



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**



FRANCISCA FIGUEIRÊDO FEITOSA TAVARES

**DO ORAL PARA O ESCRITO: RETEXTUALIZAÇÃO DO CAUSO NO 8º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

CAJAZEIRAS/PB

2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
CAMPUS DE CAJAZEIRAS**

FRANCISCA FIGUEIRÊDO FEITOSA TAVARES

**DO ORAL PARA O ESCRITO: RETEXTUALIZAÇÃO DO CAUSO NO 8º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação final apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeiras, na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof.^a Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

CAJAZEIRAS/PB

2021

T231d	Tavares, Francisca Figueirêdo Feitosa. Do oral para o escrito: retextualização do causo no 8º ano do ensino fundamental / Francisca Figueirêdo Feitosa Tavares. -Cajazeiras, 2021. 124f. : il. Bibliografia. Orientadora: Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira. Dissertação (Mestrado em Letras- PROFLETRAS) UFCG/CFP, 2021. 1. Retextualização. 2. Texto oral. 3. Texto escrito. 4. Produção textual. 5. Gênero causo. 6. Gênero textual. 7. Aulas de língua portuguesa. 8. Caderno pedagógico. I. Oliveira, Rose Maria de. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título. BS/CFP/UFCG CDU – 81'42(043)
-------	--

Ficha catalográfica elaborada na fonte pela Bibliotecária-Documentalista Denize Santos Saraiva Lourenço - CRB15/046

FRANCISCA FIGUEIRÊDO FEITOSA TAVARES

**DO ORAL PARA O ESCRITO: RETEXTUALIZAÇÃO DO CAUSO NO 8º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Campina Grande – *Campus de Cajazeiras*, na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Língua Portuguesa, sob a orientação da Prof.^a Dra. Rose Maria Leite de Oliveira.

Aprovado em: 29/04/2021

Banca Examinadora



Profa. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira

(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS – Orientadora)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Prof. Dr. Francisco Vieira da Silva

(UFERSA/DLCV/POSENSINO)

PARTICIPAÇÃO POR VIDEOCONFERÊNCIA

Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais

(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS – Examinadora 2)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e me dar coragem para enfrentar os desafios que surgem no dia a dia.

Ao meu esposo, José de Arimatéia Tavares, por me incentivar a cursar o mestrado compreendendo minhas angústias nos dias difíceis durante os dois anos do curso e me impedir de desistir quando eu achava que não conseguiria concluir.

À minha orientadora Prof. Dra. Rose Maria Leite de Oliveira, por ter me apoiado com muita empatia, responsabilidade e sempre instigando o meu aperfeiçoamento pessoal.

Ao meu pai, Antônio Alves Feitosa (*in memoriam*), por sempre ter me mostrado o caminho correto a seguir na estrada da vida, incentivando-me aos estudos.

À minha mãe, Maria Ilza Figueirêdo Feitosa, pelas orações para me livrar de todos os males e para que eu conseguisse concluir esta etapa.

A todos da minha família: meu irmão, meus sobrinhos e cunhadas por entenderem a minha ausência em finais de semana e datas comemorativas, por estar à disposição do mestrado.

A todos os meus professores do mestrado, por contribuírem para o meu engrandecimento intelectual.

Aos examinadores da banca de qualificação: Prof. Dr. Henrique Miguel de Lima Silva e Profa. Dra. Nazareth de Lima Arrais, por terem lido o meu trabalho com zelo e terem dado sugestões plausíveis para o aperfeiçoamento do texto.

Aos examinadores da banca de defesa, por terem aceito o convite enaltecendo minha pesquisa.

Aos meus colegas do PROFLETRAS da turma VI que compartilharam conhecimentos comigo, bem como aqueles com quem mantive mais contato e nos tornamos grandes amigos.

Aos colaboradores da minha pesquisa: Seu Neto, Seu Bandeira e Bezerra, que foram até a escola onde foi realizada a pesquisa e contaram causos da comunidade.

Aos alunos da turma do 8º ano da Escola Antônio Severo do Lima, do ano 2019, por terem contribuído para a realização de todas as atividades sugeridas na pesquisa.

A todos os colegas de trabalho da Escola Antônio Severo de Lima, pelo apoio dado quando eu precisava me ausentar da escola para fins do mestrado.

Ao Secretário Municipal de Educação de Barro CE, Geraldo Wandré Tavares Feitosa, por permitir a flexibilização do meu horário na escola, para conciliar a realização do mestrado.

À professora do IFPB de Cajazeiras PB, Francisca Vera Célide Feitosa (*in memoriam*) por me inspirar para crescer intelectualmente.

Ao meu primo Aldo Batista, por fazer minhas viagens para resolver questões da pesquisa.

E, por fim, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por financiar importante projeto de formação continuada de professores, a exemplo do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), que têm trazido grandes impactos para a escola.

RESUMO

A presente pesquisa traz uma análise da retextualização do texto oral para o texto escrito, a partir de atividades de produção textual propostas aos alunos do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Ensino. Trata-se de um construto teórico sobre a práxis do processo de retextualização do gênero oral *causo* para textos escritos, abordando o viés pragmático de transformação de um gênero em outro, demonstrado no movimento de interação conceptual entre os gêneros, visando à otimização da escrita, na elaboração de um material de apoio às aulas de Língua Portuguesa. Através dessa análise, procurou-se investigar se uma proposta de intervenção com foco na retextualização do texto oral para o escrito, a partir do gênero *causo*, poderia otimizar a produção escrita do aluno, visto que tal gênero faz parte de suas vivências em seu *habitat* social e cultural. É uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa do tipo participante, em que o pesquisador observou e atuou sistematicamente durante as atividades desenvolvidas no período de aplicação. Tomou-se como *corpus* quatro textos dentre vinte que foram retextualizados em sala de aula. Os textos foram analisados à luz dos postulados das nove operações de retextualização apresentadas por Marcuschi (2010). Além de Marcuschi, o trabalho se embasou nos estudos de Antunes (2013), Koch e Elias (2014), Scheuwly & Dolz (2013) e Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018) pela abordagem teórica assumida nas nuances do contexto sociocultural do sujeito aprendiz, permitindo uma maior interação com os gêneros textuais circulantes em sociedade, aproximando-os das memórias culturais e tradicionais de seu meio. Ao final da pesquisa, constatou-se o emprego de boa parte das operações de retextualização pelos alunos, comprovando assim, uma sistematização da escrita em consonância com a eficácia do trabalho pautado na linha do discurso interacionista, relevante neste processo das aulas de Língua Portuguesa, o que culminou na proposição de um Caderno Pedagógico com modelos de retextualização de textos orais para textos escritos em sala de aula.

Palavras-chave: Retextualização. Causo. Produção Escrita. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research presents an analysis of the retextualization of the oral text to the written text, based on textual production activities proposed to students in the 8th grade of Elementary School of a public school in the Municipal Education Network. It is a theoretical construct on the praxis of the retextualization process of the oral genre into written texts, addressing the pragmatic bias of transformation from one genre to another, demonstrated in the movement of conceptual interaction between genres, aiming at optimizing writing, in the development of support material for Portuguese language classes. Through this analysis, we sought to investigate whether an intervention proposal focusing on the retextualization of the oral text into the written one, from the oral genre, could optimize the student's written production since this genre is part of their experiences in their cultural and social habitat. It is field research, with a participant-type qualitative approach, in which the researcher observed and acted systematically during the activities developed during the application period. Four texts out of twenty that were retextualized in the classroom were taken as a corpus. The texts were analyzed in light of the postulates of the nine retextualization operations presented by Marcuschi (2010). In addition to Marcuschi, the work was based on studies by Antunes (2013), Koch and Elias (2014), Scheuwly & Dolz (2013), and Carvalho and Ferrarezi Jr. (2018) by the theoretical approach taken on the nuances of the socio-cultural context of the learner, allowing greater interaction with the textual genres circulating in society, bringing them closer to the cultural and traditional memories of their environment. At the end of the research, it was found that most of the retextualization operations were used by the students, thus proving a systematization of writing in line with the effectiveness of the work based on the line of interactionist discourse, relevant in this process of Portuguese Language classes, which culminated in the proposal of a Pedagogical Notebook with models for the retextualization of oral texts for texts written in the classroom.

Keywords: Retextualization. Oral. Written production. Portuguese language.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01	Cidade de Barro - CE	40
FIGURA 02	Escola Antônio Severo de Lima	41
FIGURA 03	Local da pesquisa	42
FIGURA 04	Pesquisadora e contadores de causos	44
FIGURA 05	Senhor Bezerra	55
FIGURA 06	Seu Neto	56
FIGURA 07	Seu Bandeira	57

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Possibilidades de retextualização	28
QUADRO 2	Características do gênero <i>causo</i>	36
QUADRO 3	Uso das operações de retextualização no texto do aluno 1	63
QUADRO 4	Uso das operações de retextualização no texto do aluno 2	67
QUADRO 5	Uso das operações de retextualização no texto do aluno 3	71
QUADRO 6	Uso das operações de retextualização no texto do aluno 4.....	75

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA (GEM) E ENSINO	17
2.1 LÍNGUA E LINGUAGEM SOB DIFERENTES OLHARES	17
2.2 ORALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	22
2.3 OS GÊNEROS ORAIS E A BNCC	24
2.4 O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO	28
2.5 O GÊNERO CAUSO COMO SUBSÍDIO DE INTERAÇÃO	34
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	38
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	38
3.1.1 O desenvolvimento do propósito de análise	42
3.2 LEVANTAMENTO E SELEÇÃO DOS CAUSOS	45
4 VIDAS QUE ENSINAM: DA ENTREVISTA À CONTAÇÃO DE CAUSOS	49
4.1 DAS ENTREVISTAS: CONHECENDO CONTADORES DO POVO	49
4.2 DA CONTAÇÃO: REMEMORANDO CAUSOS	53
4.3 DA RETEXTUALIZAÇÃO: REGISTRANDO CAUSOS	57
5 RETEXTUALIZANDO TEXTOS ORAIS NA ESCOLA: PROPOSTAS PARA O PROFESSOR	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS	112
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA	116
APÊNDICE A – INSTRUMENTO 1 UTILIZADO NA COLETA DE DADOS	120
APÊNDICE B – INSTRUMENTO 2 UTILIZADO NA COLETA DE DADOS	121
APÊNDICE C – INSTRUMENTO 3 UTILIZADO NA COLETA DE DADOS	122
APÊNDICE D – INSTRUMENTO 4 UTILIZADO NA COLETA DE DADOS	123

1 INTRODUÇÃO

Desde tempos remotos, o homem necessita comunicar-se para se tornar um ser social, ou seja, transmitir suas ideias de modo que seja compreendido, bem como compreender os sujeitos que estão a sua volta. Só assim, pode ser capaz de agir e transformar a sociedade onde está inserido, tomando-se sujeito da ação comunicativa que lhe é direcionada. Hoje, há várias maneiras de realizar essa atividade comunicativa, pois, com o avanço da tecnologia, a cada dia, surge um novo gênero textual seja oral ou multissemiótico. Neste parâmetro, a aprendizagem e o uso da língua, enquanto sistema expressivo, remetem ao papel funcional da comunicação na medida em que condiz com a apropriação e usos linguísticos e discursivos dos aprendizes no momento de lidar com as práticas de leitura e produção textual em sociedade.

Dentre as múltiplas formas de manifestação comunicativa, a expressividade efetivada pela modalidade oral ocupa relevância como elemento de ponto de partida para uma plêiade de gêneros textuais, enquanto artefato da produção linguística em sociedade, sendo a fala, primordialmente o veículo de propagação inicial das relações humanas com o mundo à sua volta.

Dada a própria historicidade da fala, os registros orais adquirem contornos de manifestação autônoma do homem em seu processo de evolução social da humanidade, pois o convívio em comunidade trouxe a necessidade de contato com o meio natural, desenvolvendo assim a capacidade humana de comunicação, à medida que o homem se tornou personagem de um processo dinâmico de adaptação às exigências mais elementares para o resgate de sua memória. Walter Ong (1998) faz uma condensação destas ideias quando destaca a oralidade como um fenômeno anterior à escrita, resultante destas relações de entendimento do homem consigo e com o meio que lhe apresenta como configuração de sua realidade, bem como de suas relações sociais, em busca da conquista de seus ideais.

Pela perspectiva histórica da linguagem oral, como elemento intrínseco à formação humana em seu desenvolvimento cultural e social, apropriamo-nos da multiplicidade de concepções teóricas sobre esta manifestação, atribuindo a singularidade de produção desta linguagem, estruturada como meio de resposta às diversas situações vividas pelo homem. Dentre elas, destacamos o posicionamento de Ferrarezi Junior e Carvalho (2018) quando concebem a oralidade como patrimônio do ser humano, classificando-a como símbolo de atitude e representação no mundo, caracterizada pela representação do “eu” em sua plenitude. Sob essa ótica, é crucial compreendermos que papel a escola do ensino básico tem conferido à modalidade oral da língua em suas práticas no ensino de Língua Portuguesa.

É notório que a escola precisa refletir sobre o tipo de ensino da língua materna que oferece aos discentes. Muitas vezes, este se dá de forma isolada e fragmentada, com o intuito único e exclusivo de memorizar regras da gramática normativa. Tal método contradiz as orientações que preconizavam os

Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as orientações da Base Nacional Comum (2017) no que tange ao ensino de Língua Portuguesa ao proporem ensino que ofereça ao aluno condições de interagir em sociedade e, para que isto aconteça, é preciso partir do trabalho com o texto em sua totalidade, ou seja, levar em consideração o contexto de comunicação, seu propósito e outros aspectos intrínsecos e extrínsecos ao seu modo de produção.

Também deve ser levado em consideração o contato com as diversas manifestações textuais, por entender-se que existe uma dinâmica ativa na performance comunicativa das atividades de linguagem. Neste sentido, a multiplicidade de gêneros textuais constituintes desta conjuntura coloca o usuário da língua dentro de um sistema amplo e diversificado quanto ao uso racional e eficiente do jogo discursivo utilizado nas relações sociais.

A partir dessas premissas, tem-se no trabalho com os gêneros textuais uma forma de interação dialógica entre participantes de um sistema linguístico comum, proporcionando o seu contato e a sua inserção no meio sociocomunicativo, com destaque para as práticas de produção textual embasadas nas múltiplas formas de manifestação. A proposta deste postulado traz como parâmetro o desenvolvimento de atividades com gêneros multifacetados quanto as suas características conceituais e formais, permitindo assim, o conhecimento de diversas situações comunicativas, ao colocar o discente no centro deste jogo discursivo, numa oportunidade de construção da realidade contextual, social e cognitiva.

Dessa forma, o foco desta pesquisa tem nos gêneros textuais, em especial no *causo*, o ponto de partida para o desenvolvimento de um trabalho de aprimoramento de uma modalidade textual, especificamente a escrita, a partir de outra diretamente relacionada, a oral; abrindo possibilidades de variações constituintes de um sistema comum. Isto porque, segundo Marcuschi (2010, p. 17): “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos, nem uma dicotomia”. Esta assertiva corrobora a interligação destes dois modos de uso da língua, constituindo-se assim uma conjuntura estruturada de produção textual consolidada no propósito comunicativo.

Isto posto, para superar as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes da língua no que tange à produção de gêneros textuais orais e escritos, torna-se crucial a sistematização de propostas dinâmicas para a sala de aula, contribuindo dessa forma, com o desencadeamento da competência comunicativa desses sujeitos, pois se tem percebido que a diversidade de gêneros textuais que surgem na sociedade nem sempre recebem tratamento reflexivo no ensino da língua materna, principalmente quando se trata do trabalho com os gêneros de tradição oral. Há de se ressaltar que a própria oralidade é imanente ao indivíduo, dentro das suas potencialidades naturais de relacionamentos e anseios em seu meio de convivência.

Neste contexto, surge o questionamento: como a retextualização do gênero de tradição oral *causo* pode contribuir para o desenvolvimento da escrita de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de Barro - CE?

Considerando, pois, esse questionamento, defendemos que práticas escolares que tomam como base conhecimentos e saberes situados na vivência dos aprendizes, a exemplo dos *causos* que escutam em sociedade - contados por cidadãos que trazem as experiências de vida inseridas em um contexto cultural próprio, refletindo o panorama social e cronológico dos relatos proferidos - podem contribuir para o desenvolvimento da escrita em sala de aula. Portanto, acreditamos que a efetivação dessa atividade irá proporcionar melhores resultados na aprendizagem desta prática textual, bem como o estabelecimento da autonomia sociocultural do sujeito falante.

Assim, para a realização deste trabalho, temos como objetivo geral analisar os movimentos linguístico-discursivos mobilizados no processo de retextualização (oral-escrito) do gênero *causo* em produções de alunos do 8º ano, com vistas a elaborar um material didático de apoio ao ensino de língua portuguesa.

Para atingirmos este objetivo, partimos dos seguintes objetivos específicos:

- a) discutir a relação entre oralidade e escrita e as implicações para o ensino de língua portuguesa;
- b) apresentar e refletir sobre o processo de retextualização do gênero *causo*, do oral para a escrita, em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental;
- c) Construir um Caderno Pedagógico com estratégias que oportunizem o trabalho sistemático com a escrita.

Quanto à metodologia utilizada, trata-se de pesquisa de campo, do tipo participante, com uma abordagem qualitativa, conforme as orientações de Gonsalves (2003), Prodanove & Freitas (2013) e Severino (2007) que destacam postulados inerentes às técnicas organizacionais de elaboração da pesquisa em tela e que trazem ao público-alvo o melhor entendimento das colocações propostas ao longo dos tópicos discutidos.

Para o levantamento do *corpus*, realizamos a contação de *causos* na escola com a participação de três contadores oriundos da comunidade de Engenho Velho, Município de Barro, Estado do Ceará. Os *causos* foram retextualizados posteriormente por alunos da turma do 8º ano do Ensino Fundamental, da modalidade oral para a escrita, tendo sido eles: 1. *A luta do touro e a onça*; 2. *A botija da pedra grande*; 3. *A onça*. Fizemos opção por estas histórias, por terem um grande respaldo na cultura local dos alunos, visto que vêm sendo

contadas de geração a geração, configurando-se como artefato da própria vivência das tradições culturais locais.

Para a fundamentação teórica desta pesquisa, amparamo-nos na visão sociodiscursiva da linguagem, nas colocações de Bakhtin (1997), (2006), baseando-se também em teorias de estudiosos que investigam o ensino da linguagem do ponto de vista interacionista, a exemplo de Koch e Elias (2014), Antunes (2013) e Travaglia (2009). No que diz respeito ao processo de retextualização, pautamo-nos nas ideias de Marcuschi (2010), dialogando com as propostas sobre os gêneros orais e escritos de Dolz & Scheuwly (2013), Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018), bem como o documento Nacional da Educação, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), como referencial em evidência na fase atual.

Essa pesquisa busca evidenciar a importância dos gêneros textuais e da retextualização no cotidiano do professor como prática de aprimoramento do trabalho com a escrita, visto que os alunos apresentam dificuldades em expressar suas intenções comunicativas nesta modalidade. Muitas vezes, percebe-se que uma proposta com o intuito de incrementar tal prática ainda não é constante em sala de aula. Nesta perspectiva, faz-se necessário um ensino de língua que não faça opção em conduzir o aluno isolado do seu contexto social, utilizando-se do texto apenas como um instrumento para treinar regras de gramática ou estrutura formal. É necessário, também, fazer uso da oralidade no sentido de mostrar a presença da linguagem informal e consequentemente manter o discente em contato com a língua viva e dinâmica.

Diante do exposto, propõe-se viabilizar um trabalho voltado para a retextualização da modalidade oral para a escrita, de modo que nenhuma das duas sejam vistas como certas ou erradas, porém, através delas, o aluno consiga se tornar um cidadão crítico e pensante sabendo atuar no contexto social no qual está inserido, otimizando seu processo de escrita dentro de um contexto adequado ao uso da língua, enquanto patrimônio cultural.

Esta prática tem como foco o aprimoramento do trabalho com a linguagem dentro de uma perspectiva interacionista e cultural, organizada sobre a égide da completude estrutural e cognitiva dos gêneros textuais, enquanto elementos de intencionalidade comunicativa e discursiva. Trata-se de um procedimento analítico da dinamicidade da língua como um todo, baseado nas concepções sociocognitivas do texto e suas múltiplas produções de sentido.

Desse modo, esperamos um trabalho profícuo do professor de Língua Portuguesa, para que seja consolidada a proposta acadêmica do PROFLETAS, já que o referido programa orienta um ensino que concilie a prática profissional à teoria. Isto posto, o docente terá mais

subsídios para reinventar sua técnica de ensino e superar os entraves encontrados no ensino da linguagem.

No que concerne à organização, o trabalho compreende os seguintes elementos: introdução, capítulos dois a cinco, considerações finais, referências e apêndices. Na *Introdução* contextualizamos o problema, este inerente às dificuldades identificadas no aspecto da escrita, tomando como diretriz a intencionalidade da proposta de retextualização sustentada pela abordagem linguística interacionista e sociodiscursiva, visto que o meio social e cultural dos discentes é de suma importância no aspecto da aprendizagem. Nela também apresentamos os objetivos da pesquisa (objetivo geral e os objetivos específicos), justificativa e a sinalização do aporte teórico que dá sustentação à pesquisa.

No *Capítulo dois*, intitulado *Reflexões sobre Lingua(gem) e Ensino*, traçamos a fundamentação teórica necessária para a condução da pesquisa, com enfoque em teóricos que orientam o ensino da linguagem pautado na interação sociocultural dos sujeitos.

No *Capítulo três*, temos a metodologia da pesquisa e nela estão os pormenores dos caminhos percorridos para a realização do trabalho. Apresentamos suas características quanto ao tipo, abordagem e natureza, além de descrevermos os passos seguidos para o levantamento dos dados e apontarmos os critérios de análise.

No *Capítulo quatro*, apresentamos a análise e discussão das produções efetuadas, tecendo considerações a respeito de quatro textos retextualizados pelos alunos, no intuito de lançarmos um olhar qualitativo quanto aos processos presentes nas produções à luz da teoria eleita para essa pesquisa.

No *Capítulo cinco*, fazemos a exposição da Proposta de Intervenção, com sugestões de atividades de retextualização dos gêneros carta, cordel, crônica, apresentando, portanto, a intencionalidade da construção de um produto final que traga contribuições ao desenvolvimento das ações preconizadas por este trabalho. Como forma de contribuir sistematicamente para o interesse dos discentes em aperfeiçoar a escrita, esta Proposta de Intervenção no formato de um Caderno Pedagógico, intitula-se *Práticas de (re)textualização: o gênero causo em evidência*, a fim de que possa ser utilizado pelo professor de Língua Portuguesa, em suas práticas com textos orais e escritos em sala de aula.

Nas *Considerações finais* retomamos todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, atentando para os achados e contribuições que ela poderá possibilitar ao professor de Língua Portuguesa da educação básica em suas práticas diárias com os gêneros orais e escritos.

Concluindo, nos *Apêndices* temos os materiais e documentos necessários para a execução da pesquisa.

2 REFLEXÕES SOBRE LÍNGUA (GEM) E ENSINO

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica necessária para a condução desta pesquisa, cuja principal orientação é tomar o ensino língua/linguagem pautado em práticas que levem os aprendizes da língua a atuarem reflexivamente na sociedade na qual estão inseridos. Assim, para que o ato comunicativo se realize efetivamente, é imprescindível que seja priorizada nas aulas de Língua Portuguesa uma concepção de ensino que valorize a interação entre os sujeitos considerando a diversidade de situações comunicativas, bem como a variedade linguística manifestada em seu meio de produção numa perspectiva dialógica e social.

Neste parâmetro, é dinâmica a ocorrência dos fenômenos linguísticos e discursivos no âmbito das relações entre os falantes, sendo que a compreensão destes fatores se torna preponderante para a escola formar cidadãos críticos e participantes, numa conjuntura de atuação em que o aluno possa fazer o uso sociocultural da língua como forma de domínio e inclusão social.

Assim, aliamos os conhecimentos de algumas vertentes e concepções que tratam o trabalho com a linguagem, sob o viés das múltiplas formas de manifestação, enfocando o aspecto pragmático da retextualização como atividade de descoberta e ressignificação do discurso oral para o escrito, abordando as variantes que contemplam tal procedimento, à luz de uma teorização que preconiza os meandros que permeiam a atividade em sala de aula como processo de comunicação e expressão dinâmico e multifacetado.

Para tanto, é necessário um embasamento ancorado em postulados teóricos com viés didático e conceitual dos gêneros textuais em suas especificidades, trazendo o cerne da discussão e análise para o trabalho com o gênero *causo* em sala de aula.

É dessa articulação entre postulação teórica e práxis em sala de aula que pretendemos dar um significado transformador e norteador nas diretrizes conceituais do tema proposto, elencando as nuances e artefatos que possibilitam um melhor entendimento das transformações comunicativas e discursivas inseridas na atuação efetiva do trabalho com a retextualização.

2.1 LÍNGUA E LINGUAGEM SOB DIFERENTES OLHARES

Em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preconiza que uma abordagem social do uso da língua traz uma relação de autonomia do indivíduo em suas relações de interação em comunidade, já que este precisa “compreender as linguagens como construção histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.” (BRASIL, 2017, p. 61)

Junto a essa colocação, a BNCC (2017) faz um ajuste atualizado das diretrizes estruturais referentes às práticas de linguagem discutidas na componente curricular de Língua Portuguesa nos PCN (1998), aditando as concepções de uso da língua aos padrões pragmáticos das diferentes esferas modernas de comunicação e interação, sem perder a essência do contexto discursivo e enunciativo (BRASIL, 2017).

Neste viés, o professor precisa aderir à prática de ensino numa perspectiva do uso da língua em seu contexto pragmático quanto à eficácia da comunicação, ou seja, priorizando a interação entre interlocutores nas mais variadas situações de uso, independente do grau de formalidade. Marcuschi (2010, p. 09) defende “a tese de que falar e escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação”. Mas, para que isto possa se efetivar em sala de aula, é importante ter em mente a concepção de linguagem que fundamenta o trabalho do professor. Partindo do contexto da aplicabilidade usual da língua, Travaglia (2009) a postula em três importantes vertentes.

A primeira vertente concebe linguagem como “expressão do pensamento” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21), na qual a expressividade é resultado da influência cognitiva da mente, processo esse gerador do ato enunciativo individual, sem interferência de fatores externos à atividade linguística. Segundo essa vertente, a interação social dos discentes não é levada em consideração, já que o mais importante é um ensino normativo em que a variedade padrão/formal é privilegiada. Possenti (2009, p. 64-65) corrobora tal colocação na medida em que faz menção aos pressupostos das gramáticas normativas ou prescritivas em que “apresentam um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e ou oral)”.

Observa-se que esta vertente tem o critério indicativo do uso da língua num contexto de adequação formal, garantindo o rigor da fala e escrita correta, abstraindo-se das práticas de interação entre os sujeitos, pela predominância do padrão linguístico. Nesta tendência, o ensino é pautado, segundo Doretto e Belloti (2011), em atividades metalinguísticas para

conhecer a norma culta através de regras e nomes, no qual o foco de análise é a palavra e o emprego da nomenclatura gramatical.

A segunda vertente traz o papel comunicativo da linguagem, caracterizado por sua característica instrumental neste processo, utilizando-se de um código estruturado de signos com finalidade de transmitir uma mensagem de um emissor para um receptor. Tal visão apresenta a língua, na perspectiva de um processo alheio ao contexto de interação entre os falantes, dando ênfase à forma estrutural do código linguístico. Esta vertente se constitui como diretriz da gramática descritiva, em que a linguagem é manifestada em sentido linear quanto a sua aplicação, prevalecendo o canal enunciativo pelo viés interpretativo do código a ser decifrado, o que Doretto e Belloti (2011) enquadram como simples transmissão de informações, sendo o trabalho desenvolvido nesta vertente, baseado nas estruturas da língua. Concernente à produção, as autoras apontam uma abordagem com o texto norteada pelas tipologias textuais: narração, descrição e dissertação, ou seja, seguindo modelos estabelecidos.

Já a terceira vertente mostra a linguagem como elemento de interação entre os falantes, destacando o papel atuante da língua nos interlocutores, produzindo efeitos práticos de sentido no processo de comunicação. Esta interação reflete as teorias da Linguística no campo da comunicação e do discurso enunciativo, elencando os pressupostos da Linguística Textual, da Teoria e Análise do Discurso, da Análise da Conversação, assim como da Semântica Argumentativa, elementos pertencentes à esfera pragmática da comunicação entre os falantes. (TRAVAGLIA, 2009).

Tal pressuposto remete à função pragmática e autônoma da linguagem em sua produção de sentidos, dando ênfase às relações recíprocas no uso da língua, nas quais o sujeito tem atuação efetiva neste cenário, enfocando o trabalho dinâmico das atividades de linguagem, quer no campo da escrita como oralidade. Doretto e Beloti (2011) classificam o trabalho da gramática nesta vertente como contextualizada e ativa nas situações práticas de comunicação. Dentro dos aspectos elencados nestas concepções, quanto ao uso e ensino de língua remetemos ao posicionamento de Antunes (2003) quando argumenta que:

Na verdade, o fundamental do que proponho no momento está na *reorientação* ou na *mudança de foco* daquilo que constitui o núcleo do estudo da língua. O que significa dizer que a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos *usos sociais da língua*, na forma em que ela acontece no dia-a-dia da vida das pessoas (ANTUNES, 2003, p. 108, grifos da autora).

Destarte, se o professor fizer uso dos postulados da terceira vertente estará em consonância com os preceitos estabelecidos anteriormente nos PCN (1998) e na BNCC (2017), uma vez que proporcionará ao discente, através do ensino da linguagem, autonomia para agir no meio sociocultural em que está inserido, influenciando-o a se tornar um cidadão crítico e atuante, cumprindo, assim, seu papel de sujeito transformador de sua própria realidade. O ideal seria o professor adotar esta vertente, já que, ao longo do tempo, percebe-se a primazia dada a primeira vertente, delimitando o ensino de língua como expressão do pensamento, o que não vem alcançando resultados exitosos, pois os discentes, em sua grande maioria, estão passando de um ano a outro subsequente, sem terem consolidadas as etapas de aprendizagem, apresentando dificuldades de leitura e produção textual.

É importante esclarecer que, das concepções de linguagem mencionadas, tem-se destaque para a terceira concepção, pois é a que prevê o trabalho com os gêneros textuais ou discursivos e suas formas de manifestação nos usos linguísticos e enunciativos. Bakhtin (1997), sobre isto, declara que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 280, grifo do autor).

Desta forma, vemos na concepção de Bakhtin a língua inserida na esfera dialógica, concebendo os enunciados como elementos constituintes do jogo da expressividade, relacionando-os com as situações comunicativas presentes na estrutura linguística da dialética e da pragmática comunicativa, nas quais estas relações são interligadas por fatores comuns de sua produção, ou seja, componentes da língua como estrutura viva de produção e relação social. Portanto, para que haja uma relação de sentido nas palavras e frases enunciadas num texto, seja oral ou escrito, é indispensável interação entre os interlocutores, tanto no contexto de produção como de recepção da mensagem.

Assim, é importante destacar que um ensino de linguagem que usa o texto somente como subsídio de observação da estrutura textual ou regra de gramática não contribui efetivamente para a eficácia da comunicação. Essa ideia é enfatizada em Schneuwly & Dolz (2013), quando discutem o uso do texto numa perspectiva de transformação funcional ao longo do tempo, partindo da aplicabilidade deste no ensino analítico e normativo da língua,

até se configurar como componente estrutural de um processo de ensino-aprendizagem caracterizado pela amplitude global e local dos gêneros e tipologias textuais. Nessa perspectiva, o texto apresenta-se avesso ao critério tecnicista de suporte para aprendizagem de regras e normas de uso da língua.

