



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO

CÍCERO JOSÉ DA SILVA

**CAFÉ, TEXTO, SENTIDO E PROSA: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO
ESTRATÉGIA DE RESSIGNIFICAÇÃO EM PROCESSOS DE LEITURA E
ESCRITA NO ENSINO MÉDIO**

JOÃO PESSOA
DEZEMBRO, 2016

CÍCERO JOSÉ DA SILVA

**CAFÉ, TEXTO, SENTIDO E PROSA: A RETEXTUALIZAÇÃO COMO
ESTRATÉGIA DE RESSIGNIFICAÇÃO EM PROCESSOS DE LEITURA E
ESCRITA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, na linha de pesquisa “Teoria e Métodos”, do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro.

S586c

Silva, Cícero José da.

Café, texto, sentido e prosa: a retextualização como estratégia de ressignificação em processos de leitura e escrita no ensino médio / Cícero José da Silva. - João Pessoa, 2016.

114 f.

Orientador: Onireves Monteiro de Castro.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA

1. Leitura. 2. Escrita. 3. Interlocução. 4. Gênero Textual.
5. Retextualização. I. Título.

UFPB/BC

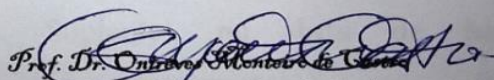
CDU: 028:003(043)

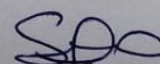


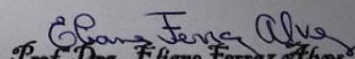
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
CÍCERO JOSÉ DA SILVA

Aos dezanove dias do mês de dezembro de dois mil e dezesseis (19/12/2016), às nove horas, realizou-se na Sala da PRG/CCHLA, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada "*Em café, texto, sentido e prosa: a retextualização como estratégia de ressignificação – processos de trabalho com leitura e escrita no ensino médio*" apresentada pelo mestrando **CÍCERO JOSÉ DA SILVA**, Graduado em Letras pela FAFICA, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE EM LINGUÍSTICA E ENSINO, área de concentração de LINGUÍSTICA E ENSINO, segundo encaminhamento da Profa. Dra. Mônica Mano Trindade Ferraz, Coordenadora do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro (MPLE/UFPB), na qualidade de orientador, presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte Professoras Doutoras Sônia Maria Cândido da Silva (MPLE/UFPB), Eliane Ferraz Alves (UFPB) e Ana Cristina de Sousa Aldrigue (MPLE/UFPB – Suplente). Dando início aos trabalhos, o Senhor Presidente, Prof. Dr. Onireves Monteiro de Castro, convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao Mestrando para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi arguido pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores apresentaram o parecer final sobre a Dissertação, à qual foi atribuído o conceito aprovado. Após a divulgação do resultado foram encerrados os trabalhos e, para constar, a presente ata foi lavrada e será assinada pelo Senhor Presidente juntamente com os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 19 de dezembro de 2016.


(Presidente da Banca Examinadora)


Profa. Dra. Sônia Maria Cândido da Silva
(Examinadora)


Prof. Dra. Eliane Ferraz Alves
(Examinadora)

Profa. Dra. Ana Cristina de Sousa Aldrigue
(Examinadora-Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeira instância, ao Deus todo poderoso, por me presentear com coragem e determinação para a realização desta produção intelectual no campo das pesquisas Linguísticas.

Aos meus pais, José Sebastião Leite da Silva e Marluce Maria Leal da Silva, ao meu querido primo Paulo Lira da Silva, por me direcionar neste ofício do professorado, ao meu amigo Vincent Flury, por todo trabalho de incentivo aos estudos que me ofereceu, á minha amada companheira diária Talia Jordana Albuquerque, e, ao meu irmão José Ronaldo da Silva, que juntos formamos uma família amorosa e harmoniosa.

Ao Profº. Dr. Onireves Monteiro de Castro, pelos direcionamentos para fazer um caminho de pesquisa e pela confiança em mim depositada, desde as orientações até a finalização dessa pesquisa, além de todos os ensinamentos diários obtidos.

A Marlene Leandro, minha amiga aqui representando todos os colegas de trabalho e Mary Almeida, minha querida e estimada diretora por acreditar em mim, enquanto profissional e pelo apoio cotidiano nesta caminhada

Aos professores do Mestrado em Linguística e Ensino UFPB

RESUMO

A leitura e a escrita como práticas sociais envolvem processos discursivos e cognitivos. Por isso, toma-se a leitura como um momento uma ação de produção de sentidos em atividade de interlocução e compreensão responsiva. Assim como observa-se a escrita como um processo de interlocução e de interação social. Uma leitura significativa subsidia significativamente uma nova escrita, dado o movimento de escrita está arrolado na retextualização da leitura. Concebe-se, assim, a retextualização como um processo de produção textual significativa, no qual mobiliza funções linguísticas-cognitivas e linguísticas-discursivas em estratégias de leitura e produção textual, visando incessantemente à ampliação a competência textuais-comunicativa do leitor-produtor de textos. Quanto ao objetivo geral é analisar a retextualização de artigo de opinião em estratégias de ressignificação das práticas de leitura e de escrita como processos de formação de sujeitos-leitores/produtores de textos. Logo, pretende-se compreender o funcionamento da leitura e da escrita na perspectiva de construção de sentidos, concebendo o texto como unidade cognitiva e discursiva, em processos contínuos de formação de sujeitos produtores de textos através de práticas sociais de leitura e de escrita. Para isso, utilizar práticas de retextualização de artigo de opinião, elaboradas em moldes de etapas e círculos de leituras. Logo, esta pesquisa tem caráter de pesquisa-ação, tomando por base teórica principal, Dell’isola (2007), Geraldi (2008; 2013), Koch (2015), Koch & Elias (2009); Marcuschi (2008; 2010), Mantêncio (2002), Marquesi (2014), Orlandi (2012) e Travaglia (2009) entre outros. Os resultados mostram que a retextualização é um processo eficiente no desenvolvimento das competências textuais leitoras e escritas em perspectiva cognitiva e discursiva no aluno produtor de texto no Ensino Médio.

Palavras-chave: Leitura, Escrita, Interlocução, Gênero Textual, Retextualização.

ABSTRACT

This paper discusses the possibility of the reading as a social practice of reading and writing so that, the students can make meaningful use of the reading practice into the cognitive process. For this, one takes the reading as a moment of action to make use of reading to produce and develop activities which are possible to discuss and responsive-comprehension. Thus, the reading into interlocution activities create aspect in the appropriation process for writing interaction. A meaningful reading is a source for significant and fundamental to the students produce new textual writings. In this way, this work supports new writing so helpful to let the pupils develop the retextualization process, used as a practice of reading and writing which mobilize linguistic cognitive function and textual linguistic and discursive strategies into a reading and textual productions with the objective to spread competences on the producer of the text, writing a second text provided by retextualization activities. The objective is to prioritize article of opinion, as strategies in different types of writing, newspaper articles, comics strips and stories and books, emphasizing romances, through a retextualized writing language, therefore, that the subject constitute himself the author of his writing, it means that one must take into account his role as subject into the social context which they are inserted. Through retextualization process the students start considering the idea of writing as a whole process that brings him and the author closer. This modality gives him much more disposition and confidence. Thus, this research have a character of research-action taking for basis the theorists as Dell'isola(2007), Geraldi(2008;2013), Koch (2015). Koch & Elias (2009); Marchschi (2008; 2010), Mantêncio (2002), Marquesi (2014), Orlandi (2012) between others. The results show that a retextualization is an efficient process to get development to competences for writing into a cognitive perspective and discursive to the producer-pupil on the high-school grade.

Key words: Reading, Writing, Interlocution, Textual Gender and Retextualization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mesa de frutas para o círculo de leitura exposta em um dos encontros dos círculos de leitura	76
Figura 2 – Redação 1	77
Figura 3 – Redação 1 reescrita após socialização	79
Figura 4 – Redação 2	80
Figura 5 – Redação 2 reescrita após socialização	81
Figura 6 – Redação 3	82
Figura 7 – Redação 3 – reescrita	83
Figura 8 – Redação 4	85
Figura 9 – Redação 4 – reescrita	86
Figura 10 – Redação 5	87
Figura 11 – Redação 5 – reescrita	88
Figura 12 – Terceira reescrita da redação 5	89
Figura 13 – Redação 6	90
Figura 14 – Redação 5 – reescrita	91
Figura 15 – Redação 7	93
Figura 16 – Redação 7 – reescrita	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Problema	12
Objetivos	13
Objetivo geral	13
Objetivos específicos	13
Justificativa	14
Metodologia	15
CAPÍTULO 2: Marco teórico	22
2 Ideia geral	23
2.1 O papel da escola na construção da leitura e da escrita como processo de interlocução	23
2.2 Linguagem, Língua, discurso e texto	26
2.3 Texto, sujeito, leitura e escrita: um processo social e cognitivo de produção de sentido	30
CAPÍTULO 3: Retextualização	44
3 Ler, escrever e retextualizar	45
3.1 Ler, escrever e produzir sentido em práticas de retextualização.....	45
3.2 Modelo de retextualização	56
3.3 Proposta de intervenção	63
3.3.1 Trabalhando com os gêneros textuais	64
3.3.2 Segmentando a proposta de intervenção	68
3.3.3 Primeira etapa: leitura e compreensão do texto a ser retextualizado; Seleção dos textos e socialização das leituras em forma de círculos (2 horas/aulas)	70
3.3.4 Segunda etapa: da compreensão para a reformulação (1 hora/aula)	72
3.3.5 Terceira etapa: a reformulação (2 horas/aulas)	73
3.3.6 Quarta etapa: a retextualização (2 horas/aulas)	73
3.3.7 Quinta etapa: socialização e reescrita do texto retextualizado (2 horas/aulas) ...	74
4. CAPÍTULO: Análise dos dados	75
4.1 Análise dos resultados.....	76
4.2 Análise das práticas retextualizadoras	76
4.3 Discussões e resultados.....	98
Considerações finais.....	101
Referências	103
Anexo A: Modelo de artigo de opinião	107

Anexo B: Artigo de opinião para leitura – Sugestão 1	110
Anexo C: Artigo de opinião para leitura – Sugestão 2	111
Anexo D: Artigo de opinião para leitura – Sugestão 3	113

INTRODUÇÃO

No Brasil, aproximadamente, a partir do final da década de 1980, surgiram movimentos Linguísticos de renovação nas práticas de ensino de língua materna. Algumas correntes do estudo da língua com o advento da linguística ganham o campo teórico-prático nos ambientes educacionais em todo Brasil, em especial, a Linguística Textual que desenvolve estudos significativos em torno do “texto” como objeto teórico e prático de ensino-aprendizagem, e, em consonância com esses estudos, a Análise do Discurso de linha francesa, situando o trabalho discursivo da linguagem aos seus contextos de produção, “à relação entre texto e contexto” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2014, p. 44).

Com essas vertentes de estudos linguísticos, o tratamento em torno do texto ganha rebuscamento, não apenas como um mosaico de palavras funcionando, em meio a um ato comunicativo, mas como uma unidade significativa de desenvolvimento cognitivo e discursivo processado no funcionamento significativo e social da língua, em trabalho com competências comunicativas e textuais entre sujeitos em ambientes de interlocução. Dessa maneira, o texto é visto como meio de estudo com propósito de analisar seu funcionamento e sua constituição são pontos de partida para interpretá-lo, compreendê-lo, e também produzi-lo. Além do mais, o texto é um objeto linguístico de vertente histórico-social, fruto do uso da linguagem em pleno movimento de seus interlocutores, manifestada através de processos de comunicação de uma língua que se modifica e se transfigura em situações verbais e contextuais nos diversos textos e de diversas maneiras nos gêneros textuais.

Como um objeto de ensino de Língua Portuguesa, o texto é o lugar da interação dos sujeitos, em um ato funcional de expressão da língua, que no ensino é didatizado de forma metodológica e eficaz para o desenvolvimento das competências e habilidades comunicativas por parte do usuário da língua em diversos processos de comunicação. Nesta perspectiva, ensinar Língua Portuguesa é preparar e subsidiar o estudante com elementos linguísticos que possibilitem a compreensão e a produção de linguagens em meio à sociedade, estando essas linguagens materializadas em textos. Por isso, a concepção de linguagem adotada pelo professor para a realização do seu trabalho em sala de aula, tem um papel importante para o desenvolvimento das competências textuais do aluno, pois essa culminará na abordagem do trabalho com o texto e com os gêneros textuais enquanto expressões sociais de funcionamento discursivo e de produção cognitiva. Assim sendo, as concepções de ensino, em Língua Portuguesa, são atravessadas por outras tantas, como: concepção de língua e linguagem, concepção de leitura, concepção de sujeito, de texto e de escrita; tudo isso direciona o

trabalho ou a abordagem da língua por parte dos sujeitos envolvidos nas práticas de estudo linguístico no espaço escolar.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) colocam a leitura como ponto central no trabalho com a língua, em sala de aula. Em situações regulares quando as competências leitoras são desenvolvidas de forma eficiente, elas têm a finalidade de formar leitores e produtores de textos aptos a usar de maneira prática os gêneros textuais. Além do mais, o documento ressalta a importância do aluno escolher sua própria leitura, e é claro que o professor tem um papel de orientação importante nessa prática a qual deve ser uma atividade social engajada.

Quanto à escrita, os PCN (1998) ressaltam que essa habilidade deve ser desenvolvida de forma sistemática, pois não é uma prática simples de decodificação de sons em letras. A escrita emerge em um processo ou etapas planejadas e elaboradas. Por isso, as práticas de leitura e de escrita ultrapassam o tradicionalismo, que, na leitura configuram-se através da simples decodificação grafo-fonológica e apreensão de sentidos, essa prática social é colocada como uma atividade de interlocução intersubjetiva, assim como, este é um processo complexo de atribuição e de percepção de significados, como também, de construção de sentidos na interação texto-leitor-escriptor. Deste modo, tanto a escrita quanto a leitura desenvolvem aspectos linguísticos, pragmáticos, sociais, históricos e culturais, ou seja, não é mera codificação, mas uma capacidade discursiva em processo de interlocução que mobiliza vários outros processos como os discursivos, e os cognitivos em atividades de interação social.

Nesta perspectiva, o texto passa a ser uma unidade concreta tanto no ensino da leitura, como também, no ensino da escrita em produções textuais diversas, principalmente no Ensino Médio. Por isso, é de suma importância observar a forma como o texto é abordado nas aulas, pois, ler é um processo complexo de produção de sentidos e de significados que mobilizam vários conhecimentos cognitivos e discursivos. Além disso, uma leitura significativa é uma base preparatória para o desenvolvimento de produções escritas posteriores ao processo de leitura. A leitura tem um papel textualizador e discursivo na construção da compreensão na qual os significados não estão prontos, nem no texto, nem tão pouco no código linguístico, mas na interação entre interlocutores, pois o texto como processo sempre vai significar e ser ressignificado a cada leitura realizada. Consequentemente, o próprio leitor será autor de uma nova produção escrita significativa, como fruto de uma leitura, também, significativa subsidiando este novo texto em um processo retextualizador. Neste sentido, a escrita é um processo de interlocução e de interação social, e durante o processo de escrita a leitura tem um papel importante, pois é através de sua prática que o aluno encontrará subsídios linguísticos

para a produção de textos. Assim, o modo de conceber a escrita e a leitura está relacionado diretamente ao texto, a linguagem e ao sujeito produtor de textos.

O processo de retextualização é visto como um procedimento metodológico de produção e reescrita de textos, já que, a partir da compreensão de um gênero textual-base, busca-se, por meio de uma transformação didática, a produção de um novo gênero textual. Nesse processo, a leitura compreensiva é importante para a ação de escrita do novo gênero textual, que por sua vez, deve manter todos os elementos de textualidade do texto-base como: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade. Assim como, somados a esses elementos da textualidade, o novo texto deve operar também com fatores discursivos-textuais como: o conhecimento linguístico, o conhecimento de mundo, as inferências, a focalização ligada ao conhecimento partilhado (linguístico e de mundo), a consistência, a relevância e os fatores pragmáticos. Ou seja, esse processo envolve tanto aspectos linguísticos-textuais-cognitivos e textuais-discursivos, pautado em um segmento linguístico com diversos fatores operacionais intervenientes, já que todo texto tem uma função comunicativa definida por variáveis de ordem social-histórica e contextual como: o objetivo do texto, o encaminhamento da proposta de produção textual, a situação e as condições de produção, e o próprio gênero no qual o texto será produzido. Todos esses segmentos trabalhando em conjunto atribuem ao texto sua unidade de sentido.

O ato de construção de sentidos durante a leitura textual deve levar em consideração competências e habilidades textuais do aluno como: o conhecimento linguístico, a situação de produção, os conhecimentos socioculturais e o próprio objetivo do texto proposto por seu autor no momento da escrita. Esses conhecimentos são colocados em prática pelo aluno-leitor através de movimentos interpretativos, como por exemplo, em movimentos de inferências realizadas pelo aluno, que só é possível porque o produtor textual deixa lacunas a serem preenchidas pelo leitor de textos. O estudante produtor de texto parte da textualidade para a discursividade textual durante o processo de retextualização, mas não necessariamente nesta ordem, pois esse procedimento poderá ocorrer de forma contrária. Do mesmo modo o manuseio textual sempre se dar em meio a um jogo estratégico de construção de sentidos em movimentos de interação entre o autor, o texto e o leitor. Visto, a leitura passará a ser um ato social que pressupõe dois sujeitos, o leitor e o autor em um movimento de interação autor-texto-leitor. Logo, é partindo deste movimento que se constrói uma plataforma segura para uma nova produção textual, seja ela oral ou escrita. A leitura é um pressuposto para uma nova escrita, dado o movimento de escrita está pautado na retextualização da leitura.

Sob essa perspectiva, o presente trabalho visa apresentar uma produção textual pautada em estratégia de retextualização em um processo de trabalho que tem como ponto de partida uma leitura compreensiva em busca de uma escrita significativa em movimentos de interlocução de forma cognitiva e discursiva por parte do sujeito-leitor produtor de textos. Colocando os estudantes como produtores de textos derivados das diversas práticas de leitura em atividades de socialização. Portanto, procura-se promover práticas de retextualização de artigo de opinião, elaboradas em planos de aula levando o estudante a socializar leituras em círculos e a produzir novos textos a partir de textos bases.

Esta pesquisa quer apresentar uma contribuição para o ensino de Língua Portuguesa, em especial, os processos de leitura e escrita em sala de aula, como práticas cotidianas e fundamentais para o desenvolvimento das competências e habilidades comunicativas e textuais dos estudantes, em meio a sua vida social como usuários das diversas linguagens e produtores de textos ativos. Entretanto, uma ressalva se faz necessária, desenvolve-se aqui uma estratégia de leitura e produção de textos sob um olhar diferenciado, mas não redentor de todos os problemas que envolvem tais práticas complexas do cotidiano escolar. Porém, estima-se, pautado em experiências, que ler e escrever são objetivos centrais e comuns em aulas de Língua Portuguesa, já que essas habilidades denotam uma forma de inclusão social, pois a todo o momento somos seres produtores de textos/discursos e nosso meio social é constituído por linguagens que se escrevem na dinâmica do dia a dia.

PROBLEMA

Nas aulas de Língua Portuguesa, em especial aqui as de Língua Portuguesa, a leitura e a escrita devem ocupar lugares privilegiados, pois são práticas sociais e constructos linguísticos que proporcionam a inserção do indivíduo em práticas sociais de uso da língua em uma situação efetivas de comunicação. Entretanto, essas práticas ainda não são vivenciadas de forma concreta e significativa, por isso, esta pesquisa investiga o complexo processo de produção de sentido nas práticas de leitura e escrita, mostrando aqui o desenvolvimento de uma proposta de escrita pautada na retetualização tendo início em uma prática social de leitura significativa. Assim, o processo de retextualização tem como ponto de partida uma leitura significativa subsidiando uma produção escrita que possibilite ao sujeito-leitor se constituir como um ser social que faz uso da língua seja um elemento de interlocução do sujeito com sua própria realidade.

Nesse sentido, esta pesquisa busca responder os seguintes problemas:

Qual é o conceito de língua(gem), sujeito e texto norteiam propostas de leitura e de produção textual centrada na interação e na interlocução entre sujeitos sociais, leitores e produtores de textos que o signifiquem através dessas práticas?

Que pressuposições teórico/metodológicas submetem os processos de leitura e escrita em perspectiva sociocognitiva, sociointeracionista e discursiva no ensino de Língua Portuguesa pautada, no uso da língua como produto social, cognitivo, histórico e cultural em movimentos de construção de sentidos?

Como o processo de retextualização ressignifica as práticas de escrita e de leitura dos estudantes do Ensino Médio, tendo em vista grande parte chegam ao fim do ciclo da Educação Básica com sérios problemas de compreensão leitora e sistematização de uma escrita que o signifique socialmente?

O texto é o objeto significativo de estudo, de ensino e de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa, tendo sua funcionalidade comunicativa expressa através dos diversos gêneros textuais, aqui utilizar-se do gênero artigo de opinião em estratégias de retextualização no ensino de uma língua direcionada para o desenvolvimento de práticas sociais de comunicação efetiva entre interlocutores.

Objetivos

Objetivo geral

Analisar a retextualização de artigo de opinião em estratégias de ressignificação das práticas de leitura e de escrita como processos de formação de sujeitos-leitores/produtores de textos.

Objetivos específicos

Compreender o funcionamento da leitura e da escrita na perspectiva de construção de sentidos.

Propiciar práticas de leitura e escrita em perspectivas sociocognitivas e discursivas.

Promover práticas de retextualização de artigos de opinião, elaboradas em etapas didáticas em moldes processuais nas quais levem o estudante a socializar leituras em forma de círculos e a produzir novos textos a partir de textos bases.

Justificativa

Atualmente, a escola não consegue desenvolver práticas sociais de leitura e escrita eficazes que promovam o desenvolvimento das competências comunicativas e textuais dos estudantes e em muitas situações a leitura e a escrita, são inseridas como algo supérfluo, ou mero mecanismo de codificação, ou apenas como sistematização grafo-fonêmica. Nesta mesma ordem, o texto passa a ser um elemento dispensável nas aulas de Língua Portuguesa, funcionando como um artifício meramente expositivo de um ensino pautado no tradicionalismo repetitivo de uma língua pronta pela qual o usuário não interage, mas submete-se ao seu sistema virtual e cristalizado.

Além disso, muitas práticas de leitura e escrita são postas de forma dicotômica, ou seja, poucos fazeres pedagógicos têm um trabalho de consonância entre a leitura e a escrita, colocando-as como dois elementos totalmente biunívocos. É claro que a escrita tem suas peculiaridades, em relação à leitura, porém, ambas as práticas não podem ser concebidas como objetos isolados sem interação e ligações linguística-discursivas, pois, esses processos atestam o uso social da linguagem manifestada em suas práticas comunicativas cotidianas. Partindo desse pressuposto, tem-se no processo de retextualização uma produção textual didática, quando toma um texto base como produto para a construção de um novo texto em um processo de transformação e reescrita metodologicamente sistemática de um gênero textual em outro.

O processo retextualizador de textos é uma possibilidade de produção textual eficaz pela qual a leitura e a escrita trabalham em consonância, já que uma fornece subsídios linguísticos para o desenvolvimento da outra. Ou seja, a prática leitora fornece elementos bases para o desenvolvimento de uma prática escrita através de elementos discursivos e linguísticos que transitam entre a leitura e a escrita, fomentando e fornecendo elementos para o estudante desenvolver seu texto de forma significativa. Assim, duas operações tão complexas que envolvem elementos discursivos, cognitivos e linguísticos são desenvolvidas, através de uma prática de interlocução, na qual a leitura estará contida na escrita, de forma dialógica e responsiva.

Como a retextualização de um gênero para outro não é mera reprodução ou uma prática de reescrita por reescrita pautada em um texto pronto, em uma visão de língua pronta e estática, mas se tem na língua um fator social, um mecanismo interativo e dialógico socialmente difundido pelos discursos que transitam na sociedade. Por isso, retextualizar não é, apenas, modificar ou transformar um texto em outro, mas, um método de provocar o estudante a manusear textos-discursos e re-enunciar por meio de novas construções linguísticas aquilo que já parecia velho na língua. Nesse segmento, a retextualização se apresenta como um método eficaz para o trabalho com as competências leitoras e escritas, já que na escrita o autor constrói uma intenção comunicativa e na leitura uma compreensiva, essa intenção é reconstruída por seus leitores em cada ato de leitura. Com isso, percebe-se que o ato de retextualizar é, também, o de produzir um novo texto, estando essa produção imersa em um universo comunicativo de manejo com a linguagem.

Por isso, essa pesquisa é de suma relevância para o desenvolvimento de práticas significativas de leitura e de escrita, uma vez que, esses objetos são fundamentais para o desenvolvimento de competências comunicativas e textuais desenvolvidas na escola, através do processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa em sala de aula. Além disso, é dever da escola criar e oportunizar formas dialógicas de socializar a leitura em momentos de interlocução, em que o estudante possa sentir-se autor de suas ideias e de sua escrita. Assim sendo, a retextualização é uma estratégia de resignificação das práticas de leitura e de escrita realizadas pelos estudantes em sala de aula, por parte de um gênero para outro em operações linguísticas e extralinguísticas.

Esta pesquisa está estruturada em duas partes: uma parte teórica e, a outra traz a prática de uma experiência de leitura e produção textual, mediada pelo processo de retextualização com uma turma de estudantes do ensino médio. Aqui pautamos apenas uma possibilidade de trabalho entre muitas que atestam a produção escrita e a leitura, a partir de práticas retextualizadoras imersas em contextos discursivos e cognitivos de trabalho com a língua e com a linguagem.

Metodologia de pesquisa

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma prática de pesquisa-ação, por propor um estudo teórico, seguido de um plano de intervenção no qual o pesquisador é membro integrante da população que se dará o estudo, além disso, a pesquisa-ação promove a

integração entre a teoria e a prática resultando em um trabalho para usufruto da população. Na prática da pesquisa-ação, há uma relação colaborativa entre o professor, o aluno e a metodologia aplicada, pois há uma proposta de intervenção na realidade abordada que ocorre em parceria com os três elementos citados sem haver separação dos objetos e dos participantes.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

O pesquisador torna-se um agente inerente da pesquisa, participando e envolvendo-se diretamente com seu objeto científico em uma busca harmoniosa de confirmar suas hipóteses, tornando-se assim, sujeito de suas próprias práticas científicas. Isso se justifica nas palavras de Tripp (2005, p. 447) “A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica”. Assim, a pesquisa-ação não é um simples método de investigação e levantamento de dados, mas sim um caminho científico de intervenção da realidade pesquisada na qual a interação e o desenvolvimento do objeto de pesquisa inicia-se a partir da observação do ambiente vivenciado pelos sujeitos, no caso aqui a pesquisa se inicia com uma problemática da realidade pedagógica da sala de aula. Ou seja, nossa pesquisa tem como ponto de partida uma reflexão sobre o ambiente escolar e diretamente sobre práticas de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. A respeito da ligação da pesquisa com o ambiente ressalta Oliveira

(...) partimos sempre da premissa de que a pesquisa da realidade, capacitação de quadros e aquisição de conhecimentos são dimensões inseparáveis e interligadas de um mesmo itinerário político-pedagógico. Pensamos que a finalidade de qualquer ação educativa deva ser a produção de novos conhecimentos que aumentem a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem trabalhamos. Por isso mesmo, o estudo da realidade viva pelo grupo e de sua percepção desta mesma realidade constituem o ponto de partida e a matéria-prima do processo educativo. (OLIVEIRA, 1981, p. 19)

É através do processo educativo que consolidamos a pesquisa-ação como método de estreita relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, de forma participativa e colaborativa em uma relação dialógica e dialética, em sintonia e a serviço da construção do saber resultante de ação-reflexão-ação pelas partes envolvidas no fazer científico.

Dento desta perspectiva pedagógica, que parte da situação vivida pelos educandos como um problema que os desafia, é evidente que a definição do conteúdo programático da ação educativa não pode ser feita apenas pelo educador. Esta definição implica um trabalho conjunto de pesquisa e discussão no qual participam educador e educando mediatizados sempre pela realidade a ser conhecida e transformada (OLIVEIRA, 1981, p. 19).

Assim, levantado o problema a partir de uma prática pedagógica existente no caminhar dinâmico do dia a dia da sala de aula, aqui especificamente das aulas de Língua Portuguesa, a pesquisa-ação traça caminhos interventivos para solucionar, ou pelo menos diminuir a ocorrência, engajando os autores-sujeitos da pesquisa em procedimentos participativos, coletivos e de reciprocidade múltipla. Por isso, nossa intervenção acontece na realidade da sala de aula em torno do problema de práticas de escrita e de leitura desenvolvidos como mera decodificação, ou como simples instrumento de comunicação, ou seja, práticas que não são significantes para os estudantes envolvidos. Entretanto, as práticas de leitura e escrita são de suma importância para o desenvolvimento das competências comunicativas que é um dos objetivos do fazer do professor em sala de aula. Já que segundo os PCN,

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva, supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (BRASIL, 1998, p. 22).

Neste processo de práticas de linguagens na escola, e especificamente a produção textual, percebe-se que a retextualização é um mecanismo de escrita e leitura a partir do qual os alunos podem produzir textos em situações significativas norteadas pela discursividade em processos cognitivos. Dessa forma, nossa intervenção ocorre através de estratégias retextualizadoras esquematizadas em processos de produção textual que partem da leitura para a produção escrita operando com elementos linguísticos-textuais-discursivos e cognitivos em um trabalho processual. Desse modo, busca-se na ação docente inserir os discentes em práticas de leitura e escrita transformadoras de sua realidade, trabalhando a pesquisa-ação como elemento motivador de práticas não só de pesquisa, mas como processo metodológico integrante de sujeitos em movimentos de ensino-aprendizagem de construção e reconstrução de conhecimento.

Além disso, Franco e Lisita (2008) destacam a pesquisa-ação como instrumento essencial para a formação do professor que se torna um pesquisador, o que não deixa de ser uma forma de formação continuada. Já Oliveira-Formosinho (2008, p. 29) reforça: “O conhecimento profissional prático é uma janela para uma compreensão e uma apropriação melhores da prática profissional”. Dessa maneira, fica evidente a formação do professor a partir de uma perspectiva de aprendizagem participativa (ALMEIDA, GHANEM e BICCAS, 2008) e o emprego dessa metodologia é de grande contribuição para a prática pedagógica e embasamento teórico do professor, pois, como observa Thiollent (1986), a pesquisa-ação tem como maior desafio agrupar as requisições estabelecidas para a operação necessária e estabelecer sintonia entre os modos de fazer e de saber fazer com base no conhecimento técnico-científico.

A literatura consultada apresenta a pesquisa-ação como o método pelo qual são percebidos os melhores resultados quando aplicada na área da Educação: “A pesquisa-ação é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino” (TRIPP, 2005, p. 445). Isso se justifica porque

Do ponto de vista científico, a pesquisa-ação é uma proposta metodológica e técnica que oferece subsídios para organizar a pesquisa social aplicada sem os excessos da postura convencional ao nível da observação, processamento de dados, experimentação, etc. Com ela se introduz uma maior flexibilidade na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta (THIOLLENT, 1986, p. 24).

Não se pode pensar numa ação para solução de um problema sem que as pessoas envolvidas na situação discutam os melhores procedimentos para a questão. Assim a pesquisa-ação só existe quando o grupo a ser beneficiado está em constante comunicação com o pesquisador e a intervenção se efetiva.

Quanto aos objetivos científicos da pesquisa, trata-se de uma pesquisa explicativa, de acordo com Gil (2008) busca identificar, quais fatores determinam ou contribuem para a existência dos fenômenos, sendo, portanto, o tipo que mais aprofunda o conhecimento da realidade, uma vez que explica a razão e o porquê das coisas. A abordagem do problema classifica a pesquisa como qualitativa, uma vez que não busca dados estatísticos e, sim, analisar e interpretar aspectos relacionados com a temática abordada na pesquisa enfatizando os processos e os significados (LAKATOS e MARCONI, 2011).

O objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula, em especial a etnografia, é o desvelamento do que está dentro da “caixa preta” no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se “invisíveis” para autores que deles participam (BORTONI-RICADO, 2013, p. 49).

Como o foco principal do trabalho é analisar a retextualização de um texto escrito base, para outro texto escrito, elegemos o artigo de opinião como texto-base a ser retextualizado de forma processual para o gênero dissertativo-argumentativo, que tem como alvo a “redação escolar”, já que esse último é um gênero produzido no Ensino Médio. Entretanto, há um grande problema em torno da produção da redação escolar, pois os estudantes não conseguem produzi-la com criatividade, criticidade e textualidade, e muitas produções, por sua vez, não oferecem unidade de sentido. Além do mais, tanto o artigo de opinião quanto a dissertação-argumentativa são de caráter argumentativo, por isso, a leitura do gênero textual artigo de opinião fornece subsídios argumentativos, para o estudante do Ensino Médio, estruturar seu texto dissertativo.

Nessa perspectiva, o trabalho de retextualização de artigo de opinião é elaborado em moldes de planos de aulas, com círculos de leitura, pois, será através da leitura e de sua socialização que o trabalho ocorrerá em forma de estratégias de ressignificação das práticas de leitura e de escrita em processos de formação de sujeitos-leitores-produtores de textos no Ensino Médio. Logo, escolhemos uma turma de Ensino Médio na Escola de Referência em Ensino Médio Agamenon Magalhães, situada na cidade de São Caetano, Agreste de Pernambuco, onde o trabalho é desenvolvido.

