



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ-UESC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

DANIELA REGINA EVANGELISTA DOS SANTOS

**A RETEXTUALIZAÇÃO INTERGÊNERO DIALOGIZADA: a transformação
do texto literário para o teatral**

**ILHÉUS-BA
2020**

DANIELA REGINA EVANGELISTA DOS SANTOS

A RETEXTUALIZAÇÃO INTERGÊNERO DIALOGIZADA: a transformação
do texto literário para o teatral

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS - da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Urbano Cavalcante da Silva Filho.

**ILHÉUS-BA
2020**

S237 Santos, Daniela Regina Evangelista dos.

A retextualização intergênero dialogizada : a transformação do texto literário para o teatral / Daniela Regina Evangelista dos Santos. – Ilhéus : UESC, 2020.

99f.

Orientador : Urbano Cavalcante da Silva Filho.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Mestrado Profissional em Letras.

Inclui referências.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Literatura – Estudo e ensino. 3. Teatro (literatura). 4. Letramento. 5. Leitura e produção textual. I. Silva Filho, Urbano Cavalcante da. II. Título.

CDD – 469.07

Sou um pouco ator, como todo professor deve ser.
Ariano Suassuna

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por ter permitido que eu chegasse até aqui, por me sustentar e me fortalecer, quando eu pensei em esmorecer. E ao meu anjo guardião e aos espíritos de luzes, por toda a proteção e a força recebida a cada desânimo, a cada angústia, a cada pensamento de fracasso ou desistência.

À minha mãe Marilene, por toda a dedicação, o zelo para comigo e com minhas filhas, por todos os sacrifícios feitos para que eu pudesse concluir este percurso, sem ela, eu não conseguiria chegar onde me encontro.

Às minhas filhas Luiza e Dandara, pelo carinho e pela compreensão, de muitas vezes eu não poder me fazer presente, por conta das atribuições do mestrado.

À minha avó Marta, que mesmo não estando nesse mundo material, esteve o tempo todo ao meu lado, e a cada vez que me sentia desmotivada, a sua lembrança me fortalecia.

À responsável pelo meu ingresso no mestrado, Valdicléa Souza, que muitas vezes mais parece meu anjo da guarda, obrigada pelo seu exemplo de ser humano e profissional, e por ter apostado em mim e me feito acreditar que sou capaz de dar voos cada vez mais altos.

Ao Prof. Dr. Urbano Cavalcante da Silva Filho, meu orientador, por me motivar, me acalmar nos meus momentos de desespero, me incentivar a continuar sempre, mesmo diante dos desafios, e o mais importante, acreditar no meu potencial. Obrigada pela oportunidade e por contribuir de maneira tão significativa para minha formação.

Aos meus familiares e amigos pelo carinho e pela força.

Aos meus irmãos do Centro Espírita a Caminho da Luz, pelas orações, vibrações, por todo carinho e compreensão de eu ter me feito ausente em tantos momentos devido aos compromissos e atribuições do mestrado.

Aos meus colegas de trabalho, da Escola Municipal Núbia Borges Badaró, por toda palavra de carinho, de incentivo e compreensão.

Aos professores de todas as disciplinas que cursei no Programa do Mestrado Profissional em Letras, pelas orientações e inquietações provocadas, em especial a professora Nair Floresta Andrade, pelo exemplo de ser humano admirável e profissional dedicada.

Às professoras Gessilene Kantack e Annallena Guedes, pela disponibilidade e pelas valiosas contribuições realizadas durante a minha banca de qualificação.

Às professoras Fernanda Lunkes e Gessilene Kantack, pela atenção e gentileza de terem aceito o convite para compor minha banca de defesa.

Por fim, agradeço a todos os meus companheiros dessa jornada, que foi o mestrado, a todos vocês meu muito obrigada pelo apoio, incentivo, companheirismo e por dividir comigo minhas angústias e alegrias nessa caminhada. Em especial, agradeço a Keila Góes e Soade Jorge, por serem minhas companheiras nesse percurso, pelo auxílio, pelo encorajamento e por compartilhar as vitórias, os medos e as dificuldades encontradas nesse trajeto. Obrigada pela oportunidade de descobrir o mundo com todos vocês!

RESUMO

Nesta pesquisa, investigamos como se configura o processo da retextualização intergênero dialogizada. Com isso, demonstramos as contribuições de tal processo às práticas de ensino/ aprendizagem em aulas de Língua Portuguesa. Entendemos o movimento discursivo de retextualização como a adaptação de uma produção escrita em um determinado gênero discursivo para um outro gênero, nesse caso em tela, o teatral. Com base numa visão bakhtiniana, a língua tem propriedade de ser dialógica e os enunciados são proferidos por vozes, na medida em que o discurso de alguém se encontra com o discurso de outrem, criando, desta maneira, uma interação viva. Em virtude disso, verificamos de que forma essas vozes dialogam no processo da retextualização entre gêneros. Nesta investigação, apoiamos-nos na ideia de que a adaptação de um gênero a outro envolve relações linguístico-discursivas complexas que ultrapassam a dimensão meramente linguística. Antes, ela envolve um processo de adequação discursiva exigida pelo rito da nova cena enunciativa. Com base nessa premissa, defendemos o ponto de vista de que a retextualização acarreta em uma nova forma de dizer o que já foi dito por meio de um novo gênero. A fim de sustentarmos o nosso ponto de vista, utilizamos, como embasamento teórico, as ponderações acerca do ensino da leitura e da escrita defendidas por Solé (1988) e Geraldi (2011); os estudos sobre o gênero discursivo e seus desdobramentos no campo da linguagem abarcado por Bakhtin (1999/2003); as considerações de Marcuschi (2010), Dell'Isola (2007), Matêncio (2003) sobre o processo de retextualização; os apontamentos de Calzanavara (2009), Diegues (2010), Granero (1995) sobre o ensino do texto teatral nas aulas de Língua Portuguesa, dentre outros. Esse embasamento, imiscuído nesse estudo, subsidia ainda a análise de documentos oficiais, quais sejam: os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e BNCC (Base Nacional Curricular Comum), com o propósito de verificar como tais documentos abordam as questões do trabalho com o texto teatral no ensino de Língua Portuguesa e como a prática de retextualização está configurada. Este estudo tem como metodologia a pesquisa-ação, com um cunho interpretativo e qualitativo. Seguindo essa lógica, propomos como resultado da nossa pesquisa uma intervenção pedagógica, apresentando uma sequência didática, com atividades de leitura e produção textual a partir da adaptação/transformação do gênero literário para o teatro. Com esta investigação, esperamos fomentar e/ou ampliar as discussões acerca da retextualização. Além disso, defendemos a inserção do texto teatral nas aulas de Língua Portuguesa, com vistas ao desenvolvimento da competência leitora e textual dos educados e a melhoria das práxis pedagógicas.

Palavras-chave: Retextualização; Teatro; Letramento Literário; Dialogismo

ABSTRACT

In this research, we aim to inquire how the process of the dialogized intergenre retextualization is configured. Thereby, we intend to evidence the contributions of such process to practice of teaching/learning in Portuguese Language class. We understand the process of retextualization as the adaptation of a written production in a given discursive genre toward other genre, in the case of screen, theatre production. In the study, we support our idea that the adaptation of a genre for other genre involves complex linguistic-discursive relations that, hence, overcome the dimension simply linguistic. Before, it involves a process of discursive adequacy require by the ritual of the enunciative scene. Considering the Bakhtinian view, the language has predicate of being dialogical, and the utterances are spoken by voices, insofar as discourse of someone got together discourse of somebody else, creating, thus, a real interaction. Owing to, we intend to examine in what way those voices dialogue in the retextualization process among entre genre. Based on this proposition, we defend the point of view that the retextualization implies a new way of saying the already said through other genre. In order to we support our viewpoint, we use as basement reflections about the teaching of the reading and writing skills, defended by Solé (1988) e Geraldi (2011); the studies about discursive genre and its unfolding in the language field embrace by Bakhtin (1999/2003); the thoughts of Marcuschi (2010), Dell'Isola (2007), Matêncio (2003) about the process of retextualization; the appointments of Calzanavara (2009), Diegues (2010), Granero (1995) as to teaching of theatre text in the Portuguese Language classes, among others. This basement meddle in our reflexion subsidize even the analyze of official documents, which are, PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e BNCC (Base Nacional Curricular Comum), acronyms in Portuguese, in order to verify how such documents approach the questions of work with theatre texts in Portuguese Language teaching and even how the practice of retextualization is configured. This investigation has methodological support the action research with a feature explanatory and qualitative. Following this logic, we propose, as results of our research, a pedagogical intervention, showing a following teaching, with reading and textual productions activities from adaptation/remarking of literary genre for the theatre discourse genre. With this study, we intend to promote and/or extend the discussions about retextualization. Furthermore, we defend the insertion of theatre texts in Portuguese Language class, for the purpose of the development of reading and textual competences of the students and improvement of the pedagogical praxis.

Keywords: Retextualization; Theatre production; Literary Literacy; Dialogism

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1: LEITURA, ORALIDADE E ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: TRÊS EIXOS INDISSOCIÁVEIS	11
1.1 O ensino de Língua Portuguesa: primeiras palavras	11
1.2 Leitura e prática leitora nas aulas de Língua Portuguesa	13
1.3 O trabalho com a oralidade no ensino de Língua Portuguesa	19
1.4 Atividades de escrita: a prática da retextualização	24
1.5 Considerações parciais	32
CAPÍTULO 2: GÊNEROS DA LITERATURA E DO TEATRO E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO	34
2.1 O tratamento dado aos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa.....	34
2.2 A intergenericidade: o dialogismo entre gêneros	36
2.3 O texto literário nas aulas de Língua Portuguesa: a construção do letramento literário	40
2.4 O texto teatral como ferramenta enriquecedora nas aulas de Língua Portuguesa	50
2.5 Considerações parciais	58
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA	60
3.1 Delimitação do tema e procedimentos de pesquisa	60
3.2 O <i>Corpus</i>	64
3.2.1 A construção, os critérios de seleção e a delimitação do <i>Corpus</i>	64
3.3 O percurso metodológico	66
CAPÍTULO 4: A RETEXTUALIZAÇÃO INTERGÊNERO DIALOGIZADA: UMA PROPOSTA PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	75
4.1 A construção do processo de retextualização intergênero dialogizada	75
4.2 Produção didática: como e por quê?	81
4.2.1 Uma proposta de intervenção	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS	94

INTRODUÇÃO

Como professora de Língua Portuguesa, tenho percebido juntamente com demais professores da área, que os alunos têm apresentado uma dificuldade muito grande em produzir textos coesos e com coerência, dessa forma não estamos formando leitores competentes, o que significa ir além de apenas compreender o que está dito, mas compreender também o não dito, o que está implícito no texto, que além do sentido das palavras, possa descobrir também o significado das pausas, dos silêncios, assumindo assim, uma postura ativa diante do que ler. Somente desta maneira, é que nos tornamos leitores competentes, prontos para o exercício da cidadania. No entanto, temos visto que os discentes não possuem o hábito da leitura como uma prática constante em seu cotidiano. Fato este ocorrido, devido em grande parte, ao modo como a prática leitora é realizada em sala de aula, assim como também, quais gêneros discursivos são apresentados aos alunos.

Sabemos que para favorecer a aprendizagem da linguagem escrita, é preciso considerar a linguagem oral e as formas de atividade humana que levam efetivamente ao domínio da escrita. Dessa forma, leitura e escrita são atos inseparáveis e interdependentes. A prática constante e eficiente da leitura favorece a escrita. Em sala de aula, é importante que os alunos sejam conscientizados a refletir sobre suas atividades de escrita.

Nessa perspectiva, mencionamos o trabalho de Fávero, Andrade e Aquino (2002), que procura gerar a discussão da fala como modalidade da língua a ser ensinada em interdependência à modalidade escrita. As autoras argumentam acerca da variedade de uso da fala e sua harmonização nas inúmeras situações comunicativas. Um dos tópicos debatidos é o fato da língua falada ser de suma importância para a compreensão da língua escrita. Dessa maneira, a oralidade necessita ser trabalhada juntamente com o ensino da escrita, visto que, a fala e a escrita conservam em si relações recíprocas e intermutáveis.

Diante do exposto, esta pesquisa busca investigar e/ou analisar qual estratégia de trabalho, que abarque tanto a oralidade quanto a escrita, pode ser introduzida nas aulas de LP como forma de contribuir no desenvolvimento da expressão oral e da escrita dos alunos?

Sob esse ponto de vista, é que apoiamo-nos para inserir no contexto das aulas de Língua Portuguesa a prática denominada de retextualização intergênero

dialogizada, o que consiste na transformação/adaptação de um gênero textual/discursivo em outro, mantendo a base informacional do texto de origem, e por meio da teoria do dialogismo bakhtiniano, confirmamos a existência do caráter dialógico da linguagem no processo de adaptação de um gênero discursivo a outro.

Desse modo, utilizamos como texto base a ser transformado, o texto literário, mais especificamente a fábula, que, ao passar pelo processo da retextualização, se converterá em texto teatral, um texto escrito para ser encenado/dramatizado/representado.

No que diz respeito a inserção do teatro em sala de aula, sabemos que a arte do teatro, seja ela profissional ou amadora, está saindo dos palcos e alcançando espaços diferenciados, como, por exemplo, em templos religiosos, e porque não, nos ambientes escolares?

Segundo Kondela (2004, p.78) “[...] o teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente”.

Entretanto, na realidade de nossas escolas, muitas vezes não é dada aos alunos a oportunidade de criar, quando por exemplo, são lidos textos teatrais em sala de aula, mas os alunos não são convidados a encenar estes textos, o que acarreta no não desenvolvimento intelectual, emocional e cognitivo do educando.

Nesse direcionamento, salientamos o papel da escola como agente de cultura, no sentido do favorecimento de práticas que proporcionem aos alunos o diálogo com as diversas formas de manifestação artística. E como meio de reforçar esse papel, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), estabelece a inserção do componente curricular Arte no Ensino Fundamental, abrangendo a dança, a música, as artes visuais, e também o teatro.

Diante disto, adentramos ao foco de nossa pesquisa, que é a produção teatral a partir da retextualização do texto literário. Dessa forma, nossa pesquisa compreende o teatro como meio de desenvolvimento da prática leitora e da produção textual, utilizando para tanto, a retextualização da fábula para o texto teatral, como uma perspectiva pedagógica para as aulas de Língua Portuguesa.

A escolha pelo texto teatral, como produto final do processo de retextualização, se deu a priori, a partir de minha experiência como professora de Língua Portuguesa (LP), e observado que, embora os alunos apresentem uma dificuldade significativa em leitura e escrita, sobretudo nas séries finais do Ensino Fundamental I, têm

demonstrado interesse e gosto tanto na leitura, quanto na produção textual de texto teatral (texto escrito para o teatro, para ser oralizado/representado). Então, decorrente deste fato, pretendemos averiguar como o trabalho com a retextualização pode contribuir para a formação de escritores, o desenvolvimento da expressão oral dos alunos, por fim, motivá-los a produzir textos discutindo a relação leitor/escritor, tornando as aulas de LP mais significativas.

Para tanto, analisamos o processo de retextualização na passagem/adaptação de um gênero a outro, identificamos e comparamos as características e/ou particularidades do gênero literário e do gênero dramático, assim como apresentamos uma proposta de intervenção pedagógica, com atividades de retextualização intergênero, como resultado da pesquisa desenvolvida.

A proposta de se trabalhar com leitura e produção textual de texto teatral, ou seja, um trabalho com um gênero escrito que supõe uma reflexão sobre a oralidade, é uma proposta pouco contemplada nas aulas de português, esta é mais uma razão por elegermos o texto teatral como texto final.

Nessa perspectiva, propomos um novo conceito dentro dos estudos da retextualização, o que conceituamos como retextualização intergênero dialogizada. Sendo assim, o ineditismo de nossa pesquisa reside na apresentação de operações de retextualização, do texto do gênero literário para o teatral.

Para desenvolver nossa investigação, elegemos a metodologia da pesquisa qualitativa de cunho descritiva-explicativa e/ou interpretativa, em que o propósito é produzir uma análise acerca do processo de transformação/adaptação, o qual utiliza os gêneros textuais/discursivos como meio para construção e reconstrução de um texto.

Para isto, como auxílio para nossa pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico no que concerne à temática da retextualização, escrita, leitura, produção textual, oralidade e os gêneros textuais/discursivos, utilizados nesse processo mais precisamente o literário e o teatral.

No referente à organização do trabalho, esta pesquisa além da introdução, está dividida em mais quatro partes. O capítulo 1 é dedicado à reflexão acerca dos três eixos intrínsecos que compõem o ensino de Língua Portuguesa (a saber: leitura, oralidade e escrita), bem como, a importância de se trabalhar eles de forma concomitante e complementar.

No capítulo 2, é feita uma apresentação em torno do conceito de intergenericidade, suas características e/ou especificidades, bem como uma abordagem sobre a prática do texto teatral e do texto literário nas aulas de LP, discorrendo sobre as características, as tipologias e a importância de ambos os gêneros textuais/discursivos.

O capítulo 3 é dedicado à descrição da metodologia utilizada nesta investigação. Primeiramente, há uma explicação sobre a delimitação do tema, os procedimentos da pesquisa, assim como a escolha pela pesquisa qualitativa, e algumas considerações a respeito desse tipo de pesquisa. Na sequência, há uma apresentação sobre a constituição, os critérios de seleção e a delimitação do *Corpus*. Ao final, é apresentada uma demonstração de como se efetiva o processo de adaptação/transformação do gênero textual/discursivo, a fábula para o texto teatral.

No último capítulo, é feita uma explanação de modo mais direcionado ao foco de nossa pesquisa, que é a retextualização intergênero, elencando algumas considerações acerca desse processo, apontando suas características, operações e definições, bem como é proposta uma discussão a respeito da relevância dessa prática nas aulas de língua portuguesa. Em seguida, é apresentada uma proposta de intervenção com o foco na retextualização intergênero, abordando as etapas que concernem a esse processo. Trata-se portanto, de uma sequência didática em que será proposta a adaptação/transformação de uma fábula num texto teatral. A escolha pelo gênero fábula ocorreu pelo fato de ser um texto de fácil compreensão, de apresentar em sua grande maioria, animais como personagens centrais, ou seja, são animais humanizados, que pensam e agem como seres humanos, e talvez o mais interessante de tudo é que a fábula sempre ao final traz uma moral, que funciona como um conselho, um exemplo a ser seguido.

Compõe ainda esse trabalho as considerações finais, com respostas às perguntas da pesquisa, a partir de uma reflexão sobre o processo de retextualização intergênero dialogizada, e ainda as contribuições do mesmo para o aprimoramento de habilidades e competências, no que tange à prática leitora e produção escrita; por fim, as referências bibliográficas dos livros, artigos científicos, anais de congressos e revistas especializadas consultadas, como também os documentos oficiais analisados.

CAPÍTULO 1

LEITURA, ORALIDADE E ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: TRÊS EIXOS INDISSOCIÁVEIS

Considerações iniciais

O presente capítulo tem como objetivo, propor uma reflexão acerca dos três eixos intrínsecos que compõem o ensino de Língua portuguesa, bem como a importância de se trabalhar eles de forma concomitante e complementar.

O capítulo está estruturado em cinco seções. Na primeira seção, apresentamos brevemente algumas reflexões em torno do ensino de língua portuguesa, para pensarmos como esse ensino se dá, a partir dos três eixos que sustentam essa prática escolar. Na segunda seção, intitulada “ Leitura e prática leitora nas aulas de Língua Portuguesa”, discutimos o papel e a prática da leitura nas aulas de língua materna, bem como a dificuldade encontrada em se trabalhar a prática leitora de forma significativa e concreta.

Na terceira seção, “ O trabalho com a oralidade no ensino de Língua Portuguesa”, argumentamos sobre o exercício da oralidade, refletindo de que maneira materializar o trabalho com a oralidade em sala de aula. Na quarta seção, chamada de “Atividades de escrita: a prática da retextualização”, adentramos no foco de nossa pesquisa, abordando questões essenciais para o ensino e aprendizagem da escrita, como a questão dos gêneros discursivos e seus desdobramentos no campo da linguagem. Por fim, na quinta e última seção, apresentamos algumas considerações, de cunho parcial, sobre o que foi discutido no presente capítulo, como também, apontaremos os temas que serão abordados e/ou discutidos no capítulo seguinte.