Destaca-se nesta perspectiva uma crítica ao ensino do texto na visão normativa da língua e gramática, baseado em elementos constituintes de um sistema linguístico acabado e pronto para usar, sendo relevante neste parâmetro observar que:

Nas práticas ligadas ao uso, à produção e à circulação dos textos, faz-se a abstração das circunstâncias ou da situação de produção desses textos, gerando uma leitura de extração de informações (explícitas e implícitas), mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p. 9).

A partir desta sistemática, dificilmente se constituirá, através da linguagem, seres atuantes com condições pensantes de mudar a realidade da sociedade onde estão inseridos. O tempo e o espaço são aspectos inegáveis para o desenvolvimento da identidade dos aprendizes de uma língua, por isto são aspectos tão importantes no âmbito do trabalho com o texto em sala de aula.

Neste viés, pressupõe-se que, numa prática que considere o uso do texto de forma contextualizada, é possível uma otimização sistêmica de atuação no trato com a leitura e produção textual. Para Koch e Elias (2014, p.10), “à luz de uma concepção sociocognitiva e interacional da linguagem, o texto é visto como o próprio lugar da interação verbal e os interlocutores, como sujeitos ativos, empenhados dialogicamente na produção de sentidos”.

Desse modo, percebendo a importância do estudo do texto em sua totalidade, é importante dar um espaço maior aos gêneros textuais/discursivos ao invés de limitar-se ao estudo das tipologias textuais, enfocando o caráter extremamente comunicativo e interacional daqueles em relação a estas, dentro da esfera cognitiva quanto à realidade dos sujeitos falantes, embasado na pluralidade dos diversos gêneros manifestados nas experiências discursivas do dia a dia.

Sobre a importância do trabalho com os gêneros nas práticas cotidianas escolares, é importante destacar que estes, ao serem tomados como propósito de estudo nas aulas de Língua Portuguesa, favorecem o desenvolvimento da linguagem em suas diversas formas de manifestação, seja escrita, oral ou digital, visto que há uma grande demanda de tais gêneros no convívio social dos aprendizes, destacando a realidade da informação em larga escala que ora se manifesta.

Algo que ganhou destaque, assim, foi o trabalho com os gêneros orais, porque de todas as manifestações da língua, a oralidade é a que está mais presente no dia a dia dos sujeitos, uma vez que é aprendida desde os primeiros anos de existência desses indivíduos, em seus meios naturais, e as vivências adquiridas nestes meios podem ser compartilhadas no âmbito escolar. Logo, a escola deve incumbir-se de adotar um ensino que contemple os gêneros orais, quer seus discursos sejam apresentados em situações formais ou informais, como destacaremos no tópico que segue.

2.2 ORALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao se pensar o ensino de língua, não há como separá-lo da atividade humana que antecede a aprendizagem escolar: a fala. Esta é inata ao ser humano e aperfeiçoada no seio familiar e nas práticas sociais cotidianas. No entanto, ao tomar isto como algo já dominado pelo aprendiz, a escola muitas vezes não vê a necessidade de um ensino voltado para as experiências com a oralidade, ou seja, o uso dinâmico da fala, pelo fato de a própria escola priorizar a variedade padrão, e a língua oral, por sua vez, é tida como informal por ter sido adquirida no seu ambiente cultural. Tal fator é recorrente, pois:

A escola comumente leva o aluno a pensar que a linguagem correta é a linguagem escrita, que a linguagem escrita é por natureza lógica, clara, explícita, ao passo que a linguagem falada é por natureza mais confusa, incompleta, sem lógica, etc., nada mais falso. A fala tem aspectos contextuais e pragmáticos que a escrita não revela, e a escrita tem aspectos que a linguagem oral não usa (CAGLIARI, 2007, p. 37).

Cabe à escola, portanto, valorizar a oralidade e os gêneros que dela nascem nas aulas de Língua Portuguesa de forma sistemática, visto que essa modalidade de linguagem pode ser manifestada da maneira mais formal a mais informal; assim, a escola deve incumbir-se de favorecer os aprendizes para o uso apropriado da língua nos diversos contextos de comunicação. O ambiente escolar muitas vezes é falho por priorizar o ensino da escrita e da leitura, por considerá-las formais e imprescindíveis para a comunicação, constituindo-se, desta forma, um padrão a ser estabelecido sem que possa ser observado o critério plural da manifestação linguística informal, utilizada no cotidiano da esfera comunicativa.

Neste contexto, há na própria formalidade destes textos aplicados em sala de aula, prescritos com rigor técnico, uma dificuldade peculiar nos arranjos estruturais a serem desenvolvidos, o que acaba também resultando na incompreensão do texto informal. Observa-se desta forma, a subutilização desta modalidade, talvez pelo seu enquadramento nas diretrizes culturais elementares, porém preconizada na própria BNCC quando direciona

apontamentos no sentido de “conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram”. (BRASIL, 2017, p. 77). Neste parâmetro, é relevante a valorização dos elementos da tradição oral como forma de compreensão dos próprios registros de memórias da vida em comunidade.

O trabalho com a oralidade deve ocorrer de forma contínua, no entanto, segundo Donato (2012), uma prática corriqueira nas escolas é querer avançar o programa escolar com aulas predominantemente expositivas em detrimento da possibilidade dos alunos se expressarem oralmente. Assim, Carvalho e Ferrarezi Jr. (2018, p. 24) comentam que o ensino da oralidade “não era um apêndice ou algo que deveria ser feito em horários de folga ou em dias de festa, mas sistemática e permanentemente. ” Esta afirmação corrobora a ideia de que práticas envolvendo a modalidade oral não aconteçam de forma casual, pois a escola não deve preocupar-se apenas com a preparação do aluno para avaliações externas, concursos públicos e outras práticas que deem primazia à modalidade escrita.

Ressalta-se, assim, nesta pesquisa, a abordagem da oralidade no estudo da linguagem como meio de comunicação dinâmico e vivo que deve ser visto com o mesmo olhar dado à escrita. Essas duas modalidades são, pois, diferentes, porém cada uma delas contribui de forma significativa no ato comunicativo. Segundo Marcuschi (2008), há

[...] alternativas de conduzir o trabalho com a língua através do texto (falado ou escrito), alimentadas pela convicção básica de que há boas razões para se ver a língua nessa perspectiva. Em primeiro lugar, isto é assim porque o trabalho com texto não tem um limite superior ou inferior para exploração de qualquer tipo de problema linguístico, desde que na categoria *texto* se incluam tanto os falados como os escritos (MARCUSCHI, 2008, p. 51, grifo do autor).

Diante do exposto, percebe-se no trabalho com a linguagem, para fins de aprendizagem, que não se pode ignorar o aspecto da oralidade, uma vez que o “discurso oral é mais abreviado que o escrito, economiza muitos conhecimentos compartilhados ou pertencentes ao contexto que, na escrita, precisam ser explicitados” (VYGOTSKY, 1934 *apud* ROJO, 2006, p. 25). Assim, deve-se equacionar esta tarefa a partir de proposições do ensino da escrita levando-se em consideração as situações comunicativas em todos os aspectos funcionais, sendo a oralidade um elemento presente na estrutura da língua ao trazer para o texto o que o escritor se propõe a “falar” com seu interlocutor, pois a produção escrita tem origem na intencionalidade reprodutora do discurso envolvido, trazendo a marca própria do contexto de produção e de intencionalidade. De acordo com Rey-Debove (1996) *apud*

Marcuschi (2008), há um fenômeno latente neste processo, determinado por um processo transformador no qual:

[...] na passagem da oralidade para a escrita realizada pela transcrição, dá-se uma transcodificação em que se passa da *substância e forma da expressão oral* para a *substância e forma da expressão escrita* com todas as consequências inerentes a esse processo (MARCUSCHI, 2008, p. 51, grifos do autor).

Esta ideia condiz com uma prática de ensino da língua que ao fazer o uso da oralidade, não a considere subalterna à escrita, no sentido de preservar as peculiaridades de cada uma delas. Por conseguinte, a escola deve evitar as superficialidades limitativas em relação ao processo de retextualização de um texto oral para um novo texto escrito, terminando ali mesmo esta tarefa sem que haja maior reflexão dos resultados apresentados, caracterizando-se como uma produção dispensável aos sujeitos no ato da comunicação. Atitudes como esta, apontam o viés exclusivamente transformacional desta performance, como se sua função fosse meramente um instrumento de metamorfose de um texto em outro.

Em momento algum, o professor de língua Portuguesa, no trato com a oralidade e com a escrita, pode tomar decisões que deem primazia a apenas uma dessas modalidades, pois isto pode acarretar o desprestígio da outra. Contudo, em relação ao trabalho com a oralidade, Antunes (2003, p. 24) ressalta “uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar, essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala”. Isto não significa que o trabalho com a escrita não precise ser intensificado, pois ainda existem muitas lacunas nas práticas relativas a essa modalidade, porém o que é questionado é a necessidade de ampliar o espaço dado aos gêneros orais na sala de aula.

Desse modo, na próxima seção, aprofundaremos a nossa discussão sobre a inclusão dos gêneros orais na escola, através das orientações contidas na BNCC, mencionando a forma como o referido documento aborda a modalidade oral e suas respectivas contribuições para as práticas de ensino de língua portuguesa.

2.3 OS GÊNEROS ORAIS E A BNCC

A modalidade oral da língua é indicada como eixo curricular importante da disciplina Língua Portuguesa, na Base Nacional Comum (BNCC). Contudo, como já foi dito anteriormente, a escola muitas vezes ainda resiste ao trabalho com a oralidade de forma sistemática. É notório que essa indicação não é mencionada somente agora no novo

documento, pois nos Parâmetros Curriculares Nacionais já eram tratadas tais questões da oralidade, ou seja, poucos acréscimos foram feitos na Base, em relação aos PCN, sendo destaque no atual documento o advento dos gêneros empregados na contemporaneidade inseridos no campo da multimodalidade textual, cada vez mais dinâmico e multifacetado, no qual “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017, p. 70). Com relação a essa plêiade de modalidades textuais, é observada na BNCC a preservação da centralidade do texto. Isto significa que o ensino da linguagem deve permanecer de forma articulada ao contexto social dos sujeitos aprendizes da língua.

Mesmo com a preservação do contexto social de produção, algo mais destacado pela Base, é maior a exigência inerente à linguagem e sua relação com as esferas da tecnologia, no sentido de uma adequação aos dias de hoje, tal como colocado no documento, destacado plenamente, pois: “desta forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2017, p. 70)

Assim, é adequado esse aprofundamento do novo documento em relação à linguagem oral no contexto tecnológico, visto que a demanda de gêneros textuais digitais na atualidade é muito grande. A tecnologia cresce a cada dia em passos muito rápidos e não é salutar um ensino que não contemple as vivências dos discentes em um contexto cada vez mais digital, porém sem deixar de lado a originalidade do discurso falado.

Neste universo, o ensino da língua oral, bem como da escrita, deve partir do texto como unidade básica de sentido, no qual se soma toda uma situação de contexto de produção. Essa assertiva dialoga com Schneuwly e Dolz (2013) ao afirmarem que:

Podemos dizer que, assim como a atividade humana “comer” produz uma refeição, a atividade “falar” (ou escrever) produz um texto. [...] um texto adequado no plano da comunicação difere de um conjunto de frases desconectadas e é percebido como um todo, independentemente dos elementos que o compõem. Nessa perspectiva, impõe-se necessariamente a escolha de textos como objetos de trabalho para o ensino do oral (SCHNEUWLY E DOLZ, 2013, p. 141, grifos do autor).

Isto reflete a importância basilar da oralidade na produção de textos que compõem toda uma esfera comunicativa, tendo como função primordial a interação entre os usuários da língua. Todo esse cenário dialógico funciona como instrumento de atuação organizada do fenômeno linguístico elaborado pelos usuários da fala.

Assim, em consonância com a importância da oralidade no meio social, explorar os gêneros orais na escola é imprescindível para a formação plena dos aprendizes, pois:

Assim como na escrita, na oralidade, as informações também são organizadas em textos. Sim, nós falamos textos! Nós nos comunicamos por meio de textos. Um telefonema é um texto dito numa situação específica de interlocução. Por isso, na oralidade, também há “gêneros orais”. (CARVALHO, FERRAREZI JR., 2018, p. 36, grifos dos autores)

Ao discuti-los e usá-los efetivamente, o discente terá melhores condições de falar, ouvir e interagir nos meios de produção textual e compreensão, ampliando os horizontes de aprendizagem da linguagem na esfera sociocultural.

O novo documento oficial da educação, a BNCC, preconiza o ensino dos gêneros de tradição oral, porém, ao abordar o gênero *causo*, não explicita especificamente tal gênero como prática definida de escuta ou produção. Há nele uma delimitação de ações nestes aspectos pelas considerações em nível de compreensão ampla e generalizada dos textos orais ao preconizar que se deve “proceder a uma escuta ativa, voltada ao contexto de produção dos textos” (BRASIL, 2017, p. 79), ao passo que determina a produção de textos “pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se ao planejamento, à produção [...] à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social” (BRASIL, 2017, p. 79).

Percebe-se que, por tais postulações, a BNCC não explora a variedade de gêneros textuais orais em seus critérios intrínsecos, preceituando os procedimentos no âmbito mais amplo quanto à sua instância de produção ou recepção. Nesta perspectiva, pode-se trabalhar o gênero *causo* dependendo do ponto de vista de execução de análise pragmática, uma vez que isto fica claro quando o documento afirma que é importante:

[...] contar/recontar histórias tanto da tradição oral (*causos*, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc. (BRASIL, 2017, p. 161, grifo nosso).

Assim, o documento preconiza que os procedimentos de produção textual e leitura envolvem um conjunto de fatores intrínsecos ao contexto de elaboração e aprendizagem da linguagem. Em relação aos textos orais, é relevante ressaltar a existência de mecanismos estruturais componentes dessa modalidade observados na sonoridade, entonação, intensidade, ritmo, situação linguística, etc., caracterizando, assim, um artefato comunicativo pautado

pelas práxis de elaboração dentro de um contexto vivo, por assim dizer, da manifestação espontânea da comunicação e expressão.

Em relação às práticas de ensino com a língua portuguesa na escola, a BNCC sugere a exploração de diferentes eixos e campos de atuação. Quanto aos eixos, ela destaca os seguintes: *leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica*, classificando-os por práticas de linguagens inseridas nos usos sociais, baseando cada um destes eixos de acordo com a modalidade de aplicação na esfera linguística relacionada com a habilidade adquirida pelo aprendiz.

Quanto aos campos de atuação, destacamos a contextualização das práticas de linguagem no desempenho dos alunos nas competências de produção a serem adquiridas, delimitando tais campos nas áreas: da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa e o campo artístico-literário. Todos estes trazem em sua concepção o arranjo de organização das práticas de linguagem, de acordo com o meio de produção e o gênero textual aplicado como modelo em cada campo de atuação.

No que tange ao eixo da oralidade, a Base destaca que:

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

Sendo assim, percebe-se que o novo documento sugere a aplicabilidade de uma grande variedade de gêneros orais em sala, pois cada um deles tem uma forma específica de elaboração e pode contribuir decisivamente no campo de atuação pretendido. A escolha do gênero dependerá da situação de comunicação envolvida, uma vez que é notória a amplitude destas situações estabelecidas.

Ressalte-se que tais diretrizes são direcionadas a procedimentos linguísticos multifacetados por atitudes e situações de produção de acordo com os sujeitos atuantes no cenário de sua produção. Neste universo, apresentamos no próximo tópico a discussão sobre o conceito de retextualização como sendo um importante processo para a exploração dos gêneros textuais em sala de aula na perspectiva reflexiva sobre a língua.

2.4 O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO

Para Dell’Isola (2007, p. 10), a retextualização é uma “transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Com isto, verificamos que um texto pode ser vislumbrado de várias formas: ouvido, lido ou escrito em novos textos, dependendo da finalidade e situacionalidade dos interlocutores.

A autora faz, com isso, uma ponderação categorizada da retextualização como um processo vivo de prática textual sob o intercâmbio de modalidades, combinadas de acordo com a funcionalidade e intencionalidade discursiva, abrindo caminhos para novos arranjos e novas configurações dos elementos constituintes da estrutura dialógica da linguagem. Nesta perspectiva, é característico o processo de retextualização sob o aspecto de múltiplas possibilidades, uma vez que “é possível que um mesmo tema seja apresentado por meio de diferentes gêneros textuais, assim como são recriados novos textos, os quais podem se modificar, se transformar sem nunca deixarem de conter elementos de textos precedentes” (DELL’ISOLA, 2007, p. 38-39).

Nesta perspectiva, há um processo de modelamento e adequação de um texto original, seja escrito ou falado, para uma situação pragmática de efetiva atuação interacionista transformacional entre essas modalidades. Em relação a isso, Marcuschi (2010) faz a seguinte consideração:

A retextualização [...] não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de 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, 2010, p. 47).

Segundo Marcuschi (2010), várias são as possibilidades que podem ser acionadas pelo usuário da língua no momento da retextualização, conforme o quadro abaixo:

Quadro 01- Possibilidades de retextualização

1.	Fala → Escrita	(entrevista oral → entrevista escrita)
2.	Fala → Fala	(conferência → tradução simultânea)
3.	Escrita → Fala	(texto escrito → exposição oral)
4.	Escrita → Escrita	(texto escrito → resumo escrito)

Fonte: Da fala para a escrita: processos de retextualização. (Marcuschi, 2010, p. 48)

O quadro 1 elenca essas possibilidades, sistematizando os processos de transformação de um texto em outro, baseados na modalidade de sua produção. É notória a fertilidade de oportunidades oferecidas para a realização desse tipo de atividade, visto que algumas delas acontecem de forma dinâmica no cotidiano dos aprendizes, sem que muitas vezes percebam que as estão realizando.

Desta forma, a retextualização, por proporcionar a criação de vários textos novos a partir de um texto-base, implicando transformações estruturais na forma comunicativa, traz relevância para o ensino da língua em sala de aula, visto que oportuniza o discente a abordar um único tema em várias situações comunicativas. E nessa distinção, ela leva a uma amplitude funcional da linguagem no campo didático, por permitir uma aprendizagem dinâmica que possibilita uma análise reflexiva da língua em movimento, como coloca Benfica (2012):

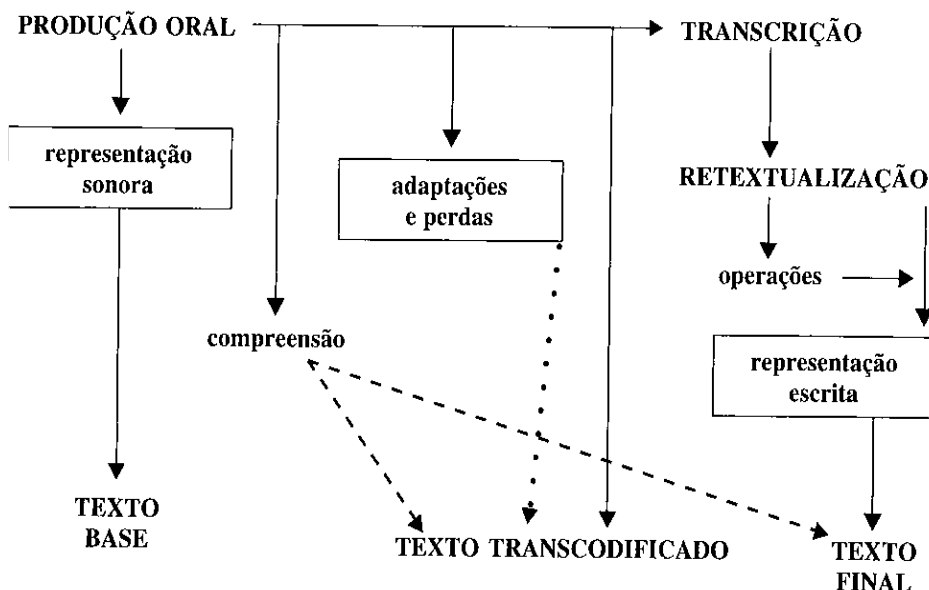
[...] criar situações para que o aprendiz reflita sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos na prática discursiva. Trata-se, portanto, de realizar um movimento que engloba desde a organização das informações e formulação do texto, a construção dos modos de referência, a construção dos tipos textuais, o esquema global do gênero até aspectos discursivos, que remetem ao evento da interação do qual o texto emerge (BENFICA, 2012, p. 32).

Nestas possibilidades de retextualização, há nesta pesquisa o foco de análise na transformação de um gênero da modalidade oral para o escrito, tomando como parâmetro possibilidades de reflexão e compreensão dos propósitos discursivos nas diferentes esferas de situacionalidade e intencionalidade, inerentes ao próprio texto em seus efeitos de sentido. É importante frisar que tais considerações teóricas sobre esta vertente são diretrizes que devemos nos amparar como suporte para a efetividade desta proposta.

Exemplificando o processo de retextualização do texto oral para o texto escrito, Marcuschi (2010) considera que neste percurso o usuário da língua opera ações transformatórias, partindo do texto-base que corresponde à produção oral até se chegar à produção escrita, refeita sob nova configuração, conforme demonstrado no diagrama abaixo:

DIAGRAMA 1: Fluxo das ações de retextualização segundo Marcuschi

Diagrama 1. Fluxo das ações



Fonte: Marcuschi (2010, p. 72).

No diagrama anterior, Marcuschi (2010) apresenta o caminho que precisamos percorrer para o trabalho com a textualização. De início, devemos dispor de um texto-base oral, que, durante o percurso, sofre adaptações e perdas que geram a transcodificação; devemos compreender o texto-base antes das perdas e adaptações, para chegarmos à transcrição e depois retextualizá-lo, pois, para aplicarmos os processos de retextualização à escrita e reescrita até chegarmos a um texto final, é relevante essa compreensão do texto-base.

Esse percurso de mudanças e arranjos linguísticos é destacado também por Matencio (2003) quando faz uma comparação analítica dos processos de textualização e retextualização, numa proposta dinâmica de surgimento de uma nova produção discursiva interacional, ao pontuar que:

[...] textualizar é agenciar recursos *linguageiros* e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência (MATENCIO, 2003, p. 4, grifos da autora).

Portanto, segundo a autora, a retextualização, embora configurada como uma refacção de um texto-base originário, adquire um novo patamar de produção textual,

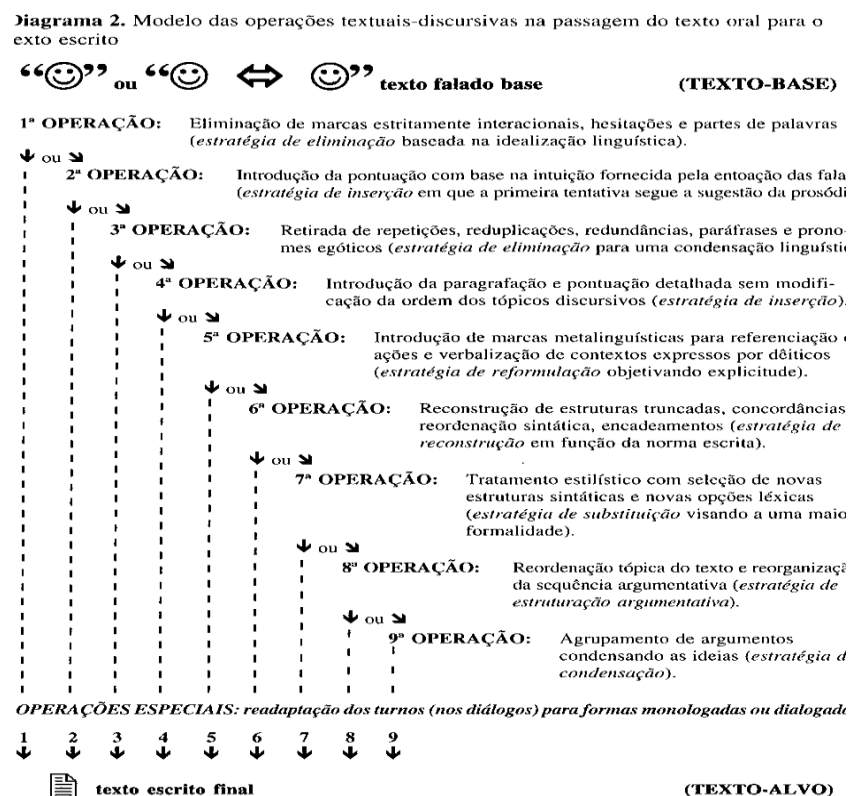
impregnado das marcas e atuação do sujeito autor deste novo objeto, tiradas ou acrescidas do discurso anterior:

Ora, se retextualizar é produzir um novo texto, então se pode dizer que toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito, porque não se trata mais de operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo – o que seria o caso na reescrita –, mas de produzir novo texto (MATENCIO, 2002, p. 112).

Portanto, aliado às considerações enunciadas pela autora, é importante destacar o subsídio proporcionado nas ações indicadas por Marcuschi (2010), escolhidas para a nossa análise de dados, já que nos pautamos na retextualização do oral para o escrito, apresentando marcas deste processo nas novas concepções do novo texto.

Durante este processo, vários fatores intrínsecos e extrínsecos ao texto são observados, pois as partes constituintes deste texto são rearranjadas no intuito de adequação discursiva representada na nova estrutura textual, seja pelo acréscimo, supressão, reajuste ou reconstrução sintática ou semântica, o que autor vai classificar como operações de retextualização. No diagrama abaixo estão listadas as principais operações que podem ser utilizadas durante a retextualização, segundo Marcuschi (2010):

DIAGRAMA 2 - Operações de retextualização na passagem do texto oral para o texto escrito



Fonte: Marcuschi (2010, p.75)

Para efetuar a retextualização do oral para o escrito, levamos em consideração que as operações são assim divididas: *regras de regularização e idealização, e regras de transformação*. Seguimos o modelo dessas operações *textuais-discursivas* para tecermos as nossas reflexões acerca da nossa investigação, buscando perceber os modos como o sistema linguístico sofre alterações de um texto oral para um escrito, uma vez que os efeitos de sentidos sofrem alterações de compreensão, através das marcas dominantes em cada operação, seja pela sua eliminação ou reordenação dos elementos constituintes do discurso.

De acordo com Marcuschi (2010), nas regras de transformação esta reordenação é mais latente, pois ao passar do oral para o escrito, há uma tendência ao regramento mais rebuscado do texto escrito, determinado pelas práticas mais condizentes com os padrões, sintáticos, semânticos, pragmáticos e cognitivos.

Considerando essas operações como movimentos linguístico-discursivos importantes no ato de transformação de um texto em outro, é que intentamos analisar os procedimentos de transformação do gênero oral *causo*, gênero este fruto da realidade cultural de muitos aprendizes de onde foram coletados os dados, para sua materialização escrita, partindo do pressuposto de que a retextualização dos gêneros é um processo de transformação e readequação de uma modalidade textual à outra, preservando as particularidades de cada uma. Pontua-se, assim, que, mesmo diferentes em sua origem de produção, tanto a fala como a escrita possuem elementos intrínsecos à sua estruturação, a exemplo da gestualidade, mímica, prosódia observados na fala, e também da forma das letras, cor, símbolos, tamanho, observados na escrita (MARCUSCHI, 2010).

Tais características inerentes às duas modalidades textuais conduzem à reflexão equitativa de que a escrita não se estabelece como superior a fala ou vice-versa, mesmo com suas peculiaridades estruturais distintas, pois “[...] podemos relacioná-las, compará-las, mas não em termos de superioridade ou inferioridade” (MARCUSCHI, 2010, p. 46)

No ensino de leitura e produção textual, num patamar em que o aluno é sujeito da sua realidade linguística, torna-se relevante o desenvolvimento de uma atividade com os gêneros de tradição oral, situado no contexto do aluno, para então desafiá-lo a estabelecer técnicas da produção escrita configurada como reprodução do discurso do outro, como afirma Marcuschi (2010, p.48), quando aponta que “[...] toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra” (grifo do autor).

Dell’Isola (2007) ressalta ainda que

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

Em face desse pensamento, observa-se no desenrolar das operações de retextualização uma série de artefatos construídos do processo de transformação discursiva, englobando os fatores internos e externos a essa condição de produção de sentidos, considerando os arranjos de sua efetivação no meio interlocutor.

Desse modo, a transformação de um texto para outro traz em seu escopo os mecanismos de manifestação cognitiva, pois, especificamente no caso da passagem da fala para a escrita, preserva-se o conhecimento adquirido através destas modalidades distintas, mudando somente a forma de disseminação do pensamento proposto, mas mantendo uma ordem pré-estabelecida de entendimento, o que contempla a visão de que “antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade denominada de *compreensão* (MARCUSCHI, 2010, p.47, grifo do autor)”, compreensão esta situada como entendimento do que se quer transmitir ao nível do falante bem como do escritor, destacando-se que “vale salientar que entre oralidade e escrita não existem diferenças quanto aos conhecimentos que podem ser por elas transmitidos ou gerados” (ibidem, p. 47).

Assim, para uma atividade profícua de produção textual (oral ou escrita), a retextualização é importante aliada nas práticas do professor, visto que, a partir dela, o aluno tem a chance de apresentar sua criatividade na arte de escrever, ressignificando seu contexto sociocultural. Tal postura traz em sua conjuntura a desenvoltura de uma produção efetiva de criação e interação comunicativa dentro dos usos da língua, pois “os gêneros textuais são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos” (DELL'SOLLA, 2007, p.17).

Nesse contexto, o gênero *causo*, por se tratar de um texto cuja temática é peculiar da comunidade onde os discentes estão inseridos, não exigindo o rebuscamento em suas características estruturais, é concebido dentro de um contexto de tradição social e cultural e sua retextualização para a escrita representa rica exploração da língua viva. Para Antunes (2003), pode-se pensar a concepção de *causo* inerente à práxis da produção escrita, inserida como:

Uma escrita de textos socialmente relevantes - As propostas para que alunos escrevam textos devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita, ou seja, devem corresponder àquilo que na verdade se escreve fora da escola. — e, assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade (ANTUNES, 2003, p.62-63, grifos da autora).

Tem-se, a partir deste parâmetro, uma perspectiva de otimização do texto escrito como forma de estabelecer sua função. Nessa perspectiva, compreendemos que a retextualização é uma técnica procedimental com enorme potencial em sala de aula, pois implica olhares reflexivos sobre o objeto retratado.

No caso do gênero *causo*, conforme veremos, por ser um gênero situado na comunidade da qual os discentes fazem parte, possibilita a exposição de narrativas orais interessantes quanto às tradições culturais, funcionando assim como um relevante suporte de aprendizagem linguístico-textual.

A partir dele pode-se estabelecer uma atividade dinâmica de instigação por parte do discente quanto sua capacidade interpretativa e discursiva, sendo sugerido o desenvolvimento de produções ancoradas em pressupostos teóricos da releitura deste gênero, manifestado naturalmente pelo viés lúdico, de forma interativa entre os participantes do jogo discursivo.

Na próxima seção, tratamos das discussões traçadas por teóricos sobre as características do gênero de tradição oral *causo*, trazendo uma reflexão analítica sobre sua concepção de produção linguística constituinte no âmbito dos textos circulantes nos meios da tradição cultural popular, abertos à interpretação e reformulação.

2.5 O GÊNERO CAUSO COMO SUBSÍDIO DE INTERAÇÃO

A definição genérica do vocábulo *causo*, no dicionário Michaelis (*On-line*, 2020), remete, de forma sucinta, a uma “narração, geralmente oral e curta, que relata um acontecimento verdadeiro, conto, história”, ou também “algo que já aconteceu; acontecido, caso, sucedido”. Tal definição encontra respaldo numa explicação conceitual simplista, embasada na tipologia textual *narração*, em que fatos relatados seguem uma sequência tipológica ancorada pelo esquema cronológico, espacial, com personagens atuantes em um enredo definido de ações e acontecimentos.

