várias formas, pois isso depende do estilo do autor. Cuidado para não classificar os gêneros como sendo de uma determinada sequência apenas. Na teoria interacionista de textos, a ideia de tipologia foi abolida, o que se têm são gêneros que comportam várias sequências (narração, descrição etc.), cuja organização está sujeita às escolhas do autor.
- ✚ O próximo passo é ensinar a retextualização por meio de uma comparação entre os dois gêneros trabalhados. Observe que a tabela pode ser lida em duas direções: a transformação de uma notícia para um conto, e, de um conto para uma notícia. Ela contém 4 estratégias que, posteriormente, os alunos deverão realizar. Nesse sentido, chame a atenção deles para a linguagem empregada em gêneros literários e não literários.

Obs.: O quadro comparativo entre conto e notícia inserido no Caderno pode ser consultado pelos alunos durante a produção textual, para que eles analisem a transformação que é feita entre os gêneros. Nesse sentido, explore-o com profundidade, apenas lê-lo não garantirá que os alunos aprendam as estratégias de retextualização.

- ✚ Aplique o teste de aprendizagem.

ETAPA 3 - PLANEJAMENTO DO TEXTO

Esta seção contempla:

- ✚ Promoção do Letramento Literário a partir de um estudo do conto “O pecado”;
- ✚ Estudo do contexto Extralinguístico e linguístico conforme o Interacionismo Sociodiscursivo e Letramento Literário;
- ✚ Aplicação de estratégias de retextualização;
- ✚ Etapa de escrita processual – planejamento.

Na terceira etapa, o aluno conhecerá o texto-base que será retextualizado em uma notícia, aplicará as estratégias de retextualização e fará adequações contextuais em um esquema de planejamento textual. Essa etapa foi programada para durar 1h40 minutos, mas as interferências do contexto educacional elevaram o tempo de aplicação.

- ✚ Distribua os textos aos alunos juntamente com dicionários;
- ✚ Solicite a leitura silenciosa do texto;
- ✚ Antes de avançar, tire todas as dúvidas referentes ao vocabulário;
- ✚ Exiba os vídeos dos links disponíveis. Discuta com os alunos o contexto de produção do texto, circulação, veiculação e objetivos do autor ao escrever o conto;
- ✚ Peça-lhes que respondam ao exercício;
- ✚ Durante a correção do exercício, explique-lhes como os elementos linguísticos ajudam na construção do contexto ficcional e na adequação do texto à situação de comunicação real e aos propósitos do escritor. Lembre-se de fazer uma associação entre o racismo na época de produção textual e na atualidade;
- ✚ Apresente-lhes os passos da seção *Adequação do gênero à situação de comunicação*, remetendo cada passo a exemplos de como eles aparecerão nos textos lidos e como devem ser levados em conta quando da produção textual;
- ✚ Explique-lhes que é chegado o momento de planejar a notícia e quais critérios regem a avaliação;
- ✚ Oriente-os a responder a tarefa de planejamento seguindo a tabela de estratégias de retextualização;
- ✚ Acompanhe o planejamento dos alunos, apontando inadequações e redirecionando o planejamento;

- ✚ Termine aplicando o teste de aprendizagem.

Importante!

Após a aplicação dessa etapa, verificou-se que alguns alunos acharam a escolha do texto insuficiente para estimular-lhes a produção de uma notícia. Algumas adequações podem contribuir para contornar o problema:

1. Pode-se propor a produção de uma notícia com seções, em que a primeira consiste na apresentação do relato do conto “O pecado”; enquanto, a outra seção traz a temática para os dias atuais. Nesse sentido, há várias possibilidades para o novo texto que será acrescentado: uma notícia de jornal (impresso, online, áudio, televisionado), um vídeo de flagrante de racismo que viralizou na Internet, uma HQ, tirinha, cena de novela, filme. Enfim, são várias as alternativas.

ETAPA 4 - PRODUÇÃO TEXTUAL

Esta seção contempla:

- ✚ Na quarta etapa, a teoria é posta em prática pelos alunos em uma produção;
- ✚ Aplicação de estratégias de Retextualização e de Fatores de Contextualização;
- ✚ Adequação textual à Situação de Comunicação, com vistas a favorecer a interação entre leitor-texto-autor;
- ✚ Estímulo ao desenvolvimento das competências para a autoria, para a adequação à situação de comunicação e para a adequação contextual (foco da intervenção).