1.1 O ensino de Língua Portuguesa: primeiras palavras

Sabemos que o ensino da Língua Portuguesa (LP) está calcado em três eixos inseparáveis e interligados - leitura, oralidade e escrita - que mais do que práticas discursivas, são concebidas como práticas sociais. No entanto, sabemos da dificuldade em se trabalhar esses três eixos em sala de aula de forma conjunta e complementar, dando a cada um o mesmo grau de importância e relevância.

A escrita e a oralidade, enquanto manifestações da língua, compõem formas de expressão de linguagem/fala. Ambas apresentam características próprias e

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

Ao propormos uma reflexão acerca das semelhanças e diferenças entre a escrita e a oralidade fazemos os seguintes questionamentos: “O que se entende por língua escrita e língua falada?” Se considerarmos a adequação aos propósitos da interação e ao interlocutor, as semelhanças estão no fato de ambas as práticas levarem em conta com quem se fala, sobre qual assunto, com quais propósitos. No que se refere as diferenças, podemos citar como as principais, o fato de que a oralidade carrega em si a ideia de maior proximidade entre locutor e receptor, visto que o interlocutor se faz presente, permitindo, assim, a utilização de recursos não verbais (paralinguísticos), como a linguagem corporal, facial, entonações e elementos prosódicos; por outro lado, na escrita, o interlocutor (que não está presente) é levado a usar outros recursos, como os gráficos e os linguísticos. Outro fato preponderante é que a escrita exige uma maior objetividade e clareza nas ideias.

No que se refere às relações entre a oralidade e a escrita, de acordo Marcuschi (2010, p.17) “ a oralidade não é superior a escrita, mas as duas são inter-relacionadas entre si”, isto é, as duas modalidades da língua, possuem especificidades próprias de cada prática - oral e escrita - e são de suma importância, para a construção de textos coesos e coerentes. O autor ainda afirma que as práticas discursivas - oralidade e escrita - “ não são dicotômicas”, ou seja, que uma não é oposto da outra, mas um *continuun* das práticas sociais de produção textual (oral e escrita) e não como se concebia tradicionalmente, dicotomizando as duas práticas discursivas (Marcuschi, 2010). Conforme o autor, “na sociedade atual tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários” (Marcuschi 2010, p 22). Não podemos deixar aqui de salientar a importância de avaliar o contexto social quanto à situação de uso de ambas, as práticas que precisam ser entendidas como práticas sociais, culturais e complementares, e que há diferentes maneiras de utilizá-las.

Dessa forma, podemos conceber a oralidade e a escrita como práticas discursivas inerentes a diferentes contextos sociocomunicativos; assim sendo, o domínio dessas práticas é importante para que o indivíduo possa construir e produzir o seu conhecimento e, assim, interagir e participar na sociedade de forma ativa, exercendo de forma plena a cidadania.

Nossa pesquisa tem como tema a **Retextualização entre gêneros**, entendida como a transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, uma produção escrita em um gênero, sofrendo alterações, para configurar-se em outro gênero, mantida a base informacional do conteúdo do texto de origem.

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

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

1.2 Leitura e prática leitora nas aulas de Língua Portuguesa

A leitura é vista como um dos pilares básicos da educação. E sabemos que a escola representa, muitas vezes, a única oportunidade de ler que muitos alunos têm. Por isso, cada vez mais professores têm valorizado as práticas de leitura em sala de aula, através de atividades variadas, que desenvolvem a prática e fluência leitora e a compreensão de textos. A leitura, tal como é preconizada pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* é,

[...] o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido,

permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no tempo suposições feitas [...] O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que foi escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos. (BRASIL, 1998, p.69-70)

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

Quando dizemos que leitura não significa somente a decodificação de signos, mas sim uma interpretação crítica, nos reportamos a Martins (1982, p.55) quando afirma que a leitura consiste em:

[...] um processamento estruturado em torno da compreensão do conteúdo (informação) nas dimensões simbólicas (sentidos) e formas (organização dos signos), para o qual não importa tanto a linguagem, mas sim como os significados são exteriorizados pelos autores e assimilados pelos leitores(MARTINS,1982,p.55)

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

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

Assumimos, assim, que a língua é atividade social, que se adapta às situações comunicativas, vivenciadas pelos falantes. Assim sendo, o aluno é visto como sujeito

ativo, na construção de sentido dos enunciados, e o texto, não como um produto acabado, mas como um lugar onde se encontram elementos implícitos, espaços vazios a serem preenchidos.

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

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

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

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

[...] leitura é uma atividade ou um *processo cognitivo de construção de sentidos* realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas está produzindo sentidos em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto. (CAFIERO, 2005, p.17 grifos da autora)

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

A contrapelo de tudo que até então foi discutido e abordado, e diante dos índices apontados, por meio de exames nacionais (a exemplo da Prova Brasil) fica evidente que a leitura e a prática leitora nas aulas de Língua Portuguesa é relegada a um segundo plano, ou não é realizada, de maneira que atenda às necessidades dos

educandos. Entendemos aqui por prática leitora, a prática de leitura feita em sala de aula, por meio de estratégias significativas para que realmente ocorra a formação do leitor, pela prática concreta e efetiva do ler, propiciando atividades práticas, através de diferentes momentos de leitura, alicerçadas em estratégias capazes de promover diferentes níveis de letramento.

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

Conforme Grazioli e Coenga:

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

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

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

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

Mas como o professor pode desenvolver esse papel de mediador entre o texto e o leitor? Como sensibilizar os alunos para a grandeza da leitura? Acreditamos que o professor deve lançar mãos de estratégias que permitam aos alunos processar textos com eficiência, para atender suas necessidades comunicativas, ler e apreciar um texto atribuindo sentido a ele, comentar e comparar suas leituras com outras, ouvir o que dizem outras pessoas sobre o mesmo texto e ampliar seu olhar. Nessa abordagem segundo Pullin e Moreira:

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

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

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

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

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

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

Compreendemos, então, que o professor, sendo o mediador entre o leitor e o texto, deva atrair os alunos para a leitura, por meio da criatividade e expressividade; nessa perspectiva, dentre as diferentes possibilidades, para atrair o aluno para a prática de leitura, a retextualização seria um meio eficaz para conseguir tal intento, visto que, nesse processo, o aluno reflete acerca da relação entre a produção oral e a escrita. Segundo Neubauer e Novaes (2009, p. 26), o ato de ler e escrever são indissociáveis, pois não é possível a escrita, sem ao menos uma leitura prévia, do que se pretende saber.

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

1.3 O trabalho com a oralidade no ensino de Língua Portuguesa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

o intuito de contribuir para a construção e produção do conhecimento do aluno acerca dos gêneros orais.

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

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

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

[...] deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.). (BRASIL, 1998, p.67-68)

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

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

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

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

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

Desta forma, a escolha por esse gênero, não se deu de forma aleatória e despreziosa. Em meio às suas inúmeras características e especificidades, o texto teatral possui uma peculiaridade interessante que, embora seja um gênero escrito, é

atualizado oralmente, ou seja, ele é escrito para ser oralizado. Seguindo essa ideia, Reis (2008) afirma que:

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

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

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

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

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

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

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

1.4 Atividades de escrita: a prática da retextualização

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

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

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

Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*,

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. (BRASIL, 1998, p. 28)

Se os textos se organizam sempre dentro de “certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero” (BRASIL, 1998, p.23), a noção de gênero, nas aulas de língua materna, precisa ser tomada como objeto de ensino. As reflexões propostas por Bakhtin (2003), sobre os gêneros ancoram a posição defendida pelos PCNs. O autor reforça a importância de se trabalhar com gêneros textuais quando diz:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285)

De acordo com Bakhtin, todas as esferas da atividade humana estão ligadas ao uso da linguagem, na forma de enunciados. Os enunciados, determinados pelas esferas discursivas a que pertencem, se organizam em torno de três elementos essenciais - o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Às diferentes e heterogêneas esferas discursivas, que organizam a atividade humana, podem associar-se, de acordo com o autor (2003), um conjunto de “tipos relativamente estáveis de enunciados”, orais e escritos, denominados gêneros do discurso. Bakhtin afirma

ainda, que os gêneros se multiplicam e se modificam a partir da complexificação da atividade humana, nas diferentes esferas do conhecimento.

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

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 283)

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

Confirmando posições de Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) reafirma a ligação dos gêneros textuais com as atividades humanas desenvolvidas em diferentes esferas sociais. Segundo ele, os gêneros servem para “ordenar e estabilizar as atividades

comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2008, p.19).

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

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

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

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

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

Nessa perspectiva, acreditamos que o aluno precisa aprender que, na interação verbal mediada pela escrita, os interlocutores estão distantes e não há possibilidades

de o leitor pedir esclarecimentos a quem escreveu o texto, o que não acontece na maioria das interlocuções face a face. Ele precisa aprender, ainda, que se aprende a escrever quando se aprende a: i) selecionar o gênero discursivo mais adequado a uma situação comunicativa específica; ii) reconhecer a sequência e a inter-relação das partes estruturais de um tipo de discurso; iii) reconhecer a maneira mais corriqueira de escolha, ordenação e articulação dos tópicos de que trata o discurso e a compor o texto segundo esses padrões; iv) identificar o estilo mais adequado e a selecionar e utilizar, com pertinência, os recursos linguísticos compatíveis com esse estilo, relativo às escolhas lexicais e à estruturação sintática dos enunciados, entre outros aspectos.

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

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

Há nas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois para dizer de outro modo, em outra modalidade ou outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão* (MARCUSCHI, 2010, p. 47)

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

O processo de retextualizar é uma ação comum em nossas práticas discursivas. Conforme Dell'Isola (2007, p.53), a retextualização está presente em nosso dia-a-dia, em reformulações textuais que fazemos nas nossas diversas ações. Por ser inerente a nossa vida, por conta de um texto sempre remeter a outro (s), dentre

outras razões, a retextualização propicia o desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita por meio da reflexão sobre o processo de elaboração dos gêneros.

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

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

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

Nesse ínterim, parece-nos oportuno mencionar novamente os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, visto que, os *PCNs* de ensino fundamental preveem que, no processo de análise linguística, o aluno:

Constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema linguístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos; aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão linguística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto) (BRASIL, 1998, p.52)

Conforme ainda os *PCNs*, a prática de produção textual deve ser guiada de forma a considerar suas condições de produção - finalidade, especificidade do gênero,

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

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

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

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

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

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

conhecimento de mundo do produtor original (TRAVAGLIA, 2003, p.83)

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

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

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

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

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

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

1.5 Considerações parciais

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

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

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

A partir desse debate sobre o processo de retextualização e sua importância no ensino e, considerando o nosso objeto de pesquisa e estudo que é a transformação intergenérica, ou seja, a mudança de um texto do gênero literário para o teatral, no próximo capítulo apresentaremos uma discussão sobre o conceito de intergenericidade e sua relação com o ensino de LP, no que concerne ao desenvolvimento das capacidades leitora e produtora de texto.

CAPÍTULO 2

GÊNEROS DA LITERATURA E DO TEATRO E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO

Considerações iniciais:

O presente capítulo tem como objetivo apresentar um apanhado acerca do que vem a ser intergenericidade, suas especificidades e/ou características, como também uma abordagem sobre a prática do texto literário e do texto teatral nas aulas de português, suas características, tipologias e a importância de ambos.

O capítulo está organizado em cinco seções. Na primeira seção, desenvolvemos algumas considerações a respeito do tratamento dado aos gêneros textuais/discursivos nas aulas de língua portuguesa. Na segunda seção, denominada “A Intergenericidade”, apresentamos alguns conceitos e discussões sobre esta relação entre gêneros. Na terceira seção, “O texto literário nas aulas de Português”, discutimos o papel desse gênero nas aulas de LP. Na quarta seção, intitulada “O texto teatral nas aulas de Português”, argumentamos em relação a aplicabilidade do gênero teatro nas aulas de língua materna, assim como sua relevância no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências no que se refere ao desenvolvimento da oralidade, expressão corporal, dentre outros aspectos. Enfim, na última seção, fazemos uma exposição sobre tudo que foi discutido ao longo do capítulo.

2.1 O tratamento dado aos gêneros nas aulas de Língua Portuguesa

Ao longo de sua produção filosófica, Bakhtin construiu uma sólida teoria sobre a linguagem. Em sua célebre obra *Estética da Criação Verbal*, o autor reforça o fio condutor de seu pensamento sobre a linguagem: “estamos interessados primordialmente nas formas concretas do texto e nas condições da vida dos textos, na sua inter-relação e interação. (BAKHTIN, 2003, p.319).

Mediante a essa reflexão filosófica acerca da linguagem, surge o conceito de gênero discursivo:

[...] existiam e existem, é claro, gêneros mais livres e mais criativos de comunicação discursiva oral [...]. A maioria desses gêneros se presta a uma reformulação livre e criadora (à semelhança dos gêneros artísticos), [...] no entanto o uso criativamente livre não é uma nova criação de gênero - é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente (BAKHTIN, 2003, p.284).

Desta forma, podemos dizer que o gênero discursivo é um número infinito de práticas textuais, sociais e históricas, que possibilitam a comunicação humana, e que se amparam, absolutamente, em todo e qualquer uso da linguagem, seja ela oral e/ou escrita, formando um todo heterogêneo à disposição de interlocutores e produtores.

Nesse interim, na abordagem sociológica feita por Bakhtin (2003), os gêneros do discurso se cruzam e chegam juntos, a um só tempo, desde muito cedo, quando adentramos o mundo letrado. Desta forma, a comunicação humana apoia-se em formas específicas de enunciados que retratam certa constância, nos faculta, de modo dialógico, compreender, responder, comunicar. Deste modo, para o autor,

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna - sua composição vocabular e sua estrutura gramatical - não chega ao nosso conhecimento, a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2003, p.282).

Assim, de acordo com a teoria bakhtiniana, a utilização da linguagem, é definida pelo campo da comunicação humana; desta forma, manifestam-se os gêneros discursivos, que são diversos e que historicamente se transformam, se atualizam e, em razão disso, são tidos como dinâmicos. Nessa perspectiva, de acordo com Bakhtin (2003, p.285), quanto melhor dominamos os gêneros:

[...] tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Nesse sentido, ao discutir o conceito proveniente das reflexões de Bakhtin sobre linguagem, Fiorin (2011, p.56) sintetiza a questão em poucas palavras: “fala-se e escreve-se sempre por gêneros e, portanto, aprender a falar e a escrever é, antes de mais nada, aprender gêneros”.

Sob esse ponto de vista, inferimos que é através dos gêneros que as práticas de linguagem se integram às atividades dos alunos. Assim, como esclarece Matêncio (2007, p.61):

[...] procedimentos de ensino e de aprendizagem que incluem textos em situações efetivas de produção, recepção e circulação e focalizam

a relação entre ações de linguagem e atividades de interação são o melhor caminho para que o aluno compreenda as razões de os sujeitos fazerem o que fazem nas práticas discursivas (MATÊNCIO, 2007, p.61).

O nosso entendimento, desta forma, é que não há uma outra forma de se adentrar nas práticas de linguagem em sala de aula, senão através dos gêneros, visto que falamos e nos comunicamos por meio deles. Entretanto, fazendo um percurso histórico, vemos que somente na década de 80, o conceito de gênero encontra sua época no ensino de língua portuguesa. As mudanças sociais e culturais pelas quais passamos refletem no ambiente escolar, e as propostas do tratamento dos textos foram se modificando e se ressignificando.

Não podemos deixar de mencionar que, o que contribuiu de forma significativa para a mudança de paradigma, no que concerne a inserção do trabalho com os gêneros, foi a proposta evocada pelos PCNs. Nesse sentido, Machado, Cristóvão e Magalhães (2006, p. 26) assinalam que essa proposta “foi decisiva para o desenvolvimento de um número incalculável de pesquisas e de publicações sobre a questão dos gêneros, tanto sob o ponto de vista teórico quanto didático”. Desta maneira, há pelo menos quinze anos, o conceito de gênero discursivo vem sendo incorporado a diversas circunstâncias que envolvem o ensino de língua portuguesa.

Diante dos fatos apresentados, o que esperamos é que a escola passe a lidar com a didatização dessas práticas, desses novos objetos de ensino, visto que são essas práticas que nos fazem comunicar, agir e interagir; elas necessitam serem atualizadas e ressignificadas no contexto do ensino, e da aprendizagem de língua materna.

Deste modo, os gêneros textuais ensinados na escola de forma eficiente possibilitam aos alunos compreensão e habilidades de reproduzi-los fora do ambiente escolar, corroborando, desta maneira, com a teoria bakhtiniana, em que o gênero está ligado a uma origem cultural e a aspectos sociais; e cada gênero é apropriado à sua especificidade, com sua finalidade discursiva, correspondendo ao seu determinado estilo.

2.2 A intergenericidade: o dialogismo entre gêneros

Apesar do nome denotar uma certa complexidade, a intergenericidade, também denominada como intertextualidade intergêneros, está relacionada com os gêneros

textuais/discursivos, podemos dizer que é como se diferentes gêneros dialogassem entre si, trocando especificidades, informações e características.

Nessa perspectiva, concebendo a intergenericidade, como conceito que estuda as misturas de gêneros, ou misturas genéricas, nos reportamos às reflexões de Bakhtin (2003) sobre reelaboração e mistura de gêneros. O autor partilha do ponto de vista sobre gênero como uma entidade sócio-cultural, e as práticas de linguagem nada mais são do que reflexos de práticas sociais; sendo assim, o gênero é tão complexo e heterogêneo quanto o é a sociedade onde ele está inserido.

Ainda que pareça ser recente, o estudo acerca das mesclas genéricas já tem quase um século. Bakhtin (2005), analisando o romance polifônico de Dostoiévski, já indicava a maleabilidade dos gêneros praticados na Grécia Antiga, quando evidenciou a mescla de padrões genéricos, como os de caráter estilístico e composicional, entre o diálogo socrático e a sátira menipeia - ambos gêneros do campo literário - que reelaboravam e subvertiam outros gêneros, como cartas, manuscritos, citações etc.

Retomando, assim, as reflexões em torno da reelaboração abordada por Bakhtin (2003), os gêneros secundários absorvem os primários, os quais perdem algumas de suas características originais, e passam a existir em função do secundário². No caso, o exemplo dado pelo autor foi o romance (secundário), objeto de sua análise, que tinha como característica bastante comum, absorver outros gêneros, como a carta e a conversa cotidiana.

Entendemos, dessa forma, que a presença de um gênero em outro já constitui uma mescla, pois do ponto de vista da recepção, o leitor identificará outro gênero, mas saberá que ele não cumpre, ali, seus objetivos próprios, mas, sim, os do gênero onde está posto.

Trazendo o nosso tema de pesquisa para essa discussão, que é a retextualização intergênero, podemos vislumbrar essa mescla, essa mistura genérica, quando um texto do gênero literário é adaptado (transformado) em um gênero texto teatral. Quando uma fábula compõe um texto teatral, ou dramático, ela perde suas características naturais e ganha traços do gênero e do campo que a absorveram. E

²Para Bakhtin (2003) os gêneros de aspecto simples são os de discurso primário e os de aspecto complexo são os de discurso secundário. Os gêneros secundários do discurso são os que aparecem em situações de uma comunicação culturalmente complexa e evoluída, transmutando e absorvendo, em seu processo de formação, os gêneros primários. Alguns dos gêneros tidos por secundários são: o teatro, o romance, o discurso científico etc.

quando nesse processo o gênero fábula está a serviço do gênero texto teatral, a função e o propósito comunicativo dos gêneros em questão são preservados.

É importante salientar que alguns pesquisadores divergem em seus posicionamentos a respeito do conceito de intergenericidade e intertextualidade. Quando um gênero mantém relações com outro, seja quanto à construção composicional, ao conteúdo temático ou ao estilo, temos segundo Koch, Bentes & Cavalcante (2007, p.27), uma forma de intertextualidade: a intergenérica. Dentro dessa tipologia estabelecida, a intergenericidade (ou intertextualidade intergenérica, como entendem as autoras) parece não se enquadrar na intertextualidade na sua essência, visto que neste caso, a relação se dá entre dois gêneros e não entre dois textos.