Começamos com um passeio introdutório ao tema “café, texto, sentido e prosa: a retextualização como estratégia de ressignificação em processos de trabalho com leitura e escrita no ensino médio”, mostrando as perguntas norteadoras, os objetivos traçados na pesquisa e a justificativa para o trabalho com a leitura e a escrita em perspectiva discursiva e cognitiva. Utilizou-se a retextualização como estratégia de sistematização dos processos de leitura e escrita de forma significativa para o leitor-produtor de textos. Além, de justificar a socialização das leituras em forma de círculos, sob o deleite de um café discursivo, onde cada estudante socializa o que leu fazendo inferências e mobilizando conhecimento de mundo e sistemático através de sua leitura.

O segundo capítulo está estruturado com o “marco teórico”. Neste há um diálogo entre teóricos e suas colocações acerca do papel da leitura e da escrita na escola como elementos constitutivos de interlocução. Seguido, assim, por uma discussão entre língua, linguagem, discurso e texto, já que a concepção de língua e linguagem é uma delimitação da posição

política e pedagógica que o professor assume em sala de aula durante sua prática docente. Do mesmo modo, essas concepções são norteadoras para a formação do texto, enquanto constructo social transpassado de discursos materializados na e através da língua como um lugar de interação. Dessa forma, o texto passa a ser um lugar de interação entre sujeitos sociais que em relação com a leitura mobiliza aspectos cognitivos e discursivos para a construção de novos textos derivados da relação texto-leitor-autor.

No terceiro capítulo, apresentamos considerações sobre a leitura e a escrita como práticas sociais significativas de interação entre sujeitos. O texto passa a ser visto como um mosaico de linguagens formado por uma dimensão cognitiva e outra discursiva situada em contextos de trabalho com elementos linguísticos e extralinguísticos. Assim, o texto é formado por um trabalho com elementos linguísticos de caráter ideológicas, socioculturais e histórico, tendo uma unidade de sentido norteadora pela textualidade e pelas condições de produção ao qual ele está submetido. Desse modo, o texto sempre está aberto à incompletude linguística, cabendo ao leitor construir sentidos de forma dialógica em estratégias sociocognitivas e sociointeracionistas, e é nesta incompletude textual que instala-se o trabalho com a retextualização de um gênero escrito a outro.

Neste terceiro capítulo, colocamos o modelo de retextualização pautado no modelo construído por Marcuschi (2010), sob as considerações de Travaglia (2013) e Marquesi (2014). Tendo na retextualização um mecanismo de transformação textual operando elementos discursivos e cognitivos de um texto-base para a produção de um novo texto de forma estratégica e processual, no qual o aluno possa partir de uma leitura compreensiva para uma escrita crítica, criativa e significativa em operações textuais de manuseio linguístico que o signifique enquanto autor, leitor e produtor de textos. Além do mais, neste mesmo capítulo apresentamos a proposta de intervenção e todas as etapas sistematizadas para a produção textual a partir da retextualização.

No quarto capítulo, apresentamos uma amostra de algumas produções retextualizadas, as quais debruçamos uma análise dos elementos linguísticos-discursivos e linguísticos-cognitivos de todo o processo de leitura e escrita citado no corpus teórico do presente trabalho nas práticas de retextualização entre gêneros escritos. A análise das redações tem como arcabouço teórico Marcuschi (2010), Dell'isola (2007), Mantecio (2013) e Marquesi (2014). Ao final do capítulo, há uma exposição das discussões e dos resultados das experiências vivenciadas no processo de leitura e de escrita envolvidos no ato de retextualizar.

Seguindo o curso final da pesquisa, temos no último tópico as considerações finais com uma abordagem crítica sobre toda a pesquisa e a constatação da eficácia das estratégias de leitura e de escrita inseridas no contexto de produção textual através da retextualização.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2 IDEIA GERAL

Este capítulo tem por objetivo discutir sob papel da escola em torno do trabalho com as práticas de leitura e de escrita dialogando teoricamente com a noção de língua(gem), sujeito e texto que permeiam uma proposta de leitura e de produção textual centrada na interação e na interlocução entre sujeitos sociais autores e produtores de textos. Pois, para proporcionar práticas textuais em perspectiva cognitiva e discursiva à posição política e ideológica adotada pelo professor no manusear da língua, interfere diretamente no fazer pedagógico de trabalho com o texto em sala de aula.

Na primeira parte, ancoramos as principais reflexões teóricas em Azeredo (2007), Orlandi (2011), mostrando que a escola é a instituição legítima no processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa em uma vertente inclusiva de práticas linguísticas sociais tomando o texto como uma prática de linguagem cotidiana, a partir do qual o aluno possa ler e escrever de forma crítica e criativa em contextos de interlocução.

No segundo momento, buscaremos a reflexão teórica de Meurer (1997), Orlandi (2012), Pêcheux (1990), Possenti (1988, 2009 e 2012), Antunes (2007 e 2013), Koch (2015a), Geraldi (2008, 2013), Travaglia (2009), Koch e Elias (2009), Marcuschi (2008, 2009), Bakhtin (2011), Bakhtin-Volochinov (2014), PCN (1998), para tratar das concepções de linguagem e sujeito que circulam as produções textuais em processos cognitivos e discursivos de produção de sentidos, através das práticas de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Assim, a produção textual visa trabalhar com a língua, enquanto produto social, cognitivo, histórico e cultural em movimentos de construção de sentidos.

Ao considerar todos esses aspectos, a língua será abordada sob uma visão sociointeracionista e sociocognitiva, concebendo-a como lugar de interação entre sujeitos sociais em práticas interlocutivas de produção de linguagens.

2.1 O papel da escola na construção da leitura e da escrita como processo de interlocução

No Brasil, aproximadamente a partir do final da década de 1980, surgiram movimentos em prol de renovações da escola e esforços de melhoria da qualidade do ensino. Esse contexto histórico exigia mudanças na Educação. A discussão girava em torno da

reformulação do currículo escolar brasileiro, considerando a possibilidade de estabelecer um currículo nacional.

Nos estudos voltados para o campo da linguagem surgem novas tendências teóricas como os estudos sobre o Letramento, a Linguística de Textual, a Linguística Enunciativa e as Linguísticas Discursivas, que passam a apontar muitos problemas nas práticas educativas do ensino de Língua Portuguesa. Há uma necessidade de romper com o ensino de língua pautado no tradicionalismo, advindo do estruturalismo e das correntes formalistas que pautavam os moldes do ensino de língua(gem).

Com as novas tendências linguísticas, inseridas nas práticas sociais educativas, o foco do estudo da língua não é mais o sistema em si, passando a abordar as formas linguísticas que compõem a língua e sua relação com o contexto de uso, assim como outros fatores. Consequentemente, esses novos caminhos para a superação do ensino tradicional iniciam um lento processo de mudanças na escola, em todos os âmbitos escolares e principalmente no campo de ensino de linguagens.

Mesmo com toda essa evolução da Linguística, atualmente, ainda encontram-se muitas barreiras em relação ao ensino de leitura e escrita na escola, pois, os processos de ler e de escrever têm natureza complexa por se tratarem de práticas sociais que envolvem processos do âmbito discursivo e cognitivo. Além do mais, nada do que se fale em torno do texto, esgota-se nele mesmo, visto as várias concepções que as teorias sobre o texto, e até mesmo sobre o discurso e seu ensino evidenciam. Assim, há uma necessidade de conceber o texto em sua dimensão discursiva e pragmática, nessas dimensões, segundo Orlandi (2011, p. 180) “consideramos que o texto é o lugar, o centro comum que se faz no processo de interação entre falantes e ouvintes, autor e leitor”. Sendo assim, esses segmentos exigem uma reiteração em torno das concepções de língua, linguagem como mecanismo vivo, como forma de conhecimento, de expressão, de compreensão e de comunicação exercida por sujeitos construídos na língua e pela língua.

Esses sujeitos representam e são representados discursivamente através da linguagem em uso social que ganha materialidade nas manifestações ou nas atividades textuais concretas de interlocução constitutivas de subjetividade. Nesse contexto é de suma importância que a escola desenvolva o processo de ensino aprendizagem em Língua Portuguesa envolvendo práticas de leitura e escrita, auxiliando o aluno a desenvolver competências comunicativas que o represente em sua vida escolar e extra-escolar. Assim, a escola deve proporcionar ao aluno um trabalho com texto, em diversos gêneros, para uma aprendizagem direcionada pela leitura, enquanto processo plurissignificativo de construção de sentidos e, pela escrita, como processo

de produção textual materializando a língua em um jogo cognitivo e discursivo. Ou seja, é lidando com o texto que o aluno processa sentidos, constrói sentidos e se constitui como cidadão crítico-reflexivo no uso de sua própria língua, (re)pensando sua língua no momento de leitura e de produção textual.

É lidando com textos nas respectivas situações de uso que aprendemos a língua. Alargando-se, tornando-se mais complexo, incorporando sutilezas, esse conhecimento embasa os novos textos que construímos. Com efeito, o conhecimento da língua é cumulativo, que se expande à medida que o objeto em que ela se corporifica – os textos – se multiplica e se diversifica (AZEREDO, 2007, p. 37).

Dessa forma, desenvolver atividades sociais de ensino aprendizagem com textos é trabalhar os movimentos de interlocução da leitura e da escrita imersos em práticas discursivas de uso efetivo da língua em suas competências reais de comunicação verbal. É através da língua que o sujeito constrói pontes comunicativas, externa e internaliza contextos por meio de seu uso, por isso, cabe à escola trabalhar a produção de linguagens com o aluno manuseando a língua de forma interlocutiva para proporcionar a inclusão social do estudante em uma realidade em que ele possa (se)escrever, ler e (se)reinventar, “o primeiro e mais importante objetivo da escola é preparar o aluno para expressar-se, oralmente e por escrito, e para compreender adequadamente o que ouve ou lê. É por meio de textos que nos fazemos entender e compreendemos o que os outros nos comunicam” (AZEREDO, 2007, p. 38).

Como o presente aborda o texto em sua vertente linguística discursiva e cognitiva, levando em consideração o movimento de interação e interlocução da leitura à produção escrita, buscamos ancorar reflexões na Linguística Textual por ter uma base teórica de apoio para a leitura e a produção de textos como área estruturante de unidade textual, ou seja, elementos que deem textualidade aos processos e práticas de trabalho em torno do texto. Como também, procuramos um apoio na Análise do Discurso de linha francesa para entender como a leitura pode ser significativa para o sujeito-leitor subsidiando, assim, produções textuais diversas em contextos situados de trabalho com a língua escrita. Portanto, pensamos em um casamento, mesmo que em alguns momentos não seja perfeito, entre a Linguística Textual e a Análise do Discurso, não cabendo aqui o mérito de discutir teoricamente cada perspectiva de forma isolada, mas de utilizá-las de forma harmoniosa.

2.2 Linguagem, língua, discurso e texto

Conceber a leitura e a escrita como elementos que derivam de fatores cognitivos e discursivos exige uma definição de língua(gem) dentro de um aspecto de interação e interlocução que emergem de práticas sociais do uso significativo desses elementos linguísticos. Ou seja, colocar a leitura como uma prática significativa da língua de modo que, em torno dela, se constrói sentidos, e a escrita como um produto ou um processo social significativo que poderá ser subsidiada por práticas leitoras sociais. Essa visão de trabalho com a leitura e a escrita pressupõe um segmento de língua, a qual direcione essas práticas dentro do universo linguístico cognitivo e interacional de produções significativas textuais, pois, a leitura é um processo complexo exigindo mobilização de várias ações cognitivas por parte do leitor, e este, através de mecanismos interacionais-discursivos de forma dialógica constrói sentidos na relação com o texto. Esse processo de interação do leitor com o texto, a partir da leitura, é realizado através das lacunas deixadas pelo produtor textual na tessitura da escrita, o que torna o texto, a partir da própria segmentação da linguagem, cognitivamente incompleto, e que através dos movimentos discursivos da leitura, o leitor vai recuperando os sentidos construídos na relação de interlocução entre o texto, o autor e o leitor. Além do mais, a própria composição da língua(gem) permite a não opacidade do texto. Sobre a natureza cognitiva e discursiva da linguagem Meurer (1997) diz que

A linguagem, além de sua configuração linguística, é constituída de uma dimensão psicológica e de uma dimensão social. Da perspectiva de sua dimensão psicológica, a linguagem é vista como uma forma de conhecimento ou uma forma de cognição. Da perspectiva de sua dimensão social, a linguagem é vista como instrumento de ação social, de interação do indivíduo com seu meio ambiente. O texto, tanto escrito como oral, sendo um meio de manifestação da linguagem, também é caracterizado por essas duas dimensões, pois ao usarmos textos, fazemos uso de diferentes tipos de conhecimento para interagir com outros indivíduos dentro de determinados contextos sociais. Assim sendo, a produção e a compreensão de texto envolvem não apenas fenômenos linguísticos mas também fenômenos sociocognitivos (MEURER, 1997, p. 14).

Nessas perspectivas cognitivas e sociais da linguagem, a língua em seu funcionamento, fornece um conjunto de elementos que possibilitam ao usuário a organização de parâmetros verbais que o signifiquem em sua comunidade discursiva. Isso acontece através da comunicação social e efetiva que o falante exerce nas situações de produção de textos organizadas na interlocução em seu meio social, ou seja, o funcionamento linguístico fornece elementos e subsídios para a construção de textos por parte de seus usuários em diversos

contextos de usos da língua, tanto escrita como oral. Inteirando essa ideia, Bakhtin, *apud* Meurer (1997), diz que, "a verdade, os indivíduos constroem textos não através do uso da língua apenas, mas a partir da internalização de outros tipos de textos já existentes", ou seja, para a construção de textos a intertextualidade é um elemento essencial, pois todo texto é um intertexto e está sempre ligado a outros textos e discursos já existentes. Por isso, quanto mais o estudante estiver imerso em práticas de leitura e produção escrita, maior será a convicção de que seja possível a ampliação de conhecimentos linguísticos, culturais, e o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de interpretação do mundo, por parte desse leitor-produtor de textos. Assim, para executar a leitura como um processo desencadeador de produção de sentidos, precisa-se de sujeitos crítico-reflexivos capazes de interpretar com múltiplos olhares a realidade na qual estão inseridos.

Um dos objetivos da leitura textual é apresentar novas realidades criadas e constituídas por palavras que ganham sentido em uma larga escala de significados produzidos na relação conflituosa, complexa, discursiva de interlocução entre texto, leitor e autor. Nessa relação, é de suma importância considerar o texto como o lugar de diálogo, interação e interlocução pelo qual o leitor interage cognitivamente e discursivamente, devendo assumir uma posição social dentro de um contexto histórico e discursivo. Sendo assim, a discursividade é um dos elementos sociais que mais contribuem para a produção do sentido textual por absorver toda materialidade histórica e ideológica da língua em seu funcionamento social, além disso, a discursividade é um dos elementos estruturantes da produção de sentido no momento da leitura e da escrita.

O contexto discursivo é um constituinte textual que sempre está se deslocando historicamente, e este é estruturado pelo próprio funcionamento da língua, fazendo com que o sentido não seja algo estático ou restrito ao texto ou a própria língua, mas, propondo processos de significações diferentes, através desses deslocamentos linguísticos que a língua escreve em um viés histórico e social. Dessa forma, a língua não é um objeto transparente e os gestos interpretativos ficam abertos para a opacidade do texto e de seu contexto de produção, causando um efeito de incompletude na significação textual. Sendo assim, a incompletude do texto é um requisito para a própria produção de sentido e para os processos de significação. Pois, "o que chamamos discursividade é justamente a inscrição dos efeitos da língua na história" (ORLANDI, 2012, p. 20). Nesse segmento, o texto materializa a língua historicamente a partir de sua própria estrutura e de seu funcionamento que nele emerge em processos de significação, esses tantos são articulados na língua quanto em sua ordem simbólica e ideológica, construindo e concebendo o texto como um mosaico linguístico incompleto, sujeito a vários gestos interpretativos. Porém, é a partir dessa abertura estrutural que o texto se torna incompleto e

possível de processos variados de significação ao qual transforma tudo que é estático na língua, transformando-a, também, em discursos.

Para Pêcheux (1990), uma palavra, uma proposição isolada em si mesma não tem sentido que lhe é próprio, intrínseco e sentidos derivados a partir de uma suposta literalidade. Isso significa que há uma reflexão simultânea entre a questão da estrutura linguística e a questão do acontecimento discursivo, em um processo de transferência de sentido, que não pode ocorrer simplesmente com elementos puramente intrínsecos a língua. Segundo Pêcheux (1990, p. 53), ao lado da estrutura está o acontecimento, que são inerentes ao texto e a sua “exterioridade”:

Não há metalinguagem – está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente) (PÊCHEUX, 1990, p. 53).

Nesse sentido, toda palavra situada em um acontecimento discursivo está suscetível a construir um campo de sentido em um estado harmônico entre o léxico (o que é próprio da língua) e o contexto de produção dos textos (o extralinguístico), são esses dois elementos responsáveis pela opacidade da língua e sua incompletude. Por isso, quando desloco o acontecimento, posso deslocar o sentido como um deslizamento ou transferência de significado de uma leitura para outra, pois é no texto que o léxico como expressão verbal alcança o ápice de seu significado. Assim, há um jogo do que é estável (o sistema) com o que é instável (as condições de produção), já que produzir sentido é um jogo discursivo linguístico sempre em movimento. Portanto, as expressões verbais são suscetíveis há mais de uma interpretação e devem estar em sintonia com os acontecimentos externos à estrutura da língua cristalizando-se nos textos em um dado momento histórico.

O objeto deste novo modo de abordagem dos fenômenos linguísticos é o discurso, entendido como colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com certa finalidade, atividade que sempre se dá numa instância concreta e entre um locutor e um alocutário. Não se trata, pois, apenas, de estabelecer relações entre formas, mas de descobrir por quais procedimentos (entre os quais as regras gramaticais, mas não só) se dá a atividade discursiva (POSSENTI, 1988, p. 49).

Desse modo, a língua é condição essencial para a ocorrência dos discursos, tomada como atividade verbal de falantes linguisticamente estruturada em seu funcionamento, o que lhe concebe novamente um caráter estável, e de ocorrência social, discursiva produto de

processo sempre plausível de mudança, o que voltamos mais especificamente à condição instável da língua. São as ações dos falantes que “enquanto corpo social, agem sobre a língua, modificando-a, constituindo-a, enquanto ‘se apropriam’ dela” (TRAVAGLIA, 2013, p. 14. Grifos da autora). O discurso se realiza através dos elementos linguísticos, dos quais o falante dispõe, além de uma função social o discurso também tem uma função linguística, na qual, os elementos linguísticos estão materializado no produto de todo discurso “o texto”, como afirma Possenti (2012, p. 252) “textos são lugares de materialização dos discursos”. É neste sentido que situamos a retextualização, como transformação metódica e sistemática de um gênero textual em outro, é um processo de produção textual perpassada pelo crivo da modificação, pois, quando modifica-se a estrutura linguística e discursiva de um texto movimentam-se discursos utilizando recursos expressivos fornecidos pela língua com um objetivo definido pelo gênero textual em produção. É neste sentido que, para Travaglia (2013, p. 19), os discursos são

[...] formas de funcionamento da linguagem resultantes da acumulação mais ou menos organizada e coerente de atividades de comunicativas realizadas em determinados tipos de situação de comunicação, em condições sócio-históricas determinadas e com a utilização de recursos linguísticos disponíveis aos sujeitos dos eventos comunicativos. (TRAVAGLIA, 2013, p. 19).

São esses eventos comunicativos permeados por fatores históricos e sociais que se manifestam na interação verbal, em situação concreta de uso da língua que podemos situar o texto como uma atividade social constitutiva de linguagem em atividade discursiva “domínio em que, na verdade, são definidas as convenções do uso adequado e relevante da língua” (ANTUNES, 2013, p. 53). Ao mesmo tempo, o texto é detentor de uma unidade linguística situada entre o social e o funcional, sendo uma das suas principais finalidades o ato de comunicar.

Dentro dessa perspectiva, concebemos o texto como um constructo histórico e social formado de uma instância discursiva, responsável pelo trabalho com a linguagem e dimensão que busca essa unidade comunicativa textual dando conta de organizar sua superfície. A essa unidade intrínseca ao texto chamamos de “textualidade”. Não basta apenas organizar informações dentro de um compêndio de frases ou palavras, mas dar uma unidade significativa a elas, por isso

[...] o texto é um constructo histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, cujos segredos (quase ia dizendo mistérios) é preciso desvendar para compreender melhor esse “milagre” que se repete a cada nova interlocução – a

interação pela linguagem, linguagem que, como dizia Carlos Franchi, *é atividade constitutiva* (KOCH, 2015a, p. 9. Grifos do autor).

Percebe-se assim que a noção de texto não é um construto pronto, acabado, mas que vai além de uma simples concepção empírica que o define como um conjunto de palavras ou frases que forma um todo coerente, já que considera o próprio fator social e histórico da língua, como condição para sua realização. Assim, seu caráter linguístico e organizacional que passa pelo âmbito de operações estruturadoras de unidades de sentido no âmbito cognitivo, porém, ainda, para maior esclarecimento deste ponto, não definimos estes elementos internos do texto como algo imanente ao próprio texto, mas como elementos que, em harmonia com a discursividade, constrói e reconstrói significados textuais em práticas de leitura, e principalmente, de escrita em processo de retextualização.

Queremos considerar a textualidade não como uma condição que existe “a priori” no texto para que possa ser considerado como tal, mas como um tipo de ajuste de uma série de fatores (conhecimento linguístico, conhecimento de mundo, conhecimentos partilhados, inferências, fatores pragmáticos, situacionalidade, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, focalização, relevância, intertextualidade) levado a efeito tanto pelo produtor do texto na sua intenção de significar, quanto pelo receptor na sua intenção de reconstruir um significado para o texto, de reconhecer o texto como tal (TRAVAGLIA, 2013, p. 26).

Só se é possível um trabalho de retextualização porque a língua, o discurso e o texto são dimensões incompletas da linguagem que necessitam de sujeitos para operarem os seus significados e produzir sentidos, já que esses são elementos inerentes da comunicação humana. Dessa maneira, as práticas de leitura e escrita de textos movimentos, tanto aspectos extralinguísticos, como as condições de produção textual, como os sistemáticos é que podemos aqui chamar de intralinguísticos, ou mesmo cognitivos inerentes ao funcionamento da própria língua. Porém, todos esses aspectos devem estar situados em uma dada condição contextual de uso, pois na escola o texto deve ser sempre a unidade básica de ensino de Língua Portuguesa, pois é a partir dele que os alunos desenvolvem competências comunicativas, pois o texto traz em seu bojo situações reais de comunicação do cotidiano dos usuários da língua.

2.3 Texto, sujeito, leitura e escrita: um processo social e cognitivo de produção de sentido

Toda concepção de texto, como produto histórico e social, subjaz uma noção de língua carregada de opacidade, não transparente, que os sentidos são construídos através dos desvelamentos linguísticos em processo de interação por meio da interlocução entre leitor, texto e autor, tem-se “o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento portador, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (BEAUGRANDE *apud* KOCH, 2015a, p. 9). Ou seja, o texto é um trabalho processual de, e com a linguagem norteadas por várias instâncias formadoras agrupadas para gerar sua unidade de sentido, ou sentidos, em movimentos circulares de escrita e leitura. Uma destas instâncias é a própria concepção de língua e linguagem que permeia o processo de formação textual e movimenta a discursividade e a textualidade no momento da leitura e da escrita, transformando esses processos em estratégias discursivas de interlocução na busca pela construção de sentidos textuais.

Desde o advento da linguística moderna com a publicação do Curso de Linguística Geral no século XX, por dois alunos de Saussure, a Linguística ganha um caráter científico por proporcionar à linguagem a especificidade e a definição de seu objeto de estudo, tanto quanto por estabelecer um método de análise para o seu objeto que é a “*langue*”. Há uma necessidade de delimitar a noção de língua postulada por algumas correntes teóricas de estudo, como também, apontar a noção de sujeito que cada uma das concepções formaliza, pois como foi colocado de forma simplista, o trabalho de definição, assim como, de uso do texto, envolve concepções históricas e sociais de uso da língua e da linguagem como práticas discursivas nas quais os sujeitos se movimentam em seus lugares sociais como produtores de textos, sejam eles, um produto oral ou escrito. Segundo Rojo e Cordeiro (2013, p. 7) “o texto – seja como material concreto sobre o qual se exerce o conjunto dos domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos, seja como objeto de ensino propriamente dito – é a base do ensino-aprendizagem de língua (...)”.

Além de ser um objeto concreto e histórico, o texto é o pressuposto, ou pelo menos deveria ser ponto de partida, para o ensino e o estudo concreto da língua portuguesa em situação real de aprendizagem. Toda prática de ensino-aprendizagem em língua materna tem no texto uma situação social real do uso da língua em uma situação viva, concreta e material nas várias dimensões comunicativas do uso da linguagem. Por isso, é importante ressaltar que a concepção de língua adotada pelo professor em sala de aula define o conceito de texto que circula em suas práticas de ensino-aprendizagem de leitura e escrita desenvolvidas no cotidiano escolar. O conceito de língua que o professor leva para sala de aula permeia toda

sua relação com os conteúdos vigentes a serem desenvolvidos nas aulas de língua(gens). Assim, Geraldi (2013) faz críticas a duas perspectivas de ensino dessa língua.

De duas perspectivas diferentes pode ser encarada, então, uma língua: ou ela é vista como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre as pessoas, ou é ela tomada como objeto de estudo, como um sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever. Resultam daí dois objetivos bem diferentes a que se pode propor um professor no ensino de uma língua: ou o objetivo será desenvolver no aluno as habilidades de expressão e compreensão de mensagens – o uso da língua – ou o objetivo será o conhecimento do sistema linguístico – o saber a respeito da língua (GERALDI, 2013, p. 119).

Como postula Geraldi (2008), ao adotar uma concepção de língua para o trabalho em sala de aula, direciona-se toda a conjuntura linguística que será desenvolvida no processo de ensino aprendizagem acerca do objeto linguístico. Por isso, é oportuno delimitar três formas de conceber a linguagem como objeto metodológico de estudo e ensino, pois é a partir da visão de língua que se desenvolve qualquer prática linguística inclusive as práticas textuais de leitura e de escrita.

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma concepção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (...) no caso do ensino de língua portuguesa, uma resposta ao “para que” envolve tanto uma *concepção de linguagem* quanto uma postula relativamente à educação. Uma e outra fazem presentes na articulação metodológica (GERALDI, 2008, p. 40-41. Grifos do autor).

A primeira vertente de estudo a dar conta de uma concepção de linguagem concebe a língua, segundo Geraldi (2008), como *expressão do pensamento*. Essa instância do estudo linguístico foi desenvolvida na Grécia com os estudos da tradição gramatical grega, e é responsável pela concepção normativa ou tradicional de ensino pautado em normas do falar e do escrever de maneira “correta”, ou seja, a produção textual e a leitura são direcionadas por normas que desconsideram fatores contextuais, históricos, e sociais da realidade discursiva da língua. Nessa concepção, a linguagem é o espelho da mente, que é desenvolvida e formada a partir do próprio pensamento individual do sujeito devendo seguir regras normativas cristalizadas, muitas vezes, no tempo, sem relação com o uso linguístico, ou seja, o sujeito da enunciação é detentor de todo sentido da língua, sendo essa produzida e exteriorizada através do ato verbal, frutos de pensamentos individuais não caóticos ao funcionamento linguístico. Como o sujeito é detentor do sentido, cabe ao seu interlocutor, apenas, descobrir a intenção do que está na mente do produtor do ato comunicativo exteriorizado no texto. Nestas

circunstâncias, “a enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias sociais que constituem a situação social em que a enunciação acontece” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

Assim, como ressalta Koch (2015a)

[...] um sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Ou seja, um sujeito que possui domínio sobre suas construções linguísticas, nas quais ele é o responsável direto pela produção do sentido veiculado por suas palavras, pois estas derivam de sua consciência individual, sem levar em consideração o contexto histórico e discursivo das produções verbais” (KOCH, 2015a, p. 14).

Nessa perspectiva, o próprio sujeito é uma instância individual construtor de sua própria história, desconsiderando aspectos discursivos e sociocognitivos da construção do conhecimento linguístico, os quais estão inseridos nas produções de sentido veiculados pela linguagem em forma de texto/discurso, como completa Possenti (2009, p. 27) “essa noção central era acompanhada de determinada concepção da língua (ela era transparente, ou, pelo menos, sua transparência poderia ser reconstituída para a época da obra e o autor) e uma concepção predominantemente unitária de autor (...)”.

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo (KOCH, 2015a, p. 18).

Desse ponto de vista, o ato de ler fica restrito à percepção ou absorção da representação mental que o sujeito postula em seu texto, não há construção de sentidos, há apenas uma busca por uma suposta informação que está na imanência do código no próprio texto como representação das ideias do seu autor. Ou seja, o leitor apenas absorve as representações mentais que o autor-produtor postula. Assim, o sujeito produz o texto que é visto como uma sequência de pensamentos ou representações mentais, nas quais estão as intenções do produtor, cabendo ao leitor, perceber essas intenções e desvendar essas representações. A leitura torna-se um ato passivo e, como consequência disso, o leitor também se torna uma figura passiva, apenas reproduzindo o sentido postulado pelo produto mental do autor em forma de texto. A interpretação torna-se um ato preso ao pensamento do autor, sendo este um ser soberano detentor do texto e de seu sentido, pois, o texto contém as intenções do autor em forma de representação mental que ele deseja que o leitor capte.

A leitura, assim, é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo –interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções. (KOCH e ELIAS, 2009a, p. 10).

Dessa forma, o mesmo acontece com a escrita que nada mais é do que a representação mental do pensamento do autor, uma transposição da mente do autor em forma de código escrito. “A escrita, assim, é entendida como atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo” (KOCH e ELIAS, 2009, p. 33).

É perceptível como uma concepção tradicional de língua(gem) traz consequências catastróficas para o ensino da leitura e da escrita em práticas de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa e do ato de ler e escrever. Isso, porque um dos principais objetivos das aulas de Língua Portuguesa, principalmente no Ensino Médio, é o desenvolvimento das habilidades e competências de leitura e de escrita pela escola com seu aluno produtor de linguagens. Neste sentido, quando a língua é concebida como representação do pensamento, a leitura e a escrita são concebidas de maneira tradicionais ou normativas. Dessa forma, o aluno fica enclausurado em um universo linguístico pelo qual ele apenas irá reproduzir de maneira, até alienante, normas da língua sem ter a menor oportunidade de produção ou de construção de textos que levem em consideração sua própria história de aluno/leitor/produtor de textos.

Em muitas das concepções tradicionais da leitura e da escrita que são veiculadas na escola essas práticas são relacionadas à uma concepção de linguagem ingênua, segundo a qual haveria uma relação transparente e unívoca entre pensamento e linguagem. Como decorrência, vemos que a instituição escolar torna-se o espaço para que seja reproduzido o uso linguístico autorizado com a palavra escrita, e, por isso mesmo, autoritário. Nesse sentido, resta ao aluno leitor/produtor de textos ocupar o lugar que lhe é destinado institucionalmente, sem que lhe seja permitido reconhecer a historicidade constitutiva da linguagem e (re)construir sua própria história de leitura e escrita (MATENCIO, 1994, p. 68).

A segunda concepção de linguagem, segundo Geraldi (2008), concebe a *língua como instrumento de comunicação* que, para Koch (2015b, p. 7), “considera a língua como um código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. Nesse caso a principal função da linguagem é a transmissão de informações”. Assim, o sujeito usuário desse código, deve apreendê-lo e, conseqüentemente, dominar todas as regras pautadas sob o sistema linguístico, do qual deriva o código para que esse, por sua vez, possa fornecer os aparatos ideais ao usuário que o utiliza em uma situação de comunicação.

Parafraseando Travaglia (2009), nessa concepção, o código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente, pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive. Ou seja, o código é quem detém a parte significante da língua ligado ao sistema do qual se é organizado todo ato comunicativo linguístico. Por isso, a linguagem é vista como mero mecanismo de troca de mensagens entre um locutor e um interlocutor que mesmo inseridos em um ato social, são excluídos de suas instâncias históricas de comunicação. Por sua vez, esse usuário não tem consciência daquilo que produz. Dessa maneira, os interlocutores apenas fazem uso do código como instrumento de comunicação, o sentido está no próprio signo do sistema linguístico, cabendo a eles, apenas, o uso da linguagem em uma inversão de papéis durante o ato comunicativo.

Os sujeitos usuários do código linguístico não passam de simples fantoches, pois, estão presos à estrutura da língua, sem ligação da língua com as condições de produção de forma histórica, ideológica e social. Sobre a concepção de língua como instrumento de comunicação, coloca-se Travaglia (2009, p. 22), “essa levou o estudo da língua como código virtual, isolado de sua utilização – na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Por isso, essa vertente linguística demanda o estudo da língua como um código monológico e abstrato independente de sua utilização e dos contextos sociais que ocorrem os atos verbais discursivos, o que conceber um caráter de transparência do código na construção dos sentidos no uso da língua, principalmente no que se refere às práticas de escrita e leitura, pois como coloca Marcuschi (2009, p. 60) “a compreensão se torna algo objetivo e a transmissão de informações seria natural”, pois, nesta perspectiva, o sentido da leitura está no descobrimento dos propósitos do autor do texto ou do falante.