Na conceituação de *causo*, há o estabelecimento de uma produção textual situada num contexto comunicativo fixado nas características verossimilhantes de representação da atividade sociocultural, delimitada em fatos apresentados por um interlocutor que se utiliza de mecanismos auxiliares na representação de uma sequência oral, permeada por elementos

emocionais, gestuais, sonoros, que se utiliza dos valores locais e tradicionais que trazem “lições, abordam e discutem os mais diversos temas, além de questões éticas relevantes na convivência cotidiana” (PIRES, 2013, *apud* BERTI, 2015, p. 52).

Destarte, há concepções que tratam o gênero *causo* como representação de um acontecimento verdadeiro, narrado por um contador que se utiliza de muitos artifícios persuasivos de convencimento para a credibilidade proposta ao que está sendo apresentado. São mecanismos inerentes à própria manifestação espontânea do gênero em questão, que se incorporam aos propósitos comunicativos como gênero discursivo.

Entretanto, é inerente ao gênero *causo* a presença do imaginário popular, do fantástico ou sobrenatural, que destoa da concepção verossímil incorporada em sua definição, o que se constitui de ponto de destaque entre alguns autores. Segundo Batista (2007):

A respeito das narrativas que contam situações misteriosas e/ou tem elementos ou seres sobrenaturais constatou-se que contam com a preferência de muitos ouvintes e contadores, que oscilam entre a dúvida e a crença: ao mesmo tempo em que procuram explicações “racionais” para os fatos relatados, julgam tais explicações insuficientes e reconhecem um lugar para o mistério (BATISTA, 2007, p. 101).

Esta característica acessória do gênero *causo* o torna peculiar no tocante sua condição de produto de interação entre sujeitos falantes e ouvintes, que se engajam na compreensão do enredo, caracterizando uma forma de comunicação estabelecida ao nível antropológico de produção textual, sendo que o autor se utiliza de critérios próprios para almejar sua intencionalidade, com características que não possam ser “desprovidas de sentido, de sequência, enfim, de um fio narrativo” (BATISTA, 2007, p. 102).

No tocante ao critério argumentativo e persuasivo do gênero *causo*, alguns autores o colocam em questionamento quanto à veracidade dos fatos elencados, pois o texto apresentado, com todos os elementos sonoros, gestuais e prosódicos constituintes de sua produção, são arranjos como artifícios para concretização, o que não se constitui como fator de veracidade clara, sendo usado em grande parte, a imaginação do interlocutor, pois há posicionamento de que o *causo* se define como: “[...] relato (conto), narrativa geralmente falado(a), relativamente curto(a) que trata de um acontecimento, fato ou conjunto de fatos, reais ou fictícios, [...], ou de *histórias da imaginação* das pessoas [...]” (COSTA, 2009, p. 58, *grifo nosso*).

Esta colocação ilustra que a tessitura do gênero *causo* traz partes elaboradas pelo mecanismo de criação, sendo uma produção de caráter livre do rigor formal científico e padronizado.

Por se tratar de uma manifestação de tradição oral, o interlocutor tem toda liberdade de criação e expressão, reproduzida na sua fala e na sua criatividade conceitual, pois essas histórias geralmente são contadas por pessoas simples que habitam regiões interioranas do país, repassadas de geração a geração, preservando a memória de pessoas próximas do narrador, bem com acontecimentos pitorescos da comunidade.

Assim, por meio de um registro informal através do *causo*, é possível perceber a presença dos regionalismos na sua constituição linguística, sendo esta característica, um elemento relevante na própria estrutura organizacional do gênero.

Abaixo, apresentamos de forma sintética, as características do gênero *causo*, segundo Delmanto e Carvalho (2012):

QUADRO 2 – Características do gênero *causo*

CAUSO	Intenção Principal	Entreter produzindo humor, suspense ou medo
	Organização	Narrativa oral curta próxima do conto e a piada com final surpreendente
		O contador usa recursos para convencer os ouvintes de que a história é real
		Narrado na ordem cronológica
		Presença do discurso direto
	Linguagem	Informal
		Presença dos Regionalismos

Fonte: Baseado em Delmanto e Carvalho (2012, p. 159)

Conforme apontam os autores, todas as características acima ilustram um gênero textual sistematizado em concepções próprias, com elementos textuais pré-definidos num esquema estrutural ligado à sua composição, mesmo que sua manifestação pragmática permita uma liberdade de produção. É relevante observar que o *causo*, apesar de atualmente concorrer com a tecnologia no aspecto de entretenimento, ainda é possível encontrar seu espaço em sociedade, visto que a maioria das suas características ainda fazer parte do cotidiano de pessoas que vivem em cidades pequenas e na zona rural. Tal constatação está associada ao uso da linguagem informal e a maioria dos temas serem atemporais, pois estes, mesmo sendo relatados em sua grande maioria, por pessoas idosas, são fatos que ainda são comuns nas vivências dos mais jovens na sociedade de onde fazem parte.

Isto posto, observa-se um esquema de elaboração espontânea dentro da tipologia textual narrativa, empregada no gênero *causo* pela via da interpretação relacional do enredo,

construído dentro do momento de sua produção, de forma que a fluência comunicativa seja efetivamente absorvida. Relaciona-se este processo ao que fala Bakhtin (2006), ao considerar o poder expressivo e dinâmico do enredo empregado:

[...] para o locutor ouvinte ingênuo, usuário da língua, esta não é tampouco um sistema estável e abstrato de sinais constantemente iguais a si mesmos e isolados por procedimentos de análise distribucional. Ao contrário, a forma lingüística é sempre percebida como um signo mutável. A entonação expressiva, a modalidade apreciativa sem a qual não haveria enunciação, o conteúdo ideológico, o relacionamento com uma situação social determinada, afetam a significação (BAKHTIN, 2006, p. 16).

Esse pensamento demonstra os efeitos diversos da interlocução oral, cabendo uma análise sistematizada quanto à manifestação pragmática do trabalho com o texto oral quando este passa pelo processo de retextualização, e que demanda a execução de um novo produto a partir de outro previamente apresentado sem dele espairer.

Nessa perspectiva, temos no gênero *causo* um elemento riquíssimo de transformação textual, dada as suas múltiplas formas de interação, por ser um gênero carente do poder de criação e de persuasão por parte de seus interlocutores. Assim é que o trabalho com retextualização, a partir do gênero *causo*, torna-se aberto a múltiplas formas de manifestação linguístico-discursivas.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Apresentamos a seguir os procedimentos metodológicos da pesquisa, trazendo uma demonstração das técnicas de coleta e análise dos dados, consubstanciadas pelas postulações teóricas aqui defendidas, levando em consideração as várias etapas de execução, seguindo um roteiro amparado por um planejamento prévio e organizado sob o ponto de vista dos conceitos e colocações acerca da metodologia do trabalho científico.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para se chegar à construção do conhecimento, faz-se necessário seguirmos as diretrizes da pesquisa científica, em conformidade com sua proposição metodológica de investigação do objeto, ressaltada por Barros e Lehfeld (2000, p. 30) como “estudo sistemático e realizado com a finalidade de incorporar os estudos obtidos em expressões comunicáveis e comprovadas aos níveis do conhecimento obtido”.

Sendo a temática em estudo amparada em uma base direcionada em várias delimitações teóricas, faz-se necessário um alinhamento estruturado e sintético das ideias, na medida em que novos posicionamentos são propostos para subsidiar as observações constatadas nas proposições da pesquisa. O campo de atuação é vasto e dinâmico, permitindo uma sistemática de trabalho voltada para as nuances propositivas da linguagem em situações de uso efetivo, confluindo para a difusão profícua da atividade linguística, principalmente através dos gêneros. O embasamento teórico aplicado nesta pesquisa se ampara nas concepções do texto em lapidação, trabalhado à luz da produção tecnicista, principalmente pela “consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana”. (BRASIL, 2017, p. 79)

É uma pesquisa de campo do tipo participante, em que, de acordo com Severino (2007):

É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos (SEVERINO, 2007, p.120).

Ressalte-se que o desenvolvimento das etapas de produção contou com a participação da pesquisadora, sistematicamente, no acompanhamento das atividades, sempre em consonância com as exigências advindas da construção de todo o trabalho.

Em relação à abordagem, a pesquisa é qualitativa, pois nesta concepção:

[...] a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um processo de análise de um trabalho mais intensivo de campo. Neste caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. A utilização desse tipo de abordagem difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise de um problema [...] (op. cit., p.70).

Esta proposição mostra o viés metodológico em que se ancoraram as análises, prevalecendo a observação reflexiva sobre os fatos estudados, sempre amparado na referenciação teórica de apoio ao estudo da retextualização.

Tivemos o universo da pesquisa composto pelas produções de vinte alunos de 8º ano, de uma escola pública do estado do Ceará, onde realizaram produções textuais embasadas no processo de retextualização a partir do gênero oral *causo*, apresentado por contadores da região onde a pesquisa foi desenvolvida.

A partir das produções destes colabores, constituímos o *corpus* de nossa pesquisa nas análises de quatro textos selecionados para as observações dos pontos relevantes sobre o procedimento de retextualização.

Desta forma, na abordagem metodológica de uma pesquisa, o que importa não é necessariamente a classificação criteriosa quanto sua tipologia em si mesma, mas sua tomada de decisões para resolver o problema levantado, bem como testar o que dá certo ou não dentro de suas possibilidades de análise, levando-se em consideração que a “abordagem utilizada na pesquisa dependerá dos interesses do autor (pesquisador) e do tipo de estudo que ele desenvolverá” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 71).

Para coletarmos os dados da pesquisa, utilizamos os instrumentos: *Roteiro de entrevista*, apresentado aos contadores de causos, e *Proposta de Retextualização*, direcionada aos alunos. Os referidos instrumentos encontram-se nos apêndices deste trabalho.

O instrumento *Roteiro de entrevista* foi aplicado aos três contadores de causos, sendo no primeiro momento realizada uma entrevista esses colaboradores e, no segundo momento, a *contação* dos causos, feito individualmente por cada colaborador.

O instrumento *Proposta de retextualização*, realizado com os alunos, serviu para que os discentes fizessem a retextualização do oral para o escrito de um dos três causos narrados pelos contadores.

Quanto ao macroespaço, a pesquisa foi realizada no Município de Barro, Estado do Ceará, na localidade do distrito de Engenho Velho. O município de Barro, segundo dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2019), conta com a população estimada em 22.680 habitantes, possuindo uma área territorial de 711, 346 Km², possui um IDHM de 0,599. Está localizado na região do Cariri Cearense, sendo município limítrofe com o Estado da Paraíba.

Figura 1 – Cidade de Barro - CE



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Ainda no macroespaço, a localidade de Engenho Velho passou à categoria de distrito de Barro- CE pela Lei Estadual 11. 453, de 02/06/1988. Segundo a tradição popular, pois até o momento não se tem registros escritos, o nome dado a esta localidade originou-se dos antigos engenhos existentes no início da sua formação, porque estes constituíam uma das formas de renda dos primeiros habitantes, quer para os donos, quer para os trabalhadores empregados. O referido distrito possui uma cultura diversificada: pega de boi no mato, futebol, forró pé de serra, festa do padroeiro São Vicente de Paula, dentre outras. No aspecto de entretenimento, destacam-se as contações de causos, piadas e anedotas que vêm sendo relatados ao longo do tempo, de formas diferentes, em virtude do modo de vida das pessoas de distintas gerações.

No que diz respeito ao microespaço, a pesquisa foi realizada na escola Antônio Severo de Lima que está entre as nove escolas de Ensino Fundamental II do município de

Barro - CE, sendo a única instituição de ensino do Distrito de Engenho Velho. A escola atua nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, contando com noventa e oito alunos. No turno matutino, funciona a Educação Infantil e o Fundamental I; já no vespertino, as atividades realizadas são destinadas ao Fundamental II, e não há expediente noturno. A instituição de ensino é composta por onze professores, sendo seis efetivos e cinco contratados temporariamente. No tocante à disciplina de Língua Portuguesa, dois professores atuam efetivos. Também possui um secretário escolar e um auxiliar de secretaria, três auxiliares de serviços gerais e o Núcleo Gestor, formado pelo diretor e o coordenador pedagógico.

Em relação à infraestrutura, a escola é composta por quatro salas de aula, uma cantina, uma sala de secretaria e direção, dois banheiros e um pátio. Apesar de a dimensão física ser carente, pois necessita de uma melhoria, a escola é situada num ambiente tipicamente bucólico, e isto torna o referido espaço físico, relativamente agradável às atividades docentes e discentes, numa relação harmônica com o ambiente ao seu redor. A pesquisadora escolheu esta instituição para realizar sua pesquisa, pelo fato de ser o local onde ministra as aulas da disciplina Língua Portuguesa e por conhecer a realidade e as problemáticas pedagógicas vivenciadas no dia a dia no referido estabelecimento de ensino.

Figura 2 – Escola Antônio Severo de Lima



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 3 – Local da Pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

No que diz respeito aos *causos*, tanto na forma oral, como na forma retextualizada, foi determinado evitar comentários preconceituosos em todos os cenários de desenvolvimento da pesquisa, tanto em relação ao posicionamento dos alunos, como dos contadores, de modo a manter o respeito e a harmonia.

3.1.1 O desenvolvimento do propósito de análise

Em relação às categorias de análises, as atividades de retextualização foram analisadas conforme os processos sugeridos por Marcuschi (2010) e seguiram os seguintes critérios:

- a) Compreensão analítica da relação entre oralidade e escrita a partir do gênero *causo*, relatados por nativos do local de aplicação da pesquisa, de acordo com os postulados teóricos de enfoque na temática enunciada;
- b) O uso das operações postuladas pelo autor sobre a retextualização do oral para o escrito.

A partir da manifestação desta modalidade textual aplicada *in loco*, desenvolvemos um estudo teórico sobre o processo de retextualização a partir de uma produção escrita contextualizada através de acontecimentos pitorescos narrados pelos contadores em seu meio sociocultural. Os *causos* foram transcritos para a escrita, obedecendo às marcas da oralidade dos contadores para, posteriormente, serem contrapostos, na análise dos dados, aos textos retextualizados pelos alunos.

Pelo fato de necessitarmos fazer o levantamento de *corpus* com a colaboração de sujeitos, foi necessário a pesquisa ser submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFCG/CPF, atendendo ao que rege a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta o trabalho investigativo envolvendo seres humanos. Ela foi aprovada com o processo 20908719.3.0000.5575 (Anexo A).

Os colaboradores, selecionados a partir de informações de populares como sendo os mais atuantes na região no quesito contação e porque se destacam na comunidade por gostarem de tal atividade, foram informados com antecedência sobre os procedimentos da pesquisa e concordaram em assinar o termo de consentimento livre e esclarecido, nutrindo, inclusive, grande satisfação em poder contribuir para a sua realização.

Neste contexto, houve a permissão por parte deles para a divulgação dos seus nomes. Três foram os contadores envolvidos neste processo: Francisco Manoel Sobrinho, Francisco Henrique Pereira e Valdemar Aprígio de Araújo, que contaram, respectivamente, os seguintes causos: *a) A luta do touro e a onça; b) A botija da pedra grande; c) A onça.*

Francisco Manoel Sobrinho, popularmente conhecido como “Bezerra”, sempre morou no Distrito de Engenho Velho, município de Barro (CE). Este cidadão tem vasto conhecimento sobre esta localidade, pois já foi presidente da Associação de Moradores e Agricultores São Vicente de Paulo e atualmente é vereador por dois mandatos consecutivos neste município.

Francisco Henrique Pereira, “Seu Neto”, nasceu na Paraíba e há cinquenta e cinco anos reside no Distrito de Engenho Velho, Barro (CE). Agricultor, é também um grande conhecedor de histórias da tradição oral que vêm sendo lembradas de uma geração a outra, onde apropria-se de muita criatividade para contar os causos que atraem os ouvintes, estabelecendo o sentido dos textos em seus propósitos comunicativos. Estes propósitos são ancorados na intencionalidade discursiva ao envolver os ouvintes pelo critério do entretenimento e da informação lúdica, atribuindo-se assim um critério fantasioso, levando ao clima de suspense. Tal intencionalidade corrobora o caráter funcional do texto nos parâmetros da produção de sentido e efetividade informacional, mesmo que de uma forma mais destituída de padrões formais.

Valdemar Aprígio de Araújo, é popularmente conhecido por “Seu Bandeira”, e carinhosamente chamado por crianças e adolescentes de “Tio Bandeira”, embora alguns deles não tenham nenhum grau de parentesco. Nasceu na Paraíba e, atualmente, tem noventa e um anos de idade, sendo oitenta e oito destes, residente no Distrito de Engenho Velho, Barro

(CE). Com muito carinho, relembra fatos pitorescos da localidade onde mora. Devido à sua larga experiência de vida, seus *causos* ganham destaque no distrito.

Os três colaboradores da pesquisa são pessoas que gozam de boas relações na comunidade, oriundos de famílias estabelecidas em um ambiente rural, com atuação neste meio social eminentemente nas atividades agropastoris, o que de certa forma corrobora o conhecimento de mundo que se ambientam as narrativas elencadas nos *causos* contados.

Assim, conduzimos a pesquisa com ética para evitar situações constrangedoras e o mínimo possível de riscos. Ao apresentarmos o projeto, fizemos o convite aos sujeitos colaboradores e foi esclarecida a não obrigatoriedade, ficando o sujeito com total liberdade de escolha.

Nas imagens abaixo, apresentamos esses ilustres contadores de *causos*, no momento de suas atuações durante a realização da pesquisa na escola, bem como a pesquisadora:

Figura 4 – Pesquisadora e contadores dos causos



Da esquerda para a direita: “Bezerra”, a pesquisadora, “Seu Bandeira” e “Seu Neto”. Fonte: acervo da pesquisadora.

3.2 LEVANTAMENTO E SELEÇÃO DOS CAUSOS

Os dados foram coletados na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Antônio Severo de Lima, localizada no Distrito de Engenho Velho, município de Barro – CE, em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, composta de vinte alunos da qual todos participaram ativamente das etapas previstas para o levantamento dos dados: a escuta de *causos* contados por três contadores conhecidos na região e a posterior reescrita de um dos textos orais contados, efetuando, assim, o processo de retextualização.

Assim, para fins de análise dos dados coletados, do universo da pesquisa, de 20 (vinte) textos produzidos, optamos por analisar um corpus de 04 (quatro) textos, ou seja, vinte por cento dos textos retextualizados, pois consideramos ser possível testar as hipóteses levantadas no início desta pesquisa, que foram a presença de processos de transformação textual na passagem do texto oral para o texto escrito. Usamos como critério para a escolha deste *corpus* o sorteio, no intuito de evitarmos qualquer conduta que desnorteasse as nossas observações feitas no início da investigação. Desta forma, foram desprezadas variantes como idade, repetência ou não repetência, sexo, dentre outras, uma vez que o cerne do trabalho analítico se deteve prioritariamente nas produções escolhidas.

Com a intenção de seguirmos a legislação vigente e zelarmos pela privacidade dos colaboradores para que suas identidades não fossem reveladas, sugerimos nomes fictícios para os alunos no momento das produções. Já para a análise dos quatro textos sorteados, criamos uma codificação para os autores: aluno EMSL, aluno HTPR, aluno JPOS e aluno LNTV, produtores dos textos 1, 2, 3 e 4 respectivamente. Vale destacar que a sequência dos textos seguiu a ordem alfabética da letra inicial da codificação.

A primeira etapa do levantamento dos dados ocorreu *in loco*, pois três pessoas da comunidade foram à escola e contaram *causos* conhecidos na região. Essas pessoas foram convidadas pela pesquisadora para participar desse momento de contação de histórias, com antecedência à data prevista para a realização de tal evento. Para que eles compreendessem melhor a legalidade da pesquisa, a condutora fez uma visita a cada um deles, em seus domicílios, para efetuar pessoalmente o convite, ocasião em que tratou da finalidade do projeto, como: a contribuição da temática envolvida para o trabalho em sala e o respaldo dado à valorização da cultura local, fator relevante compreendidos por eles, possibilitando assim aceitar o convite.

Após serem dadas as devidas informações sobre a condução da pesquisa, pudemos perceber o estímulo de cada um deles em relação às suas colaborações na nossa investigação,

pois se dispuseram a relatar de forma descontraída e natural, em suas próprias residências, muitos *causos* que conhecem da localidade e relembrar vivências com pessoas das suas famílias que já se foram, como também vizinhos e conhecidos que contribuíram para formação cultural da comunidade. Na oportunidade, ficou acordado que, no momento da contação (levantamento propriamente dito), cada um iria contar apenas uma dessas histórias aos estudantes e demais participantes.

Em relação ao momento das contações, este ocorreu no dia 13 de novembro de 2019, iniciando às 13 horas com as considerações iniciais da pesquisadora que, desta feita, apresentou cada um dos contadores de *causo* e, logo em seguida, passou para o início a condução da entrevista mencionada anteriormente e, por último, o relato dos *causos*. O evento, em sua totalidade, teve a duração, em média, de duas horas e cinquenta minutos.

Dentre os *causos* por eles relatados, anteriormente em suas residências, foram eleitos para serem contados na escola, os seguintes: *a) A luta do touro e a onça; b) A botija da pedra grande; e c) A onça*. Estes foram contados respectivamente por Francisco Manoel Sobrinho (Bezerra), Francisco Henrique Pereira (Seu Neto) e Valdemar Aprígio de Araújo (Seu Bandeira).

O *causo A luta do touro e a onça* narra a história, da época em que não tinha extinção dos animais, de uma onça, conhecida por “onça do lombo preto”, que tentou tirar de um curral, numa fazenda próxima, uma rês para se alimentar. Durante toda a noite, um touro lutou contra essa onça e conseguiu matá-la. No dia seguinte, quando o dono se deparou com a onça presa ao chifre do touro, ficou sem acreditar, pois não é comum uma onça, que é um animal feroz, ser derrotada por um touro.

O *causo A botija da pedra grande* conta que um homem sonhou com uma alma dando-lhe uma botija. Esta estava do lado de uma pedra que ficava perto da estrada por onde ele passava todas as noites para ir à casa de um amigo. Certa noite, o homem chamou um vizinho para irem arrancá-la, mas não conseguiram porque quando o pote começou a aparecer, um dos homens disse que a fortuna ficaria só para si, pelo fato de o outro ser preguiçoso e não lhe ajudou no momento da escavação. Então surgiu uma ventania e o ouro se transformou em besouros e não conseguiram mais retirá-la. Depois a alma ofereceu a botija a outro cidadão.

Já o *causo A onça* conta a estória de que um determinado sujeito (o narrador) que quando era criança, próximo da roça dos seus irmãos mais velhos, numa pedreira chamada “furna da onça”, encontrou uma onça. Ela estava deitada, mas, com o barulho das passadas dele, o animal rapidamente levantou-se e, nesse momento, ele pensou que não escaparia, mas

com a permissão de Deus, a única reação dela foi ficar parada olhando para ele e depois saiu correndo na mata.

Para que os discentes tivessem mais informações para a retextualização, a pesquisadora conduziu, inicialmente, uma entrevista com os três contadores com a intenção de contextualizar os *causos* que posteriormente foram contados. A *entrevista*, aplicada publicamente antes da contação dos *causos*, prendeu a atenção das pessoas que estavam presentes, pois nela os ilustres contadores puderam usar de sua expressividade e maestria para falar da beleza e riqueza das histórias que contavam, bem como puderam demonstrar sua experiência neste quesito, além de destacarem outros aspectos paralelos ao contexto abordado.

A segunda etapa da pesquisa se deu em sala de aula, na semana seguinte, nos dias dezoito e dezenove de novembro, num total de quatro aulas de cinquenta e cinco minutos. Na referida etapa, os alunos do 8º ano, após escutarem os *causos* contados pelos sujeitos colaboradores da pesquisa, tiveram a missão de realizar a atividade de retextualização de um dos *causos* contados. Como a pesquisadora gravou e transcreveu os *causos*, pôde retomá-los para esclarecer algumas passagens esquecidas pelos discentes para então proceder à realização de uma discussão sobre essas histórias.¹

Tal discussão foi iniciada com os temas apresentados em cada um desses *causos*, para depois comentarmos os elementos de composição. Este foi um período da aula de maior interação, pois a maioria dos alunos queria expor as suas impressões sobre os *causos*, e até mesmo contar outros que conheciam através de avós e outros parentes, num movimento de bastante envolvimento com a temática.

Em seguida, a pesquisadora sugeriu à turma a escolha de um dos três *causos* para fazer a retextualização, e que teria como critério, aquele texto do qual eles mais gostaram por cumprir o seu propósito comunicativo de atenção, a exemplo de gerar medo ou humor. Todas as histórias foram contadas com muita criatividade, mas, das três, a eleita, por unanimidade, foi *A botija da pedra grande*.

Para fazerem a retextualização do *causo* da modalidade oral para a escrita, a professora pesquisadora deu as orientações quanto à forma de execução dos textos propostos aos aprendizes: já que essas duas modalidades apresentam aspectos diferentes em suas

¹ Com base em Marcuschi (1997), as convenções para a transcrição do texto oral foram utilizadas seguindo as seguintes simbologias: (...) símbolo utilizado nas pausas ou hesitações; Termos em *itálico*: entonação enfática; termos entre aspas relacionam o discurso direto; ((...)) representação de risos; “X” representação de nomes de pessoas e lugares omitidos.

construções e que aqueles fizessem as adaptações necessárias para se chegarem a um novo texto, porém, não fossem feitas alterações que descaracterizassem nenhuma dessas duas modalidades, pois a originalidade com que foram concebidas é ponto de extrema relevância na produção realizada.

Esta etapa teve grande relevância na pesquisa por trazer a lume as operações previstas para o trabalho com a retextualização, já que com esta é possível se materializar as impressões de cada aluno sobre o texto refeito em suas nuances linguístico-discursivas.

4 VIDAS QUE ENSINAM: DA ENTREVISTA À CONTAÇÃO DE CAUSOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados da pesquisa. Antes de apresentarmos as reflexões sobre tais processos, cabe-nos contextualizar a rica experiência da contação dos textos pelos sujeitos contadores dos *causos* em ambiente escolar. Constatamos que foi um momento ímpar na sala de aula, pois houve um grande envolvimento por parte dos presentes, permitindo um momento de interação e valorização das tradições e memórias culturais da localidade.

Num processo de ambientação dos sujeitos envolvidos, como também o conhecimento das experiências de vida de cada participante contador das histórias, realizamos uma entrevista com intuito de fomentar nos ouvintes o interesse em interagir nas práticas dialógicas da atividade desenvolvida em sala de aula, referente ao processo de envolvimento preliminar com a tradição oral.

4.1 DAS ENTREVISTAS: CONHECENDO CONTADORES DO POVO

Como forma de valorizar o papel de ilustres contadores e também conduzir o levantamento dos dados, realizamos uma entrevista com cada um deles a fim de explanarem suas opiniões sobre a experiência de contar fatos na região. Elaboramos cinco perguntas para cada contador, quase todas com o mesmo teor, com o intuito de observar o aspecto sociocultural presente no gênero *causo*, bem como a importância deste em sala de aula. Estas entrevistas subsidiaram o processo de contextualização do *causo* que foi retomado posteriormente em sala de aula. As perguntas da entrevista foram feitas de forma aleatória aos três entrevistados.

A primeira pergunta feita teve como interesse saber há quanto tempo eles moravam na aquela localidade, onde foi feita a coleta dos dados. A essa pergunta Seu Neto afirmou que há 55 anos. Já Seu Bandeira respondeu: *“eu nasci ali na Paraíba, no Sítio Quixaramobim, no ano de 29 e vim embora praqui, meu pai trouxe nois praqui no ano de 32, numa grande seca nesse lugar”*. Na sequência, Seu Bezerra disse o seguinte: *“a nossa vivência de muitos anos na comunidade faz com que a gente tenha essa facilidade de entender e observar essas coisas; procuramos resgatar aquilo que é de melhor da comunidade no sentido da cultura, festas juninas, histórias antigas, ouvir as pessoas mais idosas que tem esse conhecimento”*.

As respostas dadas a primeira pergunta fez-nos inferir que os sujeitos da pesquisa têm um vasto conhecimento social e cultural sobre a comunidade onde moram e esse conhecimento foi adquirido ao longo do tempo. No caso do Seu Bandeira, que veio de outra localidade, os anos em que habita, na região onde se situa a escola, possibilitaram criar raízes culturais, regionais e se apropriar de discursos naturalizados de geração para geração.

Percebemos que esse conhecimento de mundo do entrevistado sobre o ambiente onde está inserido, com uma vasta experiência da vida cultural local, está em consonância com a ideia de que “o texto de tradição oral, obviamente, está imerso em uma cultura e em uma ideologia que lhe conferem a maioria de suas características. E essas características, por sua vez, relacionam-se diretamente com a história” (CALVET, 2011, p. 111).

Assim, em suas falas ficaram registradas a identidade cultural da localidade traduzida pelo contador, visto que, por mais que ele conte e reconte de um modo particular e transformador, ficam mantidos alguns traços da comunidade, seja na linguagem, seja na temática, dentre outros aspectos, pois ficam marcas das raízes culturais e tradicionais do ambiente de produção.

Com a segunda pergunta, os entrevistados foram questionados sobre as diferenças do estilo de vida das pessoas do passado e das de hoje, [...] e como eles veem o espaço para a contação de *causos* na atualidade. Percebemos, na opinião de Seu Neto, que há um espaço limitado para os momentos agradáveis de encontro entre as pessoas nos terreiros e nas calçadas das casas, conforme sua resposta: *“um espaço pouco, porque também a maioria não tem conhecimento, pode até ele pegá conhecimento se a gente pegá e passá pra eles, né? Ao fazer esse comentário, ele deixa claro que na atualidade o gênero *causo* não é amplamente difundido, pois é um elemento cultural que remonta a outras eras, sendo os interlocutores mais antigos os responsáveis por difundir tal prática. Seu Bandeira não comentou sobre a pergunta, detendo-se mais especificamente a sua história de vida*

Seu Bezerra deixou claro que: *“a gente sente dificuldade hoje, mas ainda existe alguns conceitos em algumas famílias que abre-se esse espaço a gente ainda encontra pessoas que em sua casa manda parar os celulares [...] pra que se tenha esse bate-papo entre família e renove e repasse essa experiência,* o que nos fez inferir que há pouco espaço em sociedade para se discutir costumes e crenças culturais rememoradas pelos *causos*, sendo que estes se resumem a algumas situações nas quais são compartilhados através dos celulares, instrumento este que ganhou destaques nas últimas décadas.

A partir das falas dos entrevistados, em relação à segunda pergunta, percebemos o impacto do uso das tecnologias em relação à forma de adquirir ou construir conhecimento,

uma vez que os aspectos culturais repassados de geração em geração não são mantidos, sobretudo, devido à ausência dos contatos dialógicos tão comuns em gerações passadas. No entanto, o espaço reservado ao contador de histórias deve ser mantido, pois essas pessoas fazem seus relatos guardados na memória ao longo do tempo e tais acontecimentos têm uma grande contribuição para a cultura local.

A terceira pergunta abordou como se deu a transmissão dessas histórias no âmbito da comunidade ao longo dos tempos. Seu Bandeira citou exemplos de como ele adquiriu conhecimentos dos causos populares afirmando que “*tem história que foi através dos amigos, do meu pai e tem história que passou-se comigo*”. Assim, o contador atribuiu à própria experiência de mundo o contato com os causos narrados em sua trajetória de vida. Seu Bezerra respondeu que: “*ouvi várias destas histórias de minha vó, já falecida e ainda hoje eu escuto de meu pai que graças a Deus é vivo e lúcido, tem 80 anos e tem uma trajetória que faz com que tenha esse conhecimento*. Percebemos, neste caso, que há uma tradição familiar na contação de tais histórias pelo declarante. Este depoimento condiz com o conceito de *tradição* apresentado por Cascudo (2006), ao afirmar que “*entende-se por tradição, traditio, tradere, entregar, transmitir, passar adiante, o processo de divulgação do conhecimento popular ágrafo*” (p. 27, grifos do autor), fato perceptível na fala do Seu Bezerra. Os demais contadores não responderam a essa pergunta.