Já Pagano (2001), não atrela o fenômeno à intertextualidade. Para ela, os gêneros são

Categorias históricas, aparentemente estáveis, porém sujeitas a um processo de transformação contínua. Nesse processo, gêneros existentes mudam a partir de modificações na situação social na qual exercem uma função ou novos gêneros podem surgir a partir de transformações ostensivas daqueles já existentes (PAGANO, 2001, p.87)

A nossa compreensão, nesse sentido, é que o processo da mescla entre gêneros está diretamente relacionado aos gêneros textuais/discursivos, entendida como sendo uma espécie de diálogo entre gêneros distintos. E este fato acontece, em decorrência do dinamismo dos gêneros, que permitem alterações pelos falantes. É o que vemos durante a adaptação de um gênero em outro, por exemplo, alterações são feitas, visto que cada gênero tem suas próprias especificidades e peculiaridades, mantendo, contudo, a base informacional do texto de origem.

Reavendo o posicionamento de alguns pesquisadores, Cavalcante (2007) argumenta que

Assim, não importa qual o tipo de remissão - se ao léxico, se a estruturas fonológicas, a estruturas sintáticas, ao gênero, ao estilo, ao tom -, haverá intertextualidade sempre que, intencionalmente, o enunciador estabelecer um diálogo entre o texto que está produzindo e outro (s), supondo que o co-enunciador conseguirá reconhecer a inserção entre eles, ou seja, que será capaz de identificar o *intertexto* (CAVALCANTE, 2007, p. 1).

Conceituamos aqui o intertexto como qualquer elemento que possibilite fazer referência a outro texto ou a outro gênero, e não somente à materialidade verbal.

Numa relação intergenérica, o intertexto pode ser a estrutura composicional, o conteúdo temático ou até mesmo o estilo ou o suporte. Ainda que, os conceitos de gênero e texto estejam muito relacionados, um gênero não é reconhecido somente pela presença de um texto, mas também por um conjunto de elementos (estrutura composicional, estilo, propósito e/ou suporte, por exemplo), o que significa dizer que a intergenericidade, não é garantia teórica para a intertextualidade.

Por outro lado, a intergenericidade, comprova que são sutis as barreiras entre os gêneros textuais/discursivos. Por essa razão, não podemos afirmar que exista um gênero puro, visto que suas fronteiras não são precisamente definidas. Acreditamos que o fato de o intergênero se caracterizar por apresentar forma de um gênero, e função de outro, contribui para que o aluno veja como o processo de interação é fundamental nas diversas situações comunicativas, reafirmando a relevância dos gêneros para um ensino reflexivo da linguagem.

É este um dos aspectos que nos faz acreditar que nossa pesquisa seja valorosa, ao propor a adaptação de um gênero em outro, promovemos a reflexão acerca do propósito comunicacional da linguagem, quando adquirimos consciência de que um gênero pode assumir a forma de outro, ao “tomar emprestado” características que não são, por convenção, suas, seja com o propósito de melhorar a comunicação com o interlocutor ou leitor, seja com propósitos artísticos e literários, ou até mesmo para promover uma mais adequada construção de um determinado texto.

Um fator bastante considerável que devemos levar em conta também, é que: quantas vezes, no processo da escrita, constituímos um texto recorrendo a outro (s) texto (s)? Nessa perspectiva:

O princípio da pluralidade textual remete à constatação de que o texto é um microuniverso que contém parcelas de vários outros universos, de várias outras visões. Nos textos orais e escritos, observa-se que é constante o processo de retomada a outros textos. Isso é essencial para a própria existência da atividade textual, inata à prática social humana em seus mais variados níveis e situações. Isso implica dizer que todo texto é uma mescla ou mistura de textos, o que pode se dar através de várias formas, ou seja, tanto de maneira visível e transparente, como de modo implícito ou opaco. É por meio da leitura e interpretação dos vários textos que se desvenda a heterogeneidade inerente aos textos com os quais tomamos contato no nosso dia a dia. (DELL'ISOLA, 2007, p. 169)

Deste modo, não há como pensar em um texto original no sentido estrito; mesmo que não seja explicitamente, um texto sempre dialoga com o outro, ou seja, eles não produzidos ao acaso, há um processo contínuo entre eles. E identificar a

presença de outro (s) texto (s) em uma produção escrita depende e muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura. Nesse sentido,

Conhecer o texto-fonte ou modo de constituição, é condição necessária para a construção de sentido. Vale reiterar que, para o processo ou compreensão, além do conhecimento do texto-fonte, necessário se faz também considerar que a retomada de texto (s) em outro (s) propicia a construção de novos sentidos, uma vez que são inseridos em uma outra situação de comunicação, com outras configurações e objetivos. (KOCH, 2006, p. 86)

Assim sendo, é nossa capacidade metagenérica, isto é, nossa capacidade intrínseca de reconhecer os diversos gêneros, que nos diz que não estamos diante por exemplo de uma fábula, mas sim de um texto teatral, que por meio do processo da intergenericidade, se apropriou do outro, ou seja, um gênero “travestido” de outro.

2.3 O texto literário nas aulas de Língua Portuguesa: a construção do letramento literário

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta os professores que o gênero textual/discursivo deve ocupar o lugar de eixo do trabalho em sala de aula. Segundo tal documento oficial, deve-se levar para a sala de aula, textos com evidentes funções sociais, a fim de que o trabalho com a língua materna faça sentido para discente e docente.

Se cada texto possui uma função social, o que diríamos dos textos literários? Eles cumprem objetivos específicos?

Quando se lê uma notícia, o intuito é se informar sobre algum acontecimento específico. Quando se lê uma bula de remédio, a finalidade é aprender a utilizar determinado medicamento. Por isso, diz-se que todo texto tem uma função social. E quando se lê um conto ou um poema, o que se objetiva? A leitura de textos literários não tem uma finalidade prática, utilitária. Na verdade, lê-se um romance ou uma crônica para se formar e não se informar. Dessa maneira, o discurso literário é caracterizado como um discurso diferenciado que

vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. Uma de suas marcas, é sua condição limítrofe, que outros denominam transgressão, que garante ao participante do jogo da leitura literária, o exercício da liberdade, e que pode levar a limites extremos as possibilidades da língua. (BRASIL, 2006, p.49)

Exatamente porque não busca, em primeira instância, informar, persuadir e instruir, a linguagem literária é subjetiva, plurissignificativa, polifônica (cheia de vozes), e, por isso, mais aberta à participação do leitor. A literatura é, então, espaço de transgressão, estranhamento e liberdade. Ela é transgressão, porque não se limita à lógica subjacente aos textos objetivos; é estranhamento, porque nos obriga ao romper com o automatismo da vida cotidiana; é liberdade, porque sua interpretação é aberta à experiência do leitor.

Em textos literários, a relação que se estabelece entre leitor e autor, é diferente da que se estabelece entre esses interlocutores, em textos não literários. Quando se lê literatura, é preciso fazer um ponto ficcional, e acreditar que o que se ler não é verdade, mas poderia ser, é como se fosse.

A respeito disso, alguns questionamentos surgem: Será que todo texto escrito em versos seria um poema? Toda narrativa que conta uma história ficcional é um conto ou um romance? É possível falar de poesia, em textos escritos em prosa?

Para se definir o literário, é preciso que se leve em conta a sua qualidade estética. Massaud Moisés (2004, p.16) define estética como “sensação, percepção”. Nessa perspectiva, não basta o texto ser um composto de versos, ou apresentar uma história de ficção, para ser considerado como literário. É necessário que ele tenha qualidade estética, isto é, que ele esteja carregado de intenção artística e não com o objetivo de ensinar algo, mas questionar, problematizar conhecimentos e certezas; deve, como resultado do trabalho com a linguagem, produzir estranhamento, prazer estético.

A experiência estética se dá no estranhamento que o texto produz no leitor que, “estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética”. A partir da troca de significados entre leitor e texto, o primeiro terá a possibilidade de ampliar seus horizontes, questionar, sensibilizar-se, refletir: “O prazer estético é, então, compreendido aqui como conhecimento, participação, fruição” e “a fruição de um texto literário diz respeito à apropriação que dele faz o leitor”. Deste modo, “quanto mais profundamente o receptor se apropria do texto e a ele se entrega, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será” (BRASIL, 2006, p. 56 - 60)

Segundo Paulino, o processo de apropriação da literatura é definido “enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO, 2009, p.67). Para a autora, o ato de se apropriar da literatura é um ato de tomá-la para si, de incorporá-la e, dessa maneira,

transformá-la. O universo literário é, então, construído, alimentado e transformado, a partir das leituras possíveis que os diferentes leitores realizam. Dois procedimentos são mencionados pela pesquisadora, como necessários à apropriação da literatura. O primeiro, diz respeito à necessidade de o leitor interagir, de maneira mais profunda, com a linguagem dos textos literários, e o segundo, se refere ao “ (re) conhecimento do outro, e o movimento de desconstrução/construção do mundo, que se faz pela experiência da literatura” (PAULINO, 2009, p.68-69).

A autora ainda acrescenta que não há apropriação sem o contato direto do leitor com o texto literário. No entanto, esse contato apenas, e isoladamente, não garante a apropriação. A experiência com o estético deve acontecer ao longo da vida. A aproximação do sujeito com o texto literário e/ou sua inserção no texto literário acontece a partir de elos, entre a ficção e a sua realidade, as suas experiências reais. Segundo Lajolo (1999),

ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade entregar-se a essa leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista. (LAJOLO, 1999, p. 59)

Percebemos assim, que a leitura é sem dúvida um processo individual, mas ao mesmo tempo, dialógico. Geraldi (2007, p.62) fala que, para a leitura acontecer é necessário que o leitor entre no diálogo com o texto, com palavras próprias, que estarão dispostas a receber novas palavras e a se modificar em face delas. É na interação com o texto e com o outro que se constrói, desconstrói e re-constrói o sujeito enquanto leitor, ou seja, enquanto produtor de sentidos.

Nessa perspectiva, conforme Abaurre (2005, p.79), a literatura é um processo de contínuo prazer, que ajuda na formação de um ser pensante, autônomo, sensível e crítico, que, ao entrar nesse processo prazeroso, se delicia com histórias e textos diversos, contribuindo, assim, para a construção do conhecimento e suscitando o imaginário.

Sabemos que uma obra literária, tem o poder de transportar seus leitores para o mundo fictício, mas também, trazer o mundo fictício para a sua realidade. Nesse sentido, Cosson (2006) reafirma o papel fundamental da literatura nas transformações vivenciadas por nós, enquanto leitores do texto literário:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2006, p.17)

Como dito anteriormente, pode-se dizer que a Arte, de maneira geral, não possui uma finalidade utilitária ou pragmática. Concebemos o texto literário como uma obra artística para ser lida. Desta forma, ao interagir com este veículo, o leitor passa por uma experiência estética e emocional, na qual lida com a própria imaginação, com seus desejos, seus medos, suas inquietudes. Vemos a literatura como o lugar de tudo aquilo que não é possível enquadrar, posicionar, nomear. Diante dos mundos representados tem-se uma experiência sensorial, estética e emocional, que perpassa o pragmatismo. E isso resgata e alastra a humanidade, com seus defeitos e suas virtudes, com suas dádivas e suas mazelas.

Contudo, o primeiro contato que o indivíduo tem com a literatura, acontece no ambiente familiar, quando, por exemplo, escutam as histórias contadas, textos estes que não foram escritos para crianças, mas que foram apropriados por elas, como as fábulas e os contos de fadas.

Entretanto, é na escola que acontece o contato sistematizado e rotineiro. Muitas vezes, o encantamento que se tem no início com a família é desconstruído por práticas de ensino mecânicas, em que o texto literário serve, único e somente, como suporte para aperfeiçoamento da oralidade no momento da leitura, e para atividades de interpretação e compreensão textuais, retrocedendo, desta maneira, aos primórdios do ensino da literatura, quando o texto funcionava como um pretexto para o ensino de gramática.

O que se percebe, então, é que a função original do gênero literário acaba por se perder no decorrer desse processo de didatização que os textos sofrem ao entrar na escola, o que pode levar os sujeitos ao esquecimento da função que lhes deram origem.

Sabemos que, antes mesmo de o aluno conhecer a literatura, ele já é leitor. Através do texto, ele cria interpretações e compreensões diversas que, às vezes, vão ao encontro de outras ideias e, às vezes, diferem. Nesse sentido, para Zilberman (2008)

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora na medida que permite ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história (ZILBERMAN, 2008, p.23).

A nossa compreensão a esse respeito, é que a leitura de obras literárias na escola, tem um papel transformador, pois leva o leitor a estabelecer diálogo com diferentes tipos de textos, contribuindo para que ele se posicione criticamente face à realidade. Embora no espaço escolar, a prática de leitura envolva outras atividades, não podemos tirar do foco um dos principais objetivos da escola, a formação do leitor competente, que seja capaz de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

Conforme os documentos oficiais - PCN, OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) e BNCC-, o texto literário é visto como uma forma específica de conhecimento, como uma variável de constituição da experiência humana, com propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas, destacando que o trabalho em sala de aula com o texto literário, deve estar incorporado às práticas cotidianas.

Ainda de acordo tais documentos, a leitura literária envolve um exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas, que matizam um tipo particular de escrita. Desse modo, os textos literários não devem se minimizar a instrumento para o alcance de objetivos alheios à própria leitura, como, por exemplo, ser pretexto para tematizar algum tópico gramatical.

A orientação encontrada nos documentos oficiais acima citados resultou, em muitos contextos, em uma mudança importante e significativa nos currículos de LP, pois se reforçou a inconsistência em basear o ensino em tópicos gramaticais, ou apenas em tipos de textos valorizados somente na escola e nos vestibulares, ou mesmo, em tratar apenas aspectos estruturais de um texto, isolados de suas funções sociais.

De acordo Buin (2006), o texto literário é tomado como:

O ponto principal de uma rede de conhecimentos, que perpassa possibilidades variadas, que vão desde o universo textual específico do aluno, até a ampliação para discussões e análises para as questões de intertextualidade e das contextualizações interdisciplinares, sem perder de foco a importância dele na sala de aula, aberto, como parte de pesquisas, de caminhada, de experiências de trajetória pessoais e fonte de conhecimentos linguísticos que subsidiam debates e outras atividades que envolvem a oralidade, assim como a escrita. (BUIN, 2006, p. 69)

No entanto, historicamente, a leitura de textos literários ainda tem sido usada como pretexto para atividades estritamente estruturais de trabalho com a língua. Esses tipos de práticas, ainda hoje são bastantes presentes em diversas salas de aula, ou seja, lê-se o texto literário apenas como suporte para estudar estruturas gramaticais.

A contrapelo, a literatura é o caminho e oportunidade de lidar com a leitura e a escrita e seu alto grau de abstração e autonomia contextual. Nessa perspectiva, Abaurre (2005, p. 24) defende enfaticamente, a importância da leitura para aprendizagem em geral. A autora chega a afirmar que a capacidade de ler é a grande herança que a escola pode deixar para o aluno. Complementa dizendo que a leitura, se for bem aprendida e prosseguir fora da escola, constitui-se num caminho para a realização de mais interações, construção de sentidos.

Entendemos, dessa forma, que a escola tem esse papel, de contribuir para que os livros lidos em sala de aula e fora dela cumpram, realmente, o ciclo completo do seu destino, proporcionando a reflexão sobre arte e sobre a vida, e despertando emoções que serão únicas e irrepetíveis para cada leitor. A leitura adquire um caráter formativo, o que difere de uma função estritamente didática, propiciando elementos para a emancipação pessoal, fazendo com que o leitor tenha um maior conhecimento do mundo, e do seu próprio ser, através da fantasia criada pelo escritor.

Ainda no sentido de que a literatura é o caminho possível para desenvolver no aluno/leitor o gosto pela leitura, Brait (2003) mostra que

A literatura, normalmente, é uma das possibilidades de exploração e utilização da língua, das palavras, para uma diversidade de fins, de propósitos os quais as teorias literárias e as teorias linguísticas, bem como outras vertentes dos estudos das línguas e das literaturas, têm contribuído decisivamente para caracterizar, pontuando as mudanças de acordo com os diferentes momentos históricos, com os diferentes povos, com as diferentes línguas, mas sempre, apesar de todas as diferenças de gêneros e conteúdos apontando para essa marca da natureza humana que é o fazer literário, o fazer poético, fazer em que a língua, em sua modalidade escrita e oral, é utilizada para expressar e justificar a existência humana.(BRAIT,2003, p19)

Compreendemos, deste modo, que dentre os gêneros textuais/discursivos a serem explorados, deve-se resgatar os textos literários, por possibilitarem a exploração de conhecimentos linguísticos, discursivos e culturais dos alunos, contribuindo para a formação de indivíduos críticos, capazes de interagir socialmente. Dessa forma, a literatura, além de contribuir para a aquisição da língua, permite

introduzir e reforçar temas sociais, políticos, econômicos, que contribuem para a construção de uma consciência crítica, preparando o educando para perceber-se como sujeito histórico e socialmente constituído.

Outro fator relevante no trabalho com a literatura, é o enriquecimento cultural, pois através do texto, o educando terá contato com um mundo diferente do seu, com épocas diferentes, autores diversos, possibilitando o reconhecimento de que existem culturas diferentes.

Entretanto, a escola nem sempre tem dado ao texto literário, o tratamento adequado, considerando suas especificidades. Há alguns apontamentos que indicam que alguns fatores específicos estão contribuindo para o desaparecimento da literatura no ambiente escolar; as mais recentes pesquisas apontam que o texto literário está sendo substituído pelo ensino de língua e, em alguns casos, quando a literatura ainda resiste em sala de aula, aparece como pretexto para as análises gramaticais. A esse respeito, Dalvi, Resende e Jover-Faleiros (2013) aponta que:

Os textos literários não podem ser meros pretextos para aprendizagem gramatical ou metalinguística, porque não se esgotam (como nenhum outro texto, de resto) na superfície textual. (DALVI, RESENDE, JOVER-FALEIROS, 2013, p.73)

Por esta razão, acreditamos que é necessário abordar o texto literário, além de seus elementos estruturais. O texto somente terá sentido se houver uma reflexão sobre a narrativa, e não como pretexto para o desenvolvimento de outras atividades. O texto literário deve ser retirado do lugar de “itens a serem ensinados” e ser colocado no papel de organizador do encaminhamento das aulas de LP. Concebemos que a literatura também é um bem simbólico, de que todos devem ter oportunidade de se apropriar; por esta razão, a escola deve se responsabilizar pela sua democratização.

Conforme Abaurre (2005, p. 23), é muito importante se propiciar a leitura e a literatura, de modo a permitir ao aluno, criar e recriar o universo de possibilidades que o texto literário oferece. Entretanto, estamos passando por um momento de instabilidade quanto ao ensino de literatura. Inúmeros fatores contribuíram para esse crescente desaparecimento do texto literário na escola, dentre eles estão o problema da falta de hábito de ler que, segundo Gontijo (2006, p. 37), já começa nos primeiros anos do ensino fundamental, em razão dos textos utilizados serem muitas vezes ultrapassados e alienados dos problemas da realidade, não construindo nenhuma motivação para o aluno.

Ainda podemos mencionar, como fatores que contribuem para o empobrecimento da literatura nas aulas de língua portuguesa, o livro didático, que é um recurso extremamente utilizado (muitas vezes até o único) em sala de aula, e que influencia em grande parte a formação cultural de nossos alunos, bem como os conteúdos programáticos trabalhados. Outro fator que também contribui para tal empobrecimento, é a ausência ou a estrutura precária das bibliotecas em muitas das nossas escolas

Assim sendo, o processo de escolarização da leitura literária e o material oferecido pelos livros didáticos, da forma como estão estruturados, não contribuem para o ensino de literatura, uma vez que apresentam textos fragmentados e atividades que utilizam o texto literário para o ensino de gramática e que, portanto, não incentivam a leitura do texto literário em si.

Observamos que no ensino fundamental a literatura tem um sentido tão extenso, que engloba qualquer texto escrito, que apresente familiaridade com ficção e poesia, além de terem que ser textos curtos, contemporâneos e divertidos. Nos livros didáticos, os textos literários, ou pelo menos os que são considerados como tais, estão cada vez mais restritos às atividades de leitura. Em seu lugar, são privilegiados os textos jornalísticos ou outros registros escritos, utilizando-se o argumento de que o texto literário não seria adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar.

Já no ensino médio, o ensino de literatura limita-se à literatura brasileira ou à história da literatura brasileira, quase como somente uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, e desse modo, os textos literários quando aparecem, são fragmentados e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários ensinados anteriormente.