O sentido de um texto está no próprio signo, pronto, acabado, dado, não há interação entre o código linguístico e o usuário. O sujeito apenas usa o código e faz uso do sentido que já está posto, uma concepção de língua como código estático, cristalizado, autônomo, não há uma relação entre o sistema e sua realização discursiva. Logo, nesta vertente, o sentido está no próprio signo que compõe o sistema e não é uma construção discursiva ou interlocutiva de significados.

Com relação à formação de um sujeito-leitor ou um sujeito que signifique e ressignifique sua produção escrita, percebe-se uma exclusão total do sujeito nesta concepção, já que, sendo a língua um objeto autônomo de significado, exclui-se, assim, um sujeito-autor produtor de sentidos, pois o código linguístico é o detentor do sentido, não havendo diálogo entre texto e leitor para uma construção de sentidos em uma atividade discursiva, ou seja, o

texto é um produto acabado no qual não há mais significados a serem construídos ou explorados, não existe um sujeito no sistema, mas sim, um assujeitado que apenas faz uso da língua sob o sistema “à concepção de língua como *estrutura*, por seu turno, corresponde a de sujeito determinado, *assujeitado* pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’” (KOCH, 2015a, p. 14. Grifos da autora). Assim, a língua é um código no qual já temos os sentidos prontos, imanentes no próprio sistema, negando qualquer possibilidade de uma relação língua-texto-leitor.

Como ressalta Possenti (2009, p. 27. Grifo do autor):

[...] com o advento do estruturalismo, o autor foi escorraçado. Seu lugar foi ocupado pelo texto, que supostamente fornecia a completa semiose que permeia a leitura a partir do texto propriamente dito; transposições para o texto de características da *langue* de Saussure (código, sistema etc.) fortaleceram esta hipótese, que só falhou porque os textos se revelam menos códigos e mais plurissignificativos do que se poderia supor a partir daqueles conceitos, além de notoriamente apresentarem espaços em branco que deveriam ser preenchidos de alguma forma.

Logo, cabe ao sujeito usuário do código, apenas a codificação da mensagem emitida pelo texto, como se o texto fosse um elemento transparente, só se considera a posição do autor. Nesse caso, o papel do leitor é apenas decodificar a mensagem veiculada e vinculada ao próprio texto, é um leitor passivo e ouvinte, que não poderá se ressignificar em suas práticas escritas, pois sempre estará preso ao sistema e ao código linguístico. Portanto, seu único objetivo quando produzir um texto será o de emitir informações a serem decodificadas por um receptor.

Na concepção de língua como código – portanto, como mero *instrumento* de comunicação – e de sujeito como (pre)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo (KOCH, 2015a, p. 18. Grifos do autor).

O estruturalismo pauta o próprio código como detentor dos processos de significação da língua no sistema, e exclui todo o processo de significação que o meio social corrobora para a formação da língua em sua vertente ideológica e histórica. Nesse segmento estruturalista de estudo da língua o objeto discursivo da linguagem, a língua, passa a ser um código virtual, e as práticas linguísticas tornam-se apenas um manuseio da língua voltado para o uso de elementos internos no sistema, como se a língua só existisse em uma dimensão

abstrata sem ligação alguma com as manifestações sociais, culturais e históricas que regem os discursos, ou mesmo o código linguístico.

Consequentemente, a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”. Se na concepção anterior, ao leitor cabia o reconhecimento das intenções do autor, nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Em ambas, porém, o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução (KOCH e ELIAS, 2009a, p. 10. Grifo das autoras).

Arelada a essa concepção de leitura, a escrita passa a ser apenas uma forma de segmentação da língua a serviço de uma concepção normativa que preza somente a perfeição do código, em relação ao sistema virtual linguístico. Essa vertente aproxima-se da concepção de gramática normativa pregando um purismo linguístico no uso e domínio de elementos lexicais. Assim, dominar o sistema virtual da língua com suas regras normativas seria a garantia para o usuário de uma boa produção textual. Logo, nessa concepção, o ato de produzir um bom texto está apenas ligado ao bom uso das regras gramaticais.

Subjacente a essa visão de escrita, encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social (KOCH e ELIAS, 2009b, p. 33)

Em práticas significativas de escrita, conceber a língua somente como estrutura organizada pelo sistema não é sinal de que o indivíduo possa desenvolver uma produção textual pautada em bons princípios comunicativos, já que no processo de escrita, assim como no de leitura, não é o simples ato de decodificar ou de codificar que estabelece princípios de compreensão e interpretação como práticas sociais discursivas e interativas. Nem tão pouco, o fato de conceber a gramática normativa como princípio único, norteado das boas práticas de escrita consideradas “corretas”.

“O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais (ANTUNES, 2007, p. 46)”.

Logo, percebe-se que a língua é inerente à sociedade, uma está correlacionada à outra, são mecanismo indissociáveis nas produções de sentidos que detêm o homem como produtor nato de textos, “a perspectiva da linguagem como parte irredutível da vida social pressupõe

relação interna e dialética entre linguagem e sociedade, pois questões sociais são também questões discursivas, e vice-versa” (RAMALHO e RESENDE, p. 12, 2011).

Geraldi (2013) diz que a linguagem deve ser concebida e utilizada de maneira ampla, de acordo com a intenção do usuário, do contexto social, da situação comunicativa de produção do enunciado e do processo de interação entre os interlocutores. Dessa maneira, a concepção de língua que circula em sala de aula toma uma perspectiva discursiva, a língua é um produto social desenvolvendo-se em contextos sociais, históricos e culturais diversos pelos quais os processos de leitura e a produção textual dos alunos são desenvolvidos neste mesmo segmento linguístico através do processo de interação da língua com o sujeito.

Por isso, reduzir a concepção de linguagem apenas a funções comunicativas, sistêmicas ou como representação do pensamento restringe o uso da língua em suas várias concepções, como a social, a histórica, movimentando as ideologias nas teias linguísticas que compõem o ato verbal de comunicação. Nessa concepção reduzida de linguagem, a língua é entendida como um sistema pronto e acabado que o indivíduo apenas a utiliza de forma reduzida, retirando da língua seu caráter histórico, social e ideológico, como ressalta Bakhtin (2014), os signos são o alimento da consciência individual e se privarmos a consciência do seu conteúdo semiótico e ideológico, haverá apenas o ato fisiológico. A palavra é um signo social pelo qual a ideologia transita, ela acompanha toda a produção ideológica dos signos, sejam elas produções verbais ou não-verbais.

Todo produto ideológico parte de uma realidade (natural ou social), possui um significado e remete a algo que lhe é exterior, ou seja, é um signo. Por exemplo, um corpo ou um instrumento qualquer de produção, são simplesmente um corpo e um instrumento de produção; não significam necessariamente. Não sendo ideológicos, podem ser percebidos de formas significantes e, desse modo, dotados de simbolismo, passam a refletir e a refratar possíveis outras realidades e a representarem algo (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 2014, p. 31).

É com essa vertente do estudo da língua que chegamos à terceira concepção linguística sobre a língua que, segundo Geraldi (2008), é a *linguagem como forma ou processo de interação*. Aqui o usuário da língua não faz uma simples transposição e exteriorização de seus pensamentos, através da linguagem, nem tão pouco apenas transmite uma informação a um receptor, a linguagem é o lugar de interação entre sujeitos sociais, a língua é o lugar do agir dos indivíduos em seu meio social, buscando uma interação com o seu interlocutor, ou seja, a língua é construída em momentos de interlocução. Para Travaglia (2009, p. 23), a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-

histórico e ideológico. Assim, os usuários buscarão as mais variadas formas de interação linguística, produzindo enunciados a partir de suas posições ideológicas enquanto sujeitos que exercem papéis sociais dos quais se utilizam para produzir seus diversos discursos/textos. Portanto, a língua, não é apenas um produto do sistema, mas, é também, um produto social, dialógico e ideológico que tem, na enunciação e, em sua produção discursiva, um elo entre sistema, condições sociais de sua realização e o seu fator histórico-social, gerando significados a partir de seus elementos internos e externos.

Essa concepção de língua foi desenvolvida, entre outros, pelos estudiosos do Circulo de Bakhtin, estudiosos que veem a língua não, apenas, existente, como sistema abstrato monológico, ou como ato psicofísico de produção, ela é um produto dialógico desenvolvida em processos de interlocução. É através dos atos discursivos que a língua existe enquanto realização concreta viva, por isso a língua vive na comunicação dos usuários que dela faz uso em processos interlocutivos. Dessa forma, o dialogismo passa a ser um ponto fundamental na construção dos sentidos produzidos através dos atos enunciativos e de seus contextos discursivos.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 2014, p. 127).

Dessa forma, a interação verbal constitui o próprio ato comunicativo que surge no processo dialógico pelo qual a comunicação verbal se coloca como um processo concreto de realização da língua, este acontece através da interlocução realizada pelos sujeitos envolvidos nas diversas situações de uso da língua na produção de seus enunciados que se desenvolvem como uma instância de caráter responsivo. Assim, a “oração” e a “palavra” são unidades da língua. A palavra, isolada do contexto, não requer o ato comunicativo, uma vez que não pressupõe uma resposta da outra parte. Já a intenção do falante se revela quando a oração se torna um enunciado numa situação discursiva. Bakhtin (2011) ressalta que o mesmo acontece com a palavra quando carrega um sentido e provoca em alguém alguma atitude, ou seja, quando a palavra traz um enunciado concreto, “Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos” (BAKHTIN, 2011, p. 295).

Nessa concepção, a língua é um organismo vivo, de consistência histórica, e de cunho social que materializa a história do homem e o significa em seu meio social através de sua enunciação em forma de discurso. Para Brandão, “Discurso é o efeito de sentido construído

no processo de interlocução” (Brandão, 2012. p. 106), ou seja, deve-se haver no processo de interação discursiva – uma construção de sentidos múltiplos, antes de o falante produzir qualquer enunciado ele leva em consideração o contexto e as circunstâncias de locução. Como pontua os PCN, “Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado” (BRASIL, 1998, p. 21).

Na interação com o outro, o falante organiza seus enunciados em torno de pressuposições linguísticas, as quais ele acredita que o outro (seu interlocutor) possua domínio para a realização da construção do sentido discursivo, como por exemplo: o papel social de seu interlocutor, o domínio de conteúdo; suas opiniões e sugestões; a afinidade com o assunto em debate etc. Todos esses elementos que viajam nos fios discursivos são concretizados nos textos, como coloca Meurer (1997, p. 16) “o texto é a realização linguística na qual se realiza o discurso”.

Assim, a linguagem é o ponto da interação entre sujeitos produtores de textos/discursos que privilegia a interlocução como processo dialógico intersubjetivo pelos quais os sujeitos se constituem como seres discursivamente sociais. Nesse sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui (GERALDI, 2013, p. 6). O sujeito passa a ser concebido como um ser ativo no manuseio da língua, que passa a servi-lo como ponto de interação através da produção de seus textos/discursos interagindo, assim, com seu próprio meio social de produção, compreensão e interpretação do mundo que o circula.

Em relação a concepção de língua como ponto de interação Koch (2015a, p. 16), postula

(...) à concepção de língua como lugar de interação corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

A língua é vista como uma ferramenta de ação e de interação manuseada pelos sujeitos de forma ativa nas diversas situações de seu uso. Assim, o sujeito se inscreve na história de forma ideológica e também social. Aqui temos um sujeito que, ao utilizar a língua, reflete sobre ela, colocando-se ou interagindo com o outro, com sua realidade social, concordando ou discordando, mas, sobretudo, utilizando a língua como interação social, por isso, ele também

se constitui como um sujeito social de uso da linguagem. Assim, toda essa ação e reflexão linguística, realizada pelo sujeito ao agir com e na língua, acontece de forma dialógica e interlocutiva diante dos mecanismos de uma leitura compreensiva, de análise e de uma interpretação significativa, pela qual os interlocutores são responsáveis pelo uso da língua.

Toda produção discursiva, na qual os sujeitos então imersos e envolvidos, acontece em forma de discursos que logo se manifestam em textos. Ou seja, há uma produção textual pela qual a ação situacional se concretiza através da interação dos sujeitos produtores de discursos materializados em textos, então temos sujeito-discurso-texto.

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma, há lugar, no texto para uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (KOCH, 2015a, p. 18).

Aqui o texto passa a ser um ponto de encontro na interlocução dialógica da língua, a qual mobiliza diversos sujeitos sociais que interagem através dele. E subitamente é no uso da linguagem que os sujeitos constroem e são construídos como atores/construtores representando papéis sociais imersos no próprio uso na interação da língua. Dessa maneira, a língua como atividade de interação e compreensão constrói uma amplitude de sentidos e significados complexos que ficam imersos nos implícitos da produção textual, esses, por sua vez, são percebidos e recuperados, como bem coloca a autora acima, pelo contexto sociocognitivo dos usuários na situação de comunicação linguística.

Percebe-se que a construção complexa dos sentidos veiculados pelos textos, segundo Koch (2015a), está na interação texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores). Assim, qualquer leitor produtor de textos deve levar em consideração os elementos que compõem a superfície textual, e também, elementos mobilizados no contexto sociocognitivo nos processos de interlocução entre os usuários nas situações de produção de sentidos. Por isso, segundo Marcuschi (2008, p. 59), “pode-se dizer que o texto é processado numa concepção de língua como atividade sociointerativa situada – a perspectiva sociointeracionista relaciona os aspectos históricos e discursivos”.

Essa posição toma a língua como uma atividade sócio-histórica, uma atividade cognitiva e atividade sociointerativa. Na realidade, contempla a língua em seu aspecto sistemático, mas observa-a em seu funcionamento social, cognitivo e histórico, predominando a ideia de que o sentido se produz situadamente e que a língua é um fenômeno encorpado e não abstrato e autônomo (MARCUSCHI, 2008, p. 60).

Por isso, nessa concepção de língua como lugar de interação de sujeitos sociais, a escrita é vista como construção processual de textos, pela qual há um trabalho estratégico por parte do produtor envolvendo elementos linguísticos, como conhecimento prévio armazenado na memória, componentes da situação comunicativa, o gênero textual no qual o texto será construído na situação comunicativa e o próprio interlocutor com quem o produtor pretende estabelecer interação, visto que aqui, os sujeitos são ativos e o produtor leva em consideração o conhecimento do leitor como parte constitutiva do processo de significação textual. Assim, tanto o escritor/produtor como o seu leitor/interlocutor dialogam e são partes integrantes da construção de sentido que ocorre no texto. Ou seja, tanto o produtor de textos, quanto o leitor de textos, através dos processos sociais e cognitivos mobilizados no momento da escrita e da leitura textual, constroem-se e são construídos no texto.

(...) a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional (KOCH e ELIAS, 2009b, p. 34. Grifo das autoras).

Aqui pensamos as práticas de leitura e de produção textual, concebendo o texto como um construto linguístico em perspectivas sociocognitivas e sociointeracionistas, permeados por fios discursivos que transformam o texto em um mosaico de discursos e a língua na realização concreta deste fenômeno discursivo da linguagem no qual utilizamos como fonte de comunicação e de construção verbal. Considera-se a concepção de texto como lugar de interação e interlocução em perspectiva discursiva, bem como coloca Marcuschi (2008, p. 61) textual-discursiva na perspectiva sociointerativa, isto é, consideramos o texto em seu aspecto tanto organizacional interno como seu funcionamento sob o ponto de vista enunciativo. Portanto, coloca-se a língua como uma prática social e cognitiva que se inscreve e escreve um determinado sujeito, que partindo de uma leitura textual, poderá produzir textos significativos levando em consideração os discursivos que compõem a interlocução e constroem a interação textual.

Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Podemos dizer, resumidamente, que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas. (...) Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada

circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

É perceptível a concepção de língua está vinculada ao próprio trabalho com o texto em sala de aula, desenvolvido pelo professor, pois é a partindo desse pressuposto de língua e texto que se dará o movimento de ensino aprendizagem em Língua Portuguesa das práticas de leitura e de produção textual. Na medida em que se vislumbra e aborda o objeto “língua”, constroem-se definições de texto, leitura e escrita. Por isso, há uma necessidade de se colocar uma perspectiva de língua com o texto, com a escrita e também com a leitura, já que a proposta central é analisar a retextualização de artigo de opinião para a dissertação-argumentativa, ou redação escolar, em estratégias de ressignificação das práticas de leitura e de escrita como processos de formação de sujeitos-leitores/produtores de textos abordando as perspectivas discursivas, sociointeracionista e sociocognitiva que compõem esses processos.

CAPÍTULO 3: RETEXTUALIZAÇÃO

3 LER, ESCREVER E RETEXTUALIZAR

Neste capítulo, busca-se nas perspectivas de leitura e de escrita como práticas sociais, considerações sobre o trabalho com o texto como unidade de sentido detentor de textualidade e construído sob situações discursivas, situadas em condições de produção diversas. Nessa perspectiva, a retextualização é um processo de produção textual que movimenta o texto e seus discursos em uma transposição didática de seus elementos formadores de um texto-base para a produção de outro texto. Assim sendo, esse trabalho já é uma produção textual pautada na interlocução e na compreensão do texto primeiro com o gênero textual a ser produzido.

No primeiro momento do capítulo, busca-se na retextualização um caminho didático-metodológico para as práticas de escrita e de leitura dos estudantes do Ensino Médio, de forma compreensiva da leitura, sistematizando-a, em uma escrita significativa para o leitor-produtor de textos. Por isso, buscou-se ancorar a base teórica em Marcuschi (1999, 2008 e 2009), Marquesi (2014), Koch (2015a), Koch e Elias (2009), Orlandi (2011), Travaglia (2013).

No segundo tópico, trataremos do modelo de retextualização adotado, o qual tomamos como um processo cotidiano manifestado verbalmente nos diversos gêneros textuais que circulam as esferas linguísticas de interação social no uso da língua. Assim, retextualizar significa produzir um texto/discurso a partir de um gênero textual-base movimentando elementos textualizadores e discursivos em trabalho contínuo cognitivo. Para que todo esse processo ocorra é necessário partir de uma leitura compreensiva como subsídio de uma escrita significativa, por isso, buscamos abordar teórico em Dell’isola (2007), Marcuschi (2010) e Marquesi (2014).

Ao final de toda a discussão teórica, neste mesmo capítulo, apresentamos uma proposta de ensino pautada na retextualização envolvendo o gênero textual “artigo de opinião” a “dissertação-argumentativa”, pois o primeiro gênero é bastante utilizado como em turmas do Ensino Médio, por ainda ser detentor de uma prática de produção textual como mecanismo de acesso ao Ensino Superior, e também como requisito de nota no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

3.1 Ler, escrever e produzir sentido em práticas de retextualização

[...] um texto é um produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém (GERALDI, 2013, p.98).

Toda prática cognitiva e discursiva de leitura e escrita são pautadas em uma visão de língua, de texto e de sujeito. As perspectivas teóricas desses objetos de trabalho nessas práticas são essenciais para a produção de sentidos, pois, esses elementos determinam o funcionamento e o uso da língua em práticas sociais, as quais, por sua vez, determinam a concepção de texto, de leitura e de escrita em qualquer âmbito discursivo ou cognitivo. Se partirmos de uma visão pela qual a língua se constrói na interação entre sujeitos, o texto, também, será um lugar de interação, o lugar de encontro entre o autor/produtor de textos, do leitor no próprio ato da leitura textual e, o texto em si que deixa de ser um artefato individual de subjetividade para expressar a coletividade de quem o ler. Além do mais, é no uso da língua que os sujeitos se revelam em algumas situações de maneira mais objetiva e direta; em outras, de maneira implícita e de forma indireta das próprias construções textuais. Portanto, ao texto não é um todo dizível, já que a língua é opaca, deixa no próprio texto lacunas significativas a serem preenchidas pelo leitor, a exemplo disso, são os elementos implícitos que compõem a superfície do não-dito do texto.

É o implícito textual que solicitará um conhecimento cognitivo-discursivo por parte do sujeito-leitor para a reconstrução de sentidos que circulam no próprio texto. Por isso, o texto, em geral, é formado com uma série de *lacunas* que vão sendo preenchidas por elos de *ligação* inseridos automaticamente como pressuposições ou relações organizadas por redes lexicais e conceituais (MARCUSCHI, 1999, p. 101. Grifos do autor). Sendo assim, nem sempre a interação texto-leitor/leitor-texto, é algo tão simples, já que ler é um ato complexo que envolve várias competências e habilidades cognitivas e discursivas, as quais os sujeitos sociais entram em processos de interlocução, dialogando com o texto em uma busca incessante de construção e reconstrução dos vários sentidos que permeiam a compreensão textual. Assim, o texto, também, passa a ser um terreno fértil de construção de sentidos entre sujeitos que dialogam em torno dele e em seu próprio interior.

O texto é o lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição (KOCH e ELIAS, 2009a, p. 7).

O leitor deve mobilizar diversas estratégias cognitivas e discursivas para interpretar textos, os quais, por sua vez, seguem uma organização de elementos linguísticos formando a superfície textual como um tecido todo coerente, produzindo unidades de sentidos inerentes à

própria conjuntura da língua, já que como a língua não é um sistema caótico, mas organizado, a produção e a interpretação textual, também, segue uma organização linguística pela qual os sentidos são construídos e reconstruídos em meio a um jogo estratégico entre o produtor, o texto e leitor. Por isso, para Koch (2015a, p. 21) “o processo textual, quer, em termos de produção, quer de compreensão, depende, assim, essencialmente, de uma interação – ainda que latente – entre produtor e interpretador”. Com essa concepção, a autora toma a língua em uma concepção sociointeracional, vista como lugar de “inter-ação” entre sujeitos sociais, ativos, engajados e empenhados em atividades de interlocução para a construção de sentidos que transitam e constitui o próprio ato de produzir textos, seja o texto em sua vertente escrita ou oral.

É claro que essa atividade compreende, da parte do produtor do texto, um “projeto de dizer”; e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto (...), a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. Produtor e interpretador do texto são, portanto, “estrategistas”, na medida em quem ao jogarem o “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vista à produção de sentido (KOCH, 2015a, p. 21).

Marcuschi (2009) reitera essa posição, tomando o texto como uma unidade linguística numa ocorrência comunicativa, o texto é uma espécie de estímulo intermediário entre o autor e o leitor, resultado de estratégias e operações que controlam e regulam unidades morfológicas, lexicais e sintáticas, assim para ele, o texto submete-se a estabilizadores internos e externos para formar uma unidade de sentido. O leitor precisa mobilizar mecanismos interpretativos acessando os sentidos implicitamente existentes no texto, realizando inferências durante o ato de ler, principalmente para reconstruir os objetivos do texto e de seu produtor. A noção de inferência segundo Marcuschi (2009, p. 101) “é uma operação cognitiva que permite ao leitor construir novas proposições a partir de outras já dadas. Mas as proposições dadas e as inferidas devem manter relações passíveis de identificação”.

O leitor poderá viajar pelo contexto enunciativo-discursivo, localizando-se em um processo interpretativo de compreensão e de construção de sentidos, partindo dos elementos linguísticos constitutivos do texto, para o seu contexto de locução, há um diálogo triplo entre o leitor e o texto (sendo o conhecimento prévio de suma importância para a interação leitor-texto) e, ao mesmo tempo, com seu autor/produtor, pois nas intenções do autor estão os pontos que ele pretende alcançar ou os objetivos postulados no texto, já que todo texto é produzido por alguém, para alguém e tem um objetivo a cumprir. Desse modo, a produção de

sentido na leitura textual é processual e o texto não será um produto acabado, mas um construto linguístico contínuo que pode ser processado e reprocessado a cada nova leitura. Ou seja, o texto pode ser uma fonte inesgotável de sentido.

Na verdade, a leitura é um processo de seleção que se dá como um jogo com avanço de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas (MARCUSCHI, 2009, p. 96).

Poder-se-ia, assim, conceituar um texto como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdo semântico, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (cf, Koch, 1992) (KOCH, 2014, p. 27).

Dessa forma, o texto passa a ser um processo de ações comunicativas interativas entre interlocutores pelas quais o produtor postula suas intenções ou os objetivos que o texto pretende alcançar. Esses elementos irão produzir efeitos significativos, ou não, em seus leitores-interlocutores, pois, através da leitura, se busca não apenas uma compreensão textual pautada em sentidos de mecanismos isolados do texto, mas, através dela, é que se objetiva construir sentidos mobilizando conhecimentos cognitivos de forma discursiva e interativa.

Essa construção de sentidos extrapola a própria estrutura textual, partindo de elementos explícitos para os implícitos, mobilizando conhecimentos sociocognitivos, como também, consideram-se contextos situacionais e práticas socioculturais, que são responsáveis pela interação entre os sujeitos, pois “os interlocutores estão obrigatoriamente, e de diversas maneiras, envolvidos nos processos de construção e compreensão de um texto” (BENTES, 2012, p. 271).

Como o texto não é um produto acabado, mas um processo ativo em atividade discursiva, inserido em contextos sociais diversos, nele o autor/produzidor sempre deixa lacunas para que o leitor possa preencher e fazer inferências em busca de compreensão e construção de sentido, pois, é através de conhecimentos armazenados em sua memória, que o interlocutor interage com o texto durante a leitura. “Na atividade de leitura e produção de sentido, colocamos em ação várias estratégias sociocognitivas. Essas estratégias por meio das quais se realiza o processamento textual mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenado na memória” (KOCH e ELIAS, 2009, p. 39).

Assim, quando a escola oferece práticas de leituras, as quais possibilitam aos alunos a socialização desse processo, buscará construir um sujeito-leitor e não um leitor-sujeito. Sendo

o primeiro um co-enunciador, ele não está submisso ao texto, mas é aquele que ler atribuindo ao texto sua própria identidade textual. Já que, “o sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores; também não está em um ou outro segmento isolado em que se pode dividir o texto, mas sim na unidade a partir da qual eles se organizam” (ORLANDI, 2011, p. 180). O leitor irá em busca de si mesmo durante o processo de leitura, lendo o texto e deixando o próprio texto o ler, e o interpreta atribuindo os sentidos necessários para poder reescrever sua própria história. Devemos buscar a nós mesmos nos vão das palavras, então, e reinventá-las um tanto para que nelas possamos surgir relidos, mas sempre fonte de novas palavras, novas leituras (RIVERA, 2005, p. 9).

O leitor-sujeito fica assujeitado ao sentido próprio do texto, não consegue ultrapassar o muro de sentido que a composição lexical determina em contextos isolados. Fica restrito, muitas vezes, ao ato de decodificar letras e pronunciar sílabas, é um leitor passivo que não consegue atribuir sentido ao texto, nem tampouco consegue significar o texto, como prática social de linguagem.

É no contexto do sujeito-leitor que situamos a retextualização como processo de re-enunciação, de construção de um texto/discurso a partir de outro, é um processo de transformação discursiva, de mobilização de sentidos dentro do funcionamento linguístico das condições de produção de textos, que aqui concebemos como transposição ou transformação didática de um gênero textual escrito para outro. Assim, o texto a ser retextualizado opera com os mesmos mecanismos de textualidade e de discursividade do texto anterior, já que, tem-se a transformação de uma unidade comunicativa de funcionalmente verbal como um todo comunicativo “um texto” em outra unidade que herdará todos os princípios textuais-discursivos do texto anterior.

[...] um processo de retextualização dentro de um funcionamento discursivo (portanto levando em consideração não só o texto como objeto materializado, mas também, a sua exterioridade entendida esta como a situação imediata de produção, a situação como contexto sócio-histórico e ideológico mais amplo, e o sujeito) será certamente mais abrangente em seus mecanismos do que teorias que veja, como recodificação (que considera só a língua vista como código e não como instrumento de interação) ou apenas, como criação, tendendo-se a aplicar-se só a um tipo de texto, o literário. (...) retextualização leva em conta tanto a língua enquanto conjunto de regularidades discursivamente constituídas, quanto a situação e o sujeito usuário da língua na interação, ou seja, as condições de produção do texto como unidade discursiva de sentido” (TRAVAGLIA, 2013, p. 81-82).

A retextualização como estratégia de ressignificação em processos de trabalho com a leitura e a escrita, situada em reflexão da Linguística Textual e da Análise do Discurso,

permite uma reelaboração das práticas de escritas textuais a partir da reflexão da leitura como prática social-discursiva organizada sob o viés da textualidade. Ou seja, permite teorizar uma leitura/releitura e escrita/reescrita de textos ancorados em mecanismos teóricos e práticos os quais dão unidade comunicativa a qualquer texto em uma concepção de gênero textual/discursivo.

Dentro desta perspectiva, a retextualização “leva em conta que o texto não é só produto, é também processo, uma vez que só existe pelo processo de composição e de leitura” (TRAVAGLIA, 2013, p. 9). Assim como, o texto é um todo ordenado em um processo organizado por suas partes e por elementos linguísticos e discursivos, durante o trabalho de retextualização, a organização textual não pode ser perdida, por isso um dos elementos linguísticos que ajudará a estabelecer uma unidade de sentido entre a leitura do texto e a produção retextualizada é a coerência. Não basta, construir textos a partir de outros mobilizando elementos intertextuais, como: fatos, opiniões, enredo, argumentos etc; mas desenvolver um processo coerente que leve em consideração a produção do novo texto como um todo coerente

[...] ter coerência é ter os elementos que possibilitam o estabelecimento de um sentido, o que não significa ter sentido a “priori”, mas ter sentido num determinado tempo e espaço, para alguém; é permitir um efeito de sentido entre os usuários do texto (produtor/receptor: coenunciadores), efeito de sentido este que é discursivamente estabelecido, já que a textualidade é resultado do próprio funcionamento discursivo da sequência linguística (TRAVAGLIA, 2013, p. 94 – 95 Grifo da autora).

É preciso deixar claro que ao contexto discursivo definimos como as condições de produção do discurso, o contexto social, histórico, ideológico e até a formação discursiva que o produtor de texto está situado, por sua vez, define o que é, o que pode e deve ser dito. Vale retomarmos aqui para fins explicativos de forma rápida a noção de formação discursiva, que é para Brandão (2012, p. 106) “conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas ‘regras de formação’”. Assim, a formação discursiva é determinada pela própria formação ideológica, já que toda formação discursiva está inserida em uma formação ideológica, assim, em nível textual, todo texto está envolvido por uma formação discursiva que o situa em uma formação ideológica, desse modo, “a formação discursiva determina ‘o que pode e deve ser dito’ a partir de um lugar social historicamente determinado. Um mesmo texto pode aparecer em formações discursivas diferentes, acarretando, com isso, variações de sentido” (BRANDÃO, 2012, p. 106).

Com relação à noção de formação discursiva, acrescenta Possenti (2012, p. 241. Grifo do autor) “(...) uma definição de formação discursiva que levasse em conta a leitura deveria incluir não só ‘o que pode e deve ser dito’, mas também o que pode (e como) ser lido, além, é claro, da explicitação das condições de interpretação do que se lê”. Ou seja, a formação discursiva é responsável pela delimitação do sentido, nenhum texto está totalmente livre, ou é totalmente livre para uma interpretação subjetiva que possa ir além da sua própria conjuntura discursiva, pois a própria formação discursiva estabelece parâmetros interpretativos, situando o texto a sua condição de produção que em conjunto com os elementos textuais ou de textualidade, trabalham para que o texto seja um todo compreensivo na busca de uma interpretação mais objetiva para construção de um sentido objetivo, a partir da leitura de cada texto/discurso, pois, como a língua é um conjunto de elementos que funcionam de forma organizados e não aleatório ou caótico, o discurso materializado no texto, também é organizado, em termos de estrutura e de acontecimento, em um jogo marcado pelo léxico e pela ação discursiva que o uso da língua permite.

Assim, podemos observar que o processo discursivo textual é o trabalho de circulação do discurso em busca de uma unidade de sentido no e para o texto, porém, essa unidade só é completa quando se estabelece uma relação das condições de produção textual com os elementos de textualidade que compõem os textos/discursos. Se a formação discursiva é responsável pelas condições de produção, é a textualidade que é responsável pela definição de texto, ou seja, é ela que estabelece uma unidade linguística de sentido a um enunciado ou discurso, transformando-o em “texto”. Nesta assunção, em relação à construção de uma unidade de sentido nos textos, a textualidade é responsável por elementos linguísticos criteriosos que direcionam a construção de textual como um todo compreensivo, além de trabalharem as condições cognitivas do leitor/produtor de textos, atravessam as condições discursivas, pois, é a partir desses critérios que podemos considerar um texto como unidade funcional da língua constituída por vários discursos materializados.

Assim, temos os seguintes fatores de textualidade

- 1) Coesão – são os fatores responsáveis pelas relações referenciais (retomadas e antecipações textuais) e pelas relações sequenciais (repetições estruturais e uso de conectivos, por exemplo).
- 2) Coerência – é a continuidade de sentido no texto que se estabelece de maneira global, levando-se em conta um conjunto de fatores de ordem linguística e não linguística.
- 3) Intencionalidade – é centrada no produtor do texto. Considera a intenção do autor como fato relevante para a textualização. Diz respeito à questão “O que o autor pretende?”

- 4) Aceitabilidade – diz respeito à atitude do receptor do texto, que o recebe como uma configuração aceitável, tendo-o como coerente e coeso, interpretável e significativo.
- 5) Situacionalidade – todo sentido é um sentido situado, ou seja, há relações entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva. Nas palavras de Marcuschi (2008:128-29 apud Santos et al.): “A situacionalidade pode ser vista como um critério de adequação textual”.
- 6) Intertextualidade – é a relação que se estabelece entre textos, que fazem parte ou não do mesmo repertório de leituras do leitor.
- 7) Informatividade – refere-se à distribuição da informação no texto e ao grau de previsibilidade com que ela é veiculada. Um texto será menos informativo quanto mais informação previsível ou redundante apresentar (SANTOS et al., 2015, p. 100-101).

