



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PROPEG
Campus de Pau dos Ferros
Departamento de Letras Vernáculas - DLV
Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional - PROFLETRAS
Unidade Pau dos Ferros
Br 405, Km 153, Bairro Arizona, CEP 59900-000, Pau dos Ferros/RN
Fone (84) 3351 2560/ Fax 3351 3909/ E-mail profletras.pferros@gmail.com/ Site propeg.uern.br/profletras



MARIA ISLANE RODRIGUES

**RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO RESENHA ESCRITA PARA O GÊNERO
VÍDEO-RESENHA**

PAU DOS FERROS

2021

MARIA ISLANE RODRIGUES

**RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO RESENHA ESCRITA PARA O GÊNERO
VÍDEO-RESENHA**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional (PROFLETRAS), Unidade Pau dos Ferros, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras, na área de concentração de Linguagens e Letramentos.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva – UFERSA
(ORIENTADOR E PRESIDENTE DA BANCA)

Profa.. Dra. Crígina Cibelle Pereira – UERN
(MEMBRO INTERNO)

Profa. Dra. Maria Eliete de Queiroz
(MEMBRO EXTERNO)

PAU DOS FERROS

2021

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

R696r Rodrigues, Maria Islane

RETEXTUALIZAÇÃO DO GÊNERO RESENHA ESCRITA PARA O GÊNERO VÍDEO-RESENHA. / Maria Islane Rodrigues. - Pau dos Ferros-RN, 2021. 95 p.

Orientador (a): Prof. Dr. Ananias Agostinho da Silva.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Retextualização. 2. Gênero. 3. Resenha. 4. Vídeo-resenha. 5. Linguística textual. I. Silva, Ananias Agostinho da. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

A Deus... Por permitir chegar até aqui.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a **Deus** pela realização de um sonho, por me conduzir e me amparar nos momentos difíceis, e por me dar forças para alcançar objetivos.

A minha mãe, **Maria das Graças** (*in memoriam*), por ter sido a melhor mãe do mundo, meu porto seguro, e por todo amor e compreensão construídos ao longo da minha vida, sempre presente em todos os momentos, me apoiando e incentivando na busca das minhas realizações. Ao meu pai, **Antônio Rodrigues Lima** que sempre me apoiou e acreditou no meu potencial e na importância dos estudos. Obrigada pelo amor incondicional. Amo vocês!

Aos meus **irmãos**, pelo companheirismo e apoio durante todo meu percurso acadêmico. Aos meus primos por compartilharem comigo tantas vivências.

Não poderia deixar de agradecer a meu amigo **Leandro César**, pelo apoio e pelos conselhos de sempre, em tudo, uma pessoa muito especial e que esteve comigo em todo o processo do mestrado, até o momento: acolheu-me e apoiou. Você é essencial em minha vida. Neste ensejo, também agradeço a **Odailton** de Cajazeiras – PB, e a sua família, pela amizade e partilha. Obrigada, meu amigo!

Um agradecimento especial ao meu orientador **Ananias**, pelo apoio teórico na construção desta dissertação, pelo incentivo e apoio. Guardarei sempre comigo a lembrança do seu caráter, da sua inteligência e do seu amor pela docência e a dedicação e compromisso com que fazes. Meu muito obrigada!

À **banca examinadora** da qualificação e da defesa, pela disponibilidade.

À **CAPES**, pelo apoio financeiro durante esses dois anos de pesquisa.

“Aprender a escrever implica aprender não só a compor e construir um texto em termos linguísticos, mas entender por quem, onde, quando, em que condições, com que recursos, e para que fins o texto é escrito”

(BONINI, 2006)

RESUMO

Evocamos para o debate do ensino, ou seja, a prática de escrita desde as primeiras relações com o mundo linguístico, no seio familiar e, posteriormente, na escola. A reflexão sobre a nossa prática é algo interessante à pesquisa aqui realizada, pois é a partir de inquietações que poderemos apresentar uma proposta que semeie a mudança na realidade. Com essa afirmação, temos como trabalho de pesquisa, a Retextualização do gênero resenha escrita para o gênero vídeo-resenha, lembrando que a retextualização consiste na transformação de um novo texto a partir de um texto preexistente, e que pode ocorrer de uma modalidade para outra: da escrita para a escrita, da oralidade para a escrita, da escrita para a oralidade e da oralidade para a oralidade. Considerando a escrita em sala de aula, esta pesquisa de mestrado busca responder a seguinte questão problematizadora: Como desenvolver a produção escrita de um novo texto, a partir de um gênero textual gerador, de modo significativo, para aprendizagem dos discentes? Partindo desse questionamento, apresentamos o seguinte objetivo geral da pesquisa, analisar vídeos-resenhas produzidas por alunos do Ensino Fundamental, a partir da retextualização de resenhas escritas, visando compreender os movimentos realizados para a adequação do texto. No sentido de alcançar satisfatoriamente os desdobramentos do objetivo geral, apresentamos os objetivos específicos da pesquisa: (i) Identificar os elementos linguístico-textuais sinalizadores que viabilizam o processo de retextualização; (ii) Descrever os traços de oralidade observados nas produções retextualizadas por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, levando em consideração o processo de retextualização do gênero resenha escrita para o gênero vídeo-resenha; (iii) Identificar, nas produções dos alunos, as contribuições do uso das tecnologias digitais no processo de retextualização. No nosso caso, trata-se de uma pesquisa dedutiva, que tem como viés teórico, a Linguística de texto. Para tal, nos apoiaremos em Bakhtin (2015), Marcuschi (2001, 2003, 2008, 2010 e 2012) e complementada por Elias (2013) e Koch (1997, 2000, 2004, e 2014). Além disso, dentro do campo da retextualização, nos fortificaremos em Dell’Isola (2007), ambos tratam da retextualização. Do ponto de vista metodológico, esse estudo se apresenta como sendo uma pesquisa exploratória, explicativa, descritiva, qualitativa e de campo. Descritiva, porque o pesquisador registra e descreve os fatos, se caracterizando numa pesquisa de campo. Após a análise, encontramos os seguintes movimentos: em A1e A2, o escritor deixou elementos visíveis que demonstrasse, logo no início de seu vídeo, a apresentação da obra assistida, contextualizando o espectador em relação ao que vai ser apresentado. Identificamos também nos textos A3 e A4, passagens que trazem a construção de texto, em que há um avanço identificável, existe uma melhor percepção para projetar seu pensamento aos acontecimentos iniciais do texto. Em A5 existe uma coerência genérica, adotando uma estrutura que reafirma a resenha escrita e, por último, na análise, empreendida em A6, percebe-se um amplo conhecimento de toda a obra, notado pela segurança, entonação, contextualização com o qual resenha. Nessa perspectiva, notamos pelo resultado nas análises que os alunos expressaram suas perspectivas, porém deixou claro também a necessidade de avançar muito nos aspectos trabalhados.

PALAVRAS-CHAVE: Retextualização. Gênero. Resenha. Vídeo-resenha. Linguística textual.

ABSTRACT

We evoke the teaching debate, that is, the practice of writing from the first relationships with the linguistic world, within the family and later at school. Thus, the reflection on our practice is something interesting for the research carried out here, as it is from concerns that we can present a proposal that sows change in reality. Thus, our research work is the Retextualization of the written review genre for the video-review genre. Therefore, retextualization consists of transforming a new text from a pre-existing text that can occur from one modality to another: from writing to writing, from orality to writing, from writing to orality and from orality to orality . Considering what has been exposed about writing in the classroom, this master's research seeks to answer the following problematic question: how to develop the written production of a new text from a textual genre that generates a significant way for students' learning? Starting from this questioning, we present the following general objective of the research: 1-Analyze videos-reviews produced by elementary school students from the retextualization of written reviews, aiming to understand the movements made for the adequacy of the text. And to satisfactorily reach the developments of the general objective, we present the specific objectives of the research: 1-Identify the linguistic-textual signaling elements that make the retextualization process viable; 2-Describe the orality traits observed in productions retextualized by students from the final years of Elementary School, taking into account the retextualization process from the written review genre to the video-review genre; 3-Identify in the students' productions the contributions of the use of digital technologies in the retextualization process. In our case, it is a deductive research. The research has as a theoretical bias Text Linguistics. For this, we will rely on Bakhtin (2015), Marcuschi (2001, 2003, 2008, 2010 and 2012) and complemented by Elias (2013) and Koch (1997, 2000, 2004, and 2014). Furthermore, within the field of retextualization, we will fortify ourselves in Dell'Isola (2007). Both deal with retextualization. From a methodological point of view, this study is also presented as an exploratory, explanatory, descriptive, qualitative and field research. Furthermore, it is a descriptive research, because the researcher registers and describes the facts and the research is classified as a field research. After analysis we found the following movements: A1 and A2, the writer left visible elements that would demonstrate right at the beginning of his video the presentation of the watched work, contextualizing the viewer in relation to what will be presented. We also identified, in texts A3 and A4, passages that bring the construction of the text in which there is an identifiable advance, where there is a better perception to project your thoughts to the initial events of the text. In A5 a generic coherence, adopting a structure that reaffirms the written review and, finally, in the analysis undertaken in A6, a broad knowledge of the entire work is perceived, noted by the security, intonation, contextualization with which it reviews. From this perspective, we note from the results in the analyzes that the students expressed their perspectives, but it also made clear the need to advance a lot in the aspects worked.

KEYWORDS: Retextualization. Genre. Review. Video-review. Textual Linguistics.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC– Base Nacional Comum Curricular

EF – Ensino Fundamental

PCN– Parâmetros Curriculares Nacionais

PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras

RN – Rio Grande do Norte

OP– Oficina Pedagógica

LP– Língua Portuguesa

LISTA DE FIGURAS		
FIGURA 01	Análise do discurso	31
FIGURA 02	Processo de retextualização	52
FIGURA 03	A1: QR code 01 - Vídeo-resenha	70
FIGURA 04	A2: QR code 02- Vídeo-resenha	73
FIGURA 05	A3: QR code 03- Vídeo-resenha	75
FIGURA 06	A4: QR code 04- Vídeo-resenha	78
FIGURA 07	A5: QR Code 05 – Vídeo-resenha	80
FIGURA 08	A6: QR Code 06 – Vídeo-resenha	83

LISTA DE QUADROS		
QUADRO 01	Conhecendo o gênero resenha	59
QUADRO 02	Desbravando a primeira produção	60
QUADRO 03	Características do gênero resenha	61
QUADRO 04	Refazendo o meu texto	62
QUADRO 05	Nasce o texto final	62
QUADRO 06	Mudando ambiente de produção	63
QUADRO 07	Retextualizar: vamos produzir o novo	64
QUADRO 08	Aperfeiçoando as técnicas de edição no ambiente virtual	65
QUADRO 09	Códigos e títulos das produções textuais	67

SUMÁRIO		
1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
2	APORTE TEÓRICO	22
2.1	DECURSO HISTÓRICO-TEÓRICO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO	22
2.1.1	Breve histórico da linguística textual	22
2.1.2	Refletindo sobre a noção de língua e texto	28
2.1.3	Repensando sobre a noção de gênero textual	32
2.2	CAMPO DE INTERAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS	35
2.2.1	Os gêneros textuais e o ensino	35
2.2.2	O gênero resenha	38
2.2.3	O Continuum oralidade-escrita	40
2.2.4	Oralidade e gêneros textuais orais no ensino	44
2.2.5	Texto Oral e Texto Escrito: função social de comunicação em contextos distintos	46
2.2.6	A Retextualização	50
3	METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO	54
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	54
3.2	A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM PROCEDIMENTO DE MEDIÇÃO INVESTIGATIVA	56
3.3	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	57
3.4	DESCRIÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS	57
3.4.1	Primeira oficina: “Conhecendo o gênero resenha”	58
3.4.2	Segunda oficina: “Desbravando a primeira produção”	60
3.4.3	Terceira oficina: “Características do gênero resenha”	61
3.4.4	Quarta oficina: “Refazendo o meu texto”	61
3.4.5	Quinta oficina: “Nasce o texto final”	62
3.4.6	Sexta oficina: “Mudando ambiente de produção”	63
3.4.7	Sétima oficina: “Retextualizar: vamos produzir o novo”	64
3.4.8	Oitava oficina: “Aperfeiçoando as técnicas de edição no ambiente virtual”	64
3.5	CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA	65
3.6	CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ANÁLISE	66
3.7	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	66
4	ANÁLISE DO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO DE RESENHAS DOS ALUNOS: DO ESCRITO PARA O ORAL EM VÍDEO	69
4.1	TEXTO E VÍDEO 01	69
4.2	TEXTO E VÍDEO 02	73
4.3	TEXTO E VÍDEO 03	75
4.4	TEXTO E VÍDEO 04	77
4.5	TEXTO E VÍDEO 05	80

4.6	TEXTO E VÍDEO 06	82
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	86

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

[...] a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueira de comunicação escrita e oral. Para a escola cabe a obrigação de focar no uso

(MARCUSCHI, 2008, p. 55).

A epígrafe concede entender sobre o ensino de língua portuguesa como um grande desafio, focado em o uso da língua e de como a escola pode estabelecer o ensino de produção textual. Faz ainda uma reflexão sobre a visão e o tratamento adequado em relação à língua, pressupondo como algo já presente em cada indivíduo e abrindo possibilidades de entendimento e uso da modalidade oral e escrita.

Evocamos para o debate do ensino, ou seja, a prática de escrita desde as primeiras relações com o mundo linguístico, no seio familiar e, posteriormente, na escola. Evidentemente, ainda existem dificuldades na produção de texto, principalmente no Ensino Fundamental. Cabe então, compreender os desafios da sala de aula, especialmente, no âmbito da produção textual.

Dessa maneira, emerge-se desses estudos uma preocupação com o ensino de gêneros textuais nas escolas, principalmente no Ensino Fundamental. Há uma gama de aplicações nas salas de aula, o que requer singular atenção com o ensino de gêneros, que não somente demonstre, mas que trate as dificuldade e lacunas nos estudos da disciplina de Português. De tal maneira, a produção textual é aquela subdivisão que cria nas escolas uma superior preocupação, especialmente nos alunos e, inclusive, é a extensão da Língua Portuguesa (doravante LP), em que se difundem uma superior dimensão de problema. Invertemos assim, para o caso do ensino, que necessitaria impulsionar a execução de escrita desde os ensinamentos básicos com as letras e com o discurso, ainda na fase de formação da linguagem.

Não obstante, as atuais perspectivas e debates quanto ao ensino de língua portuguesa, apresenta alguns elementos alusivos aos recursos de leitura e de escrita e, mesmo diante desse cenário, são evidentes ainda inúmeras marcas de precariedades nos alunos que, com grande periodicidade, se repelem em escrever textos múltiplos recomendados pelo professor nas aulas de Língua Portuguesa. A existência desses problemas tem nos trazido ao professor da

Educação Básica, inquições sobre o porquê de as tarefas de produção de textos não excitarem entusiasmo nos educandos.

Contudo, é importante considerar que há um cenário de muitos estudos publicados no âmbito da legislação que projeta o ensino de produção textual nas escolas. Considerando esse quadro, surge com propriedade um ensino recorrido às práticas discursivas que está se convertendo mais claro, incentivados pelos documentos orientadores, como a Lei de Diretrizes e bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a mais recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresentam uma concepção globalizada, tais como a apreciação do ensino de gênero discursivo, a competência de interpretar conforme o contexto e, ao mesmo tempo, se manter a interação com todos os campos de reflexão da linguagem e da sociedade.

A reflexão a nossa prática é algo interessante à pesquisa aqui realizada, pois é a partir de inquietações que poderemos apresentar uma proposta que semeie a mudança na realidade. Alunos que não possuem bases no âmbito da comunicação e da escrita, muitas vezes, precarizadas por uma condição socioemocional e com fragilidades na oralidade, são alguns dos embates que enfrentamos no campo de nossa pesquisa. Nisso, o PROFLETRAS tem um papel fundamental, ao propor um trabalho que reflita as atividades desenvolvidas em sala de aula, principalmente, no espaço onde o professor pesquisador atua.

Diante disso, as escolas, ainda no modo de ambientação, acabam por experienciar um quadro mais global de estudo. No componente de linguagens, o texto toma uma centralidade de modo a se acomodar a um panorama da oralidade e da escrita. É nesse segmento que acreditamos ser oportuno apresentar uma proposta que trate de ambos os gêneros e efetive o domínio da prática de produção textual nessas duas modalidades do uso da língua. Assim, acreditamos que a Retextualização, apresentada através de oficinas, possa direcionar os alunos a uma apropriação dos usos da linguagem tanto no conhecimento, quanto na produção de vários gêneros textuais.

No cenário brasileiro, o termo retextualização ficou conhecido, a princípio, a partir dos estudos de Travaglia (2003), no início dos anos 2000, sobretudo, tendo como base a sua tese de doutorado; produção científica que aborda o processo de tradução de uma língua para outra como uma forma de retextualização; ou seja, como a produção de um novo texto a partir de um texto primeiro que deve interagir, dinamicamente, com o leitor. (TRAVAGLIA, 2003)

Neste estudo, Travaglia (2003) compreende que este movimento não se trata tão somente de “teorizar acerca da tradução em termos de transporte de um sentido fixo de uma língua para outra, ou de decodificação em termos de transporte de um sentido fixo de uma

língua para outra, ou de decodificação” (TRAVAGLIA, 2003, p. 26), mas no sentido de retextualizar ou de re-enunciar. Ao tratar do processo de tradução como uma atividade de retextualização, o que Travaglia (2003, p. 61) propõe é “uma abordagem da atividade tradutória mais diretamente pelo lado textual”. O que se verifica é que se pode discutir, preliminarmente, o processo de criação de um texto, tendo, para tanto, como lugar de apoio, a intenção comunicativa, seguida de etapas de planejamento, elaboração e, em seguida, a revisão do texto produzido, chegando-se, finalmente, a um momento em que se deve considerar como satisfatória essa tradução.

Ainda no entendimento de Travaglia (2003), tais operações de traduzir dentro das condições de produção de texto enquanto unidade discursiva de sentido, como a retextualização, envolvem todos os elementos que conferem textualidade a um texto, e que foram acionados pelo produtor do texto original, com a diferença de que, ao manejar outra língua, o tradutor estaria, de certo modo, também, manejando outros elementos sob perspectivas diferentes (TRAVAGLIA, 2003). Assim, a retextualização consiste na transformação de um novo texto a partir de um texto preexistente, podendo ocorrer de uma modalidade para outra: da escrita para a escrita, da oralidade para a escrita, da escrita para a oralidade e da oralidade para a oralidade.

Em diversas pesquisas, os estudos de temas questões específicas de produção textual, oral ou escrita e reescrita. Marcuschi (2001) centra suas discussões em torno dos aspectos das linguagens oral e escrita, evidenciando em seus estudos, que a retextualização pode ocorrer em quatro movimentos distintos: fala - escrita, fala-fala, escrita-fala, escrita-escrita, acrescentando, desse modo, aos estudos do tema, por se apresentar com outros vieses até mesmo ainda não trilhados. Em todo caso, qualquer que seja a atividade de retextualizar, sempre haverá extrema complexidade referente à sua realização, sendo necessário que seja ativada uma série de processos (cognitivos, compreensão, linguísticos, textuais, discursivos, etc.).

Dada a premissa sobre o contexto de produção textual em âmbito educacional e em escala local, a nossa pesquisa tem como objeto de estudo da retextualização do gênero resenha escrita para o gênero vídeo-resenha. O processo de retextualização, conforme se considera nesse estudo, trata-se de uma área, relativamente nova dentro dos estudos que se situam na perspectiva textual-discursiva, especialmente na Linguística Textual, já que começa a ter espaço logo no início da década de 1990, voltada para a produção, refacção, reescrita e modificação de textos orais e escritos (DIKSON, 2018). Destacam-se relevantes trabalhos de diversos autores e com múltiplos olhares, dentre os quais se podem mencionar: Dell’Isola

(2007), Dikson (2017), Dikson e Maciel (2015), Hebling (2009), Matêncio (2020), Marcuschi (2010), Verceze e Nogueira (2005), dentre outros que desenvolveram estudos em condições de produções históricas e interacionais diferentes, mas que, muito produtivamente, dialogam entre si.

Enquanto docente de Língua Portuguesa da escola pública, inquieta-nos a angústia e a falta de motivação dos educandos para produzirem textos nas aulas de Língua Portuguesa. Partindo desse pressuposto, resolvemos introduzir novos processos de produções de textos no intuito de tornar as aulas de Língua Portuguesa mais participativas e significativas para os educandos. Estudar a inclusão das novas ferramentas digitais nas aulas de Língua Portuguesa a fim de contextualizar as atividades de produção de textos, traz uma discussão relevante, tendo em vista as possíveis contribuições para os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, compreendemos que esta pesquisa pode proporcionar descobertas para novos usos pedagógicos das tecnologias digitais e, ao mesmo tempo, possibilitar a reflexão sobre os métodos utilizados na prática docente para ressignificar a escrita do aluno.

Considerando o exposto sobre a escrita em sala de aula, esta pesquisa de mestrado busca responder a seguinte questão problematizadora: Como desenvolver a produção escrita de um novo texto a partir de um gênero textual gerador de modo significativo para aprendizagem dos discentes? Partindo desse questionamento, apresentamos o objetivo geral da pesquisa: Analisar vídeos-resenhas produzidas por alunos do Ensino Fundamental a partir da retextualização de resenhas escritas, visando compreender os movimentos realizados para a adequação do texto.

No sentido de alcançar satisfatoriamente os desdobramentos do objetivo geral, apresentamos os objetivos específicos da pesquisa: (i) Identificar os elementos linguístico-textuais sinalizadores que viabilizam o processo de retextualização; (ii) Descrever os traços de oralidade observados nas produções retextualizadas por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, levando em consideração o processo de retextualização do gênero resenha escrita para o gênero vídeo-resenha; (iii) Identificar nas produções dos alunos as contribuições do uso das tecnologias digitais no processo de retextualização.

Com isso, espera-se que este trabalho apresente contribuições ao que se refere ao planejamento e à realização de atividades de produções textuais para serem desenvolvidas de maneira personalizada e colaborativa, usando o processo de retextualização do gênero resenha escrita para o gênero vídeo-resenha.

Convém ressaltar que o produto final, um canal no *youtube*, contendo os vídeos das resenhas apresentadas pelos alunos, poderá ser utilizado por professores como ferramenta

pedagógica de apoio aos processos de escrita. Além disso, outros estudantes poderão se tornar colaboradores através da produção e envio de outras resenhas para o canal, o que sinaliza o desenvolvimento de várias habilidades relacionadas ao uso das ferramentas digitais, assim como de produção de textos escritos e retextualizados para o oral. Entendemos então, que este estudo oportunizará bases para outras investigações acerca das possíveis contribuições das tecnologias para as aprendizagens significativas no ensino de produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa.

Mesmo que atualmente os alunos utilizem com frequência a *internet* e leiam textos em formatos diversos no ambiente digital, ainda assim se verificam dificuldades na compreensão, quando se trata de textos multimodais, o que revela uma inabilidade nas práticas de leitura e escrita, apontando para o fato de que a escola não conseguiu ainda utilizar a tecnologia em seu benefício, deixando claro que os baixos índices de aprendizagem podem estar relacionados aos métodos de ensino adotados em que, muitas vezes, não passam de práticas tradicionais que não se adequaram às demandas comunicativas e interacionais que a sociedade contemporânea dispõe e utiliza (SILVA, 2019).