Desta maneira, entendemos que torna-se necessário e imprescindível, uma revisão das práticas metodológicas, adotadas nas aulas de língua portuguesa, no que concerne à inserção do texto literário. Esta revisão está necessariamente atrelada há alguns aspectos que são essenciais para que uma mudança no tratamento dado ao texto literário ocorra de forma efetiva. O primeiro deles diz respeito ao acesso a obras, bem como a adequação das obras selecionadas, a faixa etária, interesses e realidade dos leitores. Não podemos de forma alguma, deixar de ressaltar que, se o gosto pela leitura se forma na aprendizagem escolar, o professor tem papel essencial neste

processo. É fundamental, além do planejamento, uma intimidade com as obras literárias, adquiridas a partir do gosto de ler, primeiramente pelo professor, que será o principal mediador entre leitor e obra, apresentando aos alunos tudo que a literatura é capaz de proporcionar.

Nessa perspectiva, selecionar um bom texto literário para oferecê-lo como leitura aos alunos, é o primeiro passo para formar leitores literários. Segundo Paiva, Paulino e Passos (2006, p. 84) o educador, sendo visto como o mediador da leitura, deve ao fazer uma seleção de textos literários a serem trabalhados em sala de aula, procurar considerar a realidade dos alunos. E em se tratando de narrativas literárias, a contação de histórias consiste em uma excelente estratégia de incentivo à leitura.

Contudo, para que essa motivação para a leitura de textos literários produza efeitos, é absolutamente preciso a criação de ambientes propícios à leitura, com espaços e atividades estimulantes, nos quais os alunos possam ter acesso livre à biblioteca e a bons acervos, em que se realizem eventos de leitura, em que se façam passeios culturais, com o intuito de transformar a escola numa efetiva comunidade de leitores. Se faz necessário também, selecionar textos de diferentes gêneros literários - crônica, conto, romance, poema, mito, cordel, fábula, lenda, texto teatral/ou dramático - adequados ao ponto de vista discursivo, semântico e conforme a faixa etária dos educandos, e que estes consigam associar o que leem à sua realidade. Nesse sentido, quando o educador estimula o aluno a realizar conexões entre acontecimentos da ficção (da sequência narrativa, aspectos do cenário, características dos personagens) com aspectos da sua realidade, ele abre caminhos para que o diálogo do seu aluno com o texto aconteça. A esse respeito, Zilberman (2003) descreve que:

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança. (ZILBERMAN, 2003, p.16)

Compreendemos, deste modo, que o educador preocupado com a formação do gosto pela leitura, deve reservar espaços em que proponha atividades inovadoras, e sem o compromisso de impor leituras e avaliar o educando, em que a leitura por fruição-prazer possa ser vivenciada pelos alunos/leitores, sem perder de vista também

a relevância do tema dos textos trabalhados, associando-o sempre que houver possibilidade, aos interesses dos educandos e sua maturidade intelectual.

Retomando a questão dos aspectos relevantes, para que ocorra a mudança do tratamento dado ao texto literário nas aulas de LP, não podemos deixar de mencionar o fato de se trabalhar um texto como um todo, e não se limitar a trazer recortes para a sala de aula. Um outro aspecto bastante preponderante, principalmente nos tempos atuais, é usar a tecnologia a favor do hábito da leitura. Ao explorar o texto literário, é importante ressaltar que as tecnologias favorecem o uso de recursos alternativos, não limitando a aula ao estudo do texto escrito, porque há a possibilidade de se analisar vídeos em que poemas são interpretados, produções de cinema que são adaptações de obras literárias, as quais poderão ser discutidas, além da produção de peças teatrais.

Desta forma, reafirmamos que a literatura na escola deve ter a finalidade de formar e não de informar, e que o professor precisa ser visto como o mediador - entre o texto e o leitor - e não transmissor de saberes sobre os textos. O objetivo dessa mediação é criar momentos significativos que visam ao letramento literário do aluno. Concebemos por letramento literário o desenvolvimento de um posicionamento crítico, por parte do estudante/leitor.

Diante disso, Cosson (2006, p. 96) propõe que o ensino de literatura na escola deve promover o letramento literário, pois uma vez que os livros jamais falam por si mesmos, a escola deve ser o ambiente no qual o aluno aprende a fazer a exploração do texto literário, a partir da leitura individual da obra; sem esse primeiro passo, nada poderá ser feito.

O autor salienta, ainda, que devemos ao selecionar um texto, não desprezar o cânone, já que é nele que encontramos a herança cultural de nossa comunidade; também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Na escola, tem o lugar para o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a infinidade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singular.

Desta maneira, o ensino de literatura em sala de aula, tem um papel fundamental, quanto à formação de leitores sensíveis e críticos que, através das leituras, mergulham no universo literário e sejam capazes de estabelecer conexões entre o texto que está sendo lido e as experiências sociais já vivenciadas anteriormente. Decorrente do processo de leitura, está o letramento literário, o qual

pressupõe que quem aprende a ler e a escrever, passa a tornar-se um sujeito diferente. Através dessas leituras que lhes permitem inferir sentidos ao texto e além dos textos, os leitores tramitam sobre pontes que se ligam, desde até a antiguidade até a modernidade.

2.4 O texto teatral como ferramenta enriquecedora nas aulas de Língua Portuguesa

Já se tornou natural a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. (MARCUSCHI, 2008). Diante dessa afirmação, vê-se que os gêneros textuais orais e escritos trazem consigo uma finalidade sócio-comunicativa, a qual está inserida em nosso cotidiano.

Conforme nos orientam os documentos oficiais que norteiam as práticas em sala de aula, a escola é um espaço privilegiado para o estudo da diversidade de gêneros que nos circundam. Os gêneros de realização oral e os de realização escrita devem ser alvos de ensino nas atividades de leitura, escuta e produção de textos, como forma de ampliar o universo discursivo dos alunos tanto no plano da oralidade, quanto no do letramento.

Dessa forma, ao estabelecer a comparação entre textos, o professor estará focando o trabalho com gêneros textuais/discursivos, recomendado pelos documentos oficiais, de maneira dinâmica e significativa.

A nossa compreensão acerca dessa questão é que a escola tem uma função mobilizadora, no que concerne ao aprimoramento de práticas que propiciem ao aluno o diálogo com as inúmeras formas de expressão artística.

A arte está presente em toda atividade, desde uma visita ao museu, escutar concertos musicais, e nas atividades artísticas com dança, teatro e pinturas. Tudo isso irá formar o que podemos chamar de experiências artísticas.

De acordo com a BNCC (2017), enquanto componente curricular da Base Nacional Comum Curricular, a Arte corresponde a um campo do saber em contato com os elementos que compõem o patrimônio histórico e cultural da humanidade.

Segundo Boal (2009), a arte é indispensável à constituição do ser humano e é por meio dela que o aprendizado se solidifica.

A arte pensa o sentimento e sente o pensamento. Procura conhecer a palavra como objeto sensível, transformando palavras em poesia, pois a poesia está na sintaxe e não no léxico, como a música está na sequência de notas musicais e não em cada uma. (...) Não basta aprender a ler e escrever: é preciso sentir, ver e ouvir, produzir imagens, palavras e sons. (...) Arte é direito e obrigação, forma de conhecimento e gozo. Arte é dever de cidadania! Arma de libertação! (BOAL, 2009, p.93,94)

No Ensino Fundamental, o componente curricular arte está centrado na integração de suas linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro. Estas linguagens são produtoras de saberes referentes aos fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir. Outro aspecto relevante presente na identidade do componente curricular está diretamente relacionado ao desenvolvimento da sensibilidade, da intuição, do pensamento crítico e das subjetividades, como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte.

Diante do exposto, é necessário definir uma linha de trabalho abrangendo as manifestações artísticas; dentre as diversas opções, destaca-se o teatro, por ser uma arte múltipla, um verdadeiro entrelaçamento de linguagens.

Mais uma vez, em conformidade com Augusto Boal, “todas as formas de criação artística, toda especulação filosófica e estética, podem ajudar a enriquecer nossa sensibilidade e nossa inteligência - depende do tempo e lugar” (2009, p.107). Para o autor de *A estética do oprimido*, a experiência estética é fonte de conscientização e libertação, e o teatro tem um papel de destaque entre estas experiências:

O teatro organiza as artes que organizam a vida social, fora e dentro de cada um de nós, para que possa ser metaforicamente compreendida à distância, não com o nariz colado à realidade onde vivemos. A distância estética permite ver o que, diante de nossos olhos se esconde. (BOAL, 2009, p.119).

Na visão de Boal, a atividade estética é inerente ao ser humano, entretanto mantêm-se sufocada em meio às atividades cotidianas, necessitando ser liberada, pois desenvolve as capacidades perceptivas e criativas, aumentando o poder de metaforizar a realidade.

Entendemos desse modo que, o teatro, com objetivos didáticos, é um grande aliado para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e psicossocial da criança. Não são

poucos os autores que reconhecem o valor do teatro na formação do estudante, dentre os quais figuram Kondela e Santana, para quem

a apreciação e a análise, por parte das crianças e jovens, de espetáculos teatrais de qualidade, bem como a participação em eventos artísticos, são formas de trabalhar a construção de valores estéticos e o conhecimento de teatro, sendo que o professor poderá desenvolver procedimentos variados para avaliar a fruição, apreciação e leitura do espetáculo, fazendo propostas para a tematização do conteúdo da peça. (KOUDELA e SANTANA, 2005, p.153)

Além do aval de alguns teóricos, o professor conta também com o incentivo oficial para o trabalho com o teatro. Ressaltando que desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990, que o trabalho com a arte é valorizado, pois tais documentos recomendam a utilização do texto teatral desde a educação infantil até o ensino médio, tanto no que se refere à diversidade textual, que deve figurar o ensino de língua portuguesa, bem como ao trabalho relacionado com a oralidade.

Segundo os PCNs, a OCEM e a BNCC, o teatro no ensino fundamental proporciona experiências que contribuem para o crescimento integrado da criança sob vários aspectos. No plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas. No plano coletivo, o teatro oferece, por ser uma atividade grupal, o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção.

Ainda conforme a BNCC (2017, p.209-269), em Teatro, no estudo de objeto de conhecimento “elementos da linguagem” o professor poderá desenvolver planejamento e ação pedagógica para que os estudantes possam explorar diferentes elementos, envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos. Uma possibilidade é escolher trechos de obra literária, que podem ser adaptadas para a linguagem teatral, explorando a leitura e criação de textos dramáticos (dramaturgia teatral), estabelecendo aqui, inclusive, uma relação interdisciplinar com Língua Portuguesa, uma vez que algumas habilidades da Arte se relacionam com outras desse componente. Desta maneira, no dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente, por todas as emergências internas, integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio.

Compreendemos, desta maneira, que ao inserir o texto teatral, em sua prática pedagógica, o educador deve ter bem definido em sua concepção, quais os princípios fundamentais que seguem a prática teatral, como, por exemplo, o que é uma peça teatral; como é a linguagem desse tipo de texto; qual a função do teatro na escola; que elementos compõem esse tipo de técnica.

Provavelmente, em algum momento, já nos perguntamos quando o ser humano começou a representar, por que o fez e como teriam sido as primeiras representações. Segundo estudos, os seres humanos tinham necessidades de representar para expressar suas alegrias, tristezas e dúvidas.

O homem sempre teve a necessidade de representar. Representar suas tristezas, angústias, alegrias etc. Seja inicialmente para cultuar deuses e posteriormente uma atividade dramática, cultural, encenada por muitos povos, o fato é que a partir de então o teatro faz parte da nossa cultura. Desde os tempos de Platão, o teatro vem sendo abordado com a intenção de educar. (ARCOVERDE, 2008, p.600)

Sob esse ponto de vista, ao observarmos uma criança brincando de ser outra pessoa, inventando situações, disfarçada com roupas e objetos, percebemos que ela está representando, ainda que não haja público, mesmo assim, seus gestos, movimentos, palavras e improvisação são capazes de interpretar personagens e comunicar ideias por meio da representação.

Nessa perspectiva, a criança, ao adentrar no mundo escolar, possui a capacidade de teatralidade com um potencial, e como uma prática espontânea vivenciada nos jogos de faz-de-conta. Cabe à escola o desenvolvimento dessa prática, ao oferecer condições para o exercício consciente e eficaz, para a aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática. Tornando consciente as suas possibilidades, sem a perda de sua espontaneidade lúdica e criativa, que é característica da criança ao ingressar na escola. (PCN, 1998, p.84)

Dessa forma, por meio da dramatização, a criança desenvolve suas ideias, a consciência do outro e dela própria, a comunicação verbal e não verbal, ampliando seus conceitos, aprofundando a sua percepção e desenvolvendo a sensibilidade.

Nesse sentido, Kondela (2005, p. 97), afirma que através da liberação da criatividade, promovida pelas dramatizações, o teatro colabora para a humanização do indivíduo, fazendo com que a sensibilidade se aflore, promovendo a reflexão sobre os sentimentos e ações vividas pelos alunos-atores na “pele” de um personagem, e,

por fim, propiciando de alguma forma o “resgate do ser humano diante do processo social conturbado que se atravessa na contemporaneidade”. (KONDELA, 2005, p.147)

Assim, o teatro, ao representar situações de nossa própria vida - sejam elas engraçadas, trágicas, políticas, sentimentais, etc. -, põe o homem a nu, diante de si mesmo e de seu destino. Talvez na instantaneidade e na fugacidade do teatro resida todo o encanto e sua magia: a cada representação, a vida humana é recontada e exaltada. O teatro ensina, portanto, o teatro é escola.

De acordo Bock, Furtado e Teixeira (1999, p.115), o ser humano é capaz de repetir as ações e as intenções dos outros e também pode se divertir fazendo isso. Todos nós, já tentamos alguma vez, mostrar para um grupo os movimentos, as palavras e as maneiras de uma pessoa, ou reproduzir os gestos e a voz de alguém. Como também, podemos improvisar situações e entrar em ação, usando a imaginação, criando novos personagens e situações.

O teatro, como arte, foi formalizado pelos gregos, passando dos rituais primitivos das concepções religiosas, que eram simbolizadas para o espaço cênico organizado, como demonstração de cultura e conhecimento. Historicamente falando, o teatro nasceu no século V. a C, como culto ao deus Dionísio. Inicialmente, significava lugar onde as peças eram encenadas e apreciadas pelo público. Posteriormente, o teatro passou a designar não somente o espaço físico, mas também a arte de interpretação.

Tradicionalmente, o texto teatral é classificado em dois gêneros: a tragédia e a comédia. Sendo que a tragédia consiste em narrar acontecimentos que levam a uma fatalidade, como por exemplo, mortes ou situações desagradáveis. Uma das consequências recorrentes desse tipo de espetáculo é o efeito da catarse que, segundo Aristóteles, trata-se da purificação das almas, do alívio das duras penas, ocasionado pela carga dramática e emocional dos personagens envolvidos.

Por outro lado, a comédia quer provocar o riso ao fazer uma crítica, tanto de ordem social, como também política ou religiosa, causando no espectador a reflexão sobre si mesmo e o mundo que o cerca.

Por ser o teatro uma forma de expressão que permite a alguém presenciar um fato acontecido em qualquer tempo e lugar, já que ali se “revive” o sentimento do acontecido, os personagens têm sua personalidade reconstruída, através do entendimento do próprio texto; assim, a função do texto deve, pois, ser compreendida

e vivenciada, sua premissa percebida e trabalhada, como uma forma de leitura do mundo.

No decorrer dos séculos, a classificação rígida de gêneros teatrais, ganha novas matizes e, como ocorre de modo geral com a arte literária, hibridiza-se, ou seja, passa por uma mescla, uma mistura. Como exemplo, citamos William Shakespeare (1564 - 1616), que conseguiu ir além desses dois gêneros. O célebre autor promoveu uma mistura, aproximando-os de uma perspectiva um pouco mais cotidiana, nomeando o novo texto de drama.

Ao longo do tempo, o gênero dramático passou por muitas modificações, tomando formas diferentes e sempre ligadas ao contexto histórico-social e às concepções estilísticas da época. A expressão formas dramáticas têm sido mais utilizada, “por ilustrar melhor a mistura de gêneros, a ideia ou estrutura textual e abarcar a multiplicidade de formas criadas pelo teatro ao longo da história”. (PASCOLATI, 2009, p.106).

Como vimos, o teatro é uma das práticas mais antigas de expressões artísticas que se tem notícia. E ao analisarmos a sua origem, ainda na Grécia antiga, veremos que teatro e escola sempre andaram juntos. O teatro grego apresentava uma função eminentemente pedagógica. Com suas tragédias, Sófoles e Eurípedes, não visavam apenas a diversão da plateia, mas também e, sobretudo, pôr em discussão certos temas, que dividiam a opinião pública naquele momento de transformação da sociedade grega.

Dessa maneira, é inegável que o teatro seja uma forma alternativa de ensino e aprendizagem e que a escola sempre teve e tem muito a aprender com o teatro, assim como este, de certo modo, em linguagem própria, complementa o trabalho de geração de educadores, preocupados com a formação plena do ser humano.

Dentro desse contexto, o teatro tem a função de integrar, socializar ideias e, acima de tudo, desenvolver a capacidade lúdica, como também a parte indutiva e racional, por meio da expressão de emoções, levando também ao conhecimento de si mesmo e do mundo que nos cerca.

Compreendemos assim que, nenhum fato ou episódio relatado pelo professor, ainda que seja enriquecido com recursos audiovisuais, ficará conscientizado e assimilado pelo aluno de forma tão profunda, como seria o caso, se o mesmo episódio tivesse sido vivido pelo próprio aluno, através de uma representação dramatizada, se

ele tivesse a oportunidade de colocar-se no lugar dos principais protagonistas do episódio, e analisar as circunstâncias, a partir de seus respectivos pontos de vista.

Sob esse aspecto, a história aparece como a disciplina mais obviamente predestinada, a valer-se desses tipos de recursos teatrais, mas com um pouco de imaginação e sensibilidade, eles poderão ser muito bem aproveitados, como ferramentas, para auxiliar o ensino de praticamente todas as disciplinas. O essencial, na utilização das técnicas teatrais, é não perder de vista que não é esta a finalidade essencial do teatro na educação, e que o objetivo primordial a ser almejado, precisa ser a auto-expressão e o auto-conhecimento do aluno, por meio do teatro.

Nessa perspectiva, a ação educativa em língua portuguesa pode ser enriquecida com o estudo do texto teatral, como parte do conhecimento relativo aos gêneros textuais/discursivos. O texto teatral escrito, tem semelhança com o texto narrativo, ambos apresentam fatos, personagens, tempo e lugar. No entanto, se constrói de uma forma distinta: identifica a personagem antes de sua fala, utiliza o discurso direto como estrutura básica na construção do texto, e desenvolvimento das ações, e apresenta rubrica de interpretação e movimento, próprias do gênero, que indicam como será a cena, os gestos e o movimento dos atores, etc.

Pascolati aponta que “Ler uma peça de teatro é estar diante de uma série de ações não apenas concatenadas umas às outras, mas uma decorrendo diretamente da anterior” (2009, p.99). Entendemos, dessa forma, que o texto teatral ou dramático, é produzido para ser representado (encenado), por isso possui características peculiares e se distancia de outros gêneros, pela principal função que lhe é atribuída: a encenação.

Visto que os textos teatrais são produzidos para serem representados e não contados, geralmente não existe um narrador, fato este que o difere dos outros textos narrativos, sendo seu discurso direto, a linguagem teatral é expressiva, dinâmica, dialógica, corporal e gestual.

Desse modo, nosso entendimento, é que o teatro pode promover a integração com a Língua Portuguesa quando, por meio da literatura, fornece os textos literários. E apontando, por exemplo, a diferença entre o texto narrativo e o teatral, abordando as diferenças entre ambos, principalmente no que diz respeito ao discurso direto, resultante da ausência de narrador, bem como a presença das rubricas. Posteriormente à comparação, e feitas as observações acerca das diferenças entre os gêneros literário e teatral, é instigante propor aos alunos, fazer uma adaptação de

um texto narrativo para o teatral, tornando a prática da leitura e da produção escrita significativa.

É justamente nesse ponto que reside nossa pesquisa, ao propomos a retextualização e/ou transformação, utilizando como texto base um texto literário, no nosso caso especificamente a fábula, - que incita a reflexão, trazendo a moral do texto, despertando noções de valores - para ser transformado num texto teatral, temos uma intencionalidade, pois há uma teatralidade no texto literário, seja ele de qualquer espécie, já que eles trazem em si a possibilidade para a cena.