Esses fatores são considerados essenciais para o processo de retextualização, já que a transposição didática como transformação de um texto/discurso em outro requer reconstrução de elementos discursivos e textuais. No entanto, um dos fatores que merece relevância neste processo é a coerência, pois ela é um elemento da textualidade que transita pelo viés linguístico-discursivo de forma efetiva, ou seja, opera com elementos linguísticos (os próprios fatores de coerência) e os não linguísticos (condições de produção do discurso, como é o caso do sujeito e do contexto sócio-histórico), os quais são mobilizados para transformar qualquer sequência linguística em texto com unidade de sentido necessário. Deste modo, Travaglia (2013) pontua mais alguns fatores discursivo-textuais que são necessários para a retextualização como trabalho de textualidade atravessado pelo viés discursivo. Portanto, soma-se aos fatores de textualidade acima o

(...) *conhecimento linguístico*, ou seja, o conhecimento dos recursos linguísticos e suas funções e usos que são estabelecidos sócio-historicamente e funcionam como marcas e pistas que permitem reconstruir/construir a intenção comunicativa, o efeito de sentido pretendido e/ou que se produz. Falaremos também do *conhecimento de mundo*, ativado em nossa memória pelas palavras, e que permite construir um mundo textual em que a sequência linguística tenha unidade/continuidade de sentido que é fundamental para que a coerência se estabeleça. Ligadas ao conhecimento de mundo temos as *inferências* e a *focalização*, fundamentais para o estabelecimento da unidade/continuidade de sentido. A focalização se liga também ao *conhecimento partilhado* (linguístico e de mundo), sem o qual a interação, em que o sentido se estabelece, se torna impossível. Outros fatores que abordaremos são: a *consistência* e a *relevância*, que ligadas aos tópicos discursivos, levam à unidade/continuidade de sentido; (...) os fatores pragmáticos ligados diretamente às condições de produção do discurso de que o texto é exemplar (TRAVAGLIA, 2013, p. 95-96. Grifos da autora).

Esses fatores fazem parte do processo comunicativo de construção da escrita, da leitura de uma interpretação significativa de textos. Esses elementos não são isolados mutuamente no evento verbal comunicativo, também não são ordenados de forma aleatória, principalmente no momento da produção, eles sempre são organizados de forma ordenada, de acordo com o funcionamento da própria língua. Por isso, podemos dizer que um texto é

construído a partir de elementos discursivo-textuais. Logo, alguns desses elementos discursivo-textuais aparecem primeiro no processo de produção escrita, como a intencionalidade e a aceitabilidade, “uma vez que constituem a condição primeira do ‘acontecimento comunicativo’” (TRAVAGLIA, 2013, p. 97).

Os outros elementos também são ordenados de forma a termos uma sequência lógica de progressão de sentido. Assim, completa Travaglia (2013, p. 97)

Em seguida colocaríamos o conhecimento linguístico e o conhecimento de mundo que submetem outros fatores: conhecimento partilhado focalização, inferências, consistência, relevância, informatividade e até mesmo a intertextualidade. A situacionalidade e os fatores pragmáticos estão presentes em todos eles, pois ancoram todo o processo no sujeito-tempo-espço da comunicação.

É a partir desses elementos que o processo de leitura e escrita se configuram como trabalho textual de produção de sentidos, só é possível manusear e construir os sentidos durante os processos de leitura e de escrita com a presença desses componentes que conferem discursividade e textualização as práticas textuais. Assim, podemos dizer que o processo de retextualização é também um processo de textualizar, dentro de uma conjuntura discursiva em que um texto deriva de outro(s) já existente(s), não podendo negar principalmente a intertextualidade e a interdiscursividade, como elementos presentes de maneira pontuais nesse processo. Vamos aqui abrir um precedente para situarmos a noção de interdiscursividade como “relação de um discurso com outros discursos (BRANDÃO, 2012, p. 107)”, e como completa Charaudeau e Maingueneau (2014, p. 286) “todo discurso é atravessado pela interdiscursividade, tem a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos, de entrar no interdiscurso. Esse último está para o discurso como o intertexto está para o texto”. Por isso, que para a análise do discurso não existe um sentido a priori no texto, existem vários sentidos que são construídos por diversos fatores, e aqui cabe a ligação das condições de produção e dos sujeitos que se inserem no ato de ler.

Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade (MANTENCIO, 2013, p. 4).

A atividade de retextualizar também é um processo discursivo de textualizar, é lidar com os discursos organizados textualmente em um determinado gênero, e reconstruir sua conjuntura textual em outro gênero específico de maneira que o gênero produzido tenha o estilo do escritor, mas permaneça com os fios discursivos do gênero de origem. Esse trabalho ocorre de maneira interativa através de um trabalho de interlocução entre o texto-base, o leitor e o autor do texto-base.

Dessa forma, para Marchuschi (2010, p. 48. Grifo do autor)

Atividades de retextualização são rotinas usuais automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas formulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.

As atividades linguísticas de manuseio espontâneo da linguagem são comuns e até rotineiras entre os falantes, que operam a comunicação verbal dentro de uma esfera de produção, de modificação, de recriação e de transformação de gêneros textuais. Esses processos ocorrem em todo momento de forma usual nas mais variadas manifestações interativas que a linguagem permite. Por isso, para Marcuschi (2010, p. 46) “essa passagem ou transformação é uma forma de realizar o que denominamos retextualização”. Entretanto, a atividade de retextualizar só é possível quando o produtor compreende o texto e o gênero base a ser transformado em outro texto e gênero. Por isso, desde o início, estamos colocando a leitura como precedente significativa desse procedimento de produção textual. Só se pode transformar aquilo que se compreende, com a retextualização enquanto produção textual na é diferente, o produtor de texto deve operar os elementos discursivos e textuais que compõem o texto a ser retextualizado, e esse manuseio só será possível a partir da compreensão textual, pois para produzir um texto é necessário mobilização de componentes da textualidade e do discurso, já que aqui, concebemos o texto, também, como materialização do discurso.

Há estas atividades de retextualização um aspecto geralmente ignorado e de uma importância imensa. Pois, para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

Como posto, a compreensão textual é um o processo cognitivo com mobilização discursiva das condições de produção textual, é responsável pela unidade de coerência estabelecida no plano da leitura e consequentemente fornecerá subsídios necessários para a produção de um novo texto. Aqui cabe ressaltar que, quando se fala em um “novo texto”, pensa-se na transformação que a retextualização proporciona na mudança de um gênero textual para outro gênero de forma segmentada e processual. Assim, a compreensão é parte importante no processo de transformação textual, que, por sua vez, é concebida a partir da reformulação do texto base em um novo texto, por isso, pode-se afirmar que o processo de retextualizar é um processo que começa com a compreensão leitora como ponto de partida para a reformulação segmentada de gêneros textuais em um processo didático de trabalho com a leitura e com a escrita. Assim, Marquesi (2014) coloca compreensão e a reformulação como dois princípios básicos para a produção da escrita em processos de retextualização.

[...] considero ser possível abordar o primeiro processo - o da compreensão, com suas operações de inferência, inversão e eliminação -, por meio das metarregras da coerência textual, e o segundo – o da reformulação, com suas operações de acréscimos, substituição e reordenação-, por meio do processo de referenciação. (MARQUESI, 2014, p. 139).

A reformulação, enquanto estratégia de retextualização, está situada nos processos discursivos de produção textual e da unidade de coerência do texto, uma vez que organiza as operações supracitadas acima de: acréscimos, substituição e reordenação de operações. Tais estratégias representam o processo de referenciação que é expresso no novo texto, através do trabalho do produtor de texto no manuseio do léxico para a produção e organização dos tópicos referenciais entre os textos, o que concebe uma unidade e manutenção do conteúdo base do texto de origem, pois, a retextualização é a produção de um gênero textual tendo outro gênero como texto-base, mantendo-se a unidade básica do conteúdo do texto-base, ou seja, se produz um novo texto através da atividade retextualizadora em meio a uma transformação de um gênero em outro, mas mantém-se a unidade de sentido do conteúdo base. Por isso, constroem-se novos referentes a partir de referentes anteriores, dessa maneira há uma possibilidade de dizer ou expressar a mesma unidade textual de outra maneira diferente.

As atividades de transformação, que constituem a retextualização em sentido estrito, dizem respeito a operações que vão além da simples regularização linguística, pois envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudança de estilo, desde que não atinjam as informações como tal. Seguramente,

haverá, em com sequência, mudanças de conteúdo, mas essas não deveriam atingir pelo menos o valor verdade dos enunciados (MARCUSCHI, 2010, p. 62).

Pode-se novamente retornar a importância da intertextualidade e da interdiscursividade nesse processo, “na realidade, nossa produção linguística diária, se analisada com cuidado, poderá ser concebida como um encadeamento de reformulações, tal o imbricamento dos jogos linguísticos praticados nessa interdiscursividade e intertextualidade” (MARCUSCHI, 2010, p. 49).

Assim sendo, propormos a retextualização situada em uma perspectiva cognitiva e discursiva, pelos elementos fornecidos por essas duas dimensões de funcionamento linguístico. Dentro de uma perspectiva cognitiva, têm-se os elementos textualizadores de organização da unidade textual, como foi posto neste tópico, e na perspectiva discursiva, têm-se os elementos que ancoram a produção de sentido nas condições de leitura e de produção textual.

A partir dessa concepção de produção textual movimentando elementos textualizadores e discursivos é que pretendemos promover práticas de retextualização partindo de um “Artigo de Opinião” para uma “dissertação-argumentativa”, cuja produção está elaborada em etapas didáticas direcionadoras para a construção de práticas significativas de produções textuais coerentes e coesas, pelas quais os alunos possam se revelar sujeitos de suas produções.

Nesse processo de leitura e produção textual, desenvolve-se com e nos alunos em práticas sociais discursivas de interação da produção escrita tomando como base as práticas significativas de leitura, como processos contínuos de formação de sujeitos ativos e responsivos, pois, através de toda mobilização dos elementos linguísticos da retextualização é que o aluno produtor de texto poderá reconhecer-se como um leitor e produtor de textos, crítico e atuante em situações responsivas de escrita perante as leituras realizadas. E, por assim, desenvolver as competências comunicativas nas diversas manifestações da linguagem em sua língua materna.

3.2 Modelo de retextualização

Na perspectiva adotada aqui, retextualizar é uma atividade de produção textual que parte de um texto já posto para outro, envolvendo processos linguísticos-textuais-cognitivos e textuais-discursivos. Nessa atividade, a leitura e a compreensão do texto base são

imprescindíveis, pois, mobilizam o trabalho com elementos linguísticos do texto-base para o novo texto, e parte-se para outro processo textual-discursivo-cognitivo em que esses elementos são reorganizados em operações de forma estruturante em uma nova produção textual. Todo esse trabalho acontece de forma intertextual, interdiscursivo em consonância com outros elementos de textualidade para conferir ao novo texto uma unidade de sentido. É um trabalho de interação estabelecido em um processo de interlocução do sujeito leitor-produtor de texto com toda a conjuntura discursiva e cognitiva de conhecimentos e elementos que, estão envolvidos nesses processos de leitura e de produção textual.

A retextualização é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidencia uma série de aspectos da relação entre oralidade-escrita, oralidade-de-oralidade, escrita-escrita, escrita-oralidade. Retextualização é a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem (DELL'ISOLA, 2007, p. 37).

É importante ressaltar que todo trabalho que envolve a atividade de retextualização parte de um texto base situado em um gênero textual específico, já que a retextualização pode se dá no mesmo âmbito e no mesmo gênero textual, ou na transformação de um gênero para outro, porém esse processo sempre ocorrerá dentro da esfera dos estudos dos gêneros textuais. Esse processo de transformação textual gera um novo processo de escrita, pelo qual, segundo Marcuschi (2010), o produtor deve levar em consideração algumas variáveis como ponto de partida

[...]

- propósito ou objetivo da retextualização;
- a relação entre o produtor do texto original e o transformador;
- a relação tipológica entre gênero textual original e o gênero da retextualização;
- os processos de formulação típicos de cada modalidade. (MARCUSCHI, 2010, p. 53-54).

Diante disso, pretende-se orientar a atividade de retextualização, cujo texto base é o gênero textual “Artigo de Opinião”, viabilizando estratégias de ressignificação das práticas de leitura e de escrita como processos de formação de sujeitos-leitores/produtores de textos em perspectivas discursivas e sociocognitiva. Nessa perspectiva, as atividades de retextualização ocorrerem de um gênero escrito para outro de característica argumentativa. Será utilizado o gênero textual “Artigo de Opinião” como texto base para a escrita do gênero redação no terceiro ano do Ensino Médio. Como a redação escolar é um gênero dissertativo-argumentativo que circula com bastante força discursiva na série final do Ensino Médio, por

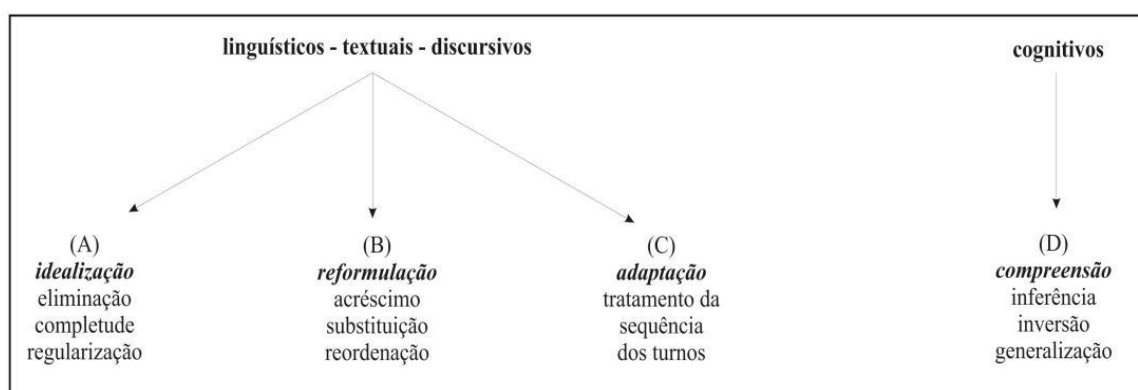
ser um gênero textual exigido para o ingresso dos alunos a Educação Superior, acredita-se que, através da retextualização esse gênero ganhará uma consistência textual-argumentativa bem mais materializada. A dissertação escolar é, em muitas situações, um problema para os estudantes, já que eles não conseguem desenvolver a escrita com certa facilidade, como pontua Marquesi (2014, p. 135) “o estudante do Ensino Médio ainda tem extrema dificuldade para escrever e, então, na maioria das vezes, ele reproduz, em sua escrita, frases, clichês ou trechos de textos lidos, escrevendo um texto que não revela seu fio condutor orientador de sua escrita”.

É importante ressaltar que a atividade de retextualização exige um conhecimento do texto base por parte do aluno, por isso, desde o início o trabalho chama à atenção para a leitura como parte significativa do processo, pois durante esse processo o aluno trabalhará com estratégias de produções textuais movimentadas por dimensões cognitivas e discursivas que compõem a língua, principalmente porque, na transformação de um gênero textual em outro, as variáveis linguísticas operaram tanto no nível discursivo, quanto no nível lexical, no estilo, e, sobretudo, no nível semântico, pois o texto-alvo apresentará acréscimo, reordenação conferida pela textualidade para se tornar uma unidade textual de sentido na conjuntura estrutural de “um novo gênero textual”. Todo esse processo se dar de forma consciente por parte do produtor, por isso, como bem coloca Marcuschi (2010, p. 55)

Posteriormente, surgem outras estruturas discursivas, o léxico, o estilo, a ordenação tópica, a argumentatividade e acham-se ligadas à reordenação cognitiva e à transformação propriamente dita que atinge a forma e a substância do conteúdo pela via da mudança na qualidade da expressão.

Como é notável, a retextualização não é uma atividade aleatória, exige uma ordenação e reordenação das estratégias de leitura e escrita por parte do leitor-produtor. Trata-se de um trabalho textual minucioso de lidar com a unidade de sentido textual, do texto base para o novo texto. Durante a construção deste texto-alvo, não se deve perder de vista o sentido do texto original, principalmente em uma atividade que se propõe a realizar uma ressignificação da escrita. Nesse caso, os fatores de textualidade são importantes para a estabelecer parâmetros de coesão e de coerência textual, assim como, a intencionalidade e a informatividade construídas pelo produtor textual são elementos que permeiam as condições de produção do novo texto, sendo todos esses elementos ligados ao contexto da produção em um trabalho significativo realizado através da leitura como subsídio para uma escrita significativa.

Marcuschi (2010) formulou um quadro que esquematiza e distribui os elementos linguísticos, e os fatores textuais e discursivos envolvidos nos procedimentos de retextualização. O referido autor coloca a retextualização de textos do gênero oral para o gênero escrito, porém, o mesmo processo é evidenciado em retextualização entre gêneros escritos. Contudo, quando necessárias algumas adaptações serão realizadas para atender às estratégias. Portanto, o quadro funciona, segundo Marcuschi (2010, p. 68), “como uma sugestão de distribuição dos fenômenos a serem analisados nos processos de retextualização”.



Quadro 1: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização
Fonte Marcuschi (2010, p. 69)

Percebe-se que o autor esquematiza os elementos linguísticos-textuais-discursivos de maneira sequencial, de forma que a operação de retextualização acontece de maneira ordenada, sistematizada e operacional. Nesse esquema, o processo de retextualização parte de operações linguísticos-textuais-discursivas organizadas, porém, todo esse processo ocorre de maneira sequencial em processos distintivos de cada categoria, como afirma o próprio Marcuschi (2010, p. 69) “é difícil precisar quais são os limites entre os aspectos linguísticos-textuais-discursivos e os cognitivos, mas tudo indica que se trata muito mais de uma gradação do que uma separação”. Ou seja, todas essas operações ocorrem como um processo em conjunto, e é a partir desses pressupostos que o processo de retextualização é um processo sociocognitivo em perspectiva discursiva e responsiva por parte do retextualizador, assim abordaremos tanto os aspectos cognitivos da compreensão para uma produção textual com os elementos da textualidade, como os aspectos discursivos envolvidos nas condições de produção da leitura e da produção escrita textual. Dessa forma, a proposta aqui trabalhará com os eixos A, B e C que sugerem o trabalho com os fenômenos de segmento linguísticos-textuais-discursivos, em consonância com o bloco D, de natureza cognitiva para, a partir de uma leitura compreensiva, o produtor conseguir subsídios para a construção de um texto que o ressignifique, enquanto produtor.

Como é perceptível, a retextualização é um procedimento complexo que envolve dois processos, também complexos, o de uma compreensão textual coerente no ato da leitura, e o de processamento discursivo-cognitivo no caso da produção escrita de textos, que segundo Dell'isola (2007, p. 14)

[...] para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito. Antes de qualquer atividade de retextualização, portanto, ocorre a compreensão, atividade cognitiva que tanto pode ser caminho livre para que se realize essa transposição textual quanto pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência.

Durante todo o processo de retextualizar, o sujeito leitor-produtor de texto constrói um novo texto/discurso movimentando os sentidos expressos pela língua no texto-base em situação de interação com a leitura. Porém, todo o processo deve ser mediado pelo professor, pois toda transposição didática deve ser monitorada passo a passo, tendo em vista sempre manter a coerência do texto produzido.

Esse processo é totalmente delicado e deve ser monitorado a cada etapa, como bem coloca Marcuschi (2010, p. 70), “o problema maior se dá quando se passa de um gênero para outro, já que neste caso muda até mesmo o modelo global da transmissão”. Logo, é na transformação de um gênero textual em outro que todos os fatores de ordem linguísticos-textuais-discursivos vão estar em conjunto para manter o propósito comunicativo específico do gênero em questão. Todos esses elementos operando de forma sistemática conferem ao texto produzido uma unidade de sentido comunicativo, que movimenta fatores da textualidade e do discurso, unificados em um novo texto. É, nesta assunção que se tem uma realização linguística discursiva situada em condições históricas do discurso, materializada através da textualidade em um processo de interlocução entre o produto, o produtor e sua realização como evento comunicativo com outros sujeitos leitores que vierem a realizar a leitura desta nova produção verbal.

Marcuschi (2010) apresenta um modelo para os processos de retextualização da fala para a escrita que pauta-se em elementos textuais-discursivos, porém, como o próprio autor diz

“representa um método de descoberta relativamente intuitivo, não tão rigoroso a ponto de com ele se chegar a resultados definitivos, mas também não tão vago a ponto de não se poder com ele operar significativamente projetando expectativas bastante definidas e comprováveis” (Marcuschi, 2010, p. 74).

Ou seja, tem-se um modelo apresentado pelo autor que mostre como sistematiza as operações textuais-discursivas durante o processo de retextualização. Sendo assim, utilizaremos esse modelo com as alterações necessárias, pois o modelo precisa atender a retextualização de textos escritos para outros da mesma segmentação. No caso, aqui, a redação escolar com marcas do sujeito-produtor.

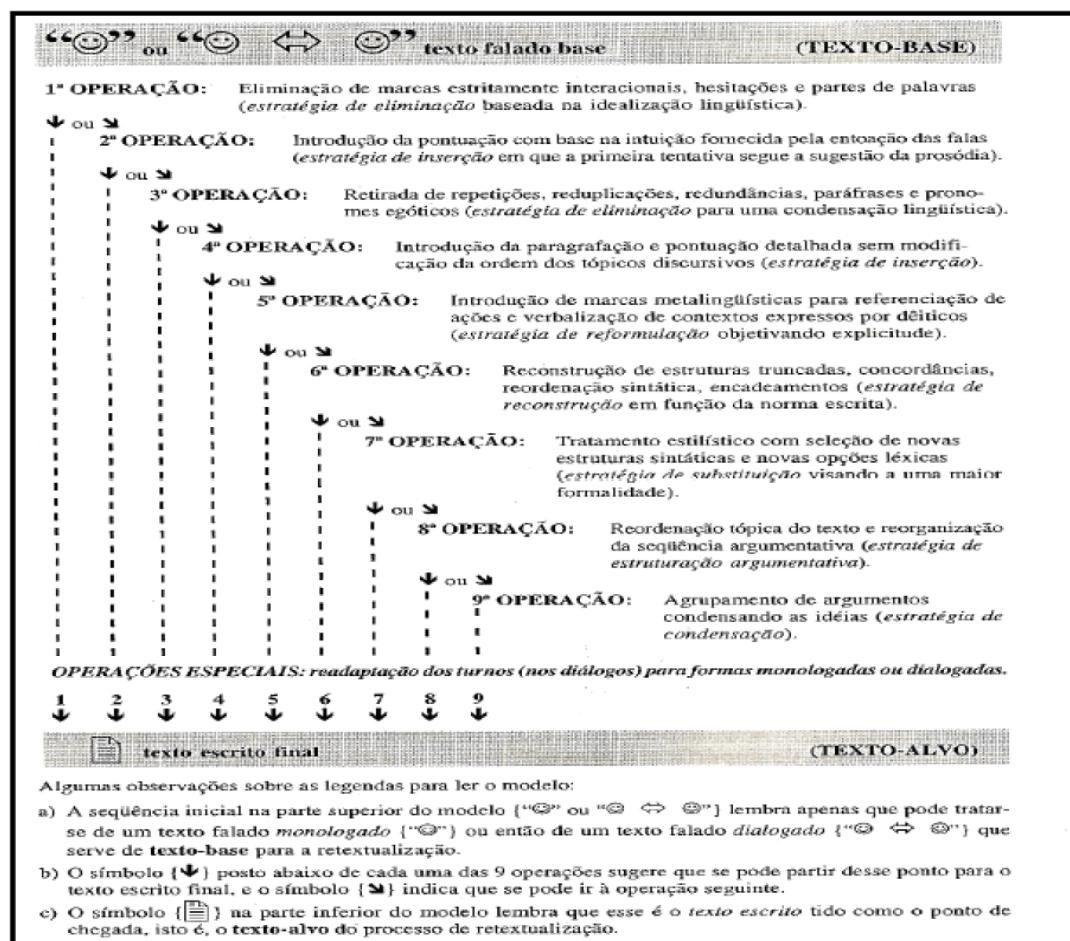


Diagrama 1: Modelo das operações textual-discursivas na passagem do texto oral para o escrito
Fonte: Marcuschi (2010, p. 75)

Como exposto no modelo operacional de retextualização, postulado no diagrama acima, essa atividade é composto por nove operações textuais-discursivas. No entanto, segundo Marcuschi (2010, p. 74), “o modelo não é a representação de operações hierárquicas e sequenciadas, mas de operações que, em certo sentido, se dão preferencialmente nessa ordem, embora mescladamente”. Ou seja, durante o processo de retextualização não há uma operação que se sobreponha à outra, todas elas podem ocorrer de maneira contínua e de forma permutadas.

Para Marchusci (2010), entre as primeiras quatro operações o processo segue regras de “regularização” e “idealização” e se fundam nas estratégias de *eliminação* de algumas marcas da oralidade, e na inserção de marcas peculiares da escrita. Nas outras operações, da cinco até a nona mais as operações especiais, “se fundam em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação. São propriamente as que caracterizam o processo de retextualização e envolvem mudanças mais acentuadas no texto-base” (MARCUSCHI, 2010, p. 74).

Nesse segundo grupo de operações, estão as estratégias de: substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação. Marcuschi (2010) divide esse segundo grupo em dois subconjuntos: a) nas estratégias cinco e seis predominam as atividades referentes à substituição e à reorganização de natureza pragmática e morfossintática; e b) nas operações sete e oito, envolvem acréscimo informacional, substituição lexical, reordenação estilística e redistribuição dos tópicos discursivos.

Vale ressaltar que nestas operações, o processo cognitivo é mais intenso, principalmente no que se refere ao trabalho com a compreensão textual. Como apontado, o tema da compreensão exigiria um modelo em separado já que para transformar é necessário compreender o texto (MARCUSCHI, 2010, p. 86). Ainda nesse segmento, cabe aqui a ligação da oitava operação com a nona, já que, ambas exigem um trabalho com a escrita de forma mais aguçada, pois, na oitava, há uma reordenação tópica da estrutura argumentativa, enquanto a nona apresenta uma estratégia de condensação global da estrutura textual. Para concluir, *as operações especiais* dão conta ao tratamento da sequência de turnos em eventos monologados ou dialogados.

Em consonância com todo esse esquema apresentado por Marchuschi (2010), Dell’Isola (2007) também coloca a retextualização como uma atividade de processamento textual de gêneros presente no dia a dia linguístico dos sujeitos sociais “a retextualização não deve ser vista como tarefa artificial que ocorre apenas em exercícios escolares, ao contrário, é fato comum na vida diária (DELL’ISOLA, 2007, p. 37). Para a autora, a retextualização é um trabalho com a linguagem em funcionamento textual através dos diversos gêneros que podem ocorrer de diversas maneiras, por isso, ela elabora o seguinte gráfico de retextualização, pautando o seguinte esquema “no esquema, cada R representa uma retextualização possível: R1 é o processo da fala para a escrita; R2, da escrita para a escrita; R3, da escrita para a fala; R4 e R5, da fala para a fala” (DELL’ ISOLA, 2007, p. 37).

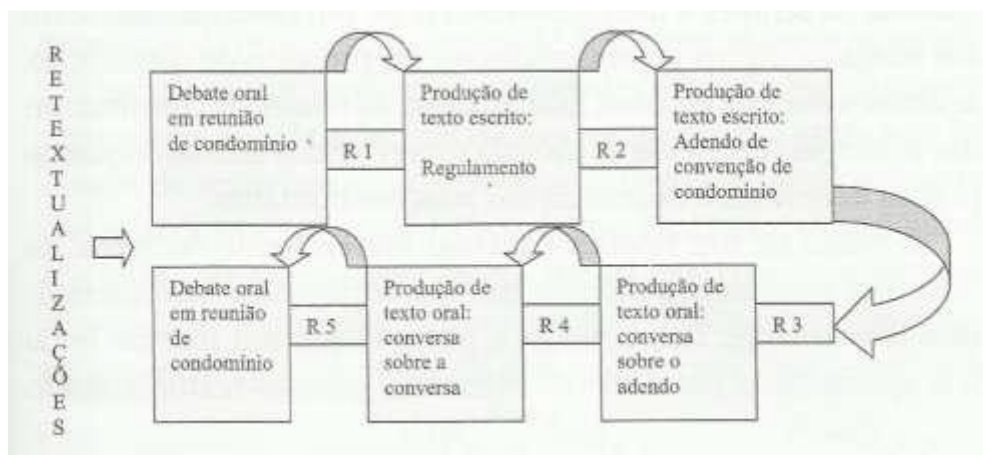


Diagrama 2: Retextualização
Fonte: Dell’Isola (2007, p. 37)

Esse esquema de Dell’Isola (2007) está em consonância com o de Marcuschi (2010), e portanto, é seguir esse modelo proposto pelos autores que nosso objetivo aqui é orientar a retextualização de romances em estratégias de ressignificação das práticas de leitura e de escrita como processos de formação de sujeitos-leitores/produtores de textos em perspectivas, discursivas, sociointeracionista e sociocognitiva. Para isso, a prática da leitura em círculos de socialização com exposição oral dos relatos textuais é de suma importância.

3.3 Proposta de intervenção

A perspectiva adotada para essa pesquisa traz a atividade de retextualização como um processo de produção textual, partindo de um texto-base para a produção de outro texto, conforme explica Dell’Isola (2007, p. 14), “[...] as atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de textos. Dentre elas, ressalta-se um aspecto de imensa importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto”. Nesse segmento, envolvem-se processos linguísticos-textuais-cognitivos e textuais-discursivos, pois, é um processo, primeiro, de leitura e compreensão do texto base quando se mobiliza o trabalho com elementos linguístico sobre o texto, até outro processo textual-discursivo-cognitivo em que esses elementos são reorganizados em operações de forma estruturante em uma nova produção textual. Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou se quis dizer, o que se escreveu e os efeitos de sentido gerados pelo texto escrito (DELL’ISOLA, 2007, p. 14).

Como já foi posto, nosso objetivo é orientar atividades de retextualização de “Artigo de Opinião” em estratégias de resignificação das práticas de leitura e de escrita como processos de formação de sujeitos-leitores/produtores de textos em perspectivas de trabalho discursivo e cognitivo. Dessa forma, busca-se, de maneira processual, promover práticas de atividade de retextualização do gênero textual “Artigo de Opinião” para textos “dissertativo-argumentativos” através de um trabalho orientado pelo professor em moldes de “etapas didática” em forma de “planos de aulas”, as quais levem o estudante a socializar leituras em círculos e a produzir novos textos a partir de textos-bases escritos.

Como o foco principal do trabalho é orientar a retextualização de um texto escrito-base, para outro texto escrito, elegemos o “Artigo de Opinião” como texto a ser trabalhado no processo de retextualização para o texto dissertativo-argumentativo, conhecido como “redação escolar”, já que este último é um gênero produzido no Ensino Médio, porém há um grande problema em torno dele, pois os estudantes não conseguem produzi-lo com criatividade e, em sua várias situações, muitas produções não oferecem unidade de sentido. Além do mais, ambos os textos são de caráter argumentativo. Por isso, a leitura do gênero textual artigo de opinião fornece subsídios argumentativos, para o estudante do Ensino Médio, estruturar seu texto dissertativo.

Nesta perspectiva, o trabalho de retextualização de artigo de opinião, será elaborado em etapas didáticas e sistematizado em moldes de planos de aulas e círculos de leitura. Através da leitura e de sua socialização é que o trabalho ocorrerá em forma de estratégias de resignificação das práticas de leitura e de escrita em processos de formação de sujeitos-leitores-produtores de textos no Ensino Médio. Logo, escolhemos uma turma de Ensino Médio na Escola de Referência em Ensino Médio Agamenon Magalhães, situada na cidade de São Caetano, Agreste de Pernambuco, onde o trabalho é desenvolvido.

3.3.1 Trabalhando com os gêneros textuais

Conceber os gêneros textuais como realização comunicativa da língua em uma perspectiva discursiva e cognitiva é situá-los de forma funcional em torno das manifestações da linguagem no cotidiano da sociedade. Toda comunicação efetiva acontece através da produção de textos em situação real de manifestação verbal, e esses textos estão situados em práticas comunicativas de caráter histórico e social através dos gêneros textuais. Assim, na perspectiva de Marcuschi (2005, p. 19),

[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

São os gêneros textuais que organizam a comunicação e expressão linguística da sociedade, como a língua não funciona de forma aleatória, é um sistema de interlocução e interação organizada e distribuída socialmente, os gêneros textuais organizam a comunicação social em suas realizações cotidianas. Dessa forma, toda prática social comunicativa ocorre na forma de gêneros textuais, situados em contextos diversos de manifestação linguística. Por isso, os gêneros variam a depender da situação de comunicação, por serem historicamente construídos a partir de situações ou necessidades comunicativas reais nas quais o usuário da língua está imerso. Por isso, os gêneros textuais na visão de Dell’Isola (2007, p. 17)

Por serem fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social; fruto do trabalho coletivo; formas de ação social; modelos comunicativos; eventos textuais, os GTs apresentam características comunicativas, cognitivas, institucionais e linguísticas/estruturais, cuja finalidade é predizer e interpretar as ações humanas em qualquer contexto discursivo, além de ordenar e estabilizar as atividades comunicativas cotidianas.

