

O GÊNERO CAUSO E A RETEXTUALIZAÇÃO: POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DO LETRAMENTO

THE GENRE CAUSO AND THE RETEXTUALIZATION: POSSIBILITIES OF EXPANDING LITERACY

Gleiciane Rosa Vinote Rocha

UERJ

Juliana Behrends de Souza

UNADES

Resumo: Este trabalho tem como objetivos refletir sobre as dificuldades encontradas para trabalhar a produção textual na educação básica e também propor uma sequência didática com a finalidade de reduzir marcas de oralidade inadequadas presentes nos textos escritos, levando os alunos a refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as modalidades falada e escrita, respeitando o contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e Marcuschi (2010) e as características do gênero textual causo, por meio da retextualização de causos orais em escritos. Tendo como base estudos feitos também por Fávero (2014), Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2011), Rojo (2009) e nas considerações dos PCN (1998) e BNCC (2017), entre outros. Todo o processo foi analisado por meio da metodologia pesquisa-ação na colaboração entre professor e alunos sendo possível observar a redução de marcas de oralidade inadequadas presentes nos textos dos alunos e, assim, a ampliação da competência da escrita, além do resgate cultural de práticas discursivas locais.

Palavras-chave: Gênero causo; Oralidade; Escrita.

Abstract: *This paper aims to reflect on the difficulties encountered to work textual production in basic education and also to propose a didactic sequence with the purpose of reducing inappropriate orality marks present in written texts, leading students to reflect on the similarities and differences between spoken and written modalities, respecting the proposed continuum by Bortoni-Ricardo (2004) and Marcuschi (2010) and the characteristics of the textual genre cause, through the retextualization of oral causes into written ones. Based on studies by Fávero (2014), Bakhtin (2003), Schneuwly and Dolz (2011), Rojo (2004) and PCN's and BNCC's (2017) considerations (1998), among others. The whole process was analyzed through action research in the collaboration between teacher and students and it is possible to observe reduction of inappropriate orality marks present in the students' texts and, thus, expansion of writing competence and cultural rescue of local discursive practices.*

Keywords: *Genre cause; Orality; Writing.*

INTRODUÇÃO

O uso da escrita faz parte de nossa sociedade em diferentes contextos como na família, na escola, no trabalho e até mesmo em práticas de lazer. A escrita é muito mais do que uma técnica, ela é uma forma de orientar nossas ações e de compreender o mundo. Devido a essa relevância social, é de grande importância o seu domínio.

Uma das formas de alcançá-lo é por meio de ações desenvolvidas pela escola, por isso este trabalho tem como objetivos refletir sobre as dificuldades encontradas para trabalhar a produção textual na educação básica e também propor possibilidades para superá-las, por meio de uma sequência didática com a finalidade de reduzir marcas de oralidade inadequadas presentes nos textos escritos, levando para a sala de aula de um oitavo ano os processos de retextualização propostos por Marcuschi (2010) e o contínuo recomendado por Bortoni-Ricardo (2004). Dessa forma, acredita-se que a retextualização, processo de transformação do texto oral para o escrito (MARCUSCHI, 2010), no caso especificamente causos orais em causos escritos, possa reduzir as marcas de oralidade inadequadas presentes nos textos escritos por evidenciar as diferenças e semelhanças entre as modalidades falada e escrita da língua, dentro da perspectiva do contínuo de uso oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004) e respeitando as características do gênero textual, assim como a situação comunicativa. Destaca-se que há neste artigo, uma sessão para tratar especificamente de retextualização e de sequência didática.

É uma pesquisa aplicada a alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, que fica localizada numa área rural do município de Rio Claro/RJ, no subdistrito Fazenda da Grama, pertencente ao distrito de Passa Três.

O mecanismo da retextualização foi escolhido porque é uma atividade linguística que já faz parte do cotidiano do aluno, como anotar algo que o professor fale. Além de ser mais fácil o discente partir de um texto pronto para criar outro.

Dessa forma, a proposta de trabalhar com causos orais justifica-se também por ser um gênero de tradição oral, com registro espontâneo da fala, permitindo a retextualização para o texto escrito, a observação das diferenças e semelhanças entre fala e escrita e o trabalho com o contínuo oralidade-letramento. Justifica-se ainda pelo fato de apresentar, geralmente, temas inusitados que, portanto, despertam a curiosidade e o interesse dos alunos. Além de propiciar um resgate cultural e histórico de práticas discursivas locais.

Assim, este trabalho apresenta uma metodologia de ensino de escrita capaz de ajudar os alunos a perceber o contínuo entre as modalidades falada e escrita e as adequações que precisam ser feitas para que suas produções textuais escritas sejam eficientes, e eles consigam atingir a competência na produção de textos.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO BRASIL

O ensino de produção textual no Brasil vem adquirindo, há um tempo, mudanças com o intui-

to de tornar a aprendizagem cada vez mais eficiente. Porém, algumas barreiras ainda são encontradas.