Sob esse ponto de vista, podemos dizer que o texto teatral, se aproxima de modo escritural ao texto narrativo, uma vez que apresenta elementos que compõem a narrativa literária, como história entre personagens, desenvolvidas em certo tempo e espaço. Desta forma, ainda que a retextualização, ocorra com a transformação de um gênero em outro - que denominamos de retextualização intergênero- ambos possuem particularidades e características comuns e/ou semelhantes. Assim, a encenação de um texto literário sugere a abordagem da língua oral a partir de uma base escritural, tendo em vista que o gênero dramático além de escrito é oral e tem um caráter discursivo.

Assim sendo, no momento em que o professor solicita ao aluno uma produção escrita de um texto teatral, ele é levado a observar uma estrutura composicional diversa, que permite auxiliá-lo a refletir, sobre a existência de diversos modos de produção de linguagem: um tipo de escrita que convoca para a cena.

Diante de tudo que até o momento foi mencionado e refletido, entendemos que o tratamento dado ao texto teatral nas aulas de língua portuguesa, deve ultrapassar a dimensão pedagógica, visto que o teatro é expressão artística. Sob esse aspecto, Arcoverde (2008, p. 324), nos diz que o teatro é arte. Arte que precisa ser estudada, não apenas em níveis pedagógicos, mas também como uma atividade artística que tem as suas características como tal.

Desta forma, o trabalho com o texto teatral é visto como uma estratégia de trabalho enriquecedora, pois além de favorecer o desenvolvimento da oralidade, da compreensão leitora, da expressão e comunicação, da criatividade, da imaginação, contribui significativamente para a ampliação da autonomia, da sensibilidade, da alteridade, do diálogo, da autoestima, do raciocínio e da subjetividade.

O que por hora abordamos vai ao encontro do que preconiza Nazareth (2009), quando afirma que

A arte é libertária e o teatro é, sem dúvida, das Artes, expressão libertária por excelência. A possibilidade de “re-viver” sentimentos e situações sem barreiras de tempo e espaço, de presenciar fatos de verdade ocorridos ou apenas existentes no imaginário do autor, possibilita resgate do indivíduo e da sociedade. (*apud* MIRANDA, 2009, p.172)

Portanto, nossa compreensão a respeito do teatro, é que é uma arte que se associa à história do homem e à própria história da comunicação humana, uma vez que se configura uma arte híbrida, envolvendo literatura e encenação. E ainda que, com o advento da tecnologia, essa expressão libertária continua causando encantamento e, por isso, concretizando de maneira única o aprendizado.

2.5 Considerações parciais

Diante das abordagens e reflexões feitas ao longo deste capítulo, pensamos que a intergeneridade, concebida como a mistura, a mescla de gêneros, é uma relação que ocorre naturalmente, visto que um gênero muitas vezes se utiliza de outro, para atingir determinado propósito ou função comunicativa. Além do que, nenhum texto é estritamente original, um texto sempre dialoga com outro, numa troca de características e informações, devido em grande parte, ao caráter dinâmico dos gêneros textuais/discursivos.

Dessa forma, a intergenericidade, essa relação entre gêneros, é fator preponderante no processo de retextualização - objeto de nossa pesquisa - na medida em que, nesse processo, a fábula, texto narrativo, assume a forma de texto teatral, que também é narrativo, embora possua características e especificidades que lhe são próprias, sendo a mais peculiar de todas talvez reside no fato de ser um texto de base escritural que é produzido para ser oralizado, ou seja, encenado, representado. Essa transformação não é algo simples: é preciso todo um trabalho de interpretação, apropriação do texto literário, para através de estratégias e procedimentos adaptativos, o texto literário seja transformado em texto teatral, para ser encenado. E esse processo de transformação, feito nas aulas de LP, possibilitará o desenvolvimento da capacidade leitora e produtora de textos dos educandos, além do desenvolvimento da oralidade, da gestualidade e da corporalidade.³

³ A demonstração desse trabalho de transformação é objeto do capítulo 3.

A respeito dessas particularidades dos gêneros textuais/discursivos, reafirmamos que é de extrema relevância que a escola reveja o uso de práticas mecanicistas por ela adotadas, que não têm cumprido um dos seus principais papéis - enquanto ambiente privilegiado de caráter formativo do aluno/leitor - que é o letramento literário.

Nessa perspectiva, todos os gêneros são fundamentais e importantes no ambiente escolar, pois representam a forma onde os discursos sociais se estabelecem. Trabalhar gêneros significa olhar além da estrutura do texto, e considerar os sujeitos, as interações e as construções que realizam.

No entanto, para que isto realmente ocorra de forma efetiva e eficaz, faz-se necessário que sejam trabalhados em sala de aula, textos que ofereçam condições para a promoção de reflexões, e ajudem a levar o aluno ao questionamento de valores sociais, de papéis que são socialmente construídos, da desconstrução de personagens típicas, bem como problematizem temáticas como gênero, classe, etnia e posicionar-se criticamente.

Para tanto, é imprescindível que na escola, sejam fomentadas práticas de ensino que permitam ao leitor literário, um olhar crítico para além das narrativas lidas. É crucial que sujeitos socialmente marginalizados se sintam representados e/ou inquietados diante do que leem.

A partir das discussões aqui propostas, pudemos fazer uma reflexão no tocante a mistura ou mescla de gêneros, a adaptação de um gênero textual/discursivo em outro, ao tratamento dado nas aulas de língua portuguesa aos textos literário e teatral, bem como a relevância de ambos para a formação integral do indivíduo. No capítulo subsequente trataremos da metodologia que utilizamos na construção de nossa pesquisa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 Delimitação do tema e procedimentos de pesquisa

Para que uma pesquisa científica seja desenvolvida é necessário agrupar os conhecimentos disponíveis e utilizar cuidadosamente métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Além disso, deve-se ter em mente que a pesquisa passa por um longo processo, com inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 2002, p. 24).

Assim, para desenvolver uma pesquisa é preciso que se tenha um método claramente definido. De acordo com Fiorose *apud* Gomes & Araújo (2005, p. 37) “o método (metodologia) é o conjunto de processos pelos quais se torna possível desenvolver procedimentos que permitam alcançar um determinado objetivo”. Entendemos, desse modo, que a metodologia é o conjunto de procedimentos utilizados para coletar dados e tem por objetivo auxiliar o pesquisador por meio de indagações a encontrar o correto caminho do seu estudo.

O pesquisador deve usar o tópico de metodologia para especificar o tipo de pesquisa que desenvolveu, bem como os métodos utilizados no desenvolvimento do estudo para coletar informações.

A escolha de um método sempre depende dos pressupostos que orientam o pesquisador ao defrontar-se com o problema de pesquisa. A formulação do problema, em si mesma, revela as tendências de quem o propõe.

No processo de pesquisa, a concepção do objeto de conhecimento induz à busca de soluções metodológicas. Mais do que seguir regras ou técnicas, planejar uma investigação científica exige conhecimentos necessários para o alcance dos objetivos propostos e adequados às características do objeto de pesquisa.

Existem várias formas de classificar as pesquisas. Conforme Gil (2002, p. 60) as formas clássicas são: quanto a forma de abordagem ou interpretação dos dados coletados (quantitativa ou qualitativa); quanto aos objetivos (descritiva, exploratória ou explicativa); e quanto aos procedimentos técnicos (bibliográfica, documental, experimental, levantamento, estudo de caso ou *expost-fato*).

No campo das pesquisas de investigação, podem-se utilizar diversas abordagens metodológicas, tanto de caráter quantitativo quanto qualitativo. Observa-

se, no entanto, que a escolha de um ou outro tipo deve estar associada ao objetivo da pesquisa e que ambos apresentam características específicas.

A pesquisa qualitativa, inicialmente usada em Antropologia e Sociologia, a partir dos anos 60 incorpora-se a outras áreas. Nos últimos 30 anos vem ganhando espaço no âmbito da Psicologia, da Educação e da Administração (NEVES, 1996, p.13).

Entretanto, a utilização de métodos qualitativos de pesquisa está crescendo. Godoy (1995, p.21) afirma

[...] hoje em dia a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.

Desta maneira, na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda, interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.

A pesquisa qualitativa, utilizada para interpretar fenômenos, ocorre por meio da interação constante entre a observação e a formulação conceitual, entre a pesquisa empírica e o desenvolvimento teórico, entre a percepção e a explicação (BULMER, 1977, p. 74).

Entendemos que a abordagem qualitativa tende a ser descritiva e apresenta um maior interesse pelo processo, do que pelos resultados ou produtos. Nesta abordagem, não há utilização de instrumentos estatísticos na análise de dados. Entretanto, o fato de não utilizar o rigor da significância numérica, não significa que as análises qualitativas sejam meras especulações subjetivas (VIEIRA; ZOUAIN, 2004, p. 89). Todavia, as análises qualitativas podem ser caracterizadas por serem essencialmente descritivas. Para Martins e Bicudo (1989, p. 93), o recurso básico e essencial da pesquisa qualitativa é a descrição.

Nessa perspectiva, Neves (1996, p.1), conceitua pesquisa qualitativa como

[...] um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social [...].

Compreendemos, assim, que os trabalhos científicos/acadêmicos pressupõem a utilização da metodologia de pesquisa que delimita e dá sentido à forma como o

pesquisador lança mão para investigar, conhecer, buscar os caminhos que o levarão a responder os seus objetivos.

Assim sendo, embora possamos contrastar os métodos quantitativos e qualitativos enquanto associados diferentes visões da realidade, não podemos afirmar que se oponham ou que se excluam mutuamente como instrumentos de análise. Uma pesquisa pode revelar a preocupação em diagnosticar um fenômeno (descrevê-lo e interpretá-lo); o autor poderia também estar preocupado como explicar esse fenômeno, a partir de seus determinantes, isto é, as relações denexo causal. Tais pontos de vista não se contrapõem; na verdade, complementam-se e podem contribuir, em um mesmo estudo, para um melhor entendimento do fenômeno estudado.

No entanto, dados e métodos qualitativos são, por vezes, tidos como mais atrativos que os quantitativos (MILES, 1999, p.590); são considerados mais ricos, completos, globais, reais. Seu valor, muitas vezes, parece aos olhos do leitor, inquestionável, por serem obtidos mediante relação direta com o objeto e conduzirem a vínculos mais visíveis de causa e efeito do que, por exemplo, tabelas de correlação estatística. Desta forma, em geral, pesquisas qualitativas preocupam-se em desenvolver conceitos, mais que aplicar conceitos pré-existentes. Talvez, por isto, normalmente os métodos qualitativos são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento relevante para a pesquisa.

Diante de tudo isso, assentimos que a proposta metodológica de nossa pesquisa é qualitativa de cunho descritiva-explicativa e/ou interpretativa, em que o objetivo proposto é produzir uma análise acerca do processo de retextualização e/ou transformação, o qual utiliza os gêneros textuais/discursivos como meio para construção e reconstrução de um texto.

Elegemos a forma de abordagem e interpretação de dados de natureza qualitativa, por seu enfoque investigativo, cuja preocupação primordial é compreender os fenômenos, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes e, por consequência, ativos no desenvolvimento da investigação científica (LIMA, 2001, p. 98).

Desse modo, o pesquisador é principal instrumento da pesquisa e os dados coletados são predominantemente descritivos, apresentando uma menor

preocupação com o produto e maior em relação ao processo, é o tipo de pesquisa utilizada para responder às questões sobre como, o que e por que.

Por conseguinte, o conhecimento elaborado durante a pesquisa qualitativa é essencialmente interpretativo. O pesquisador produz significados à medida que conduz seu estudo. A tarefa do pesquisador é traduzir o que foi apresentado. Nesse sentido, a metodologia qualitativa, marcada na ideologia interpretativa, vêm ganhando espaço como forma de explicar muitos fatos que ocorrem e suas motivações.

Entendemos, desta maneira, que a pesquisa científica se caracteriza por ser um “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento” (ANDER-EGG *apud* MARCONI & LAKATOS, p. 155, 2003). Partindo desse ponto, esta pesquisa intenta coletar dados que promova esta reflexão e produza resultados que possa favorecer os fenômenos que envolvem o processo de retextualização, o qual é o objeto de nossa pesquisa.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos adotados, a pesquisa é composta de uma abordagem teórica, com base na pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2010, p. 14), é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como livros, artigos de periódicos e mais recentemente, de materiais disponíveis na internet.

Nessa perspectiva, como auxílio para nossa pesquisa foi realizado um levantamento do acervo referente à temática da retextualização, escrita, leitura, oralidade, produção textual e os gêneros textuais/discursivos (mais precisamente o literário e o teatral). Para tanto foram consultados livros, artigos científicos, anais de congressos e revistas especializadas que tratam destes respectivos temas. O intuito de uma pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato com o que foi produzido sobre determinado assunto (LAKATOS ; MARCONI, 2003). Sob esse ponto de vista, conforme Gil (2002, p.71)

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Desta forma, para fundamentar nossa investigação, embasamo-nos nas pesquisas no âmbito da Linguística e da Abordagem Dialógica do Discurso, trazendo para o debate os trabalhos, principalmente, de Bakhtin (2003), Marcuschi (2010), Dell'Isola (2007), Geraldi (2011), Solé (1998), Matêncio (2002), Kleiman (2009), Costa

Val (2004), Reis (2008), Schneuwly e Dolz (2004), Travaglia (2003), Arcoverde (2008), Boal (2009), Koudela (2005), Cosson (2006), Zilberman (2008), dentre outros.

Assim sendo, a delimitação do nosso tema ocorreu devido às observações feitas acerca das dificuldades apresentadas pelos alunos nas aulas de Língua Portuguesa, no que concerne à leitura, à oralidade e produção textual. Ao observarmos estas dificuldades dos alunos, verificamos que as práticas pedagógicas necessitavam passar por transformações e/ou adequações.

3.2 O Corpus

3.2.1 A constituição, os critérios de seleção e a delimitação do Corpus

Observamos que a inserção do texto teatral em sala de aula, traz para os alunos uma motivação para ler e produzir textos que os demais gêneros geralmente não conseguem, então, sendo o professor uma peça importante no contexto escolar e, dessa forma, carregando consigo um papel de agente transformador do cenário ao qual faz parte, cabe a nós a tentativa de inserir em sala de aula práticas pedagógicas que promovam efetivamente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Diante dessa situação, escolhemos o processo de retextualização intergênero como objeto de análise de nossa pesquisa, com o intuito de gerar uma reflexão sobre a ausência dessa prática em sala de aula. A opção do trabalho com a retextualização se deu pelo fato do resgate das experiências que os alunos trazem consigo, isto é, eles já convivem com esse processo de adaptação/transformação no cotidiano, ao contarem sobre um filme a que assistiram, uma notícia que receberam, uma viagem que realizaram etc. Nesse sentido, os alunos sentem-se mais à vontade em construir suas narrativas, além de permitir aguçar a criatividade dos educandos, trazendo à tona seus conhecimentos prévios, cultura e valores que contribuem para a construção de uma visão de mundo mais ampliada e significativa.

De igual modo, nossa pesquisa busca através da análise e interpretação documental, subsídios que possam auxiliar a prática da retextualização no ensino de Língua Portuguesa, mediante o uso dos gêneros discursivos/textuais.

Logo, o desenvolvimento da pesquisa documental é feito com base em três documentos oficiais: os parâmetros curriculares de Língua Portuguesa e de Artes (BRASIL, 1998) e a atual BNCC (BRASIL, 2017) que dispõem sobre o ensino de ambas

as disciplinas no ensino fundamental, apresentado como um dos principais objetivos, orientar os educadores acerca dos principais conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, para que suas práticas pedagógicas sejam mais significativas.

Desta maneira, esta pesquisa se constitui de duas partes que se harmonizam, uma parte teórica e uma parte prática. Na primeira, como já foi dito anteriormente, é feita uma abordagem teórica que auxilia na compreensão de como se configura o processo de retextualização, bem como serve de subsídio à segunda parte desta pesquisa, que refere-se à apresentação do trabalho de reformulação e transformação de um gênero em outro, com o objetivo de oportunizar aos alunos situações práticas de produção escrita por meio da retextualização intergênero, o qual nos parece algo atrativo e ao mesmo tempo formativo, para trabalhar a maior dificuldade do aluno, que é a escrita.

Nessa perspectiva, de acordo com as partes que compõem nossa pesquisa, como resultado de nossa investigação, apresentamos uma proposta de intervenção, composta por ações didáticas a serem aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental I, sob o viés da retextualização intergênero e a partir dos pressupostos dos gêneros textuais/discursivos, proporcionando a adaptação do gênero fábula para o gênero texto teatral.

Elegemos a fábula como texto literário a ser transformado e/ou adaptado em texto teatral, por ser um texto narrativo com características bem peculiares, além de ser uma narrativa curta, em que os personagens centrais, em sua grande maioria, são animais com características humanas - falam, tem sentimento e possuem consciência - é seguida por uma lição de moralidade, fazendo parte, assim, do imaginário coletivo e atravessando séculos até alcançarem os dias de hoje.

Esta proposta propiciará aos alunos momentos em que os textos possam ser trabalhados num processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem por meio de atividades relacionadas ao desenvolvimento das práticas linguísticas de leitura e produção textual e encenação teatral.

Desta forma, nossa pesquisa, tem o intuito de com a adaptação da fábula para o texto teatral, levar o aluno a desenvolver a capacidade de reflexão linguística usada para caracterizar personagens e suas diferentes personalidades, reorganizar questões de espaço e tempo, a transitar com fluidez entre as modalidades escrita e oral e, deste modo, os alunos sentem-se desafiados na solução daquilo que é mais importante e relevante, em uma leitura que demanda a construção de critérios

importantes no recorte de trechos para elaborarem cenas. Assim, eles têm a oportunidade não só de discutir a fábula, mas também de usar a criatividade na produção de diferentes maneiras de fazer a adaptação proposta.

3.3 O percurso metodológico

Os procedimentos metodológicos aqui apresentados objetivam demarcar as etapas necessárias para que o processo de retextualização/adaptação de um texto de um gênero em outro aconteça efetivamente.

Desse modo, ao elaborarmos uma proposta de retextualização como artifício para leitura e produção de texto nas aulas de língua portuguesa, buscamos ratificar a prática de adaptar/retextualizar, por meio de estratégias capazes de dar molde a esse procedimento inovador e diferenciado de interpretar e produzir textos, de forma a permitir que o aluno constitua um conhecimento linguístico mais desenvolvido e complexo.

Sendo assim, nos embasamos nas pesquisas de estudiosos, como Dell'Isola (2007), Marcuschi (2010) e Matêncio (2002) no que se refere a elaboração de estratégias para que o processo da retextualização/transformação de textos, de fato possa ser concretizada.

Desta forma, podemos elencar estas estratégias da seguinte maneira:

- i) leitura de textos: é imprescindível a utilização de uma leitura que ultrapasse os limites de decodificação e ative os recursos mentais próprios do ato de compreender, necessários para a construção de sentido dos textos, encontrando assim elementos implícitos e lacunas a serem preenchidas.
- ii) análise dos textos selecionados: análise de elementos constituinte do gênero fábula observando se tais elementos são capazes de proporcionar a retextualização do texto selecionado, como por exemplo, a presença de mais de uma personagem.
- iii) retextualização: elaboração de um novo texto a partir de um texto base, trabalhando assim sobre os aspectos textuais, discursivos e linguísticos identificados no texto-base para, posteriormente projetá-las. Durante este processo de adaptação/transformação, deve-se atentar para o fato de que se o novo texto atende com eficácia, ou seja, se a base informacional do texto de origem foi mantida, por meio das falas das personagens e das orientações dadas nas rubricas. Assim, após o processo de

criação e finalizada a retextualização, os textos irão passar por uma revisão e, caso haja necessidade, os textos serão submetidos a uma reescrita.

Iremos neste momento, fazer uma demonstração prática de como se dá o processo de adaptação/transformação de um gênero textual/discursivo em outro.

FÁBULA 1:

O CORVO E A RAPOSA

Um dia, um corvo estava pousado no galho de uma árvore com um pedaço de queijo no bico quando passou uma raposa. Vendo o corvo com o queijo, a raposa logo começou a matutar um jeito de se apoderar do queijo. Com esta ideia na cabeça, foi para debaixo da árvore, olhou para cima e disse:

- Que pássaro magnífico avisto nessa árvore! Que beleza estonteante! Que cores maravilhosas! Será que ele tem uma voz suave para combinar com tanta beleza! Se tiver não há dúvida de que deve ser proclamado.

Ouvindo aquilo o corvo ficou que era pura vaidade. Para mostrar à raposa que sabia cantar, abriu o bico e soltou um sonoro “Cróóó!”.

O queijo veio abaixo, claro, e a raposa abocanhou ligeiro aquela delícia, dizendo:

- Olhe, meu senhor, estou vendo que voz o senhor tem. O que não tem é inteligência!