A quarta etapa consiste na produção de uma notícia por meio de retextualização do conto “O pecado” e tem duração de 1h40 minutos (esse tempo não foi o bastante, por isso, reserve várias aulas para que a correção e revisão textuais sejam bem exploradas).

- ✚ Entregue as folhas de rascunho da seção *Produção Textual* e dicionários;
- ✚ Oriente-os a seguir o planejamento que fizeram, apoiando-se nas características do gênero notícia que foram estudadas ao longo do Caderno de Atividades Pedagógicas e os 6 passos da seção *Adequação do Gênero à Situação de Comunicação*.

- ✚ Acompanhe o processo de escrita do aluno, interferindo, para que eles regulem a própria produção.

Obs.: Adotou-se a correção interativa para que os alunos reformulassem seus textos. Nesse tipo de correção, o professor assume a postura de leitor, criticando, discordando ou concordando do que foi posto no papel. Ademais, o professor precisa mediar o processo de escrita, por isso, não reserve esse diálogo com o aluno produtor para depois da produção textual, principalmente, porque ele estará lidando com uma linguagem com a qual ele pode reconhecer na leitura, mas não saber adotá-la na escrita.

- ✚ Após a produção textual, troque as notícias entre os alunos e entregue a tabela de conferência. Por meio dela, o aluno realizará uma avaliação da produção do colega, verificando se o texto produzido enquadra-se no gênero notícia. Depois de feita a tarefa, a notícia retorna para o autor junto com a avaliação do colega para fazer alterações;
- ✚ As inadequações identificadas pelos alunos deveriam ser corrigidas ainda durante a 1h40minutos antes da entrega final; porém, estenda a aplicação, assim, a efetividade das estratégias empregadas pode ser potencializada.
- ✚ Nesta etapa, o teste emocional não é aplicado porque o gênero produzido pelos alunos serve como indicador de aprendizagem;
- ✚ Os textos dos alunos devem ser corrigidos usando a tábua de critérios de avaliação em anexo.

Por tratar-se de uma pesquisa acadêmica, optamos aqui por incluir a correção textual na etapa de conferência do gênero, pois o foco de correção é apenas na adequação ao gênero e na verificação do contexto. Correções de ordem gramatical não foram contempladas para não descaracterizar o foco de intervenção. No entanto, nada impede que esta etapa seja incluída em maior escala na aplicação da sequência didática pelo professor que faça uso deste Caderno de Atividades Pedagógicas. Para trabalhar com correção textual, recomendamos a estratégia de escrita e correção processual. Na seção de indicações de leitura, há bibliografia a esse respeito.

ETAPA 5 - AÇÃO DE LINGUAGEM

Esta seção contempla:

- ✚ Na quinta Etapa, proporcionamos a experiência social de interação por meio de textos em ambiente escolar. Assim, atende-se à proposta do Interacionismo Sociodiscursivo de uma aprendizagem de gêneros, com o objetivo de agir socialmente, de produzi-los e usá-los com algum propósito. Além disso, realizamos a etapa de retextualização denominada Conferência, ou seja, a verificação se a produção do aluno pode ser classificada como um exemplar de determinado gênero textual.

Esta última etapa consiste na divulgação do material produzido, ou seja, é um agir social intermediado por textos. Deste modo, ocorre interação entre indivíduos e entre eles e os textos.