Para Storniolo e Cruz (2005), uma das causas da dificuldade para construir práticas pedagógicas de letramento da escrita eficientes é o mito de que para escrever bem é preciso basear-se apenas no ensino repetitivo, na gramática normativa e em aspectos formais da língua. Além disso, outro obstáculo é o fato da escrita produzida na escola distanciar-se da realidade do aluno; já que, muitas vezes, não há o estabelecimento de um leitor real para os textos. Isso acontece ainda porque, em alguns cursos de formação de professores, o profissional ainda é preparado para trabalhar a língua de forma estrutural. Quando se aplica esse tipo de ensino, muitas vezes há pouca ampliação do letramento do discente, pois o aluno não vê sentido para aquilo que aprende, porque não faz relação entre língua, sociedade e usos linguísticos.

Segundo Kleiman (2008), vários documentos governamentais e ações surgiram, nas duas últimas décadas, com a intenção de nortear e melhorar o ensino fundamental e o médio no país, como a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (1997) e para o Ensino Médio (1999, 2001, 2006), a determinação de um sistema de avaliação permanente do livro didático (PNLD, 1997) e diversas avaliações como (SAEB, 1997; ENEM, 1999; ENADE, 2004). Porém, de acordo com a autora, essas mudanças acontecem em curso, desestabilizando a tarefa dos professores, uma vez que, na maioria das vezes, ele só vai conhecer as modificações quando elas já são regulamentações, tendo que abandonar um sistema em curso para adotar outro. Ademais, geralmente, esses documentos trazem muitas exigências, mas não dão suporte para o trabalho acontecer de modo produtivo.

Para a estudiosa, outra questão é que o profissional não recebe formação para compreender as teorias linguísticas, pois o governo, poucas vezes, estabelece uma política de formação docente. Há controvérsias em relação ao estabelecimento de estratégias de formação para o professor, uma vez que, mesmo que timidamente, existe investimento governamental em programas de formação continuada, como a criação do Profletras (Mestrado Profissional em Letras). O que pode acontecer é o que a própria autora também comenta: muitas vezes a academia não dialoga com os profissionais que estão em sala de aula e vice-versa, oferecendo uma teoria engessada. Todavia, seria necessário ensinar o professor a flexibilizar o trabalho e a aproveitar as oportunidades para ensinar partindo da prática social para o conteúdo e não o contrário, como acontece.

Outro fator é que faltam condições estruturais para colocar em prática esses conhecimentos. Outrossim, de acordo com Barreiro (2005), devido a muitos cursos de formação de professores não tomarem a prática como objeto de investigação e fundamentação teórica, como dito acima, a identidade do professor é construída baseando-se muito mais nas próprias experiências e nas dos colegas. Para criar situações significativas de aprendizagem, Kleiman (2008) ressalta que o professor precisa estar baseado teoricamente, mas também ter conhecimento sobre a situação comunicativa em que está envolvido e sobre a bagagem cultural dos alunos. É necessário fazer a junção de teoria e prática, cooperando para que estudantes de licenciatura em Pedagogia ou Letras possam compreender a relação entre os estudos teóricos e as práticas de ensino.

Os resultados apresentados nesta pesquisa, ao trabalharem com Marcuschi (2010) e Bortoni-

-Ricardo (2004) numa turma de oitavo ano, estabelece uma relação entre teoria e prática, mostrando que a academia pode dialogar com a sala de aula.

O Ensino da escrita

Nos últimos anos, de acordo com Santos (2007), a proposta do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, atualmente, tem o texto como alicerce da prática comunicativa, por isso, baseia-se no trabalho com os gêneros textuais, em que a língua é vista como um processo de interação e a escrita é considerada uma prática social. O autor ainda acrescenta que para um ensino que vise à competência textual, faz-se necessária a mediação ativa do professor, por meio de uma ação planejada, sistemática e específica para determinado gênero. Não se trata de eleger um modelo clássico, mas colocar o aluno em contato com um repertório de gêneros como referência, como é o caso do caso oral.

B. Marcuschi (2010) ressalta que, na perspectiva contemporânea, o ensino da escrita é tratado como um preparo para as ações sociais fora da escola, contemplando diferentes tipos de letramentos como o literário, o jornalístico, o midiático, o científico e o do entretenimento. Para a autora, também é importante deixar claro o contexto de produção: objetivo, espaço de circulação, público alvo, suporte, nível de linguagem e gênero textual em relação ao tipo de letramento pretendido.