Nesse segmento, o falante escolhe o gênero adequado para a situação comunicativa que está inserido, sendo o gênero um elemento vivo do uso da língua, e por isso, justifica-se o trabalho em sala de aula pautado no uso dos gêneros textuais com segmento metodológico de estudo do texto como elemento social e comunicativo vivo. Assim, a prática de intervenção parte do uso do gênero textual em sala de aula como uma realização linguística-discursiva, social construído a partir de situações comunicativas de interlocução entre sujeitos, pois, são nas práticas de leitura e produção de texto na escola que os alunos podem manusear os diversos gêneros textuais como práticas de interação com a sociedade mediadas pelos gêneros textuais. Além disso, o ensino de Língua Portuguesa deve levar o estudante a desenvolver sua capacidade comunicativa, e para que isso ocorra, segundo Dell’Isola (2007, p. 19) “Defendemos aqui que as práticas didático-pedagógicas de Língua Portuguesa precisam considerar a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e levar em conta a necessidade de tornar nossos alunos proficientes leitores e produtores de textos”.

Dentro dessa perspectiva de trabalho com o gênero textual é que, na presente pesquisa, direciona-se a retextualização com textos “dissertativos”, que segundo Xavier (2015), dissertar é

(...)uma atividade de uso da linguagem oral ou escrita pela qual alguém expõe um problema, debate um assunto, tecendo comentários opinativos baseados em sua própria interpretação de fatos, dados e informações como o propósito de marcar uma posição ou defender um determinado ponto de vista (XAVIER, 2014, p. 14).

É através do ato de dissertar que o estudante pode analisar a sua própria realidade, interpretando-a, a partir de fatos reais sistematizando-os em suas produções escritas, derivada primeiro da leitura de mundo, e com a mediação do professor, essa realidade pode ser fundamentada em leituras de textos que expressem uma posição linguística da realidade. Aqui é o caso do texto dissertativo, por ser um tipo de texto “que permite interpretar, analisar, relacionar fatos, informações e conceitos gerais, a fim de construir argumentos em favor de uma determinada tese” (XAVIER, 2015, p. 14).

Os textos dissertativos utilizados nas produções textuais de alunos do Ensino Médio, pelo fato de “o texto dissertativo representa a possibilidade de sintetizar as principais competências intelectuais ideais em um cidadão mediantemente letrado, mais especificamente, em um aluno de nível universitário” (XAVIER, 2015, p. 14). Dessa forma, é através dos gêneros dissertativos que o estudante pode construir textos que o signifiquem como cidadão atuante, crítico e reflexivo sob sua realidade atuante, e dessa forma se sentir sujeito de sua escrita. Assim, a atividade de retextualização ocorrerá no mesmo segmento ao qual o gênero base e a produção ocorrerão de “artigo de opinião” a “dissertação-argumentativa” ou mais conhecida como “redação escolar”.

No caso, o “artigo de opinião” é um texto que circula em vários suportes como jornais, revistas, Sites na Internet, Segundo Abaurre e Abaurre (2015, p. 308) “predominantemente argumentativo que tem por objetivo expressar o ponto de vista de quem o assina sobre alguma questão relevante, frequentemente controversa, de natureza social, política, cultural, etc”. Além disso, o artigo de opinião pode ser estruturado com o uso dos verbos no presente, e tem por predominância linguagem objetiva em 3ª pessoal ou em alguns casos linguagem subjetiva com a 1ª pessoa gramatical. Seu principal objetivo é convencer ou persuadir o interlocutor do ponto de vista defendido pelo produtor. Toda a temática deste gênero textual desenvolve-se a partir de exposição do conteúdo, da interpretação e da opinião em torno deste, “o caráter argumentativo do texto de opinião é evidenciado pelas justificativas apresentadas pelo autor para convencer os leitores da validade da análise que faz, baseada em sua posição sobre a questão tematizada” (ABAURRE E ABAURRE, 2015, p. 308). Geralmente, possui parágrafo introdutório, no qual há uma apresentação das ideias que serão defendidas; parágrafos de desenvolvimento, os quais são colocados os argumentos em vista da defesa do ponto de vista exposto no texto; e parágrafo

de conclusão, pelo o produtor expôs o fechamento das ideias desenvolvidas no texto. Como complementa Dell’Isola (2007, p. 54)

Um artigo de opinião é produzido por pessoas que visam expressar um ou mais pontos de vista acerca de um tema. Trata-se de uma prática comunicativa concreta usada quase sempre em textos jornalísticos com a função de informar a respeito de um assunto e de comentar sobre o tema informado, a partir de determinada fundamentação. O autor tem liberdade de assinar a matéria e expressar sua própria opinião na medida em que informa.

A dissertação-argumentativa ou redação escolar “trata-se de um gênero textual específico que circula em várias instituições sociais entre elas a escola e a universidade, cujas características formais e funcionais permitem ao seu usuário demonstrar o domínio de certas habilidades linguísticas e intelectuais (XAVIER, 2015, p. 15). Nesta assunção, este gênero textual é usualmente produzido no Ensino Médio por expressar a capacidade do aluno de analisar, interpretar e compreender de forma coesa e coerente a realidade social que o circula, é através da escrita deste gênero textual que a escola trabalha a linguagem de forma crítica pautada em acontecimentos reais e atuais. Sua estrutura é similar ao artigo de opinião, apesar de conter algumas diferenças como a utilização apenas de 3ª pessoa gramatical, e sua circulação ocorrer propriamente no espaço escolar, daí um problema a ser superado pelo professor e alunos, encontrar funcionalidade para a circulação deste gênero textual, por isso, “a dissertação é considerada um gênero escolar porque é nesse contexto que aparece referida, principalmente nas aulas de Produção de texto do Ensino Médio (ABAURRE E ABAURRE, 2015, p. 348). No aspecto de paragrafação, a dissertação-argumentativa tem a mesma estrutura do artigo de opinião, com introdução, desenvolvimento e conclusão.

A redação escolar é uma realização linguística concreta, um texto empírico que cumpre a função de ser instrumento de prática de língua escrita, para o aluno, e de avaliação do desempenho linguístico daquele nos planos comunicacional e formal, para o professor. É um texto vinculado à vida cultural e social, o que o relaciona com o real, mas de circulação restrita ao âmbito da escola e, em alguns casos, da família. (SIMÕES et al. 2005, p. 267)

Portanto, é por toda essa conjuntura linguística e similaridade entre o artigo de opinião e a dissertação-argumentativa que escolhemos os gêneros textuais aqui supracitados para realizar o processo de retextualização de um gênero para o outro. Pois, nossa inquietação é justamente na produção da redação escolar que como foi constado na escola campo de intervenção, os alunos chegam ao 3º do Ensino Médio com dificuldades de leitura e posteriormente de sistematizar suas ideias e posições críticas em textos como este. Por isso,

acreditamos que o processo de retextualização pode ajudar a melhorar as práticas de escrita e de leitura dos estudantes do ensino médio, tendo em vista grande parte chegam ao fim do ciclo da educação básica com sérios problemas de compreensão leitora e sistematização de uma escrita na qual o signifique socialmente.

Os círculos de leitura aparecem como forma de socialização da leitura na qual a interação é o elemento básico para a compreensão social de textos. Na própria exposição oral dos textos em círculo já teríamos o primeiro movimento de retextualização do escrito para a oralidade, porém, não abordaremos esse ponto, pois nosso objetivo é retextualizar do escrito para o escrito. Além do mais, a ideia do círculo de leitura é degustar gêneros alimentícios durante a exposição oral dos textos, para a construção de um ambiente de leitura favorável ao sabor de se ler.

3.3.2 Segmentando a proposta de intervenção

A preocupação inicial é utilizar os processos didáticos e metodológicos da retextualização de forma processual na produção textual, tendo como ponto de partida a leitura compreensiva do artigo de opinião para a construção de uma dissertação-argumentativa, na qual o estudante obtenha subsídios argumentativos através da leitura, inclusive durante a própria socialização em círculos, e realize a produção do novo gênero textual a partir de textos bases. Porém, o grande desafio é produzir e retextualizar mantendo a fidelidade de conteúdo do texto-base e produzir um novo texto com os elementos de textualidade em uma nova condição de produção. Dessa forma, segundo Dell’Isola (2007, p. 41) “a prática da escrita de gêneros textuais orientada pela leitura de texto e pelo desafio de transformar seu conteúdo em outro gênero, mantendo fidelidade às suas informações de base é uma atividade bastante produtiva”.

Por isso, de fato nosso trabalho está centrado nas propostas teóricas da Linguística Textual, que segundo Oliveira et al (2005, p. 202),

No ensino e produção de textos, a linguística textual encontra aplicação no estudo dos modos de organização do texto, auxiliando no desenvolvimento da habilidade para planejar a redação, que, por sua vez, está ligada às capacidades de argumentar, de narrar e de descrever e à própria organização da macroestrutura textual, além de contribuir para o exercício do manejo proficiente dos mecanismos de coesão textual.

Embora, utiliza-se pressupostos teóricos da Análise do Discurso, que ainda segundo Oliveira et al (2005, p. 201)

No ensino da redação a análise do discurso, com sua sensibilidade ao entorno da produção e interpretação de textos, contribui para o domínio pelo aluno dos gêneros textuais que o professor decidir levá-los a produzir, além de permitir sensibilizar o próprio mestre para a importância de levar em conta a situação comunicativa na redação, evitando “temas de redação” descontextualizados e procurando simular na escola situações reais de comunicação.

Dessa forma, selecionamos uma temática atual, instigante e suscetível de boa discussão para o debate nos círculos de leituras, por isso, optamos em utilizar alguns artigos de opinião que circularam nas coleções do material didático das “Olimpíadas de Língua Portuguesa” nos cadernos “Escrevendo o Futuro” dos anos de 2013 e 2016, por se tratarem de textos que apresentam uma temática atual de problemas sociais vivenciados no dia a dia dos alunos. Também optamos por escolher mais de uma temática sempre ligada a uma possível proposta de redação.

Elencamos os seguintes artigos de opinião para leitura e debate nos círculos de leitura:

Títulos	Referências	Autor
Em defesa do voto obrigatório	Coletânea artigo de opinião – Olimpíada de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro - 2016	Léo Lince
Corrupção cultural ou organizada?	Coletânea artigo de opinião – Olimpíada de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro - 2013	Renato Janine Ribeiro
“Tá com dor do refugiado? Leva para casa!”	Coletânea artigo de opinião – Olimpíada de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro - 2016	Leonardo Sakamoto

Quadro 2 – Artigos de opinião para leitura.

Fonte: autoria própria, 2017

O plano será elencado através de etapas seguindo a sugestão de Marquesi (2014, p. 140-141) e a sugestão contempla a realização de quatro etapas de trabalho e, para facilitar sua compreensão, arrolamos dois textos (a) e (b), respectivamente, de escrita e de reescrita orientada pelo processo de retextualização:

- a) Primeira etapa: leitura e compreensão do texto a ser retextualizado;
- b) Segunda etapa: da compreensão para a reformulação;
- c) Terceira etapa: a reformulação;
- d) Quarta etapa: a retextualização;
- e) Quinta etapa: socialização e reescrita do texto retextualizado.

Em consonância com as sugestões de Marquesi (2004) seguiremos algumas considerações de Dell’Isola (2007), em busca de justificativas coerentes que direcionem a retextualização como processo eficaz de leitura e produção textual.

Processo de retextualização/etapas				
Primeira etapa	Segunda etapa	Terceira etapa	Quarta etapa	Quinta etapa
Leitura e compreensão do texto a ser retextualizado	Da compreensão para a reformulação	A reformulação	A retextualização	Socialização e reescrita do texto retextualizado
Preparação para leitura e prática escrita de retextualização				
Apresentação dos gêneros textuais e leitura com os alunos	Realizar a leitura do texto-base, bservando os elementos de textualidade e as condições de produção para a retextualização	Pensar os elementos ou expressões linguísticas que permitiram o estudante escrever seu texto com criatividade e criticidade	Início da retextualização	

Quadro 3 – Síntese do processo de retextualização

Fonte: Marquesi (2014)

3.3.3 Primeira etapa: leitura e compreensão do texto a ser retextualizado; Seleção dos textos e socialização das leituras em forma de círculos (2 horas/aulas)

Neste primeiro momento, o interesse é a apresentação da temática aos alunos de forma expositiva. Nesta primeira etapa, busca-se uma compreensão do gênero textual a ser retextualizado por parte dos alunos. É um momento de explicativo aos estudante no sentido de informar que o gênero textual explorado será o artigo de opinião e expor as características conceituais desse gênero de forma expositiva, apresentando a estrutura do gênero sob o qual será realizada a leitura.

Para essa exposição e definição estrutural das características do gênero artigo de opinião, selecionou-se a leitura do texto “Os selfies enriquecem a vida”, de Luís Antônio Giron, de forma expositiva presente no livro “Produção de texto: interlocução e gêneros”, de Maria Luiza M. Abaurre e Maria Bernadete M. Abaurre (2015), conforme encontrado no Anexo A, por ser uma obra direcionada ao Ensino Médio, como também, por este texto abordar uma problemática atual e as autoras realizam uma análise estrutural levando os alunos a perceberem de forma sistemática como se organiza o gênero citado.

Em seguida, forma-se um círculo para a realização da leitura do artigo de opinião, os alunos podem escolher um dos três artigos adotados nesta pesquisa para o trabalho com a leitura. Neste momento, os estudantes se agrupam a partir do texto escolhido e degustam um café da manhã. Este por sua vez é uma sugestão do professor, em um combinado dias antes com os estudantes, e foi organizada pela turma uma lista com gêneros alimentícios na qual cada sujeito fica responsável por trazer algum item para o café no intuito de se compor uma mesa propícia para o momento e, assim, promover e criar um ambiente favorável para a interação do texto com o leitor e sua sistematização oral, através da socialização da temática textual em um grande grupo.

A seleção, dentre os três artigos de opinião, deve ficar a critério do aluno, de acordo com seu maior interesse a partir das temáticas sugeridas. A disponibilidade, por parte do professor de escolher mais de uma temática em torno do gênero artigo de opinião dá-se no âmbito das fomentações das discussões em círculos para posteriormente os alunos terem maior interesse nos temas expostos por seus colegas.

A discussão pode acontecer em blocos de temas, porém no mesmo círculo. Cada grupo de alunos expõe de forma prévia o artigo de opinião que realizaram a leitura. Os estudantes debaterão o texto colocando suas posições sociais sobre o assunto proposto, e realizando um trabalho interpretativo a partir de inferências em um trabalho voltado para o cognitivo, este é o momento de apresentação das propostas de retextualização relacionadas aos temas citados. Assim, nesta etapa, como coloca Dell’Isola (2007. p. 42), “cabe ao aluno ler, compreender e identificar as bases que possibilitam o reconhecimento do gênero do texto que leu, antes de realizar a segunda etapa.

A autora, ainda coloca que nesta etapa são realizadas três operações: “1) leitura de textos publicados em jornais, previamente selecionados; 2) Compreensão textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido; Identificação do gênero, com base na leitura, compreensão e observação feitas” (DELL’ISOLA, 2007. p. 41).

Os temas dissertativos para a produção da redação escolar são os próprios títulos dos artigos de opinião por tratarem problemáticas sociais de reflexão sobre a realidade:

- Tá com dó do refugiado? Leva para casa! (Anexo B);
- Corrupção cultural ou organizada? (Anexo C);
- Em defesa do voto obrigatório (Anexo D).

3.3.4 Segunda etapa: da compreensão para a reformulação (2 horas/aulas)

Dando segmento ao trabalho com o texto, iniciou-se a segunda etapa, partindo da compreensão para a reformulação. Esta etapa segue o modelo sugestivo de Marquesi (2014, p. 140):

- Estabeleça inferências, inversões e eliminações;
- Pense no tema e em uma ideia central que queira defender;
- Proponha acréscimo, substituições e reordenações;
- Estabeleça um fio condutor para a reescrita do texto e proponha ideias que possam desenvolvê-lo.

Nesta etapa, o trabalho parte da leitura para a escrita, será o início dos procedimentos de produção textual, o foco será os princípios de coerência, já que este é um elemento da textualidade que transita pelas condições de leitura e de produção de sentido durante a escrita. Neste momento, a interferência do professor como sujeito mediador da leitura é de suma importância, pois, a sala de aula é heterogênea e podem aparecer muitos alunos com dificuldades cognitivas de processamento de leitura. Além disso, nesta etapa o professor deve expor as especificidades do gênero a ser produzido, como coloca Dell’Isola (2007, p. 42),

(...) o aluno terá que reconhecer as características desse gênero sugerido e deverá realizar um levantamento dos aspectos que deverão compor o novo texto, transpondo-se para essa nova produção o conteúdo temático do texto de origem e realizando operações necessárias de retextualização de um texto escrito para outro.

Nesta perspectiva, a leitura compreensiva é a fonte motivadora da nova produção, assim, é através desta prática discursiva e cognitiva que o aluno deve considerar três variáveis possíveis no processo “são elas o propósito ou objetivo da retextualização; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; os processos de formulação típicos de cada modalidade” (DELL’ISOLA, 2007, p. 43).

Deve-se ressaltar que mesmo produzindo um texto novo e configurando a mudança didática de um gênero textual para outro, deve-se respeitar o conteúdo original do texto-base, pois, “algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas. Nesse processo de reescrita são feitas alterações regidas por estratégias de regulação linguística (DELL’ISOLA, 2007, p. 43).

3.3.5 Terceira etapa: a reformulação (2 horas/aulas)

Nesta terceira etapa, inicia-se o processo de reformulação, tomando novamente os princípios de retextualização de Marquesi (2014, p. 140): “nesta etapa o professor pede para cada estudante pensar em elementos ou expressões linguísticas que os permitam escrever seu texto com criatividade e criticidade”.

Aqui, inicia-se o momento específico da retextualização do artigo de opinião escolhido pelos alunos, partindo da leitura compreensiva dos textos-bases para a construção do novo texto, tendo como referencial o que diz Dell’Isola (2007, p. 44),

Os processos de formulação resultam de operações que, além das estruturas discursivas, do léxico, do estilo, da ordenação tópica, da argumentatividade, envolvem ordenação cognitiva, características dos gêneros como ação social e transformação propriamente dita que culminam na qualidade do texto retextualizado (ou texto final).

Neste momento uma ressalva se faz necessário, o processo de retextualização é um momento de produção de um texto novo a partir de um texto-base, por isso, este processo permite ao novo texto uma identidade significativa singular, mesmo que este absorva a textualidade e os elementos discursivos do texto-base. Portanto, aqui, inicia-se a quarta etapa: a retextualização.

Depois de todo o debate, da leitura e orientações didáticas e pedagógicas por parte do professor, espera-se que os alunos possam usufruir de subsídios suficientes para desenvolver um texto, pois, muitos elementos de textualidade e discursividade foram debatidos durante a primeira e a segunda etapa.

3.3.6 Quarta etapa: a retextualização (2 horas/aulas)

Na quarta etapa, é o momento inicial do processo inteiramente de retextualização do artigo de opinião para o texto dissertativo-argumentativo, lembra-se aqui neste trabalho que este processo de retextualização é um momento de produção de um texto novo a partir de um texto-base, por isso, este processo permite ao novo texto uma identidade significativa singular, mesmo que este absorva a textualidade e os elementos discursivos do texto base. Portanto, aqui, inicia-se a quarta etapa: a retextualização.

Como, as etapas anteriores o trabalho é voltado para a compreensão textual e início das operações linguísticos-textuais-discursivas (idealização, reformulação e adaptação) e processos cognitivos (compreensão), ou seja, há o início da escrita do novo texto, levando em consideração todos os processos de transformação didática de um gênero em outro, artigo de opinião em dissertação-argumentativa (redação escolar), é relevante pontuar como construção muitos elementos de textualidade e discursividade foram debatidos durante a primeira e a segunda etapa, assim, “pode-se sustentar que as operações de retextualização na passagem de um gênero para outro são atividades conscientes que seguem mais variados tipos de estratégias (DELL’ISOLA, 2007. p. 44).

Neste momento, é o ponto crucial da retextualização, pois, é a etapa de produção da primeira versão escrita da nova produção textual, a qual poderá vir com ajustes a serem realizados, dado a complexidade do ato de escrita e de ajuste estruturais na passagem de um gênero para outro.

3.3.7 Quinta etapa: socialização e reescrita do texto retextualizado (2 horas/aulas)

Nesta etapa final, o texto escrito deve passar por uma revisão de textualidade por parte do professor em conjunto com os estudantes em socialização nos círculos de leitura, se possível com a realização de um novo “café com prosa”. Dessa forma, espera-se que o aluno perceba alguns pontos problemáticos na composição de seus textos, o que é algo comum e normal, pois, o estudante ainda está aprimorando e desenvolvendo sua competência comunicativa textual.

Assim como, perceber que a partir de suas leituras ele é capaz de construir textos imbuídos de opinião crítica e significativa para a sociedade circundante, principalmente, a própria comunidade escolar a qual ele está inserido.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo tem por objetivo expor a análise das produções textuais retextualizadas e em seguida socializadas e reescritas pelos alunos produtores de textos, nas etapas supracitadas no capítulo anterior sob as perspectivas teóricas de Marcuschi (2010), Dell’isola (2007), Matencio (2013) e Marquesi (2014).

4.1 Análise das práticas retextualizadoras

Todas as etapas foram vivenciadas com e pelos alunos de modo a se perceber o envolvimento dos estudantes nas práticas de leitura e de escrita, observa-se o engajamento dos alunos de forma afínca quando as atividades de leitura e escrita são significativas em suas vivências, e por isso, eles desenvolvem suas capacidades discursivas e cognitivas de modo produtivo em sala de aula. Ou seja, ao passo que o aluno começava a se envolver na leitura, a partir da etapa 1, proposta neste trabalho, ele encontra elementos particulares de seu universo linguístico nos textos, começando de imediato a construir novos textos por meio da própria socialização nos círculos de leitura, inclusive através da prosa, nestes momentos, de maneira oral. Vale salientar que em todo o processo a intervenção do professor é de suma importância, pois, de forma geral, os alunos necessitam de direcionamentos para a construção de textos. Contudo, o corpus de seleção de análise é composto por apenas alguns textos “redações escolares”, de forma específica 7 textos, visto que, foram produzidos 42 textos para a presente pesquisa. Contudo, os textos selecionados para a análise foram os mais relevantes para os aspectos textuais aqui pesquisados, e assim, realizam-se as análises a partir de uma amostragem.

Entretanto, há uma necessidade de delimitar metodologicamente a análise dos textos realizados no presente trabalho, pois, no corpus teórico da pesquisa têm-se direcionamentos de vários aspectos constituintes da textualidade e a discursividade dos textos. Expõem-se elementos sob os quais os textos são construídos de maneira significativos. Por isso, durante a análise direciona-se a observação de elementos linguísticos-textuais-discursivos e linguísticos-textuais-cognitivos no processo de retextualização do gênero base para a nova produção, ou novo gênero textual, com vista à produção de sentido e da progressão linguística do texto. Dessa forma, considera-se a estrutura pragmática, discursiva e cognitiva envolvidos na produção textual, ou seja, a pretensão, aqui, é abordar as produções textuais em sua totalidade, relacionando-os aos constituintes do texto anterior.

Nesta assunção, a análise ocorrerá em torno do grau de informação que o texto produz em sua totalidade, pois, o objetivo é analisar como o processo de retextualização contribui de forma significativa para a construção de novos textos em relações de gêneros textuais. Até porque, alguns elementos da textualidade dependem muito do leitor para se ressignificarem no ato da leitura, como é o caso das inferências, dos conhecimentos enciclopédicos e linguísticos que dependem muito do conhecimento de mundo do leitor. Nesta assunção, se coloca Costa Val (2016, p. 34) “a textualidade de uma produção linguística qualquer depende, em grande parte, do receptor (seus conhecimentos prévios, sua capacidade de pressuposição e inferência, sua adesão ao discurso) e do contexto (o que é texto numa situação pode não o ser em outra, e vice-versa)”.

Por isso, não construímos aqui nenhuma tabela com paradigmas para inferir os elementos textuais ou discursivos das produções, até porque o foco, aqui, não é esse. Nem tão pouco, fazer só uma análise com foco nos desvios gramaticais e ortográficos. Ressaltamos a importância destes pontos para a elaboração de um texto que atenda critérios classificatórios em programas de vestibular, porém, nosso objetivo é outro, assim, como bem coloca Marcuschi (2010, p. 121) “(...) certamente na passagem de um gênero para outro texto escrito deve-se observar aspectos novos(...)”.

Outra questão importante é a relação do ensino de redação com uma ligação em fatos reais do cotidiano do aluno e que esteja relacionado com sua vida, para que possa haver uma interação comunicativa do texto com a veracidade de fatos vivenciados. Assim, lidar com textos atuais, ideológicos e históricos convida o leitor a se inserir, a partir dos elementos discursivos, em debates concretos em um jogo de intersubjetividade entre o texto, o leitor, o autor e ainda a própria realidade referenciada neste processo de interlocução.

Além do mais, todos os textos utilizados aqui chamam o estudante a um debate mais consciente e responsável para o momento social ao qual eles estão inseridos, nesta fase atual de adolescência ao qual se encontram, pois todos os temas utilizados aqui remetem debates sobre questões sociais autênticas, o que exige uma posição ideológica do estudante como um “rito de passagem, através do qual o jovem adolescente atinge a categoria de adulto responsável, socialmente integrado e bem-sucedido” (COSTA VAL, 2016, p. 45).

Antes de tudo, um dado é relevante aqui, das três temáticas selecionadas para a escolha dos alunos tem-se uma adesão forte por parte deles do artigo de opinião “Em defesa do voto obrigatório”, o que acredita-se ser motivada pelo próprio período ideológico-social do momento ao qual o país atravessa (as eleições municipais de 2016), o que reforça a tese de situar a leitura com a realidade social do aluno. O segundo tema mais procurado pelos alunos foi “Corrupção

cultural ou organizada?”, o que novamente remete a escolha ao momento histórico no qual o Brasil encontra-se em um plano atual. O terceiro tema chamou pouca atenção dos alunos “Tá com dó do refugiado? Leva para casa!”, pois é um problema vivenciado com ênfase maior na Europa.

Títulos	Quantidade de alunos que escolheram o texto
Em defesa do voto obrigatório	21
Corrupção cultural ou organizada?	12
Tá com dó do refugiado? Leva para casa!	9

Tabela 1 – Títulos escolhidos por alunos em quantidade

Fonte: autoria própria, 2017

Na primeira etapa, os alunos observaram na leitura dos textos-bases, os elementos textuais e discursivos que formam toda superfície textual e seu contorno ideológico. O importante neste primeiro momento da produção é justamente a textualidade, são as ideias que compõem o texto retextualizado, já que o principal objetivo aqui é a produção de textos tendo a leitura como prática social de subsídio para o processo de escrita. Por isso, analisam-se principalmente os elementos que configuram as práticas de retextualização pautada na textualidade e na discursividade dos textos produzidos.

Como a primeira etapa é a de exposição da estrutura do gênero artigo de opinião e, posteriormente de leitura nos círculos de discussão social, caracterizamos essa por haver uma “prosa”, discussão dos textos, artigos de opinião selecionados para o trabalho por parte dos alunos nas opções dadas pelo professor. Formou-se o círculo de leitura e debates com uma mesa de gêneros alimentícios, os quais os alunos organizaram para esse momento de leitura e verificaram os fios discursivos veiculados nos textos. Durante essa etapa, pode-se perceber as várias posições dos estudantes em torno das temáticas, já que, busca-se a interpretação dos textos a partir do conhecimento prévio ou da formação discursiva ao qual está imersa os estudantes.

A leitura foi norteada por questões direcionadoras das problemáticas dos textos em discussão, tendo como foco o entendimento global dos artigos, visando vislumbrar os elementos discursivos que constituem o marco ideológico, social e histórico nos quais os artigos de opinião se inscrevem. Entretanto, todo o questionário foi aplicado durante o momento de oralidade desenvolvido nos círculos de prosa, ressaltando que o norteamento do questionário é desenvolvido de forma didática para manter a objetividade da interpretação textual, todavia, sem fechar nenhum conceito sob os assuntos em discussão. Dessa forma, os

alunos apresentaram diversas concepções sobre os tópicos centrais dos textos, como: voto, corrupção e refugiados.

É interessante ressaltar, que durante a leitura os estudantes destacaram o trabalho de cada texto com o léxico na produção do sentido de cada texto, e principalmente a posição de cada sujeito-produtor perante o debate temático dos textos, como nesta etapa a exposição foi apenas oral não houve sistematização escrita, porém o posicionamento dos estudantes pode ser claramente percebido nas produções textuais dos novos gêneros escritos posteriormente. Assim, a percepção neste momento de leitura e produção de sentido será perceptível nas novas produções as quais começam na próxima etapa de reformulação dos textos.

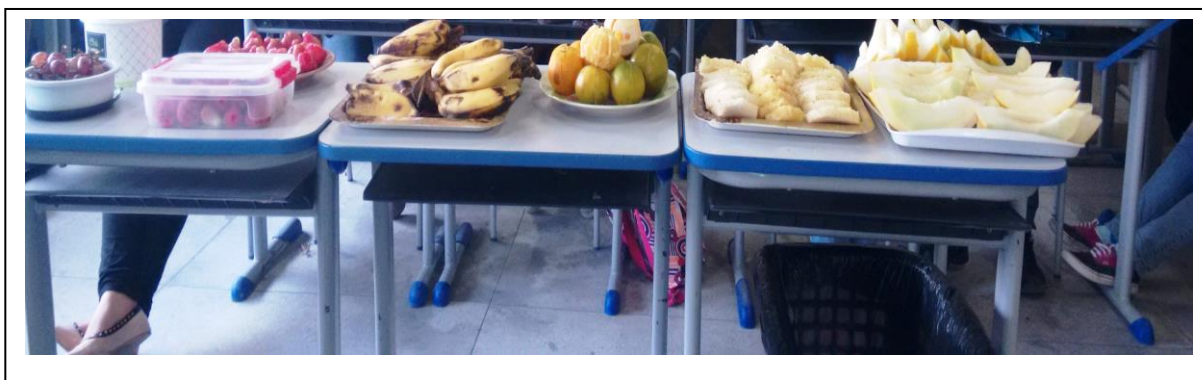


Figura 1 – Mesa de frutas para o círculo de leitura exposta em um dos encontros dos círculos de leitura

Fonte: autoria própria, 2017

Após, a leitura compreensiva começou a reformulação dos textos, nesta etapa, considerada segunda, é de suma importância que o estudante possa ter compreendido a estrutura dos dois gêneros textuais em processo de retextualização, principalmente suas estruturas. Apesar de, os dois gêneros textuais pertencerem ao segmento argumentativo, o artigo de opinião é mais amplo em termos estruturais, ou seja, é um texto mais quantitativo em termos de linhas, tem maior espaço para a argumentação, tópicos frasais mais amplos e ter uma estrutura que pode oscilar entre a primeira e a terceira pessoa gramatical, além de, alguns artigos de opinião utilizarem de recursos irônicos na construção semântica-pragmática na abordagem do conteúdo.

A análise ocorre através da abordagem dos textos em sua primeira versão de retextualização e depois com a reescrita da produção textual, aqui considerada uma das etapas retextualizadoras, sempre em relação com o texto-base, no intuito de facilitar a identificação de elementos como: inferências, inversões, eliminação, reorganização estrutural e argumentativa do texto-base para o novo texto, substituição, eliminação, transformação e

reordenação de tópicos e períodos, assim como, os elos discursivos como os interdiscursos e os ajustes dos operadores de coesão, coerência e a própria organização ideológica dos textos.