No que se refere ao ensino da Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2016) aborda como proposta o diálogo com as pesquisas recentes a respeito das práticas de linguagens que surgem a partir do desenvolvimento tecnológico. Assim, entende-se que o trato com a leitura de textos multimodais em mídias distintas precisa estar no currículo escolar. Por isso, a proposta aqui apresentada, visa à ampliação do repertório de leitura e reescrita de textos, a partir da técnica de retextualização e a produção de vídeos-resenhas, como experiência de práticas digitais que estimulem a produção de texto, não só dos gêneros em estudo, mas também a se tornarem aptos para produzirem textos dos mais variados gêneros, incentivando também à leitura com o compartilhamento das produções.

Vive-se um cenário de modificações constantes e, nesse sentido, os textos que circulam socialmente sob a forma de gêneros textuais, são atualizados a partir das novas configurações tecnológicas e do surgimento de novos suportes. Verifica-se que os gêneros textuais passam a se adequar às diversas situações de uso, segundo as necessidades sociais. Nos meios digitais, sua atualização pode acontecer por meio de outros gêneros escritos ou orais, apesar de que o grande foco resida nos gêneros escritos, pois, se leva em consideração que “um dos aspectos essenciais da mídia virtual é a centralidade da escrita, pois a tecnologia digital depende totalmente da escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 21).

Com este trabalho, busca-se evidenciar que a prática de retextualização é um processo por meio do qual os educandos podem compreender e reconstruir os sentidos dos seus textos. Esse processo proporciona um exercício de compreensão do texto e do domínio dos gêneros textuais, viabilizando o resgate do sentido e da coerência dos textos, auxiliando o professor a apresentar atividades de escrita que sejam significativas para os estudantes. A partir da retextualização, os sujeitos poderão perceber algumas diferenças, similaridades e características peculiares entre a modalidade escrita e a modalidade oral da língua.

Esse estudo visa contribuir para identificação de aspectos úteis não só no trabalho com textos orais e escritos como cita Marcuschi (2010), mas principalmente, para esclarecer que a língua não é um simples sistema de regras, mas uma atividade socio interativa que exorbita o próprio código como tal. Ressaltamos novamente que a nossa pesquisa se pauta pela teoria da Linguística de texto a partir de Marcuschi (1983, 1995, 2000, 2001, 2003, 2005, 2008a e 2012) complementada por Elias (2009) e Koch (2000 e 2016). E, se tratando de Retextualização de gênero escrito para o oral, realizaram-se essas leituras como que ampliam para além do significado, entre outros as quais consideramos importantes para fortalecer nosso trabalho.

Com vistas a destacar a produtividade de trabalhos a respeito da retextualização, sobretudo pelo viés da Linguística do Texto, em que realizamos um levantamento de estado da arte a partir do seguinte descritor: retextualização. Como inspiração para a construção deste trabalho e no intuito de encontrar escritos que dialogassem e contribuíssem para a linguística do texto, realizou-se, inicialmente, as seguintes leituras de dissertações do PROFLETRAS: “A sequência narrativa em FANFICS ¹retextualizadas a partir de contos de mistério” (OLIVEIRA, 2020), que trata de analisar o funcionamento de sequência narrativa em *fanfics* retextualizadas a partir de textos do gênero conto de mistério, produzidos por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, considerando as operações de retextualização e a estrutura composicional desse gênero.

Além desse, outro trabalho que contribuiu bastante para a realização desta pesquisa, foi “Retextualização de gêneros escritos no sexto ano do ensino fundamental II: um estudo dos indícios de autoria no gênero paródia de conto maravilhoso” (FERREIRA DOS SANTOS, 2019) que, dentre outros, busca investigar como se configura a construção da autoria em textos escritos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, a partir da atividade

¹As *fanfics* são **histórias ficcionais** criadas por fãs, que se baseiam em diversos personagens e histórias de filmes, livros, séries, histórias em quadrinhos, videogames, mangás, animes, grupos musicais, celebridades etc.

de retextualização de contos maravilhosos para a paródia de conto. O que nos leva a refletir sobre a possibilidade de apresentar a transposição de um gênero a outro. Em nosso caso do escrito ao oral.

Outra obra importante sobre retextualização se fez presente na formulação dos pensamentos do professor-pesquisador. Acrescentando as obras citadas acima, nos debruçamos sobre o trabalho “Das histórias em quadrinhos para o relato pessoal: um estudo sobre o emprego dos tipos de representação da fala em atividades de retextualização” (SOUZA, 2019), que procurou investigar justamente quais os tipos de representação de fala os alunos utilizam no relato pessoal e analisar como este procedimento é realizado, considerando as convenções da escrita formal. Além desses, foi feita a leitura do trabalho de Pereira (2019), “Formas e função do discurso do outro no gênero monográfico” (PEREIRA, 2007), que ressalta em seu aporte, entre outras questões, a retextualização em práticas acadêmicas.

Além das questões já postas, esta pesquisa se justifica pelo o propósito de dirigir as discussões para as aulas de produção textual, seja na modalidade escrita ou oral, principalmente, por considerar os discursos escolares sobre este tipo de atividades, o que implica deduzirmos que o discente tem dificuldades de se alinhar e sobressair-se as adversidades que aparecem ao colocar os alunos para produzir discursos. Esses argumentos sempre se fizeram presentes nas propostas educacionais, nos grupos de conselho escolar e mediação da aprendizagem bem como na sala dos professores, nas discussões informais inclusive entre os propícios alunos quando eram requisitados a produzir textos.

Inquietamo-nos a discutir a produção textual oral/escrita bem como o gênero textual e desenhamos uma orientação de intervenção que pudesse desconstruir as condições prejudiciais pertinentes às aulas de produção e ocasionasse em aulas prazerosas e desafiantes para os alunos. Pensando nesse quadro de impasses, muito comum nas salas de aula de Língua Portuguesa, os alunos que se atinam ainda, em construção das agilidades de escrita. Buscamos, no plano do Mestrado Profissional em Letras em rede nacional (PROFLETRAS), construir uma pesquisa que conseguisse nos instigar a reflexões sobre atividades de retextualização e dos mecanismos linguísticos neles empregados, para mobilizar o trabalho com a produção de gêneros textuais. Através deste estudo, a partir de uma proposta de intervenção, conduzida por meio de oficinas pedagógicas, intencionamos expandir um conjunto de atividades envolvendo a prática de retextualização, a partir de dois gêneros textuais: a resenha escrita e a vídeo-resenha (oral), sendo do mesmo campo genérico, mas em modalidades distintas.

Desse modo, além desta apresentação introdutória, a nossa dissertação está organizada da seguinte maneira: no capítulo 2, apresentamos os fundamentos teóricos substanciais para a pesquisa, iniciando as discussões sobre o campo da Linguística de texto (LT) e algumas noções gerais de língua, texto e gênero, gêneros textuais, ensino de línguas, gêneros da oralidade e ensino, mais especificamente sobre o continuum oralidade-escrita, texto oral e texto escrito e, por último, enfatizamos algumas discussões sobre a retextualização; no capítulo 3, apresentamos a abordagem metodológica adotada na pesquisa, trazendo esclarecimentos sobre a sua natureza e caracterização. Mostramos na íntegra a proposta de intervenção, que esclarece sobre o campo e sujeitos da pesquisa, objetivos da ação interventiva, constituição do corpus e delimitação do objeto de análise; o capítulo 4 dedica-se a análise e interpretação dos dados relativos ao gênero oral vídeo-resenha produzidos por alunos do Ensino Fundamental a partir da retextualização de resenhas escritas produzidas na intervenção. E, por último, o capítulo 5 volta-se para as nossas considerações finais.

2 APORTE TEÓRICO

Mostraremos neste capítulo uma explanação da história da Linguística textual e seus principais conceitos apresentados pelos principais teóricos, ou seja, apresentaremos o decurso histórico-teórico da linguística textual, as contribuições da área para o ensino no campo de interação dos gêneros textuais de modo que proporemos questões acerca de texto, discurso e gênero textual, sob o subsídio da Linguística de Texto, uma vez que essas perspectivas são essenciais para entender o universo do nosso objeto de estudo. Para tal, nos apoiaremos em Bakhtin (2015), Marcuschi (2001, 2003, 2008, 2010 e 2012) e complementada por Elias (2013) e Koch (1997, 2000, 2004 e 201). Além disso, dentro do campo da retextualização nos fortificaremos em Dell’Isola (2007).

2.1 DECURSO HISTÓRICO-TEÓRICO DA LINGUÍSTICA TEXTUAL: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO

A seção inicial deste capítulo aborda reflexões essenciais acerca da esfera da Linguística textual (doravante, LT). Os diálogos apresentados pelas ciências da linguagem do início do século XX, à contemporaneidade, de forma que a interdisciplinaridade e a herança de vários estudos dispuseram com que essa subdivisão de estudos sobre o texto, se cimentasse ao passo que, fundamentos de total valia para a construção da pesquisa. Enumeramos umas implicações acerca a noção de língua e texto. Por último, localiza-se o estudo em concepções sobre a noção de gênero textual que nos dará luz a buscar as categorias de análise que será aplicada à pesquisa.

2.1.1 Breve histórico da linguística textual

A linguística configura no início do século XX uma dimensão de reflexão maior, mesmo já sendo discutida há mais de 2000 anos, foi nesse período que a escola ganhou maior notoriedade. Como aponta Marcuschi (2008), antes desse ciclo, desenvolveu-se a linguística histórica, que busca as leis gerais que subjaziam as todas as línguas. Não obstante, em seguida a essa percepção, legaram para um “arsenal de conhecimentos e algumas posturas teóricas que seriam incorporadas por Saussure” (MARCUSCHI, P. 27, 2008). Algumas posições como a língua como uma instituição social, como uma totalidade organizada e a questão sobre o sistema de signos arbitrários foram algumas questões suscitadas pelo teórico.

Mas, certamente, a apresentação das dicotomias foi o mais debatido pela classe linguística da época, sendo a língua e a fala, a mais relevante delas. Segundo Marcuschi (2008, p.27) “o mestre genebrino concebia a língua como fato social, mas analisava-a como um código e um sistema de signos”. Ainda foi claro quando aponta que lhe interessava apenas o sistema e a forma e não o aspecto de sua realização na fala ou no seu funcionamento em textos. Mas vale salientar que Saussure não fechou as portas para o uso apenas “não pareciam ser suas preocupações formais” (MARCUSCHI, 2008, p.28). Cabe comentar que, embora não tenha dado espaço a LT, impulsionou os estudos sobre a disciplina, de modo a abrir espaços posteriores como as perspectivas funcionalistas, os pragmáticos e etc.

Desse contexto, entre outras teorias, surge a Linguística Textual, na Europa, mais precisamente na Alemanha, por volta da década de 1960, período considerado das ascensões linguísticas (ROCHA E SILVA, 2016). Foi com o surgimento da LT que se deram as transformações nos métodos de trabalho com o texto. De modo geral, a Linguística Textual constitui um novo ramo da Linguística, que surgiu na década de 60, na Europa (SITYA, 1995).

Nesta década, os linguistas constataram que a linguística da frase estava sendo insuficiente para resolver certos fenômenos linguísticos de natureza mais abrangente do que os da frase, como os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados e sequências de enunciados. Havia uma demanda que exigia uma linguística mais voltada para os mecanismos da organização textual responsáveis pela construção do sentido (COSTA, 2003, p. 03).

Essa passagem indica que os estudos em torno somente do texto não eram suficientes para atender as demandas dos fenômenos linguísticos ora apresentados. Se até então, a LT era limitada apenas ao nível da frase, posteriormente, passou a estudar e ampliar os fenômenos relacionados à língua e seu uso no âmbito da escrita, considerando o texto como elemento interacional (ROCHA E SILVA, 2016).

Na verdade, no início do seu surgimento, a LT não estava preocupada com o texto em si, isto porque, segundo Koch (2004, p.7), a LT “teve inicialmente por preocupação descrever os fenômenos sintático-semânticos ocorrentes entre enunciados ou sequências de enunciados, alguns deles inclusive, semelhantes aos que já haviam sido estudados no nível da frase”. Assim, a frase era o elemento de análise desse campo de estudo; no entanto, esse campo alarga-se e, a partir da década de 1970, se dá início ao interesse pela unidade básica de sentido, o texto. Para Fávero e Koch (2000, p.11), “sua hipótese de trabalho consiste em

tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou a frase, mas, sim, com o texto, por serem os textos a forma de manifestação da linguagem”.

Todavia, é somente na década de 1980 que ganham corpo às teorias de texto. Estudos e pesquisas promissoras que se expandirá com as grandes investigações e novas tendências para investigar a materialidade do texto. Koch (2004) salienta que:

A Linguística Textual toma, pois como objeto particular de investigação não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto, considerado a unidade básica de manifestação da linguagem, visto que o homem se comunica por meio de textos e que existem diversos fenômenos linguísticos que só podem ser explicados no interior do texto. O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem quantitativa; é sim, de ordem qualitativa (KOCH, 2004, p. 11).

Assim, a LT passa a atuar sobre outro objeto, que é o texto, e não mais a palavra ou frase isolada que, até então, era a unidade básica considerada como objeto de estudo. Entendeu-se que o texto se configura como algo mais do que apenas a soma das palavras e, a luz de tal perspectiva, a LT passa a observar e dá mais relevância aos fatores e critérios de textualidade que estão dentro da manifestação linguística, considerando-se ainda que o estudo de um texto é o estudo de uma estrutura carregada de sentido, com objetivações e intenções definidas. De acordo com Florêncio *et al.* (2009, p.25-26), “não há, pois, discurso neutro ou inocente, uma vez que ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim, veicula valores, crenças, visões de mundo que representa os lugares sociais que ocupa”. Da mesma forma, acontece com o texto. Para Koch (1990), citado em Sitya (1995, p.17) assevera que:

A Linguística do Texto é constituída de princípios e/ou modelos cujo objetivo não é pré-dizer a boa ou má formação dos textos, mas permitir representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação quando buscam compreender e interpretar uma sequência linguística estabelecendo o seu sentido e, portanto, calculando sua coerência”.

Com base no pensamento acima, os estudos voltados para a linguística concebiam-na como uma teoria formada por alguns princípios relevantes que dão oportunidade de se observar o uso dos mecanismos que serão utilizados para a compreensão e interpretação da sequência linguística, que são elementos importantes para mensuração da coerência destes. Na

visão de Marcuschi (1983, p. 12-13), citado em Koch (2000), tem-se a seguinte definição sendo a “provisória” de Linguística Textual e de seu objeto: “Proponho que se veja a Linguística do texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos se orais.

Na definição apresentada por Marcuschi (1983), o autor ressalta a LT como o estudo das operações linguísticas em que tais operações repousam na produção, construção, funcionalidade e recepção de textos produzidos oralmente ou escritos. É uma definição prática em que o texto surge como a materialização da língua. E, sendo assim, o texto é considerado como tal na comunicação em que pode ocorrer o todo significativo de forma verbal e não verbal. Para Rocha e Silva (2016), o foco da LT é o texto tanto na modalidade escrita quanto oral, haja vista que é nesse espaço comunicativo que a linguagem se manifesta. Assim, ao ampliar o objeto de estudo para o texto, se reconhece que esse texto torna possível que se compreenda melhor o uso da língua oral e escrita, pensando ainda na relação do ensino com as práticas de linguagem e por extensão com o texto que se estabelece, não servindo apenas para a descrição correta, mas para o uso dessa língua com êxito.

Dessa forma, foi nas duas últimas décadas que vários pesquisadores do campo da Linguística Textual dedicaram-se à investigação do estatuto do texto como unidade de análise na linguagem. Com isso, ressalta-se que as diversas óticas ou concepções adotadas pela LT têm permitido o surgimento de várias acepções para o termo texto. Segundo Halliday e Hasan (1976, p. 1 *apud* COSTA, 2003, p.3) entre outras acepções, o termo texto pode ser representado por “uma passagem falada ou escrita que forma um todo unificado”. Sitya (1995, *apud* COSTA, 2003) afirma ainda que, foi na década de 1970, que o texto passou a ser abordado sob dois pontos de vista: dos mecanismos sintático-semânticos, responsáveis pela produção do sentido; e, de outro ponto, analisando o texto como objeto cultural produzido a partir de certas condições culturais em uma relação dialógica com as condições históricas de outros textos. Para Costa (2003), foi somente em meados da década de 80 que chegaram ao Brasil os primeiros estudos da Linguística Textual. Estes, na verdade, estavam propostos a analisar o texto como sequências linguísticas coerentes em si.

Nessa direção, Sitya (1995) pontua que a Linguística Textual propõe estudar as frases e organizá-las em um texto significativo, sendo necessário, para tanto, observar as condições de produção do texto, dentre outros aspectos sociais - históricos e culturais - e os processos sintático-semânticos que se estabelecem, somados, ainda, à observação das estruturas linguísticas que vão compor um texto. Koch (2014) afirma que a LT trata o texto como sendo

um ato comunicativo unificado e que existe em um complexo universo em que se dão as ações humanas. Assim, a teoria do texto está alimentada por um viés interdisciplinar, uma vez que lança olhares para uma imensidão de fatores linguísticos, como o pragmático, o semântico, o lexical, o gramatical, isto é, fatores que vão complementar a estrutura e funcionalidade do objeto de estudo dessa corrente linguística e, com isso, se afirma que existem vários aspectos multiculturais que configuram um texto, já que o falante aciona uma complexa rede de fatores ao produzi-lo na forma escrita ou falada. Rocha e Silva (2016) pontuam que as questões de ordens sociais, cognitivas e interacionais fazem com que os estudos da LT modifiquem o texto em um canal que se estrutura como processo, ação e interação, fazendo com que, dessa forma, a LT represente um marco nas novas vertentes da linguística moderna. Isso faz com que se pontue ainda que não cabe aqui abordar estudos nessa área sem mencionar as pesquisas de Luiz Antônio Marcuschi e Ingedore Koch como estudiosos que iniciaram os estudos no campo da linguística no cenário brasileiro. Marcuschi (2012) afirma que a LT é uma das linhas mais promissoras da linguística atual, proporcionando, assim, uma ampla investigação de seu objeto de estudo. O estudioso citado (2012, p.26) acrescenta: “neste caso, a LT é a descrição da correlação entre a produção, a constituição e a recepção de textos”. Dessa forma, a LT é uma corrente linguística que, segundo ele, “deve prestar um serviço fundamental na elaboração de exercícios e na formação da capacidade hermenêutica do leitor, ao lhe dar o instrumento que o capacita para a compreensão de textos” (MARCUSCHI, 2012, p.33).

Na análise de Rocha e Silva (2016) é bem verdade que o falante se comunica por meio do texto e não da frase, como era abordado antes da LT na década de 1960. Em períodos não muito longe, a gramática da frase era o centro dos estudos, mas não deu conta de analisar, desse modo, a materialidade textual. Acerca disso, comenta Geraldi (1996) que:

Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido (GERALDI, 1996, p. 64).

Para o autor, refletir a linguagem é entender a gramática, porém, se não há reflexão sobre a linguagem, tem-se apenas a decoreba da gramática, sem o seu devido entendimento. Seguindo essa linha de pensamento, entende-se que, diferentemente de uma concepção estrita de gramática, na LT é possível perceber uma preocupação maior com os fatores de produção, recepção e interpretação do texto, não somente a mera leitura e conhecimento gramatical.

Partindo desse pressuposto, a LT é uma corrente linguística em que se “dispõe, porém, de um dogma de fé: o texto é uma unidade linguística hierarquicamente superior à frase. E uma certeza: a gramática de frase não dá conta do texto” (MARCUSCHI, 2012, p.16). Observa-se, assim, que a visão da LT se concentra no estudo da entidade linguística concreta e dotada de sentido. Na visão desse teórico, o texto se sobrepõe à frase e somente a frase não seria suficiente.

A construção de um texto é uma interação entre sujeitos que tem objetivos sócio-comunicativos cuja principal finalidade é a comunicação, de modo que se faz necessário que haja o entendimento de que, produzir um texto é lidar com inúmeras situações importantes, como a expectativa, as crenças, as mais variadas concepções de mundo, pré-conhecimentos, pressuposições, convicções e, levando-se em conta todas essas situações, o produtor de um texto usa o texto como ferramenta mediadora a fim de alcançar sua meta principal: se comunicar. O texto necessita ser visto como uma unidade de “[...] sentido, necessitando para isso de uma situação discursiva, de interlocutores, das categorias de espaço e tempo e de um propósito claro e definido; e de elementos da linguagem, analisados em sua visão global, especificada pela análise vocabular e referencial” (SANTOS, 2013, p.56).

Na LT, existe uma imensidão de regras que devem ser observadas e seguidas, tornando, com isso, complexo o objeto de estudo da LT. Parte-se do pressuposto de que o “texto é uma unidade mínima com significativos sentidos e que independe de sua extensão” segundo apontam Halliday e Hasan (1976, p.195). Discutir texto é discutir comunicação e formas de produção deste e de sentidos que edificam o ambiente da interação entre um produtor e um receptor. Sendo assim, um texto escrito não pode ser escrito de qualquer forma, pois o sistema da língua não permite tal situação (ROCHA, 2015). Ainda seguindo essa mesma compreensão, Azevedo e Tardelli (2004, p. 45) afirmam que “produzir um texto na escola é, pois, realizar uma atividade de elaboração que se apura nas situações interlocutivas criadas em sala de aula; é um trabalho de reflexão individual e coletiva e não um ato mecânico, espontaneísta ou meramente reprodutivo”.

Nesse sentido, a produção de texto é uma forma de refletir em torno das situações interlocutivas, pois, o texto é a produção de sentido e demanda o máximo de cuidado ao se produzido. Todavia, nem sempre foi assim, já que houve momentos da linguística em que surgiram concepções de linguagens modificando todo o cenário e que segundo Antunes (2009, p.50-51) “as definições e classificações categóricas, que são possíveis no âmbito da palavra e das frases isoladas, foram dando lugar às dependências enunciativas e contextuais”. Segundo a autora, nessa perspectiva, as palavras e as frases passaram a ganhar sentido na

medida em que são vistas como partes de textos e como componentes de discursos, pelos quais as pessoas dizem, agem, participam, tomam posições e se firmam em sua existência com base no contexto momentâneo.

2.1.2 Refletindo sobre a noção de língua e texto

Desde a Grécia antiga tem se discutido o conceito de língua, com noções bem diversificadas e aplicadas ao contexto da época e das teorias por ela defendidas. Assim, no decorrer dos estudos linguísticos a língua apresentou diversos conceitos, dos quais nos apropriamos e refletimos sobre qual cabe a nossa pesquisa. Marcuschi (2008) afirma que há vários ângulos teóricos, mas que é necessária uma posição bem definida para com a perspectiva adotada no âmbito da produção textual. De acordo com o autor (2008) há essas concepções:

- a) como forma ou estrutura um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção (posição assumida pela visão formalista);
- b) como instrumento - transmissor de informações, sistema decodificação; aqui se usa a metáfora do conduto (posição assumida pela teoria da comunicação);
- c) como atividade cognitiva ato de criação e expressão do pensamento típica da espécie humana (representada pelo cognitivismo);
- d) como atividade socio interativa situada a perspectiva sociointeracionista relaciona os aspectos históricos e discursivos. (MARCUSCHI, 2008. p.59).