É importante acrescentar que, além de trabalhar a escrita na escola como prática social, estabelecendo contextos de produção, ela deve ser tratada como um processo e não como um produto pronto. Essa é a perspectiva desde início dos anos 90, com o surgimento dos PCN (1998), daí o nome produção de texto. Para isso, é preciso que o aluno consiga planejar o seu texto de acordo com as especificidades do gênero, dos objetivos que possui e do seu leitor e também ser capaz de revisar e reescrever o texto até que ele esteja satisfatório. A sequência didática é a forma utilizada neste trabalho para permitir essa visão de escrita processual.

Salienta-se que é necessário dar suporte temático para que os alunos consigam escrever sobre dado assunto, ativando conhecimentos prévios ou orientando formas de se obterem novas informações, refletindo sobre as estratégias linguísticas envolvidas no processo de escrita e dando uma função efetiva para o texto produzido.

O ensino da Oralidade

De acordo com Crescitelli e Reis (2014), embora a fala tenha precedido a escrita e, na antiguidade, tivesse muita importância, como na retórica, ao longo dos anos, perdeu espaço. Além disso, as autoras destacam que a fala que a criança aprende antes de chegar à escola é algo familiar, privado, diferente das ações de desenvolvimento de trabalhos com a oralidade no ambiente escolar, que são planejadas por meio de um projeto de estudos.

Semelhantemente, os PCN (1998, p. 2) alertam que “o domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva”.

Apesar dessas considerações de Crescitelli e Reis (2014) e dos PCN (1998), ainda há pouca

preocupação em desenvolver trabalhos planejados com a oralidade em sala de aula.

Entretanto, de acordo com Elias (2014), a competência comunicativa é atingida quando se sabe usar a língua na modalidade oral e na modalidade escrita, levando em consideração o comportamento linguístico diferente numa ou noutra modalidade, de acordo com a situação comunicativa. A autora acrescenta que, apesar de elas serem modalidades distintas, não são dicotômicas, ou seja, há um contínuo entre elas uma vez que há textos orais que muito se aproximam da modalidade escrita, como um seminário ou um telejornal de horário nobre, e vice-versa, como as histórias em quadrinhos e os cordéis.

Acrescenta-se que para Marcuschi (2010), não se pode investigar oralidade e letramento sem levar em consideração seus usos na vida cotidiana, tendo como objeto de análise as práticas sociais e não apenas o código. O autor também destaca que eles devem ser vistos não dicotomicamente, de forma oposta, mas como atividades interativas que se complementam num contínuo.

Um dos contínuos proposto por Bortoni-Ricardo (2004), adotado neste trabalho, é o da oralidade-letramento. Numa das pontas do contínuo, está a cultura de oralidade e na outra a de letramento:

+ oralidade + letramento

A autora acrescenta que, apesar de elas estarem em polos: uma apoiada na fala e outra na escrita, por vezes, elas podem se alternar, já que um evento de letramento pode estar apoiado na oralidade. Por exemplo, numa conversa em um bar (evento de oralidade), se for recitado um poema durante essa conversa, passa a ter influências de letramento. Assim como o contrário: um evento de letramento, como uma aula, pode ter eventos de oralidade.

Salienta-se que um dos eixos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) é a oralidade. O documento destaca que é preciso: “Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas”. (BNCC, 2017, p.79). Essas atividades são uma forma de construir de maneira progressiva um modelo apropriado de uso desses gêneros em determinada circunstância.

Além disso, Galvão e Azevedo (2015) evidenciam que uma forma de estudar a oralidade amplamente é relacioná-la à escrita, observando diferenças e semelhanças. Elas também ressaltam que o trabalho com a oralidade pode contribuir na formação cultural e no resgate de tradições. A pesquisa apresentada neste artigo faz essa relação entre fala e escrita e propicia o resgate cultural ao retextualizar causos orais em escritos.

Muitos alunos têm dificuldade de escrever pelo fato de o fazerem como falam. Por isso, a escola deve trabalhar a oralidade, mostrando as diferenças e semelhanças entre essas duas modalidades linguísticas: fala e escrita, e o seu uso de acordo com a situação comunicativa e o gênero em que se insere. Assim, os alunos podem desenvolver a escrita, ao serem trabalhadas estratégias que permitam a reflexão sobre o uso da língua em situações sociais reais de forma planejada.

O ESPAÇO DO GÊNERO TEXTUAL E DO LETRAMENTO NO ENSINO DE PRODUÇÃO DE TEXTO

As ações da linguagem são constituídas de acordo com as esferas em que circulam dentro da sociedade. Para que elas se realizem, são constituídos diferentes tipos de textos. De acordo com Bakhtin (2003), esses tipos de textos são denominados gêneros do discurso “tipos relativamente estáveis de enunciados, constituídos historicamente, e que mantêm uma relação direta com a dimensão social” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Para o autor, eles são caracterizados com um conteúdo temático, um estilo (estruturação linguística) e uma construção composicional (organização textual) e podem ser classificados em gêneros primários (simples, referentes a situações comunicativas do cotidiano, como uma fala espontânea e uma carta pessoal) e secundários (mais complexos, referentes a situações comunicativas mais elaboradas, formalizadas como uma reportagem e um discurso político).