As três primeiras produções textuais abordaram o texto-base “Em defesa do voto obrigatório”, segue-se a análise:

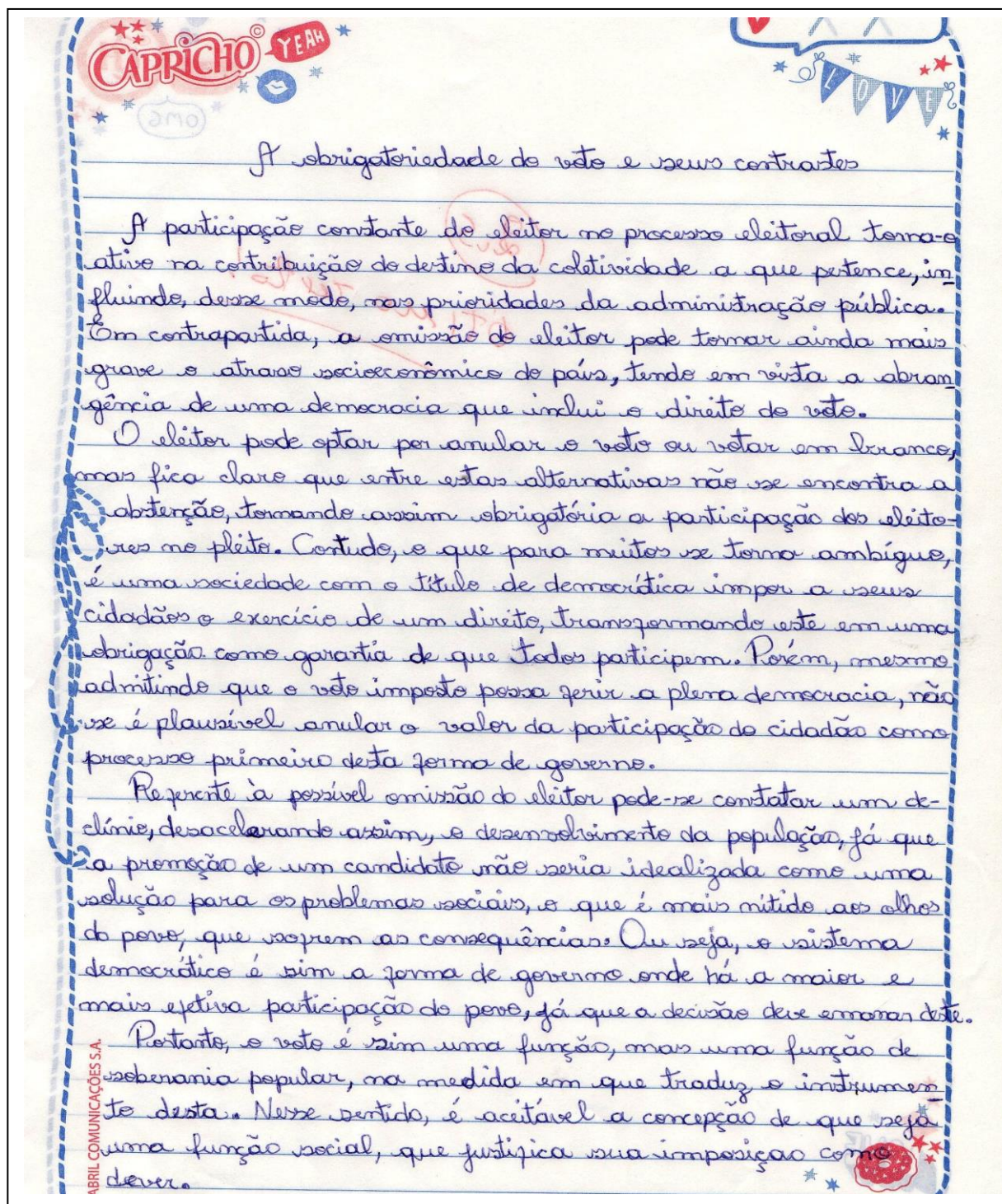


Figura 2 – Redação 1

Esta redação é a primeira versão da produção textual do estudante, observa-se no título **“A obrigatoriedade do voto e seus contrastes”** uma busca pela originalidade temática, mesmo o texto sendo pautado na leitura de um texto-base, porém, a proposta é levar o aluno a ser, realmente, sujeito de seu texto. Dessa maneira, é perceptível o posicionamento ideológico do estudante em relação à temática desenvolvida no texto, pelo próprio jogo lexical entre os substantivos “obrigatoriedade” e “contrastos”, que, por conseguinte, já há uma reformulação da expressão do título do artigo de opinião **“voto obrigatório”**, no qual o estudante movimenta aspectos cognitivos quando utiliza obrigatoriedade (um substantivo), derivando-o de “obrigatório” (um adjetivo no título do artigo de opinião), assim, ocorre a nominalização do adjetivo, um dos aspectos de retextualização que Marcuschi (2010) chama a atenção na sugestão apresentado para retextualização de qualquer modalidade de textos “quais as categorias gramaticais mais eliminadas/transmutadas nos processos de retextualização? (Marcuschi 2010, p. 122)”. Dessa forma, é visível o posicionamento ideológico do estudante em relação à leitura do gênero-base. Marcuschi (2010) também diz que outro ponto importante na observação da retextualização são os critérios seguidos para a introdução da paragrafação, e neste texto, pode-se visar a distribuição dos parágrafos contribui para a segmentação estrutural da dissertação argumentativa, pois, tem-se, um primeiro parágrafo de introdução, segundo e terceiro parágrafo de desenvolvimento e o quarto parágrafo de conclusão, estrutura básica do texto redação escolar.

Outro ponto de bastante relevância é a consistência da tese introdutória **“a participação constante do eleitor torna-o ativo na contribuição do destino da coletividade”**, ou seja, de forma coerente o estudante contrapõe a ideia exposta pelo artigo de opinião **“Toda obrigação incomoda”**, de maneira a chamar à atenção para a construção do sentido veiculado no discurso da expressão do artigo, percebe-se assim, que os procedimentos de inferência ocorreram de maneira contemplativa pelo estudante, sendo ele, capaz de reformular a ideia do texto-base a partir de sua compreensão. Da mesma forma, a utilização de alguns operadores argumentativos são notórios para a construção da coesão textual, como é o caso das conjunções **“contudo”**, **“porém”**, e de expressões como **“em contrapartida”** que dar o tom de “contraste” durante a introdução e o primeiro parágrafo de desenvolvimento. Assim como, o uso da expressão **“Ou seja”** que introduz uma paráfrase explicativa em relação ao período anterior, como a conjunção **“portanto”**, muito frequente na conclusão das redações escolares.

Nesta primeira escrita da redação do determinado estudante, não houve apenas uma reformulação do texto-base, ou a simples eliminação de períodos, mas, um trabalho cognitivo

na estrutura textual e uma ordenação discursiva em relação às condições de produção, além do mais, o próprio texto-base traz um discurso que incorpora-se a formação discursiva do aluno, tornado-se parte da própria condição de produção textual. Além, é claro dos fios discursivos transpassados do texto-base para o novo texto, o que comprova a relação interdiscursiva e intertextual entre os gêneros textuais. Apesar de alguns problemas apresentados nesta primeira produção, deste aluno, como a aproximação dos vocábulos "eleitor" e "eleitoral" na introdução do texto, percebe-se que a nova produção é coesa e coerente.

Após, a conclusão das primeiras quatro etapas, de leitura, compreensão, reformulação e retextualização segue-se a socialização e reescrita do texto, na qual o estudante ajustou o texto reescrevendo-o e realizando algumas correções pertinentes. Mais uma vez, a intervenção do professor nesta etapa é de suma importância, principalmente para mediar pontos considerados críticos em relação à totalidade da textualidade e da discursividade do novo texto.

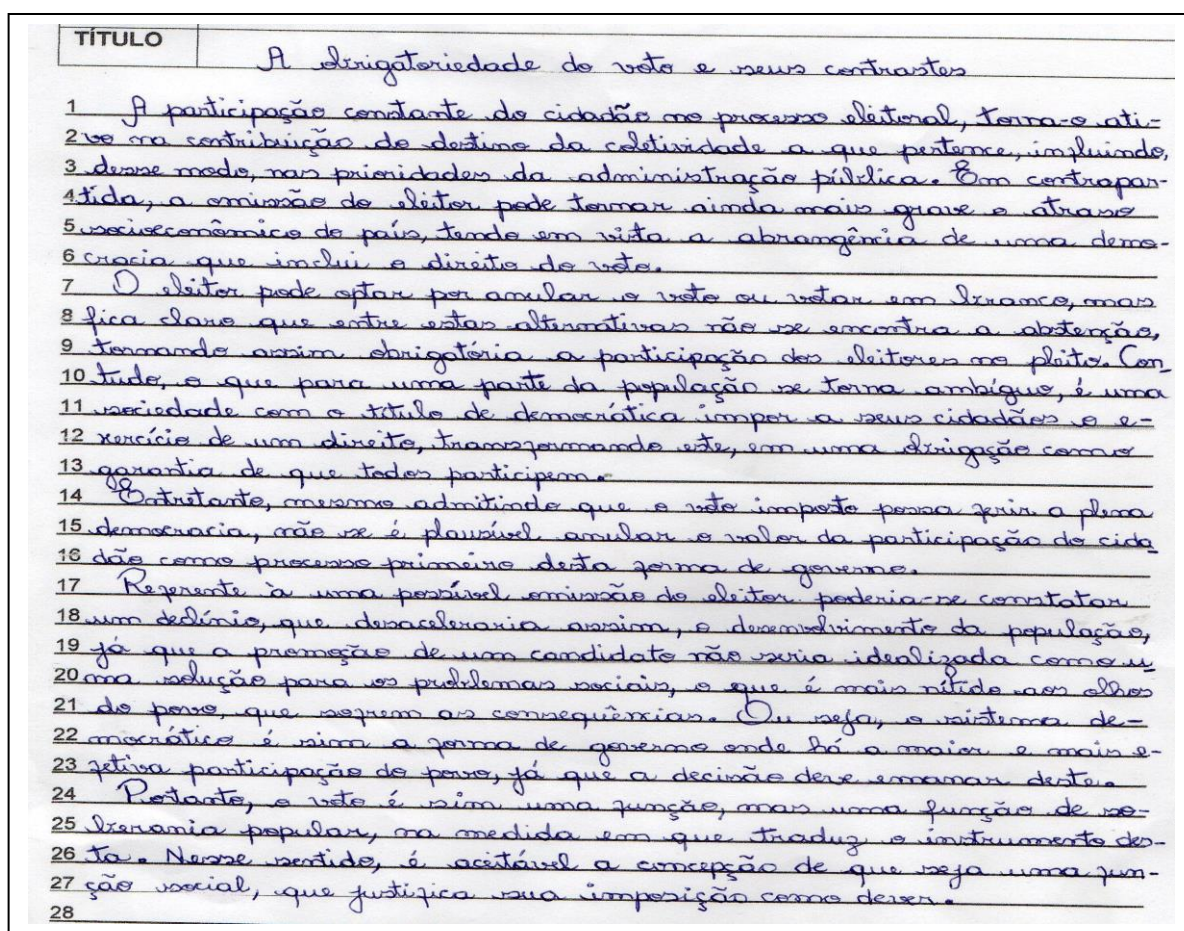


Figura 3 – Redação 1 reescrita após socialização

Todas as alterações foram realizadas de forma sugestiva nos círculos de leitura durante a socialização do texto escrito pelo aluno, sempre sendo mediado pelo professor e pelos próprios colegas de sala dos alunos. Na redação acima, houve apenas pequenos ajustes, na introdução a troca do substantivo “**leitor**” pelo, também substantivo “**cidadão**”, além da divisão do segundo parágrafo em dois turnos de paragrafação, e a troca da conjunção “**porém**” por um conectivo de mesmo valor semântico “**entretanto**”, relacionado a esses ajustes lexicais, diz novamente Marcuschi (2010) que é importante observar em que perspectiva se dá a substituição lexical, e nesta passagem observa-se que a substituição lexical ocorre de forma a dar mais clareza a produção textual. Assim, esse estudante necessitou realizar pequenas correções tanto no âmbito estrutural do texto como cognitivo-discursivo, porém é notável que o texto base “**Em defesa do voto obrigatório**” fornece subsídios significativos para o trabalho linguístico-discursivo e linguístico-cognitivo para o processo de retextualização.

Em outras produções, alguns alunos ficaram presos ao texto-base de forma a construírem seus argumentos e pautarem a progressão textual no texto-base. Como é o caso da redação analisada abaixo abaixo.

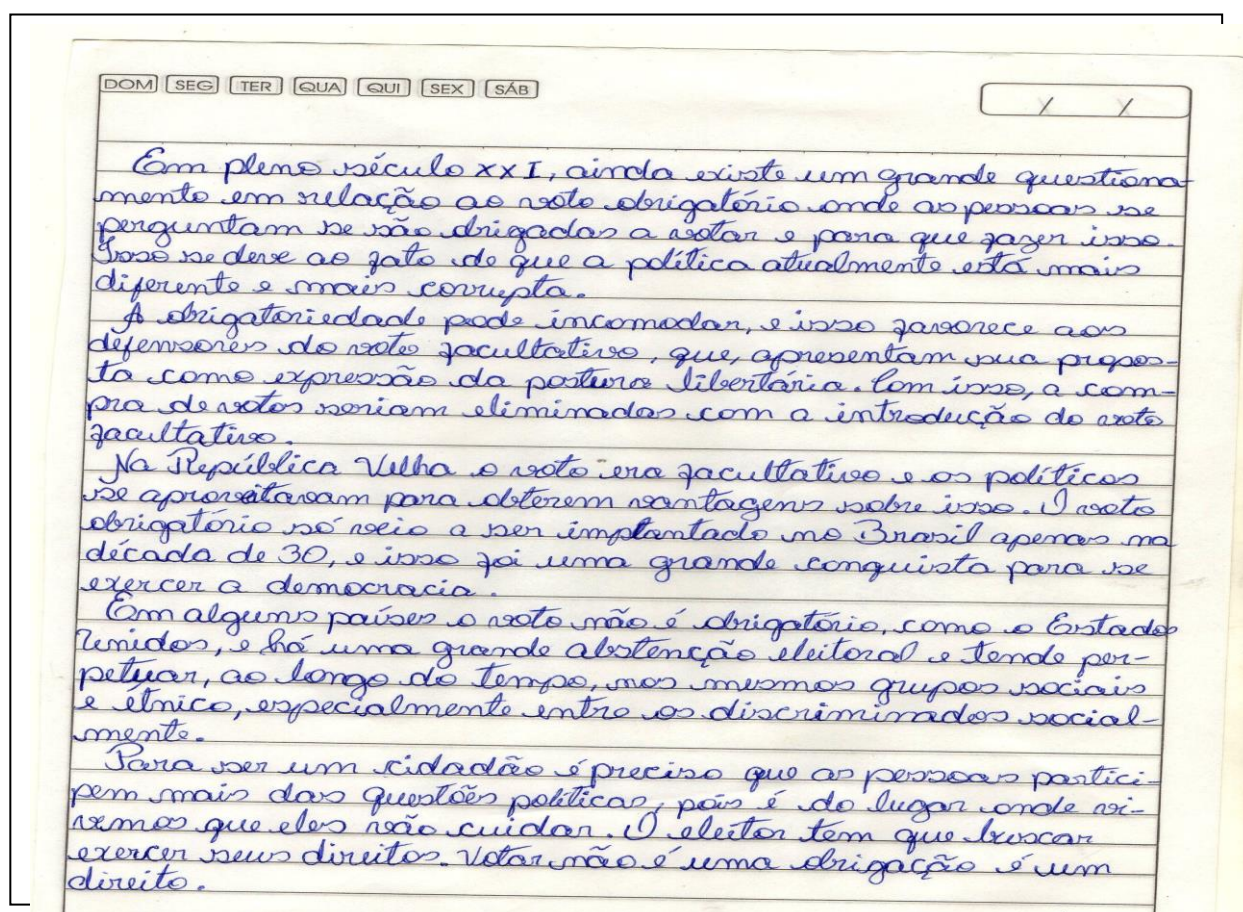


Figura 4 – Redação 2

Neste texto, o estudante fica mais restrito a própria leitura do artigo de opinião, contudo, há uma reordenação e reorganização do léxico em torno do argumento central **“do voto como obrigação”**, pois, já de início percebe-se um amontoado de ideias sem um fio condutor pertinente de coesão e coerência. Porém, o estudante ainda consegue manter uma organização lexical do texto-base, ficando evidente o manuseio do produtor-retextualizador em relação aos processos de reformulação e eliminação de períodos do texto-base para o texto retextualizado. Como também, nota-se um trabalho cognitivo na estrutura textual e uma ordenação discursiva em relação às condições de produção, no entanto, a ordenação dos períodos e a falta de operadores argumentativos deixam o início da redação com problemas de coerência e coesão. Aqui vale uma ressalva, todos os textos são de estudantes de uma mesma sala de aula, porém, nem todos têm a mesma habilidade com o manuseio da escrita.

Entretanto, um fator relevante é a transposição do argumento relacionado à “República Velha”, já que esse aparece de forma explícita no novo texto, ou seja, não foram apenas os discursos que migraram do texto-base, mas o estudante utilizou alguns vocábulos do texto-base para esse primeiro momento da produção textual.

TÍTULO | Votar é um direito do cidadão

- 1 Em pleno século XXI, ainda existe um grande questionamento em relação ao voto obrigatório onde as pessoas se perguntam se não são obrigadas a votar e para que fazer isso.
- 2 Isso se deve ao fato de que a política atualmente está bem creditada e mais corrupta.
- 3 A obrigatoriedade pode incomodar, e isso favorece aos defensores do voto facultativo, que apresentam sua postura como expressão da postura libertária. Com isso, a compra de votos vem sendo eliminada com a introdução de voto facultativo.
- 4 Na República Velha o voto era facultativo e os políticos se aproveitavam para obterem vantagens sobre isso. O voto obrigatório só veio a ser implantado no Brasil apenas na década de 30, e isso foi uma grande conquista para se exercer a democracia.
- 5 Em alguns países, o voto não é obrigatório, como nos Estados Unidos, e há uma grande abstenção eleitoral e tende a perpetuar, ao longo do tempo, nos mesmos grupos raciais e étnicos, especialmente entre os discriminados.
- 6 Para ser um cidadão é preciso que os sujeitos participem mais das questões políticas, pois é do lugar onde vivemos que eles são cidadãos. O eleitor tem que buscar exercer seus direitos de uma forma pacífica. Votar não é uma obrigação e um direito.
- 7
- 8
- 9
- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18
- 19
- 20
- 21
- 22
- 23
- 24
- 25
- 26
- 27
- 28
- 29
- 30

Fi

Na redação 2, o estudante apenas trocou alguns vocábulos, como os adjetivos na introdução “diferente” por “desacreditado”, na conclusão a troca do substantivo “pessoas” por “sujeitos”, o que deixou o texto com alguns problemas de coerência e coesão.

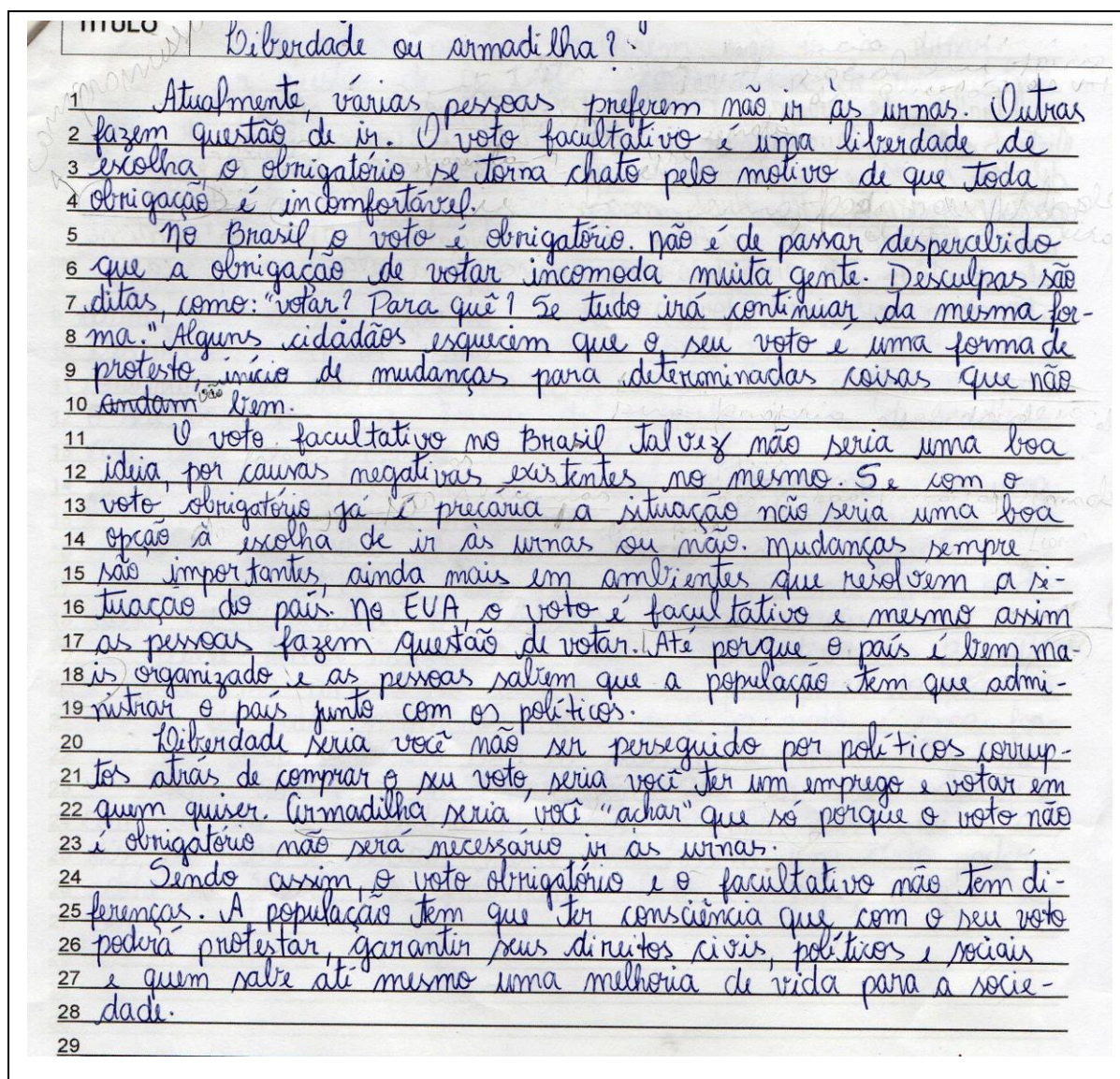


Figura 6 – Redação 3

Nesta redação, percebe-se no texto um fio condutor discursivo com o texto-base a partir do próprio título “**Liberdade ou armadilha**”, estando relacionado com a posição ideológica do texto-base em expor o voto facultativo como uma forma de enganação para com a sociedade. Na introdução desta redação 3, o estudante expõe o que é o voto obrigatório e o facultativo, porém com uma linguagem um tanto optativa em relação ao voto, e já, coloca de forma indireta a descrença da população em relação ao mesmo. O texto apresenta alguns

problemas de coesão e supostamente de coerência, principalmente pela falta de conectivos durante o desenvolver do texto. Mas, mesmo assim não deixa de ter um bom grau de informatividade através de sua textualidade como um todo.

Em termos de retextualização, houve mudanças significativas em toda a estrutura textual, como a reorganização de turnos e argumentos que migraram de forma interdiscursiva do texto-base, principalmente no jogo discursivo com o substantivo “**liberdade**” que mais parece denotar como adjetivo. Além disso, o produtor do novo texto aproveita o contexto social para falar do descrédito político que no mesmo texto, reescrito é perceptível de forma mais clara.

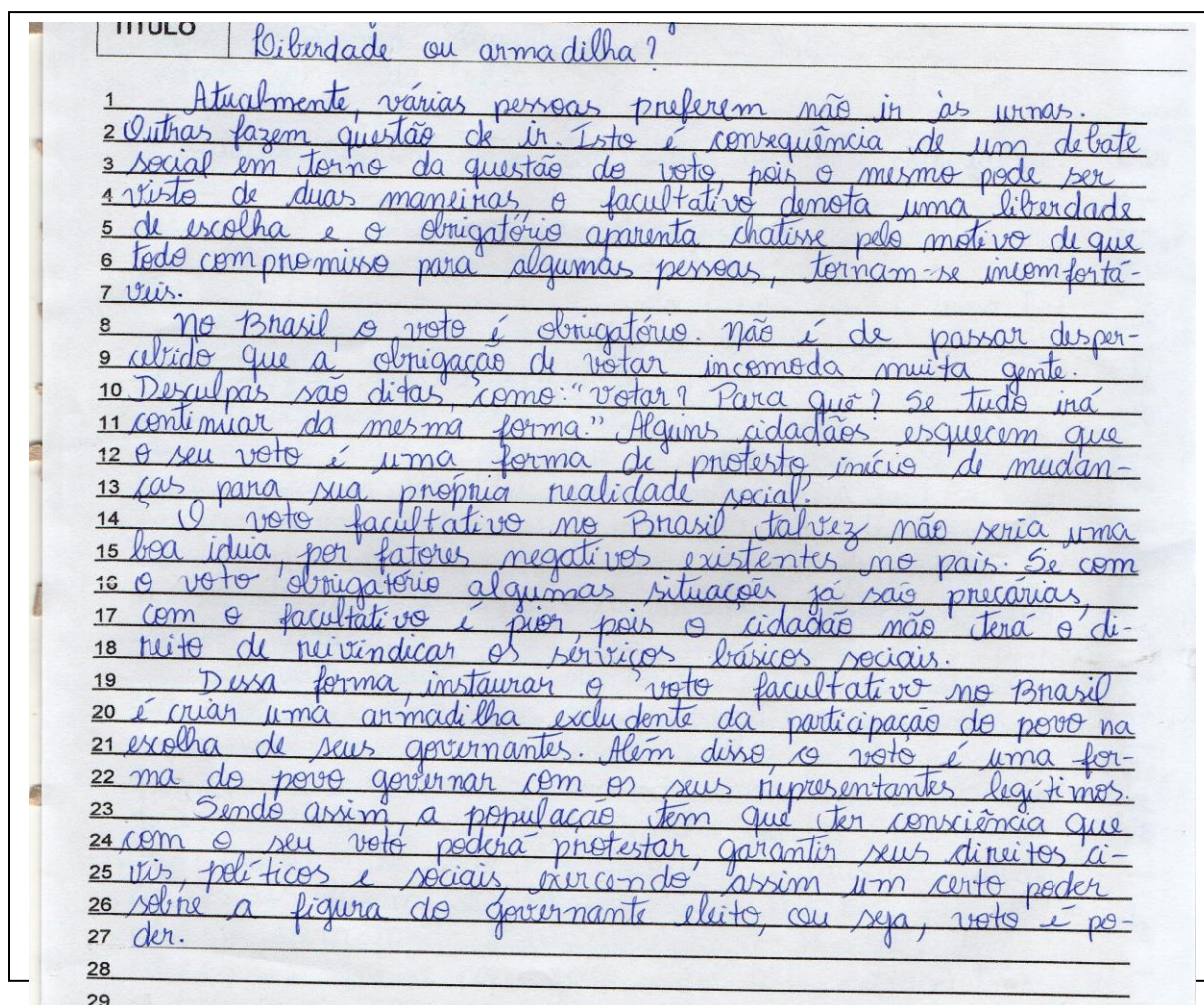


Figura 7 – Redação 3 – reescrita

Após a reescrita, alguns problemas na textualidade são sanados, dando ao texto, maior clareza ao texto, principalmente com a inserção de operadores argumentativos como “**nessa forma**”, e a reorganização dos dois últimos parágrafos que liga a ideia do título da redação a

sua tese central, que é **“o direito que o eleitor adquire de governar com os políticos através do exercício do voto”**. Assim, o processo de retextualização matem sempre a ideia do texto-base, apesar de toda reordenação, acréscimos, eliminações ou até mesmo reformulação de alguns pontos necessários, como estruturar o novo texto em uma linguagem direta com poucas interferências subjetivas do produtor, já que, a dissertação-argumentativa pauta as posições do escritor em argumentos universais. Como no penúltimo parágrafo da redação 3, ao qual o produtor intercala sua posição perante a temática discutida **“Dessa forma, instaurar o voto facultativo no Brasil é criar uma armadilha excludente da participação do povo na escolha de seus governantes”**, apesar desta passagem obter uma informação que para alguns pode ser uma evidência clara da armadilha do voto facultativo, no texto ela marca o posicionamento do produtor, contudo, o que sustenta esse posicionamento é o argumento que a sucede **“Além disso, o voto é uma forma do povo governar com os seus representantes legítimos”**. Toda essa construção não aparece de forma explícita no texto-base **“Em defesa do voto obrigatório”**, porém, está enrustida em toda a construção textual, inclusive marcando a posição ideológica do produtor. Portanto, é a partir da leitura compreensiva que o estudante, através de todas as inferências e processos cognitivos de interpretação desenvolve sua parte discursiva e, é capaz de retextualizá-lo de forma coesa e coerente.

Com relação à temática **“Corrupção cultural ou organizada?”** (anexo C, sugestão 2), os estudantes desenvolveram textos significativos a partir da tese central do artigo de opinião (texto-base), marcada pelo desenvolvimento argumentativo em torno da **“microcorrupção”** e **“macrocorrupção”** existentes no Brasil. O artigo chama a atenção para os pequenos gestos considerados corruptíveis realizados pelos cidadãos em prol de vantagens pessoais em meio a sua rotina, também, convida o leitor a refletir sobre a corrupção organizada ligada a certas atitudes de grupos políticos. Vale ressaltar que de forma indireta há um interdiscurso, ou fios discursivos ideológicos deste artigo de opinião com o anterior **“em defesa do voto obrigatório”** no sentido das responsabilidades atribuídas ao eleitor com relação ao voto, pois, é através deste que ocorre a escolha do governante político, isso fica evidente na passagem **“é importante prestar atenção à responsabilidade que temos, quase todos, pela corrupção política, praticada por gente eleita por nós”**. Ou seja, discursivamente os dois artigos têm um entrelaçamento ideológico em torno da construção do discurso **“politizador”**.

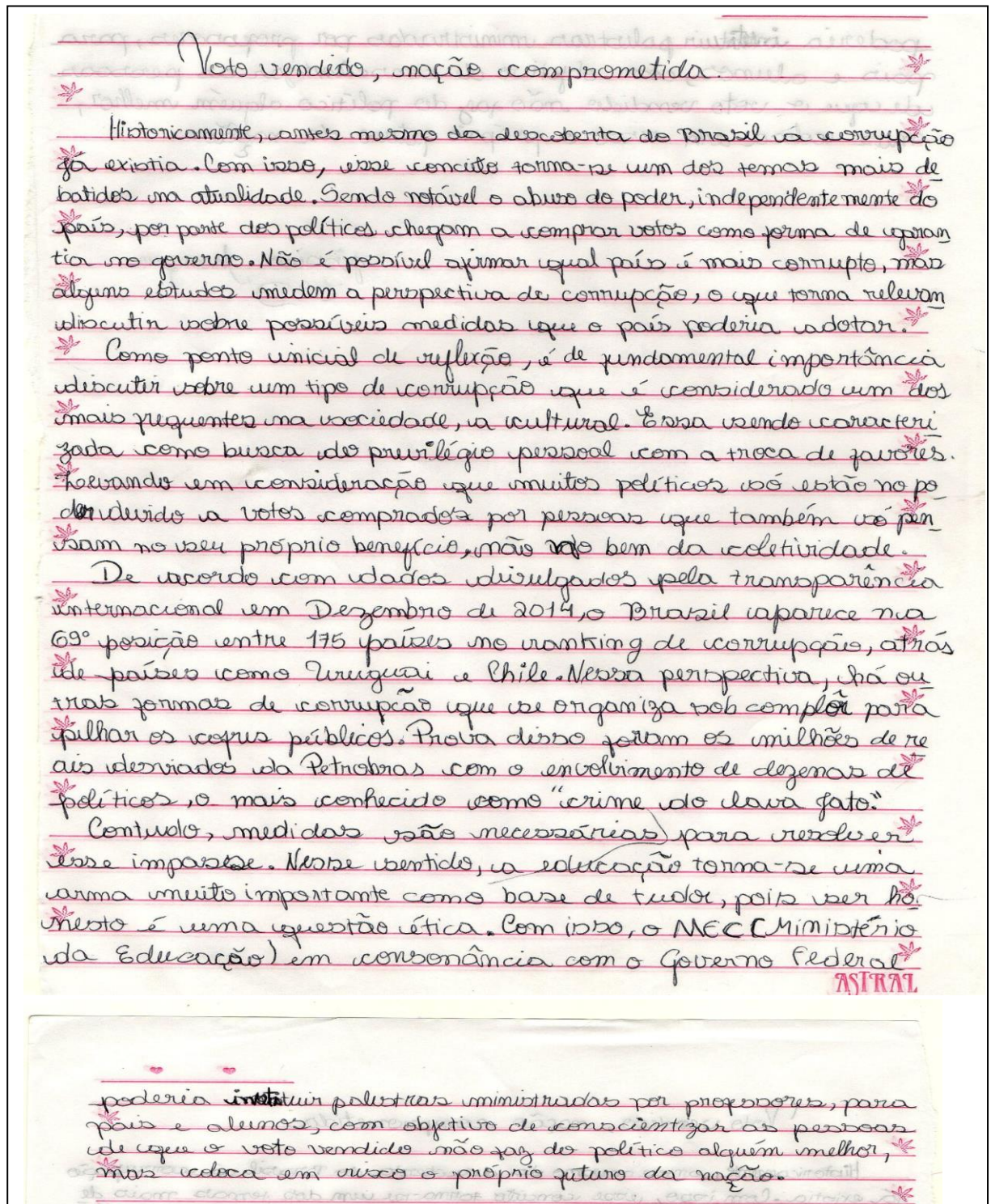


Figura 8 – Redação 4

Na redação 4, o estudante liga discursivamente a temática da corrupção ao valor do voto, o que confirma as hipóteses da ligação dos temas relativos aos anexos C e D, introduzindo o assunto com uma proposta de análise histórica remetendo-se ao descobrimento

do Brasil. Em relação a textualidade, é visível algumas colocações que comprometem a coerência, porém, é apenas um problema de ordem sintática, a qual quando organizada, pode deixar o texto com uma carga informativa mais clara como na construção introdutória do primeiro tópico frasal “**Historicamente, antes mesmo da descoberta do Brasil a corrupção já existia**”, contudo na reescrita da redação o estudante realiza a revisão deste ponto e o escreve de forma mais claro, verifica-se logo abaixo.

Com relação à retextualização, o estudante consegue manter a ideia do texto-base, dividindo parágrafos com os turnos debatidos, no segundo parágrafo expõe a corrupção cultural e no terceiro remete-se a corrupção organizada e a relaciona com a política local (brasileira). É notável o processo linguístico-discursivo de reformulação de ideias, acréscimos e de adaptação da temática ao novo gênero produzido. Também é perceptível os processos interpretativos realizados na leitura do texto-base com relação às informações, ou subsídios linguísticos, presentes no novo texto. Após o debate nos círculos de leitura houve a reescrita do texto com o propósito de ajustar o texto retextualizado em relação a informatividade, coesão, coerência e outros elementos textualizadores e discursivos.