Moral: *cuidado com quem muito elogia.*

Bernard Higon. *Fábulas de Esopo*.7.ed.
São Paulo: Companhia das Letrinhas,1994.

Procedimentos a serem feitos para que ocorra a adaptação/transformação do gênero FÁBULA para o gênero TEATRO:

- 1) Seleção das falas das personagens que vão fazer parte da peça, lembrando que no teatro os personagens encenam (falam, fazem gestos e movimentos para a plateia);
- 2) Construção de uma rubrica para apresentar a entrada em cena do corvo e da raposa. Lembrando que em uma representação teatral, os pensamentos das personagens não podem ser percebidos a menos que elas falem sobre eles com o público. Dessa forma, é necessário a fala da raposa e da marcação que indica para onde ela se dirige;
- 3) Escrita de uma ou mais falas da raposa para o corvo e outra fala em que ela se dirige à plateia, comentando sobre sua esperteza. Nesta, em especial, não se pode esquecer de acrescentar a rubrica, dando um destaque para esse gesto da personagem;

- 4) Construção de uma rubrica para que o corvo mostre, com seus movimentos, que ele está orgulhoso com os elogios da raposa e, nesse “balé”, ele perde o queijo;
- 5) Escrita de uma fala da raposa sobre a tolice do corvo;
- 6) Construção de uma rubrica para explicar como a raposa deve se apropriar do queijo e sair de cena;
- 7) Escrita de uma fala do corvo com a moral da fábula.

TEXTO RETEXTUALIZADO/ADAPTADO:

O CORVO E A RAPOSA

(Quando as luzes vão se acendendo o corvo já está no galho da árvore com o pedaço do queijo no bico)

(A raposa entra em cena, olha para o corvo no galho da árvore e fala se dirigindo para a plateia):

RAPOSA:

- Olha só o que estou vendo! Um pedaço de queijo apetitoso no bico do corvo e eu aqui de barriga vazia! Preciso arrumar um jeito de tomar este queijo deste tolo!

(Após sua fala, a raposa se dirige para debaixo da árvore, olha para cima e fala):

RAPOSA:

- Que pássaro magnífico avisto nessa árvore! Que beleza estonteante! Que cores maravilhosas! Será que ele tem uma voz suave para combinar com tanta beleza! Se tiver não há dúvida de que deve ser proclamado.

(O corvo cheio de vaidade se dirige para a plateia e fala):

CORVO:

- Eu vou mostrar pra essa raposa que eu sei cantar bem melhor do que ela imagina. *(E assim canta num tom sonoro):* - Cróóó!

(O queijo cai do bico do corvo, a raposa corre e pega-o rapidamente e fala):

RAPOSA:

- Olhe, meu senhor, estou vendo que voz o senhor tem. O que não tem é inteligência!

(Após falar, a raposa sai de cena)

CORVO:

- Isso é pra eu aprender que é preciso ter cuidado com quem muito se elogia.

FÁBULA 2:

O LOBO E O BURRO

Um burro estava comendo quando viu um lobo escondido espiando tudo que ele fazia. Percebendo que estava em perigo, o burro imaginou um plano para salvar a sua pele.

Fingiu que era aleijado e saiu mancando com a maior dificuldade. Quando o lobo apareceu, o burro todo choroso contou que tinha pisado num espinho pontudo.

- Ai, ai, ai! Por favor, tire o espinho de minha pata! Se você não tirar, ele vai espetar sua garganta quando você me engolir.

O lobo não queria se engasgar na hora de comer seu almoço, por isso quando o burro levantou a pata ele começou a procurar o espinho com todo cuidado. Nesse momento o burro deu o maior coice de sua vida e acabou com a alegria do lobo.

Enquanto o lobo se levantava todo dolorido, o burro galopava satisfeito para longe dali.

Moral: *Cuidado com os favores inesperados.*

Bernard Higon. *Fábulas de Esopo*. 7.ed.
São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

Procedimentos a serem feitos para que ocorra a adaptação/transformação do gênero FÁBULA para o gênero TEATRO:

- 1) Seleção das falas das personagens que vão fazer parte da peça;
- 2) Construção de uma rubrica para apresentar a entrada em cena do burro e depois do lobo;
- 3) Escrita de uma fala do burro em que ele se dirige para a plateia, comentando sobre a presença do lobo lhe espionando;
- 4) Construção de uma rubrica para explicar como o burro deve fingir que está machucado;
- 5) Construção de uma rubrica para explicar como o burro deve fazer para se livrar do lobo e sair de cena;
- 6) Escrita de uma fala do lobo com a moral da fábula.

TEXTO RETEXTUALIZADO/ADAPTADO:

O LOBO E O BURRO

(O burro entra em cena e começa a comer grama, logo após o lobo entra também em cena e fica escondido atrás de uma moita observando o burro comer).

(Dirigindo-se para a plateia, o burro fala):

BURRO:

- Esse lobo está querendo que eu seja seu almoço. Preciso rapidamente pensar num plano para salvar a minha pele. *(O burro para um pouco fazendo menção de que está pensando)*. Já sei!!! Com esse plano irei me livrar desse malvado lobo e ainda lhe darei uma boa lição!!!

(O burro começa a mancar, andando com dificuldade, o lobo aparece e em tom choroso, o burro fala):

BURRO:

- Ai, ai, ai, eu pisei num espinho pontudo! Por favor, tire-o de minha pata! Se você não tirar, ele vai espetar sua garganta quando você me engolir.

(O burro então levanta a pata e o lobo começa a procurar o espinho com todo cuidado, então o burro dá um coice com bastante força no lobo, que caiu no chão e enquanto tenta se levantar todo dolorido, o burro sai de cena galopando satisfeito).

LOBO:

- Como já diz o ditado, quando a esmola é demais o santo desconfia.

FÁBULA 3:

A GANSA DOS OVOS DE OURO

Um homem e sua mulher tinham a sorte de possuir uma gansa que todos os dias punha um ovo de ouro.

Mesmo com toda essa sorte, eles acharam que estavam enriquecendo muito devagar, que assim não dava...

- Essa gansa deve ter ouro por dentro.- disse o homem.

- Vamos matá-la e pegar a fortuna toda de uma vez.

Só que, quando abriram a barriga da gansa...

- E agora mulher? Ela é igualzinha a todas as outras.

- E agora ficamos sem os ovos também. - disse a mulher.

E foi assim que os dois não ficaram ricos de uma vez só, como tinham imaginado, nem puderam continuar recebendo o ovo de ouro que todos os dias aumentava um pouquinho sua fortuna.

Moral: *Não tente forçar demais a sorte.*

Esopo. *Fábulas*. Porto Alegre: L&PM, 1997, p.106.

Procedimentos a serem feitos para que ocorra a adaptação/transformação do gênero

FÁBULA para o gênero TEATRO:

- 1) Seleção das falas das personagens que vão fazer parte da peça;
- 2) Construção de uma rubrica para indicar a entrada das personagens em cena;
- 3) Escrita de uma ou mais falas das personagens comentando a sorte que tinham em possuir uma gansa que punha ovos todos os dias e como estavam insatisfeitos de estarem enriquecendo muito devagar;
- 4) Construção de uma rubrica para explicar a ação das personagens em abrir a gansa para ver o que ela tinha por dentro, como também a representação das personagens na encenação das cenas;
- 5) Escrita de uma ou mais falas das personagens comentando a frustração da gansa não ser como eles tinham imaginado e o desfecho da história.

TEXTO RETEXTUALIZADO/ADAPTADO:

A GANSA DOS OVOS DE OURO

(A mulher e o homem entram em cena, trazendo consigo a gansa)

HOMEM:

- Temos muita sorte heim mulher!! A gente tem uma gansa que todos os dias bota um ovo de ouro.

MULHER:

- Sorte a gente tem, não se pode negar, mas desse jeito vai demorar muito para gente ficar rico de vez homem!!

HOMEM:

- Verdade mulher, sabe que eu estou aqui matutando e eu acho que essa gansa deve ter ouro por dentro.

MULHER:

- Então, o que estamos esperando homem? Vamos matar ela e pegar a fortuna toda de uma vez.

HOMEM:

- Vamos e agora mesmo.

(O homem e a mulher matam a gansa e a abrem, ao abri-la percebem que a gansa por dentro é igual a todas as outras, e ficam com o semblante de frustração e decepção)

HOMEM:

- E agora mulher? Ela é igual a todas as outras.

MULHER:

- E agora ficamos sem os ovos também.

HOMEM:

- Tá vendo mulher, por causa de sua ganância, a gente não ficou rico de uma vez só e nem vamos mais continuar recebendo o ovo de ouro que todos os dias aumentava um pouquinho nossa fortuna.

MULHER *(saindo de cena)*:

- Mas é cada uma!! Não venha colocar agora a culpa em mim não!! Que foi você que teve essa maldita ideia de abrir a gansa para ver o que ela tinha por dentro!!

HOMEM: *(saindo de cena atrás da mulher)*:

- Então tá certo, nós dois juntos tivemos essa maldita ideia e acabamos forçando demais a sorte e deu no que deu.

FÁBULA 4:

A LEBRE E A TARTARUGA

A lebre vivia vangloriando-se de sua rapidez perante os outros animais:

- Nunca perco de ninguém. Desafio todos aqui a tomarem parte numa corrida comigo.

A tartaruga aceitou o desafio da lebre, dizendo calmamente:

- Aceito o desafio.

Mas os outros animais da floresta riram dela dizendo:

- Pobrezinha, é mesmo muito ingênuo!

Outros lhe vieram aconselhar:

- Perdeu o juízo? Apostar corrida com o animal mais rápido da floresta! Vai perder e passar vergonha!

Mas a tartaruga não se deixou intimidar.

- Deixe estar, deixe estar.

- Isso parece brincadeira, poderei dançar a sua volta, por todo o caminho. - disse a lebre.

- Guarde sua presunção até ver quem ganha. - recomendou a tartaruga.

No dia marcado, a lebre e a tartaruga após se aquecerem, se posicionaram para a corrida. O macaco deu o grito de largada. Sob aplausos da torcida, começou a corrida do século. Em menos de um minuto, a lebre já tinha ganhado tanta distância da tartaruga que resolveu deitar e tirar uma soneca.

- Aquela tartaruga tola vai demorar uma vida inteira para chegar até aqui. Vou aproveitar para descansar.

A lebre então deitou-se à sombra de uma árvore e adormeceu profundamente.

A tartaruga continuou avançando com muita perseverança. Quando a lebre acordou, viu a tartaruga pertinho da linha de chegada e não teve tempo de correr para chegar primeiro.

Moral: *Não se deve contar com uma coisa antes de consegui-la.*

Jean de La Fontaine. *Fábulas de Esopo.*

São Paulo: Scipione, 1988.

Procedimentos a serem feitos para que ocorra a adaptação/transformação do gênero FÁBULA para o gênero TEATRO:

- 1) Seleção das personagens que irão fazer parte da peça e suas respectivas falas;
- 2) Criação de rubrica para indicar a entrada das personagens;
- 3) Criação de rubrica para indicar saída temporária das personagens;
- 4) Criação de rubrica para indicar entrada e movimentação das personagens em cena;
- 5) Escrita de fala ou falas das personagens para cena que antecede a cena da corrida;
- 6) Criação de rubrica para indicar ações da lebre e da tartaruga durante a corrida e após a corrida;
- 7) Escrita de uma fala da tartaruga com a moral da fábula.

TEXTO RETEXTUALIZADO/ADAPTADO:

A LEBRE E A TARTARUGA

(Entram em cena a tartaruga, a lebre e demais animais que irão fazer parte da cena)

LEBRE:

- Nunca perco de ninguém. Desafio todos aqui a tomarem parte numa corrida comigo.

TARTARUGA (calmamente):

- Aceito o desafio.

(Os outros animais da floresta riram dela dizendo):

- Pobrezinha, é mesmo muito ingênua!

(Outros animais vieram aconselhar a tartaruga):

- Perdeu o juízo? Apostar corrida com o animal mais rápido da floresta! Vai perder e passar vergonha!

TARTARUGA *(firmemente):*

- Deixe estar, deixe estar.

LEBRE *(em tom de desdém e dançando em volta da lebre):*

- Isso parece brincadeira. Poderei dançar a sua volta, por todo o caminho.

TARTARUGA:

- Guarde sua presunção até ver quem ganha.

(As personagens saem temporariamente de cena)

(Entram em cena o macaco e demais personagens, exceto a lebre e a tartaruga)

ANIMAL 1:

- Então chegou o dia da tão esperada corrida.

ANIMAL 2:

- Veremos a corrida do século.

ANIMAL 3:

- Veremos a pobrezinha da lebre passar a maior vergonha de sua vida!

(Os animais começam a rir, entram em cena a lebre e a tartaruga)

LEBRE:

- Ela foi avisada da vergonha que irá passar, mas mesmo assim quer pagar pra ver!

TARTATUGA:

- Pagarei sim. Com todo prazer.

MACACO:

- Vamos deixar essa conversa toda e vamos logo para o que interessa. *(dirigindo-se para a lebre e a tartaruga)* E vocês duas se preparem para darmos início a essa tão comentada corrida, se aqueçam e se posicionem.

(A lebre e a tartaruga se aquecem e se posicionam, o macaco dá o grito de largada, os animais aplaudem, a lebre sai em disparada e em dado momento para e diz):

- Aquela tartaruga tola vai demorar uma vida inteira para chegar até aqui. Vou aproveitar para descansar.

(A lebre deita-se à sombra de uma árvore e adormece profundamente, a tartaruga continua avançando, quando a lebre acorda a tartaruga já está praticamente na linha de chegada, e não dá tempo ela correr para chegar primeiro. Os animais aplaudem a tartaruga pela sua vitória, a lebre fica arrasada, estirada no chão).

TARTARUGA:

- Espero que a senhora tenha aprendido a lição dona lebre, não se deve contar com uma coisa antes de consegui-la.

iv) encenação dos textos realizados: a última estratégia do processo de retextualização consiste em encenar os textos adaptados/transformados, visto que o texto teatral, embora seja um texto de base escritural, foi feito para ser oralizado/representado. Esta última etapa do processo de adaptação/transformação do texto de um gênero a outro, corrobora com o que dizemos algumas vezes em momentos que antecederam a este em nossa pesquisa. Pois, tão importante quanto trazer para a sala de aula os textos teatrais para serem trabalhados e analisados, é convidar os alunos a encenar

esses textos, posto que ao representar uma personagem, o educando tem a oportunidade de vivenciar os sentimentos, angústias e emoções dos respectivos personagens representados, metaforizando a realidade. Além evidentemente da relevância da encenação para o desenvolvimento da oralidade, das capacidades perceptivas e criativas, do exercício das relações de cooperação e coletividade.

Desse modo, diante de tudo aqui discutido e demonstrado, torna-se evidente que o processo de retextualização é uma atividade que necessita ser incluída nas aulas de língua portuguesa, mais precisamente nas práticas de compreensão e produção textual, por envolver não somente as mudanças linguísticas de um texto para outro, mas também discursivas, exigindo do aluno um domínio de habilidades e competências necessárias para fazer a adaptação/transformação dos textos trabalhados, que vão desde o conhecimento dos gêneros em questão - suas peculiaridades e características - até as escolhas linguísticas e discursivas implicadas nesse processo.

No quarto capítulo e último de nossa pesquisa, apresentaremos uma reflexão mais aprofundada acerca do foco de nossa investigação: a retextualização intergênero dialogizada.

CAPÍTULO 4

A RETEXTUALIZAÇÃO INTERGÊNERO DIALOGIZADA: UMA PROPOSTA PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Considerações iniciais

O quarto e último capítulo de nossa pesquisa objetiva fazer uma explanação de forma mais direcionada ao objeto de nosso trabalho, que é a retextualização entre gêneros, ou seja, a transformação de um gênero textual/discursivo em outro.

O capítulo está estruturado em duas seções. Na primeira seção, apresentamos algumas considerações acerca do processo de retextualização intergênero (características, operações, definições), assim como propomos uma discussão a respeito da relevância dessa prática nas aulas de língua portuguesa, no que concerne ao desenvolvimento de habilidades de prática leitora, oralidade e produção textual.

Na segunda seção, apresentamos uma proposta de intervenção, com o foco na retextualização entre gêneros, com atividades que englobam as etapas que concerne a esse processo, iniciando pelo trabalho com a leitura, seguido de análise de elementos capazes de proporcionar a transformação/adaptação de um texto em outro, passando pelo processo propriamente dito até a encenação/representação do texto transformado/adaptado.

4.1 A construção do processo de retextualização intergênero dialogizada

No percurso de toda nossa pesquisa, discorreremos muitas vezes sobre o foco de nosso trabalho, que é a retextualização, também chamada de transformação e/ou adaptação.

Para fundamentar nossa investigação, no que diz respeito a esse processo de transformação, embasamo-nos principalmente nos estudos feitos por Dell'Isola (2007), Marcuschi (2010), Matêncio (2002) e Travaglia (2003). Segundo esses autores, a retextualização é um processo que envolve a transformação de uma modalidade textual em outra, uma produção escrita em um gênero a outro gênero, contudo mantendo a base informacional do conteúdo do texto de origem. Conforme os autores citados acima, esse processo de transformação/adaptação está presente em nosso cotidiano sem, na maioria das vezes, nos darmos conta que estamos

retextualizando, quando, por exemplo, fazemos anotações escritas após a leitura de um livro, ou quando contamos uma notícia que assistimos na televisão, ou até mesmo um episódio de uma telenovela; dessa forma, estamos o tempo todo retextualizando, toda vez que relatamos ou repetimos algo dito por outrem, estamos reformulando, transformando, recriando e modificando uma fala em outra.

Portanto, entendemos, desta maneira, que esse processo de transformação/modificação/reformulação/recriação não é algo distante de nossas práticas cotidianas, ao contrário, é algo inerente às nossas relações sócio-comunicativas.

É importante ressaltar acerca do processo de retextualização, é que para dizer de outro modo, seja em outra modalidade ou em outro gênero, o que foi escrito ou dito por alguém, precisamos imprescindivelmente compreender o que esse alguém disse ou quis dizer.

Desta forma, retextualizar é uma ação que ultrapassa as dimensões linguísticas e esbarra em estratégias textuais, discursivas e até mesmo cognitivas, visto que, para compreender o que o outro diz, precisamos ativar o nosso cognitivo.

Trazendo neste momento para nossa discussão a essência de nossa investigação, que é a retextualização intergênero, ou seja, um processo de adaptação de uma produção escrita em um gênero discursivo a outro gênero, no nosso caso especificamente, os gêneros fábula e teatro, vemos a intergenericidade como fator preponderante, no momento em que a concebemos como a mistura de gêneros, ou misturas genéricas, nos reportando assim às reflexões de Bakhtin (1998), sobre reelaboração e mistura de gêneros.

Conforme Bakhtin, a língua tem a propriedade de ser dialógica e os enunciados são proferidos por vozes, pois o discurso de alguém se encontra com o discurso de outrem, criando, desta maneira, uma interação viva.

Nessa perspectiva, verificamos que essas vozes, dialogam no processo de adaptação/transformação entre gêneros, uma vez que de acordo Bakhtin (1998), todo texto resulta do encontro de várias vozes, e que qualquer discurso é permeado por palavras ou ideias de outrem; desse modo, a adaptação de um gênero a outro envolve relações que ultrapassam a dimensão linguística, ou seja, envolve os ajustes requeridos para a construção de um novo contexto, isto é, para outra situação comunicativa, com outra intenção, com objetivo de outra aceitabilidade, ocasionando um novo gênero discursivo.

Assim, nos embasamos nas reflexões de Bakhtin (1988), quando diz que

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...) estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (...). Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro; (...) descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade. (BAKHTIN, 1988, p. 314/318)

Neste ponto de vista, por meio da teoria do dialogismo bakhtiniano, acreditamos na existência do caráter dialógico da linguagem, no processo de adaptação de um gênero textual/discursivo em outro. Deste modo, a retextualização acarreta uma nova forma de dizer o que já foi dito, por meio de um novo gênero.

Portanto, a nossa compreensão no que se refere a intergenericidade é que essa mistura e/ou mescla de gênero é uma relação que ocorre naturalmente, visto que um gênero, muitas vezes, se utiliza de outro para atingir determinado propósito ou função comunicativa. Quantas vezes, no processo da escrita, produzimos um texto recorrendo a outro ou a outros? Pensando desta forma, nenhum texto é estritamente original, ainda que não seja explicitamente, um texto sempre dialoga com outro, numa troca de características e informações, devido em grande parte ao caráter dinâmico dos gêneros textuais/discursivos.