Marcuschi (2002) ainda acrescenta que os gêneros textuais se distribuem pelas modalidades orais e escritas num contínuo, dos mais informais aos mais formais em diferentes situações comunicativas. Porém, há gêneros que só são recepcionados de forma oral, mesmo tendo uma base escrita. Como exemplo, cita-se a notícia televisiva. Logo, é difícil a classificação dos gêneros em orais ou escritos.

Deve haver um uso adequado do gênero de acordo com a situação comunicativa, observando: conteúdo, nível de linguagem, tipo de situação, relação entre os participantes e natureza dos objetivos pretendidos nas atividades desenvolvidas. Não observar esses aspectos pode trazer problemas, como utilizar uma linguagem formal numa circunstância informal e vice-versa e, com isso, não ser compreendido pelo interlocutor, por exemplo. Ressaltando que, por exemplo, o gênero causa oral, objeto de estudo deste artigo, encontra-se no polo da informalidade, portanto, na operação do oral para o escrito nem todas as marcas informais desaparecerão. Caso isso acontecesse, ocorreria uma descaracterização do gênero.

Ao estudar os gêneros, deve-se dar ênfase não apenas aos aspectos linguísticos; mas também, principalmente, ao seu funcionamento social e histórico, ressaltando a prática social. Para isso, é necessário que o aluno seja preparado para participar de várias práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes, ou seja, é preciso trabalhar com o conceito não apenas de alfabetização, mas também de letramento.

A questão é que a escola, na maioria das vezes, preocupa-se apenas com uma prática de letramento: a alfabetização. Porém, de acordo com Rojo(2009), são as práticas que vamos construindo em todos os contextos que estamos inseridos é que vão desenvolvendo nosso alfabetismo e não apenas as práticas escolares. Uma maneira, então, de trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo é preparar os alunos para participarem de diversas práticas sociais de letramento de forma democrática, crítica e ética, não mais relacionando aprender a ler e escrever ao ato de alfabetizar. Uma forma de atingir esse objetivo é a escola levar em consideração os multiletramentos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas.

Ao desenvolver o conceito de multiletramento, que é o reconhecimento da diversidade de

linguagens, culturas e mídias, a escola vai além de diferentes práticas ou eventos de letramento. Ela também coloca os letramentos ditos como universais e valorizados em contato com os das culturas locais de professores, de alunos e da comunidade escolar, como ao trabalhar com o gênero *causo*, que é pertencente à cultura local da Fazenda da Grama, assim, forma-se um aluno livre de preconceitos, ético e democrático.

O Gênero *causo*

O gênero textual *causo* encaixa-se, predominantemente, na tipologia textual narrativa, logo, tem como elemento central de sua organização a sequência temporal. É um gênero primário, já que aparece nas atividades familiares em situações espontâneas, não elaboradas e informais.

Segundo Batista (2007), a palavra *causo*, por vezes, é encontrada grafada entre aspas, a fim de destacar que é uma variante da palavra *caso*, um jeito particular de falar de um determinado grupo social, geralmente pessoas de classe social menos favorecida. Porém, a autora salienta que *causo* é um gênero textual específico, com características próprias e diferentes de *caso*, sinônimo de um fato, uma história ou uma ocorrência. Em ambos os gêneros, a referência é um fato, entretanto a maneira de relatá-los é distinta.

Segundo Berti (2015), os *causos* possuem tradição oral e são narrados com uma linguagem espontânea, registrando o jeito de falar de determinada região ou local. Sua temática é pitoresca, envolvendo realidade e/ou ficção, narrador-personagem ou narrador-observador. O *causo* envolve troca de turnos entre enunciador com seu enunciatário. Para prender a atenção dos ouvintes, o contador de *causos* utiliza recursos como humor, suspense, entonação, gestos, sotaque e vocabulários regionais.

Em relação ao extraordinário, Batista (2007) acredita que os contadores e ouvintes oscilam entre a dúvida e a crença, fazendo com que o extraordinário não seja um elemento ficcional, mas um aspecto do imaginário, mesclando o real e o sobrenatural e procurando explicações racionais para justificar os fatos narrados, dando um efeito de contiguidade entre real e sobrenatural. Sendo que nem todos os *causos* trarão elementos do sobrenatural, já que também podem ser narradas histórias pitorescas sobre o lugar. Os contadores de *causos* acreditam fielmente em suas histórias e chegam a se sentirem ofendidos, caso as coloquem em dúvida.