A quarta pergunta, direcionada especificamente a Seu Neto, tratou de um tema relatado em um dos causos que seria posteriormente contado, *A botija da pedra grande*. Nesta foi indagado se o entrevistado poderia falar brevemente o que significa botija, visto que esta é uma temática muito conhecida entre os idosos da localidade. Seu Neto disse que responderia sim e demonstrou amplo conhecimento popular sobre o assunto: “*A botija era aquelas pessoas, os fazendêro que tinha dinheiro e naquela época eu acredito que não existia banco. Aí tinha aqueles cangacêro, que eles saía de fazenda em fazenda pra tomá; é o caso dos assalto hoje pra tomá o dinheiro dos fazendêro [...] tinha que enterrá com medo dos cangacêro tomá. Resultado. Não achava mais e se tornava uma butija*”.

Neste comentário do contador, são notórios os acontecimentos históricos da sociedade por ele ressaltados, a exemplo do Ciclo do Cangaço ocorrido no Nordeste do Brasil, compreendido do final do século XIX ao início do século XX. O depoimento do Seu Neto é terreno fértil para uma discussão interdisciplinar possibilitada pelo gênero causo em sala de aula, sobretudo, porque, ao tratar da temática botija, ele dá relevo ao que preconiza a Base Nacional Comum (2017) que sugere que a escola leve o aluno a: “*compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso,*

reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2017, p. 83). Desta forma, é evidente que a produção do texto oral ou escrito, está associada a aspectos histórico-culturais para que haja uma comunicação eficaz entre os seus interlocutores, corroborando a tese construtivista da identidade a partir da língua, pois é fato que a “[...] língua não pode ser confundida com um mero conjunto de signos e de regras de combinação desses signos, haja vista ser atravessada por aspectos da ordem do físico, do sociocultural, do psicológico e do linguístico [...]” (COELHO; MESQUITA, 2013, p.26)

Relevante observar que o aspecto cultural intrínseco no texto informal que reveste o formato do gênero *causo*, em sua composição estrutural, estabelecida nas suas manifestações mais particulares, remete à semelhança das estórias populares que têm:

[...] elementos justapostos, encadeados, formando o enredo, o assunto, o conteúdo. Esses elementos não figuram, virgens e novos, apenas na expressão que estudamos, mas aparecem em terras incontáveis e numa multidão de exemplos, próximos e distantes. [...] A disposição do enredo, com esse material infinito, dá uma fisionomia (CASCUDO, 2006, p. 33).

Há nesta perspectiva a proposição de um debate mais amplo e sistematizado sobre os efeitos cognitivos da interpretação mais rebuscada do conteúdo simplista dos *causos*, enriquecendo categoricamente as discussões de cunho interpretativo manifestadas nas atividades de retextualização.

Ao seu Neto também foi indagado se, das histórias que ele conhece, quais gosta mais, das de assombração ou das engraçadas. Ele foi categórico em sua resposta, pela valorização dada ao gênero *causo* em suas performances mais tradicionais, pois valoriza de forma abrangente, as duas modalidades, colocando-as em condições de igualdade no tocante à sua intencionalidade representativa da cultura pitoresca que permeia os dois enredos. Ele disse: “*quando parte pra isso aí, dá andá das duas coisa, né? Tanto pode a pessoa ri, como pode a pessoa tê medo, né?*”

Desta forma, na concepção do gênero textual *causo* numa vertente de manifestação cultural quanto aos critérios pragmáticos e funcionais da expressão oral, caracterizado pela composição de um artefato de comunicação e do discurso, ressalta-se a criatividade com o seu manuseio, ou seja, o artifício de quem a produz se engajar no seu contexto através de seu instinto emocional. Portanto, essas crenças do imaginário popular podem transformar comportamentos, estados de espírito, bem como contribuir decisivamente para o conhecimento de uma realidade social.

Para finalizar a entrevista, perguntamos aos contadores se já contaram algum *causo* para os seus netos. A essa pergunta Seu Neto respondeu que já contou, mas percebemos que isso acontece esporadicamente, porque essas crianças e adolescentes buscam entretenimento, na maioria das vezes, nas redes sociais. Percebemos isto em sua fala: *“já, mas eles não têm tempo de assistir, né? O celular que toma o tempo”*.

É notório que tanto a família quanto a escola precisam fazer da tecnologia, neste caso, uma aliada importante, para fins de conhecimento, no que tange aos valores culturais. Numa perspectiva de estudo pautada no âmbito da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), a Base Nacional Comum (2017) declara que é importante:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2017, p. 61).

Deste modo, a tecnologia pode ser uma ferramenta pedagógica para trabalhar conteúdos escolares de forma dinâmica, inovadora e prazerosa, tanto no tempo destinado a pesquisas científicas realizadas no ambiente escolar quanto no seio domiciliar. Num contexto pragmático atual, a família tem uma participação relevante na condução desta perspectiva, uma vez que cabe a ela o disciplinamento do uso tecnológico como um mecanismo de apoio às atividades didático-pedagógicas, o que pode ser um recurso bastante útil na divulgação das tradições culturais, papel também de responsabilidade da escola, sem declinar o momento de vivenciar presencialmente essas tradições através dos relatos dos contadores de história.

E, como nesta pesquisa, enfatizamos, sobretudo, um gênero que retrata a tradição da cultura local, seria de grande valia instigar os discentes para a aquisição de conhecimentos adquiridos através de pesquisas realizadas na *internet*, bem como reservar um tempo para ouvirem essas histórias contadas por um nativo da comunidade. Este tipo de atividade é muito atrativo quando realizado num ambiente rural, numa noite de lua clara por uma pessoa que usa uma linguagem simples e expressiva.

Desse modo, o ouvinte viaja na sua imaginação e adquire o prazer pelas atividades de produção oral, escrita e pela leitura, ressaltando que é de suma importância a inserção do sujeito ouvinte no contexto de produção comunicativa em seu meio natural.

4.2 DA CONTAÇÃO: REMEMORANDO CAUSOS

Após a realização das entrevistas destacadas na seção anterior, com três pessoas da localidade, em que estas relataram suas experiências de vida em comunidade, chegou o grandioso momento de contarem para os alunos e público presente os *causos* que subsidiaram o tema para o levantamento dos dados. Este momento foi de muita expectativa, pois as histórias foram proferidas em torno de uma aura de muita atenção e emoção tanto para os ouvintes quanto para os narradores, trazendo relevante colaboração ao desenvolvimento das atividades da pesquisa.

Esses três senhores deram uma verdadeira lição de como é possível haver momentos lúdicos e prazerosos em sala de aula sem o livro didático, quadro, giz, Datashow, dentre outros recursos, já que estes cederam espaço ao encantamento veiculado pela simplicidade e sabedoria presentes na contação dinâmica de histórias.

Este momento foi tão significativo e encantador para os discentes, pois só era possível perceber alguns gestos e expressões faciais ou pequeno barulho, quando certas partes do enredo traziam tensão ou humor. As crianças se manifestaram numa forma descontraída quando foi contado o último *causo*, pois elas, com muito entusiasmo, aplaudiram os contadores demonstrando empolgação e vontade de que a aula se estendesse por mais tempo.

Em virtude da infraestrutura da sala onde ocorreu o evento não comportar uma grande quantidade de pessoas, não foi possível fazer convite a outras turmas da escola para participarem, apesar de desejarem se fazer presentes ao ver a movimentação no momento em que era organizado o espaço, bem como a chegada dos três populares da comunidade na escola. A contação foi prestigiada pela turma do 8º ano, a pesquisadora, o Núcleo Gestor e alguns professores que se encontravam na escola para planejamento.

Abaixo, apresentamos as fotos dos três contadores colaboradores da pesquisa, seguidas da transcrição de cada *causo* contado. É importante registrar que essa transcrição respeitou as marcas da oralidade de cada um, mantendo um padrão de representação das tradições sociais e culturais de cada colaborador.

Figura 05 – Senhor Bezerra



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A luta do touro e a onça

Nóis vamos falar de uma luta muito feróz que aconteceu entre um touro e uma onça, numa fazenda não muito distante; aonde aconteceu, a gente deve levar daqui até lá, uns quinze minuto a pé, se for de transporte, chega muito mais rápido. Uma certa vêiz, eh (...) um senhor criava um rebanho de gado, e (...) esse gado era todo feito solta nas mata e (...) nessa época, tinha *onça aqui*, hoje num existe mais onça, foi extinta de nossa região, em virtude de tanta perseguição, mas nessa época, existia onça, e o gado de leite ficava no curral, mais o gado de solta continuava a dormi na roça. E uma certa noite, esse gado estava rebanhado em determinado lugar, próximo a casa, num era tão longe, quando surgiu uma onça, apelidada por onça do lombo preto, que é uma das mais perigosas que existe, eh (...) e tentou tirá-la do rebanho uma rês para sua alimentação. E como todo rebanho (...) toda família tem um chefe, lá existia esse (...) esse touro que estava (...) no meio desse gado e (...) e como chefe de família, vamos dizer assim, ele muito inteligente, juntou o gado num local só e ficou circulando em volta do gado (...) as volta que a onça dava à procura de tirar uma rês, ele dava com ela, e brigou com essa onça a noite inteira, e num se sabe lá como foi naquele (...) na (...) naquela confusão dos dois lá, findou o touro conseguindo espetar essa onça. E (...)

já pra perto do dia amanhecer, quando o dono da casa acordou cedinho, já ouviu uma chocalheira eh (...) descendo a chegar na casa dele, e notou que o gado vinha muito (...) vinha assombrado (...) o gado, pela forma como vinha. Então o gado chegou no curral, e ele muito (...) muito experiente, viu aquela situação, e de repente sentiu falta do touro. Aí juntamente com um vaqueiro que ele tinha, deduziu que poderia ser o próprio touro que a onça tinha pegado, porque ele já vinha há bastante

tempo, já vinha vendo vistígios de onça, eh (...) no seu terreno à procura de (...) de encontrar alimentação. E ele (...) foi de encontro, não andou muito e encontrou o touro (...) o touro vinha vindo com essa onça *espetada* na ponta (...) espetada, ou seja, furada, ele conseguiu furar essa onça e vinha trazendo ela na ponta e foram assombrado, a onça já morta e eles conseguiram botar esse touro para o curral, e (...) foram lutar para que (...) conseguisse tirar desse touro, tirar do chifre do touro a onça que o touro tinha conseguido espetar. Vejam que (...) um touro dócil, calmo já não já num é fácil lutar cum ele, imagine ele assombrado com o que tinha passado a noite *inteira* fazendo, que era pastorando o rebanho que por ali estava.

Então o senhor conseguiu laçar o touro e passar num tronco, o tronco é um morão. Amarrou e conseguiu tirar dele eh (...) essa

onça e (...) soltou esse touro da roça, e segundo as informações, esse touro passou mais de oito dias *assombrado* que (...) num tinha (...) o que via, estranhava, em virtude desse movimento que aconteceu. O cidadão que era dono desse gado, foi no rumo que o gado vêi, quando chegou lá, onde o gado estava maiado, e viu o que tinha acontecido e não tinha sido coisa de *brincadeira*, que tava lá o círculo feito, em volta do gado, *aonde* ele passou brigando

com essa onça, segundo as informações, o que era de madeira, tava tudo quebrado, e aquelas madeiras verdes estavam *descascada*, como diz a história, da luta desse touro com essa onça. Então eh (...) ele voltando para casa, aí tranquilizou a família por duas coisas: porque o rebanho estava em paz e que uma fera daquela, que era a *onça do lombo preto* tinha acabado de ser pega por esse animal corajoso, que era o touro.

Figura 06 – Seu Neto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

A botija da pedra grande

Nóis vamo contá a história de butija. Que (...) aqui no(...) nesse setô existe uma pedra que é conhecida “a peda grande”. Tinha um cidadão que morava do outro lado, lá do outro lado. Aí todo dia ele ia pra casa dum colega dele que trevessava a estrada passava nessa pedra. Essa pedra era malassombrada, segundo dizem os mais velho. Aí essa pedra (...) aí ele passano, nessa pedra de onde eles vinha. Ele era desse povo preguiçoso e gostava de dormir. Às vezes ele vinha cansado e se deitava nessa pedra, dormia um bom sono pra puder ir pra casa. Aí (...) quando foi um dia, ele sonhô com uma alma dano (...) amostrano uma butija a ele nessa pedra, no lado da pedra. Aí ele (...) muito surdo, num deu muita ligança. Quando foi depois, sonhô novamente. Aí ele foi e chamô o (...) o vizin dele, pra ir mais (...) cum ele pra arrancá essa butija. Aí se prepararam, truxeram o material, deixaram no local lá, aí foram pra casa do compade dele. Quando foi por volta de umas dez horas da noite, eles voltaram que era pra arrancá a butija. Quando chegou, aí ele foi (...) mostrou o local onde era a butija. Aí o colega dele, o companheiro dele, ele disse : “ Vai cavano aí”. Ele foi cavano. Ele vai e sobe pra cima da pedra pra se deitá um pouco. Aí ele deitado lá e o cara cavano, *cavano* e *cavano*. Quando foi por aqueles mêi, aí o cara chamô: “Chega rapaiz, vamo me ajudá”. Aí ele falô: “Vô já”. Aí o cara começô cavá de novo: “Rapaiz, vamo me ajudá”. Ele: “Vô já”. E deitado na *pedra*. Aí naqueles mêi (...), o cara foi descobriu o pote (...) que tava o (...) a (...) o pote do dinhêro, né? Da butija: “Ei, X, tu num vem me ajudá *não*? ” Ele disse: “Já vô”. Aí foi ele disse: “Se você não vier me ajudá, você não vai tocá nada, vai sê só pra mim”. Aí quando ele disse isso, começô uma praga de besouro, e era bisôro, bisôro, que (...) aí começô

vento, um ventaval maió do mundo. Aí pronto, nada feito.

Aí o cara desceu, o cara sobrou subiu pra cima da *peda*, ficá mais *ele*. Aí (...) ele foi, desceu depois, aí ele foi lá, quando chegô lá que começô foi pra cavá aí num (...) só era pedra, num encontrô mais não. Aí ele (...) deixaram de mão. Aí (...) num conseguiram arrancá a butija. Aí depois, segundo dizem, e a pedra continuô malassombrada tinha sempre o povo via as coisa lá. Aí quando foi depois aí ele (...) outro cidadão, dizem o povo, ôto cidadão vêi e arrancô. Porque (...) o dinhêro era, era muito perseguido naquela época. Perseguido pelos (...) os cangacêro. Eles tomava dinheiro. Onde tivesse um fazendêro que tivesse dinheiro (...) guardado ele ia atrás. Pegou até uma época que (...) no gunverno de Dão Pedro, que segundo os mais velho, passô o período de um ano, entre um ano um ano e mêi que (...) o dinhêro era de ouro. Aí *sim*, esse era que era perseguido. Aqueles fazendeiro eles num tinha onde guardá dinheiro em banco. Num tinha como guardá. Eles guardava em casa, com medo dos cangacêro tomá, eles enterrava. Quando eles enterrava aquele dinheiro, não conseguia mais achar aí às vezes morria, e (...) aí quando morria, aí (...) segundo o povo dizem, que quem enterrava dinheiro não se salvava, aí tinha que dá a qualqué um que tivesse vivo pra ir arrancá. Só que (...) nessa luta de arrancar dinheiro, aí não podia usar a inveja. O cara usou o sistema de uma inveja: “Se você não vier, você não vai receber nada, vai ser só meu”. O dinheiro se encanta e não acha mais.

Figura 07 – Seu Bandeira



Fonte: Arquivo pessoal

A onça

Foi uma história acontecida comigo no ano de mil novecentos e quarenta e um. O meus dois irmão mais velho X e Y (...) era rapaiz, solteiro, novo (...) aí botaram uma roça lá nas Marimbas, hoje é nas terras de X. Então a gente trabalhando lá e vinha (...) eles brocaram uma roça, no ano de mil novecentos e quarenta e um e eu ia deixá almoço a eles lá na serra. Eu tinha doze anos (...) pra fazer treze. Então eles ficaram atrás e eu vinha na frente pra casa, cinco horas da tarde. Quando eu vinha na frente, aí nos terreno, aonde tem uma furna de onça aí. Aí de frente a furna da onça (...) então tinha umas aroeiras derrubada no chão e a vareda debaixo da mata. Aí eu vinha correndo na frente dos meus irmão, pra chegar em casa primeiro. E eles vinha atrás conversano, mas era distante, de umas cinquenta braça mais ou meno ou mais, distante de mim. Aí daí aquela onça tava deitada entre um pau e outro. Acho que ela tava dormino, porque ela (...) quando eu (...) quando eu vinha correndo, quando eu fui *pulá* aquele pau, naquele pulo que eu dei, eu *senti* que correu um negócio de onde eu tava. Aí era *justamente* ela que pulou, pulou debaixo dos meus pés, bem dizer. Deu aquele salto *grande*, assim com uns quinze ou vinte palmo de distância. A onça ela era *grande*, não era pequena. Uma onça chama-se maçaroca, que a calda dela era *dessa grossura*. Ela quando pulou lá, ela já pulou virada pra trás como quem ia me pegá, mas eu soube naquela mesma época, que havia um Deus poderoso, que me deu aquele *livramento* de morrer, e ela virou-se pra mim e ficou em pé, olhano *pra mim*, quando ela olhou pra mim, aí ela decidiu a descer (...) a pedreira é bem pertinho, é umas vinte braça mais ou meno pra serra, do lugar. Aí ela resolveu a descê pra lá, e eu (...) fiquei em pé esperano pelos meus irmão, aí eles chegaram. Mas eu (...) fiquei (...) num tinha (...) sabedoria, não tinha entendimento, tive medo (...) creio que foi Jesus que me salvou.

Dos três *causos* contados, foi escolhido pelos alunos aquele com o qual eles mais se identificaram para realizarem o processo de retextualização, tendo sido selecionado o *causo A botija da pedra grande*. Na seção a seguir, apresentamos a análise qualitativa dos quatro textos sorteados para compor o *corpus* da pesquisa à luz do arcabouço teórico aqui defendido.

4.3 DA RETEXTUALIZAÇÃO: REGISTRANDO CAUSOS

Contado pelo senhor Francisco Henrique Pereira, Seu Neto, aos alunos da turma do 8º ano, o texto abaixo foi a base para que os alunos pudessem realizar o processo de retextualização da modalidade oral para a escrita, seguindo as convenções de transcrição

explicitadas na metodologia como forma de representação do texto oral quanto às ocorrências do modo de fala.

Texto base - A botija da pedra grande

Nóis vamo contá a história de butija. Que (...) aqui no(...) nesse setô existe uma pedra que é conhecida “a peda grande”. Tinha um cidadão que morava do outro lado, lá do outro lado. Aí todo dia ele ia pra casa dum colega dele que trevessava a estrada passava nessa pedra. Essa pedra era malassombrada, segundo dizem os mais velho. Aí essa pedra (...) aí ele passano, nessa pedra de onde eles vinha. Ele era desse povo preguiçoso e gostava de dormir. Às vezes ele vinha cansado e se deitava nessa pedra, dormia um bom sono pra puder ir pra casa. Aí (...) quando foi um dia, ele sonhô com uma alma dano (...) amostrano uma butija a ele nessa pedra, no lado da pedra. Aí ele (...) muito surdo, num deu muita ligança. Quando foi depois, sonhô novamente. Aí ele foi e chamô o (...) o vizin dele, pra ir mais (...) cum ele pra arrancá essa butija. Aí se prepararam, truxeram o material, deixarum no local lá, aí foram pra casa do compade dele. Quando foi por volta de umas dez horas da noite, eles voltaram que era pra arrancá a butija. Quando chegou, aí ele foi (...) mostrou o local onde era a butija. Aí o colega dele, o companhêro dele, ele disse: “Vai cavano aí”. Ele foi cavano. Ele vai e sobe pra cima da pedra pra se deitá um pouco. Aí ele deitado lá e o cara cavano, *cavano* e *cavano*. Quando foi por aqueles mêi, aí o cara chamô: “Chega rapaiz, vamo me ajudá”. Aí ele falô: “Vô já”. Aí o cara começô cavá de novo: “Rapaiz, vamo me ajudá”. Ele: “Vô já”. E deitado na *pedra*. Aí naqueles mêi (...), o cara foi descobriu o pote (...) que tava o (...) a (...) o pote do dinhêro, né? Da butija: “Ei, X, tu num vem me ajudá *não*?” Ele disse: “Já vô”. Aí foi ele disse: “Se você não vier me ajudá, você não vai tocá nada, vai sê só pra mim”. Aí quando ele disse isso, começô uma praga de besouro, e era bisôro, bisôro, que (...) aí começô vento, um ventaval maió do mundo. Aí pronto, nada feito. Aí o cara desceu, o cara sobrou subiu pra cima da *peda*, ficá mais *ele*. Aí (...) ele foi, desceu depois, aí ele foi lá, quando chegô lá que começô foi pra cavá aí num (...) só era pedra, num encontrô mais não. Aí ele (...) deixaram de mão. Aí (...) num conseguiram arrancá a butija. Aí depois, segundo dizem, e a pedra continuô malassombrada tinha sempre o povo via as coisa lá. Aí quando foi depois aí ele (...) outro cidadão, dizem o povo, ôto cidadão vêi e arrancô. Porque (...) o dinhêro era, era muito perseguido naquela época. Perseguido pelos (...) os cangacêro. Eles tomava dinheiro. Onde tivesse um fazendêro que tivesse dinheiro (...) guardado ele ia atrás. Pegou até uma época que (...) no gunverno de Dão Pedro, que segundo os mais velho, passô o período de um ano, entre um ano um ano e mêi que (...) o dinhêro era de ouro. Aí *sim*, esse era que era perseguido. Aqueles fazendeiro eles num tinha onde guardá dinheiro em banco. Num tinha como guardá. Eles guardava em casa, com medo dos cangacêro tomá, eles enterrava. Quando eles enterrava aquele dinheiro, não conseguia mais achar aí às vezes morria, e (...) aí quando morria, aí (...) segundo o povo dizem, que quem enterrava dinheiro não se salvava, aí tinha que dá a qualqué um que tivesse vivo pra ir arrancá. Só que (...) nessa luta de arrancar dinheiro, aí não podia usar a inveja. O cara usou o sistema de uma inveja: “Se você não vier, você não vai receber nada, vai ser só meu”. O dinheiro se encanta e não acha mais.

Considerando, assim, as operações de retextualização discutidas por Marcuschi (2010), apresentamos a seguir a análise de quatro textos selecionados para a condução das nossas reflexões. Esta análise seguiu o primeiro e o segundo critérios desta pesquisa: compreensão analítica da relação entre oralidade e escrita a partir do gênero *causo*, relatado

por moradores do local de aplicação da pesquisa, de acordo com os postulados teóricos de enfoque na temática envolvida e uso das operações postuladas pelo autor sobre a retextualização do oral para o escrito. Sinalizamos os trechos do texto base em negrito, já os exemplos retirados do causo escrito estão sublinhados. Apresentamos a análise do texto 1, do aluno EMSL.

TEXTO BASE X TEXTO FINAL

Texto base - A botija da pedra grande

1 **Nóis vamo contá a história de butija.** Que
2 (...) aqui **no(...)** nesse setô existe uma **pedra** que é
3 conhecida “a **peda** grande”. Tinha um cidadão que
4 morava **do outro lado**, lá **do outro lado**. **Aí** todo
5 dia ele ia pra casa dum colega dele que trevessava
6 a estrada passava nessa **pedra**. Essa **pedra** era
7 malassombrada, segundo dizem os mais velho. **Aí**
8 essa **pedra** (...) **aí** ele passano, nessa **pedra** de
9 onde eles vinha. Ele era desse povo preguiçoso e
10 gostava de dormir. Às vezes ele vinha cansado e se
11 deitava nessa **pedra**, dormia um bom sono pra
12 puder ir pra casa. **Aí** (...) quando foi um dia, ele
13 sonhê com uma alma dano (...) amostrano uma
14 **butija** a ele nessa **pedra**, no lado da **pedra**. **Aí** ele
15 (...) muito surdo, num deu muita ligança. Quando
16 foi depois, sonhê novamente. **Aí** ele foi e chamô o
17 (...) o vizin dele, pra ir **mais** (...) **cum** ele pra
18 arrancá essa **butija**. **Aí** se prepararam, truxeram o
19 material, deixaram no local lá, **aí** foram pra casa
20 do compade dele. Quando foi por volta de umas
21 dez horas da noite, eles voltaram que era pra
22 arrancá a **butija**. Quando chegou, **aí** ele foi (...)
23 mostrou o local onde era a **butija**. **Aí** o colega
24 dele, o companhêro dele, ele disse: “Vai cavano
25 **aí**”. Ele foi cavano. Ele vai e sobe pra cima da
26 pedra pra se deitá um pouco. **Aí** ele deitado lá e o
27 cara cavano, cavano e cavano. Quando foi por
28 aqueles mêi, **aí** o cara chamô : “Chega rapaiz,
29 vamo me ajudá”. **Aí** ele falô : “Vô já”. **Aí** o cara
30 começô cavá de novo: “Rapaiz, vamo me ajudá”.
31 Ele: “Vô já”. E deitado na **pedra**. **Aí** naqueles mêi
32 ((...)), o cara foi descubriu o pote (...) que tava **o**
33 (...) **a** (...) **o** pote do dinhêro, **né?** Da **butija**: “Ei,
34 X, tu num vem me ajudá não?” Ele disse: “Já vô”.
35 **Aí** foi ele disse: “Se você não vier me ajudá, você
36 não vai tocá nada, vai sê só pra mim”. **Aí** quando
37 ele disse isso, começô uma praga de besouro, e era
38 bisôro, bisôro, que (...) **aí** **começô vento, um**
39 **ventaval maió do mundo. Aí pronto, nada feito.**
40 **Aí** o cara desceu, o cara sobrou subiu pra
41 cima da **peda**, ficá mais ele. **Aí** (...) ele foi, desceu
42 depois, **aí** ele foi lá, quando chegô lá que começô

43 foi pra cavá **aí** num (...) só era **pedra**, num encontrô
44 mais não. **Aí** ele (...) deixaram de mão. **Aí** (...) num
45 conseguiram arrancá a **butija**. **Aí** depois, segundo
46 dizem, **e a pedra continuô malassombrada tinha**
47 **sempre o povo via as coisa lá**. **Aí** quando foi
48 depois **aí** ele (...) outro cidadão, dizem o povo, ôto
49 cidadão vêi e arrancô. Porque (...) o dinhêro era, era
50 muito perseguido naquela época. Perseguido pelos
51 (...) os cangacêro. Eles tomava dinheiro. Onde
52 tivesse um fazendêro que tivesse dinheiro (...)
53 guardado ele ia atrais. Pegou até uma época que (...)
54 no gunverno de Dão Pedro, que segundo os mais
55 velho, passô o período de um ano, entre um ano um
56 ano e mêi que (...) o dinhêro era de ouro. **Aí sim**,
57 esse era que era perseguido. Aqueles fazendeiro
58 eles num tinha onde guardá dinheiro em banco.
59 Num tinha como guardá. **Eles guardava em casa,**
60 **com medo dos cangacêro tomá**, eles enterrava.
61 Quando eles enterrava aquele dinheiro, não
62 conseguia mais achar **aí** às vezes morria, e (...) **aí**
63 quando morria, **aí** (...) segundo o povo dizem, que
64 quem enterrava dinheiro não se salvava, **aí** tinha
65 que dá a qualqué um que tivesse vivo pra ir arrancá.
66 Só que (...) nessa luta de arrancar dinheiro, **aí** não
67 podia usar a inveja. **O cara usou o sistema de uma**
68 **inveja: “Se você não vier, você não vai receber**
69 **nada, vai ser só meu”.** **O dinheiro se encanta e**
70 **não acha mais.**

Texto final

71 um dia um compadre que Morava do outro lado,
72 Ele gostava de ir muito visitá o compadre, e ele
73 gostava muito de dormi, quando foi um dia ele
74 sonhou com uma pessoa a mostrando uma butija a
75 ele depois ele sonhou de novo no outro dia ele foi
76 na casa do cumpadre chamou ele para ir e o
77 compadre aceitou, quando eles chegaram la e ele
78 mostrou a pedra, o compadre foi cavando e
79 cavando, ai ele falou vem me ajuda, vem me ajuda,
80 você não vai vim me ajuda não, após se você não
81 me ajuda eu vou fica so pra Mim, ai veio um
82 vendaval e niguem ficou com o dinheiro e a pedra
83 ainda está la assombrada, o dinheiro era muito
84 peseguido, Não tinha a onde guardar os dinheiros ai
85 as pessoas escondiam por causa dos cangaceiros.

Após a comparação entre os textos, foi possível perceber que o texto 1 (retextualizado) apresenta uma dimensão menor, se comparado ao texto base, além de não ter incluído o título. De início, constatamos o emprego das estratégias de eliminação apresentadas por Marcuschi (2010), operações eliminação de marcas interacionais e retirada de repetições, reduplicações, estratégias um e três, respectivamente. A primeira operação foi realizada quando o aluno eliminou hesitações, como: “**no (...)** nesse”, “**mais (...)** cum”, “**o (...)** a (...) **o**” (linhas 02, 17 e 33 respectivamente). No texto base, há ocorrência dos marcadores conversacionais “**ai** e **né**”, sendo dezenove ocorrências de “**ai**”, e o aluno eliminou dezesseis deles, bem como o único “**né**” (linha 33). Também é visível no texto do aluno, a retirada de todas as pausas, entonações enfáticas e risos presentes no texto oral.

Foi possível verificar o uso da terceira operação quando o aluno eliminou o pronome egótico “**nóis**” do trecho “**nóis vamo contá a história de butija**” (linha 01), mencionado no texto base. Ademais, foi eliminada a reduplicação de palavras do texto oral como “**do outro lado, do outro lado**” (linha 04), que no texto do aluno (linha 71) passa a ser “do outro lado”. Isso comprova mais uma vez o uso da terceira operação.

Uma das características da oralidade presentes na narrativa do contador é a repetição de palavras, dentre elas, a palavra “**pedra**” mencionada treze vezes, e “**butija**”, sete vezes; já no texto do aluno, elas foram significativamente reduzidas. No texto retextualizado a palavra “compadre” foi repetida cinco vezes, ocasionando, assim, um certo exagero, se considerarmos a falta de uso de mecanismos coesivos que não permitam a repetição deste termo, o que pode ser associado à mesma maneira como o contador proferiu seu texto oralmente e não usou outros recursos para evitar as repetições exageradas. No caso do texto escrito do aluno, esperávamos que ele percebesse as peculiaridades do texto escrito e que visse que nem sempre a repetição é um processo que permite a coesão e a progressão textual.

No que diz respeito à inserção de pontuação e paragrafação, percebemos que o aluno fez o uso dessas estratégias de forma elementar. Quanto a segunda operação, que serviu para representar entonações das falas do contador presentes no texto base, constatamos apenas a vírgula, que foi usada de forma predominante, e o ponto final, empregado apenas uma vez. Isso gerou períodos longos e demonstra a dificuldade do aluno em delimitar a dimensão da pausa tanto da vírgula, como do ponto final no texto escrito, como percebemos no exemplo “ele foi na casa do compadre chamou ele para ir e o compadre aceitou, quando eles chegaram la e ele mostrou a pedra,” (linhas 75 a 78). Ainda foi constatada, no texto do aluno, a ausência de pontuação para representar falas de personagens em: “... ele falou vem me ajuda, você não vem me ajuda não, após se você não me ajuda eu vou fica so pra Mim” (linhas 79 a

81). Mesmo já utilizando importantes operações para a higienização das marcas da oralidade no texto, ainda percebemos alguns desvios do aprendiz e ao escrever o verbo *dicendi* “falou” na linha 79, não usou aspas, ou travessão.