- ✚ Devolva os textos corrigidos e com apontamentos sobre inadequações para que os alunos corrijam-nas. Esta etapa é a correção e reescrita. Entregue novas folhas para a produção textual.
- ✚ Como a sequência didática não enfatizou a reescrita textual, a notícia produzida não será divulgada para apreciação visual, para evitar constrangimentos para os alunos, mas a ação de linguagem pode ser modificada ou ampliada a critério do professor e das sugestões dos alunos.
- ✚ A divulgação é feita com a leitura em voz alta da notícia para uma plateia, composta pelos colegas de turma e por convidados. Nesse caso, o 6º ano do Ensino Fundamental foi convidado a assistir as apresentações.
- ✚ Organize a ordem das apresentações.
- ✚ Para evitar constrangimentos a alunos que não tenham confiança na leitura oral, tire cópias da notícia criada, lhes entregue e permita que eles se preparem antecipadamente.
- ✚ É interessante garantir uma caixa de som e microfone.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Caderno de Atividades Pedagógicas apresentado foi elaborado como uma proposta de intervenção para a turma do nono ano do Colégio Estadual Alfredo Montes da cidade de Nossa Senhora do Socorro/SE. A intervenção visou minimizar as demandas dos estudantes por melhorias em competências escritas. Deste modo, a competência para a adequação contextual foi selecionada, dentre as dificuldades identificadas nas produções textuais dos discentes, como foco a ser trabalhado. A partir disso, tomamos a atividade de retextualização como estratégia para o ensino de gêneros textuais, na perspectiva do Letramento, uma vez que a sociedade está organizada em volta de textos escritos que, por esse motivo, precisam ser adotados nas práticas educativas, tal como preconizam documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

Além da Retextualização, algumas teorias foram interligadas para auxiliar na elaboração de atividades que contribuam para atingir o objetivo final da intervenção, desenvolvendo as competências escritas dos alunos. Dentre as teorias adotadas, têm-se o Interacionismo Sociodiscursivo, Letramentos, Competência Contextual, Leitura e Produção Textual etc. Essas teorias foram eleitas com vistas a fornecer aos alunos uma experiência que se aproxime dos usos sociais que são feitos dos gêneros, pois, essa é uma maneira de capacitá-los a transitar por diferentes locais e gêneros textuais, adequando sua produção textual à situação de comunicação e, conseqüentemente, aumentando suas chances de inserção social.

Deste modo, é possível detectar as dificuldades em Língua Portuguesa de estudantes e elaborar uma proposta de intervenção que aja diretamente sobre a dificuldade do aprendiz, levando-lhes benefícios. A delimitação dos conteúdos apresentados em aula é importante para não se desviar do objetivo a ser alcançado. Por isso, a teoria interacional de gêneros é a base dessa proposta e é a essa teoria principal que as demais teorias irão ligar-se de forma coerente.

Nesse sentido, a presente Sequência Didática concentrou seus conteúdos no ensino dos gêneros textuais notícia e conto, por meio de uma retextualização, e, com exercícios de compreensão e interpretação textuais ligadas ao contexto extralinguístico e linguístico dos gêneros. Tal recorte, não impede que adaptações sejam feitas. Ao contrário, adequações são necessárias nos contextos escolares onde essa experiência será reproduzida. Por exemplo, é possível acrescentar os conteúdos que estão sendo trabalhados em sua turma, continuar a aplicação, levando os alunos a realizar outra retextualização, desta vez, no sentido oposto, ou seja, de uma notícia para um conto, expandir as etapas de produção e de correção textuais etc.

Diante das várias possibilidades, cabe ao colega eleger as estratégias mais adequadas para a classe que receberá a intervenção.

Assim, é possível levá-los a refletir sobre a influência que o contexto de produção exerce na construção textual e como o texto, por sua vez, ajuda na interação em diversas situações de comunicação, levando-os a pensar a própria produção escrita e a reconhecer a importância de planejar o que será dito a fim de alcançar um objetivo. Portanto, essa Sequência Didática assume um papel de facilitador da aprendizagem do aluno, ao mesmo tempo em que indica a você, professor, um caminho possível para o ensino de português que tome como ponto de partida as dificuldades que os alunos apresentam. É no duplo sentido de contribuir para sua prática pedagógica e para o desenvolvimento de competências nos alunos que essa Sequência Didática foi pensada.

SUGESTÕES DE LEITURA ONLINE

Interacionismo Sociodiscursivo e Gêneros Textuais

<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2516>

<http://revistas.ufpr.br/revistax/article/viewFile/31760/21395>

<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/641/377>

Retextualização

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>

<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/13174>

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/6417/1/VANUSIA_MARIA_SANTOS_OLIVEIRA.pdf

Letramentos

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>

<https://pt.scribd.com/document/275656034/Letramento-O-uso-da-leitura-e-da-escrita-como-pratica-social>

<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>

Leitura e Produção Escrita

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807>

<http://www.escrita.uem.br/escrita/pdf/affuza4.pdf>

http://www.ufrgs.br/textecc/traducao/teorias/files/aspectos_leitura.pdf

http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interpretar_compreender.pdf

Contextualização

<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/14188>

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/2873/2169>

http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem05pdf/sm05ss08_03.pdf

Para mais sugestões de leitura, confira as *Referências* no final deste Caderno de Atividades Pedagógicas.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Práticas Pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

BALTAR, Marcos Antônio Rocha. **A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. 2003. 141 f. Tese (Programa de Pós-Graduação de Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2003.