Como vimos acima, são posicionamentos sobre língua que são assumidas por algumas posturas teóricas. No âmbito de nossa pesquisa, cabe aprofundar a noção que traz uma perspectiva sociointeracionista, ou seja, relaciona aspectos históricos e discursivos. O trabalho adota uma posição textual interativa, no entender de que a língua é “tomada como uma atividade socio interativa, desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados” (MARCUSCHI, 2008. p.59). Assim, ela é encarada como uma atividade, uma prática socio interativa. Marcuschi (2008. p. 61), resume como “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas”. Assim pode-se dizer que ela é sensível a realidade que a cerca, pela qual atua. Contudo, esse entendimento não anula as outras questões, principalmente no âmbito da produção do texto, de forma que a fonologia, a gramática, a morfologia e sintaxe são importantes. O que tem que se observar é que “seu funcionamento vai ser integrado a uma série de outros aspectos sensíveis a muitos fenômenos que nada têm a ver com a forma diretamente” (MARCUSCHI, 2008. p.62). O que nos leva a entender que a língua só faz sentido quando situadas em contextos sociointerativamente relevantes.

Entra a questão do texto e da produção textual, faz-se refletir sobre a produção e recepção do texto, ou seja, sobre os vínculos sociais e contextuais que permeiam esse processo. A noção de texto e língua que queremos tratar é aquela que é variada e variável uma vez que, “supõe uma visão não monolítica da língua” (MARCUSCHI, 2008. p.63). De tal modo que, contempla aspectos da heterogeneidade como a relevância da comunidade linguística, os estilos e o próprio sistema linguístico. De acordo com Marcuschi (2008), adotada essa postura, é possível trabalhar as relações entre oralidade e escrita, como duas modalidades enunciativas complementares dentro de um contínuo de variações. E ainda podemos emitir até aqui que a língua é segundo o autor uma atividade interativa, social e mental que estrutura nosso pensamento. Entrando no mérito do texto e sob a perspectiva adotada acima, podemos dizer que o texto é um material linguístico observável, de caráter enunciativo e não meramente formal. Para Marcuschi, (2008. p.71)

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. Como Bakhtin dizia da linguagem que ela ‘retrata’ o mundo e não reflete, também podemos afirmar do texto que ele retrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói. (MARCUSCHI, 2008. p.72).

Nesse entendimento, o texto é uma entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido e pode ser constituído de modo a não só refletir o mundo, mas retratá-lo. Tanto o texto oral como o escrito se encaixam nessa vertente, uma vez que a oralidade e a escrita são duas modalidades discursivas, igualmente relevantes e fundamentais. Para Beaugrand *apud* Marcuschi (2008, p. 79), o texto é “um sistema atualizado de escolhas extraído de sistemas virtuais entre os quais a língua é o sistema mais importante”. Marcuschi (2008, p. 80) complementa: “é essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”.

É importante ainda compreender que o texto não se apresenta em sua superfície por completo, não traz na decodificação das palavras a sua plenitude. Não podemos sequer afirmar que ele carrega apenas aquele significado, uma vez que há toda uma bagagem cultural da parte do leitor. Para Koch e Elias (2013, p.11) “[...] há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sócio-cognitivo [...]”. Levando ainda ao entendimento de que todos os aprendizados captados por um membro de uma sociedade podem ser determinantes na construção do contexto, Koch e Elias (2013) apontam que nessa perspectiva, o sentido de um

texto é construído na interação textos-sujeitos e não algo que preexista a essa interação, apontando que não somente no texto, mas na interação que a compreensão se edifica.

Sobre essa questão levantada, a da interação, Koch e Elias (2013) afirmam que cada um dos parceiros já traz consigo sua bagagem cognitiva, ou seja, já é por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação, esse contexto é alterado, ampliado, e os parceiros se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originalmente sucessivamente. Isso ocorre, inclusive pelo fato de que “[...] tanto na fala como na escrita, os produtores fazem uso de uma multiplicidade de recursos, muito além das simples palavras que compõem as estruturas” (KOCH E ELIAS, 2013. p. 26).

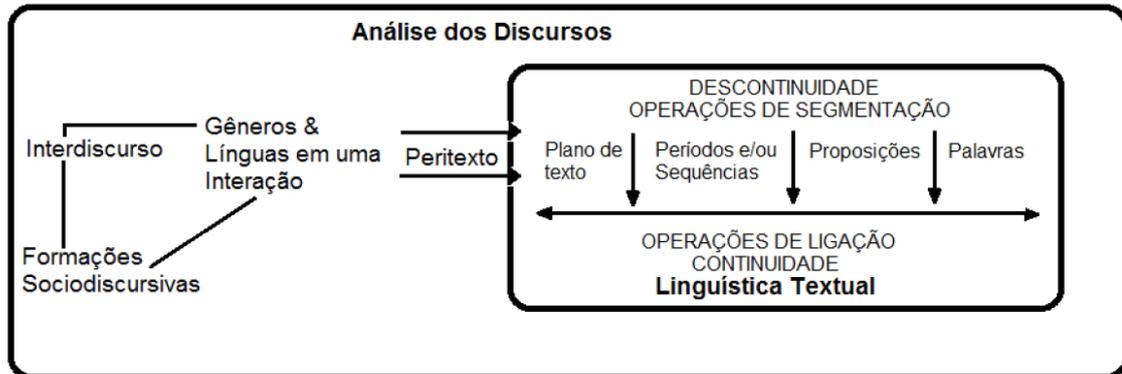
Há que salientar-se para outro ponto da linguística de texto. Ramificações como a Análise textual dos discursos, doravante, (ATD) discutida por Michel Adam, trazem não só o texto para seus estudos, mas também o apresenta numa perspectiva do discurso. É nessa vertente que se passou a discutir a relação texto, discurso e também gênero. Adam (2011) não ignora este ou aquele modelo teórico, mas os alarga a partir de condições que compõem uma exploração do texto nas dimensões discursivas, sem desconsiderar os elementos que integram sua superfície. De acordo com Adam (2011, p. 25),

O texto é, certamente, um objeto empírico tão complexo que sua descrição poderia justificar o recurso de diferentes teorias, mas é de uma teoria desse objeto e de suas relações com o domínio mais vasto do discurso em geral que temos necessidade, para dar aos empréstimos eventuais conceitos das diferentes ciências da linguagem, um novo quadro e uma indispensável coerência.

Adam reconhece a dificuldade de se pautar em uma teoria que justifique o conceito de texto e, ao mesmo tempo, oferece a possível visão de enxergá-lo numa perspectiva do discurso para que torne sua compreensão mais coerente. Esclarecendo ainda sobre as bases teóricas, Adam (2011, p. 43) comenta em relação a ATD, que amplia a noção de texto já apresentada pela LT, que: “é sobre novas bases que propomos, hoje, articular uma linguística textual desvincilhada da gramática de texto e uma análise de discurso emancipada da análise de discurso francesa (ADF)”. Assim, ele reconhece a Linguística Textual “como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas”. (ADAM, 2011, p.43). Para que fique clara a interface realizada entre a LT e ATD, Adam (2011) reflete no esquema a seguir, a indispensabilidade de determinar níveis ou planos de análise da ATD oferecendo um entendimento que vai de um lado para a análise de discurso e, de outro, para a análise textual. As manobras de textualização, ou seja, que determinam a qualidade do texto, perpassam a segmentação de palavras e asserções enunciadas, mas também pela comunicação,

ou seja, a construção de elementos semânticos pelas quais se identificam segmentos textuais. Abaixo, a figura faz essa demonstração:

FIGURA 01: Análise do discurso



Fonte: Adam (2011, p.43)

De acordo com o esquema 3, no ponto central, estão os gêneros do discurso. Para Adam (2011, p. 44), no processo interativo, “os enunciados assumem formas infinitas, mas os gêneros e as línguas intervêm como fatores de regulação”. O gênero é o item que gera essa acomodação em cerca de dois campos. Adam (2011) embasa a compreensão do texto acoplado, entrelaçado em um discurso, que tem como peculiaridade a sócio-discursividade, de modo que a comunicação do autor/leitor, consequência do texto e do discurso serem vistos como tarefas integrantes da prática enunciativa. Ainda em uma análise mais técnica do esquema 3 Adam (2011, p. 44) afirma que:

Esse esquema evidencia o jogo complexo das **determinações textuais "ascendentes"** (da direita para esquerda) que regem os encadeamentos de proposições no sistema que constitui a unidade TEXTO— objeto da **linguística textual** — e as **regulações "descendentes"** (da esquerda para direita) que as situações de interação nos lugares sociais, nas línguas e nos gêneros dados impõem aos enunciados — **objeto da análise de discurso**.

Adam (2011) esclarece que sob o impacto das necessidades de expressão e de interação, os enunciados assumem formas infinitas, mas os gêneros e as línguas intervêm como fatores de regulação. O texto em qualquer dimensão se apresenta por meio de um gênero discursivo que, por questões observáveis e apreendidas historicamente, comunicam dentro de uma comunidade, seja ela em menor ou maior escala. Muitos são os públicos e a forma como cada gênero se manifesta. Então, é importante trazer essa questão, uma vez que “é nos gêneros de discurso que localizaremos essa ‘estabilidade pública e normativa’ que

opera no quadro do sistema de gêneros de cada formação discursiva” (ADAM, 2011, p.45). A situação ao qual o texto, através dos gêneros se comunica não são postos objetivamente aos falantes, ele é proporcionado pela interação, pelo conhecimento que se tem de si e da sociedade. De acordo com Adam (2011, p. 52):

Não se pode esquecer que não temos acesso ao contexto como dado extralinguístico objetivo, mas somente a (re)construção pelos sujeitos falantes e/ou por analistas (sociólogos, historiadores, testemunhas, filólogos ou hermeneutas). As informações do contexto são tratadas com base nos conhecimentos enciclopédicos dos sujeitos, nos seus pré-construídos culturais e nos lugares comuns argumentativos.

Fica claro que o contexto tem por base os conhecimentos de mundo que os indivíduos acumulam, mas também há possibilidades de interpretação mesmo quando isolados de um aparente contexto. Adam (2011, p. 53), coloca que escrevemos, co(n)texto para dizer que a interpretação de enunciados isolados apoia-se tanto na (re)construção de enunciados à esquerda e/ou à direita (contexto) como na operação de contextualização, que consiste em imaginar uma situação de enunciação que torne possível o enunciado considerado.

2.1.3 Repensando sobre a noção de gênero textual

O gênero textual foi abordado por Bakhtin (2015) apontando ao seu princípio inicial em que apresenta que o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Assim, relacionado a concepção de língua que adotamos, entende-se que o gênero é algo único e retrata a realidade de sua construção, ou seja, em atos linguísticos reais, seja na modalidade oral ou escrita. Esses enunciados refletem como afirma Bakhtin (2015, p. 261) “as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem”, sendo assim questões como os recursos lexicais e gramaticais da língua, e principalmente por sua construção composicional. De acordo com Bakhtin (2015, p. 262):

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.

Bakhtin (2015) nos leva a entender que cada enunciado particular é individual, ou seja, no uso concreto de cada falante que se realiza, esclarecendo que há um campo genérico em que a utilização da língua se efetiva dentro de um campo consolidado, em um comportamento observado dentro do sistema linguístico da comunidade. A língua, por meio dos gêneros, é condicionada por seus tipos “relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2015, p. 262).

Entende-se então, com base numa questão colocada por Bakhtin (2015), que o gênero primário é indubitavelmente composto ao secundário, se converte à proporção que perde o nexos com a prática concreta, o que o tornaria mais completo ou absolutamente pertinente. Assim a Bakhtin (2015, p. 263) explicita:

Gêneros discursivos secundários (complexos- romance, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente escrito) - artístico, científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata.

O entendimento do universo dos enunciados e a variedade de formas de gêneros circulantes no interior das ações humanas são de fundamental destaque para o estudo das linguagens, porque se trata de um material linguístico concreto fundamental a definição de outros na esfera da linguagem. Bakhtin (2015, p. 264) coloca que “todo trabalho de investigação opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação”. O autor esclarece ainda que é na concretude das ações da linguagem que o gênero opera, ou seja, que “é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua”. (BAKHTIN, 2015, p. 265). Assim, “a própria questão da língua nacional na linguagem individual é um problema (porque só nele, no enunciado, a língua nacional se materializa de forma individual)”. (BAKHTIN, 2015, p. 266). Bakhtin (2015, p. 266) nos apresenta que:

Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis.

Como pode se ver, o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e das relações com os falantes, ou qualquer esfera da comunicação. Outra questão a se discutir é o enunciado, ou seja, enxergá-lo como o próprio gênero discursivo, sendo que as situações de

interlocução é quem geram essa condição. Para Bakhtin (2015, p. 272) os enunciados apresentam “um comportamento natural, uma vez que cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Isso nos leva a compreender que eles são discursos sócio-historicamente construídos na ação dos falantes, e que tendem a gerar novos enunciados a cada uso. É na construção do diálogo, no seu processo que o outro também é responsabilizado pela atuação do gênero. Assim, “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”. (BAKHTIN, 2015, p. 275).

Nesse sentido, o processo de escolha, ambientação e uso gera uma determinada forma de gênero, na qual efetuamos. Para Bakhtin (2015, p. 282), “tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo”. Assim, o gênero parte em todas as esferas, sendo que cada situação, pessoas que atuam, grau de necessidade influenciam na disseminação e uso do gênero. Para Bakhtin (2015) os membros falantes de uma comunidade assimilam as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Para Tanto Bakhtin (2015, p. 283) acrescenta que

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). (BAKHTIN, 2015, p. 283)

Constatamos que nos comunicamos por enunciados, dotados de significação para todos que participam do processo, não se limitando a palavras ou frases isoladas, mas contextualizadas. A partir desse ponto há a organização e efetivação do gênero do discurso, ou seja, seu uso e circulação. Os diversos gêneros cotidianos para Bakhtin (2015) são breves de saudações, despedida, felicitações, votos de toda espécie, informação sobre a saúde, as crianças, etc. Assim para BAKHTIN (2015, p.283-284):

A diversidade dos gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação: há formas elevadas, rigorosamente oficiais e respeitadas desses gêneros, paralelamente as formas familiares e, além disso, de diversos graus de familiaridade, e formas íntimas (estas são diferentes dos familiares).

Fica clara a diversidade de gêneros que depende da reciprocidade entre os participantes e que vários fatores determinam sua condição, sua existência como a situação e a posição social dos falantes/atuantes. Além do mais, o grau de familiaridade, ou seja, o domínio das regras desses gêneros condiciona o sucesso da comunicação e circulação dos gêneros.

2.2 CAMPO DE INTERAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Nesta seção, iremos discutir algumas ideias sobre campo de interação dos gêneros textuais com base em alguns teóricos, enfatizando seus conceitos e peculiaridades no que tange ao seu estudo. Ainda abrangeremos para um estudo específico do gênero do qual se apropriará esta pesquisa bem como o processo utilizado em sua produção, a saber a retextualização.

2.2.1 Os gêneros textuais e o ensino

O gênero textual tem sido muito discutido no âmbito acadêmico, estendendo-se para as práticas pedagógicas em sala de aula, inclusive nos documentos orientadores da educação. Mas há ainda uma dificuldade em conceituar e esclarecer sobre seus conceitos. Nesta seção, partiremos da ideia de Schneuwly e Dolz (2004) onde aponta que escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Por ser este trabalho no âmbito do gênero textual e da produção escrita, cabe compreender que há um “conjunto articulado de instrumentos de produção que contribuem para a produção de objetos de um certo tipo”. (SCHNEUWLY, 2004, p. 28). À medida que conhecemos as características do gênero, é possível realizar a escrita, uma vez que é condicionada por algo relativamente estável e que condiciona o seu funcionamento. Para tal, é interessante também compreender que as formas e possibilidades de produção desse texto são “guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global: tratamento do conteúdo, tratamento comunicativo, tratamento linguístico” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 28).

Nesse sentido, a escola reconhece a língua como fenômeno social e, nesse caso, os trabalhos escolares faz-se sobre os gêneros, que constituem o instrumento inesgotável e imprescindível para o ensino da textualidade. Podemos dizer que “a análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as

atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 51). Para esses autores, o ensino de gêneros pode ser realizado através de "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97) e que “apresentam, ainda, um esquema da sequência didática que pode ser utilizado para o ensino dos gêneros. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.98).

No sentido de sistematizar esse tipo de trabalho, se objetiva em sala de aula, segundo o modelo dos autores “[...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.97). Fica evidente, assim, a relevância do professor apresentar a seus alunos diferentes gêneros textuais, com a finalidade de que conheçam o funcionamento e consigam compreendê-los e produzi-los. Os professores devem, na prática, trabalhar os gêneros em sala de aula de forma diversificada, com o objetivo de fazer com que o estudante aprenda a produzir textos orais e escritos.

Além da perspectiva dos autores citados, Marcuschi (2008) também trata da temática, afirmando que o estudo de gênero está na moda, não em sua visão aristotélica, mas como um empreendimento cada vez mais multidisciplinar. Afirma que “a análise de gêneros engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua materna geral” (MARCUSCHI, 2008, p.149).

Com essa visão, como tratar de uma infinidade de gêneros e relacionar seu ensino nas escolas, ou seja, na sala de aula? Parece um questionamento difícil e, na verdade é, pois é complexo teorizar algo tão vivo na prática interativa em sociedade. Marcurschi (2008) afirma que os próprios PCN têm grande dificuldade quando chegam a este ponto não havendo consenso sobre o que seria mais adequado ao ensino, ou seja, qual gênero ensinar. Segundo os PCN (BRASIL, 1998), é necessário contemplar nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, ou seja, deixar claro aos alunos a infinidade de formas que o exto apresenta no âmbito das necessidades comunicacionais e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. Ainda sobre o gênero na escola, Brasil (1998, p.49) aponta que “no trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem”.

Dessa forma, o documento sugere que se leve em conta aspectos sócio-discursivos a saber “a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte)” de modo a selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p.49). É importante atualizar a o estudo das linguagens aos novos documentos, a saber, a BNCC que é “a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, (BRASIL, 2016, p. 07). Dessa forma, estamos assegurados atualmente segundo Brasil (2016) os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Sobre o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC nos esclarece alguns caminhos e posturas a serem adotadas, principalmente quando afirma que:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2016, p. 67)

A BNCC reitera a importância do texto diante do trabalho em sala de aula e complementa que a orientação deve se pautar nas perspectivas discursivas, que leva em consideração diversos fatores, inclusive a linguagem das mídias e signos atuais de produção textual. Ainda para o âmbito da língua portuguesa Brasil (2016), p. 77), apresenta, entre outros, objetivos centrais, como analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. Além do mais, inclui a análise de aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.

Desta forma, “não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de

produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana”. (BRASIL, 2016, p. 78).

2.2.2 O gênero resenha

Medeiros (2000) define o ato de resenhar como sendo uma atividade que exige do produtor conhecimento sobre o assunto, de modo que possa estabelecer comparações. O autor ainda sinaliza a importância de uma maturidade intelectual, acúmulo cognitivo de informações, para fazer avaliações e emitir juízos de valor. Segundo Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), a resenha crítica, por exemplo, é um gênero que pode ser chamado por outros nomes, e que exige que os textos que a ele pertençam, tragam informações centrais sobre os conteúdos e sobre outros aspectos de outro (s) texto (s) lido (s). O que nos faz compreender que é necessário a junção de conhecimentos para que signifique o texto escrito. Além do mais, é imprescindível incluir aspectos sobre o seu contexto de produção e recepção, sua organização global, suas relações com outros textos etc., e que, além disso, tragam comentários do resenhista não apenas sobre os conteúdos, mas também sobre todos esses outros aspectos.

Dessa forma, a resenha se configura conforme uma definição planejada por parte do agente criador, que demanda uma comparação por meio das convicções por ele responsabilizados as bases do contexto (mundos físicos e sociosubjetivo). Para Koch; Bentes; Cavalcante (2007), os usos concedidos aos gêneros do intertexto – este fundamentado por uma espécie de recipiente de bases textuais, ou seja, pelo grupo de gêneros de texto efetuados por gerações pregressas e que podem ser utilizados num momento peculiar, com ocasionais mudanças.

Conforme Motta-Roth e Hendges (2010), há uma expectativa quanto à descrição detalhada do conteúdo e da organização do livro; logo, a resenha é avaliativa e informativa, de modo a remeter a uma gama de possibilidades contedutivas. Então, quando se tratar de uma resenha mais elaborada e com criticidade avançada o conhecimento amplo sobre assunto e a perspectiva de atuação são indispensáveis, principalmente, quando se quer emitir alguma opinião ou valoração em relação ao assunto tratado. Não há opinião sem conhecimento, comparação e respaldo. Assim, Motta- Roth; Hendges (2010, p. 27) afirma que:

Por meio da avaliação de novas publicações, o conhecimento na disciplina (as teorias e os autores em voga, o saber partilhado entre os pares, as abordagens

adotadas, os valores consagrados) se reorganiza e as relações de poder, de status acadêmico se acomodam (MOTTA- ROTH; HENDGES, 2010, p. 27)

Essas avaliações se dão porque sempre há textos novos, publicações ou algo que acrescente, inove ou discorde de posições. Para Oliveira (2007), espera-se encontrar numa resenha um trabalho de argumentação convincente para persuadir o leitor. Ferraz (2007) lembra que resenhar está intimamente ligado com um texto argumentativo, que mira expressar a opinião de seu autor, supostamente alguém com um referencial de conhecimento capaz de avaliar o que está sob uma visão pessoal e fincado em argumentos que convençam que essa avaliação é correta ou, pelo menos, flua na direção exata, seja condizente.

Nessa mesma linha de raciocínio, Arcoverde (2007), diz que o gênero textual resenha, assim como muitos outros gêneros, possui suas características muito específicas e se molda a algumas configurações, inclusive, das quais já vimos acima. Para a autora “o mero ensino da organização global de um gênero não é suficiente para fazer você chegar a uma produção adequada” (ARCOVERDE, 2007, p. 02). É necessária uma compreensão ampla do conceito geral e também entender as ramificações advindas do gênero resenha. Contudo as intenções sobre como se necessita a moldura do texto gera também a necessidade de aprofundamento específico. A autora acrescenta ainda que:

Precisamos, então, levar em consideração qual o papel social de nosso texto escrito, com que propósito nos envolvemos nessa situação discursiva, o que conhecemos sobre o que vamos enunciar e qual os possíveis destinatários de nossa resenha, além de necessitar ter clareza em que veículo a resenha vai circular (jornal, revista científica etc). (ARCOVERDE, 2007, p. 02)

O pensamento acima corrobora o entendimento sobre a importância das condições para a produção dos gêneros textuais, principalmente quando se trata de algo do qual como as noções de escrita numa perspectiva sócio-discursiva.