No tocante à paragrafação, observamos que foi inserida de uma única vez, no início do texto, onde o aluno apresentou a situação inicial, situando as personagens no tempo e no espaço, porém não fez paragrafação no desenvolvimento e na conclusão do texto, ocasionando, assim, uma falta de definição em seu arranjo estrutural.

Desta forma, percebemos que o aluno teve dificuldade em organizar as ideias em uma sequência textual, acarretando uma problemática para a compreensão por parte do leitor quanto à interpretação dos fatos narrados em um primeiro momento, pois a trajetória do enredo colocado pelo viés contínuo das falas deixa margem para uma interpretação carente de sistematização e organização comunicativa.

No que concerne à estratégia de reformulação, operação cinco, o aluno utilizou a anáfora para fazer referência à personagens do texto, como vemos em: “ele e o compadre”, que são retomados por “eles chegaram” (linhas 77). No entanto, tal estratégia só aparece uma vez, não ficando evidente uma formalidade mais acentuada no texto escrito.

Seguindo a análise, observamos que o aluno usou as estratégias de reconstrução e substituição, operações 6 e 7, respectivamente, porém de forma parcial. É identificado o uso da reconstrução no trecho “**e a pedra continuô malassombrada tinha sempre o povo via as coisa lá**” (linha 46 e 47), uma vez que o aluno reconstruiu a frase da seguinte forma: “...e a pedra ainda está lá assombrada” (linha 82 e 83). Nesta reconstrução, o aprendiz transcreveu a ideia da frase exemplificada de forma sintética, sem acrescentar nenhum elemento de melhoria da compreensão do que foi dito pelo interlocutor de origem.

Concernente à substituição, percebemos essa estratégia nos trechos: “**ai começô vento, um ventaval maió do mundo. Ai pronto, nada feito**” (linhas 38 e 39), transcrito pelo aluno da seguinte forma: “ai veio um vendaval e ninguém ficou com o dinheiro” (linhas 81 e 82), como também na passagem: “**Eles guardava em casa, com medo dos cangacêro tomá**” (linhas 59 e 60), refeito pelo aluno como: “...as pessoas escondiam por causa dos cangaceiros” (linha 85). Notamos que o aluno fez o uso das ideias originais, utilizando-se de um arranjo frasal ancorado no uso de outros termos relacionados à frase de origem, o que é positivo, ao nosso ver.

Levando em consideração as operações oito e nove, a saber, reorganização argumentativa e condensação de ideias argumentativas, percebemos que o aluno não fez uso de nenhuma das duas, visto que não conseguiu posicionar-se sobre os fatos narrados no texto

base, estratégia de estruturação argumentativa; também constatamos no texto do aluno a ausência de condensação das ideias argumentativas apresentadas no texto de referência. Isto ficou evidente quando o aluno suprimiu do seu texto a opinião do contador em relação à caracterização dos personagens, no sentido de estabelecê-los no meio social e cultural, conforme o trecho: **“O cara usou o sistema de uma inveja: se você não vier, você não vai receber nada, vai ser só meu. O dinheiro se encanta e não acha mais”** (linhas 67 a 70). Ao eliminar informações como esta, há um comprometimento quanto à originalidade característica do tópico relacionado à tradição cultural, no que diz respeito às ações de causa e consequência do ato descrito no texto.

A partir da análise do texto 1, quanto às operações sugeridas por Marcuschi (2010), percebemos que o aluno realizou cinco operações de forma parcial, duas de modo total e duas não conseguiu utilizar, tendo sido observado, ainda, alguns desvios no texto. Apesar disto, não houve um comprometimento de forma significativa na compreensão, pois tais desvios estão mais ligados a elementos estruturais, e levando em consideração o texto em sua totalidade, os aspectos pragmáticos, sociais e históricos (KOCH; ELIAS, 2014), percebemos que o aluno conseguiu aplicar alguns desses elementos e com um trabalho de intervenção pedagógica, poderá superar dificuldades apresentadas.

Ao produtor do texto 1, cabe um trabalho mais acentuado de melhoria em alguns aspectos organizacionais da produção, pois demonstra dificuldades em relação às peculiaridades de uso da língua quanto à distinção entre modalidade oral e modalidade escrita no processo de retextualização. Isto gerou um texto final com alguns problemas, por exemplo: não usar de forma adequada a pontuação no texto escrito para marcar entonações e pausas transpostas do texto-base, comprometimento na estrutura da narrativa pela ausência de parágrafos para demarcar o desenvolvimento e a conclusão, dificultando a identificação por parte do leitor, da sequência dos fatos narrados. Observamos também que o aluno fez a transcrição do texto-base sem reformulações acentuadas, bem como omitiu informações relevantes do texto oral, ocasionando em alguns pontos, desvios de organização quanto à estrutura inicial.

Para chegarmos à análise dos dados, utilizamos o aspecto observatório das ocorrências quanto às operações de retextualização sugeridas por Marcuschi (2010), de acordo com sua empregabilidade pelo aluno ao retextualizar seu texto. Desta forma, trazemos uma exposição acerca desta análise no quadro abaixo:

QUADRO 3 – Uso das operações de retextualização no texto do aluno 1

OPERAÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO NO TEXTO 1	EMPREGABILIDADE
1ª Eliminação de marcas interacionais	Emprego
2ª Introdução da pontuação com base na entonação das falas	Emprego Parcial
3ª Retirada de repetições, reduplicações	Emprego
4ª Introdução da paragrafação e pontuação	Emprego Parcial
5 Introdução de marcas metalinguísticas (estratégia de reformulação, explicitude)	Emprego Parcial
6ª Reconstrução de estruturas truncadas	Emprego Parcial
7ª Tratamento estilístico visando uma maior formalidade	Emprego Parcial
8ª Reordenação tópica do texto e reorganização argumentativa	Não emprego
9ª Agrupamento de argumentos, condensando as ideias	Não emprego

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2010)

Vejamos a seguir a análise do texto 2, do aluno HTRP

TEXTO BASE X TEXTO FINAL

Texto base - A botija da pedra grande

1 **Nóis vamo contá a história de butija.** Que (...)
 2 aqui **no(...)** nesse setô existe uma **pedra** que é
 3 conhecida “a **peda** grande”. Tinha um cidadão que
 4 morava **do outro lado**, lá **do outro lado**. **Aí** todo
 5 dia ele ia pra casa dum colega dele que trevessava a
 6 estrada passava nessa **pedra**. Essa **pedra** era
 7 malassombrada, segundo dizem os mais velho. **Aí**
 8 essa **pedra** (...) **aí** ele passano, nessa **pedra** de onde
 9 eles vinha. Ele era desse povo preguiçoso e gostava
 10 de dormir. Às vezes ele vinha cansado e se deitava
 11 nessa **pedra**, dormia um bom sono pra puder ir pra
 12 casa. **Aí** (...) quando foi um dia, ele sonhô com uma
 13 alma dano (...) amostrano uma **butija** a ele nessa
 14 **pedra**, no lado da **pedra**. **Aí** ele (...) muito surdo,
 15 num deu muita ligança. Quando foi depois, sonhô
 16 novamente. **Aí** ele foi e chamô o (...) o vizin dele,
 17 pra ir **mais** (...) **cum** ele pra arrancá essa **butija**. **Aí**
 18 se prepararam, truxeram o material, deixaram no
 19 local lá, **aí** foram pra casa do compade dele.
 20 Quando foi por volta de umas dez horas da noite,
 21 eles voltaram que era pra arrancá a **butija**. Quando
 22 chegou, **aí** ele foi (...) mostrou o local onde era a
 23 **butija**. **Aí** o colega dele, o companhêro dele, ele
 24 disse: “Vai cavano **aí**”. Ele foi cavano. Ele vai e
 25 sobe pra cima da pedra pra se deitá um pouco. **Aí**
 26 ele deitado lá e o cara cavano, *cavano* e *cavano*.
 27 Quando foi por aqueles mêi, **aí** o cara chamô :
 28 “Chega rapaiz, vamo me ajudá”. **Aí** ele falô : “Vô
 29 já”. **Aí** o cara começô cavá de novo: “Rapaiz, vamo
 30 me ajudá”. Ele: “Vô *já*”. E deitado na **pedra**. **Aí**
 31 naqueles mêi ((...)), o cara foi descobriu o pote (...)
 32 que tava o (...) a (...) o pote do dinhêro, **nê**? Da
 33 **butija**: “Ei, X, tu num vem me ajudá *não*?” Ele
 34 disse: “Já vô”. **Aí** foi ele disse: “Se você não vier
 35 me ajudá, você não vai tocá nada, vai sê só pra
 36 mim”. **Aí** quando ele disse isso, começô uma praga
 37 de besouro, e era bisôro, bisôro, que (...) **aí** **começô**
 38 **vento, um ventaval maiô do mundo. Aí pronto,**
 39 **nada feito.** **Aí** o cara desceu, o cara sobrou subiu pra
 40 cima da **peda**, ficá mais *ele*. **Aí** (...) ele foi, desceu
 41 depois, **aí** ele foi lá, quando chegô lá que começô
 42 foi pra cavá **aí** num (...) só era **pedra**, num encontrô
 43 mais não. **Aí** ele (...) deixaram de mão. **Aí** (...) num
 44 conseguiram arrancá a **butija**. **Aí** depois, segundo
 45 dizem, **e a pedra continuô malassombrada tinha**
 46 **sempre o povo via as coisa lá. Aí** quando foi
 47 depois **aí** ele (...) outro cidadão, dizem o povo, ôto
 48 cidadão vêi e arrancô. Porque (...) o dinhêro era, era
 49 muito perseguido naquela época. Perseguido pelos
 50 (...) os cangacêro.
 51 Eles tomava dinheiro. Onde tivesse um fazendêro
 52 que tivesse dinheiro (...) guardado ele ia atrais.
 53 Pegou até uma época que (...) no gunverno de Dão
 54 Pedro, que segundo os mais velho, passô o período
 55 de um ano, entre um ano um ano e mêi que (...) o
 56 dinhêro era de ouro. **Aí sim,**

57 esse era que era perseguido. Aqueles fazendeiro
 58 eles num tinha onde guardá dinheiro em banco.
 59 Num tinha como guardá. **Eles guardava em casa,**
 60 **com medo dos cangacêro tomá,** eles enterrava.
 61 Quando eles enterrava aquele dinheiro, não
 62 conseguia mais achar **aí** às vezes morria, e (...) **aí**
 63 quando morria, **aí** (...) segundo o povo dizem, que
 64 quem enterrava dinheiro não se salvava, **aí** tinha
 65 que dá a qualqué um que tivesse vivo pra ir arrancá.
 66 Só que (...) nessa luta de arrancar dinheiro, **aí** não
 67 podia usar a inveja. **O cara usou o sistema de uma**
 68 **inveja: “Se você não vier, você não vai receber**
 69 **nada, vai ser só meu”. O dinheiro se encanta e**
 70 **não acha mais.**

Texto final

A botija da pedra grande

71 Aqui nesse setor, existe uma pedra grande. Há muito
 72 tempo, um homem passava sempre perto dela para ir pra
 73 casa do seu ^{colega}_{colega}. Sempre que ele voltava da casa
 74 de seu amigo, uma dez e meia da noite, deitava um
 75 pedaço em cima da pedra ~~um pedaço em~~ porque era muito
 76 perigoso. Um dia ele ia passando e se deitou de novo, mas
 77 dessa vez foi diferente, ele teve um sonho. No sonho ele
 78 via uma alma dizendo que alí perto tinha uma botija, mas
 79 ela não deu muita ligança e seguiu o caminho de casa.
 80 Depois ele teve o sonho de novo com a mesma alma
 81 pedindo ele desenterrar a botija. Dessa vez, ele ligou
 82 aproveitou e chamou um amigo pra ajuda-lo a tirar.
 83 No outro dia foram pra casa do compadre e de lá
 84 foram fazer o serviço. O homem mandou seu amigo ir
 85 cavando.
 86 Com muito tempo, o colega chamou:
 87 - Tu num vem me ajudar não?
 88 - Vou já – respondeu o homem.
 89 - Se você não vier me ajudar, você não vai tocar nada
 90 vai ser só pra mim – disse o colega.
 91 Pra tirar uma botija, não pode ter ambição, então
 92 quando ele disse isso começou uma ventania e uma peste
 93 de besouro para tudo que era lado; o rapaz se assustou e
 94 subiu na pedra com seu amigo. Depois os dois desceram
 95 da pedra e foram tenta tirar, mas só tinha pedra, e a alma
 96 ofereceu a outro cidadão.

² Palavra rasurada no texto do aluno

Ao analisarmos o texto 2, verificamos o emprego de várias operações de retextualização sugeridas por Marcuschi (2010). A princípio, constatamos que o aluno utilizou as estratégias de eliminação, características da primeira e terceira operação. Como exemplo da primeira operação, percebemos a eliminação de hesitações do tipo: “o (...) o” (linha 16), “o (...) a (...) o” (linha 32). Outra estratégia de eliminação utilizada pelo aluno foi a dos marcadores conversacionais presentes no texto-base: “**ai**”, mencionado várias vezes nesse texto, e “**né**” (linha 32). O aluno também excluiu do seu texto os elementos apresentados no texto-base: pausas, riso e entonação enfática, estas assim explicitadas no texto oral: “**novamente**” (linha 16), “**cavano**” (linha 26), “**pedra**” (linha 30), “**não**” (linha 33), “**já**” (linha 34).

Ficou evidente o emprego da terceira operação quando foi eliminado o pronome egótico “**nóis**”, presente no texto-base “**nóis vamo**” (linha 01). Igualmente, o aluno eliminou reduplicações do texto-base, como “**um ano, um ano**” (linha 55). Além disso, no texto retextualizado foi eliminada, de forma expressiva, a repetição de palavras mencionadas no texto-base, a exemplo das palavras “**pedra**”, “**botija**”, dentre outras. Neste item, percebemos que o aluno faz distinção de particularidades da modalidade oral e escrita, visto que a repetição é característica da linguagem oral, neste caso em específico, porém, na escrita, essa repetição é desnecessária.

No tocante à inserção de pontuação e paragrafação, operações dois e quatro, ficou óbvio que o aluno as realizou de forma satisfatória. O aluno fez uso da inserção de pontuação ao transpor para o seu texto a entonação da fala do contador da história através do uso da vírgula, ponto final, dois pontos, interrogação, ponto e vírgula e travessão. Este sinal foi aplicado adequadamente para representar o discurso direto, ou seja, as falas das personagens, conforme o trecho “– Vou já – respondeu o homem” (linha 88).

Em referência à paragrafação, percebemos que o aluno a realizou com sucesso, uma vez que as partes do enredo ficaram bem definidas. No primeiro parágrafo, foi apresentada a situação inicial, personagens, espaço, tempo. No segundo parágrafo, o aluno desenvolve, de forma detalhada, as ações dos personagens e o comportamento deles no momento em que foram retirar a botija do local. E, nos últimos parágrafos, foi apresentado o insucesso das personagens, pois não conseguiram retirar o almejado tesouro.

Quanto à estratégia de reformulação, operação cinco, o aluno a realizou várias vezes no seu texto, mesmo efetuando alguns desvios da variedade padrão. No início, utilizou anáfora “dela” para retomar a palavra “pedra”, conforme a presente assertiva “Aqui nesse

setor existe uma pedra grande ... um homem passava sempre perto dela”. (linhas 71 - 72). Outro trecho do texto do aluno com exemplo de anáfora é “[...] Dessa vez, ele ligou e aproveitou e chamou um amigo pra ajuda-lo” (linhas 81 - 82). O pronome oblíquo “lo” retoma um termo anterior, embora pareça ambíguo, pois não ficou claro se está fazendo alusão a “ele” ou ao “amigo”. Ainda verificamos estratégia de reformulação nesta passagem do texto do aluno “[...] No outro dia foram pra casa do compadre e de lá ...” (linha 83). O termo “lá” (linha 83) retoma o adjunto adverbial de lugar “casa do compadre” (linha 83).

Ademais, observamos as estratégias de reconstrução e de substituição, operações seis e sete, respectivamente, visto que no texto-base encontramos “**[...]Aí quando ele disse isso, começo uma praga de besouro, e era bisôro, bisôro, que (...) aí começô vento, um ventaval maió do mundo**”. (linhas 36 - 39). Já na produção do aluno, esse trecho é reestruturado da seguinte forma: “[...] Então quando ele disse isso começou uma ventania e uma peste de besouro para tudo que era lado”. (linhas 92 - 93). É visível que o aluno reconstruiu o período com uma maior formalidade, pois retirou o truncamento característico da fala presente no texto-base, fazendo a reordenação sintática de: “começou uma ventania e uma praga de besouro [...]” Também constatamos substituição, a exemplo de “**Aí**” por “então”, “**praga**” por “peste”, “**ventaval**” por “ventania”.

Acerca das estratégias de estruturação argumentativa e condensação de ideias, operações oito e nove, o aluno não utilizou a oitava operação, pois não expõe sua própria opinião em relação aos fatos narrados no texto e, quanto à nona operação, mesmo de forma parcial, utiliza-a quando expõe julgamentos sobre o comportamento das personagens, como também o fato de não conseguirem retirar a botija por causa da inveja. Essas opiniões estão presentes no relato do texto oral e condensadas no texto do aluno. Tais fatores enaltecem os aspectos culturais presentes no texto, valorizando a experiência de mundo narrada no contexto social em que se dá a história.

Como vimos na análise do texto do aluno HTRP, foram empregadas oito das nove operações sugeridas por Marcuschi (2010). Ao nosso ver, é algo positivo, pois, além de aplicar a maioria delas, também foram realizadas com muito êxito, e, conseqüentemente o aluno compreende as diferenças entre um texto oral e um escrito e consegue fazer adaptações de acordo com a circunstância de produção.

Apresentamos no quadro abaixo o demonstrativo das operações de retextualização realizadas pelo aluno HTRP:

QUADRO 4 – Uso das operações de retextualização no texto do aluno 2

OPERAÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO NO TEXTO 2	EMPREGABILIDADE
1ª Eliminação de marcas interacionais	Emprego
2ª Introdução da pontuação com base na entonação das falas	Emprego
3ª Retirada de repetições, reduplicações	Emprego
4ª Introdução da paragrafação e pontuação	Emprego
5 Introdução de marcas metalinguísticas (estratégia de reformulação, explicitude)	Emprego
6ª Reconstrução de estruturas truncadas	Emprego
7ª Tratamento estilístico visando uma maior formalidade	Emprego
8ª Reordenação tópica do texto e reorganização argumentativa	Não emprego
9ª Agrupamento de argumentos, condensando as ideias	Emprego parcial

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2010)

Passemos agora, à análise do texto 3, do aluno JPOS.

TEXTO BASE X TEXTO FINAL

Texto base - A botija da pedra grande

1 **Nóis vamo contá a história de butija.** Que
2 (...) aqui **no(...)** nesse setô existe uma **pedra** que é
3 conhecida “a **peda** grande”. Tinha um cidadão que
4 morava **do outro lado**, lá **do outro lado**. **Aí** todo
5 dia ele ia pra casa dum colega dele que trevessava a
6 estrada passava nessa **pedra**. Essa **pedra** era
7 malassombrada, segundo dizem os mais velho. **Aí**
8 essa **pedra** (...) **aí** ele passano, nessa **pedra** de onde
9 eles vinha. Ele era desse povo preguiçoso e gostava
10 de dormir. Às vezes ele vinha cansado e se deitava
11 nessa **pedra**, dormia um bom sono pra puder ir pra
12 casa. **Aí** (...) quando foi um dia, ele sonhô com uma
13 alma dano (...) amostrano uma **butija** a ele nessa
14 **pedra**, no lado da **pedra**. **Aí** ele (...) muito surdo,
15 num deu muita ligança. Quando foi depois, sonhô
16 novamente. **Aí** ele foi e chamô o (...) o vizin dele,
17 pra ir **mais** (...) **cum** ele pra arrancá essa **butija**. **Aí**
18 se prepararam, truxeram o material, deixaram no
19 local lá, **aí** foram pra casa do compade dele.
20 Quando foi por volta de umas dez horas da noite,
21 eles voltaram que era pra arrancá a **butija**. Quando
22 chegou, **aí** ele foi (...) mostrou o local onde era a
23 **butija**. **Aí** o colega dele, o companhêro dele, ele
24 disse: “Vai cavano **aí**”. Ele foi cavano. Ele vai e
25 sobe pra cima da pedra pra se deitá um pouco. **Aí**
26 ele deitado lá e o cara cavano, *cavano* e *cavano*.
27 Quando foi por aqueles mêi, **aí** o cara chamô :
28 “Chega rapaiz, vamo me ajudá”. **Aí** ele falô : “Vô
29 já”. **Aí** o cara começô cavá de novo: “Rapaiz, vamo
30 me ajudá”. Ele: “Vô já”. E deitado na **pedra**. **Aí**
31 naqueles mêi ((...)), o cara foi descobriu o pote (...)
32 que tava o (...) **a** (...) **o** pote do dinhêro, **né?** Da
33 **butija**: “Ei, X, tu num vem me ajudá *não?*” Ele
34 disse: “Já vô”. **Aí** foi ele disse: “Se você não vier
35 me ajudá, você não vai tocá nada, vai sê só pra
36 mim”. **Aí** quando ele disse isso, começô uma praga
37 de besouro, e era bisôro, bisôro, que (...) **aí** **começô**
38 **vento, um ventaval maió do mundo. Aí pronto,**
39 **nada feito.**
40 **Aí** o cara desceu, o cara sobrou subiu pra cima
41 da **peda**, ficá mais *ele*. **Aí** (...) ele foi, desceu
42 depois, **aí** ele foi lá, quando chegô lá que começô
43 foi pra cavá **aí** num (...) só era **pedra**, num encontrô
44 mais não. **Aí** ele (...) deixaram de mão. **Aí** (...) num
45 conseguiram arrancá a **butija**. **Aí** depois, segundo
46 dizem, **e a pedra continuô malassombrada tinha**
47 **sempre o povo via as coisa lá.**
48 **Aí** quando foi depois **aí** ele (...) outro cidadão,
49 dizem o povo, ôto cidadão vêi e arrancô. Porque

50 (...) o dinhêro era, era muito perseguido naquela
51 época. Perseguido pelos (...) os cangacêro. Eles
52 tomava dinheiro. Onde tivesse um fazendêro que
53 tivesse dinheiro (...) guardado ele ia atrais. Pegou
54 até uma época que (...) no gunverno de Dão Pedro,
55 que segundo os mais velho, passô o período de um
56 ano, entre um ano um ano e mêi que (...) o dinhêro
57 era de ouro. **Aí sim**, esse era que era perseguido.
58 Aqueles fazendeiro eles num tinha onde guardá
59 dinheiro em banco. Num tinha como guardá. **Eles**
60 **guardava em casa, com medo dos cangacêro**
61 **tomá**, eles enterrava. Quando eles enterrava aquele
62 dinheiro, não conseguia mais achar **aí** às vezes
63 morria, e (...) **aí** quando morria, **aí** (...) segundo o
64 povo dizem, que quem enterrava dinheiro não se
65 salvava, **aí** tinha que dá a qualqué um que tivesse
66 vivo pra ir arrancá. Só que (...) nessa luta de
67 arrancar dinheiro, **aí** não podia usar a inveja. **O**
68 **cara usou o sistema de uma inveja: “Se você**
69 **não vier, você não vai receber nada, vai ser só**
70 **meu”.** **O dinheiro se encanta e não acha mais.**

Texto final

71 Um cidadão ia para a casa do seu amigo, na
72 estrada existia uma grande pedra que era
73 assombrada. Ele ia passando na frente desta pedra.
74 Na volta ele gostava de descansar ele pegou no
75 sono e sonhou com uma botija mais não se
76 emportou. Sonhou novamente e chamou o seu
77 colega para retirar a botija. Eles voltaram as 10:00
78 para retirar a botija o seu colega começou a cavar e
79 ele foi se deitar em cima da pedra. Seu colega
80 disse: venha aqui mim ajudar a retira a botija. Mas
81 ele era muito preguiçoso e ficava adiando o tempo.
82 O colega falou venha mim ajudar se não vou ficar
83 com todo o ouro para mim. Então começou uma
84 chuva de bezorros e depois um vendavan de vento,
85 ele com medo foi para o alto da pedra. Depois
86 disso eles desistiram. Após isso eles desistiram de
87 retirar a botija. Mais a pedra continuou mal
88 assombrada. Outro cidadão veio e conseguiu
89 retirar a botija. Na época de Dom Pedro não tinha
90 como guarda o dinheiro então guardavam em casa
91 mais depois enterravam no chão e não
92 encontravam. se morresse e não conseguissem
93 retirar esse ouro ficava para outra pessoa se não
94 sua alma era vendida.

No texto analisado, verificamos de início a ausência do título referente ao texto retextualizado, o que se caracteriza como uma estratégia de eliminação. Além desta, observa-

se o emprego da primeira operação quando o aluno eliminou hesitações, como **“pelos (...) os”** (linha 51) e marcadores conversacionais **“né”** (linha 32), **“sim”** (linha 57).

Outra estratégia de eliminação foi constatada quando o aluno eliminou o pronome egótico **“nóis”** (linha 01), referente à terceira operação, bem como eliminou consideravelmente da produção escrita, repetições, reduplicações e as redundâncias presentes no texto oral. Enquanto no texto base vemos **“[...] o cara sobrou subiu pra cima da peda”** (linhas 40 - 41), no texto do aluno verificamos **“ele com medo foi para o alto da pedra”**. (linha 85). Constatamos que o aluno retirou a redundância **“subiu pra cima”**, e, desta forma, atribuiu ao texto escrito um caráter mais formal.

Em referência à inserção de pontuação, o aluno realizou adequadamente o ponto final, pois evitou períodos extensos, o que facilita a compreensão por parte do leitor. Igualmente, a vírgula foi empregada no texto de forma intermitente; apenas em alguns trechos percebemos que ela não foi aplicada. No que se refere aos sinais de pontuação que represente a fala dos personagens, percebemos a carência de aspas ou travessão, conforme o trecho do texto retextualizado **“Seu colega disse: venha aqui mim ajudar a retirar a botija”** (linhas 79-80). Este desvio não implicou problema de entendimento do texto, visto que foi empregado o verbo dicendi **“disse”** e os dois-pontos.

No que concerne à estratégia de inserção de paragrafação, verificamos que o aluno a empregou parcialmente, já que só fez o primeiro parágrafo, apresentando a situação inicial, personagens e espaço. Os demais elementos estruturais do enredo sucedem essa primeira parte, porém, não estão agrupados em novos parágrafos. Quanto à compreensão global do texto, não houve entraves que pudessem comprometer a identificação de tais elementos, visto que os fatos são relatados numa ordem linear, seguindo uma sequência lógica dos acontecimentos.

A respeito da estratégia de reformulação, operação cinco, ela foi realizada nas seguintes passagens do texto retextualizado: **“[...] na estrada existia uma grande pedra ... Ele ia passando na frente desta pedra”** (linhas 71 - 72). Verificamos que o dêitico **“desta pedra”** retoma a expressão **“grande pedra”**. Também verificamos reformulação em: **“Na volta ele gostava de descansar”** (linha 74), **“e chamou o seu colega”** (linhas 76 - 77), **“Eles voltaram as 10:00”** (linha 77). O aluno emprega a anáfora **“Eles”** para retomar os termos **“ele”** e **“colega”**.

Em relação às operações seis e sete, estratégias de reconstrução e de substituição, o aluno as realizou com êxito. No texto-base encontramos a construção **“Pegou até uma época que... no governo de Dão Pedro, que segundo os mais velho, passô o período de um ano, entre um ano e mei que (...) o dinheiro era de ouro ... Aqueles fazendeiro eles num tinha**

onde guardá dinheiro em banco. Num tinha como guardá. Eles guardava em casa, com medo dos cangacêro toma, eles enterrava.” (linhas 53 - 61). Já no texto do aluno, esse trecho foi reconstruído assim: “ Na época de Dom Pedro não tinha como guarda o dinheiro então guardava em casa mais depois enterravam no chão e não encontravam ...” (linhas 89-92). Verificamos que no texto escrito, o aluno, apesar de efetuar alguns desvios da variedade padrão, fez alterações relevantes, tornando o texto adequado às características da modalidade escrita. Foram retirados truncamentos, ocorreu a concordância verbal “guardavam”, “enterravam”, “encontravam” e foi acrescido o conectivo “então” para ligar as orações atribuindo-lhes um valor semântico de conclusão.

Além disso, o aluno utilizou a sétima operação, estratégia de substituição, com novas seleções lexicais, conforme constatamos “**num deu muita ligança**” (linha 15) por “não se emportou”(linhas 75 - 76); “**pra arrancá a butija**” (linha 21) por “para retirar a botija” (linha 77). Desta forma, o texto escrito ficou mais formal pelo emprego de termos com um vocabulário mais alinhado à norma padrão, embora a palavra “emportou” pertença a variedade não-padrão.

No que diz respeito à oitava e à nona operação, estratégia de estruturação argumentativa e condensação de ideias argumentativas, observamos que o aluno não se posicionou em relação às ideias do texto base, logo, não foi utilizada a oitava operação, no entanto, empregou parcialmente a nona operação no texto retextualizado, visto que alguns argumentos presentes no texto oral foram agrupados, apesar de outros argumentos importantes para a caracterização do caso terem sido omitidos. Tais argumentos trariam valiosas contribuições para o texto do aluno, pois despertariam emoções no leitor e remeteriam a uma lição de vida.