TÍTULO	Voto vendido, nação comprometida.
1	Historicamente, a corrupção já existia antes dos europeus
2	chegarem ao Brasil. Por isso, atualmente ela caracteriza-se
3	como um fator histórico social. Neste momento, a corrupção do
4	poder por parte dos políticos está cada vez mais evidente a
5	través da compra de votos como forma de garantir-se no governo.
6	Com isso, foi necessário que alguns estudos medissem a perspectiva
7	de corrupção nos países, tornando-se relevante discutir sobre possíveis
8	suas medidas que poderiam ser adotadas.
9	Como ponto inicial de reflexão, é de fundamental importância disc
10	utir sobre um tipo de corrupção que é considerada um dos mais preten
11	tes na sociedade: a corrupção cultural. Esta é ~~sempre~~ caracterizada
12	como busca do privilégio pessoal por meio de favores. Assim, levando-
13	se em consideração que muitos políticos us
14	am a corrupção de pessoas que formam comprados com intuito de benefício próprio.
15	e não pelo bem da própria sociedade.
16	Nesta perspectiva, a corrupção ^{cultural} é ~~no~~ uma das várias formas de
17	corrupção que começa aos poucos se tornando um problema mais
18	grave, como a "corrupção organizada", que se organiza sob com
19	plô para pilhar os recursos públicos. Prova disso, foram os mil-
20	hões de reais desviados da Petrobrás com o envolvimento
21	de dezenas de políticos, o mais conhecido como o crime do
22	lata-gel. Cujos primeiros delatores foi o ex-presidente desta em-
23	presa, Paulo Costa, em 2014.
24	Contudo, medidas não necessariamente para resolver esse impa
25	re. Nesse sentido, a educação torna-se a arma mais importante para
26	mudar o mundo, ~~foi~~ diz o Nelson Mandela. Com isso, o MEC em con
27	sonância com o Governo Federal poderia instituir palestras para a popu-
28	lação, cujo objetivo seja conscientizar as pessoas de que o voto
29	vendido não faz do político alguém melhor, mas coloca em ris
30	co o próprio futuro da nação.

Figura 9 – Redação 4 – reescrita

Vale à pena observar que após o processo de retextualização sempre é necessários reformular algumas partes do texto através da reescrita de tópicos julgados problemáticos, porém, esses elementos, nesse trabalho são identificados pelos estudantes durante a socialização dos textos, com a ajuda do professor. No caso da redação 4, percebe-se a reorganização sintática do primeiro parágrafo, já citado acima, “**Historicamente, a corrupção já existia antes dos europeus chegarem ao Brasil**”, houve também a troca do operador argumentativo “com isso” por “por isso”, o que acarreta ao texto a mudança de uma relação de causa para uma relação de consequência. O texto ganha uma maior textualidade com outros conectivos “neste segmento”, “assim”, “nesta perspectiva”, “contudo”, o que mostra tanto um conhecimento de elementos linguísticos como um trabalho cognitivo por parte do estudante em direção de dar maior clareza aos discursos construtores de suas ideias.

Houve, também, uma reformulação nos parágrafos de desenvolvimento, inclusive a troca do turno argumentativo completo, como é o caso do terceiro parágrafo da primeira versão da retextualização para o segundo texto reescrito e socializado.

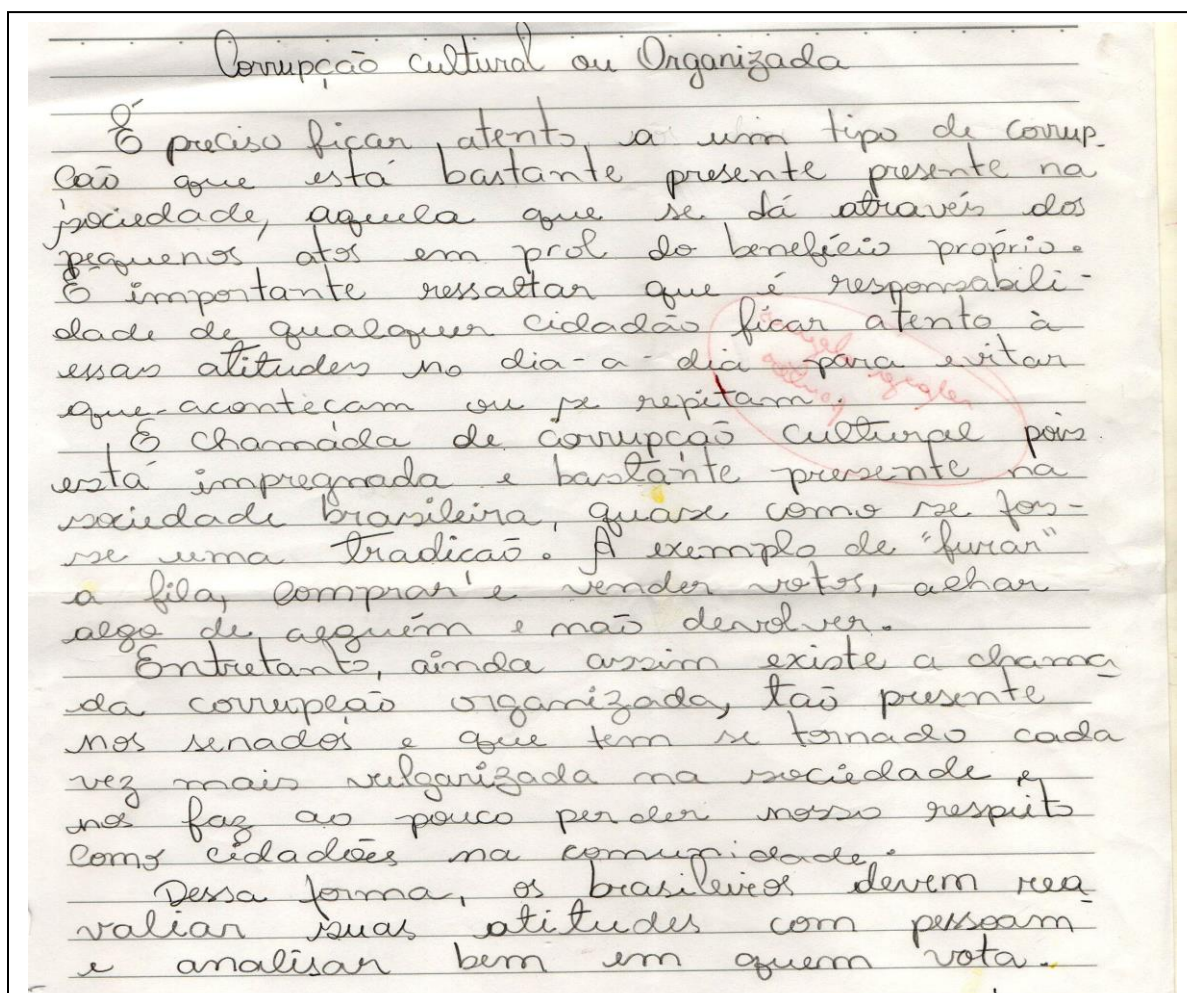


Figura 10 – Redação 5

É interessante, ressaltar, como a escrita é um processo de produção, re-produção e novamente de produção, entretanto, todas essas etapas são trabalhadas na retextualização. A quinta redação analisada passa por três etapas de escrita, a primeira retextualização do texto-base, a segunda reescrita da primeira versão do texto retextualizado e busca dos ajustes da textualidade e a terceira uma nova rescrita em prol de maior clareza discursiva e textual. Portanto, isso confirma a hipótese de que quanto mais se ler, mais se ressignifica a produção textual, contudo, um dos procedimentos mais utilizados pelo estudante em busca de um texto mais coerente e coesivo foi à reformulação de períodos e o acréscimo de conectivos. Observa-se, também, a primeira versão acima o texto não tem título e as ideias estão soltas, apesar de centrar o foco do debate na tese do texto-base “corrupção”.

REDAÇÃO ESCOLAR	
TEMA	Corrupção Cultural ou Organizada
TÍTULO	Corrupção como herança histórica
1	Atualmente, muito se fala de corrupção, a exem-
2	pla da Lava Jato e o Mensalão. Mas será que
3	esses atos de desonestidade se limitam ao penado?
4	Como se fosse uma característica essencial de um
5	político?
6	A realidade, apesar de chocante é que não. A
7	corrupção está presente na vida dos brasileiros de
8	uma forma tão simples e natural, mas pequena
9	atitudes que até passa despercebida. É próprio des-
10	te para procurar obter êxito sob a maioria das
11	situações que vivenciamos.
12	Entretanto, este não é um fenômeno atual,
13	alguns historiadores dizem que este teve sua origem
14	quando os colonizadores portugueses vieram ao
15	Brasil a fim de explorar suas riquezas naturais
16	sem se preocupar com as consequências de suas
17	ações. A corrupção torna-se, assim, um tipo de
18	cultura cultivada e transmitida através dos tem-
19	pos.
20	Desse modo, a auto-avaliação em relação às
21	pequenas atitudes do dia a dia é necessária para
22	ir diminuindo aos poucos a corrupção cultural,
23	o mais fácil nem sempre é também o correto e
24	o convívio em sociedade não gira em torno ape-
25	nas do benefício próprio.
26	
27	
28	
29	
30	

Figura 11 – Redação 5 – reescrita

Na primeira versão de reescrita, o estudante constrói o título pertinente ao debate da tese proposto no seu texto, parece que o movimento de titulação do texto veio do próprio segmento semântico e pragmático da realidade próxima do autor. Houve, também, uma grande reformulação de boa parte do desenvolvimento e da conclusão do texto, pode-se dizer que tem-se uma nova retextualização da primeira versão, o que deixou o texto mais coerente, já que agora a sequência argumentativa segue em prol da progressão textual, a partir do uso de conectivos como “entretanto”, “desse modo”, como também, do entrelaçamento das ideias de corrupção como fator genético brasileiro.

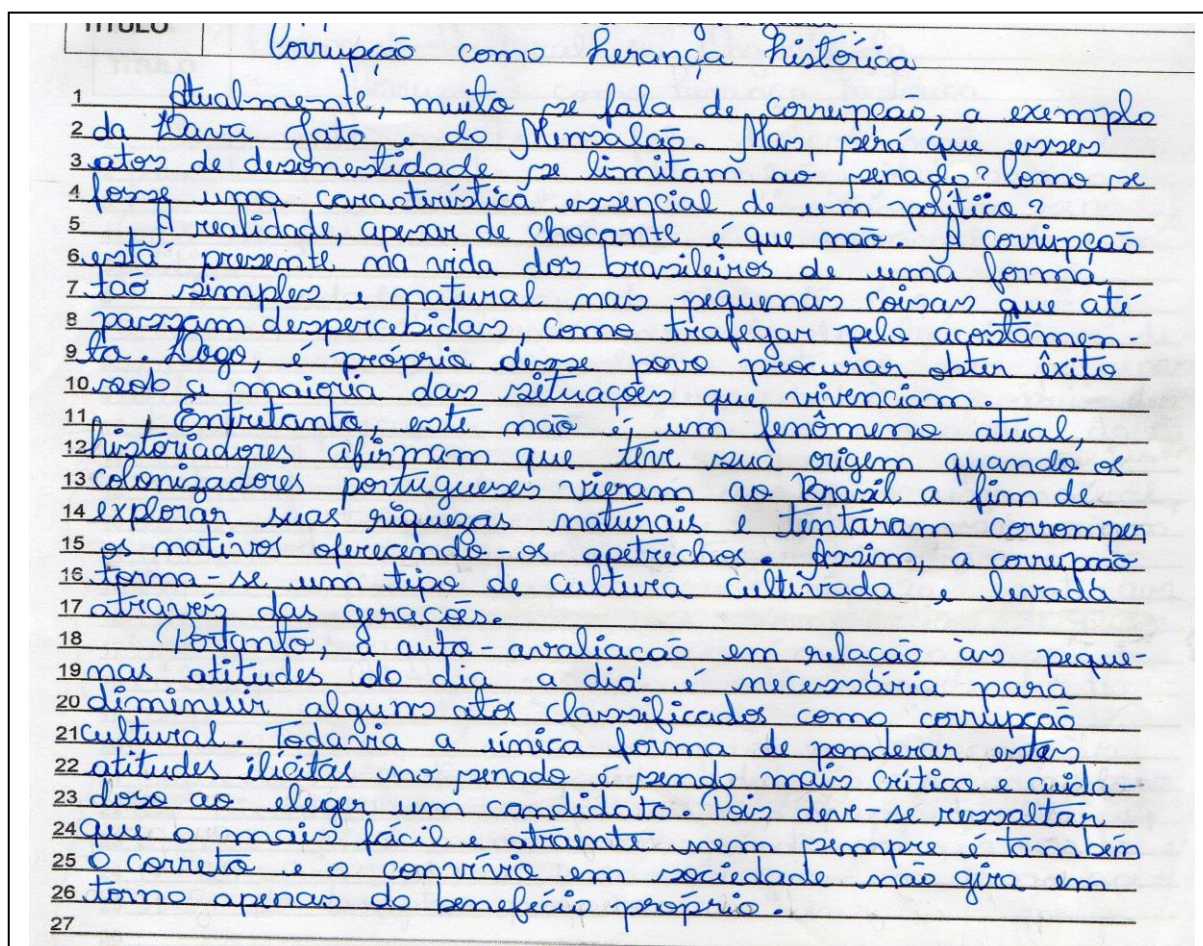


Figura 12 – Terceira reescrita da redação 5

Na versão final, o estudante manteve as perguntas introdutórias, as quais remetem a questão da corrupção a atos em pequenas e largas escalas “corrupção cultura e organizada” do

texto-base, um elemento interdiscursivo e intertextual. Outro ponto em destaque são os exemplos, na introdução, de operações ao combate a corrupção como o “mensalão” e a lava-jato”, o que situa o texto na contemporaneidade do estudante, ou seja, o contexto socio-histórico localiza as condições de produção textual e movimenta o conhecimento de mundo do estudante na composição discursiva do texto, o estudante aqui como um sujeito social carregado de ideologias. Em seguida, com naturalidade e sutileza desenvolve condensando os seus argumentos com a história da chegada dos portugueses ao Brasil, e também, houve eliminação na conclusão de verbos como “ir” em “**é necessária para ir diminuindo**”, reformulando o período “**é necessário para diminuir alguns**”. Como também, o acréscimo de argumentos conclusivos que expressão a opinião do produtor do texto “**pois deve-se ressaltar que o mais fácil e atraente nem sempre é também o correto**”. Assim, houve uma melhora gradativa a cada retextualização e reescrita do texto.

EMA	TÍTULO
	Corrupção Cultural ou organizada?

1 Historicamente antes mesmo da Europa colonizar o Brasil a corrup-
2 ção já existia, sendo uma das principais causas da queda do gran-
3 de império. Nesse mesmo conceito já existia a corrupção cultural
4 que é bastante forte em nosso país que busca visar o prejuí-
5 ço pessoal do indivíduo em troca de favor.
6 Sendo assim, é importante debater sobre os principais motivos
7 que a corrupção ainda existe no Brasil. Sendo um considera-
8 ção as pessoas que vendem seu voto como uma forma de bem
9 próprio e não como uma forma de pensamento coletivo, obtendo
10 uma certa vantagem para aquele candidato e regularidade para
11 a melhoria da cidade como um ponto principal do voto. (a-)
12 vendo outros tipos de corrupção, um exemplo dessa é a organiza-
13 da, que é pior que a cultural desviando muita verba.
14 De acordo com o jornal eletrônico cidadão, a candidatura de
15 Collor foi um exemplo de corrupção organizada, pois desde a pu-
16 blicação na revista Veja de maio de 1992, Pedro Collor irmão de
17 Pe faria acubava e tesouraria de campanha de articular um
18 esquema de corrupção de tráfico de influência, colocando con-
19 gers públicos e privados que beneficiasse o governo do próprio pre-
20 sidente.
21 Contudo, o poder executivo poderia adotar como medida
22 a intensificação das leis contra a corrupção. Além disso, a mi-
23 dia por sua vez, poderia exercer seu papel social e divulgar a-
24 través das propagandas conscientizadoras que as pessoas deveriam
25 prestar atenção nos próprios votos e com a venda do voto, pois
26 pode eleger alguém que não se preocupa com a sociedade, pois
27 um político não muda seus valores pessoais após ter eleito,
28 ato adquirido a partir dos seus hábitos cotidianos.

29

Figura 13 – Redação 6

Neste texto (redação apresentado na página 90), novamente o estudante situa a corrupção como um fator histórico, em seguida dá algumas informações soltas no texto como “**queda do grande império**”, e logo após define a corrupção cultural, ou seja, tem-se a tentativa de estruturar um texto com base em uma análise da corrupção como um fator histórico e ao mesmo tempo, o texto começa com informações vagas sobre “como esta tese será defendida?” E “onde fica a corrupção organizada que é uma das teses centrais do texto-base?”, o segundo parágrafo já começa com um conectivo que poderia ser utilizado na conclusão do texto “**sendo assim**”, em seguida volta à corrupção para a questão da “venda de votos”.

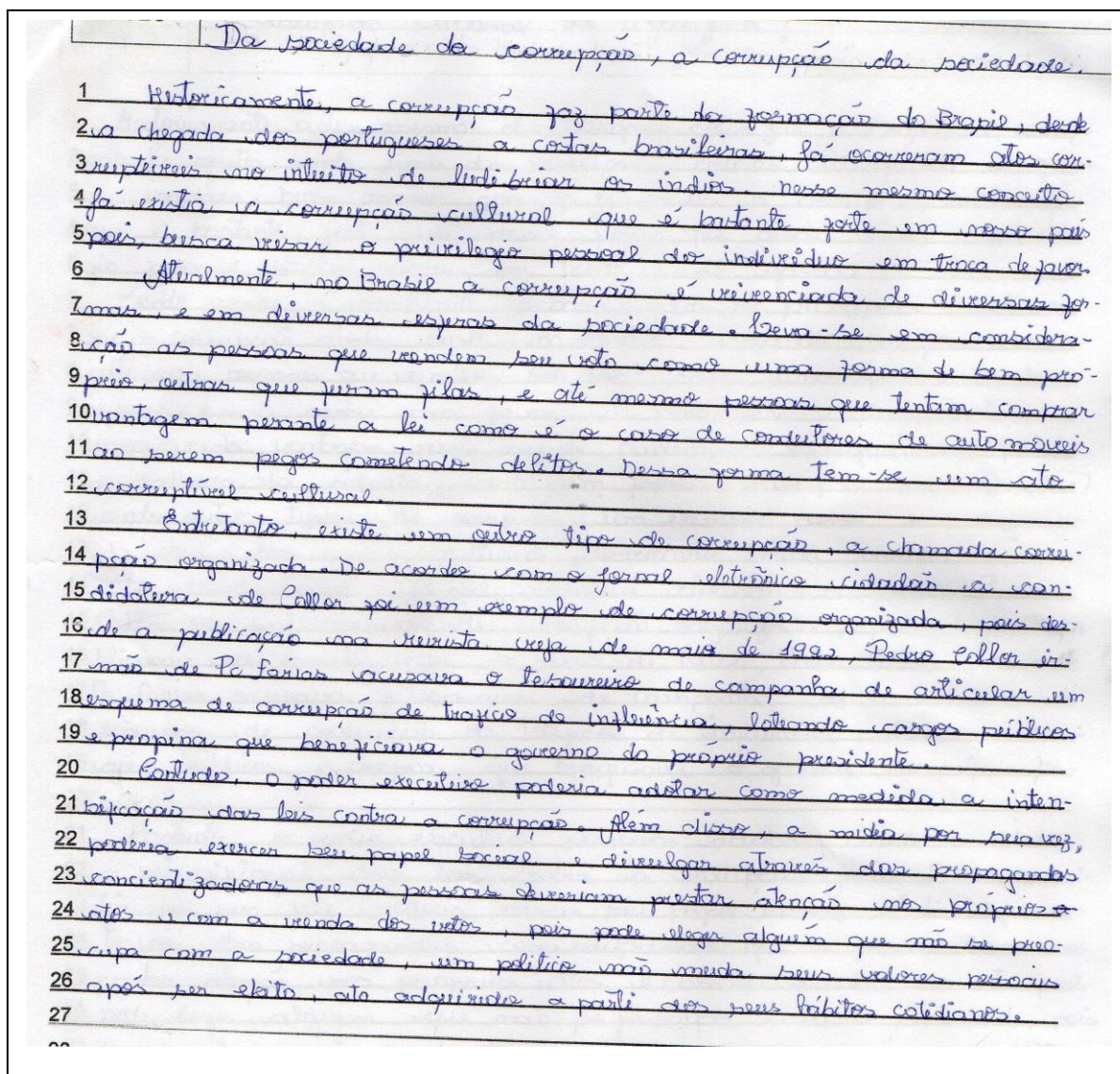


Figura 14 – Redação 5 – reescrita

É perceptível que do ponto de vista da textualidade, tem-se muitas informações, porém, desorganizadas, do ponto de vista discursivo, o texto está situado em momentos em dois fios condutores, de um lado a questão histórica e de outro, questões atuais ao situar a corrupção organizada a compra de votos. Contudo em relação a retextualização, percebe-se as ideias bases do texto-referência, embora, há uma ampliação de conteúdos movimentados pelo conhecimento de mundo do estudante e organizado pelo conhecimento linguístico.

Ou seja, a sexta redação aqui analisado mostra que apesar de alguns problemas de coerência, o que é comum nesta fase da aprendizagem, as operações retextualizadoras ocorreram de forma cognitiva com a reorganização de um gênero textual na transformação para outro, no fio condutor de preservação do tópico temático “corrupção organizada ou cultural”, na reordenação e compactação do conteúdo ao novo gênero que não é mais tão extensivo, e na compreensão da proposta através da leitura do texto-base. Portanto, cabe ao produtor ir ajustando os problemas ao passo que sua reescrita for ocorrendo, lembrando que essa reescrita também faz parte do processo retextualizador.

Atenta-se na reescrita (página 92) para uma reorganização, já na introdução, no intuito de explicar as informações postas, como por exemplo, a explanação de como a corrupção começou no litoral brasileiro com a chegada do colonizador oferecendo supostos “apetrechos” aos índios. Em seguida mantém-se a explanação sobre a “corrupção cultural” e o estudante com o advérbio “atualmente” traz o fluxo do tempo para o seu tempo, o hoje, havendo uma reescrita total dos períodos que se seguem em relação a primeira versão do texto, inclusive o estudante começa a exemplificar como a corrupção cultural ocorre.

No terceiro parágrafo, o estudante traz uma nova informação, a questão da corrupção organizada, mesmo essa informação chegando perto do fim do texto, ele tenta dar conta do tópico com um argumento realizado por citação indireta de uma fonte jornalística, e novamente, outro estudante que liga a corrupção organizada a política local, informação essa que está de forma explícita no texto-base.

A redação 7 (página 93) é coesa e coerente em sua totalidade, inclusive a relação do título com o texto em sua totalidade, através do título **“refugiados: um problema de todos”**

o estudante expõe a problemática de maneira universal, assim como, na introdução “os conflitos no Oriente Médio”, situa o leitor sobre onde o estudante irá desenvolver sua tese em relação aos refugiados. Outro ponto importante, são os fios discursivos que o estudante estabelece com o texto-base **“Tá com dó do refugiado? Leva para casa!”**, principalmente através do léxico que remete ao texto anterior como **“xenofobia”**, a ideia de **“demonização**

dos refugiados” como ato repulsivo contra essas pessoas, e a ideia de que os refugiados não são imigrantes **“refugiados que na maioria das vezes, deixam seus países por conta de perseguição e conflitos”** ligado ao texto-base e de seu produtor no que diz respeito à necessidade de outras nações receberem refugiados de forma pacífica.

É notável que o estudante produtor de texto utilizou de forma significativa o texto-base e promoveu na retextualização movimentos de adequação vocabular e de estruturação do novo texto em termo de condensar a textualidade do artigo de opinião na transformação para a dissertação-argumentativa, ou redação escolar. Além disso, esse texto foi reescrita, mas, como em sua totalidade ele não apresentou maiores problemas de textualidade, o estudante fez apenas uma pequena observação.

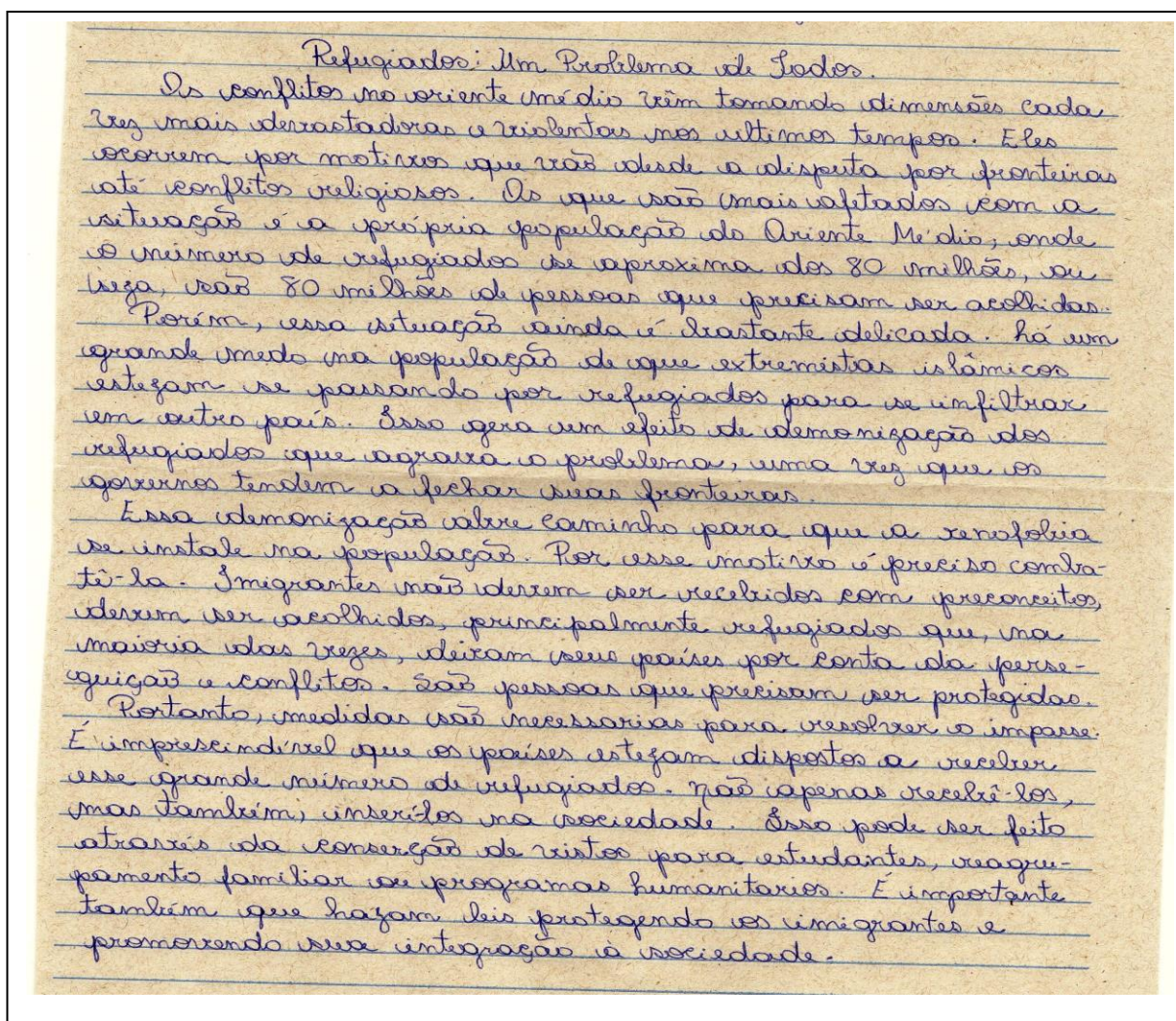


Figura 15 – Redação 7

É notável que o estudante produtor de texto utilizou de forma significativa o texto-base e promoveu na retextualização movimentos de adequação vocabular e de estruturação do novo texto em termo de condensar a textualidade do artigo de opinião na transformação para a dissertação-argumentativa, ou redação escolar. Além disso, esse texto foi reescrita, mas, como em sua totalidade ele não apresentou maiores problemas de textualidade, o estudante fez apenas uma pequena observação.

Na reescrita da sétima redação o estudante inseriu apenas a expressão conectiva “neste contexto”, situa o leito anaforicamente no entorno do problema discutido pelo produtor. Percebe-se neste texto, o domínio do conteúdo em relação ao tema, pois, todos os fatos inseridos no texto são claros e concisos, desde de a inserção da questão do refugiado ser um fugitivo de conflitos religiosos ou de disputa por fronteiras, até o fechamento de fronteira por parte dos governantes, já que no texto-base o governo tem uma parcela grande de culpa por não dispor de políticas públicas direcionadas a resolução do problema. No, terceiro parágrafo, o estudante faz uma analogia do vocábulo “xenofobia” com a expressão nominal “demonização” de formar irônica, já que, texto-base trabalha com a ironia na construção do sentido.

TÍTULO	Refugiados: Um Problema de Todos.
1	Os conflitos no oriente médio têm tomado dimensões cada
2	vez mais violentas e destrutivas nos últimos tempos. Eles ocor-
3	~~tem~~ rem por motivos que vão desde a disputa por fronteiras
4	até conflitos religiosos. Nesse contexto, os que são mais afeta-
5	dos são a situação e a própria população do oriente médio,
6	onde o número de refugiados se aproxima dos 80 milhões, ou
7	seja, são 80 milhões de pessoas que precisam ser acolhidas.
8	Porém, essa situação ainda é bastante delicada, há um gran-
9	de medo na população de que extremistas islâmicos estejam
10	se passando por refugiados para se infiltrar em outros país.
11	Isso gera um efeito de demonização dos refugiados que agrava
12	o problema, uma vez que os governos tendem a fechar
13	suas fronteiras.
14	Essa demonização abre caminho para que a xenofobia se
15	instale na população. Por esse motivo é preciso combatê-la.
16	Imigrantes não devem ser recebidos com preconceitos, devem
17	ser acolhidos, principalmente refugiados que, na maioria
18	das vezes, deixam seus países por conta da perseguição e
19	conflitos. São pessoas que precisam ser protegidas.
20	Portanto, medidas são necessárias para resolver o impasse.
21	É imprescindível que os países estejam dispostos a receber
22	esse grande número de refugiados. Não apenas recebê-los,
23	mas também inseri-los na sociedade. Isso pode ser feito
24	através da concessão de vistos para estudantes, reagrupa-
25	mento familiar ou programas humanitários. É importante
26	também que sejam dadas condições de proteção e promo-
27	ção para sua integração à sociedade.
28	

Figura 16 – Redação 7 – reescrita

Na conclusão, o estudante aponta uma saída para a problemática de maneira a ligar o argumento “**é imprescindível que os países estejam dispostos a receber esse grande número de refugiados**” ao argumento introdutório “**são 80 milhões de pessoas que precisam ser acolhidas**”, o que reforça a coerência desta produção textual, como também, o uso de pronomes anafóricos “eles” e outras expressões nominais distribuídas durante todo o texto. Ou seja, Este texto apresenta traços de coerência e coesão fortes, remete-se através do interdiscurso ao texto-base, tem um conteúdo de informatividade, não apenas do texto-base, mas demonstra conhecimento de mundo amplo do produtor e, em relação a retextualização, houve uma adequação do conteúdo do gênero artigo de opinião ao dissertativo-argumentativo, principalmente através da reformulação com acréscimos lexicais e discursivos, reordenação da própria estrutura textual e adaptação semântica-pragmática de posições sociais e enunciativas de uma estilo de texto a outro, ou seja, a harmonia de todos esses aspectos cognitivos e discursivos compete textualidade e discursividade à produção retextualizada.

4.2 Discussões e resultados

Neste trabalho, buscou-se analisar de um ponto de vista metódico e sistemático o processo de retextualização e suas contribuições para o trabalho com a leitura e a escrita em sala de aula de maneira significativa, pois, são perceptíveis como as estratégias linguísticas-cognitivas e linguísticas-discursivas são segmentos que vão se refazendo a cada nova retextualização do mesmo texto retextualizado. Além disso, no início da retextualização já se evidencia uma busca pela compreensão textual por parte do produtor, há sempre um movimento de idealização da temática a ser organizada no novo gênero textual, para a transformação do primeiro gênero-base, aqui o artigo de opinião, no outro gênero retextualizado, a dissertação-argumentativa.

Todo o processo retextualizador ocorre através de mecanismos cognitivos e discursivos como: a compreensão leitora do texto-base, principalmente através das inferências; de estratégias de eliminação, transformação, acréscimos e alteração de tópicos; da reformulação de períodos do texto-base para o novo texto, e da própria produção textual sendo revisitada e submetendo-se a uma nova reescrita, que por sua vez, ainda está pautada no

mesmo processo de retextualização. Todo esse trabalho também é válido para as operações de acréscimo/substituição/reordenação de períodos textuais em busca de fornecer um grau maior de textualidade ao novo gênero textual produzido.

Contudo, todo esse processo só é possível porque se tem um texto-base que deve ser submetido a uma leitura significativa ampla, com a exploração de todos os aspectos inferências e dedutivos que qualquer texto coeso e coerente detém em seu corpus, pois, é através desses elementos que o leitor constrói sentidos compreensivos e, conseqüentemente utilizará o entendimento como subsídio para a construção do novo gênero textual. Em relação a tudo isso, completa Dell'isola (2007, p.82) “o que torna a tarefa de retextualização interessante? É o desafio que a sustenta. Esse desafio leva a leitura e compreensão da linguagem veiculada pelo texto origem observada em função da necessidade de transformá-la em outro texto de outro gênero”.