Nesse sentido, a resenha é um gênero textual que fala sobre outro gênero textual de outro autor (ARCOVERDE, 2007). Trata-se de um gênero que naturalmente atua sobre outro gênero. Dessa forma, é natural que haja comentários sobre a obra resenhada e sobre seu autor. É interessante frisar que há, porém, mecanismos para que “essas vozes, a do resenhista e a do autor da obra, sejam bem definidas para que o leitor saiba destacar, tanto a autoria do discurso do resenhista quanto a autoria do autor da obra resenhada”. (ARCOVERDE, 2007, p. 07) Arcoverde (2007) sintetiza que a resenha são informações resumidas e selecionadas de um livro, de um filme, de uma peça teatral etc, apresentando comentários e avaliações críticas

sobre a obra resenhada. De acordo com Arcoverde (2007) A composição de uma resenha exige os seguintes aspectos:

- 1) Introdução breve que contextualiza o autor, o assunto da obra lida, seus objetivos e sua relevância para um leitor interessado no assunto.
- 2) Resumo da obra que pode ser com crítica ou sem crítica. Sem crítica, apresenta apenas uma descrição das ideias contidas na obra. Com crítica, apresenta as ideias, já colocando a opinião, ou seja, indicando pontos positivos e/ou negativos, revelando ideologias etc. Nesse caso, podem aparecer citações entre aspas (citações formais), normalmente acompanhada das páginas de onde elas foram extraídas. No resumo deve constar, ainda, informações sobre a obra: se é dividida em capítulos (Estrutura) – quantos, quais, como? (se houve um mais importante – por quê?) e esclarecer se o livro tem citações.
- 3) Opinião - o resenhista ao produzir seu texto responde a algumas questões, assumindo um posicionamento e, conseqüentemente, argumentando-o. (ARCOVERDE, 2007, p. 11)

Esses são os pontos centrais do gênero em estudo nessa pesquisa, porém Arcoverde (2007) aponta ainda alguns aspectos secundários, como se há alguma falha grave de edição, se a linguagem utilizada na obra é clara e acessível ou ainda se é uma linguagem técnica. Para a autora, ainda é importante que o resenhista considere o contexto da produção em que a obra foi produzida. Para isso, ele pode levantar aspectos que relacionem a obra ao contexto sócio-histórico em que foi produzida. Para essa questão Arcoverde (2007, p. 12) expõe que:

É bom prestar atenção a alguns dados específicos da obra, tais como: 1) dados sobre o autor do livro/obra-base: nome, profissão, titulação etc. Nome da obra e relação com o conteúdo. 2) as referências da obra: editora, ano da publicação, ano da edição, ilustrações (figuras, gráficos), número de páginas, referências bibliográficas do autor.

A autora nos faz compreender a importância das observações do resenhista acerca da obra resenhada. Essas observações demarcam a voz do resenhista por se constituírem de uma estrutura específica, vez que o autor da resenha se dispõe de método claro, expondo o seu panorama, ou seja, seu ponto de vista.

2.2.3 O Continuum oralidade-escrita

Reportando-se às análises de Marcuschi (2001), observa-se que as diferenças entre fala e escrita estão dentro do que se chama de continuum tipológico das práticas sociais de produção textual, e não na relação dicotômica nos de dois polos opostos.

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas (sic), seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos. (MARCUSCHI, 2001. p.42)

É possível verificar que na abordagem do *continuum* oralidade e escrita, que tanto o texto oral quanto o escrito vão sofrer variações conforme o lugar onde estão inseridos. Partindo desse pressuposto, se torna pertinente identificar o contexto e o gênero discursivo em que se o discurso acontece para identificá-lo. Não se pode afirmar que haja mais prevalência de um sobre o outro. Entretanto, é o uso do código que determina qual o melhor texto a ser usado, se é o oral ou o escrito. Nas palavras de Silva e Silva (2009, p. 96), afirma-se que se verifica “até aqui que não há supremacia entre o texto oral sobre o escrito ou entre o texto escrito sobre o oral, eles possuem funções comunicativas distintas dentro de um continuum que chega a hibridizar ambos em determinados gêneros discursivos”. Para Botelho (2007) tem-se sustentado a ideia de que a oralidade e a escrita são, pois, dois fenômenos inerentes ao ser humano e que, entre a linguagem oral e a linguagem escrita, há muito mais semelhanças do que diferenças e considera, ainda, que cada uma desses aspectos linguísticos apresenta suas características peculiares como um fato inexoravelmente que não se pode negar, mas, que apresenta certamente muito em comum entre ambas.

Em grande parte das pesquisas realizadas em torno da linguagem oral e escrita, baseou-se necessariamente em textos de conversação espontânea (da fala) se comparando, pois, com a prosa expositiva. Certamente, percebe-se que um texto de conversação espontânea e uma conversa informal entre amigos traz consigo características da oralidade e representa seguramente a linguagem oral. Por outro lado, em um texto em prosa expositiva de um artigo acadêmico traz consigo suas características da escrita e representa a forma escrita satisfatoriamente. Para Botelho (2007), a linguagem oral e escrita não ocupa, conforme visto anteriormente, extremidades de uma linha reta e não podem ser vistas como dicotômicas. Não são dicotômicas.

Logo, as análises sobre estas devem se debruçar de forma em que estas sejam vistas como duas práticas cujas diferenças e semelhanças se dão ao longo de um continuum tipológico no qual as extremidades tragam, de um lado, o grau máximo de informalidade, e do outro, o grau máximo de formalismo.

No estudo de Tannem (1983), ao fazer uma síntese das pesquisas conhecidas em torno das diferenças entre as estratégias das duas modalidades, apontam duas diferenças que consideram fundamentais: i) a linguagem oral depende quase que, exclusivamente, do contexto, enquanto que a linguagem escrita se faz de forma descontextualizada; ii) recursos paralinguísticos e não-verbais (gesto, entonação, conhecimento compartilhado, etc.) estabelecem a coesão na linguagem oral, contrapondo-se ao que acontece na linguagem escrita, em que a coesão ocorre por meio de elementos lexicais, como às conjunções, às locuções conjuntivas, dêiticos, etc; e de estrutura sintáticas complexas. Para Tannem (1983), se reconhece as particularidades daquelas modalidades, porém, afirma ainda que as estratégias referentes à oralidade podem ser vistas em um texto escrito em prosa, assim como também em estratégias da escrita identificadas em um texto oral mais tenso. Assim, na opinião dessa autora, as diferenças formais ocorrem em função do gênero linguístico e não em função da modalidade.

Com isso, verifica-se nas pesquisas de Tannem (1983), que a ideia ou noção de um contínuo poder ser percebida até com mais rigor, a exemplo de seu estudo em 1985 em que também enfatizou o envolvimento interpessoal como sendo uma característica ou traço relevante no comparativo entre ambas as modalidades. Ela retoma o conceito das duas estratégias e busca comprovar que as estratégias discursivas são decorrentes do grau de envolvimento e permeia, portanto, as modalidades “oral e escrita” em um contínuo. No cenário brasileiro, Koch (1997, p.) pontua que

Existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao pólo da fala conversacional (bilhete, carta familiar, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários.

Não há uma regularidade nos textos, mas estes são dinâmicos e mistos, uma vez que podem estar situados em condições diversas e se aproximarem em um momento mais de caráter (formal/informal) do que de outro. A escrita e a oralidade fundam práticas e usos da língua que, por sua vez, possuem particularidades próprias em que estas, entretanto, não as fazem dicotômicas como já afirmado, uma vez que as duas permitem construções de textos coesos e coerentes e a elaboração de entendimento contemplativo e exposição formais e informais, variações estilísticas, sociais e daí por diante. Foi a partir da ideia de visão dicotômica da língua falada e escrita que se deu origem às heterogeneidades entre as duas

modalidades nas quais se relacionam com a fala: por ser “contextualizada, implícita, redundante, não planejada, predominância do “modus pragmático”, fragmentada, incompleta etc.”, (MARCUSCHI, 2003, p. 27).

Por outro lado, a escrita é considerada ainda descontextualizada, com características de ser explícita, condensada, planejada e com prevalência do “modus sintático”. Koch (1997) assevera que nem essas características atribuídas são de exclusividade de uma ou outra modalidade, e que sempre foram estabelecidas tendo como parâmetro as duas modalidades, sendo que tais características foram estabelecidas portando como parâmetro o ideal da escrita. Isso se trata de uma maneira de idealizar a fala e a escrita, em que levou a se construir uma visão preconceituosa de que a fala é desonrada sem planejamento e rudimentar. Marcuschi (2001, p. 37) pontua que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. Assim, a razão pela qual esse teórico afirma sua inquietação está nos encadeamentos em diversos planos. Planos estes em que passam a existir um contínuo de variações e não apenas uma poeira unidimensional. Para Lins (2007), sem sombra de dúvidas, o conceito de contínuo tipológico fundamenta o ponto de vista de que existem mais semelhanças entre as modalidades discursivas do que diferenças, como afirma Marcuschi (2001). O conceito de contínuo traz, simultaneamente, o argumento da dicotomia entre as modalidades discursivas contraditórias por que, a partir desse conceito, é crível corroborar que as línguas escritas figuram entre um mesmo princípio linguístico e que, sobretudo, por esses pretextos, não são estanques, a despeito de seus processos e meios de produções distintas.

Dessa forma, abre-se um leque como espaço para a percepção em torno das propriedades que se aproximam entre fala e escrita, apesar de suas características específicas. Pode-se, então, pensar de início em um movimento em direção à ideia de continuidade entre tais modalidades que é defendida por Marcuschi (2000) como crucial para o trabalho com a retextualização. Para esse autor, a retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido, e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2008a, p.46). Ao se produzir textos escritos, observa-se que há uma variação entre qual tipo de linguagem é adotada, uma vez que, o nível de conhecimento da língua pode efetivamente inserir essa produção em um determinado *continuum* tipológico. Koch (1997, p. 32), observa que:

[...] existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos da fala conversacional (bilhete, carta familiar, textos de humor), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do polo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos, dentre outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários. (KOCH, 1997, p. 412)

Pode-se perceber que é nesse momento que se criam condições propícias para o advento de uma linguística do texto/discurso, isto é, uma linguística que se detém das manifestações produzidas pelos usuários da língua falada, ou seja, de uma língua em conjunturas concretas, sob determinadas condições de produção. Compreende-se ainda que a língua não é apenas um produto estático, mas, sim, dinâmico e vivo, e as produções, nessa perspectiva, mesmo na oralidade, são relevantes quando se comunicam efetivamente e as práticas são relevantes no contexto. Como afirma Marcuschi (2000), na atualidade, se predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades de interação e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. Ou seja, nessas práticas de letramentos e de oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos, e não o contrário.

2.2.4 Oralidade e gêneros textuais orais no ensino

De acordo com Santos, Cruz e Antunes (2017), a relevância de afirmar de forma regular o movimento com os gêneros textuais orais no plano da sala de aula, é vista por vários investigadores da Linguística e da Pedagogia. Contudo, nem sempre a prática comparece a teoria. Mas, é insistentemente importante tratarmos dos conceitos e aparatos teóricos sobre essa modalidade.

A iniciar por Teixeira (2012) compreendemos que a prática da expressão oral costuma estar vinculada a atividades lúdicas e informais, em que se propõem situações como: “converse com seus colegas” ou ainda pela famosa frase: “discuta em grupo”. A mera oralidade não traz em si características pedagogicamente relativas ao uso da linguagem no que tange à situações formais e informais de comunicação oral, de forma que deixa de ser uma atividade relevante.

No entanto, diante da prática distante da teoria, pode-se cogitar a ideia de que, talvez, parte significativa dessa dificuldade de aplicabilidade dos GT orais na escola seja oriunda da própria heterogeneidade desses textos. Travaglia (2013) pontua que os gêneros orais se caracterizam de forma diversa, ainda que alguns textos escritos, pensados para serem falados,

possam ser considerados gêneros textuais. O autor expõe que, evidentemente leva a graus diferentes de oralidade, pois, por exemplo, a leitura de uma conferência ou comunicação científica em congresso, ou a realização de uma conferência ou de uma exposição oral qualquer com base em um roteiro preparado, mas em que o que se vai dizer não está dito palavra por palavra serão diferentes, mas ambos serão considerados um gênero oral. Por isso mesmo concluí que “a aula, por exemplo, em que ocorrem vários gêneros orais, pode seguir um roteiro, mas nunca será lido como pode acontecer com uma conferência ou comunicação científica em congresso” (TRAVAGLIA, 2013, p.5). Marcuschi (2001) fala do *continuum* entre o oral e o escrito, considerando que determinado gênero poderá apresentar mais características típicas da oralidade ou da escrita, mas, ainda conforme esse teórico, a fala e a escrita apresentam dentre outras características, usos estratégicos, uma estreita relação com o contexto e caráter interacional. Marcuschi (2008) destaca ainda o gênero oral como uma noção cotidiana usada pelos falantes e que se embasam em características gerais e situações rotineiras.

Dessa maneira, “existe um saber comum pelo qual os falantes se orientam em suas decisões acerca do gênero de texto que estão produzindo ou que devem produzir em cada contexto comunicativo (MARCUSCHI, 2008, p.186.). Assim, segundo esse autor o gênero não surge naturalmente, mas se constroem na interação comunicativa e são fenômenos sociointerativos.

Por sua vez, Castilho (2006) afirma que as modalidades orais e escritas se diferenciam no que se refere ao caráter interacional, simplesmente pelo fato de que a primeira não acontece em presença dos usuários, enquanto que a segunda já revela toda a situacionalidade. Com efeito, deve-se pensar que as diferenças que se fazem presentes nessas modalidades acontecem dentro do continuum tipológico, a exemplo de um telejornal mais formal e planejado, e menos oral quando se pratica em uma conversação com amigos. Ainda segundo Castilho (2006), é igualmente importante pensar nas características atribuídas à língua falada para compreender os gêneros textuais orais. Em torno disso, Travaglia (2013, p. 6) analisa outras características típicas de gêneros orais:

No que respeita aos elementos característicos da língua oral (entonações, altura de voz, tom etc.) eles serão considerados como característicos de todo e qualquer gênero oral. Serão caracterizadores de um gênero em particular quando ocorrerem de maneira sistemática e particular nesse gênero, como por exemplo, uma altura de voz, um tom, uma entonação, etc. específicos. Quanto ao tom (solene, de tristeza, de alegria, de deboche, festivo, etc.), quando for sistemático em um gênero específico, será visto como parte do conteúdo temático na sua caracterização.

Os estudos nessa área como as pesquisas de Castilho (2006), Marcuschi (2005) e Teixeira (2012) tratam da relevância da abordagem da variação linguística e da análise, por exemplo, da transcrição de gêneros textuais orais, como a conversa em sala de aula. Com o conhecimento, o aluno deve permitir que o aluno tenha mais autonomia sobre as situações de uso da fala, pois, passará toda vida por situações com uso da fala e que implica em afirmar que se deve saber o grau de informalidade exigido em cada contexto. Para Teixeira (2012), é importante examinar a transcrição de uma conversa porque se tem a oportunidade de observar à hesitação, à reformulação e à repetição como procedimentos-padrão perfeitamente comuns e aceitáveis nessa situação típica da esfera de comunicação cotidiana e em que há o predomínio do registro informal da língua, porém, embaraçosos em uma situação de formalidade cujas conversas devem ocorrer em um registro cuidado e com a temática voltada para assuntos de interesse mais geral e diversificado. Ainda segundo esse autor, deve-se destacar, com ênfase, a diferença estipulada por Marcuschi (2001, p. 25-26) quando este pontua que sobre a oralidade e o letramento:

Oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso [...]. O letramento, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade [...]. A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano [...]. A escrita seria um modo de produção textual-discursivo para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica [...].

Percebe-se a relevância do trabalho com os gêneros textuais na sala de aula e, nessa direção, é que Dolz e Schneuwly (2004) formularam um modelo didático que tem por finalidade compreender as particularidades que cada gênero apresenta com fundamento em estudos e pesquisas já desenvolvidos por pesquisadores dessa área, com o propósito de entender a relação entre os gêneros trabalhados na escola e aqueles que estão fora dela, mas que, também, funcionam como objetos de referência para o aprendizado. Ainda para esses autores, ao serem determinados em uma sequência didática, permite aos educandos colocar em prática os aspectos da linguagem já internalizados e aqueles sobre os quais não tem domínio, e permitem aprenderem e compreenderem melhor o conteúdo trabalhado pelo docente. Na proposta de Dolz e Schneuwly (2004, p.98) apresentam-se, ainda, um esquema de sequência didática que poderá ser usado para o trabalho com os gêneros.

2.2.5 Texto Oral e Texto Escrito: função social de comunicação em contextos distintos

Para Marcuschi (1995, p. 7), não se tem ainda pesquisas suficientes para responder a alguns questionamentos, tais como da função social do texto escrito e oral, ou seja, em que contexto se faz uso da oralidade e da escrita? Pois é visto que nas sociedades, nas quais a escrita chegou, que ela se tornou imprescindível e que foi tratada como fato histórico e não como um bem natural. Ainda segundo a visão de Marcuschi (1995, p.7), “pode-se levar em conta que a fala seria um meio de produção de texto discursivo oral, sem a necessidade de uma tecnologia oral, além do aparato disponível pelo próprio ser humano”.

A escrita, desse modo, seria uma tecnologia de representação abstrata própria fala de um modo de produção textual-discursiva com suas especificidades próprias e, assim, dentro do campo da Linguística, existem aqueles que irão considerá-la como um avanço decorrido da capacidade cognitiva dos sujeitos, expressando, desse modo, uma supervalorização da escrita que acaba por afirmar que esta seria a responsável pelo nascimento do raciocínio silogístico, uma vez que a escrita contribui para o pensamento abstrato (SILVA E SILVA, 2009). Ainda na visão desses autores, a escrita assume esse papel supervalorizado porque serve de documentação e fez surgir, assim, descentralização do pensamento que vai do concreto para o abstrato. Assim, o texto escrito é, portanto, usado nas sociedades letradas como forma de organização política e econômica e, ainda sendo do ponto de vista do prestígio social, como uma prática mais relevante do que a própria fala. Tanto o texto oral quanto o texto escrito se configuram como formas complexas de organização a partir das representações mentais (SILVA E SILVA, 2009). Ao se observar um texto oral, se verifica que este indica a que sociedade, região, cultura ou grupo social ao qual o sujeito está inserido e, assim, é por meio do texto escrito que se olha este com o a porta de entrada para se conhecer aspectos essenciais desse sujeito. Com isso, afirma-se que ao se analisar os contextos sem que o texto oral e escrito são usados, se percebem que eles estão no continuum das práticas sociais (SILVA E SILVA, 2009).

No estudo de Marcuschi (1995), é que nasce o termo *continuum* tipológico sugerido por Biber (1988), teórico para quem no comparativo entre fala e escrita devem-se levar em conta algumas dimensões significativas de variação linguística e a relação entre gêneros respectivos a cada deles e o contínuo tipológico nos usos linguísticos, a fim de evitar comparações e impossibilitar, dessa forma, a dicotomia fundamentada apenas em textos prototípicos de cada modalidade. Não deve se conceber que qualquer caracterização linguística ou situacional da fala ou da escrita se dê em todos os gêneros, sejam eles orais ou

escritos. Afirma Botelho (2007) que, no *continuum* tipológico, existem gêneros orais e escritos bastante semelhantes e distintos também, e que isso acontece porque não se tem a homogeneidade na relação oralidade/escrita.

Na linguagem falada e escrita, não se tem limite de uma linha reta, não são dicotômicas, por essa razão, carecem de estudos como dois estágios discursivos, em que as disparidades e afinidades se dão ao longo de um contínuo tipológico e que, em cujas extremidades, se situam de um lado o grau máximo de naturalidade e, do outro, o grau de formalidade (BOTELHO, 2007). Lins (2007) pontua que a pesquisa da oralidade se trata de uma forma de inquietação que se tornou mais proeminente no âmbito da Linguística a partir do momento em que os teóricos da linguagem perceberam a fala como um objeto de pesquisa. E foi isso que, de certa forma, veio a expandir a visão dos estruturalistas - linguistas que enxergam a língua como atividade ou modelo estrutural de gramática. Castilho (1998), assim, buscava o que nela era homogêneo e, assim, os gerativistas analisavam-se de modo contemplativo, sem levar em conta que fossem os contextos em que a fala estava inserida.

Desse modo, os estudiosos que escolheram a fala como objeto de estudo deram início em pensar a língua como uma atividade, uma forma de ação e fatores, a exemplo de questões como: quem falou, em que condições e para quem falou. Até aqui ignorados e que passaram, a partir disso, a terem relevância especial.

Na verdade, o que ocorre é que a língua falada e escrita apresenta funções díspares, pois a primeira é mais comum à função de trazer informações e, ainda assim, possuem marcas que demonstram certas familiaridades, além de se valer de expressões mais coloquiais. No que tange à escrita, exige-se uma certa dependência em sua estrutura e se tem mais marcas formais, tanto que a desenvoltura para escrever depende muito da aquisição de domínios de determinadas habilidades linguísticas. Marcuschi (2000, p. 17) aponta que:

Hoje predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais. Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramentos e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário.

Na visão desse teórico, observa-se que em uma sociedade como a atual, a escrita compreende um dos recursos mais eficazes, o que levanta a hipótese de que a língua escrita tem se tornado mais relevante e que, atualmente, tem atingido um *status* mais elevado, apesar de que do ponto de vista central da realidade humana, o homem pode ser definido como um ser que fala e não como aquele que escreve. Assim a fala não se torna superior à escrita e

tampouco se admite a convicção de que a fala é primária. Esse pressuposto não é aceito, pelo fato de ainda alguns teóricos discordarem. Para Marcuschi (2000, p. 28-33), além da visão dicotômica entre fala e escrita, há ainda também a culturalista. De acordo com esse teórico, observa-se que;

Muito mais a natureza das práticas da oralidade versus escrita e faz análises, sobretudo de cunho cognitivo, antropológico ou social e desenvolve uma fenomenologia da escrita e seus efeitos na forma de organização e produção do conhecimento (...) este tipo de visão é pouco adequada para a observação dos fatos da língua.

Deve-se compreender que as práticas dessas modalidades se desenvolvem dentro das formas em que se organizam e dos efeitos que elas causam na produção do conhecimento. Segundo Koch (1997), deve-se atentar para o fato de que o texto falado apresenta uma sintaxe característica, entretanto, a sintaxe geral da língua serve como pano de fundo. Somado a isso, tem-se o fato de que a escrita pode ser considerada como produto, resultado de um processo, portanto, estático; enquanto a fala é o processo, sendo assim, dinâmica. Marcuschi (2000, p.34) afirma que:

Pode-se dizer que discorrer sobre as relações entre oralidade/letramento e fala/escrita não é referir-se a algo consensual nem mesmo como objeto de análise. Trata-se de fenômenos de fala e escrita enquanto relação entre fatos linguísticos (relação fala - escrita) e enquanto relação entre práticas sociais (oralidade versus letramento).

Nas relações entre fala e escrita não se têm situações óbvias em linearidade, uma vez que atuam sobre um dinamismo constante que se funda na ideia do contínuo e que se manifesta nas duas formas de linguagem: oral e escrita. Olson e Torrence (1997, p. 8), se afirmam que em termos cronológicos, as práticas orais precedem na escrita e que, a escrita, foi um divisor de água na história da humanidade, se constituindo a fala, dessa forma, por um longo período como parte significativa da comunicação humana.