Batista (2007) afirma que o *causo* não é anônimo ou coletivo, quem o conta é seu autor ou, quando quem o conta não é seu autor, é dada a sua referência de autoria, o lugar onde o fato aconteceu é citado. Também se faz referência ao tempo de acordo com as memórias do contador. Por exemplo, “quando eu era criança”. Quanto aos personagens, a autora cita que geralmente são pessoas conhecidas do contador, sendo ou não seres sobrenaturais.

Já sobre os temas, Batista (2007) relata que são diversos. Geralmente, um fato vira um *causo* quando representa os valores e crenças de sua comunidade. Podem acontecer acréscimos, inclusive inconscientes por parte do contador devido a seus valores, medos e até mesmo para causar maior impacto no ouvinte.

Como função social do *causo*, a autora cita a valorização e a preservação de um determinado

modo de viver, de pensar, de uma memória, de uma identidade cultural e local, já que os causos são de dado povo/lugar, destacando a noção de pertencimento. Em relação à circulação do gênero causo, Batista (2007) salienta o ambiente familiar (geralmente, pessoas mais velhas da comunidade), também entre amigos e colegas de trabalho. Por serem narrativas orais, não possuem títulos. Também aparecem expressões típicas de uma dada região. Esse gênero perdeu espaço no convívio familiar com o surgimento da televisão e também com o advento da iluminação, que impossibilita, segundo alguns contadores, o aparecimento de assombrações, já que os seres sobrenaturais, geralmente, no imaginário popular, aparecem à noite, em locais em que as pessoas não estão aglomeradas em uma atividade comum e em que há ausência de iluminação. Algumas atitudes têm surgido com a intenção de fazer com que o gênero causo prevaleça, como a criação de grupos folclóricos e de espaços para rodas de contadores de causos, como este trabalho.

RETEXTUALIZAÇÃO E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A retextualização, conceito a ser aprofundado neste momento, é um mecanismo produtivo para o ensino da produção textual por fazer parte do nosso cotidiano, mesmo que, inconscientemente, como ao anotar uma receita dada num programa televisivo. De acordo com Marcuschi (2010), retextualização é a passagem do texto falado para o escrito, envolvendo algumas operações. “Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita.” (MARCUSCHI, 2010, p. 46).

O autor propõe nove operações que podem ser aplicadas na passagem do oral para o escrito. No entanto, devido à natureza informal do gênero causo e também por causa do nível de maturidade linguística de uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental, a proposta deste trabalho não atenderá a todas as operações propostas pelo autor, atendo-se às sete primeiras operações. Essas operações estão detalhadas no quadro 4.

Segundo Schneuwly e Dolz (2011), deve haver sistematização no ensino da comunicação, seja ela escrita ou oral, por meio de uma sequência didática que confronte as práticas de linguagem dos alunos, para que eles possam reconstruí-las e delas se apropriarem. Para os autores, as sequências didáticas são “instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores”. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p. 45). Os autores propõem uma sequência didática composta das seguintes partes: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

- Na apresentação da situação, serão expostas para o aluno, de forma detalhada, as tarefas que eles desenvolverão.
- Na produção inicial, o aluno fará um primeiro texto sobre o gênero. Essa produção revela para o docente e para o discente que conhecimentos têm ou não, sobre o gênero em questão.
- Nos módulos, serão trabalhados, separadamente, os problemas que apareceram na primeira produção, dando aos alunos os instrumentos para superação dessas dificuldades.
- Na produção final, os alunos podem colocar em prática o que aprenderam nos módulos e o

professor pode avaliar de forma somativa o processo, planejando a continuação do trabalho para rever eventuais pontos não assimilados.

Ao cumprir essas etapas, o professor trabalha a produção textual de forma processual, facilitando o desenvolvimento da competência de letramento do aluno ao possibilitar que haja reflexão sobre as etapas.

METODOLOGIA APLICADA: A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Em seguida, apresenta-se uma produção de atividade individual de um aluno, denominado aluno 6, escolhida como amostragem. Todo o processo foi pautado pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 1996) a qual permitiu um trabalho de colaboração entre professor e alunos. Na pesquisa-ação há uma intervenção colaborativa em busca de uma solução, por isso, o aluno torna-se participante ativo do processo. A natureza da pesquisa é qualitativa, pois procura entender fenômenos segundo as perspectivas dos alunos na situação comunicativa e, a partir daí, situa sua análise nos fenômenos estudados, fazendo descrições, comparações e interpretações.