BARRETO, A. H. de L. **O pecado**. Revista Souza Cruz, Rio de Janeiro, 1924. Disponível em: < <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/ua000167.pdf>>. Acesso em: 21 out 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em 23 jun. 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.

CASSANO, Maria das Graças. **A perspectiva discursiva da leitura e algumas considerações relativas ao seu ensino na educação fundamental**. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/download/231/253>. Acesso em: 10 set 2017.

COSCARELLI, Carla Viana; NOVAIS, Ana Elisa. **Leitura**: um processo cada vez mais complexo. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8118/5807>>. Acesso em: 10 set 2017.

COSSON, RILDO. **Letramento Literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: Contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, Acir; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

ESTÁ viva: Ciodes erra informação sobre suposta morte de frentista. **Seles Nafes**, Amapá, 2 fev. 2015. Disponível em: < <https://selesnafes.com/2015/02/esta-viva-ciodes-erra-informacao-sobre-suposta-morte-de-frentista/>>. Acesso em: 1 set. 2017.

KLEIMAN, Angela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das letras, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2015.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

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

_____. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: LEFFA, Vilson J; ERNST, Aracy (Orgs). **Linguagens**: metodologia de ensino e pesquisa. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e Letramento como práticas sociais. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Ângela Paiva (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PASSARELLI, Lílían Maria Ghiuro. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

SANTOS, Leonor Werneck dos; TEIXEIRA, Claudia de Souza. Correção e avaliação de textos. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016.

SANTOS, Ricardo Martins dos. **A história não contada da estrela azul**. Disponível em: <<https://adagadegelo.deviantart.com/art/A-Historia-Nao-Contada-Da-Estrela-Azul-572943339>>. Acesso em: 30 ago 2017.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular**. Aracaju: SEED, 2011. 132 p.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VILELA, Luiz. Mataram o rapaz do posto. In: VILELA, Luiz. **Você verá**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

APÊNDICE A – Tábua de avaliação

TÁBUA DE AVALIAÇÃO – RETEXTUALIZAÇÃO (CONTO PARA NOTÍCIA)				
Critérios	Estratégias de Retextualização			
	Seleção	Substituição	Introdução	Eliminação
Excelente Cumprir todos, ou não contemplou, adequadamente, somente os critérios 8, 13, 14. Bom Não cumpriu, adequadamente, os critérios 2, 7, 8, 13, 14. Regular Não cumpriu, adequadamente, somente os critérios 2, 3, 7, 8, 9, 13, 14, 16. Insuficiente Não cumpriu, adequadamente, os critérios: 1, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 16, 15. Cópia	1. Manutenção do tema do texto-base. 2. Reprodução parcial das ações das personagens. 3. Reutilização de personagens, respeitando a caracterização presente no texto original. 4. Transferência do contexto comunicativo ficcional.	5. Troca de termos literários por termos da esfera jornalística, visando maior formalidade (inclui a norma padrão). 6. Saída de predomínio de narração e entrada de relato breve em busca de maior objetividade. 7. Substituição de termos e frases por termos de fácil compreensão e frases declarativas que impeçam mais de uma interpretação. 8. Permuta de informações implícitas por explícitas, em prol da informatividade e da clareza.	9. Seguir a ordem: Manchete, título auxiliar, lead, corpo do texto (imagens e legendas são opcionais). 10. Fatores de contextualização propriamente ditos, prospectivos e sociocognitivos. 11. Escolha de manchete e título auxiliar adequados à situação relatada e em destaque em relação ao restante do texto. 12. Produção de parágrafos suficientes para desenvolver a notícia.	13. Exclusão de repetições. 14. Retirada de adjetivos. 15. Saída de elementos do conto (narrador, personagens, enredo, foco narrativo, extensão etc.). 16. Eliminação de marcas de diálogo (perguntas, imperativo etc.).