Em um período de uso intenso da fala, a interação linguística dentro dos grupos dos grupos, e entre grupos, se davam por intermédio quase que exclusivamente oral, através da qual se estabeleciam às relações de poder. Em relação à escrita como atividade humana, desde a sua gênese, ganhou importante *status*, pois, formalmente se considera que foi a escrita um marco e divisão da pré-história (período que antecede a escrita) e a história (período que sucede seu uso) o que traz uma reconfiguração, a partir desse momento, nas relações que, antes, eram exercidas exclusivamente pela linguagem oral. Certamente, a escrita, apesar de

ser fisicamente estável, nada tem de estática em seus sentidos, o que pode ser observado pelos autores que concordam com a ideia de que “o escrito goza da liberdade de ‘rolar’ livremente em todas as direções e se presta a uma leitura livre, a uma interpretação e a um uso do texto com total liberdade” (CAVALLO e CHARTIER, 1998, p.10). Mas, de fato, existe um embate sobre as formas e as funções da língua oral e escrita que, historicamente, é remontado e igualmente questionado.

2.2.6 A Retextualização

A retextualização é um dispositivo metodológico utilizado na escritura de textos, objetivando a transformação de um gênero textual em outro. O termo retextualização havia sido antevisto como a modificação de um texto oral para escrito nos estudos de Marcuschi (2001), no entanto, pode-se ainda somar para além destes os estudos de Travaglia (2003) que trata da retextualização relacionada com a tradução. Conforme essa autora, a tradução será levada em conta como uma forma de retextualização de um texto em uma língua diferente daquela a qual se originou o texto.

Segundo os estudos de Dell’Isola (2007), entende-se a retextualização a partir da teoria de transformação de um gênero textual para outro. Assim, fica evidente que a retextualização se trata de modificação de um texto para outro. Dell’Isola (2007, p.10) define a retextualização como “um processo de modificação de uma modalidade textual em outra, isto é, trata-se de uma reescrita de um texto que envolve, com efeito, operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Há assim, uma passagem de um texto para outro em diferentes modalidades.

Para Dell’Isola (2007), é importante frisar que o conteúdo informacional do texto é mantido nesse processo, ou seja, na reescrita se muda o gênero, mas a essência do conteúdo permanece. Outro aspecto importante para a retextualização são as condições para criação desses textos, pois para Dell’Isola (2007, p. 12) “uma retextualização implica que se leve em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos”. Pensar no contexto da produção e nos sujeitos envolvidos, seja na prática de escrita propriamente dita ou apenas na circulação do texto a seus receptores, torna uma visão indispensável à produção. De acordo com Dell’Isola (2007, p.14):

As atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto. Dentre elas, ressalta-se um aspecto de muita importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto. Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, dizer o que se escreveu (...). Antes de qualquer atividade de retextualização, portanto, ocorre a compreensão.

Dessa maneira, reiteramos a necessidade de se conhecer o conteúdo, tema, gênero e outros aspectos do texto a ser escrito, além de necessária uma compreensão sólida daquilo que se quer retextualizar. Dell’Isola (2007) considera que é muito importante observar que o gênero escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido, conforme já salientamos acima. Para Dell’ Isola (2007), a prática da escrita de gêneros textuais orientada pela leitura de um texto, e pelo desafio de modificar seu conteúdo em outro gênero, porém, mantendo a fidelidade das informações originais, é uma atividade rica, bastante produtiva.

Nesse contexto, para a realização deste trabalho, apresenta-se um conjunto de procedimentos e de reflexões que são necessárias para o trabalho de retextualização, a saber:

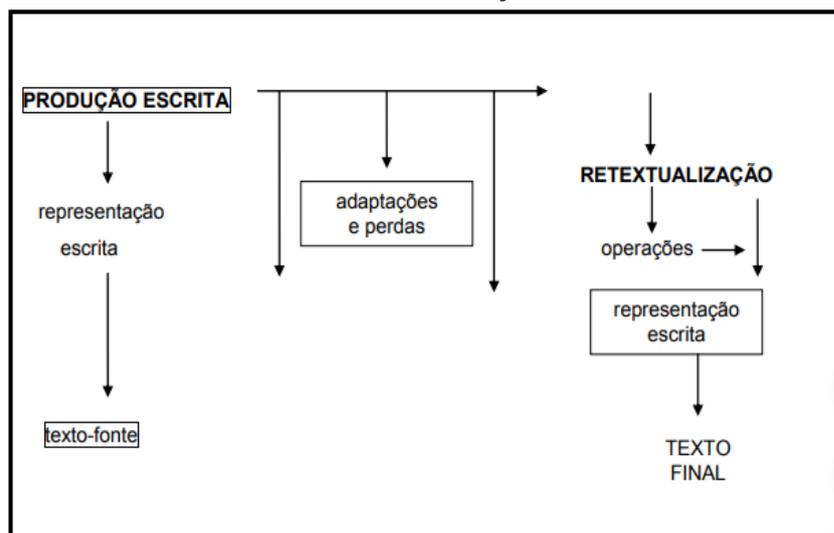
- 1) Leitura de textos publicados, previamente selecionados;
- 2) Compreensão textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido;
- 3) Identificação do gênero, com base na leitura, compreensão e observações feitas;
- 4) Retextualização: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero;
- 5) Conferência: verificação do atendimento às condições de produção: o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido;
- 6) Identificação, no novo texto, das características do gênero-produto da retextualização;
- 7) Reescrita, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários) (VENTURIM, 2015, p. 19).

De um modo geral, considerando nosso foco de discussão, da produção de texto a partir de um outro, e a noção de Marcuschi (2001), no que se refere a retextualização, é preciso lembrar que este é um dos autores mais citados, apesar de não definir claramente ou expressar de forma explícita, mas dá indícios sobre a retextualização (VENTURIM, 2015).

Nesse entendimento, Marcuschi (2010) admite que há nestas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma pouca importância imensa. O autor diz que para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que esse alguém disse ou quis dizer. “Portanto, ante de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade de compreensão” (MARCUSCHI 2010, p. 47). Ele retoma a ideia original proposta por Travaglia

(1993), quando este usa a expressão a fim de designar o processo de tradução de um texto de uma língua para outra e afirmando que a retextualização também é uma forma de tradução, porém, com traços de uma modalidade para outra, permanecendo na mesma língua. (MARCUSCHI, 2001, p. 48). Marcuschi (2010) enfatiza ainda que as atividades de transformação, ou seja, o processo em si da transmutação de um texto para outro, que constituem a retextualização em sentido estrito, dizem respeito a operações que vão além da simples regularização linguística, pois “envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, desde que não atinjam as informações como tal”. (MARCUSCHI, 2010, p.62). Marcuschi (2008) traz de forma prática que a produção escrita se inicia em uma concepção básica representada pela escrita, imagem, conteúdo e gênero escolhido a sua produção. A figura a seguir apresenta justamente essa formação primeira apresentando inclusive os processos no processo de retextualização:

FIGURA 02: Processo de retextualização



FONTE: (MARCUSCHI, 2008, p.72).

Como pode se ver, existe um processo de perda e adaptações quando se transforma o texto em outro, regulados também pelas determinações do novo gênero a ser escrito. Para Matêncio (2003, p. 4), “se retextualizar é produzir um novo texto, então toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, pois o sujeito opera, fundamentalmente, com novos parâmetros de ação da linguagem”. Para clarificar, Matêncio (2003) traduz que, textualizar é agenciar recursos linguageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a geração de um novo texto a partir de um ou mais textos básicos, o que significa

que o tópico, neste caso o sujeito, estuda a linguagem, o texto e as estratégias de discurso determinadas no texto básico, e então projeta sua interação após ver a nova situação, assim é um novo quadro de referência. Portanto, “a atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade” (MATENCIO, 2003, p. 04).

Implica compreender que a retextualização é a produção de um novo texto, pois, segundo ele retextualizar é produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve as relações entre gêneros, entrando inclusive no campo da intertextualidade e da interdiscursividade.

Dessa forma, no trabalho de retextualização, pode-se realizar a prática da transformação da fala para a escrita, modalidade esta discutida por Marcuschi (2001) propondo uma reflexão acerca da oralidade e da escrita que não podem ser analisadas como opostas, mas que devem ser consideradas como elementos interativos que se complementam nas práticas sociais e culturais. Com isso, o referido teórico pontua que “justamente pelo fato de a fala e a escrita não se recobrirem podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de superioridade ou inferioridade” (MARCUSCHI, 2001, p.35).

Partindo desse ponto, o referido autor propõe a construção de um modelo que seja capaz de analisar o nível de consciência dos usuários da língua sobre as diferenças entre a fala e a escrita, no sentido de identificar as operações mais comuns efetuadas na passagem do texto falado para o texto escrito. O primeiro, é composto pelas quatro operações iniciais, as quais são atividades de idealização e de regularização, que se fundamentam em estratégias de eliminação e de inserção. A esse processo, denomina-se de retextualização. Venturim (2015) afirma, diante de posicionamentos teóricos diversos, que a retextualização de gêneros se torna necessária porque também implica em uma reflexão em torno da situação da produção de texto e também acerca das esferas de atividades em que os gêneros se constituem e atuam.

Nessa direção, ao se fazer uma retextualização, se torna indispensável levar em consideração as condições de produção, circulação e recepção do texto. Além disso, deve-se destacar que outro ponto importante é o fato de que o processo de retextualização não deve ser visto como tarefa artificial, já que são fatos comuns na vida cotidiana e podem acontecer de diversas formas. Por fim, deve-se mencionar que um mesmo texto pode ser retextualizado de diversas maneiras.

A partir desses procedimentos, justifica-se o uso da retextualização considerando que o trabalho com esse tipo de reescrita de texto se afirma com grande potencial para dar ênfase às análises textuais em sala de aula.

3 METODOLOGIA: PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo iremos tratar dos procedimentos metodológicos que darão norte a nossa pesquisa, de forma a tornar claro o nosso objeto de estudo. Além do mais, apresentaremos os percursos adotados que contribuirão para as nossas análises e estudos. Ainda trataremos da coleta do campo da pesquisa e da análise dos dados. Pretende-se apresentar ainda nesta seção, a proposta de intervenção que irá apresentar em forma de sequência didática, além dos subsídios básicos aos alunos de forma a conduzi-los à assimilarem e aprofundarem os gêneros em estudo para, desta forma, incentivá-los a realizarem a retextualização.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A princípio, compreende-se a metodologia de uma pesquisa como a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser levadas em consideração na construção de um trabalho acadêmico-científico, com o objetivo de comprovar sua validade e utilização nos diversos âmbitos sociais (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Nesse sentido, situamos a pesquisa quanto ao método de abordagem, que se define como um conjunto de processos ou operações mentais que se empregam em uma pesquisa. Os métodos de abordagem, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), esclarecem os procedimentos lógicos que deverão ser seguidos no processo de investigação científica dos fatos da natureza ou sociedade. No nosso caso, trata-se de uma pesquisa dedutiva, pois partiu de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e que possibilita chegar a conclusões de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica (GIL, 2008, p. 09).

Dessa forma, esse estudo se apresenta, ainda, como sendo uma pesquisa exploratória, explicativa, descritiva, qualitativa e de campo. É exploratória porque, de acordo com Selltzer al. (1965), neste tipo de pesquisa, se busca construir ideias e intuições a fim de adquirir maior familiaridade com o fenômeno pesquisado, não sendo necessário formular hipóteses. Além disso, permite que o pesquisador aumente o conhecimento sobre os fatos. Na definição de Gil (1999), a pesquisa exploratória é aquela que apresenta menos rigidez no planejamento, já que visa proporcionar uma visão geral de tipo aproximativo de determinado fato. Esta pesquisa se classifica como uma pesquisa explicativa na medida em que tem como objetivo primordial identificar fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência de um fenômeno. Assim, trata-se de um tipo de pesquisa em que mais se aprofunda o conhecimento da

realidade, já que busca explicar a razão e as relações de causa e efeito dos fenômenos (GIL, 1999).

Também é uma pesquisa descritiva, porque o pesquisador registra e descreve os fatos observados sem interferir neles, com vistas a descrever as características de uma determinada população, no caso de nossa pesquisa, os discentes. Assim, esse tipo de pesquisa faz uso de técnicas padronizadas de coleta de dados, como o questionário e a observação. Prodanov e Freitas (2013) reiteram que essa pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem, no entanto, manipulá-los e sem interferir.

No que se refere à classificação das pesquisas quanto à natureza destas, esse estudo pode ser considerado como uma pesquisa qualitativa, pois pode ser compreendida como uma abordagem em que se trabalham os dados buscando seu significado e tendo, como base, a percepção do fenômeno dentro de seu contexto específico. A pesquisa qualitativa busca captar não somente a aparência do fenômeno, mas suas essências e, assim, tenta explicar a origem e relações de mudanças na tentativa de intuir consequências. Para Paiva (2019), a pesquisa qualitativa acontece no mundo real, descrevendo fenômenos sociais a partir de seu interior. O autor afirma ainda que incluem análise de experiências individuais, coletiva e de interações. Assim, por se tratar de uma pesquisa no chão da escola, em que há a interação de uma coletividade, buscaremos, com isso, analisar os textos realizados nesse espaço.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa supõe um contato direto e prolongado com o ambiente e a situação, em que os dados coletados são predominantemente descritivos, preocupando-se em larga escala com o processo e não com o produto. Segundo Minayo (2004, p. 21-22), a pesquisa qualitativa responde à questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Assim, a pesquisa se classifica como uma pesquisa de campo, porque, segundo Prodanov e Freitas (2013), esse tipo de estudo é realizado com a finalidade de alcançar informações em torno de um problema para o qual se procura resposta ao problema delineado. Assim, a pesquisa de campo consiste “na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los” (PRODANVO, E FREITAS, 2013, p. 59).

Nesse contexto, ainda classificamos este trabalho como interventivo, sendo uma pesquisa-ação; tipo de pesquisa social de base empírica e que tem associação com ação ou resolução de um problema coletivo, pois se trata de uma pesquisa vinculada ao PROFLETRAS, que assegura a aplicação de uma atividade junto à escola em que o professor-pesquisador atua. Para Paiva (2019), em linguística aplicada, é feita por um professor

pesquisador em colaboração, visando compreender melhor um ambiente educacional, ou seja, “é por natureza, participativa, pois os pesquisados, em conjunto com o pesquisador, são produtos diretos do conhecimento”. (PAIVA, 21019, p. 73).

3.2 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: UM PROCEDIMENTO DE MEDIAÇÃO INVESTIGATIVA

O presente trabalho aborda a temática retextualização do gênero resenha escrita para o gênero vídeo-resenha. Considerando-se a retextualização como a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base que, para Marcuschi (2010), é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre compreendidos, assim, não se trata apenas de uma produção mecânica, pelo contrário, ela ocorre naturalmente.

Nesse sentido, trabalhamos com o procedimento de oficinas pedagógicas como metodologia de ensino para a produção textual. Cuberes *apud* Vieira e Volquind (2002, p. 11), conceitua como sendo “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto”. Os autores apontam ainda que é um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer. Assim, buscamos trabalhar a produção textual em uma perspectiva sociointerativa, onde o sujeito e o objeto se portam como parte de um mesmo processo.

Desse modo, alguns estudos teóricos acerca das oficinas traz uma reflexão interessante, pois apresenta uma metodologia que alia a sua convicção às práticas, ou seja, o fazer propriamente dito. De acordo com Paviani e Fontana (2009), a oficina pedagógica atende principalmente as funções de combinação de conceitos, pressupostos e bases concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz e também da vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes.

Para melhor construir nosso objetivo no âmbito de nossa pesquisa, retornaremos a Bakhtin (2015), quando afirma que cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. O que nos leva a entender que o aluno produtor, numa situação dada, tem condições de adotar posturas que o levem a seus objetivos de produção. Segundo Bronckart (1999), a compreender o lugar social, os papéis dos participantes, à escolha do gênero mais adequado, bem como a organização sequencial e linear, do conteúdo temático, dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos.

Por se tratar de uma pesquisa-ação de cunho interventiva e que visa a resolução de uma problemática em torno da realidade do campo, é muito interessante compreender que todos fazem parte do processo e que a aprendizagem é mútua. A oficina, para Vieira (2002), surge como um novo tipo de comunicação entre professores e alunos. É formada uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência. Apresenta que “o professor é dirigente, mas também aprendiz. Cabe a ele diagnosticar o que cada participante sabe e promover o ir além do imediato” (VIEIRA, 2002, p.17). Para Matêncio (2003, pg. 3-4), “a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos base, revela que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base, projetando-as em uma nova situação de interação”. Assim, a retextualização reside na produção de um novo texto a partir de um ou mais textos base, o que envolve conversões linguísticas para acolhimento do novo plano reflexivo, de maneira que, enquanto a execução desse trabalho, alunos e professores portem em reflexão as oportunidades de construção, de divulgação e de aceitação dos escritos.

Nessa perspectiva, escolhemos o gênero resenha, tendo em vista as dificuldades e desconhecimento de sua composição e treinos superficiais na vida estudantil. Desse modo, operamos, como objetivo principal, aprimorar o conhecimento sobre o processo de produção do gênero textual resenha e, a partir do processo de retextualização, viabilizado por oficinas pedagógicas, potencializar o trabalho com o texto em sala de aula.

3.3 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Neste tópico apresentamos a análise do processo de retextualização do gênero resenha para o gênero oral vídeo-resenha, que constituíram o *corpus* dessa pesquisa. Frisamos a descrição de cada oficina aplicada no alusivo às tarefas feitas, as composições utilizadas, a participação dos discentes, o conhecimento efetivo do gênero textual trabalhado, não obstante, igualmente faremos nota a todos os ganhos relevantes inerentes à proposta de intervenção, através do emprego das oficinas e se de fato, os alunos abrangeram e captaram as propriedades que transpassam os gêneros textuais acima citados.

3.4 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS

A referida proposta de intervenção foi desenvolvida a partir da metodologia de oficinas pedagógicas, que são um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira

sistemática e em torno de um gênero ou mais gêneros textuais, seja na modalidade oral ou escrita e como já citado acima, partem de pressupostos e bases concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz em que há a execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes.

O trabalho se deu na perspectiva da retextualização apresentada entre outros, por Dell' Isola (2007), Marcuschi (2010), Matêncio (2003). Para Dell' Isola (2007, p.14) “as atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto”. Segundo a autora (2007), existe um aspecto de imensa importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto. Assim, para retextualizar, ou seja, mudar uma modalidade de texto para outra ou de um gênero para outro, é preciso, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito.

Nesse sentido, a coordenação das tarefas didáticas em direção a integrar nossa proposição de intervenção aconteceu alicerçada na metodologia de oficinas, que ao todo se somam oito (08) momentos de atividades direcionadas. Em relação a essas oficinas, foram práticas com ações centralizadas nos textos, destacando os gêneros resenha e vídeo-resenha, tendo como orientação alguns passos da metodologia apresentada por Dell' Isola (2007) que prima pela orientação sobre a retextualização e de aspectos da leitura, interpretação, reconhecimento, conferência e reescrita do gênero. Segundo a autora, as atividades e passos adotados nesse processo de escrita ou produção de um novo gênero a partir de outro, “são atividades conscientes que seguem os mais variados tipos de estratégias”. (DELL' ISOLA, 2007, p.44).

Para melhor esclarecer nossas oficinas, elencamos como objetivo geral, aprimorar o conhecimento sobre o processo de produção do gênero textual resenha a partir do processo de retextualização, potencializando o trabalho com o texto em sala de aula. Além de alguns objetivos específicos, como: (i) Caracterizar o gênero textual resenha levando em conta o nível de concisão e criticidade ao emitir opiniões; (ii) Elaborar junto ao professor-pesquisador o plano de texto da resenha a ser retextualizada; (iii) Produzir resenhas após assistirem ao filme; (iv) Retextualizar a resenha escrita nas oficinas para o gênero vídeo-resenha.

3.4.1 Primeira oficina: “Conhecendo o gênero resenha”

Para orientar os discentes de forma satisfatória, apresentamos o gênero a ser trabalhado, a resenha, oferecendo um contato dos discentes com o gênero resenha, mostrando

através de uma discussão oral, o conhecimento prévio dos alunos. Para isso, consideramos o horário da escola escolhida como campo, motivando os alunos quanto ao projeto do professor-pesquisador, realizando uma sensibilização ao gênero resenha, apresentando a Proposta de Intervenção, fazendo, assim, com que os discentes se sintam a vontade para participar das atividades das oficinas através de discussões orais.

Nesse sentido, nosso campo de pesquisa é formado por alunos ainda com pouca maturidade e conhecimento de produção de textos. Acreditamos que a apresentação do conteúdo de forma leve e dinâmica motiva a participação de todos, aumentando a curiosidade e interesse dos discentes pela descoberta dos gêneros em estudo. O quadro abaixo faz uma demonstração disso:

QUADRO 01: Conhecendo o gênero resenha

OFICINAS		
Professora: Maria Islane Rodrigues	Série: 8º Ano	Turma: A
Carga Horária Prevista: 4 h/aulas	Ambiente: sala de aula virtual	
Objetivo Geral: Oportunizar o contato dos alunos com o gênero textual resenha.		
Objetivos Específicos:		
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar discussão oral sobre o gênero em questão para averiguar o conhecimento prévio dos alunos; • Motivar os alunos para a participação nas atividades da oficina através de discussões orais pelo <i>google meet</i>. 		
MATERIAL	ORGANIZAÇÃO	METODOLOGIA
Celulares; Arquivos em pdf.		<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilização ao gênero resenha e apresentação da Proposta de Intervenção por meio de slides das etapas do projeto. • Descrição do percurso pelo qual os estudantes irão percorrer durante o trabalho com o gênero resenha. • Apresentação da biografia do autor de Ariano Suassuna para que os alunos possam conhecer a importância do autor no cenário nacional; • Leitura coletiva da resenha do filme: O auto da Compadecida de Guel Arraes; • Observação dos elementos que compõem a estrutura da resenha descritiva: apresentação da obra, resumo do assunto global e breve biografia do autor.

FONTE: autoria própria.

3.4.2. Segunda oficina: “Desbravando a primeira produção”

Desencadeamos o esboço da primeira oficina interventiva chamada de “Desbravando a primeira produção”, de modo que a turma indicada já tinha ciência da nossa proposta de intervenção. Informamos que potencializaríamos uma proposta de atividades, a partir de textos, destacando o gênero resenha, esperando que os alunos se mostrassem interessados, especialmente, por se tratar de uma resenha de filme com uma temática do interesse da faixa etária deles. Almejamos ainda realizar a criação de um canal no *Youtube* para que sejam divulgadas as produções após todo o processo, acreditando no interesse dos alunos e que a prática pedagógica será mais atuante no trabalho com as novas tecnologias, para provocar a atenção e o interesse dos alunos.