Quanto aos resultados, observou-se que todo o trabalho ocorreu de forma satisfatória, principalmente no que diz respeito à retextualização entre gêneros escritos, pois, ficou evidente que houve muitos acréscimos em relação à construção linguística do texto-base, assim como, reordenação de argumentos, inclusive, sempre em relação à primeira versão escrita pelo estudante, e na versão posterior a reescrita, já que, conseqüentemente tem-se um novo gênero textual escrito construído a partir de um texto-base, também escrito. Todavia em alguns textos retextualizados percebeu-se uma mudança radical com relação à ideia central do texto-base, o que é natural, pois, é a marca do sujeito produtor e de seus conhecimentos linguísticos e de mundo, embora, mesmo com mudanças argumentativas o novo gênero emergente no processo de retextualização sempre manteve as características peculiares do texto-base, assim como afirma Dell'isola (2012, p. 71) “para a retextualização, é preciso identificar as características mínimas do gênero textual solicitado (...)”.

Depois de toda essa discussão teórica e prática sobre as estratégias de produção textual a partir da compreensão leitora, constata-se que as perguntas norteadoras nesta pesquisa são pertinentes e de grande relevância, uma vez que, constatamos os pressupostos teóricos da leitura significativa como elemento fomentador de ideias na construção de textos escritos. Além do mais, o trabalho envolvendo a leitura e a escrita sempre pautado sistematicamente em gêneros textuais, pois, são tipos relativamente estáveis de uso histórico-social da linguagem em diversos contextos pragmáticos e semânticos. Por isso, constata-se a maior facilidade e desempenho na produção textual através de todas as estratégias do processo de retextualização.

Portanto, tem-se na retextualização um aparato metodológico teórico e prático proporcionador de resultados expressivos em trabalho com práticas textuais de leitura e escrita, movimentando elementos discursivos e cognitivos do estudante para um melhor aprimoramento das capacidades comunicativas e no desenvolvimento das competências textuais, inserindo assim, o sujeito leitor em um universo linguístico de produções textuais o revelem com sujeito social de práticas de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de leitura e de escrita na escola, em muitas situações, ainda são desenvolvidas de forma precoce e vazias sem estabelecer um fio significativo de interlocução entre o texto e o leitor, pois, esses processos devem buscar desenvolver as competências comunicativas e textuais dos estudantes. Com a proposta da produção textual pautada nas estratégias de retextualização, tem-se um aparato teórico, prático e metodológico, trabalhando a construção textual através das estratégias linguísticas-cognitivas e linguísticas-discursivas em um contínuo que estabelece a produção de um gênero textual sempre ancorado em outro. Isso enseja um trabalho no qual os gêneros são construções linguísticas relativamente estáveis e, por conseguinte, representa a língua em seu pleno funcionamento social. Por isso, esta pesquisa teve como objetivo analisar a retextualização de artigo de opinião em estratégias de ressignificação das práticas de leitura e de escrita como processos de formação de sujeitos-leitores/produtores de textos.

Nesta perspectiva, uma atenção especial é voltada para a compreensão da língua como um produto histórico, social e ideológico, através da qual os textos são produzidos de forma espontânea e cotidiana, já que, a todo o momento o usuário da língua está em constante produção de textos, pois, esse está imerso em uma realidade discursiva permeada por discursos materializados através dos diversos gêneros textuais. Dessa forma, o texto deve ser sempre a unidade básica no ensino de língua materna e a escola deve trabalhar com a construção de textos como um lugar de encontro e interação, lugar no qual a língua esteja viva em formação e em transformação. Neste segmento, trabalhar com o texto é desenvolver as habilidades de leitura e as competências textuais dos estudantes em uma perspectiva de construção de sentidos através desses atos, para que assim, a escola possa formar um cidadão capaz de ler e interpretar sua realidade social, assim como, proporcionar ao sujeito leitor ferramentas para a construção de seus próprios textos.

Diante de todas estas considerações a retextualização apresenta uma proposta eficaz de trabalhar o aperfeiçoamento da competência textual do estudante, por partir sempre da leitura compreensiva a uma produção escrita significativa de forma contextualizada, criativa e situada, movimentando elementos cognitivos, discursivos, além é claro de elementos pragmáticos e semânticos, no trabalho com o léxico através de seus elementos estruturadores de textualidade e discursividade. Assim, evidenciamos, nesta pesquisa, um processo de retextualização de artigos de opinião, elaboradas em etapas didáticas em moldes processuais

nas quais se vislumbrou a socialização de leituras e de práticas escritas por estudantes em círculos de socialização, visando sempre uma produção de textos a partir de textos bases.

Dessa maneira, todos os anseios e perspectivas foram contemplados de forma sistemática e metodológica na produção dos textos e nas discussões dos debates em forma de “prosa” na socialização dos textos. O que constatou que a retextualização é um processo de transformação de um gênero textual em outro de forma dinâmica, produtiva e reflexiva, levando o estudante a atentar tanto para a estrutura da produção textual em seus aspectos textualizadores como para a dimensão discursiva das condições de produção dos gêneros textuais. Logo, a aula de leitura se transforma em aula de escrita, e a escrita contempla os processos cognitivos da leitura, proporcionando ao professor e aluno um segmento didático no trabalho, em sala de aula, com a leitura e a produção de textos em processos criativos de interlocução.

Por fim, o mais importante nesta proposta é através da retextualização conduzir o aluno pelas estratégias de leitura e escrita de forma crítica, formando um leitor-escritor e um escritor-leitor, pois durante o ato da leitura para a transformação de um gênero em outro, o leitor opera a leitura de forma compreensiva, e no ato da escrita, o produtor reflete sobre a leitura como mecanismo fomentador de ideias, e na reescrita uma nova oportunidade de refletir a própria produção. Formando assim, um círculo pedagógico de trabalho sistemático com a leitura e a escrita de forma a ressignificar os processos de ensino-aprendizagem de língua materna.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- ALMEIDA, Maria Isabel de; GHANEM, Elie; BICCAS, Mauilane de Souza. Formação de professores(as) na perspectiva de uma aprendizagem participativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (Orgs.). **Pesquisa em Educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação**. v. 2. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola editorial, 2013.
- AZEREDO, José Carlos de. A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. Gavazzi, Sifrid. (Orgs.). **Da língua ao discurso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- BENTES, Anna Christina. Línguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda. BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3 ed. Campinas: São Paulo, Editora da Unicamp, 2012.
- BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CHARAUDEAU, Patrick; DOMINIQUE, Maingueneau. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.
- COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. 4º ed. Martins Fontes: São Paulo, 2016.
- CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 18 ed. Editora Ática: São Paulo, 2003.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro; LISITA, Verbena Moreira Soares de Sousa. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO,

Maria Amélia Santoro (Org.). **Pesquisa em Educação:** possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação. v. 2. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** 4 ed. São Paulo: Ática, 2008.

_____. **Portos de passagem.** 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça(b). **A inter-ação pela linguagem.** 11 ed. São Paulo: Contexto, 2015(a).

_____. Desvendando os segredos do texto. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2015(b).

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** 10 ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda, Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2009(a).

_____. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009(b).

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

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

_____. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor. **Estado de leitura.** 2 ed. Campinas: SP, Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

_____. Leitura e produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MARQUESI, Sueli Cristina. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). **Escrita e reescrita de textos no ensino médio:** oralidade, escrita e leitura. São Paulo: contexto, 2014.

MEURER, José Luiz. ROTH, Désirée Motta. **Parâmetros de textualização**. Santa Maria: UFSM, 1997.

OLIVEIRA, Rosiska D. e OLIVEIRA, Miguel D. Pesquisa social e ação educativa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 6 ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2011.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4 ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2012.

PACKER, Abel L. et al. **SciELO**: 15 anos de acesso aberto: um estudo analítico sobre acesso aberto e comunicação científica (Versão preliminar). Ed. UNESCO, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.org/php/level.php?lang=pt&component=56&item=59>>. Acesso em 24 set. 2015.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.

PEREIRA, Andréa Kluge. **Biblioteca na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2009.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre língua, texto e discurso. In: BRAIT, Beth. SILVA, Cecília Souza-e-Silva (Orgs.). **Texto ou discurso?**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso? In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar**: espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado de letras, Belo Horizonte, MG: Ceale, 2009, 1ª reimpressão.

RAMALHO, Viviane. RESENDE, Viviane de Melo. **Análise do discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2011.

RIVERA, Tania. **Guimarães Rosa e a psicanálise**: ensaio sobre imagem e escrita. Jorge ZAHAR Editor: Rio de Janeiro, 2005.

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

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. **Tradução retextualização**: a tradução numa perspectiva textual. 2 ed. Uberlândia: EDUFU, 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Lólio Lourenço de Oliveira (Trad.). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em 24 set. 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

SCHEUWLY , Bernard. DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SANTOS, Leonor Werneck. Et al. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2015.

SIMÕES, Darcilia et al. Ensino da língua nacional: reflexões teóricas e práticas didáticas. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia. (Orgs.). **Língua portuguesa: reflexões sobre descrição, pesquisa e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Europa, 2005.

XAVIER, Antonio Carlos. **Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa**. 7 ed. Catanduva: São Paulo: Editora Respel, 2015.

ANEXO A

Modelos de artigo de opinião

Roberto Pompeu de Toledo

Sempre me fascina a capacidade de Roberto Pompeu de Toledo de transmitir com clareza e exatidão de ideias, que, convenhamos, são sempre procedentes, inteligentes e precisas. [...]

I. M. Araxá, M.G. Leitor. *Veja*, 6 fev. 2013.

No caso específico de articulistas como Roberto Pompeu de Toledo, que não têm receio de manifestar claramente seus pontos de vista sobre questões polêmicas, pode-se imaginar que seus leitores sejam, provavelmente, pessoas de aguçado senso crítico que ficam indignadas com o que percebem como um descaso generalizado das autoridades e esperam encontrar, no articulista, alguém que dê “voz” à sua indignação.

Estrutura

Como todo texto de natureza argumentativa, os artigos de opinião são estruturados para convencer o leitor de que a perspectiva analítica adotada pelo autor do texto é a melhor. Nesse sentido, não apresentam uma estrutura fixa, mas precisam contar com partes que desempenhem determinadas funções.

Veja.

Hipsters: termo criado para designar jovens, entre 20 e 30 anos, que valorizam o pensamento independente, a contracultura, a criatividade, a arte e o *indie rock*. Procuram se diferenciar, no modo de vestir, da moda padronizada: usam roupas *vintage*, principalmente das décadas de 1980 e 1990.

Narcisismo: amor pela própria imagem.

Egolatria: culto de si mesmo.

Título: antecipa para o leitor a questão analisada no texto (desde que ele saiba o que são *selfies*).

Subtítulo: explicita a perspectiva analítica que será defendida pelo autor. No caso, o sentido que os autorretratos por *smartphones* assumem. O autor do **subtítulo** não costuma ser o articulista, e sim o editor do jornal, revista ou *site* em que o texto será publicado.

1º parágrafo: **contextualização** da questão que será analisada.

O autor apresenta informações básicas sobre o que são os *selfies*. Essas informações vêm acompanhadas do **juízo de valor** que é frequentemente associado a esses autorretratos. É esse juízo de valor que Luís Antônio Giron pretende analisar e em relação ao qual irá se opor.

Deve-se notar que, ao definir os *selfies*, Giron propõe um neologismo — *mesminhos* — que terá uma função importante na **análise** que o autor desenvolve em outra parte do texto.

2º parágrafo: começa com a explicitação de uma **pergunta retórica** que dá início à estratégia argumentativa do autor: levar o leitor a questionar o juízo de valor corrente sobre os *selfies*. Essa **pergunta retórica** estabelece a ligação entre o que foi dito no primeiro parágrafo e a **análise** que começará a ser feita no segundo.

É importante observar que a **análise** do autor é marcada pelo uso de termos que expressam juízos de valor. **Substantivos e adjetivos**, neste caso, definem a opinião de Luís Antônio Giron sobre as pessoas que condenam os autorretratos. Também faz parte dessa análise a apresentação de **argumentos** para convencer o leitor de que a prática dos *selfies* é natural, algo que todos fazem.

Os selfies enriquecem a vida

Os autorretratos por smartphone ensinam que a mesmice não existe — e oferecem uma jornada de autoconhecimento

LUÍS ANTÔNIO GIRON

Não há gesto intelectualmente mais correto que criticar os selfies, como são conhecidos os autorretratos via smartphones que se popularizaram com a disseminação dos celulares com recursos avançados de captação de imagem. Hipsters e acadêmicos se ocupam em associar as fotos em que modelo e fotógrafo se confundem com o fenômeno do narcisismo da era das celebridades. Os selfies são a abreviatura em inglês que surgiu do diminutivo de self-portrait. São os autorretratinhos e, por extensão, poderiam ser vertidos para o neologismo em português “autinhos” — ou, melhor ainda, “mesminhos”. Os selfies seriam uma chaga contemporânea, o sintoma da decadência dos valores da humildade e da decência.

Seriam mesmo? O estigma aos selfies tornou-se uma caça às bruxas da egolatria. Mas essa nova cruzada parece mais ingênua e perversa que a própria prática que as pessoas adotaram de tirar fotos de si próprias. Atire a primeira farpa quem nunca fez um selfie. Ou selfie do selfie, posando diante de um espelho para criar um abismo infinito. Até intelectuais raivosos que atacam selfies fazem selfies, mesmo que seja porque são tímidos e não têm outra opção que se autofotografar. Porque os selfies consistem em um fato universal, inevitável, útil e até gostoso. Talvez menos interessantes para quem vê do que para quem clica. Mas são o que são.

[...]

Figura 1: Texto “Os selfies enriquecem a vida” como modelo de um artigo de opinião
 Fonte: Abaurre e Abaurre (2015)

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



REMBRANDT VAN RIJN.
Autorretrato quando jovem.
C. 1628-1629. Óleo sobre tela,
22,6 x 18,7 cm.

REMBRANDT VAN RIJN.
Autorretrato com 63 anos.
1669. Óleo sobre tela,
86,0 x 70,5 cm.

Não há nada de errado com o narcisismo. Freud dizia que era uma manifestação saudável na evolução da consciência do indivíduo em relação a si mesmo. Se levamos Freud a sério, os selfies podem ser entendidos como etapas que as pessoas devem experimentar e superar no seu processo de educação. O selfie seria assim um estágio necessário da evolução humana rumo à autoconsciência. Eu sempre odiei ver fotos minhas. Fazer selfies me ensinou que eu não era tão repugnante assim e me ajudou a entender quem eu era para mim próprio. Descobri que o melhor fotógrafo de mim era eu.

Ora, a nova prática tão disseminada me faz lembrar os selfies do passado, hoje considerados obras de arte. O caso mais célebre é o do pintor holandês Rembrandt (1606-1669). Ele fez autorretratos em todas as etapas da vida, dos 20 aos 60 anos. Os selfies de Rembrandt representam a busca da autocompreensão em torno dos efeitos da passagem do tempo na vida de um indivíduo. Seus selfies compõem a autobiografia de um artista — no caso, um grande artista. Não há nada mais emocionante que observar a passagem do tempo e a crescente amargura nos selfies de Rembrandt. Ao longo dos anos, a imagem do jovem orgulhoso e seguro de si vai mudando, até que seu olhar se torna melancólico diante de si mesmo. De tela a tela, ele nos dá um testemunho da própria decadência, que não deixa de ser a decadência de todos nós, caso tenhamos sorte de vivê-la. Rembrandt era exibicionista no melhor sentido do termo.

Os selfies são as manifestações atuais do autorretrato. Eles a princípio visam ao exibicionismo, mas seu efeito final é outro. Permitem que nos miremos não com narcisismo, mas com resignação e tolerância em relação a nós mesmos. Os selfies são os mesminhos que alteram a mesmice da vida em um mundo cada vez mais automatizado. Cada mesminho capta um rosto que, em comparação com outros registros dele em selfies sucessivos, revela que ele sofreu uma leve e quase imperceptível alteração. Nessa operação, os selfies se tornam educativos porque ensinam que o mesminho mais mesmo nunca é o mesmo, nunca é igual ao anterior, ainda que captado um milésimo de segundo atrás pelo disparador automático do smartphone. Os mesminhos jamais são os mesmos. A mesmice, portanto, não existe.

3º parágrafo: a afirmação inicial sobre o narcisismo estabelece a relação entre o que foi dito no 2º parágrafo (todos fazem selfies) e o desenvolvimento da análise para defender a importância dos autorretratos para a “evolução da consciência do indivíduo em relação a si mesmo”. Esse é um argumento de autoridade que Giron traz por meio da referência a Freud, o pai da Psicanálise. Como exemplo que confirma o argumento, o autor fala da sua própria experiência com os selfies.

4º e 5º parágrafos: Giron inicia o 4º parágrafo reforçando a linha argumentativa iniciada no anterior. Faz isso ao estabelecer uma relação entre os selfies atuais e os autorretratos criados por grandes mestres da pintura. A referência a Rembrandt prepara a introdução de novo argumento, que será explicado pelo autor, para que o leitor possa acompanhar a relação que sustenta sua análise: autorretratos promovem um processo de autoconhecimento por parte dos indivíduos. Essa mesma linha analítico-argumentativa será explorada no 5º parágrafo. Deve-se perceber que o autor, em lugar de simplesmente fazer afirmações que traduzem sua análise e apresentar argumentos para sustentar tais afirmações, toma o cuidado de desenvolver explicações que auxiliam o leitor a estabelecer as relações necessárias para aceitar seu ponto de vista sobre os selfies. O final do 5º parágrafo tem a função de concluir a análise desenvolvida no texto com a apresentação de um argumento final: a mesmice não existe, portanto, os selfies nos ajudam a perceber as transformações que sofremos ao longo do tempo.

311

Figura 2: Texto “Os selfies enriquecem a vida” como modelo de um artigo de opinião
Fonte: Abaurre e Abaurre (2015)

6º parágrafo: conclusão da **análise**, com a retomada da tese que já havia sido anunciada no **subtítulo**: os autorretratos, ou **selfies**, promovem uma “jornada de autoconhecimento” (são, assim, um “gesto autodidata”) por parte de quem se fotografa. Os **adjetivos** voltam para reforçar o juízo de valor negativo do autor com relação ao julgamento condenatório dos **selfies**.

Autodidata: que se instrui por conta própria.

Truísmo: verdade incontestável, algo tão óbvio que não precisa ser dito.

Por isso, **aqueles que condenam autorretratos manifestam um julgamento moralista, conservador e insensível em relação a um gesto autodidata, a uma tentativa de busca de si mesmo por parte de quem se fotografa. Minha conclusão é um truísmo. Selfies podem ser tão desprezíveis como bellos. Tudo depende de quem os produz.** Pena que ainda não apareceu um novo Rembrandt do selfie.

GIRON, Luís Antônio. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/colunas-e-blogs/luis-antonio-giron/noticia/2014/04/os-bselfiesb-enriquecem-vida.html>>. Acesso em: 19 maio 2015. (Fragmento).

A análise da estrutura desse artigo de opinião evidencia a impossibilidade de se definir uma estrutura fixa para textos desse gênero. O que se deve observar, porém, é que o parágrafo inicial costuma sempre trazer uma contextualização do tema abordado, para que o leitor possa se “localizar” e recuperar as informações de que já dispõe sobre o assunto.

Durante o desenvolvimento do texto (no caso do texto de Luís Antônio Giron, parágrafos 2 a 5), o que se tem é a construção de uma cadeia argumentativa. As estratégias exploradas para convencer o leitor da tese defendida pelo texto vão variar de autor para autor, mas todos precisam organizar os argumentos de modo a sustentar sua análise.

O encerramento do texto é, necessariamente, uma conclusão da análise apresentada. Costuma trazer uma explicitação da tese do autor, que, em alguns casos, já foi anunciada em um dos parágrafos iniciais, no título do texto ou no subtítulo (caso do texto analisado).

Linguagem

O espaço de circulação e o perfil dos leitores de artigos de opinião definem o grau de formalidade que devem manter no uso da linguagem. Geralmente, jornais e revistas esperam que seus articulistas façam uso da modalidade escrita culta da língua portuguesa.

Não devemos esquecer, porém, que os artigos de opinião admitem a expressão de uma perspectiva mais subjetiva, ainda que “controlada” pelo forte teor argumentativo desse gênero. Nesse sentido, é comum encontrarmos marcas da 1ª pessoa do singular em pronomes e verbos. O que não significa, como se pode constatar nos textos apresentados ao longo deste capítulo, que os argumentos utilizados sejam “pessoais”.

Na medida em que uma 1ª pessoa “fala” nesses textos, em um ou outro caso observamos um uso um pouco **menos formal** da linguagem. Observe novamente os trechos a seguir, extraído do texto de abertura deste capítulo.

[...] Os guardas municipais raramente abordam os **sujismundos** e preferem tentar educar, explicar que **não é legal**.

[...] Ou **você** se sente incapaz de jogar qualquer coisa no chão e anda com o **papel melado de bala** até encontrar uma lixeira, ou **você joga mesmo, sem culpa nem perdão**.

Trechos como esses soam mais como comentários da autora, mas é importante observar que são parte integrante da sua argumentação. É recomendável que autores menos experientes tentem evitar esses comentários mais informais, para não comprometerem a estrutura argumentativa do texto que estão escrevendo.

UNIDADE 4 • Argumentação

312

Audiovisual
Artigo de opinião

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Figura 3: Texto “Os selfies enriquecem a vida” como modelo de um artigo de opinião
Fonte: Abaurre e Abaurre (2015)

ANEXO B

Artigo de opinião para leitura – Sugestão 1

“Tá com dó do refugiado? Leva para casa!”

Leonardo Sakamoto

"Tá com dó? Leva para casa!" é uma daquelas frases icônicas, através das quais consegue-se avaliar se o interlocutor merece respeito ou um abraço forte e solidário. É utilizada por pessoas com síndrome de pombo-enxadrista (faz sujeira no tabuleiro, joga ignorando regras mínimas de sociabilidade e sai voando, cantando vitória), normalmente diante do clamor para políticas voltadas àquela gente pobre, parda, perdida ou violada que habita as frestas das grandes cidades.

É só falar da necessidade de políticas específicas que garantam qualidade de vida para esse pessoal mas, ao mesmo tempo, respeitem seu direito de ir e vir e ocupar o espaço público que o povo vira bicho. Ou melhor, vira pombo.

Este tema não é novo por aqui, mas vi que a frase passou a ser usada diante da última crise de refugiados na Europa. Gente empregando-a para negar a necessidade de acolher refugiados, não só da Síria, mas da Ásia, África e América Latina. "Querem trazer mais deles para o Brasil? Coloque-os na sua casa!"

Não viu esse tipo de coisa na sua timeline? Acha que o mundo é só solidariedade? Culpem o algoritmo de sua rede social que te colocou numa bolha cor de rosa. O mundo lá fora, minha gente, é flicts.

Tanto na Europa quanto por aqui, ações individuais ajudam a mitigar o impacto inicial dos refugiados, garantindo apoio a quem perdeu tudo. E é ótimo que seja assim. Mas eles devem ser alvo, principalmente, de uma política pública, com intervenção direta do Estado, única instituição com tamanho e legitimidade para garantir uma ação nacional, transnacional e de escala. Porque isso também inclui a garantia da autonomia econômica e social às famílias. Quem acha que o Estado é um simples entrave e não a forma que construímos para impedir que nos devoremos, tem dificuldade de entender que o acolhimento de refugiados e migrantes não é caridade individual, mas sim a efetivação de compromissos assumidos internacionalmente por um povo.

Ao mesmo tempo, o Estado é responsável por aprovar o mais rápido possível a nova lei brasileira de migração, que facilita a acolhida de estrangeiros de locais com instabilidade, guerras, violações a direitos humanos. O projeto, já aprovado no Senado e que está em análise na Câmara dos Deputados (PL 2516/15), repudia a xenofobia, tendo um caráter mais humanitário que o Estatuto do Estrangeiro atual, um Walking Dead – morto, mas segue aí, atrapalhando. Não é a panaceia para todos os problemas, mas um passo importante. Migrantes geram riqueza para seus novos países, mas a narrativa é de que são custosos para o poder público. Prova de que uma mentira contada mil vezes vira verdade.

Tenho dó é desse povo que tem medo de tudo e acha que a vida é uma selva, do nós contra eles. Pessoal que pensa assim, na boa, sua vida deve ser ruim demais.

ANEXO C

Artigo de opinião para leitura – Sugestão 2

Corrupção cultural ou organizada?

Precisamos evitar que a necessária indignação com as microcorrupções
“culturais” nos leve a ignorar a grande corrupção”

Renato Janine Ribeiro

Ficamos muito atentos, nos últimos anos, a um tipo de corrupção que é muito frequente em nossa sociedade: o pequeno ato, que muitos praticam, de pedir um favor, corromper um guarda ou mesmo violar a lei e o bem comum para obter uma vantagem pessoal. Todavia, foi e é importante prestar atenção à responsabilidade que temos, quase todos, pela corrupção política, praticada por gente eleita por nós.

Esclareço que, por corrupção, não me refiro à sua definição legal, mas à ética. Corrupção é o que existe de mais antirrepublicano, isto é, mais contrário ao bem comum e à coisa pública. Por isso, pertence à mesma família que tráfegar pelo acostamento, furar a fila, passar na frente dos outros. Às vezes, é proibida por lei; outras, não.

Mas, aqui, o que conta é o seu lado ético; não o legal. Deputados brasileiros e britânicos fizeram despesas legais, mas não éticas. É desse universo que trato. O problema é que a corrupção —cultural, pequena, disseminada — que mencionei acima — não é a única que existe. Aliás, sua existência nos poderes públicos tem sido devassada por inúmeras iniciativas da sociedade, do Ministério Público, da Controladoria Geral da União (órgão do Executivo) e do Tribunal de Contas da União (que serve ao Legislativo).

Chamei-a de —corrupção culturall, pois expressa uma cultura forte em nosso país, que é a busca do privilégio pessoal somada a uma relação com o outro permeada pelo favor. É, sim, antirrepublicana. Dissolve ou impede a criação de laços importantes. Mas não faz sistema, não faz estrutura. No entanto, há outra corrupção que, essa, sim, organiza-se sob a forma de complô para pilhar os cofres públicos — e mal deixa rastros. Já a corrupção —cultural é visível para qualquer um. Suas pegadas são evidentes. Bastou colocar as contas do governo na internet para saltarem aos olhos vários gastos indevidos, os quais a mídia apontou no ano passado.

Mas nem a tapioca de R\$ 8 de um ministro nem o apartamento de um reitor — gastos não republicanos — montam um complô. Não fazem parte de um sistema que vise a desviar vultosas somas dos cofres públicos. Quem desvia essas grandes somas não aparece, a não ser depois de investigações demoradas, que requerem talentos bem aprimorados — da polícia, de auditores de crimes financeiros ou mesmo de jornalistas muito especializados.

O problema é que, ao darmos tanta atenção ao que é fácil de enxergar (a corrupção —cultural), acabamos esquecendo a enorme dimensão da corrupção estrutural, estruturada ou, como eu a chamaria, organizada.

Ora, podemos ter certeza de uma coisa: um grande corrupto não usa cartão corporativo nem gasta dinheiro da Câmara com a faxineira. Para que vai se expor com migalhas? Ele ataca somas enormes. E só pode ser pego com dificuldade.

Se lembrarmos que Al Capone acabou na cadeia por ter fraudado o Imposto de Renda, crime bem menor do que as chacinas que promoveu, é de imaginar que um megacorrupto tome cuidado com suas contas, com os detalhes que possam levá-lo à cadeia — e trate de esconder bem os caminhos que levam a seus negócios.

Penso que devemos combater os dois tipos de corrupção. A corrupção cultural nos desmoraliza como povo. Ela nos torna —blasé. Faz-nos perder o empenho em cultivar valores éticos. Porque a república é o regime por excelência da ética na política: aquele que educa as pessoas para que prefiram o bem geral à vantagem individual. Daí a importância dos exemplos, altamente pedagógicos.

Valorizar o laço social exige o fim da corrupção cultural, e isso só se consegue pela educação. Temos de fazer que as novas gerações sintam pela corrupção a mesma ojeriza que uma formação ética nos faz sentir pelo crime em geral.

Mas falar só na corrupção cultural acaba nos indignando com o pequeno criminoso e poupando o macrocorrupto. Mesmo uma sociedade como a norte-americana, em que corromper o fiscal da prefeitura é bem mais raro, teve há pouco um governo cujo vice-presidente favoreceu, antieticamente, uma empresa de suas relações na ocupação do Iraque.

Conforme vemos, a corrupção secreta e organizada não é privilégio de país pobre, —atrasado. Se pensarmos que corrupção mata — porque desvia dinheiro de hospitais, de escolas, da segurança —, então a mais homicida é a corrupção estruturada. Precisamos evitar que a necessária indignação com as microcorrupções —culturais nos leve a ignorar a grande corrupção. É mais difícil de descobrir. Mas é ela que mata mais gente.

ANEXO D

Artigo de opinião para leitura – Sugestão 3

Em defesa do voto obrigatório

Léo Lince

Existe, no senso comum, um mal-estar em relação ao voto obrigatório. Toda obrigação incomoda. Este fato indiscutivelmente, favorece aos defensores do voto facultativo, que, ademais, apresentam sua proposta como expressão da postura libertária e como fator de desmonte de algumas distorções que de fato, existem em nosso sistema eleitoral.

O “curral eleitoral” e a compra de votos seriam distorções eliminadas pela simples presença do voto facultativo. Falso. Na República Velha, o voto era facultativo e os currais proliferavam. O voto obrigatório foi implantado na década de 30 e os currais continuaram a operar até hoje. Ou seja, sendo obrigatório ou facultativo, o voto pode se tornar mercadoria. A coerção que encurrala eleitores é de outra natureza e tem a ver com o peso de poder econômico. O quadro atual, marcado pelo desencanto com a política e pela descrença no voto como instrumento de mudança – elementos que favorecem a cristalização do poder de quem está por cima – também joga água o moinho dos que defendem o voto facultativo.

Apresentado como uma vitória da liberdade, o voto facultativo se recobre com as feições sedutoras da rebeldia. Desobrigado de votar, o indivíduo fica mais “livre” ao deixar de “perder” aquele pedaço do dia em que, de dois em dois anos, baseada em perigoso conceito de liberdade individual, que pode comprometer a realização do princípio republicano de soberania popular.

O voto, para os que defendem sua obrigatoriedade, além de um direito conquistado, deve ser considerado um dever, sem um exercício no qual aquele direito se descaracteriza ou se perde. A liberdade e a democracia não são meros meios, são fins cuja permanência depende da eterna vigilância e do trabalho contínuo de seus defensores. Logo, quem vive numa comunidade política não pode estar desobrigado de opinar sobre os seus rumos.

Essa é uma ideia que vem de longe, dos tempos da Revolução francesa, ancorada em formulações de Jean-Jacques Rousseau. Segundo ele, o cidadão só pode ser o soberano da política se ao mesmo tempo for “escravo” do processo que constitui a “verdade geral”. Ou seja, o poder político só emanará do povo se o povo participar da política. Nada contra a desobediência civil ou demais formas de protesto político que vão além do momento eleitoral. A insatisfação contestatória, aliás, também pode se expressar no voto nulo, cuja tecla deveria constar na máquina de votar.

O voto facultativo desloca o eixo da questão. Com ele, o direito de votar e o de não votar ficam inscritos, em pé de igualdade, no corpo legal. Uma parte do eleitorado deixará voluntariamente de opinar sobre a consideração do poder político. O desinteresse pela política e a descrença no voto serão registrados como mera “escolha”, sequer como desobediência civil ou protesto. A consagração da alienação política como um direito legal interessa aos conservadores. Reduz o peso da soberania popular e desconstitui o sufrágio como universal.

Ganha uma mudança quem deseja o povo como “maioria silenciosa”, gigante adormecido, aglomerado de consumidores, nunca como titular soberano e organizado de poder político. Nos EUA, onde o voto é facultativo, a abstenção eleitoral é enorme e tende a se perpetuar, ao longo do tempo, nos mesmos grupos sociais e étnicos, especialmente entre os discriminados socialmente. A redução da universalidade do sufrágio se expressa como exclusão social e elemento efetivo de cristalização do poder nas mãos da “classe política”.

No quadro brasileiro atual, o voto facultativo é uma das faces (a mais simpática) da investida conservadora. O “estado mínimo” da macroeconomia neoliberal demanda, para seu bom funcionamento, a teoria da representação mínima. Encolher o tamanho do eleitorado com o voto facultativo; reduzir o número de

partidos com a clausura de barreira; eliminar parte dos votos válidos com distrital-majoritário. Querem reduzir a participação política; eliminar partidos e esterilizar o voto da oposição contestadora.

Para o cidadão ativo, que além de votar se organiza para garantir os direitos civis, políticos e sociais, o enfoque deve ser inteiramente outro. A liberdade de não ir votar é uma armadilha. O tempo dedicado ao acompanhamento continuado da política não deve se apresentar como restrito da liberdade individual. Pelo contrário. É compromisso livre com a democracia participativa, indispensável ao exercício pleno de todas as liberdades, inclusive as individuais. Para que o sufrágio continue universal, para que todo poder emane do povo e não dos donos do poder econômico, o voto, além de um direito, deve conservar a sua condição de um inarredável direito civil.

Coletânea artigo de opinião – Olimpíada de Língua Portuguesa - Escrevendo o Futuro - 2016