O objetivo da sequência didática foi reduzir marcas de oralidade inadequadas presentes nos textos escritos, refletindo sobre as semelhanças e diferenças entre as modalidades falada e escrita, respeitando o contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e Marcuschi (2010) e as características do gênero textual em questão, por meio da retextualização de causos orais em escritos. Dessa forma, mostram-se as dificuldades em trabalhar o ensino de produção de texto na educação básica e também são apresentadas possibilidades para superá-las.

1) Apresentação da situação

Para começar essa fase, foram apresentadas as etapas do trabalho e a finalidade das tarefas. Em seguida, foi comentado com os alunos sobre as características da fala e da escrita, apresentando slide explicativo sobre essas modalidades, assim eles puderam entender os contextos de uma produção oral e de uma produção escrita. Posteriormente, foi novamente esclarecido que não há divisão entre essas modalidades e apresentado o contínuo oralidade - letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004).

Foi destacado que, no processo de retextualização do caso oral para o escrito, é necessário considerar a situação comunicativa para definir que nível do contínuo adotar, analisando se deve ou não ter apagamento de marcas de oralidade. Os alunos chegaram à conclusão de que traços regionais e de humor deveriam ser mantidos por serem característicos do gênero.

2) Preparação para exposição oral

Nessa etapa, foi realizada a escolha dos contadores de causos na Fazenda da Grama, conversando com os alunos sobre que características que essa pessoa deveria ter. Em seguida, os discentes escolheram os nomes. Na semana seguinte, os alunos foram ao campo para fazerem os convites para

os contadores de causos participarem da roda de contação a ser realizada na semana posterior.

3) Produção inicial: Roda de contação de causos sobre a Fazenda da Grama

Foi realizada a roda de contação de causos. A professora explicou os objetivos da proposta, apresentou os convidados, falou sobre as características e a função social dos causos orais e foi conduzindo o início da contação. Em seguida, de acordo com os assuntos que surgiam, os alunos foram participando comentando os causos narrados e perguntando sobre outros que já haviam escutado.

Para dar continuidade a esta etapa, na semana posterior, foram apresentadas em slides as características do gênero causo oral, exemplificando-as em vídeos por meio dos seguintes causos orais de Rolando Boldrin e Geraldinho Nogueira: Causo da procissão, Causo do papagaio e Causo da bicicleta.

Após a exibição, a professora voltou ao quadro e foi salientando cada característica do gênero nos vídeos vistos, citando uma característica do causo oral e os alunos anotando o que lembravam.

4) Oficina 1: Partindo da produção oral para o texto escrito de forma coletiva

Primeiramente, foi exibida a roda de contação de causos sobre a Fazenda da Grama para observar oralmente aspectos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos. Os alunos notaram as peculiaridades do jeito de contar os causos, como gestos, humor, tom de voz e expressões regionais. Sobre o tempo, destacaram as expressões como “naquela época” e “na época do meu pai”. Também ressaltaram a presença de personagens conhecidos e de testemunhas que presenciaram os fatos para dar aspecto de veracidade. Ainda conseguiram perceber o tipo de narrador usado.

Como próxima tarefa, foram analisados três causos escritos: “O causo do Caixeiro-viajante” de autor desconhecido, “Ai, que dor de dente” de Pedro Malasartes e “A árvore que dava dinheiro” do mesmo autor para serem observadas as características do gênero.

Na semana seguinte, foi escolhido o texto “Causo dos barulhos na Casa Grande” para ser retextualizado coletivamente, levando em consideração a transcrição prévia dele e atentando-se para as regras gramaticais da modalidade escrita. O texto retextualizado da etapa de trabalho coletivo não terá amostragem neste artigo, porque ela se compara aos passos da produção individual escolhida como amostragem, observada no item 6.

5) oficina 2: Desenvolvendo o domínio bimodal da língua

Na semana seguinte, a professora levou o texto retextualizado de forma digitada e três quadros para serem analisados e preenchidos coletivamente.

Primeiramente, o vídeo do Causo barulhos na Casa Grande foi reexibido para que fosse preenchido um quadro citando aspectos paralinguísticos e cinésicos, analisando a produção de sentido gerada. As observações foram feitas de forma coletiva e uma aluna escolhida para ser a redatora.

Em relação aos elementos paralinguísticos, a turma observou a fala de forma introspectiva,

num tom médio, com uma velocidade normal, fazendo uso de pausas e a presença de risos quando usa termos regionais. Sobre os elementos cinésicos, os alunos notaram que os ouvintes ficaram com o olhar concentrado na contadora e que algumas vezes os participantes interagiam com expressões de susto, surpresa e riso. Também salientaram que os contadores gesticulavam muito as mãos e que as pessoas estavam sentadas numa postura descontraída, típico de rodas de causos.