Baseados nos moldes da teoria e após os primeiros diálogos sobre o gênero, solicitamos aos discentes que produzam uma primeira resenha. Com essa atividade, o aluno deve conhecer as competências que já carregam em seu repertório acerca do gênero textual resenha descritiva:

QUADRO 02: Desbravando a primeira produção

OFICINAS		
Professora: Maria Islane Rodrigues	Série: 8º Ano	Turma: A
Carga Horária Prevista: 2 h/aulas	Ambiente: sala de aula virtual	
Objetivo Geral: Diagnosticar o conhecimento dos estudantes a respeito do gênero textual resenha.		
Objetivos Específicos:		
<ul style="list-style-type: none"> Realizar a primeira produção textual do gênero resenha de maneira que os educandos assimilem as suas características. 		
MATERIAL	ORGANIZAÇÃO	METODOLOGIA
Arquivos em PDF ; Celulares .		<ul style="list-style-type: none"> Exibição do filme : Lisbela e o prisioneiro de Guel Arraes; Sistematização de questões referente à resenha. Apresentação do Plano de Texto da resenha aos educandos. Produção inicial de uma resenha de maneira que os educandos fiquem bem à vontade, por se tratar da primeira produção. Nessa primeira produção, terá apenas o objetivo de diagnosticar o conhecimento dos estudantes a respeito do gênero textual resenha.

--	--	--

FONTE: autoria própria.

3.4.3. Terceira oficina: “Características do gênero resenha”

Esta terceira oficina mostra aos alunos a importância da argumentação para o desenvolvimento do gênero resenha, esperando que os alunos absorvam cada característica do gênero apresentada pelo professor-pesquisador. É preciso internalizar que se trata de características inerentes a resenha, de modo a internalizar também que existem vários elementos que tornam esse tipo de texto tão singular. Assim, apresentamos através de textos, arquivos em pdf e de slides, as singularidades do gênero resenha e clarificar a compreensão de que serão como base e referência no processo de retextualização que trataremos em oficina posterior:

QUADRO 03: Características do gênero resenha

OFICINAS		
Professora: Maria Islane Rodrigues	Série: 8º Ano	Turma: A
Carga Horária Prevista: 2 h/aulas	Ambiente: sala de aula virtual	
Objetivo Geral: Subsidiar as características do gênero resenha .		
Objetivos Específicos:		
<ul style="list-style-type: none"> • Conceituar o gênero resenha; • Compreender a importância da argumentação para a construção do texto. 		
MATERIAL	ORGANIZAÇÃO	METODOLOGIA
Arquivos em pdf ; Celulares ;		<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de slides com o conceito de resenha e exemplos de resenhas no google meet; • Estudo da argumentação, assim como de outros elementos da resenha, na perspectiva de que sempre é preciso fazer a retomada para que os estudantes, aos poucos, consigam internalizar o conhecimento do assunto.

FONTE: autoria própria.

3.4.4 Quarta oficina: “Refazendo o meu texto”

Após algumas explicações da oficina anterior sobre algumas características do gênero resenha, organizamos a viabilização da refacção da primeira resenha escrita, de modo a se registrar a familiarização dos alunos com o gênero em estudo. Feitas as correções da primeira produção, os alunos, a partir das dificuldades elencadas, oferecer um salto positivo e essencial

tanto para o novo texto produzido bem como para a elevação de seu aprendizado no tocante aos aspectos textuais e discursivos do gênero resenha:

QUADRO 04: Refazendo o meu texto

OFICINAS		
Professora: Maria Islane Rodrigues	Série: 8º Ano	Turma: A
Carga Horária Prevista: 2 h/aulas	Ambiente: sala de aula virtual	
Objetivo Geral: Aprimorar primeiro texto do gênero resenha escrito pelos alunos;		
Objetivos Específicos:		
<ul style="list-style-type: none"> • Adequar texto a estrutura física do gênero resenha; • Corrigir inadequações linguísticas; • Possibilitar a organização textual com base na coerência e coesão do texto. 		
MATERIAL	ORGANIZAÇÃO	METODOLOGIA
Arquivos em PDF; Folhas de redação no whatsapp; Celulares ; Notebooks.		<ul style="list-style-type: none"> • Refação da produção inicial, após a correção dos textos através de mensagens no whatsapp. A professora pesquisadora destacará a importância de ter clareza na organização das ideias. Elas precisam de articulação, de costura textual para que o texto se perceba como um todo repleto de sentido em sua estrutura e, para conseguir essa costura, faz-se necessário empregar algumas palavras ou expressões que têm a função de conectar as partes de um texto. • Estudo de elementos articulados na prática de produção textual.

3.4.5 Quinta oficina: “Nasce o texto final”

Nessa oficina 05, os alunos refletiram sobre sua produção e o papel que cada um exerceu na condição de escritor, ou seja, produtor social de discurso. Então, nessa perspectiva incentivamos a produção final do texto do gênero resenha na modalidade escrita, sendo realizada numa dinâmica favorável, utilizando os celulares para enviar os textos. Na oportunidade, o professor-pesquisador devolverá o texto através de anexos de e-mail, arquivos no *whatsapp* ou scanner com as sugestões inerentes à sua melhoria. São na verdade orientações que dizem respeito à adequação as especificidades do gênero, bem como também as de cunho linguístico e textual:

QUADRO 05: Nasce o texto final

OFICINAS		
Professora: Maria Islane Rodrigues	Série: 8º Ano	Turma: A
Carga Horária Prevista: 2 h/aulas	Ambiente: sala de aula virtual	

Objetivo Geral: Desenvolver produção final do texto do gênero resenha;		
Objetivos Específicos:		
<ul style="list-style-type: none"> • Adequar texto a estrutura física do gênero resenha; • Corrigir inadequações linguísticas; • Possibilitar a organização textual com base na coerência e coesão do texto. 		
MATERIAL	ORGANIZAÇÃO	METODOLOGIA
Arquivos em pdf; Celulares ; Notebook .		<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração da produção final da resenha tendo por base a utilização dos textos fornecidos inicialmente como fonte de pesquisa. (Resenha do filme :Cidade de Deus de Fernando Meirelles). • Condução do processo de revisão e reescrita textual da produção final, com auxílio de um roteiro pré-estabelecido.

3.4.6 Sexta oficina: “Mudando ambiente de produção”

Nesta oficina 06, inserimos o papel da tecnologia no processo de retextualização sobre o gênero vídeo-resenha. Sabemos da importância prática de produção textual na modalidade escrita realizada até aqui, mas para a segunda etapa de produção deste trabalho, foram criadas situações em que o aluno tenha conhecimento voltado à prática de produção de um novo gênero e que sua efetivação depende do conhecimento de algumas ferramentas tecnológicas.

Os gêneros textuais orais que circulam socialmente na atualidade estão diretamente relacionados à tecnologia e associar essa ferramenta à intervenção faz com que o aluno se sinta motivado a tornar-se protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Vejamos o planejamento da oficina:

QUADRO 06: Mudando ambiente de produção

OFICINAS		
Professora: Maria Islane Rodrigues	Série: 8º Ano	Turma: A
Carga Horária Prevista: 2 h/aulas	Ambiente: sala de aula virtual	
Objetivo Geral:		
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar plataforma digital <i>Youtube</i> aos alunos, suas inovações e possibilidades; 		
Objetivos Específicos:		
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a importância do <i>Youtube</i> no ambiente educacional; • Criar um canal no <i>Youtube</i> para posteriores publicações de produções. 		
MATERIAL	ORGANIZAÇÃO	METODOLOGIA
Data Show;		Apresentação da plataforma digital <i>Youtube</i> aos alunos do 8º ano através do google meet, para apresentar aos alunos os diferentes links e funções do <i>Youtube</i> . <ul style="list-style-type: none"> • Exibição de tutoriais de como criar um canal no <i>Youtube</i>.

FONTE: autoria própria.

3.4.7 Sétima oficina: “Retextualizar: vamos produzir o novo”

Com o encerramento de algumas oficinas de aperfeiçoamento dos estudos, os discentes realizaram produção final a partir do processo de retextualização. Com isso, neste último momento, os alunos apresentaram versões finais após receberem os subsídios técnicos essenciais à produção, que parte do gênero escrito para um gênero oral e gravado, neste caso, oportunizados pela retextualização. É importante frisar que os textos mesmo após sofrerem esse processo não apagam os resquícios deixados pelo texto de origem. (DELL'ISOLA, 2007). A seguir o planejamento da oficina:

QUADRO 07: Retextualizar: vamos produzir o novo

OFICINAS		
Professora: Maria Islane Rodrigues	Série: 8º Ano	Turma: A
Carga Horária Prevista: 2 h/aulas	Ambiente: sala de aula virtual	
Objetivo Geral:		
<ul style="list-style-type: none"> • Produzir um “vídeo-resenha” na modalidade oral a partir do gênero resenha escrita; 		
Objetivos Específicos:		
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as variações ocorridas após a retextualização de um gênero para outro; • Perceber as mudanças no uso da linguagem no processo de retextualização. 		
MATERIAL	ORGANIZAÇÃO	METODOLOGIA
Câmera; Smartphone;		<ul style="list-style-type: none"> • Realizar atividade de retextualização do gênero resenha escrita para o gênero vídeo-resenha. • Verificar a adequação da linguagem na passagem da língua escrita para a linguagem oral no vídeo.

FONTE: autoria própria.

3.6.8 Oitava oficina: “Aperfeiçoando as técnicas de edição no ambiente virtual”

Na realização da nossa última oficina, apresentamos técnicas de edição e organização dos vídeos-resenha aos alunos. Os alunos colocaram em prática sua criatividade na plataforma virtual, organizando a edição de seus vídeos amparados pelas orientações das características do vídeo-resenha, levando em conta o processo de retextualização a partir da resenha escrita. Ainda incentivamos a alimentação do canal criado na intervenção com as produções do novo gênero produzido e, por último, divulgamos a toda comunidade escolar o canal e as produções realizadas pelos discentes após o trabalho de retextualização:

QUADRO 08: Aperfeiçoando as técnicas de edição no ambiente virtual

OFICINAS		
Professora: Maria Islane Rodrigues	Série: 8º Ano	Turma: A
Carga Horária Prevista: 4 h/aulas	Ambiente: sala de aula virtual	
Objetivo Geral:		
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar técnicas de edição e organização das vídeo-resenhas; 		
Objetivos Específicos:		
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar gravação das produções textuais do gênero Vídeo-resenha; • Alimentar o canal com as produções do novo gênero produzido; • Divulgar a toda comunidade escolar o canal e as produções realizadas pelos discentes após o trabalho de retextualização. 		
MATERIAL	ORGANIZAÇÃO	METODOLOGIA
Câmera; Smartphone; Notebook.		<ul style="list-style-type: none"> • Estudo da edição de vídeos no <i>kapwing</i>, um software de vídeo de fácil manuseio, para que os alunos possam utilizar este programa na edição dos vídeos. • Gravação dos vídeos das resenhas com a mediação da professora e colaboração dos alunos que demonstrarem habilidades para gravar os vídeos. <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o canal do <i>youtube</i> desenvolvido na Proposta de Intervenção para todos os 6 grupos do <i>whatsapp</i> da escola e solicitar que a comunidade escolar se inscreva no canal para que o canal tenha mais visibilidade.

FONTE: autoria própria.

3.5 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual da cidade de Picos/PI, na Unidade Escolar “Julieta Neiva Nunes”. O município de Picos situa-se na região centro-sul do Piauí, que faz parte da Macrorregião 3 – Semiárido, território do Vale do Guaribas. Fundada em 12 de dezembro de 1890, está a 206m de altitude, 320 km distante de Teresina (capital do Estado). É atravessada pela BR-316 ou Rodovia Transamazônica, BR 407, e fica muito próxima a BR-020. Possui uma população estimada em de 73.414 habitantes, dados de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2017). Assim, a escola torna-se o universo da pesquisa, tendo como sujeitos, alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

3.6 CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ANÁLISE

O *corpus* deste estudo está constituído das produções dos discentes após todas as etapas que foram realizadas na oficina pedagógica, de modo que são textos da produção final por perceber que são reveladores de um conhecimento mais apurado dos alunos, adquiridos principalmente nas atividades da oficina pedagógica.

A intervenção foi aplicada em um universo de 12 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, junto com a professora de Língua portuguesa dessa turma, do turno da manhã. Ao final do processo, apresentamos 06 produções de textos escritas que passaram por todos os processos descritos e propostos na oficina pedagógica, de modo que analisamos os 06 textos por apresentar uma maior consistência temática e que se conceberam de acordo com o gênero em estudo. Assim, contabilizamos 06 vídeos-resenha que compõem o *corpus* de nossa investigação e com possibilidades de análise. Vale ressaltar que esse recorte se deu com base em alguns critérios, entre eles valorizou-se os discentes que compreenderam a importância do planejamento da escrita e, finalmente, aqueles que se dispuseram a reescrever seus textos finais.

3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Ao trazer uma proposta de análise do processo de retextualização em vídeo-resenha produzidas a partir de uma resenha escrita, conduzidas pelo professor pesquisador, por meio de uma prática interventiva e numa instituição escolar da qual somos parte integrante, geraram alguns impasses e limites desafiadores. Contudo, vale ressaltar que, por se tratar de uma pesquisa baseada na análise de dados qualitativos e amparada no conceito de retextualização, buscamos no texto (escrito e oral) como ocorre esse processo e como ocorre o novo discurso.

A discussão proposta neste tópico tem o intuito de situar os procedimentos a serem executados na análise do *corpus*, a saber, 06 textos do gênero resenha produzidas e retextualizadas para o gênero vídeo-resenha pelos alunos em oficinas pedagógicas aplicada pelo professor-pesquisador, ou seja, coletadas ao final da intervenção.

Advimos do suporte teórico da Linguística Textual, de um alinhamento particular do processo de retextualização que, por meio do método da dedução e da compreensão dos textos lidos, sob a perspectiva do analista, constituiu-se o comportamento do gênero, a linguagem

utilizada, a desenvoltura e a compreensão sobre o tema gerador dos trabalhos textualizados. Utilizamos algumas das etapas propostas por Dell' Isola (2007) como procedimento metodológico, como leitura, interpretação, reconhecimento de gênero, retextualização e reescrita. Essas ferramentas nos levaram ao processo de retextualização, por meio de leitura e atividades, com o objetivo de permitir que os discentes entendam o gênero e as práticas de linguagem inerentes, ao gênero resenha e o gênero Vídeo-resenha, o que não exclui a inserção de outros gêneros em sua produção, como o filme que gerou o primeiro texto-base. A produção permeia naturalmente diferentes gêneros de texto para tornar mais fácil para os alunos executarem produção/retextualização.

Apuraremos o *corpus* a partir de impressões deixadas pelo narrador por meio de marcas linguísticas e textuais que se deixou no gênero vídeo-resenha, explicitadas no trabalho dos alunos no processo de retextualização, no sentido de considerar a identificação dos alunos e acatar às regras regulares, políticas e éticas, especialmente num ambiente em que o procedimento envolve seres humanos. Assim, decidiu-se construir as análises e confrontações valendo-se códigos de A1 a A8, sendo escolhida a letra “A” em decorrência da palavra aluno. Os números representam à ordem de análise, não se tratando, por conseguinte, de questões valorativas em relação ao conteúdo do texto. Cada linha analisada será representada pela letra “L” e o número correspondente.

Para facilitar esse processo de análise, os textos foram digitados em sua íntegra no capítulo de análise, não obstante, serão acrescentados em seguida o “*QR code*” dos textos que induz automaticamente o leitor aos vídeos produzidos pelos alunos, advindos da retextualização. Revelamos um quadro, a seguir, com a codificação e título dos textos analisados e code a serem observados:

Quadro 09: Códigos e títulos das produções textuais

CÓDIGO	TÍTULO DO TEXTO
A1	Lisbela e o Prisioneiro – A resenha de uma história eletrizante
A2	LISBELA E O PRISIONEIRO- uma comédia romântica
A3	Lisbela e o Prisioneiro-Uma história bem complicada
A4	Um filme bom para assistir e sorrir
A5	A linda história de dois jovens
A6	Lisbela e o Prisioneiro no maravilhoso exemplo de cinema popular brasileiro.

FONTE: autoria própria.

Com o intuito de comprovar o objetivo geral e os específicos dessa pesquisa, fizemos a análise da seguinte forma: observamos com base no texto dos alunos, os movimentos realizados nas produções no processo de produção e retextualização, segmentando em quais âmbitos ela se apresentou na análise do texto.

4 ANÁLISE DO PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO DE RESENHAS DOS ALUNOS: DO ESCRITO PARA O ORAL EM VÍDEO

Apresentamos o último capítulo da pesquisa, reservado à execução das análises, que a partir do *corpus* coletado (resenha e vídeo-resenhas), produzidas por alunos do Ensino Fundamental, foi examinado como se concede o movimento de retextualização. Considerando análise, assumiu-se convalidar o papel da linguagem, a modalidade, o comportamento do gênero e os recursos linguísticos utilizados. Vamos, agora, a reverberar sobre os dados coletados no decorrer da pesquisa.

4.1 TEXTO E VÍDEO 01

Iniciamos nossa análise a partir do objetivo teórico da Linguística Textual, principalmente, embasando-nos em Marcuschi, Dell I'solla (2007), Matêncio, Adam (2011) bem como os postulados sobre gênero de Bakhtin (2015), dispondo de categorias de análise relativas à organização da resenha e vídeo-resenha. A seguir, iniciaremos pela leitura do texto de A1 na íntegra, retomando quando necessário os pontos de destaque. Importante compreender que faremos uma análise da configuração da primeira produção e de forma análoga a produção do novo gênero após a retextualização. Vamos ao texto de A1:

Lisbela e o Prisioneiro – A resenha de uma história eletrizante

1. Logo no início vemos ela chegando ao cinema com seu noivo. Ela Parece gostar muito
2. de seriados. Mais adiante Leleo chega para mais uma de suas paradas, forma como ele
3. trabalha que é vendendo um produto, na verdade um xarope que diz ser bom para saúde
4. masculina. Os clientes logo vêm que tudo não passa de propaganda enganosa.
5. Lisbela chega em casa e seu noivo tenta beijá-la, mas, ela recusa e o pai de Lisbela sai fora
6. e ver um moço com sua filha e manda ela entrar para dentro dizendo: -- filha minha dorme
7. antes das 9 horas. Ai pai, já estou quase uma mulher casada diz Lisbela. O Pai diz: --Aí
8. que falta sua mãe me faz.
9. Leleo vai a mais uma cidade, desta vez com uma peça de teatro. Nessa nova aventura. Ele
10. conhece e Inaura, a quem ele concede o papel de Maria Madalena. Ela disse que quer
11. interpretar Nossa Senhora e Leleo diz: --Nossa senhora foi Santa desde um princípio, mas
12. Maria Madalena era mulher da vida.
13. Depois da peça Leleo vai à casa de Inaura. Um pouco depois Inaura fala que é casada e
14. ela conta ainda que seu marido é um temido matador e se chama Frederico Evandro,
15. também conhecido por “vela de libra”. Leleo pergunta o motivo do nome e Inaura

16.responde que é porque toda vez ele arranca a moela de um cristão, vai à primeira igreja
17.que encontra e acende uma vela de libra e reza um “Pai-Nosso” pela alma do Falecido.
18.Frederico Evandro chega, Inaura se veste e esconde Leleo no guarda-roupa. Frederico vai
19.até o quarto e Leleo finge a fala do rádio falando. Enfim Leleo consegue escapar, porém
20.agora ele se meteu em uma grande em encrenca. Frederico agora decide deixar sua
21.profissão de lado para matar Leleo. Lisbela de novo vai ao cinema ver o romance que em
22.sua opinião o melhor, a trama do cinema parece ser conciliada com a vida de Leleo. Na
23.próxima parada Leléo está passeando. Enquanto isso, Frederico Evandro continua à sua
24.procura e está em um bar, ele chega lá intimidando os fregueses todos e afirmam que não
25.conhece o homem da foto de Frederico os mostra.
26.De uma hora para outra, as pessoas começam a correr é um boi que está solto no centro
27.da cidade Leleo surge e agarra o boi pelo chifre e derruba no chão. Frederico fica
28.estarrecido, porém ele com seu revólver em mãos nada fez diferentemente da expectativa
29.do público, Frederico abraça e Leleo e lhe diz que ele agora deve a Leleo a sua vida. Sem
30.saber que Leleo é o homem com qual a sua mulher o traiu, ele oferece seus serviços
31.gratuitamente. Leleo recusa e fala que não tem nenhum inimigo. E Leleo vai embora, pois
32. ele tá com seu espetáculo (Monga) a mulher Gorila e é aí que ele conhece Lisbela. Ela
33. chega ao parque com o seu noivo e quer ver o espetáculo de Leleo. --Senhorita
34. desacompanhados não pagam, seu noivo ia pagar só sua entrada. Leleo pergunta pelo
35. restante: senhorita tá acompanhada sim pagam. O noivo se irrita e vai chamar o pai dele
36. que também é o coronel da delegacia ele emite uma multa para Leleo legalizar a atração.
37. Leleo entra e o show começa.
38. Lisbela Pergunta a Leleo como a mágica acontece e ele explica e conclui dizendo que é
39. como a mágica do amor. Lisbela vai embora mas, deixa o seu lacinho cair no chão. Leleo
40. pega o acessório e vai devolvê-lo na intenção de revê-la de volta. No dia seguinte ele vai
41. a delegacia para legalizar seu espetáculo.
42. Logo em seguida é surpreendido por Inaura, mulher de Frederico Evandro dizendo que
43. fugiu de casa para ficar com ele. Ele diz que ela não deveria ter feito isso e ela disse que
44. seu marido está procurando ele dois e que quando achar, vai matá-los. Ele disse que
45. precisa pelo menos desperdir-se de Dona Lisbela. Leleo vai ao cinema, mas ela fique
46. chateada, pois seu amor tem que ir embora e ela até já tinha desistido de se casar, mas
47. quando descobriu que você é noivo já havia encomendado a morte de Leléo, ela voltou
48. atrás de sua decisão, mas ela mandou seu pai prender aquele homem na intenção de
49. protege-lo.
50. Inaura vai à Delegacia e Frederico está as portas e ele manda ela buscar o cabo Citôncio
51. para eu fazer ele de besta “diz Leleo”. Leleo engana o cabo e fala que ele já foi casado e
52. convertido a nova religião apenas ao “unir” a sua cabeça com água e ainda empresta a sua
53. cela para que ele possa ter sua lua de mel. Então Léio foge com Inaura, mas quando eles
54. ultrapassam a linha de trem eles ouvem um barulho típico de um casamento. Então Léio
55. deixa em Inaura em segurança e volta para encontrar com Lisbela, mas ela já está na igreja
56. e Léio se veste de Monge e seria para Lisbela lhe encontrar atrás da igreja. Mas, quando
57. ele sai e vai a sacristia se decepciona ao ver quanto ela perderia ao fugir com ele, então
58. entra na igreja e se entregou para a polícia. Ele foi levado de volta a sua cela, mas ao

59. chegar lá Frederico estava a espera dele sentado, na cela, e ele manda todos entrarem e só
 60. do lado de fora ficam ele e Leleo. Então Frederico manda Leleo se ajoelhar, mas Leleo
 61. começa a rezar e é quando tudo parece estar acabado e Inaura atira em Frederico para
 62. salvar e Léleo. Então pai dela preocupado, Lisbela pede para fugir com Leleo e seu pai
 63. deixa e pede que ela seja feliz e ela vai com Leleo.