Entendemos deste modo, que a intergenericidade comprova que são sutis as barreiras entre os gêneros textuais/discursivos, ou seja, suas fronteiras não são precisamente definidas, um gênero assume a forma de outro, ao “tomar emprestado” características que não são suas por convenção, dizemos então, que trata-se de um gênero “travestido” de outro.

Analisando os gêneros que elegemos, para compor nosso processo de transformação/adaptação de um gênero textual/discursivo em outro, temos a compreensão de que o texto teatral, também denominado de dramático, é produzido para ser representado (encenado), por esta razão apresenta peculiaridades que o distancia dos demais gêneros, devido a sua função primordial que lhe é atribuída, a encenação.

Por este ângulo, visto que os textos teatrais são produzidos para serem representados e não contados, geralmente não existe um narrador, fato este que o difere dos outros textos narrativos, sendo seu discurso direto, resultante da ausência do narrador, assim, identifica a personagem antes de sua fala, utilizando o discurso direto, como estrutura básica na construção do texto e desenvolvimento das ações, e

apresentando rubrica de interpretação e movimentos, próprios do gênero, que indicam como será a cena, os gestos e o movimento dos atores, dentre outros aspectos.

Nossa concepção é que, ainda que o texto teatral apresente em sua formação características e especificidades que lhe são próprias, sendo talvez a mais peculiar de todas tratar-se de um texto de base escritural que é produzido para ser oralizado, ou seja encenado/representado, ele, em sua forma escrita, tem semelhança com o texto narrativo, pois ambos apresentam fatos, personagens, tempo e lugar, e ainda mais, há uma teatralidade no texto literário, seja ele de qualquer espécie, já que eles trazem em si a possibilidade para a cena, fato este que fica evidenciado quando uma obra literária é adaptada/transformada para o cinema ou até mesmo para a televisão, concebemos então, a literatura como uma arte produzida para ser lida.

Assim sendo, durante o processo de adaptação/transformação dialogizada, na medida em que a fábula, texto narrativo, assume a forma de texto teatral, que também é narrativo, ele perde um pouco de suas especificidades, visto que as adaptações/alterações se fazem necessárias, contudo respeitando a particularidade de cada gênero e, desta forma, a temática abordada se entrelaça aos dois gêneros, fazendo com que o conteúdo discursivo de um texto possa participar da construção de outro.

Reiteramos o quão é desafiador para o aluno o processo de retextualizar, um desafio que se concentra basicamente em duas ações, a leitura/compreensão de um texto e a transformação de seu conteúdo em outro gênero, mantendo fidelidade às suas informações de base.

À vista disso, a leitura é o ponto de partida deste processo de adaptação de um texto de um gênero a outro. Contudo, quando falamos em leitura, não falamos apenas em decodificação de palavras, pois ler é um ato que vai além da decifração do código linguístico, a leitura envolve, fundamentalmente, compreensão e reflexão, ler é ler nas linhas e entrelinhas de um texto, é entender o que está além da superfície do mesmo.

Consoante a isso, antes de qualquer transformação textual, é necessário que ocorra a compreensão do texto base, para que não aconteça problemas de coerência durante o processo de retextualização. Talvez esse momento seja o mais importante neste processo de transformação, porque é por meio dele que outros mecanismos são utilizados para compor o novo texto.

De acordo Marcuschi (2008, p.85), o texto só pode ser retextualizado se houver a compreensão do texto-base por parte de seu produtor. Se isso não acontecer, ainda que tendo clara a função do novo texto, sua transformação será problemática.

Desse jeito, ao compreender o texto, podemos trabalhar sob os aspectos discursivos (propósito comunicativo, público-alvo) e os aspectos linguísticos e textuais (tempo e modo verbal, organização textual etc) dos textos em questão.

Além do trabalho com os aspectos linguísticos e textuais, a compreensão do texto torna-se imprescindível, para que ocorra a retextualização, pois é por meio desta, que se torna possível fazer inferências e seleções daquilo que é mais relevante em uma leitura, que demanda a construção de critérios importantes, como por exemplo, momentos cômicos e momentos decisivos no enredo.

Retomando para o foco de nossa pesquisa, que é a retextualização intergênero, mais precisamente a adaptação do texto literário para o texto teatral, acreditamos que aliar o teatro ao ensino de literatura, seja uma maneira eficaz de se trabalhar a prática da leitura, oralidade e a produção textual.

Podemos dizer ainda que realizar momentos de retextualização a partir de gêneros discursivos, sejam estes orais e/ou escritos, pode auxiliar inclusive na compreensão do tripé de composição dos gêneros: conteúdo temático, forma composicional e estilo. (BAKHTIN,2003, p.77)

Nessa perspectiva, segundo Lois (2010)

Quando incentivamos a leitura através da literatura, estamos decidindo por investir na arte. Ou seja, optamos por priorizar e acreditar no potencial subjetivo de cada estudante e no texto artístico, como um meio eficaz para garantir a formação do leitor. (LOIS, 2010, p. 83)

Nosso entendimento com relação a aliança entre literatura e teatro, é que a literatura em parceria com o teatro é uma atividade artística que possibilita ao aluno melhorar a percepção, o senso crítico, a forma de se expressar oralmente e de se comunicar em contextos sociais. Além de reforçar e estimular o prazer pela leitura, essas atividades melhoram ainda a compreensão do que se ler, para assim compreender o que acontece, instigando a curiosidade e estimulando a imaginação, bem como o desenvolvimento das capacidades comunicativas do aluno e a interação grupal.

Vemos, assim, que o trabalho com o teatro em sala de aula é uma forma de atrair os alunos para a leitura de textos literários, despertando o gosto pela leitura

literária, além de se trabalhar a oralidade, a improvisação, a expressão corporal e facial, o desenvolvimento de elementos prosódicos, como a entonação e a velocidade da voz, assim como a ampliação das competências relacionadas à fala em público, estimulando a autoconfiança.

Desta forma, a literatura aliada ao teatro promove não somente o desenvolvimento da leitura e da escrita, como também a ampliação dos conhecimentos do universo artístico, possibilitando, assim, a formação de um aluno leitor-criador e criativo.

Por conseguinte, o teatro é um gênero que integra a ludicidade e a criatividade, a partir da união entre oralidade e corporeidade. O texto teatral, comparado aos demais gêneros textuais/discursivos, apresenta características singulares, visto que é escrito tendo em vista, antes de tudo, a dramatização, pois segundo Emil Staiger (1977, p. 68) “o gênero dramático pressupõe a apresentação”. Assim, sendo o teatro um texto artístico, que presume a apresentação, sua linguagem possibilita que as palavras e a riqueza dos elementos textuais ganhem vida nos personagens e no conjunto da encenação.

Acreditamos que é função social da escola possibilitar aos estudantes o desenvolvimento das competências de leitura e escrita de gêneros discursivos diversos, e ainda fomentar a capacidade de transitar entre a modalidade oral e escrita, onde a transformação/adaptação da fábula em gênero teatral contribui significativamente neste quesito, desde quando há o trabalho de reorganização de ideias com um gênero escrito, que supõe uma reflexão sobre a oralidade.

Essa atividade permite que os alunos trabalhem sobre estratégias linguísticas, textuais e discursivas do texto base e as projetem em uma nova situação de interação, apreendendo que um mesmo texto, pode ser expresso de maneiras diferentes, em diferentes gêneros. Para tanto, se faz necessária uma discussão sobre os aspectos linguísticos e comunicativos que envolvem a feitura do gênero fábula, para que, posteriormente, os alunos possam se atentar aos aspectos linguísticos e comunicativos do gênero teatro, para fazerem a retextualização.

Conforme Dell’Isola (2007, p. 85), as atividades de leitura e escrita por meios de atividades de retextualização possibilitam ao aluno (re) construir seus conhecimentos em relações aos modos de agir nas práticas discursivas em diferentes esferas sociocomunicativas, das quais surgem gêneros discursivos em profusão, além de desenvolver estratégias de textualização (operações linguísticas, textuais e

discursivas) que se adequem ao funcionamento dos textos, nas práticas discursivas em que se constituem.

Desta maneira, concordamos com Dell'Isola (2007), e acrescentamos que em uma proposta de transformação/adaptação, precisamos convidar os alunos a atentarem-se às características e ao processo de textualização/construção do gênero discursivo e sua função social para uma retextualização, concebendo uma nova função social e novas características ao texto, o que compreendemos como um novo gênero.

Ainda de acordo a autora, a atividade de retextualização/trans formação/adaptação exige reflexão acerca dos gêneros e do que foi mobilizado para sua construção, exercendo o papel de um mecanismo importante para a produção dos gêneros, pois, a partir disso, serão trabalhados dois gêneros, o de base e o de destino. Esta atividade busca compreender a função social de ambos, bem como o suporte, o público-alvo, a linguagem mais apropriada e o propósito da comunicação.

Nessa perspectiva, reiteramos que o processo de retextualização intergênero dialogizada, é significativamente eficiente como meio de produção de novos textos que o aluno constituirá, reestruturando e aprimorando, seus mecanismos de leitura e escrita de maneira processual. Na transformação/adaptação de um gênero em outro são apreendidas as operações linguístico-discursivas de ambos os gêneros, aumentando a complexidade da atividade, estimulando a apropriação da heterogeneidade dos gêneros discursivos/textuais.

4.2 Produção didática: como e por quê?

Em momentos anteriores de nossa investigação, e até mesmo na seção anterior deste presente capítulo, mencionamos e discorremos a respeito do objeto de nossa pesquisa, a retextualização intergênero dialogizada que, como o próprio nome diz, trata-se de uma adaptação/trans formação de um gênero textual em outro, mantendo a base informacional do primeiro.

No nosso caso, elegemos como primeiro, o gênero narrativo fábula. A escolha por tal gênero ocorreu devido a fábula ser um gênero narrativo curto, com um nível de compreensão de certo modo fácil, atrativo, por se tratar de uma narrativa em que na maioria das vezes, os principais personagens são animais humanizados, com

sentimentos e ações próprias dos seres humanos, e ao final traz uma moral, um ensinamento, que surte como um conselho a ser seguido.

Recordando Marcuschi (2010, p.82), que diz que o processo de retextualização pode ocorrer entre textos escritos, orais ou de textos orais para escritos e de textos escritos para textos orais, inferimos que, neste processo, oralidade e escrita podem e devem interagir como duas práticas codependentes.

Ainda segundo o autor, gêneros orais e escritos interagem em uma mesma esfera discursiva, pois oralidade e escrita, são duas práticas sociais complementares. Por esta razão, e por demais que discorreremos em seguida, elegemos como segundo texto no processo de adaptação/transformação, ou seja, aquele que será o produto final, o texto teatral, em primeiro plano por ser um gênero de base escritural, que perpassa pela oralidade, isto é, é produzido para ser oralizado/apresentado/encenado/dramatizado.

A segunda razão pela escolha do gênero teatro, e talvez a mais relevante de todas, incida na minha experiência como professora de língua portuguesa, que vislumbrei na produção do texto teatral, uma maneira eficaz e atrativa para se trabalhar oralidade, leitura e produção escrita.

Assim sendo, podemos afirmar que a ação de retextualizar funciona como um processo que oferece aos produtores do texto, a oportunidade de agirem por meio dos gêneros. Essa ação se dá no momento em se transita de um gênero a outro, resignificando a concepção de gênero discursivo.

Ao propor aos alunos a transformação/adaptação de uma fábula em um texto teatral, é nítido o interesse e o gosto que tal atividade desperta. Sabemos que é recorrente os professores de LP lamentarem-se acerca do desinteresse e da dificuldade que os alunos apresentam em produzir textos coesos e com coerência. Entretanto, minha prática em sala de aula me levou a acreditar que esse cenário pode ser modificado, ao me deparar com o entusiasmo dos alunos, ao ter em mãos uma fábula, analisar esse texto, para, posteriormente, poder recriá-los, adaptando-os à linguagem teatral.

E este processo de criação só é possível mediante uma reflexão linguística, utilizada para caracterizar personagens, criar suas respectivas falas, reorganizar questões de espaço e tempo, e depois do texto escrito, terem as falas e as marcações de tempo e espaço encenadas, portanto, oralizadas. Após realizar essas operações, o aluno pode refletir acerca da construção de seu próprio texto.

Ademais, o teatro como arte, além de estimular a espontaneidade e a criatividade, também é utilizado como estímulo para os discentes expressarem seus sentimentos e suas angústias, como também poder retratar questões sociais, como racismo, preconceito, violência, sexualidade, dentre outras questões vivenciadas pelos alunos.

Temos observado que a atividade de retextualização tem estado presente nos debates sobre o ensino de língua portuguesa. Vemos que nos livros didáticos, ainda que em alguns casos o termo não seja claramente utilizado, essa prática tem surgido como um meio, para se trabalhar a produção de textos orais e escritos.

Como sabemos, ensinar a produzir textos é uma forma de inserir o aluno nas práticas sociais de uso da língua, assim como possibilitar a ampliação da sua competência discursiva. Deste modo, o trabalho com a atividade de retextualização em sala de aula está diretamente ligada com a função sociocomunicativa do gênero, visto que são propostas situações, para que o aluno reflita, acerca das 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 formulações do texto, a construção dos tipos textuais, o esquema global do gênero, até aspectos discursivos.

À luz dessas considerações, defendemos que o processo de retextualização, mostra-se um processo eficiente, no que concerne à aquisição e melhoria das técnicas de escrita, e do nível de compreensão e apropriação dos gêneros textuais/discursivos, bem como o aprimoramento de competências leitoras e textuais.

Apresentaremos a seguir, uma proposta de intervenção, contudo, sabemos que nossa proposta é somente uma, de algumas das possibilidades de aplicação do processo de retextualização intergênero, podendo, dessa forma, sofrer ampliação, modificação ou alteração, conforme a necessidade e realidade de cada turma.

4.2.1 Uma proposta de intervenção:

ABRINDO AS CORTINAS: DAS FÁBULAS AO TEATRO

Apresentação

O ensino de produção textual, muitas vezes, é trabalhado em sala de aula de forma mecânica, impedindo que o aluno estabeleça uma reflexão mais ampla acerca

da relação oralidade e escrita. Vemos que o trabalho com tipologias se reduz a operações com estruturas abstratas que organizam a sequência de um texto. Desta forma, as mediações discursivas, que atuam sobre o modo de significação dos textos, no domínio social, são poucas enfatizadas. Para contrapor a uma posição formalista, optamos por assumir o texto, em uma abordagem discursiva, que valoriza a noção de gênero textual, como aponta Dell'Isola (2007, p. 68).

Sob esse ponto de vista, Bazerman (2005,p.73) assevera que as atividades de leitura e escrita devem levar em conta o uso da linguagem, em situações comunicativas, considerando as funções e os contextos sociais de produção e circulação dos textos envolvidos na atividade.

A partir dessas reflexões, concordamos com Dell'Isola (2007, p. 92), que aponta o processo de retextualização como um excelente recurso, para o trabalho com os diversos textos em atividades de linguagem no ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, acreditamos que a retextualização intergênero se mostra uma atividade eficiente, que pode levar o aluno a uma compreensão de textos mais efetiva, assim como produzi-los de maneira contextualizada, criativa e significativa.

Sendo assim, através do processo de adaptação/transformação de um gênero textual/discursivo em outro, ocorre uma maior reflexão acerca da intrínseca relação entre a oralidade e a escrita, por meio da utilização de estratégias discursivas, que demonstram os modos como os textos, sejam eles escritos ou orais, se apresentam, e esclarecendo, principalmente, que a prática das conversões de um gênero a outro é capaz de garantir o melhor domínio a respeito dos gêneros, como também a sua produção.

Nessa perspectiva, reside a nossa proposta de retextualização intergênero dialogizada: a produção de um texto teatral, a partir de uma fábula, efetuando modificações e/ou adequações necessárias no gênero, no discurso, no conteúdo comunicativo, com o propósito de desenvolver habilidades de leitura, oralidade e escrita.

Deste modo, apresentaremos a seguir um conjunto encadeado de atividades composto por passos e/ou etapas ligadas entre si, com o intuito de tornar mais eficiente o processo da transformação/adaptação de um texto de um gênero a outro.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tema Gerador: Retextualização Intergênero Dialogizada

Conteúdo: A retextualização do texto literário (fábula) para o texto teatral

Título: Abrindo as cortinas: Das fábulas ao teatro

Série: Anos finais do Ensino Fundamental I

Número de aulas: 6 aulas de 50 minutos

Recursos:

- Impressão de fábulas
- Computador
- Data show

Objetivo Geral

Analisar como se configura o processo de retextualização intergênero no que concerne ao desenvolvimento de habilidades textuais e leitoras.

Objetivos Específicos

- Perceber que a leitura e a escrita são formas de interação (leitor-texto-escriptor);
- Refletir sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas do texto base, de modo as projetarem em uma nova situação de interação;
- Transformar um gênero em outro, utilizando estratégias de escrita.

Justificativa

Escolhemos a atividade de retextualização intergênero dialogizada por conta dela se apresentar como um meio eficiente de se desenvolver de forma significativa leitura e produção textual, visto que propicia a oportunidade de reflexão sobre o uso de diferentes gêneros textuais/discursivos, levando em consideração suas condições de produção e lugar de fala, assim como as esferas de atividades que eles atuam e se constituem.

Nos embasamos nas reflexões de Matêncio (2002), para quem a retextualização é

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 quadro de referências (MATÊNCIO, 2002, p. 3-4).

Dessa forma, acreditamos que, como professores, precisamos criar condições para que os alunos conheçam e se apropriem de diferentes gêneros textuais, para torná-los competentes usuários da língua materna. Motivados então, pelo desafio de encontrar meios que auxiliem o trabalho com o texto de uma forma interativa, produtiva e motivadora, procuramos com este trabalho, propor uma sequência de atividades com retextualização, cujo objetivo é buscar potencializar o trabalho com o texto e com gêneros textuais em sala de aula, procurando levar o aluno a percebê-los como parte do processo de promoção da ação e interação na sociedade.

Para tanto, adotamos a visão de gênero como entidade sócio-comunicativa, e não simplesmente como entidade formal. Essa visão nos leva a conduzir os alunos a focalizarem, em primeiro lugar, os aspectos discursivos dos gêneros textuais trabalhados (propósito comunicativo, público-alvo, por exemplo), para então se atentarem para seus aspectos linguísticos e textuais.

Segundo Dell'Isola (2007, p. 38), há sempre a necessidade de transformarmos um determinado texto já produzido em outro, que atenda às exigências da nova situação comunicativa, o que frequentemente requer mudança de gênero textual/discursivo. Assim, é exatamente nessa transformação que consiste a retextualização intergênero, um processo que abrange as transformações linguísticas, as quais o texto-base sofrerá, para se adequar ao novo propósito comunicativo, em uma nova situação de interação.

A escolha pelos gêneros que nos servirão como suporte para o processo de retextualização aqui proposto não se deu, evidentemente, de forma aleatória e despropositada.

Sabemos que o ato de narrar é uma prática social milenar, transmitida de geração para geração. Elaboramos, por meio da linguagem verbal oral e escrita, narrações que promovem ensinamentos morais, divertindo e estimulando a imaginação. Uma das formas empregadas para divertir e transmitir ensinamentos são as histórias com animais, que expressam, de forma alegórica, o comportamento social dos homens.

Nesse sentido, o gênero fábula se configura como aquele que apresenta um amplo interesse das crianças, devido a seu formato curto e bem-humorado. Escolhemos, então, a retextualização de fábulas, por apresentar um discurso de fácil

assimilação e ser um gênero textual/discursivo regulado por uma sequência de ações, centrada em apenas uma célula dramática, que apresenta de início, uma situação de equilíbrio entre os personagens. Em seguida, ocorre um conflito, provocado por ação-reação dos personagens, tendo como desfecho a solução de um problema. Uma excelente descrição sobre o funcionamento discursivo do gênero fábula é apresentado por Portella (1983):

A cena se passa num abrir e fechar de olhos como quando a cortina do palco se levanta e logo se abaixa para dar ao expectador apenas uma curta visão. A brevidade da visão faz com que a ação dramática não seja mostrada por inteiro, acabada, fechada (PORTELLA, 1983, p.128).