Depreendemos, portanto, através da análise do texto 3, que o aluno apresenta um bom desempenho sobre a transformação de um texto oral em outro escrito, pelo fato de empregar satisfatoriamente a maioria das operações de retextualização de Marcuschi (2010), conforme sintetizamos abaixo:

QUADRO 5 – Uso das operações de retextualização no texto do aluno 3

OPERAÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO NO TEXTO 3	EMPREGABILIDADE
1ª Eliminação de marcas interacionais	Emprego
2ª Introdução da pontuação com base na entonação das falas	Emprego parcial
3ª Retirada de repetições, reduplicações	Emprego
4ª Introdução da paragrafação e pontuação	Emprego parcial
5ª Introdução de marcas metalinguísticas (estratégia de reformulação, explicitude)	Emprego
6ª Reconstrução de estruturas truncadas	Emprego
7ª Tratamento estilístico visando uma maior formalidade	Emprego
8ª Reordenação tópica do texto e reorganização argumentativa	Não emprego
9ª Agrupamento de argumentos, condensando as ideias	Emprego parcial

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2010)

Sigamos com a análise do texto 4, do aluno LNTV:

TEXTO BASE X TEXTO FINAL

Texto base - A botija da pedra grande

1 **Nóis vamo contá a história de butija.** Que
2 (...) aqui **no(...)** nesse setô existe uma **pedra** que é
3 conhecida “a **peda** grande”. Tinha um cidadão que
4 morava **do outro lado**, lá **do outro lado**. **Aí** todo
5 dia ele ia pra casa dum colega dele que trevessava
6 a estrada passava nessa **pedra**. Essa **pedra** era
7 malassombrada, segundo dizem os mais velho. **Aí**
8 essa **pedra** (...) **aí** ele passano, nessa **pedra** de
9 onde eles vinha. Ele era desse povo preguiçoso e
10 gostava de dormir. Às vezes ele vinha cansado e se
11 deitava nessa **pedra**, dormia um bom sono pra
12 puder ir pra casa. **Aí** (...) quando foi um dia, ele
13 sonhò com uma alma dano (...) amostrano uma
14 **butija** a ele nessa **pedra**, no lado da **pedra**. **Aí** ele
15 (...) muito surdo, num deu muita ligança. Quando
16 foi depois, sonhò novamente. **Aí** ele foi e chamô o
17 (...) o vizin dele, pra ir **mais** (...) **cum** ele pra
18 arrancá essa **butija**. **Aí** se prepararam, truxeram o
19 material, deixaram no local lá, **aí** foram pra casa
20 do compade dele. Quando foi por volta de umas
21 dez horas da noite, eles voltaram que era pra
22 arrancá a **butija**. Quando chegou, **aí** ele foi (...)
23 mostrou o local onde era a **butija**. **Aí** o colega
24 dele, o companhêro dele, ele disse: “Vai cavano
25 **aí**”. Ele foi cavano. Ele vai e sobe pra cima da
26 pedra pra se deitá um pouco. **Aí** ele deitado lá e o
27 cara cavano, *cavano* e *cavano*. Quando foi por
28 aqueles mêi, **aí** o cara chamô : “Chega rapaiz,
29 vamo me ajudá”. **Aí** ele falô : “Vô já”. **Aí** o cara
30 começô cavá de novo: “Rapaiz, vamo me ajudá”.
31 Ele: “Vô já”. E deitado na **pedra**. **Aí** naqueles mêi
32 ((...)), o cara foi descobriu o pote (...) que tava o
33 (...) a (...) o pote do dinhêro, **né?** Da **butija**: “Ei,
34 X, tu num vem me ajudá *não?*” Ele disse: “Já vô”.
35 **Aí** foi ele disse: “Se você não vier me ajudá, você
36 não vai tocá nada, vai sê só pra mim”. **Aí** quando
37 ele disse isso, começô uma praga de besouro, e era
38 bisôro, bisôro, que (...) **aí** **começô vento, um**
39 **ventaval maiô do mundo. Aí pronto, nada feito.**
40 **Aí** o cara desceu, o cara sobrou subiu pra
41 cima da **peda**, ficá mais *ele*. **Aí** (...) ele foi, desceu
42 depois, **aí** ele foi lá, quando chegô lá que começô
43 foi pra cavá **aí** num (...) só era **pedra**, num
44 encontrô mais não. **Aí** ele (...) deixaram de mão.
45 **Aí** (...) num conseguiram arrancá a **butija**. **Aí**
46 depois, segundo dizem, **e a pedra continuô**
47 **malassombrada tinha sempre o povo via as**
48 **coisa lá.**
49 **Aí** quando foi depois **aí** ele (...) outro
50 cidadão, dizem o povo, ôto cidadão vêi e arrancô.
51 Porque (...) o dinhêro era, era muito perseguido
52 naquela época.
53 Perseguido pelos (...) os cangacêro. Eles tomava
54 dinheiro. Onde tivesse um fazendêro que tivesse

55 dinheiro (...) guardado ele ia atrais. Pegou até uma
56 época que (...) no gunverno de Dão Pedro, que
57 segundo os mais velho, passô o período de um ano,
58 entre um ano um ano e mêi que (...) o dinhêro era
59 de ouro. **Aí sim**, esse era que era perseguido.
60 Aqueles fazendeiro eles num tinha onde guardá
61 dinheiro em banco. Num tinha como guardá. **Eles**
62 **guardava em casa, com medo dos cangacêro**
63 **tomá**, eles enterrava. Quando eles enterrava aquele
64 dinheiro, não conseguia mais achar **aí** às vezes
65 morria, e (...) **aí** quando morria, **aí** (...) segundo o
66 povo dizem, que quem enterrava dinheiro não se
67 salvava, **aí** tinha que dá a qualqué um que tivesse
68 vivo pra ir arrancá. Só que (...) nessa luta de
69 arrancar dinheiro, **aí** não podia usar a inveja. **O**
70 **cara usou o sistema de uma inveja: “Se você**
71 **não vier, você não vai receber nada, vai ser só**
72 **meu”. O dinheiro se encanta e não acha mais.**

Texto Final

73 Certa noite havia um cidadão que passava por
74 uma pedra todos os dias a noite para ir a casa de
75 seu Amigo como o cidadão era preguiçoso ele
76 tirava um cochilo na volta em cima da pedra certo
77 Dia ele sonhou com uma pessoa Falando pra ele
78 onde tinha uma botija e que era pra ele ir onde ta e
79 arrancar para ele, certo dia ele chamou seu amigo
80 para ir mas ele pegaram os materiais e colocaram
81 na pedra e Foram para a casa de um amigo perto
82 das 10 horas da noite eles voltaram Para arrancar a
83 botija o cara como era muito preguiçoso se deito
84 em cima da pedra enquanto o visinho cavava e ele
85 deitado o visinho perguntou:
86 - Você não vem mim ajudar não o Rapaz
87 respondeu:
88 - vou já o visinho continuou cavando o rapaz
89 perguntou novamente: - você não vem mim
90 ajudar
91 o rapaz respondeu:
92 - vou já e o visinho continuou cavando Depois
93 de um tempo o visinho encontrou o bote e Falou:
94 - se você não vinher mim ajudar não vai tocar para
95 você vai Ficar tudo para mim nisso começou um
96 enorme enchame de besouros e um grande
97 vendaval nisso a pedra Ficou assombrada.

Através da análise do texto 4, percebemos que o aluno não atribuiu um título ao seu texto, sendo este um componente relevante na própria configuração da temática anunciada. Identificamos no início do texto a estratégia de eliminação referente à terceira operação, pois o pronome egótico “**nóis**” do texto base “nóis vamo” (linha 01) foi eliminado no texto escrito, sendo este iniciado com a sequência narrativa: “Certa noite” (linha 73). Além disso, o aluno eliminou do texto oral reduplicações e boa parte das repetições; embora o pronome “ele” ainda tenha sido usada várias vezes no seu texto.

Também constatamos, no texto do aluno, as estratégias de eliminação de hesitações e marcadores conversacionais, atributos da primeira operação. O primeiro caso ocorreu quando o aluno eliminou do texto base: “**o (...)** **o**” (linha 16 - 17) e “**o (...)** **a (...)** **o**” (linha 32 - 33), bem como marcas da fala, como: “**ai**”, que se repete frequentemente no texto base, e “**né**” (linha 33).

No que concerne à inserção de pontuação e paragrafação, verificamos que o aluno realizou essas estratégias, no entanto, apresentando algumas limitações. Na segunda operação, não ficaram bem definidas as entonações empregadas pelo narrador ao serem transpostas para o texto escrito, pois a vírgula e o ponto final só foram empregados uma vez; desta forma, foram ocasionados períodos extensos e confusos. Em relação às falas das personagens, percebemos a ausência do ponto de interrogação e do ponto no final nas frases, conforme essas passagens do texto do aluno: “...o visinho perguntou: - Você não vem me ajudar; O rapaz respondeu: - vou já o vizinho continuou cavando...” (linhas 85 - 92). Como vemos, não há um comprometimento semântico do texto, pelo fato de o aluno ter utilizado, através do discurso direto, travessões, dois pontos e os verbos de elocução “perguntou” e “respondeu”.

No que se refere à paragrafação, verificamos que o aluno só fez a inserção de parágrafo na introdução do texto, onde apresentou a situação inicial, personagens, tempo e espaço. As demais partes não foram delimitadas, pois a descrição detalhada das ações das personagens que deveriam estar no segundo parágrafo, correspondente ao desenvolvimento, bem como a conclusão no último parágrafo, ficaram juntas. Portanto, essa forma de organização estrutural, somada à quebra linear dos acontecimentos, a exemplo da informação sobre a pedra, espaço onde ocorrem as ações assombrosas, dificultam a identificação da sequência lógica do texto.

A respeito da reformulação, quinta operação, o aluno a realizou em: “... havia um cidadão ... como o cidadão” (linhas 73 e 75); percebemos que foi utilizado o dêitico, através

do artigo definido “o” para retomar o termo “um cidadão” mencionado anteriormente. O aluno usou esse mesmo artifício na passagem: “onde tinha uma botija” (linhas 78) e “... voltaram Para arrancar a botija” (linha 82 - 83), como é visível, o artigo definido “a” retoma “uma botija”. Outrossim, observamos dêitico em: “[...] começou um enchame de besouros e um grande vendaval nisso a pedra ...” (linhas 95 - 97). O termo “nisso” faz a retomada de um acontecimento, ou seja, o surgimento de besouros.

No tocante às estratégias de reconstrução e de substituição, operações seis e sete, o aprendiz as realizou de forma parcial. É notório o uso da reconstrução no trecho “**Aí (...) quando foi um dia, ele sonhô com uma alma dano (...) amostrano uma botija a ele nessa pedra, no lado da pedra**” (linhas 12 - 14) que resultou em “Certo dia ele sonhou com uma pessoa Falando pra ele onde tinha uma botija e que era pra ele ir onde ta ...” (linhas 76 a 78). Percebemos que o aluno ainda manteve certo nível de informalidade, por não acrescentar recursos que levassem a melhorias significativas no texto escrito em relação ao enriquecimento vocabular.

Quanto à estratégia de substituição, o aluno a realizou, entretanto, as novas escolhas lexicais não tornaram o texto escrito mais formal do que o texto base, a exemplo de: “**Ele [...] gostava de dormir**” (linhas 9 - 10) substituído por “ele tirava um cochilo” (linhas 75 - 76) e “**começô uma praga de besouro**” (linhas 37 - 38) por “começou um enorme enchame de besouros” (linha 95 - 96).

No que tange a oitava e nona operação, estratégias de estruturação argumentativa e condensação argumentativa, respectivamente, observamos que ele não realizou a oitava, visto que não expôs seu ponto de vista sobre os fatos narrados no texto oral. Já em relação à nona operação, esta foi usada parcialmente, pois são excluídas na retextualização, a maioria dos argumentos presentes no texto de origem.

Através da análise, detectamos que o aluno realizou com sucesso algumas operações apresentadas por Marcuschi (2010). Entretanto, não se apropriou de um conhecimento amplo em relação à diversidade de situações de uso da língua, para que conseguisse fazer uma distinção das peculiaridades de um texto oral e de outro escrito.

Tal fator está explícito nas dificuldades apresentadas pelo aluno na produção escrita, pois algumas dessas dificuldades estão relacionadas a aspectos básicos nas convenções inerentes ao desenvolvimento do texto em si.

QUADRO 6 – Uso das operações de retextualização no texto do aluno 4

OPERAÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO NO TEXTO 4	EMPREGABILIDADE
1ª Eliminação de marcas interacionais	Emprego
2ª Introdução da pontuação com base na entonação das falas	Emprego parcial
3ª Retirada de repetições, reduplicações	Emprego
4ª Introdução da paragrafação e pontuação	Emprego parcial
5ª Introdução de marcas metalinguísticas (estratégia de reformulação, explicitude)	Emprego
6ª Reconstrução de estruturas truncadas	Emprego parcial
7ª Tratamento estilístico visando uma maior formalidade	Emprego parcial
8ª Reordenação tópica do texto e reorganização argumentativa	Não emprego
9ª Agrupamento de argumentos, condensando as ideias	Emprego parcial

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2010)

A partir dos textos analisados, depreendemos que os alunos empregaram boa parte das operações de retextualização apresentadas por Marcuschi (2010). Porém, algumas foram usadas de forma parcial e uma delas não foi usada por nenhum dos alunos. No entanto, é relevante um ensino de linguagem em que seja priorizado um processo em construção gradativa da comunicação e interação sociocultural, proporcionando ao aluno conhecer e refletir sobre o seu contexto de mundo através das experiências advindas do trabalho com a linguagem. Dessa forma, achamos plausível a realização de uma proposta de intervenção, que seja enfocada a retextualização como forma de auxiliar o trabalho do professor de língua portuguesa.

5 RETEXTUALIZANDO TEXTOS ORAIS NA ESCOLA: PROPOSTAS PARA O PROFESSOR

Partindo do pressuposto de que a formação do conhecimento depende decisivamente do tipo da prática pedagógica oferecida pela escola, visto que deve ser bem planejada e inovadora e que o ensino da linguagem não deve ser diferente, elaboramos uma proposta que está direcionada à disciplina Língua Portuguesa para aprimorar as aulas de leitura e produção textual.

O ensino da Língua Portuguesa só acontece efetivamente quando há compreensão de usos linguísticos e discursivos entre os interlocutores. Para que isso aconteça, é preciso que seja oportunizado ao aluno o contato com a diversidade de gêneros textuais que surge a cada dia no seu meio social e cultural. Desta forma, surge essa proposta de trabalho, mais notadamente com a retextualização, pois esta favorece a criação de vários novos textos a partir de um texto-base.

Esta intervenção é estruturada em formato de *Caderno Pedagógico*, dividido em três *propostas*, e estas, por sua vez, estão organizadas em *momentos* para melhor segmentar as atividades apresentadas. A referida intervenção tem o intuito de trazer um respaldo para o trabalho do professor com a produção textual; desta forma, as atividades são voltadas para o gênero oral *causo*, que possibilitará a retextualização de outros gêneros comuns nas vivências dos aprendizes participantes desta pesquisa, como a *carta pessoal*, o *cordel* e a *crônica*, por exemplo.

As sugestões de atividades contidas no *Caderno Pedagógico* são direcionadas aos dois professores de Língua Portuguesa e a turmas do 8º ano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Antônio Severo de Lima, no entanto, podem ser adaptadas para outras turmas, bem como a outras escolas, de acordo com as suas realidades, uma vez que este material de apoio também será entregue à Secretaria Municipal de Educação de Barro (CE).

Dessa forma, a produção deve ser apresentada aos professores de Língua Portuguesa em planejamentos pedagógicos, tanto da Escola Antônio Severo de Lima- Distrito de Engenho Velho- Barro – CE, quanto de outras escolas da Rede Municipal de Barro- CE. Torna-se relevante que uma grande quantidade de docentes tenha acesso ao conteúdo, pois este traz subsídios teóricos para o professor repensar sua prática com a produção textual.

5.1 CADERNO PEDAGÓGICO



Práticas de (re)textualização: o gênero causo em evidência



FRANCISCA FIGUEIRÊDO FEITOSA TAVARES

ORIENTAÇÃO: Prof.^a Dra. ROSE MARIA LEITE DE OLIVEIRA

APRESENTAÇÃO

Tendo em vista que a construção do conhecimento não é tarefa simples e que requer um ensino de forma diversificada, cabe ao professor optar por uma prática inovadora e flexível e que seja a mais adequada ao contexto da sua turma. No que concerne ao ensino da linguagem, cuja função primordial é propiciar a comunicação, é imprescindível uma prática em que haja interação entre os sujeitos no seu meio sociocultural.

Nessa perspectiva, elaboramos esse *Caderno Pedagógico*, que é direcionado à disciplina Língua Portuguesa, para que o professor tenha mais uma ferramenta, além do livro didático. Vale ressaltar que tivemos como norte a teoria sociointeracionista, já que ela possibilita uma prática de ensino da língua materna que propicie aos aprendizes a valorização de suas raízes culturais, bem como autonomia para agir como cidadão no meio onde está inserido.

Dessa maneira, apresentamos propostas de retextualização, que tiveram como ponto de partida o gênero discursivo *causo*, corroborando suas múltiplas possibilidades de formatação em outros textos de configurações distintas, prevalecendo a essência do aspecto cultural inerente à pragmática estabelecida no contexto de criação.

Cabe ressaltar que o referido *Caderno Pedagógico* é voltado para turmas de 8º ano da Escola de Ensino Infantil e Fundamental Antônio Severo de Lima – Distrito de Engenho Velho Barro- CE, porém, o referido material pode ser trabalhado em outras turmas do Ensino Fundamental II, bem como em outras escolas da Rede Municipal de Barro- CE, de acordo com a realidade de cada turma e escola.

O *Caderno Pedagógico* contém três propostas de retextualização. A primeira proposta *Retextualizando Causo para a carta pessoal* tem como objetivo fazer a retextualização do oral para o escrito, sendo especificamente, a produção escrita funcional do gênero *carta*, a partir do causo “A botija da pedra grande”. Desse modo, enfatizamos as características e situação comunicativa, tanto do gênero *causo* quanto da *carta*.

A segunda proposta *Retextualizando do Causo para o Cordel* traz atividades que proporcionam momentos de discussões em que são levantados os conhecimentos prévios dos alunos, abordando a valorização da cultura local. Assim, direcionamos os alunos a transformarem o gênero oral causo “A luta do touro e a onça” no gênero escrito cordel, observando as semelhanças e diferenças entre ambos os gêneros.

A terceira proposta *Retextualizando do Causo para a Crônica* apresentamos atividades que instigam os alunos a fazerem a distinção entre as características do gênero causo e da

crônica. Nessa proposta, em que sugerimos a adaptação do gênero oral causo para a escrita de crônica, orientamos também a exposição de vídeo e leitura de textos escritos e jogos.

Essas são apenas algumas sugestões, levando-se em consideração o grande universo da pesquisa, proporcionando assim o trabalho com a língua de forma contextualizada. Desta forma, o professor tem total autonomia para se apropriar de tais orientações, como também fazer modificações adequadas à realidade da sua turma, já que em todo e qualquer planejamento deve haver flexibilidade. Esperamos que as referidas propostas possam contribuir para um trabalho profícuo em aulas da Língua Portuguesa.

PROPOSTA 1

RETEXTUALIZANDO O GÊNERO CAUSO PARA CARTA PESSOAL

Prezado professor,

Para facilitar o seu trabalho com a linguagem, apresentamos a seguir uma proposta de retextualização da oralidade para a escrita. Tal proposta tem como texto base o gênero popular *causo*, pois este retrata as vivências e tradições ocorridas no âmbito da cultura local, tendo uma funcionalidade acentuadamente dinâmica para o trabalho com o texto em sala de aula.

Como fonte de subsídio para nossa atividade, apresentamos o *causo* “A botija da pedra grande”, contado na Escola Antônio Severo de Lima, Distrito de Engenho Velho, município de Barro CE, por um contador da localidade.

O *causo* “A botija da pedra grande” tem um enredo envolvente, pois traz acontecimentos vividos no passado por ancestrais de muitos jovens da comunidade escolar ali presentes. Essa volta ao passado mostra um retrato fiel das tradições e da cultura local dessas pessoas: religião, dialeto, aventuras.

O percurso desenvolvido na proposta apresentada terá como ponto de partida o *causo* “A botija da pedra grande” e culminará na produção escrita do gênero *carta pessoal*. Sugerimos que as atividades expostas nesta proposta sejam aplicadas em turmas do 8º ano, porém podem ser adaptadas a outras turmas do Ensino Fundamental II.

CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA 1

Texto base: gênero *causo*

Texto final: *carta pessoal*

Tempo previsto: 6 aulas de 55 minutos

Turma: 8º ano

RECURSOS MATERIAIS:

- Aparelhos multimídias disponíveis;
- Pen drive;
- Cópias do *causo* transcrito e da *carta pessoal*
- Folhas de papel cartão
- Pincel atômico

OBJETIVOS

- Retextualizar textos do oral para o escrito, considerando as particularidades de cada uma das modalidades;
- Identificar recursos produzidos no texto oral: prosódia, ritmo, entonação, dentre outros;
- Compreender a interação comunicativa de um texto de acordo com o contexto de produção e dos interlocutores;
- Produzir *carta pessoal* a partir do gênero *causo*, observando o aspecto composicional da narrativa, assim como sua função em ambos os gêneros.

1º MOMENTO: O CAUSO COMO PRÁTICA DISCURSIVA DA ORALIDADE E DA PRODUÇÃO TEXTUAL

- Inicie a aula fazendo um levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero *causo*: conhecem o gênero? Gostam? Acreditam que as histórias são reais?
- Questione sobre o local onde tiveram contato com o gênero *causo*. Se foi na escola ou na própria localidade onde vivem;
- Pergunte aos alunos se eles conhecem algum *causo* da comunidade onde eles vivem. Caso conheçam, falar um pouco sobre tal *causo*;
- Faça uma abordagem sobre a função comunicativa do *causo* e as situações de produção, como: linguagem, local onde normalmente circula, aspectos estruturais, dentre outros.

Dica para o professor:

Apresente aos alunos a leitura dos conceitos abaixo para melhor compreensão do gênero.

O gênero *causo* na visão de alguns estudiosos

“[...]o *causo* é uma narrativa oral não- ficcional, ainda que para o ouvinte às vezes pareça evidente a presença de elementos ficcionais, ele não se assume como tal, apresentando-se como um relato de fatos vividos ou testemunhados por aquele que conta, podendo também ter sido ouvido e transmitido por outrem. [...]”. (BATISTA, 2007, p. 102)

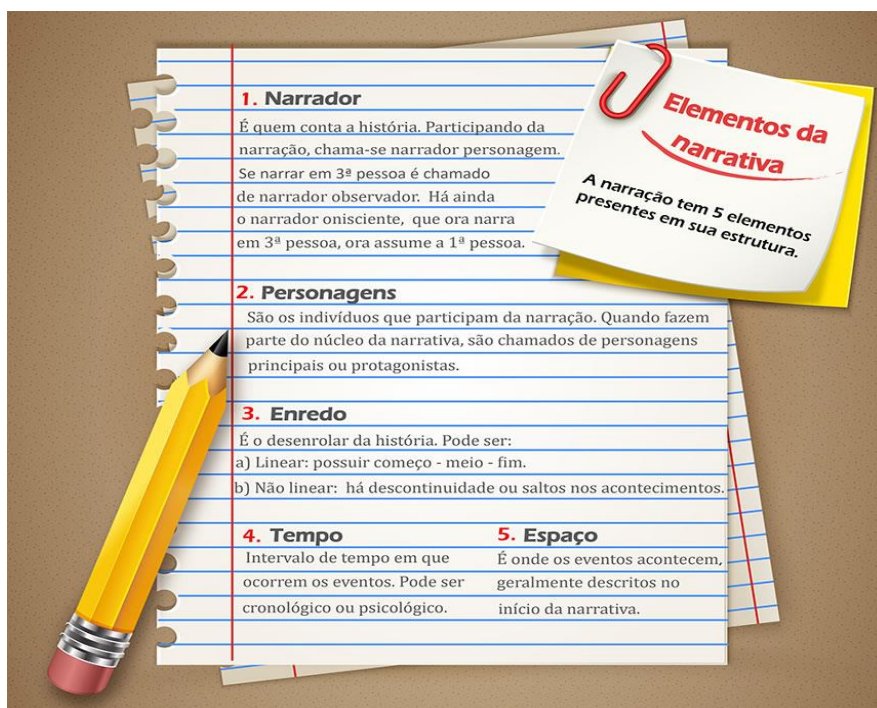
“[...] relato\ conto\narrativa geralmente falado (a), relativamente curto (a), que trata de um acontecimento, fato ou conjunto de fatos, reais ou fictícios, como *causos* do dia a dia ocorridos com pessoas, animais etc., ou de histórias da imaginação das pessoas, como “*causos*” ou “*contos populares*” (COSTA, 2009, p. 58)

2º MOMENTO: HORA DE OUVIR O CAUSO

Atenção, Professor.

- Apresente, através de áudio, o *causo* “A botija da pedra grande” e observe as reações dos alunos: medo, humor, dentre outros;
- Discuta com os alunos o propósito comunicativo do *causo*;
- Instigue os alunos a perceberem os elementos típicos da oralidade presentes no *causo*: prosódia, ritmo, entonação.
- Indague os alunos sobre o tema abordado no *causo* contado: a procura e retirada da botija. Discuta com o aprendiz que essa era uma atividade ocorrida em tempos antigos na região, onde há inúmeros relatos de pessoas idosas a respeito do referido tema;
- Levante questionamentos sobre as impressões dos alunos em relação aos aspectos sobrenaturais presentes no *causo* relatado;
- Abra uma discussão com os discentes sobre os elementos da narrativa que estão presentes no *causo*.

Vejamos a seguir, os elementos da narrativa:



Fonte: <http://www.universitariovestibulares.com.br/fique-por-dentro/dicas/6/elementos-da-narrativa>

3º MOMENTO: HORA DE LER O CAUSO “A BOTIJA DA PEDRA GRANDE”

Atenção, professor.

Professor, neste momento, oriente os alunos a, em dupla, realizar a leitura do texto abaixo e observar como foram representados os elementos falados, observados na transcrição original. Solicite aos alunos que utilizem canetas coloridas para grifar sinais de pausa, hesitações, entonações enfáticas, discurso direto, risos, etc.;

Causo: A botija da pedra grande

Nóis vamo contá a história de butija. Que (...) aqui no(...) nesse setô existe uma pedra que é conhecida “a peda grande”. Tinha um cidadão que morava do outro lado, lá do outro lado. Aí todo dia ele ia pra casa dum colega dele que trevessava a estrada passava nessa pedra. Essa pedra era malassombrada, segundo dizem os mais velho. Aí essa pedra (...) aí ele passano, nessa pedra de onde eles vinha. Ele era desse povo preguiçoso e gostava de dormir. Às vezes ele vinha cansado e se deitava nessa pedra, dormia um bom sono pra puder ir pra casa. Aí (...) quando foi um dia, ele sonhô com uma alma dano (...) amostrano uma butija a ele nessa pedra, no lado da pedra. Aí ele (...) muito surdo, num deu muita ligança. Quando foi depois, sonhô novamente. Aí ele foi e chamô o (...) o vizin dele, pra ir mais (...) cum ele pra arrancá essa butija. Aí se prepararam, truxeram o material, deixarum no local lá, aí foram pra casa do compade dele. Quando foi por volta de umas dez horas da noite, eles voltaram que era pra arrancá a butija. Quando chegou, aí ele foi (...) mostrou o local onde era a butija. Aí o colega dele, o companhêro dele, ele disse : “ Vai cavano aí”. Ele foi cavano. Ele vai e sobe pra cima da pedra pra se deitá um pouco. Aí ele deitado lá e o cara cavano, *cavano* e *cavano*. Quando foi por aqueles mêi, aí o cara chamô: “Chega rapaiz, vamo me ajudá”. Aí ele falô: “Vô já”. Aí o cara começô cavá de novo: “Rapaiz, vamo me ajudá”. Ele: “Vô já”. E deitado na *pedra*. Aí naqueles mêi ((...)), o cara foi descobriu o pote (...) que tava o (...) a (...) o pote do dinhêro, né? Da butija: “Ei, X, tu num vem me ajudá *não*?” Ele disse: “Já vô”. Aí foi ele disse: “Se você não vier me ajudá, você não vai tocá nada, vai sê só pra mim”. Aí quando ele disse isso, começô uma praga de besouro, e era bisôro, bisôro, que (...) aí começô vento, um ventaval maió do mundo. Aí pronto, nada feito.

Aí o cara desceu, o cara sobrou subiu pra cima da *peda*, ficá mais *ele*. Aí (...) ele foi, desceu depois, aí ele foi lá, quando chegô lá que começô foi pra cavá aí num (...) só era pedra, num encontrô mais não. Aí ele (...) deixaram de mão. Aí (...) num conseguiram arrancá a butija. Aí depois, segundo dizem, e a pedra continuô malassombrada tinha sempre o povo via as coisa lá.

Aí quando foi depois aí ele (...) outro cidadão, dizem o povo, ôto cidadão vêi e arrancô. Porque (...) o dinhêro era, era muito perseguido naquela época. Perseguido pelos (...) os cangacêro. Eles tomava dinheiro. Onde tivesse um fazendêro que tivesse dinheiro (...) guardado ele ia atrás. Pegou até uma época que (...) no gunverno de Dão Pedro, que segundo os mais velho, passô o período de um ano, entre um ano um ano e mêi que (...) o dinhêro era de ouro. Aí *sim*, esse era que era perseguido. Aqueles fazendeiro eles num tinha onde guardá dinheiro em banco. Num tinha como guardá. Eles guardava em casa, com medo dos cangacêro tomá, eles enterrava. Quando eles enterrava aquele dinheiro, não conseguia mais achar aí às vezes morria, e (...) aí quando morria, aí (...) segundo o povo dizem, que quem enterrava dinheiro não se salvava, aí tinha que dá a qualqué um que tivesse vivo pra ir arrancá. Só que (...) nessa luta de arrancar dinheiro, aí não podia usar a inveja. O cara usou o sistema de uma inveja: “Se você não vier, você não vai receber nada, vai ser só meu”. O dinheiro se encanta e não acha mais.

Fonte: Texto contado por Francisco Henrique Pereira, colaborador participante da pesquisa

Dica para o professor

Após a leitura e inserção dos destaques coloridos no texto, discutir com os alunos os seguintes aspectos:

- **Temática apresentada no causo;**
- **O tipo de linguagem empregada;**
- **A entonação empregada nas falas;**
- **O elemento emocional implícito no enredo;**
- **Possibilidades de interpretação do imaginário popular;**
- **Observar comportamentos humanos nas ações das personagens.**

Concluídas as discussões sobre o causo “A botija da pedra grande”, continuamos nossas orientações sobre o trabalho de retextualização.

4º MOMENTO: CONHECENDO UM POUCO O GÊNERO CARTA PESSOAL

Neste momento da primeira proposta, apresentamos uma exposição do gênero *carta pessoal*. Antes de um aprofundamento no referido gênero, vamos adentrar um pouco na origem, função e evolução da carta até os dias de hoje. Observe o passo a passo do trabalho.

Dica para o professor

Professor, inicie a aula fazendo um levantamento sobre o que os alunos conhecem a respeito do gênero carta. Para isso, organize o tempo, de modo que cada aluno relate sua experiência. Portanto, faça-lhes os seguintes questionamentos:

- Você conhece uma carta manuscrita?
- Já se comunicou com alguém através de carta?
- Cada tipo de carta tem um propósito comunicativo, dependendo da situação de uso. Você sabe dizer dois ou mais tipos de cartas?
- Na atualidade, ainda há espaço para cartas manuscritas?

Professor: agora apresente aos alunos, de forma resumida, a evolução do gênero carta, desde os tempos mais antigos até a atualidade. Devem ser enfatizadas as transformações de tal gênero ocorridas em diferentes gerações. É importante conscientizar os alunos de que, mesmo com o avanço tecnológico, que propiciou o surgimento de diversos meios de comunicação, a carta manuscrita não pode ser excluída, visto que há locais onde os recursos tecnológicos ainda não são uma realidade.

Como subsídio para essa explanação, sugerimos o material abaixo:

Como subsídio para essa explanação, sugerimos o material disponibilizado em:

https://prezi.com/ospq_h_grtsj/a-evolucao-da-carta-ao-e-mail/?frame=279bdad634432c5bd1a701c299dd678234bf79a8



Carta, missiva, ou ainda epístola, é o termo que descreve um manuscrito ou um impresso destinado a estabelecer uma comunicação interpessoal escrita, entre pessoas e/ou organizações.



Já no Egito, mais de 4 mil anos antes da Era Cristã, já existiam os sigmanacis, mensageiros que levavam recados escritos a pé ou montados em cavalos e camelos.

O primeiro serviço postal semelhante ao que conhecemos hoje, com pagamento de selos para o envio da correspondência, surgiu na Inglaterra em 1840. O Brasil foi o segundo país do mundo a utilizar o selo, em 1843.



Selo 1943



CARTA 1957

No Brasil, as cartas chegaram junto com os primeiros portugueses. A Carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal D. Manuel, em 1500 foi o primeiro documento escrito da história brasileira.

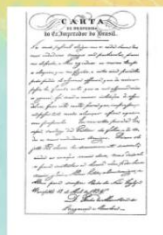


Antigamente, a base das comunicações eram as cartas. Cartas de amor, cartas oficiais, cartas dramáticas. Após a invenção do telefone se torna "popular" a carta perde sua força.



A carta de despedida de D. Pedro I para seu filho D. Pedro II

[...] "Meu querido filho, e meu imperador. Muito lhe agradeço a carta que me escreveu, eu mal a pude ler porque as lágrimas eram tantas que me impediam a ver[...] [...] Eu me retiro para a Europa: assim é necessário para que o Brasil sossegue, o que Deus permita, e possa para o futuro chegar àquele grau de prosperidade de que é capaz[...]"