FONTE: Quadro 02- A1

O texto mostra uma compreensão de A1 em relação ao formato do gênero, valendo-se de características da resenha escrita, como afirma Marcuschi (2010), que antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade de compreensão. Ao cumprirmos a leitura desse texto, assimilamos que sua textura física está compatível com a de uma resenha, mas ainda constatamos que o aluno, provavelmente, dominava gêneros narrativos, em que apenas discorre histórias, não apresentando a criticidade em relação ao gênero resenha.

Conforme a L1 **“Logo no início vemos dela chegando ao cinema com seu noivo”**, A1 utiliza uma forma narrativa, desconexa do contexto que não foi apresentado ao leitor, não iniciando com informações práticas de que se trata de um trabalho a partir da análise de um filme. Vale dizer que o aluno entendia uma linguagem um pouco mais formal como na L47 **“dois e que quando achar, vai matá-los”** que dá suporte a constituição desse gênero.

Nesse sentido, o texto produzido por A1 apresenta alguns problemas de pontuação e adequação linguística, em que ora realizou períodos curtos e com pouca conexão entre as frases, dificultando a coesão textual e ora optou por longos períodos que comprometeu a coerência local do texto. No mérito de um texto realizado por um aluno de 8º ano, A1 apresentou uma boa organização temporal, discorrendo sobre os fatos do filme assistido, com um olhar imparcial em relação aos personagens. Essa primeira análise se faz necessária, pois será um parâmetro a análise da resenha de A1, ao transformar um texto escrito em um vídeo. O leitor deste trabalho pode acompanhar ao vídeo utilizando o *QR code* demonstrado na figura abaixo. Em seguida, vamos à análise e principais aspectos do discurso que se produziu através da resenha:

FIGURA 03: A1: QR code 01 - Vídeo-resenha



FONTE: autoria própria.

O texto/discurso oral de A1 é uma vídeo-resenha, o qual é uma prática languageira que marca uma identificação bem determinada, acomodando bem as configurações de gênero. Nesta produção, a vídeo-resenha conteve o gênero decorrente do processo de retextualização da resenha escrita. Mesmo em modalidades diferentes, não chegam a ser antagônicos, mas o que há segundo Marcuschi (2001), são características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas (sic), seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc. Ainda assim, A1 inicia seu vídeo apresentando a obra assistida, contextualizando o espectador em relação ao que vai ser apresentado. Trata-se, majoritariamente, de um texto do gênero vídeo-resenha, embora adote um pouco da postura narrativa desenvolvida na apresentação. A1 atinge uma coerência global da obra que apresenta e mostra traços marcantes de formalidade, não muito comuns em textos orais proferidos por crianças. Mas, como afirma de Silva e Silva (2009), não há supremacia entre o texto oral sobre o escrito ou entre o texto escrito sobre o oral, eles possuem funções comunicativas distintas dentro de um *continuum*. Podemos replicar pela presença de elementos prototipicamente peculiares do vídeo-resenha, como a objetividade, a imparcialidade, inclusive a brevidade do relato até mais conciso que a apresentação escrita. Ficou ainda evidente em A1 alguns traços da oralidade de cunho informal como “aí” na busca de raciocínio para prosseguir a sequência temporal. Vale ressaltar que não é valorativo, apenas constitutivo da linguagem oral, o que não afetam a produção de sentidos do texto.

4.2 TEXTO E VÍDEO 02

Seguimos agora com A2 que apresentou uma resenha escrita sob o título **“LISBELA E O PRISIONEIRO - uma comédia romântica”** conforme L1, em que explicita um conhecimento aprofundado do escritor em relação à obra resenhada. Faz parte inclusive da característica da escrita desse gênero, realizar essa pesquisa e obter esse conhecimento. Observamos claramente no intervalo da L1 a L3, uma propriedade técnica observada nos créditos do filme assistido. Nesse caso, houve uma apropriação clara daquilo que Arcoverde (2007) fala sobre a introdução da resenha, em que se faz uma breve contextualização do autor, o assunto da obra lida, seus objetivos e sua relevância para um leitor interessado no assunto. Esse é um dos dispositivos da composição de uma resenha.

A2 aponta ainda para um bom uso da linguagem formal da língua portuguesa, com uma pontuação que favorece a progressão do texto. Um ponto interessante a ser observado é a criticidade, como esclarece Arcoverde (2007), que o resumo da obra que pode ser com crítica ou sem crítica. Sem crítica, apresenta apenas uma descrição das ideias contidas na obra. Com crítica, apresenta as ideias, já colocando a opinião, o que fica evidente nas L9 e L10: **“eles vão sofrer pressões da família, do meio social e também com as suas próprias dúvidas e hesitações”**, uma vez que, o resenhista ao se inserir no contexto de ambientação do filme, emite opiniões.

LISBELA E O PRISIONEIRO- uma comédia romântica

- 1- Lisbela e o Prisioneiro é um filme do gênero comédia romântica lançado do ano de 2003,
- 2-dirigido por Guel Arraes e produzido pela Globo filmes e Natasha Filmes junto com o
- 3-estúdio Twentieth Century Fox.
- 4-O filme foi baseado no livro e na peça de mesmo nome escritos por Osman Lins. O filme
- 5-foi filmado na capital de Pernambuco, no bairro da Boa Vista. Os atores principais do filme
- 6-foram Débora Falabella [Lisbela] e Selton Mello [Leléu].
- 7-Lisbela é uma moça sonhadora, que adora ver filmes e sonha com os heróis de cinema e
- 8-Leléu um malandro aventureiro e conquistador, no decorrer da história os dois irão se
- 9-apaixonar e terão que passar por muitas dificuldades para ficarem juntos, eles vão sofrer
- 10-pressões da família, do meio social e também com as suas próprias dúvidas e hesitações.
- 11-Mas, em uma reviravolta final, cheia de bravura e humor, eles seguem seus destinos.
- 12-O filme retrata muito a cultura nordestina e é um filme muito divertido, vale muito a pena
- 13-assistir.

Quadro 03- A2

Visto algumas premissas da resenha escrita de A2, vamos as marcas mais evidentes do processo de retextualização realizado, sendo possível ter acesso ao vídeo-resenha por meio do

QR code abaixo. Marcuschi (2010) afirma que toda atividade de retextualização implica uma interpretação prévia nada desprezível em suas consequências, o que permite dizer que toda tradução tem uma complexidade muito grande. Trazendo ao vídeo de A2, observamos uma face de sua produção e que apresenta menos detalhes que o gênero de forma escrita. Constatase ainda em A2 que, mesmo possuindo uma boa expressão na oralidade, se abstém de aprofundar a análise do vídeo em alguns aspectos, como enredo, detalhes, ambientação. Em relação às regulações do gênero houve uma queda acentuada no percurso, uma vez que não apresentou uma introdução detalhada da obra assistida. Todavia, um aspecto inovador em relação ao texto escrito, é a emissão de opinião defendida por Arcoverde (2007), quando coloca que o resenhista, ao produzir seu texto, responde a algumas questões, assumindo um posicionamento e, conseqüentemente, argumentando-o. Portanto, escasso de argumentação.

FIGURA 04: A2: QR code 02- Vídeo-resenha



FONTE: autoria própria.

Marcuschi (2010) argumenta sobre o fluxo dos processos de retextualização, logo inclui na produção oral duas possibilidades: adaptações e perdas e transcrição (nesse caso do oral para o escrito). Mas, seguindo esse parâmetro, A2 não introduz novos elementos em sua vídeo-resenha, não se deixando envolver pela riqueza de detalhes com que se pode oferecer nessa modalidade. Ainda sobre o aspecto da transcrição do qual nos apropriamos de Marcuschi (2010), nota-se por alguns instantes, o exercício da oralidade reprodutiva da escrita, ou seja, pré-organizada. O que nos chama ainda a atenção é a curta duração do vídeo-resenha, sendo que na oralidade a riqueza de detalhes pode ser melhor explorada. Percebemos

que A2 enuncia, de forma breve, o enredo do filme, dando algumas referências sobre o que se pode encontrar ao assistir. Ao se posicionar sobre a o enredo, observa-se uma transmutação genérica, partindo da resenha para uma narrativa, demonstrando que o locutor tem apropriação sobre a temática e os discursos. Percebemos ainda em sua fala um posicionamento distante, ficando evidente que algumas informações vieram de pesquisas sobre o filme, o que pode ter alterado os discursos na mudança de modalidade, exigidas pela retextualização. Assim, A2, mesmo tendo apontado sua opinião sobre a qualidade do filme, ao mesmo tempo, se isentou da responsabilidade enunciativa e atribuiu implicitamente o discurso a outrem.

4.3 TEXTO E VÍDEO 03

Partimos agora para a análise da resenha escrita de A3 sob o título “**Lisbela e o Prisioneiro-Uma história bem complicada**”, constatando em sua escrita, que se trata de uma história cheia de acontecimentos, conduzindo o leitor da resenha a uma compreensão de que necessitará de muita atenção para o entendimento do filme.

Nesse sentido, a L1, “... **é um filme em que seu gênero é comédia romântica**”, aponta ainda um conhecimento sobre gêneros quando realiza essa construção e reforça a ideia de que, ao se realizar essa prática de produção, há um trabalho amplo em relação ao entendimento dos gêneros. É evidente também que essa informação é advinda de uma pesquisa, o que reforça mais ainda as possibilidades de uma atividade textual como essa. Marcuschi (1995) traduz que a escrita seria uma tecnologia de representação abstrata, própria fala, de um modo de produção textual-discursiva com suas especificidades.

Percebemos no decorrer do texto que há um avanço identificável em relação à escrita de A3, com destaque para sua percepção, no sentido de projetar seu pensamento aos acontecimentos iniciais do texto. No entanto, quanto a forma do gênero percebemos duas situações: a primeira diz respeito a forma da escrita que, mesmo apresentando os acontecimentos, utilizando os conectivos, variou-se de resenha para uma narrativa; a segunda questão é quanto ao nível de compreensão da história, em que apenas dois personagens são citados superficialmente. Há que se pensar por outro lado que, por escrever uma narrativa, resolveu reescrever a história com uso de pseudônimos. Isso pode ser notado nas L3 e L4 “**Mocinho e Mocinha**” que foram inseridos mesmo sendo inexistentes no filme, essa forma de tratá-los. Essa ausência de elementos quanto aos personagens, dificulta o entendimento do

que está sendo resenhado, entretanto, são colocados progressiva e adequadamente reestruturados, do ponto de vista da forma.

Lisbela e o Prisioneiro-Uma história bem complicada

1-Lisbela e o Prisioneiro é um filme em que seu gênero é comédia romântica com aventura 2-o filme conta a seguinte história:

3-Era uma vez um Mocinho namorador que nunca se apaixonou por ninguém, até conhecer 4-a Mocinha e a Mocinha vai sofrer bem muito porque o amor do Mocinho é bem

5-complicado, e também tem um bandido que quer matar o Marcinho ou de ficar com a

6-Mocinha ou as duas coisas. Tem uma mulher que também quer ficar com o Marcinho, mas

7-o Marcinho não quer saber dela porque ela só tem olhos para Marcinha e também tem

8-muitas outras personagens que vai ajudar a dar graça para história. As partes mais legais

9-engraçadas que eu gostei bastante foi na hora que ele estava com uma mulher aí o marido

10- da mulher encontrou ele dentro da casa dele aí ele saiu correndo atrás do Marcinho. No

11- filme tem umas partes importante como romantismo, a honestidade, a capacidade de

12- sonhar e de enxergar o que há de bom ao seu redor. E sem contar que o roteiro é bem

13-organizado e é uma história bem narrada. Eu achei um filme muito bom é um filme que

14-tira muitas risadas. Eu amei o filme.

Quadro 04- A3

Passamos agora a analisar o vídeo disponibilizado pelo *QR code* de A3. De início, podemos perceber que a aluna gerou um novo discurso, mais resumido, listando acontecimentos que demarcaram o enredo do filme. Vimos que na produção escrita, mesmo existindo alguns equívocos sintáticos e semânticos, até mesmo discursivos, a linguagem utilizada foi predominante formal, o que já não se percebe da na vídeo-resenha advinda da retextualização. Neste caso, A3 se apropriou de uma linguagem corriqueira, usual em momentos informais.

FIGURA 05: A3: QR code 03- Vídeo-resenha



FONTE: autoria própria.

Marcuschi (2010) fala dos fatores que envolvem a retextualização como a substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, desde que não atinjam as informações como tal. O que se percebe em A3 é justamente a ocorrência de alguns desses procedimentos, como variação de adequação linguística, estrutura discursiva que carece de mais informações. Os fatos que poderiam ser clarificados na vídeo-resenha e que dão vozes ao enredo, não são inseridos. Essa nova configuração deixou a organização lógica do filme ainda mais frágil, sendo que na oralidade a resolução final de alguns aspectos poderia ser melhor explicitada.

Desse modo, a resenha na modalidade oral não se constitui atrativa para os ouvintes e, mais uma vez, não conseguimos imaginar de forma concisa o desenrolar dos fatos, mesmo a sequência permanecendo. Espera-se com a retextualização que o conteúdo informacional do texto seja mantido nesse processo, ou seja, na reescrita se muda o gênero, mas a essência do conteúdo permaneça (DELL' SOLLA, 2007). Destarte, devido a brevidade da resenha em vídeo, essas informações foram escassas. É importante frisar que temos uma reorganização final do texto, mesmo assim, não é possível retificar as lacunas deixadas pelo texto escrito. De todo modo, houve um avanço analisado pela concepção de os personagens principais serem considerados mocinho e mocinha, devido ao romantismo, mas que na verdade ambos não tinham essa personalidade tão ética e moral.

Para finalizar, observamos que o vídeo-resenha de A3 fez indicações ao espectador, gerando uma expectativa sobre o conhecimento do filme. De alguma forma, o resenhista A3 cita os acontecimentos sem dizer ao leitor como foram os detalhes, deixando um sentimento de curiosidade para desbravar essa continuação

4.4 TEXTO E VÍDEO 04

Partindo para análise de A4, observamos que o aluno (a) seguiu um padrão diferente ao titularizar sua resenha “**Um filme bom para assistir e sorrir**”, apresentando sua opinião sobre o filme logo na parte inicial do texto que produziu. Dell 'Isola (2007) nos diz que os alunos precisam se preparar para compreender a dinâmica dos gêneros que circulam na sociedade e assim estarem aptos a interagir com a escrita a que estão familiarizados. O que nos implica constatar que A4 teve uma compreensão sobre elementos necessários de uma resenha escrita, mas não processou sua pesquisa, deixando muito evidente a íntegra das

informações. Demonstrou que havia interesse em expandir seu conhecimento, mas apresentou pouco de si na efetividade do texto.

Dessa forma, A4 dedicou metade de suas linhas a informações preliminares do filme assistido, porém não apresentou como afirma Dell 'Isola (2007), familiaridade e a dada dinamicidade do discurso, deixando de explorar determinados recursos. O gênero resenha necessita conter, para uma melhor compreensão, o aparecimento de alguns dos aspectos cognitivos e esquemáticos que contribuem para que determinado discurso se efetive. Todavia, um ponto interessante está na L3, “**E aí, ele é filmado na capital**”, quando, em meio a uma notória cópia da pesquisa, inseriu uma linguagem informal, provavelmente, na intenção de tornar o texto mais autoral.

Um filme bom para assistir e sorrir

1. Lisbela e o Prisioneiro é um filme brasileiro de 2003, do gênero comédia romântica
2. dirigido por Guel Arraes. Se trata de uma adaptação da peça de teatro homônimo. O filme
3. é uma produção da Globo Filmes e da Natasha Filmes. **E aí, ele é filmado na capital** de
4. Pernambuco, Recife no bairro da Boa Vista e é o primeiro longa-metragem que é feito
5. especificamente para o cinema. Os filmes anteriores como “ O Auto da Compadecida”,
6. “Caramuru a invenção do Brasil” eram adaptações de minisséries exibidas pela Rede
7. Globo. Uma curiosidade sobre esse filme é que uma lata com os negativos originais do
8. filme foi perdido nos laboratórios, provavelmente pelo calor forçando a equipe a rodar
9. novamente.
10. O filme contou a história do malandro aventureiro e conquistador Leleo e da mocinha
11. sonhadora Lisbela, que adorava ver filmes norte-americanos e sonhava com os heróis do
12. cinema. A história se passa no século 20 em Pernambuco. O filme é recomendado para
13. todas as idades e é um filme que nem é muito criança nem muito de adulto, então ele é
14. um filme numa faixa boa de assistir. Como dizem, é para todas as idades. E sem contar
15. que o filme é muito bom, divertido. Eu recomendo assistir!

Quadro 05- A4

Desse modo, A4 não demonstrou na modalidade escrita do gênero detalhes dos momentos em que assistiu ao filme. O aluno apresentou todo o enredo do filme em apenas 3 linhas, especificamente da L10 a L13. Destarte, se nutriu da indicação do filme, ratificando o que adiantou no título, apresentando sua opinião em uma linguagem informal e afetiva, com o intuito de aproximar o leitor de seu texto. Na L13, “**todas as idades e é um filme que nem é muito criança nem muito de adulto**”, ele apresenta seu olhar a indicação etária do filme. Entrando no mérito da vídeo-resenha, disponibilizado no *QR code* a seguir, produzida por A4, observa-se uma insegurança quanto ao processamento de elementos do filme. Marcuschi (2010) nos diz que a retextualização pode ser compreendida como uma atividade que faz parte

do cotidiano das pessoas, e que sempre que tomamos conhecimento, informação e repassamos, estamos retextualizando. O filme é longo e possui mais de uma hora de duração e não conseguimos observar inovação de informações na resenha oral de A4, ou seja, não se utiliza da linguagem oral para disserta-los.

FIGURA 06: A4: QR code 04- Vídeo-resenha



FONTE: autoria própria.

Percebemos que o vídeo-resenha apresenta a sequência progressiva, porém muito escassa de informações, que apontem a reação dos personagens, as emoções vividas, a comédia estabelecida no filme. Como maioria dos vídeos analisados, houve redução de informações relevantes ao espectador do vídeo. Marcuschi já nos orientou sobre a importância de ter propriedade daquilo que se pretende resenhar. Assim, A4 apresenta um enredo que não culmina em um desenlace relevante, o momento específico não apresentou. Vale ressaltar que, essa escassez já era notada no próprio texto escrito.

Cabe ainda tratar sobre a semelhança da resenha oral e gravada na originalidade do gênero, por vezes, se assemelhando a um relato ou até mesmo um editorial gravado. Marcuschi (2001) afirma que na retextualização também não se trata de uma ‘tradução’, mas de uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua. Assim, a variação de modalidade é algo esperado e também genérica.

Um ponto bastante interessante e que pode ser percebido no texto escrito é a intertextualidade, demonstrando a compreensão de A4 em relação a esse processo. No entanto, o mesmo não fez referência alguma no processo de retextualização, como podemos ver nas L5 e L6: **“Os filmes anteriores como “ O Auto da Compadecida”, “Caramuru a**

invenção do Brasil”, deixando de trazer na dimensão oral esses elementos de um texto-base sem, necessariamente, prevalecer como algo obrigatório.

4.5 TEXTO E VÍDEO 05

Passamos agora ao texto de A5, que apresenta uma coerência genérica, adotando uma estrutura que reafirma a resenha escrita, mas o texto traz algo diferente dos demais, ele não inicia com as prerrogativas do autor e da produção do filme. Já traz informações acerca do enredo e dos personagens. Sobre o que é comum, Oliveira (2007) esclarece que a resenha é constituída de dois importantes desenvolvimentos textuais que, em sua maioria, apresentam-se interligados: o resumo (ou descrição, apresentação) da obra e a opinião (julgamento de valor) do resenhista. Assim, não podemos descartar a colocação de A5, podendo até ser considerado inovador, já que ao final realiza essa apresentação técnica de informações.

Resenhar, segundo Medeiros (2000), é uma atividade que exige do produtor conhecimento sobre o assunto, para estabelecer comparações, além de maturidade intelectual, para fazer avaliações e emitir juízos de valor. Sobre essa questão, A5, que é um aluno do 8º ano, não expressa nitidamente sua perspectiva da obra assistida, não apresentando ao receptor do texto um ponto de vista, um sentimento de valoração. Mas realiza na L10, **“Um filme muito bom comparado aos que eu já assisti”** uma opinião ligeira sobre a qualidade do filme.

A linda história de dois jovens

1. O filme conta a história de um aventureiro e conquistador Leleo e a mocinha
2. sonhadora Lisbela que adora ver filmes dos Estados Unidos e normalmente de tão
3. impressionada sonha com os heróis do cinema, como disse, chega a ser inocente.
4. Costuma ser muito impressionada com os Galãs de cinema. E eis que chega um
5. malandro conquistador que em suas aventuras acaba encontrando a jovem garota e
6. se apaixonando por ela. Mais, a jovem garota já estava com seu casamento marcado
7. e Lisbela estava chegando para o altar para se casar com seu noivo, mas acabou
8. desistindo do seu casamento para ficar com Leleo mesmo o noivo falando que ele
9. iria trair ela.
10. **Um filme muito bom comparado aos que eu já assisti** com sotaques bem diferentes,
11. bem brasileiros. Cada ator do filme tem sua história de aventura e romance. E o filme
12. conta a história de dois jovens que viviam vidas diferentes acabaram se atraindo.
13. Lisbela e o Prisioneiro é um filme brasileiro lançado no ano de 2003 e pertence ao
14. gênero comédia romântica. Foi dirigido por Guel Arraes, filmado em Recife, capital
15. do Pernambuco mais precisamente no bairro de Boa Vista. Como todo filme possui
16. uma classificação de idade e este é livre para todos os públicos. Para informar melhor,

17. os atores do filme são: Débora Falabella (Lisbela); Leleio (Selton Mello) Inaura (é
18. Virgínia); Douglas (Bruno Garcia) e Frederico Evandro (Marco Nanini) entre outros
19. atores secundários e figurantes.

Quadro 06- A5

Dando prosseguimento as particularidades de A5, vemos nas L10 e L11, “**com sotaques bem diferentes, bem brasileiros**”, uma percepção de aspectos regionais que, provavelmente, o identificou ainda mais com o filme proposto. Por conseguinte, é feito algumas descrições dos personagens, sendo neste caso, observado características da personalidade dos mesmos. Nesse ponto, pode-se afirmar que houve criticidade, ao perceber esses pontos de convergência entre obra e realidade. Percebeu-se na comédia romântica, o entendimento do mundo com base em vários olhares, pois passamos a conhecer o cenário, a época, os costumes através desses vários personagens. E isso ficou evidente quando apresenta alguns costumes e cultura do linguajar dos personagens.

Quando observamos a retextualização da resenha escrita para a vídeo-resenha, notamos em A5 que houve uma tentativa de fidelizar o texto oral ao texto escrito, mas os fatores externos como nervosismo, emoções, gravações e etc. impediram que ela conseguisse expor na íntegra a sua resenha. A resenha, o diálogo instaurado resenhista-leitor-autor, não pressupõe acordos. Oliveira (2007), aponta que se almeja encontrar numa resenha um movimento convincente para persuadir o leitor. Este movimento, A5 exerce, de alguma forma, uma vez que tenta provar ao expectador as características positivas da obra. Vale ressaltar que são alunos de 8º ano e com uma frágil competência comunicativa.