Portella (1983, p.139) reitera, ainda, que as fábulas têm por objetivo, promover uma reflexão sobre os vícios e as qualidades humanas, ressaltando o contraste entre a maneira de agir e de pensar dos personagens em uma pequena ação dramática, possuindo, em grande parte no desfecho, uma moral explícita ou implícita, em forma de provérbio, sendo este, talvez, o maior atrativo das fábulas.

Desta maneira, ao sabermos que uma mesma história pode ser (re) contada de diversas maneiras, e que o gênero fábula se apresenta em formato que se adequaria a cenas, propomos que o produto da retextualização seja o gênero teatral. Comprovamos, assim, que o teatro se apresenta, como uma alternativa viável pela multiplicidade de ações que possibilita, estabelecendo uma ponte entre as várias possibilidades da língua.

O nosso entendimento com respeito a arte de representar é que o teatro faz parte de nossa cultura, visto que o ser humano sempre teve a necessidade de representar, sejam suas alegrias, ou suas tristezas e angústias. Deste modo, trabalhar com o teatro em sala de aula vai além de levar os alunos para assistirem peças teatrais, mas sim representá-las, o que inclui uma série de benefícios obtidos: desenvolve a oralidade, a expressão corporal, a impostação da voz (ritmo e entonação), o vocabulário, o lado emocional, ao vivenciar emoções e sentimentos dos personagens representados, incentiva a leitura, propicia o contato com obras clássicas, ajuda os alunos a desinibirem-se e adquirirem autoconfiança, estimula a imaginação e a organização do pensamento (ARCOVERDE, 2008 ,p. 168).

Metodologia

Para a realização dessa proposta de intervenção, é necessária a discussão sobre os aspectos linguísticos e comunicativos que envolvem a feitura do gênero fábula, para que, posteriormente, os alunos possam se atentar aos aspectos linguísticos e comunicativos do gênero de chegada, no caso, o texto teatral, para fazerem a retextualização, ou seja, é preciso ter conhecimento da fábula para fazer a adaptação para o teatro. Portanto, se faz necessário que os alunos tenham familiaridade com os gêneros textuais/discursivos que serão objetos da transformação.

Com base no modelo de sequência didática elaborada por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p.56), a sequência se inicia com a apresentação da situação, onde o professor deve expor os objetivos da atividade de transformação/adaptação, de modo que os alunos tenham consciência sobre a finalidade e importância da atividade que, posteriormente, será desenvolvida nas aulas subsequentes.

1º momento (APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO)

Inicialmente, por meio de uma “tempestade” de ideias, devem ser levantadas as concepções que os alunos têm sobre o processo de retextualização. Através de discussões como: “O que é retextualizar?”; “Quando retextualizamos?”; “Para quê?”, com a finalidade de apresentar aos alunos o conceito de retextualização - a produção de um novo texto a partir de um ou mais texto-base.

Esses questionamentos são levantados com o propósito de conscientizá-los sobre o fato de que estamos o tempo todo retextualizando textos, seja de forma oral ou escrita. E que, retextualizar é uma ação comum e até mesmo rotineira. Para que eles cheguem a essa conclusão, a turma será dividida em grupos, e assistirão algumas cenas de filmes, posteriormente cada grupo, irá contar (retextualizar) para os demais colegas o que se passaram nas cenas (cenas diferentes, para cada grupo).

2º momento (RECONHECIMENTO DOS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS A SEREM RETEXTUALIZADOS)

Neste momento, devem ser observados os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, de modo a identificar os pontos de intervenção e ajustar as atividades a partir desse contexto.

Após a identificação dos saberes já trazidos pelos alunos, no que diz respeito aos gêneros textuais/discursivos que serão objetos da retextualização, é necessária a construção de novos conhecimentos, que se tornam imprescindíveis, para que ocorra o processo de transformação/adaptação de um gênero em outro.

Este momento, deverá ser dividido em dois tempos (aulas):

1) Deverá ser feita uma explanação acerca do universo teatral, o que consiste numa breve exposição, sobre a história do teatro e as características de uma peça teatral. O professor deverá, então, trazer para a sala de aula trechos de peças teatrais, de preferência as mais conhecidas pelo público em geral, chamando a atenção e reflexão para os aspectos linguísticos e discursivos que caracterizam esse gênero e o difere dos demais gêneros narrativos: utilização do discurso direto (consequência da ausência do narrador), a identificação da personagem, antes mesmo de sua fala, apresentação de rubrica de interpretação e movimento (próprias do gênero, indicando como será a cena, os movimentos e gestos dos atores, etc.), e talvez o aspecto mais relevante de todos, que o texto teatral é um texto que é produzido para ser representado/dramatizado.

2) Neste momento, os alunos deverão ter contato com o gênero que servirá como o texto base, que é a fábula. Suponhamos que esse não seja o primeiro contato da turma com tal gênero, que até mesmo já possuam uma certa familiaridade com esta narrativa. Deste modo, também divididos em grupos (como no momento que antecedeu a este), deverão ser entregues algumas fábulas impressas, para que eles possam fazer o reconhecimento das características do gênero, (a presença de um narrador, geralmente observador, a existência de animais como personagens centrais, apresentando traços humanos, e o ensinamento contido ao final que funciona como a moral do texto) procurando diferenças com relação aos textos vistos na aula anterior, por meio de comparações entre texto base e o texto a ser transformado. Tal comparação pode ser feita por meio de questões levantadas acerca das peculiaridades comuns a cada gênero em questão, como a presença ou a ausência de um narrador, a existência de rubricas de interpretação, dentre outras. Durante este

processo, os alunos deverão perceber a presença de uma teatralidade no texto literário, mais precisamente na fábula

3º momento (O PROCESSO DA RETEXTUALIZAÇÃO INTERGÊNERO)

Neste momento, os alunos devem colocar em prática as habilidades e competências adquiridas, por meio do processo da retextualização. Ainda divididos em grupos, os discentes serão convidados a produzirem a retextualização da fábula entregue anteriormente. O professor deverá orientá-los, quanto as rubricas específicas, para as falas das personagens, e a indicação, quanto a expressão de seus sentimentos e atitudes, assim como, o docente deve chamar a atenção dos alunos, para o uso da linguagem, conforme a situação comunicativa, para a forma composicional do gênero.

4º momento (ABRINDO AS CORTINAS)

O último momento, ao qual denominamos de produção final, tratará do propósito do texto teatral. Primeiramente, acontecerá a revisão da produção. Os grupos trocarão de textos, com o intuito de observar os seguintes pontos (orientados pelo professor):

- 1) Foram utilizadas as rubricas de interpretação e movimentos de forma adequada?;
- 2) O nível de linguagem está adequado às personagens do texto e ao público que vai assistir à encenação?;
- 3) Foi mantida na retextualização, a ideia central do texto-base?

Após feita a revisão, os alunos serão convidados a encenar/representar/dramatizar as escritas produzidas. Desta maneira, o aluno refletirá que, ao tomar uma fábula como texto-base e a partir dela, produzir um novo texto, um texto teatral, a sua produção teve um propósito comunicativo, ser encenado/representado/dramatizado.

Esse processo de representação do texto produzido, requer uma série de tomada de decisões, que vai desde a escolha do elenco, figurinos e cenários a serem utilizados (e se preciso for a confecção dos mesmos) até ensaios necessários, antes da apresentação do texto retextualizado.

‘CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa buscou apresentar algumas contribuições que o processo da retextualização pode oferecer ao ensino de Língua Portuguesa, no que diz respeito, a aquisição de habilidades e competências leitoras e textuais.

Para tanto, escolhemos a retextualização intergênero dialogizada, por acreditarmos que o dialogismo se faz presente nesse processo, desde quando um autor interliga o seu texto com outros tantos, que foram lidos ou produzidos anteriormente, em momentos anteriores.

Nesse sentido, como aponta Kristeva (1974, p.92), todo texto se constrói como um mosaico de citações, pois absorve e transforma a multiplicidade de outros textos. Assim, nosso entendimento a esse respeito é que nenhum texto é absolutamente original, e a transformação/adaptação de um gênero em outro comprova a veracidade deste fato.

A intervenção de retextualização que propomos promove a reflexão sobre a construção dos textos e a percepção da realidade na materialidade dos mesmos. Assim como também possibilita aos alunos uma maior e mais efetiva reflexão acerca do próprio texto, tendo em vista que são capazes de identificar aspectos que precisavam ser reconstruídos, o que resulta em um trabalho linguístico de aprimoramento da escrita, desenvolvendo, assim, a consciência linguística dos alunos em seu uso prático, mediante às situações de interação.

Em uma perspectiva colaborativa, propusemos a retextualização intergênero dialogizada como mecanismo de percepção e compreensão acerca das intrínsecas relações entre os três eixos norteadores da Língua Portuguesa, a leitura, a oralidade e a escrita.

Vemos que o trabalho com a retextualização possibilita aos alunos, uma maior e mais significativa reflexão sobre produção oral e escrita, visto que este processo de adaptação/transformação é tido como um contínuo de leitura, escrita e reescrita de textos, pois esse processo inicia-se com a leitura de um texto, chamado de texto base (por meio de uma leitura criteriosa), atentando-se para os aspectos discursivos e linguísticos que compõem aquele gênero para, em momento posterior, transformá-lo/adaptá-lo em outro gênero.

No que concerne à contribuição da retextualização, no viés da oralidade, optamos por eleger o texto teatral como gênero a ser o produto final neste processo,

por oportunizar o exercício da expressão oral e por consequência fomentar a compreensão da escrita.

No entanto, os benefícios que o teatro pode oferecer para o ensino de LP, estão bem mais além do trabalho com a oralidade. O texto teatral desenvolve também a prática dos elementos prosódicos (entonação, velocidade da fala, ritmo e volume da voz, tonicidade, expressão facial, gestual e corporal), bem como a liberação da criatividade, o desenvolvimento da sensibilidade, ao vivenciar sentimentos e sensações dos personagens, por ora representados, contribuindo, assim, para a ampliação da autonomia, da autoestima, da subjetividade e da alteridade, visto que, etimologicamente falando, em grego, a palavra teatro significa “lugar de onde se vê o outro”.

Dentre as razões, por elegermos o texto teatral como gênero do produto final, do processo de transformação/adaptação de um gênero a outro, está a incorporação do componente curricular Arte no ensino fundamental, proposto pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), sendo o teatro, juntamente com a música, a dança e as artes visuais, partes integrantes deste componente. E ainda conforme a BNCC (2017), é proposta a adaptação de trechos de obras literárias para a linguagem teatral, fomentando, assim, a prática da retextualização do texto literário para o texto teatral, ainda que não utilizando explicitamente o termo retextualizar.

Dessa forma, o teatro em sala de aula contribui também para o despertar pelo gosto da leitura literária, já que, assim como o teatro, uma obra literária tem o poder de transportar seus leitores para o mundo da ficção; no entanto, também traz o mundo fictício para a sua realidade. Compreendemos, assim, que o texto literário pode ser concebido como uma arte para ser lida, enquanto o teatro, uma arte para ser encenada.

Contudo, ambas podem e devem estarem interligadas, pois, por meio dos textos, introduzem e reforçam temas sociais, políticos, culturais, que contribuem para a formação de uma consciência crítica, preparando o aluno para perceber-se como sujeito social e historicamente constituído.

O nosso entendimento a esse respeito é que o trabalho com a literatura e o teatro favorece o enriquecimento cultural do educando, visto que, por intermédio do texto teatral e literário, o aluno terá contato com um mundo diferente do seu, com épocas e autores diversos.

A contrapelo, todo texto trabalhado em sala de aula, seja ele de qualquer espécie, deve-se levar em conta a relevância do mesmo para o aluno, ou seja, o texto precisa trazer em si aspectos que levem o educando a associar o que lê à sua realidade, estimulando-o a realizar conexões entre acontecimentos da ficção com experiências por ele vivenciadas.

A nossa compreensão quanto a inserção do processo de retextualização nas aulas de LP é que essa prática torna as aulas mais dinâmicas e reflexivas, envolvendo mais os alunos e levando-os a perceberem a língua e sua função social, impulsionando-os a trabalhar sobre estratégias linguísticas, textuais e discursivas para utilizá-las em um novo texto, conferindo maior sentido aos textos produzidos e à prática da escrita.

Mediante a tudo que foi descrito e analisado, acreditamos que o processo de adaptação/transformação de um texto, de um gênero textual/discursivo em outro, mantendo a base informacional do texto de origem - o que denominamos como retextualização intergênero dialogizada - pode e deve tornar-se rotina usual na disciplina de Língua Portuguesa, com o intuito de desencadear no contexto de sala de aula práticas leitoras e de escrita mais eficientes e significativas.

Na condição de professora do ensino fundamental, posso dizer o quanto esta investigação desenvolvida no âmbito do PROFLETRAS significou para mim, no sentido do alargamento das possibilidades da utilização do texto teatral, como uma estratégia de trabalho capaz de contribuir não somente para o aperfeiçoamento da oralidade e da escrita, como também a expansão do universo social e cultural do aluno. Por meio do teatro o aluno pode aprender a improvisar, a expressar-se por meio do corpo, a impostar sua voz, a se entrosar com os colegas, a ampliar o vocabulário, a trabalhar o lado emocional, dentre outros aspectos. Lembrando sempre que o mais importante não é o resultado, mas sim o processo de construção.

Por fim, cremos que nossa pesquisa é altamente relevante para o ensino de LP por todas as contribuições que analisamos e comprovamos, que o processo de adaptação/transformação do gênero literário para o gênero teatral proporciona, no que tange ao desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita. E consoante a isso, esperamos que nossas atividades com a retextualização aqui propostas possam ser utilizadas como norte para a prática pedagógica de professores de língua portuguesa, assim como sugestão para futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Bernadete. Leitura e escrita na vida e na escola. **Revista Leitura - Teoria e Prática**. Campinas. A. 14, n. 6, p. 15-26/2005.

ARCOVERDE, Silmara Lídia Moraes. **A importância do teatro na formação das crianças**. PUC-PR, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Ed. Forense - Universitária [1929] 2005.

_____. O discurso no romance. In: **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

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

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOCK, A.M.B. ; FURTADO, O. ; TEIXEIRA, M.L.T. : **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13. ed. Saraiva: São Paulo,1999.

BRAIT, Beth. Estudos linguísticos e estudos literários: fronteiras na teoria e na vida. In: fronteiras na teoria e na vida. In: FREITAS, Alice Cunha de; CASTRO, Maria de Fátima F. Guilherme de. (Orgs) **Língua e literatura: Ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2003, p.12-33.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006, v.1.

_____. Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

BUIN, Edilaine. **A construção da coerência textual em situações de ensino**. Tese de doutorado. IEI, Unicamp, 2006.

BULMER, Martin. **Sociological research methods**. London: Macmillan, 1977.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.

CALZANAVARA, Rosemari Bendin. Encenar e ensinar o texto dramático na escola. **Revista Científica da FAP**. Curitiba, v.4, n.2,p.56,jul/dez.2009.

CAVALCANTE, M.M. Intertextualidades, critérios classificatórios. In: **ENCONTRO LINGUÍSTICO E LITERÁRIO DO MESTRADO EM LETRAS & I ENCONTRO REGIONAL DO ENMEL, 2.**, 2007, Teresina. Anais... Teresina: UFPI, 2007.

CONCEIÇÃO, Janaína V da. **O ensino de gêneros orais e públicos: o que o teatro tem a ver com isso?** Monografia de Licenciatura em Letras - Língua Moderna, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Porto Alegre, 2011.

COSTA VAL, M.G. Texto, textualidade e textualização. In: Ceccantini, J.L.T.; PEREIRA, R.F.; ZANCHETTA. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação. Língua Portuguesa**. São Paulo: Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, v.1.,2004.

_____ **O desenvolvimento do conhecimento linguístico-discursivo: o que se aprende a escrever?** Veredas - Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora, v.5, n.1, p.83-104, jan./jun.,2011.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DALVI, Maria Amélia; RESENDE, Neide L.; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

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

_____ Intergenericidade e agência: quando um gênero é mais que um gênero. In: **Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 4, 2007, Tubarão, Anais.

Disponível em: <http://www.enisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/index1htm>. Acesso em 19 set. 2019

DIEGUES, Filomena Maria Brasil Cabral. **O texto dramático em contexto de sala de aula - proposta para uma nova abordagem**, 2010. 87 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORIN, José Luiz. **Lições de texto: leitura e redação**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contra-palavras. In: **O espelho de Bakhtin**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2007.

_____. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, Fabrício.; ARAÚJO, Richard. Pesquisa Quanti-Qualitativa em Administração: uma visão holística do objeto em estudo. In: **Seminários em Administração**, 8, 2005, São Paulo. Anais... São Paulo: FEA/USP, 2005.

GONTIJO, Antônio Tadeu de Sousa. A importância da leitura na escola de ensino médio: Um diferencial de crescimento e enriquecimento cultural, social, intelectual na formação do cidadão no mundo globalizado. **Jus Navegandi**, Teresina, ano 10, n. 941, 30 jan. 2006.

Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto>

Acesso em: 22 set.2019

GRANERO, Vic Vieira. **Como usar o teatro na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1995.

GRAZIOLI, Fabiano T.; COENGA, Rosemar E. **Literatura Infanto Juvenil e leitura: novas dimensões e configurações**. Erechim: Habilis, 2014.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore ; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2007.

KONDELA, Ingrid. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **Abordagens metodológicas do teatro na educação**. Revista Científica, São Luís, v. 3. n. 2, dezembro 2005.

_____ ; SANTANA, Arão Paranaguá de. **Abordagens metodológicas do teatro na educação**. Ciências Humanas em Revista - São Luís, v. 3, n. 2, p. 145-154, 2005.

KRISTEVA, Júlia. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Maria de Andrade. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1999.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. 2001, 317 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2001.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, Anna Rachel. CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes.; MAGALHÃES, Maria Célia Camargo. **A construção de modelos didáticos de gêneros: apores e questionamentos para o ensino de gêneros**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

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

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. Recife: Departamento de Letras, UFPE, 3ª versão. 2008.

_____. **Concepção de língua falada nos manuais de português de 1 e 2 graus: Uma visão crítica**. Trabalho de Linguística Aplicada, Campinas, v. 30, p. 39-79, 1997.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A Pesquisa Qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: EDUC/Moraes, 1989.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Textualização, ação e atividade: reflexão sobre a abordagem do interacionismo discursivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Atividades de re(textualização) em práticas acadêmicas: um estudo do resumo**. Scripta - Revista do programa de

pós-graduação em LETRAS e do Centro de Estudos Luso-Afro-brasileiros da PUC-Minas-Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, jan/jun, 2002.

MILES, Matthew B., *Qualitative data as na attractive nuisance: the problem of analysis*, In: **Administrative Science Quarterly**, vol. 24, n. 4, December, 1999, p.590-601.

MIRANDA, Juliana Lourenço et al. **Teatro e a escola: funções, importâncias e práticas**. Revista CEPPG - Nº 20 - 1/2009 - p. 172-181.

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

NEUBAUER, Airton Filho; NOVAES, Flávio de. **Leitura e a escrita como forma de desenvolvimento**. PUCPR, 2009.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 3, 2º sem., 1996.

PAIVA, Aparecida; PAULINO, Graça; PASSOS, Marta. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PAGANO, Adriana. Gêneros híbridos. In: Magalhães, C. (Orgs.) **Reflexões sobre a Análise Crítica do discurso. Estudos Linguísticos**. v. 2. Belo Horizonte: POSLING-UFMG, 2001, p.83-103.

PASCOLATI, Sonia Aparecida Vido. Operadores de leitura do texto dramático. In: BONNIZI, Thomas; ZOLIN, LuciaOsana (Orgs.) **Teoria literária: Abordagens e tendências contemporâneas**. 21. Maringá: Eduem, 2009.

PAULINO, Graça.; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T.M.K. (Org), **Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PULLIN, Elsa M.; MOREIRA, Lucinéia de S. G. **Prescrição de leitura na escola e formação de leitores**. Revista Ciências & Cognição, 2008.

PORTELLA, Oswald O. A fábula. **Revista de Letras**. Curitiba, v. 4, p. 78, jul/dez. 1983.

REIS, Maria Glória. **O texto teatral e o jogo dramático no ensino de Francês Língua Estrangeira**. Tese (Doutorado em Língua Estrangeira). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e escritos na Escola**. 2. ed. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas São Paulo: Mercado de Letras, 1988.

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

STAIGER, Emil. **Conceitos Fundamentais da poética**. Tradução de Celeste Aída Galeão. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro: 1977, p.68.

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

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em Administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia: Ponto & Contraponto**. 2 ed. São Paulo: Global, 2008.