D. Pedro de Alcântara
Bordo da Nau Waspitê
12 de abril de 1831

Carta vai caindo em seu desuso e o email estabelece como a "Nova Carta". Neste "ERA" da informática



Agora, com a evolução tecnológica, tudo se resolve através do computador ou celulares.



Dica para o professor

Professor, para um aprofundamento no que diz respeito a evolução da carta manuscrita, indicamos o jogo abaixo, retirado da Revista Nova Escola.

JOGO LINHA DO TEMPO DA CARTA

- Organize os alunos em 5 grupos;
- Faça cópias de fichas com imagens de maneiras em que as pessoas usaram, ao longo do tempo, para mandar e receber mensagens escritas (cada grupo deve ter as 5 fichas);
- Oriente-os a ler as informações contidas nas fichas, observando as imagens e demais informações;
- Peça para discutirem a respeito da evolução histórica das cartas, e em seguida, oriente-os a ordená-las traçando uma linha do tempo;
- No final, abra um debate para a turma pedindo que os alunos apresentem as razões que os levaram a decidir pela ordenação realizada.

As fichas podem ser confeccionadas pelo professor ou encontradas no link:

<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/pJCvF64GeJHnq7Fg3yZEffKPdfqpSjFGDz2E352GhUWNFqhV5QD9vEEExN4y/atividade-para-impressao-jogo-linha-do-tempo-lpo4-01sqa01.pdf>

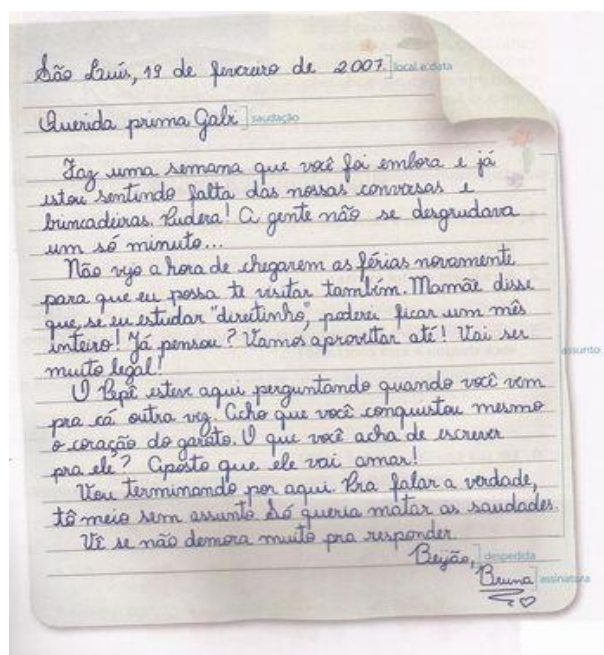
Agora apresentamos uma atividade com o gênero carta pessoal, já que este será o gênero a ser retextualizado a partir do caso “A botija da pedra grande”, discutido nos três primeiros momentos desta proposta.

Professor, eis as sugestões de como começar:

- **Inicie a aula com a dinâmica “meu gosto” ou outra que considere mais adequada, de modo que cada aluno encontre seu par.**
- **Depois entregue cópias da carta pessoal a cada dupla formada**
- **Oriente os alunos a fazerem a leitura da carta, observando os critérios a seguir:**

- **Temática envolvida;**
- **Grau de aproximação entre os interlocutores;**
- **Marcadores de tempo;**
- **Palavras com sensação de sentimento;**
- **Linguagem informal;**
- **Propósito comunicativo;**
- **Organização composicional: data, saudação, relato, despedida.**

CARTA PESSOAL



Fonte: <https://br.pinterest.com/asmaisnutri/5o-ano/>. Acesso em 23 jun. 2021.

Depois da leitura, abra espaço para uma discussão entre as duplas sobre as observações feitas no texto. Entregue a cada dupla um recorte de papel cartão em forma retangular e peça para escreverem um ponto de destaque do quadro acima. Ao final da discussão, sugira a montagem de um mural sobre o gênero carta pessoal a fim de que coletivamente possam registrar suas hipóteses sobre o texto em estudo.

Vamos revisar algumas características da carta pessoal:

- **Carta pessoal** é um gênero discursivo que tem como função estabelecer comunicação entre pessoas distantes e trata de assuntos pessoais.
- **Marcas da personalidade na linguagem:** uso de uma linguagem descontraída e em alguns casos confidencial.
- **Interlocução direta:** emprego de verbos na segunda pessoa do discurso.
- **Discussão de temas íntimos:** trata de assuntos que circulam em redes restritas de intimidade.
- **Construção composicional:** data, destinatário (para quem é remetida a carta), corpo do texto, despedida e assinatura.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/carta-pessoal.htm>. Acesso em 23 jun. 2021.

Dica para o professor

Professor, se achar necessário, apresente o vídeo abaixo sobre carta pessoal, disponibilizado em: <https://www.youtube.com/watch?v=fx2UOgV1Vas&t=14s>

Agora que já sabemos o que é um *causo* e uma carta pessoal, vamos observar os aspectos existentes em ambos os gêneros a serem considerados no momento da retextualização, levando em consideração suas características, situação comunicativa, recursos próprios de cada gênero, fidelidade às ideias do texto base e o processo de reescrita.

Hora da autoavaliação: o que o aluno aprendeu sobre *causo* e carta pessoal

Dica para o professor

Professor, oriente seus alunos para responderem, no quadro de autoavaliação, suas impressões sobre o desempenho em relação aos gêneros estudados nesta proposta

Marque as opções do quadro, de acordo com os resultados do seu desempenho

Gênero	Característica	Aprendi	Não Aprendi
CAUSO	Propósito comunicativo		
	Onde circulam		
CARTA PESSOAL	Propósito comunicativo		
	Linguagem		
	Organização composicional		

5º MOMENTO: RETEXTUALIZANDO CAUSO EM CARTA PESSOAL

Solicite aos alunos que escrevam uma carta pessoal a partir do caso “A botija da pedra grande”. Oriente-os a manter as ideias do texto base, porém, para que cheguem a um novo texto, devem fazer algumas adequações: propósito, elementos linguísticos, contexto de produção, dentre outros. Portanto, apresente a seguinte situação aos alunos:

O compadre do caso “A botija da pedra grande” sonhou com uma alma apontando a existência de uma botija em sua localidade e decidiu relatar para um familiar, que mora distante, esta ocorrência e pediu a ajuda deste parente para a tarefa de retirar tal botija. Entretanto, o meio de comunicação mais acessível aos interlocutores é através de uma carta. Para isso, represente o referido compadre e escreva uma carta pessoal para o seu familiar. Na carta, relate como foram descritos os detalhes do sonho. Seja criativo!

PROPOSTA 2

RETEXTUALIZANDO DO CAUSO PARA O CORDEL

Caro (a) professor (a):

A segunda proposta deste *Caderno Pedagógico*, situado no âmbito do trabalho com a retextualização do texto oral para o texto escrito, representa uma forma de valorizar e preservar as tradições locais e costumes de um povo. Partindo do texto base *causo* até chegarmos ao texto alvo *cordel*, vimos nesse percurso um importante instrumento para diversas reflexões na sala de aula. O texto base é intitulado “A luta do touro e a onça”, causo contado na Escola Antônio Severo de Lima, Distrito de Engenho Velho Barro - CE, por um contador da localidade.

CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA

Texto base: Gênero causo

Texto final: Gênero cordel

Tempo previsto: 6 aulas de 55 minutos

Ano: 8º

RECURSOS MATERIAIS

- Aparelhos multimídias disponíveis;
- Pen drive;
- Cópias do causo transcrito e do cordel;
- Folhetos de cordéis.

OBJETIVOS

- Fazer a retextualização de texto oral para o escrito, observando as semelhanças e diferenças existentes entre ambos;
- Observar a expressividade em textos escritos através de marcas da oralidade e musicalidade;
- Relacionar os gêneros textuais *causo* e *cordel*, levando em consideração o contexto de produção: historicidade, interlocutores e os aspectos formais;
- Produzir textos de cordel a partir dos elementos inerentes ao enredo do gênero causo.

A proposta está dividida em cinco momentos, apresentados a seguir:

1º MOMENTO: O CAUSO COMO PRÁTICA DISCURSIVA DA ORALIDADE

- **Pergunte aos alunos se já ouviram algum causo, cujo enredo envolva animais. Se as respostas forem positivas, peça que o reconte para os colegas, de forma que seja respeitado o turno da fala de cada um. Caso julgue necessário, faça também o reconto oral de um causo que envolva animais**
- **Indague os alunos sobre suas opiniões a respeito dos causos contados pelos colegas e pelo professor.**

2º MOMENTO: HORA DE OUVIR E DISCUTIR O CAUSO

- **Apresente o áudio com a contação do causo *A luta do touro e a onça*.**
- **Organize os alunos em duplas, entregue-os cópias do texto transcrito através de sorteio, com perguntas referentes ao texto. Determine o tempo necessário para que elaborem as respostas;**
- **Por último, formule uma discussão com as respostas dadas por cada dupla, de modo que os demais colegas opinem sobre as respostas acrescentando mais informações.**

Causo: A luta do touro e a onça

Nóis vamos falar de uma luta muito feróiz que aconteceu entre um touro e uma onça, numa fazenda não muito distante; aonde aconteceu, a gente deve levar daqui até lá, uns quinze minuto a pé, se for de transporte, chega muito mais rápido. Uma certa vêiz, eh (...) um senhor criava um rebanho de gado, e (...) esse gado era todo feito solta nas mata e (...) nessa época, tinha *onça aqui*, hoje num existe mais onça, foi extinta de nossa região, em virtude de tanta perseguição, mas nessa época, existia onça, e o gado de leite ficava no curral, mais o gado de solta continuava a dormí na roça. E uma certa noite, esse gado estava rebanhado em determinado lugar, próximo a casa, num era tão longe, quando surgiu uma onça, apelidada por onça do lombo preto, que é uma das mais perigosas que existe, eh (...) e tentou tirá-la do rebanho uma rês para sua alimentação. E como todo rebanho (...) toda família tem um chefe, lá existia esse (...) esse touro que estava (...) no meio desse gado e (...) e como chefe de família, vamos dizer assim, ele muito inteligente, juntou o gado num local só e ficou circulando em volta do gado (...) as volta que a onça dava à procura de tirar uma rês, ele dava com ela, e brigou com essa onça a noite inteira, e num se sabe lá como foi naquele (...) na (...) naquela confusão dos dois lá, findou o touro conseguindo espetar essa onça. E (...) já pra perto do dia amanhecer, quando o dono da casa acordou cedinho, já ouviu uma chocalheira eh (...) descendo a chegar na casa dele, e notou que o gado vinha muito (...) vinha assombrado (...) o gado, pela forma como vinha. Então o gado chegou no curral, e ele muito (...) muito experiente, viu aquela situação, e de repente sentiu falta do touro. Aí juntamente com um vaqueiro que ele tinha, deduziu que poderia ser o próprio touro que a onça tinha pegado, porque ele já vinha há bastante tempo, já vinha vendo vistígios de onça, eh (...) no seu terreno à procura de (...) de encontrar alimentação. E ele (...) foi de encontro, não andou muito e encontrou o touro (...) o touro vinha vindo com essa onça *espetada* na ponta (...) espetada, ou seja, furada, ele conseguiu furar essa onça e vinha trazendo ela na ponta e foram assombrado, a onça já morta e eles conseguiram botar esse touro para o curral, e (...) foram lutar para que (...) conseguisse tirar desse touro, tirar do chifre do touro a onça que o touro tinha conseguido espetar. Vejam que (...) um touro dócil, calmo já não já num é fácil lutar cum ele, imagine ele assombrado com o que tinha passado a noite *inteira* fazendo, que era pastorando o rebanho que por ali estava.

Então o senhor conseguiu laçar o touro e passar num tronco, o tronco é um morão. Amarrou e conseguiu tirar dele eh (...) essa onça e (...) soltou esse touro da roça, e segundo as informações, esse touro passou mais de oito dias *assombrado* que (...) num tinha (...) o que via, estranhava, em virtude desse movimento que aconteceu. O cidadão que era dono desse gado, foi no rumo que o gado vêi, quando chegou lá, onde o gado estava maiado, e viu o que tinha acontecido e não tinha sido coisa de *brincadeira*, que tava lá o círculo feito, em volta do gado, *aonde* ele passou brigando com essa onça, segundo as informações, o que era de madeira, tava tudo quebrado, e aquelas madeiras verdes estavam *descascada*, como diz a história, da luta desse touro com essa onça. Então eh (...) ele voltando para casa, aí tranquilizou a família por duas coisas: porque o rebanho estava em paz e que uma fera daquela, que era a *onça do lombo preto* tinha acabado de ser pega por esse animal corajoso, que era o touro.

Fonte: Francisco Manoel Sobrinho. Contador de história, colaborador da pesquisa.

Atenção, Professor.

Peça aos alunos que respondam oralmente às seguintes perguntas referentes ao caso “A luta do touro e a onça”.

1. Que fato inusitado é relatado no texto?
2. No *causo* é mencionado um problema relacionado à fauna. Relate sobre o trecho do *causo* que confirma tal afirmativa.
3. Explícite exemplos de marcadores conversacionais presentes no texto, apresentando sua interação informal dentro do diálogo elencado no texto.
4. Você percebeu algum termo utilizado na linguagem informal?
5. Dê exemplos de palavras usadas no *causo* que estão relacionadas ao espaço rural, como fazenda, roça e mata.

Após a explanação do *causo* “A luta do touro e a onça”, conduzimos nosso trabalho para um novo momento de transformação de gêneros, a partir do engajamento dos alunos no aspecto cultural que lhe é apresentado. Passemos ao 3ª Momento.

3º MOMENTO: CONHECENDO ASPECTOS DA CULTURA NORDESTINA CONTADOS EM VERSOS (CORDEL)

Agora é o momento de apresentarmos e discutirmos sobre o gênero cordel! Para tanto sugerimos os seguintes passos:

Introduza a aula apresentando o vídeo “O Cangaceiro”, cordel animado, para que os alunos se familiarizem com este gênero. A obra “O Cangaceiro” é um filme realizado pelos alunos do Curso de Design da UFPE. O vídeo está disponível no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=PXa3eYOh96I>. Após este momento, converse com os alunos sobre as impressões deles sobre a obra.



Atenção, professor!

- Peça aos alunos que falem sobre o tema do cordel: o heroísmo de Lampião no sertão nordestino;
- Indague os alunos sobre a expressividade da pessoa que recita o cordel: sotaque (prosódia), rima, ritmo e entonação da voz;
- Solicite aos alunos para discorrerem em relação aos seus conhecimentos prévios relacionados ao gênero cordel: origem, tipo de linguagem, temáticas comuns em tal gênero e estrutura do texto.

4º MOMENTO: ORALIZANDO O CORDEL

Professor, neste quarto momento, trabalharemos com os aspectos da oralização do cordel, não para explorarmos a leitura em voz alta por si, mas para que os alunos possam perceber, pela leitura, a riqueza expressiva que os versos de cordel têm, além de outros aspectos marcantes desse gênero.

Sugerimos os seguintes passos:

- **Entregue cópias do cordel “A peleja do boi valente com o menino aboiador” aos alunos;**
- **Organize a turma de acordo com a quantidade de participantes e estrofes;**
- **Orie os alunos para realizarem uma primeira leitura do texto, de modo que percebam a expressividade característica da oralidade presente no cordel, antes de apresentá-lo em voz alta para a turma;**
- **Esclareça aos alunos a importância de observarem no texto as características inerentes ao gênero cordel, visto que a última etapa da Proposta 2 será retextualizar o caso em cordel;**

Sugerimos que o professor distribua no espaço da sala de aula, diversidades de folhetos de cordel visando chamar atenção dos alunos, bem como dar maior dinamicidade no trabalho com este gênero.

Após a leitura em voz alta pelas equipes e discussão sobre o que mais chamou a atenção dos alunos, é importante, aos poucos, construir coletivamente as características do cordel. Abaixo apresentamos algumas delas.

Características do gênero cordel

- **O cordel é uma manifestação tradicional da cultura popular brasileira, mais precisamente do interior nordestino.**
- **Os locais onde ele tem grande destaque são os estados de Pernambuco, Alagoas, Paraíba, Pará, Rio Grande do Norte e Ceará. Por esse motivo, o cordel nordestino é um dos mais destacados no país.**
- **Esse tipo de manifestação tem como principais características a oralidade e a presença de elementos da cultura brasileira. Sua principal função social é de informar, ao mesmo tempo que diverte os leitores.**
- **Sua forma mais habitual de apresentação são os “folhetos”, pequenos livros com capas de xilogravura que ficam pendurados em barbantes ou cordas, e daí surge seu nome.**
- **Além disso, essa manifestação recorre a outros meios de divulgação, e em alguns casos, os próprios autores são os divulgadores de seus poemas.**
- **Em relação à linguagem e o conteúdo, o cordel tem como principais características:**
 - **Uso de humor, ironia e sarcasmo;**
 - **Temas diversos: religiosos, profanos, políticos, episódios históricos, realidade social, etc.;**

Fonte: DIANA, D. Disponível em <https://www.todamateria.com.br/literatura-de-cordel/>. Acesso em 02 fev. 2021

Estrutura do cordel

- Os versos possuem métrica (número de sílabas) fixa e presença de rima. Mas recentemente a estrutura formal deixou de ser tão rígida.
- A estrofe básica do cordel é a sextilha, mas também são populares as quadras ou quartetos, as sétimas, as oitavas e as décimas.
- As rimas não são muito comuns nos versos ímpares das quadras e sextilhas.
- O cordel é produzido para ser declamado (presença da musicalidade)
- É muito comum o uso das figuras de linguagem. Consiste em usar palavras com sentido figurado, isto é, um sentido diferente daquele em que elas são empregadas normalmente.

Fonte: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Língua Portuguesa, 8º Ano do Ensino Fundamental, Elementos Constituintes do Cordel.

Abaixo, apresentamos, na íntegra o cordel “A peleja do Boi Valente com o Menino Aboiador”
A peleja do Boi Valente com o Menino Aboiador

Vou contar-lhes uma história
 Que aconteceu no sertão
 Não é mito, fantasia.
 Aconteceu neste torrão
 Onde verso e cantoria
 Tem a mesma tradução

Pois lá neste torrão
 Pouco pra lá de Serrinha
 Criava-se muito Gado
 Porco, cavalo e galinha.
 Mais era o Aboiador
 O tradutor desta terrinha

Mas num dia de encanto
 Naquelas terras de Deus
 Vaqueiros ficaram atentos
 A um belo boi que apareceu
 Tava selado e era fatal
 O que a este boi sucedeu

O Bicho foi fazendo fama
 Porque era bravo, indolente.
 Era um bicho selvagem
 Arredio e sorridente
 Vaqueiros e aboiadores
 O chamavam Boi Valente

O Bicho não respeitava
 Aboio ou tangerino
 Se machucava na cerca
 Lutando, Brigando e fugindo.
 Os fazendeiros logo vendiam
 Aquele animal ferino

Cada criador que ousava
 Comprar aquele animal

Só tinha dor de cabeça
 Prejuízo capital
 Prá vender tinha que levar
 Era um perigo total

E foi numa destas vendas
 Que tocando a boiada
 A peleja aconteceu
 Nestas terras encantadas
 Boi Valente e Menino Aboiador
 Brigaram pelas quebradas

Boi Valente desgarrou
 Da boiada em disciplina
 Pelo meio da Caatinga
 Escolhendo sua sina

Nem o Chamado do berrante
 Fez o boi parar em cima
 Mas é claro, o comprador,
 Não sabia o resultado
 Não sabia da peleja
 Que rolava lá no mato
 Problema do tangerino
 Já viu menino tanger gado!

Os vaqueiros encourados
 Correram pra derrubá-lo
 Mas Boi Valente dava nó
 Em quem tentava pegá-lo
 Logo os vaqueiros
 Ao menino se juntaram
 Os cabra correu pra cima
 Pra pegar o boi fujão
 O bicho brigou na ponta
 Derrubou vaqueiro no chão

E Chamou os cabra pra guerra Que ele faria no sertão Os vaqueiros fizeram plano Prá pegar o Boi Valente Cercariam o animal Nos lajedos reluzente Amansariam o boi brigador Pra levá-lo ao cliente Foram horas de picula De peleja nas quebrada Boi Valente dando olé Em quem seu rastro pisava Era a própria liberdade E a poeira levantava Só que o plano arquitetado Pelo vaqueiro experiente Funcionou depois de horas De peleja no sol quente Os vaqueiro pegador Cercaram o Boi Valente O Animal ficou nervoso Com a nova situação Tentou brigar na ponta Viu que ali não dava não Viu que atrás era um buraco E em volta os cabra do sertão Todos conheciam o poço De pedra no mei do mato Um buraco mei profundo Com os lajedo pareado Boi valente tava perto De ser pego e amarrado Mas, porém aconteceu O que ninguém esperava O Menino Aboiador Bem à frente estava Pegou o berrante encantado E a peleja começava Os vaqueiros não entendiam O que estava acontecendo Aquilo não era hora Do berrante do pequeno O menino lembrava que um dia Seu avô foi lhe dizendo Se um dia você encontrar Um boi que seja arrinado Que arrebeta cambão Que cabra nenhum pega o cabo Use este berrante ancestral De seu velho tocar gado	Cada verso encantado Pra amansar o boi fujão Fazia o bicho mugir Se esquivar e ciscar chão Mas o olho do tangerino Também fazia encantação Menino Aboiador Tinha um medo no coco Que o bicho escolhesse Saltar pra dentro do poço Por isso o tangerino infante Aboiava feito louco Mas destino de bicho encantado É virar mote de assunto Virar conto, verso, aboio Cantoria para o mundo Assim nosso Boi Valente Pulou ao poço profundo Os vaqueiros entristeceram Com a morte do animal Botaram o chapéu no peito Vendo a cena fatal O tangerino jogou o berrante E uma cruz de flecha de sisal N'aquele dia encantado Nas veredas do sertão Incó, Pau-de-rato, Umburana Cassutinga e Pinhão Souberam desta peleja E suas flor não saiu não O exemplo de coragem Luta pala liberdade Fez o povo transformar Aqueles campos em cidade Ao morrer contra o cambão O Boi deu exemplo de coragem Cidade fundou-se com um nome Terras do Boi Valente Mudou Mais à frente o nome Chamava Valente somente Terra de sisal em fartura De gente brava e sorridente Num cantinho da cidade Tem uma placa de cimento Falando do Boi Valente Sua força e seu exemplo Tem Carneiro profeta místico Cheio de conhecimento Obrigado bravo boi Ter cumprido a profecia Cumprido o seu papel Semeando a alforria Espero que os cabra da roça Lembre disso algum dia
--	---

Fonte: Luar do Conselheiro. Disponível em <http://versosdoluar.blogspot.com/p/cordel-peleja-do-boi-valente-com-o.html>. Acesso em 02 fev. 2021.

Ao final da leitura oralizada do cordel, organize os alunos em duplas e distribua as indagações a seguir para que os alunos possam retomar questões específicas do cordel:

- 1- Qual a função comunicativa do texto?
- 2- No texto, há elementos que representam a musicalidade, como rimas e ritmo? Explique.
- 3- Você observou uso da linguagem coloquial no texto? Exemplifique.
- 4- É possível identificar a região do Brasil onde se passa essa história contada em versos? Justifique sua resposta.
- 5- De acordo com a situação comunicativa do cordel, ficou claro para você entender o sentido da palavra “profecia”?
- 6- Em que se assemelham o boi descrito no cordel “A peleja do boi valente com o menino aboiador” e o touro mencionado no causo “A luta do touro e a onça”?

Hora da autoavaliação: o que o aluno aprendeu sobre causo e cordel?

Dica para o professor

Professor, oriente seus alunos para responderem, no quadro de autoavaliação, suas impressões sobre o desempenho em relação aos gêneros estudados nesta proposta

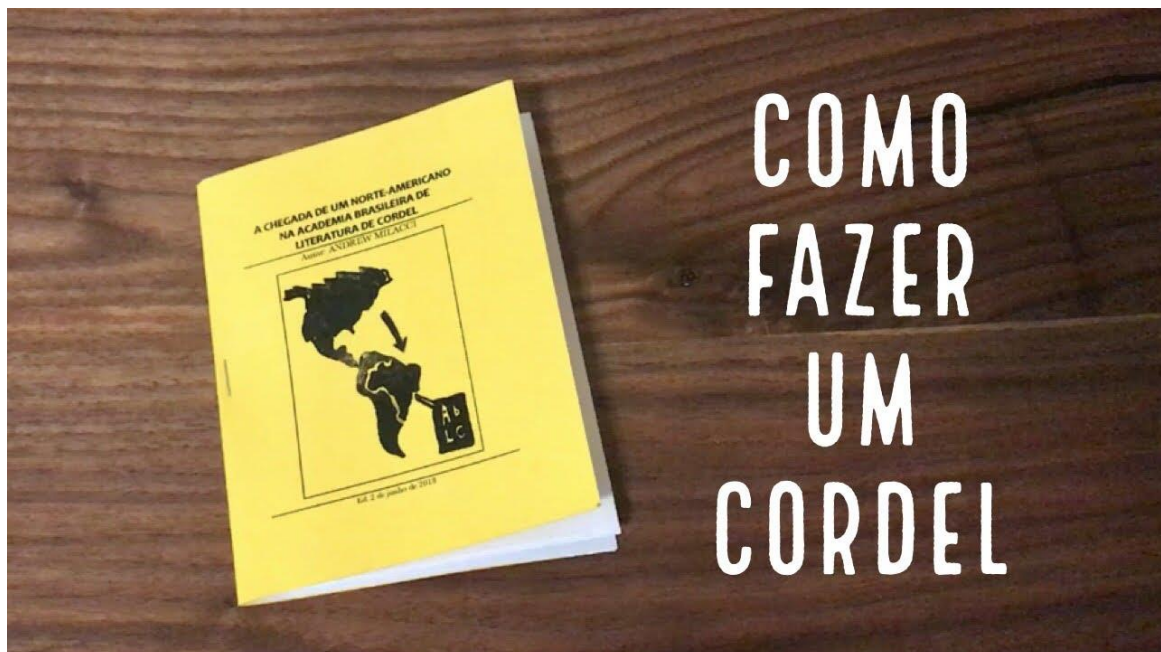
Marque as opções do quadro, de acordo com os resultados do seu desempenho

Gênero	Característica	Aprendi	Não Aprendi
CAUSO	Fatos ocorridos com pessoas e/ou animais		
	Marcadores da fala		
CORDEL	Propósito comunicativo		
	Linguagem		
	Estrutura do texto		

5º MOMENTO: TRANSFORMANDO CAUSO EM CORDEL

Professor, agora é chegado o momento de direcionarmos os saberes adquiridos até aqui para a retextualização do *causo* em *cordel*! Vejamos:

- **Solicite aos alunos que transformem o causo *A luta do touro e a onça* em cordel. Esclareça que no processo de retextualização, as ideias do texto de origem devem ser preservadas, no entanto, o texto retextualizado, o cordel, tem outras particularidades, como: contexto de produção, propósito comunicativo, estrutura do texto, etc., portanto, no novo texto, será contada uma história com a presença de musicalidade, representada na escrita, através de rimas, métrica e ritmo.**
- **Estimule os alunos a, depois da reescrita dos textos, organizarem os cordéis em folhetos para que possam circular entre outras turmas da escola e familiares. Sugerimos o vídeo “Como fazer um folheto de cordel” disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=8OHus4pCgTk>, como forma de sistematizar as técnicas de criação de folhetos.**



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=8OHus4pCgTk>

PROPOSTA 3

RETEXTUALIZANDO DO CAUSO PARA A CRÔNICA

Abordaremos nesta proposta, a retextualização do gênero *causo* para *crônica*, a partir do trabalho com o causo “A onça”, contado na Escola Antônio Severo de Lima, Distrito de Engenho Velho Barro –CE, por um contador da localidade.

É relevante que, antes das discussões sobre o gênero *crônica*, seja exibido um vídeo com a leitura da crônica “O Padeiro”, de Rubem Braga, na voz de Juca de Oliveira. A audição do vídeo, que apresenta uma leitura enfática da crônica, proporcionará aos alunos explorar aspectos desse gênero.

Essa proposta está dividida em 05 momentos, conforme veremos.

CARACTERIZAÇÃO DA PROPOSTA

Texto base: Gênero causo

Texto final: Gênero crônica

Tempo previsto: 6 aulas de 55 minutos

Ano: 8º ano

RECURSOS MATERIAIS

- Aparelhos multimídias disponíveis;
- Pen drive;
- Cópias dos textos.

OBJETIVOS

- Apreender similaridades e diferenças entre as formas de abordagem de um tema tanto no gênero causo, como na crônica;
- Identificar as peculiaridades do gênero crônica: tom (crítico, lírico, reflexivo, etc.), características da narrativa e contexto de produção;
- Produzir crônicas, de forma que as partes do enredo sejam construídas com coerência.

1º MOMENTO: LEITURA DO CAUSO A ONÇA

Professor (a), assim como nas propostas anteriores, nesta é importante discutir com os alunos sobre as especificidades do *causo* para só depois seguir para o gênero *crônica*.

Sugerimos o seguinte percurso:

- **Apresente, através de áudio, o causo “A onça” para a turma e peça para observarem o tom de voz, ritmo, etc.;**
- **Entregue a cada aluno xérox do causo “A onça”;**
- **Peça para fazerem a leitura silenciosa do texto, observando que apesar de alguns recursos da fala estarem ausentes do texto, como gestos, expressão facial, etc., outros recursos importantes estão presentes, pois a história foi transcrita o mais fiel possível à fala do contador;**
- **Solicite a um dos alunos para fazer a leitura em voz alta à turma.**

Eis o texto:

A ONÇA

Foi uma história acontecida comigo no ano de mil novecentos e quarenta e um. O meus dois irmão mais velho X e Y (...) era rapaiz, solteiro, novo (...) aí botaram uma roça lá nas Marimbas, hoje é nas terras de X. Então a gente trabalhando lá e vinha (...) eles brocaram uma roça, no ano de mil novecentos e quarenta e um e eu ia deixá almoço a eles lá na serra. Eu tinha doze anos (...) pra fazer treze. Então eles ficaram atrás e eu vinha na frente pra casa, cinco horas da tarde. Quando eu vinha na frente, aí nos terreno, aonde tem uma fuma de onça aí. Aí de frente a fuma da onça (...) então tinha umas aroeiras derrubada no chão e a vareda debaixo da mata. Aí eu vinha correndo na frente dos meus irmão, pra chegar em casa primeiro. E eles vinha atrás conversano, mas era distante, de umas cinquenta braça mais ou meno ou mais, distante de mim. Aí daí aquela onça tava deitada entre um pau e outro. Acho que ela tava dormino, porque ela (...) quando eu (...) quando eu vinha correndo, quando eu fui *pulá* aquele pau, naquele pulo que eu dei, eu *senti* que correu um negócio de onde eu tava. Aí era *justamente* ela que pulou, pulou debaixo dos meus pés, bem dizer. Deu aquele salto *grande*, assim com uns quinze ou vinte palmo de distância. A onça ela era *grande*, não era pequena. Uma onça chama-se maçaroca, que a calda dela era *dessa grossura*. Ela quando pulou lá, ela já pulou virada pra trás como quem ia me pegá, mas eu soube naquela mesma época, que havia um Deus poderoso, que me deu aquele *livramento* de morrer, e ela virou-se pra mim e ficou em pé, olhando *pra mim*, quando ela olhou pra mim, aí ela decidiu a descer (...) a pedreira é bem pertinho, é umas vinte braça mais ou meno pra serra, do lugar. Aí ela resolveu a descê pra lá, e eu (...) fiquei em pé esperano pelos meus irmão, aí eles chegaram. Mas eu (...) fiquei (...) num tinha (...) sabedoria, não tinha entendimento, tive medo (...) creio que foi Jesus que me salvou.