Em seguida, a observação foi feita entre o causo oral e o causo escrito, retextualizado na aula anterior coletivamente. Os alunos destacaram que o oral tem a fala de mais de um orador. Já sobre o causo escrito, eles observaram que só há a fala da contadora e que houve uma inserção na introdução ao começar pela marcação do tempo e do lugar. Ainda notaram que organizaram os fatos ao modificarem algumas ordens. A partir daí, foram falando o que eliminaram do causo oral no escrito: marcadores conversacionais (né, aí, oh), truncamentos e risos. Por seguinte, salientaram que foi preciso dar coerência a algumas partes e ainda que houve acréscimo de pontuação. Também que eliminaram aspectos secundários, como digressões, e que fizeram escolha vocabular para eliminar repetições, por exemplo.

Logo depois, o Causo dos barulhos na Casa grande, já digitado, foi projetado no quadro e entregue o terceiro quadro com os processos de retextualização propostos por Marcuschi (2010), para que fosse modificado o necessário. E, assim, foi sendo realizada a reescrita do texto produzido coletivamente, considerando recursos expressivos da escrita e aspectos gramaticais, por meio do processo de retextualização propostos por Marcuschi (2010), com a mediação da professora.

6) Oficina 3: Partindo da produção oral para o texto escrito de forma individual

Na semana seguinte, foram distribuídos diversos causos para serem retextualizados individualmente, levando em consideração a transcrição prévia deles. Um deles foi o Causo da ilha, escolhido aqui como amostragem. Ele foi retextualizado pelo aluno 6.

Quadro 1 – Transcrição do Causo da ilha

Orador não identificado: Dizem...
Sra. Elizeth: Ähn
Orador não identificado: Dizem que tem uma ilha que quando ela desce é:: porque o:::
Oradora não identificada: É eu também já ouvi essa história
((Risos))
Sra. Elizeth: Oh gente isso aí é outra coisa é igual eu falei para vocês é um mistério que a tal da ilha existe existe mesmo
((Ininteligível, vozes simultâneas – 00:05:34 até 00:05:43)).
Sra. Elizeth: Não aqui ocês aqui devem conhecer o [Zeitona]... [Zeitona]... e o [Cural]... um dia [diz que prenderam] conseguiram lá pegar na corda... e amarrar a danada da ilha aí numa árvore quando ela estava aqui embaixo... Diz o:: pergunta o [Zeitona], vocês que conhecem o [Zeitona]... deu uma dor de cabeça nele... mas foi uma dor de cabeça que ele não estava aguentando... dona Maria Doca aqui que deveria estar que faleceu outro dia que vocês aqui devem ter conhecido quem]conheceu dona Maria [Doca]
Oradora não identificada: Conheci
Sra. Elizeth: Dona Maria [Doca] falou “vai lá e solta aquilo... Solta aquela ilha lá não prende não”... aí diz ele que ele ficou meio assustado e soltou a corda [realmente, de verdade]...
Oradora não identificada: E ele melhorou
Sra. Elizeth: Melhorou
Oradora não identificada: Já ouvi
Sra. Elizeth: E outro dia eu ri muito... ((risos)) nem sei por quê ela estava bem ali outro dia... [pertinho]
Orador não identificado: Ela tá descendo
Sra. Elizeth: Ah tudo bem mas aí a água geralmente a água... né quem faz isso e volta é o mar... a água doce geralmente ela só né... Como que ela volta... é um mistério né por isso que eu falo com vocês o açude ((ininteligível – 00:06:48))...
Professora Gleiciane: Mas o que que é Uma ilha e::
Sra. Elizeth: Uma ilha...
Oradora não identificada: Não é uma ilha né é um::
Sra. Elizeth: É um pedaço de terra flutuante
Oradora não identificada: Uma terra lá com...
Professora Gleiciane: Mas que mexe assim
Sra. Elizeth: Mexe ela desce por causa disso que ela desce
Orador não identificado: Depois sobe também
Oradora não identificada: E depois ela sobe aí dizem que quando ela sobe ela leva alguém com ela
((Ininteligível, vozes simultâneas – 00:07:03))
Orador não identificado: ...terra com capim em cima... aí eu passei em volta para ver [se tinha algo] não tinha nada é só a terra com capim em cima
Sra. Elizeth: Mas você entrou... você mergulhou para ver o que tinha embaixo
Orador não identificado: Não
((Risos))
Orador não identificado: Não botei nem um dedo na água
((Risos))
Sra. Elizeth: Pois é... sabe lá o que que carrega essa ilha né pois é, eu queria ver o que tem embaixo
Orador não identificado: Depois [eu fiquei] bem longe dela do mesmo jeito

No bimestre anterior, foi feita uma avaliação diagnóstica, numa roda de contação informal e o aluno 6 produziu o seguinte texto:

Quadro 2 - Produção diagnóstica do aluno 6

Caboco D'agua

Dizem que no acude da fazenda da grama tem uma linda chamada caboco d'agua, as pessoas falam que uma mulher foi morta por um homem e jogada no acúde. as pessoas que entra no acúde ela puxa e a mata.