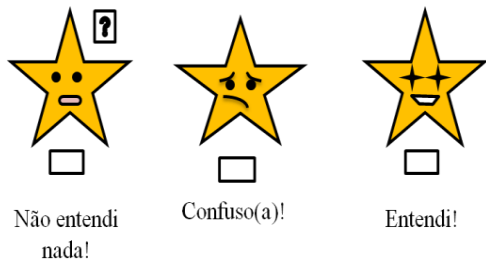
LEGENDA DA TÁBUA DE AVALIAÇÃO

Dois critérios gerais orientam a distribuição dos 16 itens nos cinco critérios de avaliação (Excelente, Bom, Regular, Insuficiente e Cópia):	
✚ Os cinco critérios de avaliação representam a progressão da qualidade da retextualização, e, à medida que a retextualização vai atendendo aos 16 itens (estratégias de retextualização), o gênero retextualizado progride de uma qualidade mínima (Cópia) a uma máxima (Excelente).	
✚ Os itens possuem graus diferenciados de importância para o atendimento à proposta (retextualização e uso de fatores de contextualização).	
Excelente	Itens essenciais para o atendimento à proposta foram contemplados, de modo que possíveis inadequações estão ligadas apenas ao baixo grau de importância dos itens, o que não interfere significativamente no resultado da retextualização.
Bom	Itens importantes para a retextualização e a contextualização foram contemplados. Entretanto, o texto apresenta algumas inadequações nos graus médio e baixo de importância.
Regular	O texto contemplou itens fundamentais para sua configuração em uma retextualização. Todavia, o texto apresenta inadequações em quase todos os itens dos graus de importância médio e baixo.
Insuficiente	Houve tentativa de retextualizar, porém, itens de alto, médio e baixo grau de importância para o atendimento à proposta não foram contemplados.
Cópia	O aluno transferiu trechos do texto-base, mesclando as características do gênero literário com as do jornalístico, invalidando, assim, a retextualização.

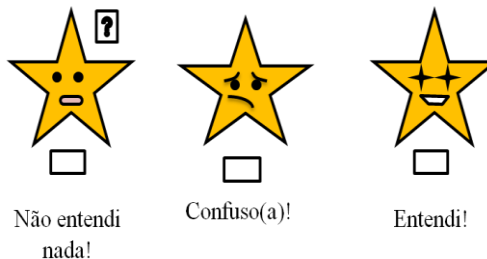
GRAU DE IMPORTÂNCIA DOS ITENS

ALTO	MÉDIO	BAIXO
1- Manutenção do tema; 4- Transferência do contexto; 5- Troca de termos literários; 6- Saída de narração, entrada de relato; 10-Fatores de contextualização; 12- Parágrafos suficientes; 15- Saída de elementos do conto.	2- Ações das personagens; 3- Caracterização das personagens; 9- Seguir ordem (estrutura); 11- Manchete e título auxiliar adequados; 16- Eliminação de marcas de diálogo.	7- Substituição de termos e frases; 8- Informações explícitas; 13- Exclusão de repetições; 14- Retirada de adjetivos.

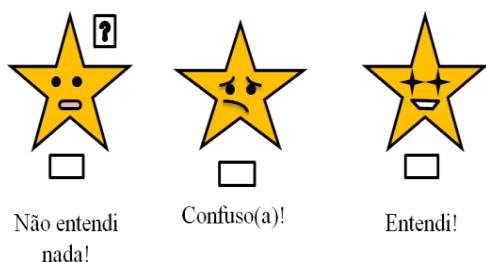
Aluno(a): _____ Data: ____/____/____
Como você está se sentindo em relação à aula?



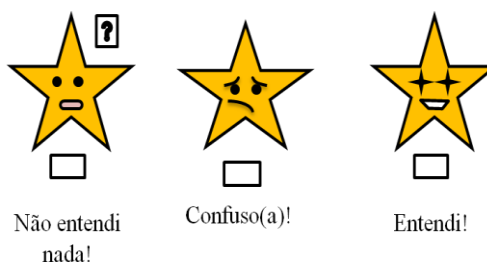
Aluno(a): _____ Data: ____/____/____
Como você está se sentindo em relação à aula?