Fonte: Valdemar Aprígio de Araújo, colaborador da pesquisa

2º MOMENTO: DISCUTINDO O CAUSO

Após a escuta do *causo* lido por um dos colegas da turma, entregue as seguintes indagações aos alunos, para responderem individualmente e depois compartilharem as respostas oralmente com os colegas:

- 1- Pelo propósito do texto, o tipo de linguagem e o ambiente onde acontecem os fatos, diga a que gênero discursivo pertence o texto *A onça*. Explique.
- 2- Qual o conflito do texto? De que forma foi resolvido?
- 3- Você observou marcadores conversacionais no texto? Exemplifique.
- 4- Os fatos narrados no texto acontecem com o próprio contador da história ou com alguém que ele conhece? Qual o foco narrativo?
- 5- Qual o significado de “livramento”?
- 6- É possível inferir que o contador da história valoriza intensamente o seu passado na localidade onde mora, já que lembra e descreve detalhadamente o espaço onde aconteceram fatos tão antigos?
- 7- Que acontecimento do texto deixa uma reflexão?

Realizado o debate a partir desses questionamentos, é importante avaliar, pelas respostas dadas se os alunos compreenderam de fato as especificidades do gênero *causo* de modo que possam relacioná-las com o gênero que irão conhecer a seguir, a *crônica*.

3º MOMENTO: CONHECENDO O GÊNERO CRÔNICA

Professor (a), inicie a aula apresentando o vídeo com a leitura da crônica “O Padeiro”, de Rubem Braga, na voz de Juca de Oliveira. O material está disponibilizado no link: <https://www.youtube.com/watch?v=PGObYm-INWI>.

Após ouvirem a leitura enfática da crônica, questione os alunos:

- | |
|---|
| ➤ O que vocês sentiram ao escutar a crônica? Tristeza, alegria, dó, indignação? |
| ➤ A intenção do texto é: criticar, criar humor, refletir, emocionar? |
| ➤ É comum no cotidiano das pessoas situações como a relatada no texto? |
| ➤ Posicione-se a respeito da humildade do padeiro. |

Essas perguntas servirão para que o aluno possa refletir a intenção comunicativa do gênero crônica, interagindo de forma dinâmica com a proposição funcional do gênero



Fonte: <http://homemdepalavra.com.br/o-padeiro/>. Acesso em 09 maio 2021

4º MOMENTO: LENDO E DISCUTINDO A CRÔNICA

Professor, após ter discutido com os alunos a crônica *O padeiro*, sugerimos a leitura e debate de mais uma crônica, *Fim do mundo*, de Jéssica Vitória da Silva Rocha, texto finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa, para que os alunos possam praticar suas habilidades leitoras em relação a esse tipo de texto. Propomos os seguintes passos:

Divida os alunos em duplas e os entregue-os a xerox da crônica “O fim do mundo”.

- **Antes de lerem a crônica, questione os alunos sobre o título *O fim do mundo*: o título desperta curiosidade para ler o texto? Esse título antecipa o tema do texto?**
- **Peça aos alunos para fazerem a leitura silenciosa do texto e depois, de forma eletiva, um deles ler em voz alta e cativante, levando os ouvintes a rir, chorar, refletir etc.**

Eis a crônica:

FIM DO MUNDO

Tempestade forte, desespero total, angústia, eram esses os meus sentimentos naquele momento. Tava acontecendo, meu Deus, tava acontecendo! 12/12/2012!!! Seria o fim de tudo. A chuva torrencial havia sido anunciada! Eu já tinha ouvido falar nas histórias bíblicas, até aí tudo bem, minha mãe sempre as lia para mim, mas na rádio São José do Rio Claro.... Seria possível? É, tava tudo acabado, era mesmo o dilúvio!! Eram três da tarde quando se ouviu os primeiros ruídos dos grossos pingos caindo no telhado, a tragédia anunciada estava acontecendo. Minha mãe seria a testemunha do fim dos meus sonhos. Nem seria possível a despedida do meu pai, pois ele ainda não havia voltado da fazenda onde trabalhava. A cada minuto o medo e o pavor tomavam conta de mim, pois o barulho se tornara agora um estrondo. Lá fora, árvores entornadas, vento forte, tudo branco, não demorou nada, a casa já estava alagada junto com a terra, sim, porque o que havia de grama, a tempestade tratou de carregar. Volta e meia o céu clareava com relâmpagos que mais pareciam foguetes riscando o céu.

Sem o consolo do colo do meu pai, o único jeito era ir para baixo da cama, nem sei o porquê, pois quando o mundo acabasse, com certeza não seria a cama que me salvaria. Meu Deus, por favor, ainda sou tão novinha, não vivi nada, como assim, meu Deus? Não dá pra adiar, não? Não é porque anunciou na rádio que tem mesmo que acontecer. Tantas vezes, a São José FM noticiou coisas que eram só pra ganhar Ibope, e que só tinha “de verdade” a versão de quem contou mesmo! Coopera aí, vai!! Nada!! O Pai estava, pelo jeito, decidido!! Parecia que estava sendo despejado de balde, como dizia minha avó. “Cadê a arca? Ela seria muito útil agora”, pensava. Da primeira vez todos tiveram a chance, mas e agora? O que fizemos para nem sequer termos a chance de salvar um de cada espécie? O medo era tão grande, e eu angustiada e sentindo a injustiça divina, que nem percebi que a chuva foi parando, claro. Em cima da cama e debaixo das cobertas que camuflam o barulho fica difícil ver ou ouvir alguma coisa direito; sim, porque minha mãe me arrancou de debaixo dela, já brava com tanto choro e também preocupada com a demora do meu pai. Então a chuva foi acalmando e demorou para ela parar por completo. Meu pai chegou em seguida, ensopado, mas chegou, havia demorado porque estava na fazenda esperando a chuva acalmar. Não entendi muito bem porque Deus mudou de ideia, talvez fosse o meu apelo debaixo da cama que o tenha sensibilizado. É deve ter sido, porque minha mãe diz que se a gente pedir com fé as coisas acontecem. Ela tinha razão. Mas por via das dúvidas, é melhor não ouvir mais a rádio!

Autora: Jéssica Vitória da Silva Rocha

Professora: Cinthia Angélica da Silva Alves EE Santana d'Água Limpa, São José do Rio Claro-MT

Fonte: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/9161/textos-finalistas-2019.pdf>. Acesso em 09 maio 2021

Dica para o professor

Depois da leitura, pergunte aos alunos se gostaram da crônica, se suas impressões através do título foram confirmadas ou não, depois de lerem integralmente o conteúdo do texto;

Impulsione os alunos a observarem os seguintes pontos no texto:

- Situação do cotidiano;
- Linguagem empregada (simples ou rebuscada);
- Foco narrativo (1ª ou 3ª pessoa);
- Natureza do texto: crítico, reflexivo, lírico, humorístico;
- Características da narrativa: personagens, tempo, espaço;
- Organização das partes do enredo.

Depois de realizado o debate em torno dos aspectos acima, apresente em slide ou escreva na lousa as seguintes características deste gênero:

Características da crônica

- Narração curta;
- Descreve fatos da vida cotidiana;
- Pode ter caráter humorístico, crítico, satírico e/ou irônico;
- Possui personagens comuns;
- Segue um tempo cronológico determinado;
- Uso da oralidade na escrita e do coloquialismo na fala das personagens;
- Linguagem simples;
- Narrativa em primeira ou terceira pessoa, quase sempre como quem conta um caso.

Fonte: <https://pt.slideshare.net/ValeriaNunes1/crnica-35104088>.

Professor, a seu critério, você pode ainda fazer a revisão do gênero *crônica* a partir de uma atividade ou jogo, como o apresentado abaixo, caso ainda algum aluno tenha ficado com dúvidas.

Jogo da Crônica

Divida a sala em duplas;

Peça que as duplas sentem juntas e permaneçam com as mãos em cima da mesa/carteira;

Faça o sorteio com algumas perguntas, todas relacionadas ao gênero crônica;

A dupla que souber a resposta da pergunta sorteada deverá bater na mesa e levantar a mão. Quem fizer esse movimento mais rápido, terá prioridade na resposta;

Se a dupla responder corretamente à pergunta, ganhará 2 pontos. Se a resposta estiver parcialmente correta, a dupla ganhará 1 ponto e, nesse caso, quem levantar a mão em segundo lugar poderá complementar a resposta e ganhar 1 ponto por isso. Caso a resposta esteja errada, a pergunta será direcionada para a dupla seguinte, valendo novamente 2 pontos;

Ao final, vence quem conseguir somar mais pontos.

Fonte: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/4667/produzindo-cronicas-planejamento>

Hora da autoavaliação: o que o aluno aprendeu sobre causo e crônica?

Dica para o professor

Professor, oriente seus alunos para responderem, no quadro de autoavaliação, suas impressões sobre o desempenho em relação aos gêneros estudados nesta proposta

Marque as opções do quadro, de acordo com os resultados do seu desempenho

Gênero	Característica	Aprendi	Não Aprendi
CAUSO	Elementos da narrativa		
	Linguagem		
CRÔNICA	Propósito comunicativo		
	Linguagem		
	Estrutura do texto		
	Tipo de crônicas		

5º MOMENTO: TRANSFORMANDO CAUSO EM CRÔNICA

Neste último momento da Proposta 3, é chegado o momento de transformar o *causo* A onça em *crônica*:

- **Oriente os alunos a observarem as semelhanças e diferenças existentes entre os gêneros *causo* e *crônica*, considerando que fiquem evidentes as características e o contexto de produção do texto retextualizado (*crônica*):**
- **Crie um título sugestivo para o texto;**
- **Após a reescrita, pense numa forma de circulação para que as crônicas possam circular na escola ou nos ambientes virtuais dos alunos.**

Professor, ao chegarmos ao final desta proposta, almejamos que esse *Caderno Pedagógico* possa contribuir para sua prática com a produção textual em suas aulas de Língua Portuguesa. Como toda atividade ao ser planejada requer flexibilidade na hora da execução, as propostas inseridas no referido Caderno não são diferentes. Portanto, fique à vontade para fazer adaptações adequando as atividades ao nível da sua turma, visto que o professor tem autonomia suficiente para diagnosticar a realidade da sua turma.

Orientamos que após a realização das atividades, faça com os alunos a autoavaliação sugerida ao final de cada proposta. Essa também é uma forma de levar o professor a refletir sobre a sua metodologia. Cabe também ao professor avaliar as atividades desenvolvidas pelos alunos de forma contínua levando em conta:

- Envolvimento nas atividades escritas e orais;
- Interação com o professor e colegas nos momentos das discussões;
- Capacidade de expor o ponto de vista em debates orais;
- Objetivos da proposta alcançados nas produções escritas.

Para a construção do referido Caderno Pedagógico, tomamos como base teórica os postulados de autores que exploram o viés funcional da retextualização, seguindo a linha de análise de Antunes (2003), Bakhtin (1997), (2006), Dell’Isola (2007), Marcuschi (2008), (2010), entre outros, assim como as diretrizes estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Tais subsídios colaboram com a contextualização metodológica

empregada no presente material, a partir do estabelecimento de parâmetros de análise utilizados na concepção teórica das propostas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração as etapas realizadas nesta pesquisa, constatamos a complexidade no âmbito da aprendizagem, e de forma específica, sobre o ensino de língua, no sentido de estabelecer uma interação comunicativa organizada nos padrões da sua funcionalidade.

Assim, vimos a importância de ser implantada na sala de aula uma prática que valorize a diversidade de gêneros textuais/ discursivos orais e escritos que circulam em sociedade. Dessa forma, o aluno terá êxito na leitura e produção textual, ou seja, expressará suas intenções comunicativas de forma que sejam compreendidas em uma instância dialógica, abrindo possibilidades para uma performance linguística multifacetada e mais ampliada, desde que as vivências cotidianas do meio social sejam valorizadas pela escola.

Após a realização da pesquisa na Escola de Ensino Infantil e Fundamental Antônio Severo de Lima, Distrito de Engenho Velho, Barro - CE, verificamos que práticas de produção textual, com destaque para a retextualização do oral para o escrito, podem trazer bons resultados no sentido de sanar dificuldades dos alunos em expressar sua realidade de mundo, na medida em que são valorizadas temáticas relacionadas à cultura local desses aprendizes usuários da língua, proporcionando uma dinâmica mais ativa no sentido de otimização da produção escrita.

A análise dos dados foi realizada a partir do *corpus*, constituído por quatro textos retextualizados, tomando como base as nove operações de retextualização sugeridas por Marcuschi (2010). A partir dos textos analisados, percebemos que os alunos empregaram boa parte dessas operações, assim como algumas foram realizadas por todos os alunos, a exemplo das operações um e três, cujas estratégias são respectivamente eliminação de marcas interacionais e retirada de repetições, reduplicações. No entanto, no início da produção escrita, houve algumas inconsistências básicas no que se refere ao título do texto, no qual observamos a falta desse componente em duas produções.

Observamos que, no tocante à inserção de pontuação e introdução paragrafação, operações dois e quatro, apenas o produtor do texto 2 contemplou em sua totalidade o emprego adequado à modalidade escrita, visto que três alunos as usaram de forma parcial. Logo, percebemos que a maioria desses alunos produzem períodos que geram confusão de ideias, bem como têm dificuldades em delimitar as partes do texto.

Em relação à quinta operação, estratégia de reformulação, um aluno a realizou de forma parcial e três a usaram satisfatoriamente. Portanto, nesse aspecto, verificamos que os alunos diferenciam particularidades da modalidade escrita, adequando o texto à situação comunicativa; isto, ao nosso ver é um avanço, pois a referida estratégia é uma importante operação.

No que tange às estratégias de reconstrução e substituição, operações seis e sete, respectivamente, dois alunos aplicaram de forma parcial e dois na sua totalidade. Entretanto, os produtores dos textos 1 e 4 fizeram algumas reconstruções, mas não acrescentaram elementos de melhoria ao texto escrito.

Quanto à oitava e a nona operação de retextualização, estratégias de estruturação argumentativa e condensação de argumentos, percebemos que nenhum dos quatro produtores empregou a oitava operação, visto que não apresentaram suas opiniões em relação aos fatos narrados. Já em relação à condensação de ideias argumentativas - nona operação - um aluno não empregou e três a utilizaram de forma parcial. Assim, foram excluídos do texto-base fatores que engrandecem os elementos culturais presentes no texto.

Em suma, após a análise dos dados, depreendemos que uma proposta de intervenção que enfoque a retextualização é viável para incrementar o trabalho do professor com a produção textual, já que os alunos empregaram a maioria das operações de retextualização apresentadas por Marcuschi (2010), embora algumas de forma parcial. Isto, na nossa concepção, é um fator positivo, pois implica o início de reflexões que podem ser melhor sistematizadas pelo professor ao analisar texto.

Ao final das análises, propomos um *Caderno Pedagógico* com sugestões de atividades sistematizadas enfocando a retextualização, disponibilizado no capítulo anterior deste trabalho, com o intuito de contribuir para melhorias no âmbito da produção de textos na escola. Vale ressaltar que a maioria das atividades foram pensadas para o ensino presencial, já que a pesquisa foi realizada em tal modalidade, no entanto, considerando a autonomia do professor, elas são passíveis de serem adaptadas ao ensino remoto, como hoje tem acontecido em muitas salas de aula.

Constatamos, assim, que os objetivos apresentados no início da pesquisa foram alcançados, sobretudo, porque o trabalho de retextualização do texto oral para o escrito instigou os discentes a elaborarem uma produção dinâmica, viva, com a especificidade de interpretação pessoal de cada escritor em sua capacidade de síntese. Ao situar-se em um ambiente atrativo, que oportunizou os alunos a interagirem socialmente através da escrita, a tarefa de retextualizar *causos* evidenciou valores socioculturais do cotidiano dos aprendizes.

Desta forma, ressaltamos que é necessário o acompanhamento sistemático das ações pedagógicas em torno do processo de produção de textos, orais ou escritos, pelo aprendiz, de modo que ele consiga lograr êxito em face das dificuldades com os usos da língua. Essa assertiva dialoga com a proposição acadêmica do PROFLETRAS, já que este tem como foco oferecer um ensino de linguagem que leve o professor a inovar sua prática através da pesquisa, e conseqüentemente um conhecimento sobre a teoria que melhor se aplica a sua realidade.

Esperamos, portanto, que essa pesquisa não se encerre por aqui, pois novos horizontes podem ser descobertos através das intervenções ora apresentadas, como também novos estudos sobre o assunto podem contribuir ainda mais para efetiva consolidação do processo de retextualização.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6023**: informação e documentação – referências - elaboração. 2.ed. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em <http://www.fkb.br/arquivos/nbr.pdf>. Acesso em 20 mai. 2020.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 6027**: informação e documentação – Sumário - apresentação. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www2.unicentro.br/ppgadm/files/2017/03/ABNT-NBR-6027_2012.pdf?x35443. Acesso em 16 jun. 2020.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 10520**: informação e documentação – citações em documentos - apresentação. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/download/NBR10520.pdf>. Acesso em 20 mai. 2020
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 14724**: informação e documentação – Trabalhos acadêmicos - apresentação. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/NBR_14724_atualizada_abr_2011.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.
- ANTUNES. Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão, revisão da tradução de Marina Appenzeller. 2. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1997. (Coleção ensino superior)
- BAKHTIN, Mikhail. VOLOCHÍNOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 12. ed. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia Científica**: um guia para a iniciação científica. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BATISTA, Gláucia Aparecida. **Entre causos e contos**: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp037737.pdf>. Acesso em 23 mar 2020.
- BELOTI, Adriana; DORETTO, Shirley Aparecida. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Revista Encontros de Vista**. 8 ed. jul. – dez. 2011. ISSN 1983-828X. Disponível em: http://www.encontrosdevista.com.br/Artigos/09_Shirlei_Ap_Doretto_e_Adriana_Beloti_Con

[cep%C3%A7%C3%B5es_de_linguagem_e_conceitos_correlatos.pdf](#). Acesso em 03 ago. 2020

BENFICA, Maria Flor de Maio Barbosa. A noção de gênero e a retextualização: implicações pedagógicas. In Dell’Isola, Regina Lúcia Péret. **Gêneros textuais**: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/generos-textuais-o-que-ha-por-tras-do-espelho.pdf>. Acesso em 22 jul. 2020

BERTI, Maria Mônica Gimenez. **Recursos coesivos em narrativas orais e escritas**: Uma sequência didática a partir de causos populares. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Maringá, 2015. Disponível em: http://www.pcs.uem.br/profletras/dissertacoes/2015/Maria_Monica_Gimenez_Berti.pdf.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce/barro.html?>. Acesso em 25 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 27 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 27 abr. 2020.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 2007.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral & tradição escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. (Na ponta da Língua, 22)

CARVALHO, Robson Santos de; FERRAREZI, Jr., Celso. **Oralidade na educação básica**: o que saber, como ensinar. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018. (Estratégias de Ensino, 63)

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura Oral no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 2006.

CAUSO. In **Michaelis**: dicionário brasileiro de Língua Portuguesa. (on-line). Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/> Acesso em 22 mar. 2020.

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de Gêneros Textuais**. 2. ed. revista e ampliada. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. **Entreletras**. v. 4, n. 1, p. 24-34, jan./jul. 2013. ISSN 2179-3948. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/975/516>. Acesso em 30 maio 2021.

DELL'ISOLA, Regina Lucia Péret. **Retextualização de Gêneros Escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna: 2007. (Coleção tópicos em linguagem)

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. **Jornadas. Port – Língua Portuguesa - 7º ano**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

DONATO, Fabiana Juvêncio Aguiar. Oralidade e suas reflexões em sala de aula. In: I Colóquio Nacional: Diálogos Entre Linguagem e Educação e VII Encontro do NEL, 2012, Blumenau. **Anais [...]**. Diálogos entre Linguagem e Educação, 2012. v. 1. Disponível em: <https://www.tecnoevento.com.br/nel/anais/artigos/art25.pdf>. Acesso em 22 jun. 2021.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Marcadores Conversacionais. In **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Educação Linguística, 2)

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (Re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, 2002, v. 6, n. 11, p. 109-122. Disponível em : <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12453/9768>. Acesso em 24 jul. 2020.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: III Congresso Internacional da Abralín. 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

ONG, Walter Jackson. **Oralidade e escrita: tecnologização da palavra**. Campinas: Papirus, 1998. Tradução: Enid Abreu Dobránszky.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática**. 21 ed. Campinas: Mercado das Letras, 2009. (Coleção Leituras no Brasil)

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em 15 mar. 2020.

ROJO, Roxane. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas - caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, FaE, UFMG, 2006. (Coleção Alfabetização e Letramento). Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%>

A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2013%20Relacoes_Fala_Escrita.pdf. Acesso em 29 maio 2021.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013. (Coleção As faces da Linguística Aplicada)

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE
CAJAZEIRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: GÊNERO DE TRADIÇÃO ORAL CAUSO: RETEXTUALIZAÇÃO COMO SUBSÍDIO PARA AS PRÁTICAS COM A ESCRITA NO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: FRANCISCA FIGUEIREDO FEITOSA TAVARES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 20908719.3.0000.5575

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.595.592

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa tem como título: GÊNERO DE TRADIÇÃO ORAL CAUSO: RETEXTUALIZAÇÃO COMO SUBSÍDIO PARA AS PRÁTICAS COM A ESCRITA NO 8º ANO DO ENSINO. A pesquisa em estudo é de natureza aplicada, quanto ao método será uma pesquisa participante, e em relação à abordagem, a pesquisa é qualitativa. O estudo se dará na Escola Antônio Severo de Lima, localizada no Distrito de Engenho Velho, Barro/CE. Todos os alunos irão realizar produções textuais ancorados no processo de retextualização. No entanto, somente 05 destas produções serão utilizadas para análise.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL

- Analisar as contribuições da retextualização da oralidade para a escrita de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental, no sentido de aprimorar o processo de escrita.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a relação entre a oralidade e a escrita;
- Identificar no gênero de tradição oral causo alternativas de ensino-aprendizagem para a escrita;
- Descrever o processo de retextualização do gênero causo, do oral para a escrita, em uma turma

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

CEP: 58.900-000

E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br

UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE
CAJAZEIRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 3.595.592

do 8º ano do Ensino Fundamental;

- Elaborar um Caderno Pedagógico com estratégias que oportunizem um trabalho sistemático com a escrita.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: O constrangimento e o desconforto em expor suas experiências e causos.

Benefícios: Explorar, de modo investigativo gêneros da tradição oral disseminados na região onde os alunos moram, além de oportunizar o seu sentimento de autoestima, enquanto contador, bem como propiciar um trabalho sistemático com tais gêneros orais em sala de aula vinculado com as práticas e usos sociais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta grande relevância, pois irá viabilizar um trabalho voltado para a retextualização da modalidade oral para a escrita, de modo que nenhuma das duas modalidades sejam vistas como certas ou erradas, porém, através delas, o aluno consiga se tornar um cidadão crítico e pensante sabendo atuar no contexto social no qual está inserido.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos estão presentes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que a pesquisa está em conformidade com os critérios exigidos pelo Cep/Conep, sou de parecer favorável a aprovação, salvo melhor juízo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1432263.pdf	13/09/2019 22:36:35		Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMOCOMPROMISSOPESQUISADORRES.pdf	13/09/2019 22:33:09	FRANCISCA FIGUEIREDO FEITOSA TAVARES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DIVULGACAORESULTADOS.pdf	13/09/2019 21:42:56	FRANCISCA FIGUEIREDO FEITOSA TAVARES	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE.docx	13/09/2019	FRANCISCA	Aceito

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br

**UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE
CAJAZEIRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE**



Continuação do Parecer: 3.595.592

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	21:16:19	FIGUEIREDO FEITOSA TAVARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	13/09/2019 21:15:54	FRANCISCA FIGUEIREDO FEITOSA TAVARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.doc	10/09/2019 23:08:00	FRANCISCA FIGUEIREDO FEITOSA TAVARES	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_Rosto_Francisca_Figueiredo.pdf	10/09/2019 16:41:10	FRANCISCA FIGUEIREDO FEITOSA TAVARES	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_04_RETEXTUALIZACAO.docx	09/09/2019 20:52:39	FRANCISCA FIGUEIREDO FEITOSA TAVARES	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_03_BANDEIRA.docx	09/09/2019 20:51:09	FRANCISCA FIGUEIREDO FEITOSA TAVARES	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_02_NETO.docx	09/09/2019 20:50:23	FRANCISCA FIGUEIREDO FEITOSA TAVARES	Aceito
Outros	INSTRUMENTO_01_BEZERRA.docx	09/09/2019 20:48:29	FRANCISCA FIGUEIREDO FEITOSA TAVARES	Aceito
Orçamento	PREVISAO_ORCAMENTARIA.docx	09/09/2019 20:44:30	FRANCISCA FIGUEIREDO FEITOSA TAVARES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_PESQUISA.docx	09/09/2019 20:43:26	FRANCISCA FIGUEIREDO FEITOSA TAVARES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMO_DE_ANUENCIA_DA_INSTITUIAO.pdf	09/09/2019 20:40:43	FRANCISCA FIGUEIREDO FEITOSA TAVARES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

CEP: 58.900-000

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br

UFCG - CENTRO DE
FORMAÇÃO DE
PROFESSORES - CAMPUS DE
CAJAZEIRAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE



Continuação do Parecer: 3.595.592

CAJAZEIRAS, 24 de Setembro de 2019

Assinado por:
Paulo Roberto de Medeiros
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, s/n

Bairro: Casas Populares

UF: PB

Município: CAJAZEIRAS

CEP: 58.900-000

Telefone: (83)3532-2075

E-mail: cep@cfp.ufcg.edu.br

APÊNDICE A – INSTRUMENTO 1 UTILIZADO NA COLETA DE DADOS



UFPG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS
CAJAZEIRAS – PB
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



INSTRUMENTO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA E CONTAÇÃO DE CAUSO

Neste momento, conversaremos com o Sr. Francisco Manoel Sobrinho, conhecido como *Bezerra*, sobre suas vivências no Distrito de Engenho Velho, município de Barro-CE. O Senhor Bezerra tem vasto conhecimento sobre a cultura desta localidade, pois já foi presidente da Associação de Moradores e Agricultores São Vicente de Paulo e hoje é vereador por dois mandatos consecutivos neste município.

PASSEMOS À ENTREVISTA (1º MOMENTO)

1. PESQUISADOR: O senhor, apesar de ainda jovem, conhece bem a cultura dessa localidade? Tanta informação acumulada se deve ao contato com muitas pessoas da comunidade?

SR. BEZERRA:

2. PESQUISADOR: Sabemos que o senhor é conhecedor de várias histórias desta localidade. Através de quem adquiriu e/ou ficou sabendo de tais histórias? Conte-nos!

SR. BEZERRA:

3. PESQUISADOR: Essas histórias aconteceram com pessoas com quem o senhor conviveu, ou já foram recontadas por pessoas de outras gerações até chegar os dias atuais?

SR. BEZERRA:

4. PESQUISADOR: Essas histórias eram contadas de forma criativa e/ou expressiva, de modo que chamasse a atenção dos ouvintes?

SR. BEZERRA:

5. PESQUISADOR: Embora o estilo de vida das pessoas hoje seja diferente por causa dos recursos tecnológicos, o senhor acha que ainda é possível encontrar algum espaço para a contação de histórias nos terreiros e varandas das casas, à noite?

BEZERRA:

CONTAÇÃO DE UM CAUSO (2º MOMENTO)

Esse momento será destinado à contação de um causo escolhido pelo entrevistado.

APÊNDICE B – INSTRUMENTO 2 UTILIZADO NA COLETA DE DADOS



UFPG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS
CAJAZEIRAS – PB
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



INSTRUMENTO 2

ROTEIRO DE ENTREVISTA E CONTAÇÃO DE CAUSO

Neste momento, vamos conversar com o agricultor, Sr. Francisco Henrique Pereira, popularmente conhecido como *Seu Neto*, sobre suas vivências na localidade do Distrito de Engenho Velho, em Barro-CE. *Seu Neto* é um grande conhecedor de histórias de tradição oral que vêm sendo lembradas de uma geração a outra.

PASSEMOS À ENTREVISTA (1º MOMENTO)

1. PESQUISADOR: O senhor mora nesta localidade há quanto tempo?

SEU NETO:

2. PESQUISADOR: No passado, as pessoas tinham um estilo de vida bem diferente de hoje. Naquela época, as pessoas não tinham acesso aos recursos tecnológicos para procurar diversão ou informação, e hoje fazem uso exagerado das tecnologias para tais fins. Como o senhor vê na atualidade o espaço para os *causos* que antes eram contados sem usos dessas tecnologias?

SEU NETO:

3. PESQUISADOR: Dentre os vários causos que circulam nesse distrito, temos a temática *botija* que é muito conhecida entre as pessoas mais antigas. O senhor poderia falar brevemente o que significa *botija*?

SEU NETO:

4. PESQUISADOR: Das histórias que o senhor conhece, de quais gosta mais: as engraçadas, que fazem rir, ou as de assombração?

SEU NETO:

5. PESQUISADOR: O senhor já contou algumas dessas histórias para seus netos?

SEU NETO:

CONTAÇÃO DE UM CAUSO (2º MOMENTO)

Esse momento será destinado à contação de um causo escolhido pelo entrevistado.

APÊNDICE C – INSTRUMENTO 3 UTILIZADO NA COLETA DE DADOS



UFCG – UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/CAMPUS
CAJAZEIRAS – PB
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



INSTRUMENTO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA E CONTAÇÃO DE CAUSO

A partir deste momento, vamos conversar com o agricultor, Sr. Valdemar Aprígio de Araújo, popularmente conhecido como *Seu Bandeira*, sobre acontecimentos pitorescos vividos por ele nesta localidade, Distrito de Engenho Velho, em Barro-CE. *Seu Bandeira* tem vasto conhecimento e experiência de vida sobre causos que ganharam destaque neste distrito.

PASSEMOS À ENTREVISTA (1º MOMENTO)

1. PESQUISADOR: O senhor, desde que nasceu, mora nesta localidade?

SEU BANDEIRA:

2. PESQUISADOR: Sabemos que o senhor tem um grande apego por este lugar. Como se sente ao relembrar essas histórias que já vêm sendo contadas há tanto tempo?

SEU BANDEIRA:

3. PESQUISADOR: O senhor aprendeu essas histórias através de seus pais, avós ou amigos?

SEU BANDEIRA:

4. PESQUISADOR: Onde e por que as pessoas se reuniam para contar e/ou ouvir essas histórias?

SEU BANDEIRA:

5. PESQUISADOR: O senhor, em algum momento, acha que realmente aconteceram esses fatos ou é só fruto da imaginação das pessoas?

SEU BANDEIRA:

CONTAÇÃO DE UM CAUSO (2º MOMENTO)

Esse momento será destinado à contação de um causo escolhido pelo entrevistado.

APÊNDICE D – INSTRUMENTO 4 UTILIZADO NA COLETA DE DADOS



ESCOLA DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL ANTÔNIO SEVERO DE LIMA
CNPJ 04.560.487/0001-18
INEP 23159782
DISTRITO DE ENGENHO VELHO, S/N, BARRO-CE
CEP 63.380-000

INSTRUMENTO 4

PROPOSTA DE RETEXTUALIZAÇÃO

Prezado (a) aluno (a),

Você participou de entrevistas concedidas pelos contadores de causos Senhor Bezerra, Senhor Neto e o Senhor Bandeira sobre aspectos relevantes da cultura local e suas tradições orais. Depois, eles nos contaram os causos: 1. A luta do touro e a onça; 2. A botija da pedra grande; e 3. A onça. Agora é sua vez de recontar, por escrito, um dos três causos. Escolha o que você mais se identificou! Escreva nas linhas abaixo.

NOME FICTÍCIO: _____

TURMA: _____

[illegible]

[illegible]