Destarte, o que não trouxe a oralidade foram os aspectos bem relevantes que colocou na modalidade escrita, como o regionalismo, indicação técnica da obra. Na capacidade linguístico-discursiva é interessante que os alunos observem os usos linguísticos e suas funções:

FIGURA 07: A5: QR Code 05 – Video-resenha



FONTE: autoria própria.

Em A5, percebemos a dificuldade da aluna em encontrar uma linguagem própria, preocupando-se com o uso informal, ao reproduzir o texto escrito. Para a retextualização de um discurso, é necessário que o aluno perceba as diversas possibilidades de linguagem que podem ser utilizados na resenha, mesmo tendo como parâmetro uma forma e linguagem específica. Porém, para que se atinja a um propósito específico, neste caso, escrito para o oral, é necessário se desvincular de algumas questões, já que a oralidade já carrega em si traços da linguagem informal. Por último, notamos que mesmo a oralidade oportunizando mais chances de acréscimo de informações, A5 não apresentou fatos novos, pelo contrário, reduziu informações. Travaglia (2003) já alertava sobre isso quando afirma que ao retextualizar terá que observar se o que apresenta como dado ou como velho. Ainda discorre sobre se esses dados têm condições de significar na construção.

4.6 TEXTO E VÍDEO 06

Ao lermos o título da resenha, “ **Lisbela e o Prisioneiro no maravilhoso exemplo de cinema popular brasileiro**”, identificamos em A6 que sua produção abrirá aspectos muito positivos em relação ao filme. Temos novamente a intertextualidade, que foi a citação de obras para melhor exemplificar seu ponto de vista.

Sobre o gênero resenha escrita, percebe-se que A6 compreendeu a maior parte das características como apresentação, valoração, criticidade, clareza. Isso pode ser consequência daquilo que Adam (2011) esclarece, quando diz que o impacto das necessidades de expressão

e de interação, os enunciados assumem formas infinitas, mas, que além da expressão é necessário observar que os gêneros e as línguas intervêm como fatores de regulação.

A resenha escrita de A6, além de não ser superficial por causa do conteúdo e alguns detalhes bem definidos, como informações sobre a obra e os personagens, é sutilmente marcada de posicionamentos do autor, que demonstra admiração pela produção. O narrador não discorre muito sobre a ambientação, mas apresenta os lugares das filmagens. Para o leitor que tiver conhecimento da cultura, logo entende a regionalidade específica da obra, ou seja, como nos diz de Adam (2011), a interpretação de enunciados isolados apoia-se tanto na (re)construção de enunciados que consiste em imaginar uma situação de enunciação que torne possível o enunciado considerado.

Lisbela e o Prisioneiro no maravilhoso exemplo de cinema popular brasileiro.

1. O filme Lisbela e o Prisioneiro é uma adaptação de uma peça de teatro para o cinema.
2. Depois do sucesso de “O Auto da Compadecida” o diretor do teatro, minissérie e filme
3. Guel Arraes decidiu fazer uma homenagem ao cinema adaptando o livro de Osmar Lins
4. para a telona. O longa-metragem foi filmado na zona da mata pernambucana no bairro
5. Boa Vista em Recife.
6. Lisbela e o Prisioneiro é uma comédia romântica que que alterna momento de poesia
7. aventura e homenagem ao cinema e ao romance. Leleu um viajante trambiqueiro e de bom
8. coração. Ele tem um caminhão lotado de tranqueiras e em cada cidade ele assume uma
9. persona: vendedor de tônico, profeta, dono de circo, e seus interesses são simples, lucro
10. fácil e mulheres bonitas. Sua última conquista foi Inaura, porém a mulher bonita é
11. casada com Frederico Evandro, um matador profissional que inicia uma caçada ao
12. trambiqueiro. Lisbela, a mocinha sonhadora está noiva e de casamento marcado.
13. Quando Leleu chega a cidade, a filha do delegado, o galanteador, fica perdidamente
14. apaixonado depois de um encontro no cinema e passam a ter que lidar com a oposição
15. do pai de Lisbela e agora ex-noivo da garota o *playboy* Douglas. A situação fica mais
16. complicada quando o Douglas decide contratar o matador Frederico Evandro para
17. matar Leleu.
18. Com uma trilha sonora maravilhosa atuações impecáveis de Selton Mello e Marco
19. Nanini, o filme é um clássico do cinema nacional e é indicado para todas as idades.

Quadro 07- A6

Seguiremos com a análise da resenha, mas em analogia com a produção retextualizada, a saber, vídeo-resenha do filme. No processo, A6 evidencia amplo conhecimento de toda a obra, percebido pela segurança, entonação, contextualização com o qual resenha. A interpretação repassada para o expectador sugere um momento em que o contexto situacional envolva muitos conhecimentos e, conseqüentemente, acione essa esfera do mundo do filme no receptor do vídeo:

FIGURA 08: A6: QR Code 06 – Vídeo-resenha



FONTE autoria própria.

O vídeo-resenha produzido por A6, traz uma linguagem oral bem clara, como poucas marcas de regionalismos ou informalidade. A aluna mostra um bom desempenho no processo de retextualização que, além de mecanismos simples, realiza a relação sinonímica de alguns termos no vídeo. Como por exemplo “vendedor de tônico” em L9 por “vendedor de remédios”.

O vídeo-resenha de A6 é diferenciado das demais pelos posicionamentos observados, não só opinião sobre a obra, mas pela propriedade de uma criança projetando seu parecer em um vídeo.

Um ponto bastante interessante são as expressões novas utilizadas em meio a as explicações, típica da oralidade e não observado no texto escrito. A saber, “sedutor”, “moça de família”, “novo corno” e “gatilho mais rápido”, são todas expressões que apareceram apenas na oralidade. Ainda nesses trechos, temos a ideia de modificação que resultou em mais um indício de autoria, ou seja, a perspectiva de A6 em relação aos personagens. A riqueza nas descrições da resenha oral torna um pouco mais claro o entendimento em relação ao texto escrito. Inclusive é um movimento contrário em relação ao que realizou os demais alunos, tendo ocorrido a redução e não o aumento de informações. O resenhista conta com detalhes o momento de situações muito marcantes no filme, inclusive as “qualidades” Leleu.

Nota-se ainda que A6 escolheu colocar somente as questões mais importantes do filme, de forma resumida, mas deixou uma linguagem simples e clara ao se expressar. Ao indicar sua opinião sobre o filme, decide projetar sua alegria, percebido na expressão facial e

nos vocábulos utilizados, como “perfeito” e “maravilhoso”. Não é tornar a produção em algo extraordinário, mas saber utilizar essa estratégia para mostrar ponto de vista sobre o filme assistido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] herdeiros que somos de uma tradição de estudo do ensino do texto como categoria abstrata e difusa, centrada no conceito de tipos ou sequências textuais, depois de quase duas décadas de discussões mais intensas sobre gêneros, ainda deparamos com certas confusões em sua conceituação.

(BEZERRA, 2017. P. 35)

Iniciamos nossas considerações com o pensamento de Bezerra (2017), que mostra o quão desafiador é o ensino de gêneros textuais, até mesmo as conceituações e aplicações nas salas de aula. Ao mesmo tempo, esse pensamento nos instaura o desejo de continuar pesquisando de forma a confrontar teoria e prática e contribuir com as pesquisas na área.

A referida investigação teve como objetivo geral analisar vídeos-resenhas produzidas por alunos do Ensino Fundamental, a partir da retextualização de resenhas escritas, visando compreender os movimentos realizados para a adequação do texto, nos amparando nos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística textual, gêneros textuais e alguns aspectos da ATD. Buscou-se propor contribuições para a prática da produção de textos no ensino fundamental e, para isso, desenvolveram-se os seguintes objetivos específicos: i) Identificar os elementos linguístico-textuais sinalizadores que viabilizam o processo de retextualização; ii) Descrever os traços de oralidade observados nas produções retextualizadas por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, levando em consideração o processo de retextualização do gênero resenha escrita para o gênero vídeo-resenha; iii) Identificar nas produções dos alunos as contribuições do uso das tecnologias digitais no processo de retextualização tendo em vista o contexto de produção do gênero resenha, na modalidade oral e escrita.

Partilhando dessa realidade, nossa investigação sugeriu transferir para sala de aula, a produção de resenhas, a partir do contato com um filme, para que fosse consumado, por meio da retextualização, uma vídeo-resenha, texto da modalidade oral e gravado. Para direcionar nosso trabalho, que se trata de uma pesquisa de caráter interventivo do PROFLETRAS, formulamos uma proposta de intervenção, apropriando-se da metodologia de oficinas pedagógicas, por pensar que concede uma coordenação ajustada ao crescimento das ações e

bem correspondente ao ensino de gêneros, em nosso caso a resenha. Nesse espaço de tempo em que se desenvolveu a (OP), esclarecemos sobre a construção do gênero resenha (oral e escrito) da qual se fez falar/escrever sobre o filme “Lisbela e o prisioneiro”, escrevendo sob o seu entendimento de forma que o aluno absorvesse um embasamento sobre o gênero e assim criasse sua análise. A (OP) foi uma escolha adequada para elaboração de atividades de forma mais didáticas.

Decurso esse novo contexto, o ensino de Língua Portuguesa demanda se inverter para atuações pedagógicas de engrandecimento da cultura dos alunos, a fim edificar uma ligação entre escola. A possibilidade de assistir a um filme e falar sobre ele propôs essa aproximação. Por esse motivo, as tarefas de produção textual, os quais edificaram nosso *corpus*, tiveram como propósito maior, colaborar com o progresso do desempenho dos alunos, principalmente, na produção de textos.

Alicerçado no mencionado aporte teórico, conseguimos executar uma pesquisa mais explanada sobre os textos e vídeos que fundam o *corpus* da pesquisa e, por conseguinte, concretizar os objetivos específicos aos quais nos propomos. Foram evidenciadas, nos textos e vídeos em análise e, em linhas gerais, marcas linguísticas de cunho coloquial, criticidade variada e uma relativa maturidade textual, tendo algumas vezes demonstrado um maior domínio na modalidade oral do gênero resenha.

Além do mais, nas análises, demos notoriedade ao conhecimento sobre o gênero em estudo, pelo menos da forma e alguns aspectos da linguagem. Foi construída pelo escritor uma eminente compreensão em relação ao formato do gênero, valendo-se de características da resenha escrita e vídeo-resenha. Apresentou-se nos textos com uma boa organização temporal, discorrendo sobre os fatos do filme assistido, com um olhar imparcial com um enunciador fortemente influenciado pela pesquisa e comunicação utilizada em canais virtuais; exprimiu-se na materialidade das produções de vídeo-resenha o aprofundado do escritor em relação à obra resenhada e transcorreu de forma a conter o gênero decorrente do processo de retextualização da resenha escrita.

Dessa maneira, dos 6 (seis) produtos finais analisados, observa-se que todos os discentes aderiram aos conteúdos, empregando as técnicas trabalhadas como também se utilizaram de gêneros que auxiliaram na produção, o que nos faz compreender que a resenha é naturalmente decorrente de outros gêneros, especialmente, as apreciativas para conferir caráter discursivo no tocante ao processo de retextualização. Por meio de construções linguísticas e textuais, foi possível observar as evidências de competências como a organização de frases, uso da linguagem formal/informal.

Outrossim, construiu-se características da resenha escrita, por meio da utilização de marcas textuais que sinalizaram o gênero; emergiu-se uma textura física que está compatível com a de uma resenha, construído pela expressividade dos léxicos; revelou-se ainda a posição de um escritor que dominava mais gêneros do tipo narrativos, apresentados com mais frequência pelas aulas de português e por hora predominante nas resenhas e vídeo-resenhas. Mesmo não apresentando a criticidade favorável em relação a resenha, as produções assumiram um discurso inerente ao gênero, mantido pela forma.

Após a análise de A1 e A2, o escritor deixou elementos visíveis que demonstrasse logo no início de seu vídeo a apresentação da obra assistida, contextualizando o espectador em relação ao que vai ser apresentado. Ainda atinge uma coerência global da obra, quando apresenta e mostra traços marcantes de formalidade, tornando também evidente uma boa expressão na oralidade, mesmo se abstendo de aprofundar a análise do vídeo em alguns aspectos, como enredo, detalhes, ambientação, e por último o enunciador faz uma estima de valor em relação a sua produção oral e escrita.

Identificamos também nos textos A3 e A4, passagens que trazem a construção de texto em que há um avanço identificável, uma melhor percepção para projetar seu pensamento aos acontecimentos iniciais do texto. Vimos também que sob o uso de alguns conectivos e expressões, houve uma variância do gênero resenha para uma narrativa. Outra questão percebida é quanto o nível de compreensão da história, em que apenas dois personagens são citados superficialmente e em forma de cognomes. Já no processo de retextualização destes alunos, houve uma apropriação de uma linguagem corriqueira, usual em momentos informais. Um ponto notado, principalmente em A4, foi a observação de aspectos da variação e adequação linguística dos personagens, teve por sinal, uma compreensão sobre elementos necessários de uma resenha escrita.

No geral, encontramos movimentos no processo de retextualização como a inserção de uma linguagem informal, provavelmente na intenção de tornar o texto mais autoral, a falta de domínio em ambas as modalidades e uma insegurança quanto ao processamento de elementos do filme, expostas na oralidade.

Desse modo, evidenciou-se no texto de A5 uma coerência genérica, adotando uma estrutura que reafirma a resenha escrita, embora neste caso, o que chamou a atenção foi a percepção de aspectos regionais que, provavelmente, o identificou ainda mais com o filme proposto e a exposição da criticidade ao perceber esses pontos de convergência entre obra e realidade. Por último, há um fechamento em que se percebe o entendimento do mundo com base em vários olhares, pois passa a conhecer o cenário, a época, os costumes através desses

vários personagens. Destarte, o que não trouxe a oralidade foram os aspectos bem relevantes que colocou na modalidade escrita, como o regionalismo, indicação técnica da obra.

Na análise empreendida em A6, percebe-se um amplo conhecimento de toda a obra, notado pela segurança, entonação, contextualização com o qual resenha. Além do mais, A6 exibe uma relação sinonímica de alguns termos no vídeo e por último apresentou sua resenha deixando uma linguagem simples e clara ao se expressar.

Nesse sentido, as tarefas de retextualização, apresentadas neste trabalho, se apresentam como excelentes recursos para o trabalho com textos, já que oportunizaram sanar algumas das dificuldades que os alunos tinham em relação à escrita, compreensão de gêneros, especialmente a resenha. Um ponto interessante é que o texto-base para a efetivação do processo foi feito por eles e isso foi fundamental no processo de ensinar os alunos. Salientamos que a retextualização é uma ferramenta para o professor incentivar a produção, variando as modalidades e o gênero, ou seja, muito valioso para o educando.

Nessa perspectiva, notamos pelo resultado nas análises, que os alunos expressaram suas perspectivas, porém ficou claro também a necessidade de avançar muito nos aspectos trabalhados. No concernente ao emprego das marcas linguístico-textuais bem como nas técnicas e características inerentes ao gênero resenha utilizadas pelos discentes, julgamos que houve um desenvolvimento manifesto na produção dos textos a partir da aplicação da oficina Pedagógica, visto que conseguimos verificar um desempenho relevante nas produções finais.

Ressalte-se ainda que as oficinas tiveram várias etapas e procedimentos específicos que facilitou a percepção e sistematização da perspectiva textual e discursiva dos alunos que além de autores de um texto, se tornaram construtores de outro texto a partir de um texto-base autoral.

Enquanto efeito dos produtos desta pesquisa, que se concebeu de modo correlacionada a uma prática interventiva, pode-se ratificar que ela colaborou habilmente para a nossa formação profissional, tornando-nos professores exploradores em nossas salas de aula. Discutimos e refletimos sobre os gêneros textuais, em especial, a resenha e vídeo-resenha e os gêneros secundários para efetivação dessa proposta, levando a nossa sala de aula o ensino da produção de textos, com o intuito de direcionar os alunos a produzirem discursos proficientes.

Dessa forma, verificamos que o estudo do processo de retextualização apresentadas em OP contribuiu produtivamente para o ensino da produção de texto. O entendimento das modalidades de produção textual e o contato com o gênero resenha possibilitou um conhecimento maior dos movimentos realizados e que contribua no meio acadêmico e escolar, principalmente as áreas que envolvam as disciplinas das ciências humanas e sociais.

Neste processo, almejamos, além disso, que as análises materializadas promovam uma colaboração para as pesquisas e temas respectivos à Linguística textual (LT), com foco no processo de retextualização. Acreditamos proporcionar como produto o desenvolvimento da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, consoante é o PROFLETRAS, programa de mestrado ao qual estamos vinculados.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean Michel. **Linguística textual: Introdução a análise textual dos discursos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, Irandré. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARCOVERDE, Maria Divanira de Lima. *Leitura, interpretação e produção textual*./ Maria Divanira de Lima Arcoverde, Rossana Delmar de Lima Arcoverde. – Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF. 2ª tiragem, Martins Fontes, 2015.
- BENTES, Anna Christina. **Linguística Textual**. In: MUSSALIM, Fernanda.
- BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BEZERRA, Benedito G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017
- BIBER, D. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BOTELHO, José Mario. **ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA UM CONTÍNUO TIPOLOGICO**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno07-05.html>
- BONINI, A.; FURLANETTO, M.M. (Org.). **Número Especial “Gêneros textuais e ensino-aprendizagem”**. Linguagem em (Dis)curso, v. 6, n. 3, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental 2: língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília. MEC/SEF, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio - discursivo**. São Paulo, EDUC, 1999.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- COSTA, Giselda dos santos. **Texto e coesão textual**. CEFET-PI_UNED/FLORIANO-2003
- DELL’ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DIKSON, D. **A retextualização enquanto processo de escritura e apropriação de gêneros textuais**. Caminhos em Linguística Aplicada, Taubaté, v. 16, n. 1, p. 90-109, 2017. Disponível em: <<http://goo.gl/3PdJMK>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2021

DOLZ, Joaquim; NOVERRZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p.81-109.

FÁVERO; KOCH, I. G. V. **Linguística textual: introdução**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRAZ, G. G. **O caminho da boa resenha**. In: Revista Educação, Ano 11, n. 122, p. 63-64, jun. 2007.

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama, et al. **Análise do Discurso: Fundamentos e Prática**. Maceió: Edufal, 2009. Paulo: Paz e Terra, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**.5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). **Cohesion in English**. London: Longman.
KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. 19. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R., Ingedore G. Villaça, BENTES, Christina e CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo, Cortez, 2007.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. **O texto e a construção dos sentidos**.10. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. Ingedore; Grunfeld Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo. Contexto, 2011.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R., Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R., I. G.V. **Interferência da oralidade na aquisição da escrita**. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 30, Campinas: Editora da UNICAMP, 1997(a). p. 31-8.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R., I.G.V. e Travaglia, L.C. **A Coerência Textual**. São Paulo. Editora Contexto. 1990.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R., I. G.V. **Interferência da oralidade na aquisição da escrita**. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Departamento de Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, 30, Campinas: Editora da UNICAMP, 1997(a). p. 31.

LINS, Neilton Faria. **CONTINNUM TIPOLOGICO: UM ESTUDO DA ORALIDADE E DA ESCRITA**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 04 n.07 - 2º Semestre de 2007

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resenha**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

MARCUSHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial. 2008.

MARCUSHI, Luiz Antonio. Da Fala para a Escrita: **atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSHI, Luiz Antonio, L. A. 1995. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. In: **Anais do I Encontro de Língua Falada e Ensino**. Maceió, Editora da UFAL.

MARCUSHI, Luiz Antonio L. A. Da fala para a escrita: **atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSHI, Luiz Antonio. Linguística textual: **o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MARCUSHI, Luiz Antonio, L. A. **Curso de linguística de texto**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2003. mimeo.

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

MEDEIROS, J. B. **Redação científica: a prática de fichamentos e resenhas**. São Paulo: Atlas, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes. 2004.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na Universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

PEREIRA, Crígina Cibelle. **Formas e função do discurso do outro no gênero monográfico**. Natal/RN, 2007.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROCHA, Max Silva da. **Texto na escola: um olhar sob o viés da linguística textual**. In: **Encontro das ciências da linguagem aplicadas ao ensino (ECLAE)**, 6., 2015, Garanhuns. Anais eletrônicos do VI ECLAE. Garanhuns, PE: Pipa comunicação, 2015, p. 3451-3461.

ROCHA, Max Silva da, Max Silva da; FERRO, Maria Betânia Alves. **Os processos de leitura e de escrita na formação do profissional docente**. Querubim, Niterói/RJ, v.4, n.30, p.11-17, janeiro de 2016.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. **Os saberes construídos no processo da pesquisa**. Maceió, AL: Edufal, 2013.

SANTOS, Leonor Werneck dos; CRUZ, Welington de Almeida; ANTUNES, Vanessa. **Oralidade e gêneros textuais orais em sala de aula: uma questão ainda pouco falada**. Olhares & Trilhas. vol. 19, n. 2, p. 170 – 198, jul./dez, 2017.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, Alessandra dos Santos. **Vídeo-resenha: uma proposta para o letramento digital nas aulas de língua portuguesa**. Universidade federal da Bahia. Salvador, 2019.

SILVA, Emanuela Francisca Ferreira; SILVA, Flávio da. **O Continuum fala, escrita e VOIP: elementos que se interpenetram na função social de se comunicar**. ARTEFACTUM – Revista de estudos em Linguagem e Tecnologia, ano2 – N° 2 – v.2 – Março, 2009.

SITYA, Celestina Vitoria Moraes. **A linguística textual e a análise do discurso: uma abordagem interdisciplinar**. Rio Grande do Sul, URI, 1995.

SOUZA, Clara Regina Rodrigues de; SILVA, Williany Miranda da. **A resenha como produto de retextualização em (re)escrita acadêmica**. Revista Trama ISSN 1981 4674 Volume 13 – Número 28 – 2017, p. 54 – 85.

SOUZA, Francisco Jean Paulino de. **Das histórias em quadrinhos para o relato pessoal: um estudo dos tipos de representação da fala em atividades de retextualização**. / Francisco Jean Paulino de Souza. - Pau dos Ferros, 2019

TANNEN, D. **The oral/literate continuum in discourse**. In: Deborah Tannen (Ed.). Spoken and written language: exploring orality and literacy. Norwood, NJ: Ablex, 1983.

TRAVAGLIA, N. (1993). **A tradução numa perspectiva textual**. 315 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TRAVAGLIA, N, N. G. **Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual**. Uberlândia: Edufu, 2003.

OLIVEIRA, M. M. de. **Plágio na constituição de autoria: análise da produção acadêmica de resenhas e resumos publicados na internet**. 2007. 151f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007. Disponível em: Acesso em: 12 fev. 2012.

OLIVEIRA, Maria Cleniuda da Silva. **A sequência narrativa em fanfics retextualizadas a partir de contos de mistério.** / Maria Cleniuda da Silva Oliveira. - Pau dos Ferros, 2020.147p.

PAVIANI, N. M. S; FONTANA, N. M. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência.** **Conjectura:** Filosofia e Educação, v. 14, n. 2, p. 77-88.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.