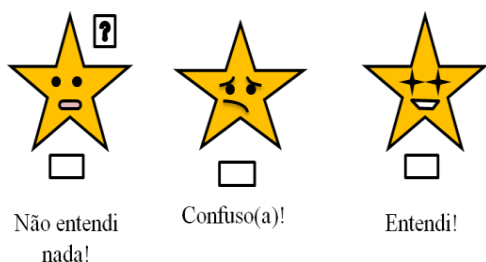
Aluno(a): _____ Data: ____/____/____
Como você está se sentindo em relação à aula?



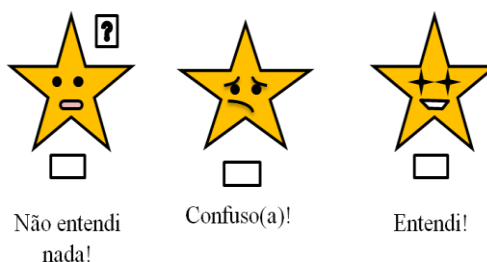
Aluno(a): _____ Data: ____/____/____
Como você está se sentindo em relação à aula?



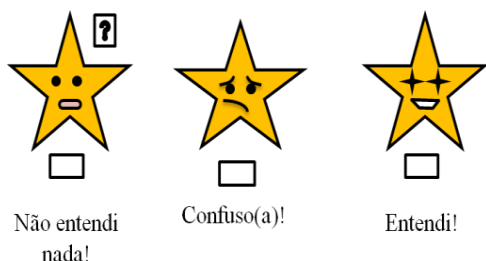
Aluno(a): _____ Data: ____/____/____
Como você está se sentindo em relação à aula?



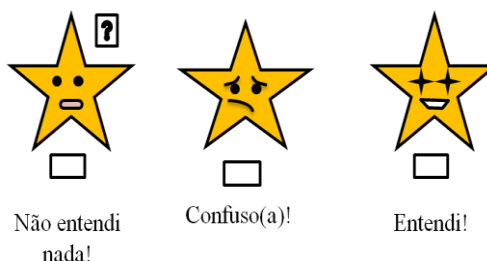
Aluno(a): _____ Data: ____/____/____
Como você está se sentindo em relação à aula?



Aluno(a): _____ Data: ____/____/____
Como você está se sentindo em relação à aula?



Aluno(a): _____ Data: ____/____/____
Como você está se sentindo em relação à aula?



Aluno(a): _____ Data: ____/____/____
Como você está se sentindo em relação à aula?



Aluno(a): _____ Data: ____/____/____
Como você está se sentindo em relação à aula?



Quer deixar um comentário?

Quer deixar um comentário?

Quer deixar um comentário?

Quer deixar um comentário?

Quer deixar um comentário?

Quer deixar um comentário?

Quer deixar um comentário?

Quer deixar um comentário?

Quer deixar um comentário?

Quer deixar um comentário?

APÊNDICE C – Tabela de conferência

TEXTO DE: _____

CORRETOR(A): _____

Tabela de Conferência do Gênero		
Critérios	Sim	Não
O tema do conto e da notícia é o mesmo?		
A linguagem do gênero está objetiva?		
Tem manchete?		
Tem título auxilia?		
A manchete e o título auxiliar dão dicas sobre o conteúdo do gênero?		
Tem data?		
O primeiro parágrafo diz o quê aconteceu?		
O primeiro parágrafo diz quando aconteceu?		
O primeiro parágrafo diz onde aconteceu?		
O primeiro parágrafo diz quem está envolvido?		
Os outros parágrafos dizem como aconteceu?		
Os outros parágrafos dizem o porquê do ocorrido?		
O gênero tira todas as dúvidas sobre o ocorrido?		
O gênero é fácil de entender?		
O gênero pode ser chamado de notícia?		
As palavras usadas ajudam a fazer o texto parecer uma notícia?		
O gênero copiou trechos do conto?		
O gênero eliminou as características do conto?		
O gênero foi escrito de modo a possuir apenas uma interpretação?		
✚ Escreva o que você gostaria que fosse esclarecido na história.		
✚ Aponte palavras que seu colega deve trocar para o gênero ficar com “cara” de notícia.		
✚ Aponte as características de um conto que está na notícia e devem sair.		