Todos tem medo de entrar lá, mas sempre que entrão alguns numcam saíram. Vivos de – lá.

Na avaliação diagnóstica do aluno 6, observa-se a ausência de letra maiúscula após o ponto final, também nome próprio escrito com letra minúscula em 'fazenda da grama' e várias palavras ortograficamente erradas, como: 'acude', 'acúde', 'entrão', 'numcam' e 'de – lá'. Também há inadequação na concordância verbal em 'as pessoas que entra'. Em relação à pontuação, o aluno cria frases sem coesão e, no último parágrafo, insere um ponto final antes da palavra "vivos" de forma desnecessária. Ele também apresenta dificuldade na paragrafação. Ainda há repetição da palavra "pessoas" e "açude" e do verbo "entrar", frases truncadas, como em: "Todos tem medo de entrar lá, mas sempre que entram alguns 'numcam' 'sairam' vivos 'de-la" em que se usa a conjunção "mas" sem haver contradição, provocando incoerência.

Após receber a transcrição do Causo da Ilha e realizar a retextualização do texto, seguindo a tabela com os processos propostos por Marcuschi (2010), o aluno 6 apresentou o seguinte texto:

Quadro 3 - Primeira produção do aluno 6 após aplicação das oficinas

Causo da ilha

Dizem quem tem uma ilha misteriosa, que quando ela descia é porque algo iria acontecer, eu falava que aquela ilha existia mesmo.

Um dia o Zeitona e o Cural desidiram prender a ilha, eles foram lá e pegaram a corda, amarraram a danada numa árvore. No mesmo dia Zeitona teve uma dor de cabeça que ele não estava aguentando. Dona Maria falou:

- Vai lá e solta aquela ilha, não prende ela não!

Ele ficou meio assustado e soltou-a.

Na mesma hora a dor de cabeça tinha melhorado.

Quando a ilha subia, ela sempre levava alguém.

Nela não tinha nada somente capim em cima.

Depois disso, eu fiquei bem lonje dela.

Na primeira produção individual do aluno 6, após a aplicação das oficinas 1, 2 e 3, baseando-se no contínuo oralidade-letramento de Bortoni-Ricardo (2004), nas características do gênero causo e nos processos de retextualização propostos por Marcuschi (2010), e tendo como base o texto transcrito (quadro 1), nota-se expressiva evolução nas habilidades de produção escrita.

Quadro 4 - Operações de retextualização aplicadas na produção individual do aluno 6

Estratégias de retextualização	
<p>1ª operação: Eliminação de marcas estritamente de interação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hesitações: ah..., eh..., o...o; - Marcadores conversacionais: “sim”, “né”, “viu”, “que acha”; - Segmento de palavras iniciadas e não concluídas; - Sobreposições ou partes transcritas como duvidosas. - Eliminação de comentários sobre ações realizadas pelos falantes como risos e tosses. 	<p>O aluno realizou com sucesso.</p>
<p>2ª operação: Baseado na entonação das falas, é introduzida a pontuação, ou seja, utiliza-se estratégia de inserção.</p>	<p>Sobre a pontuação, o aluno fez uso correto da paragrafação, dos dois-pontos e do travessão no diálogo. Também passou a utilizar a letra maiúscula após o ponto final.</p> <p>Ainda há dificuldade em relação ao emprego de ponto final numa pausa maior, como no segundo parágrafo.</p>
<p>3ª operação: Eliminam-se as repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (eu/nós).</p>	<p>É evidente o uso de estratégias para eliminar repetições como a utilização do pronome pessoal “ela” e do oblíquo “a” e da contração “dela” para substituir “ilha” e do pronome “ele” no lugar de “Zeitona”.</p>
<p>4ª operação: Introduce-se paragrafação e pontuação de forma detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos, logo se trata de uma estratégia de inserção.</p>	<p>Realizou a divisão dos períodos compostos por vírgula em: “Quando a ilha subia, ela sempre levava alguém” e a marcação do adjunto adverbial anteposto em: “Depois disso, eu fiquei bem longe dela”.</p>
<p>5ª operação: Para deixar claro o que foi dito no oral em relação à referenciação ou à orientação espacial são acrescentadas algumas palavras, para referenciar ações e verbalizar conteúdos expressos por dêiticos (elementos linguísticos que indicam o lugar (aqui) ou o tempo (agora) e os participantes (eu/tu)).</p>	<p>Houve o acréscimo do pronome demonstrativo “aquela”, como estratégia de referenciação da palavra ilha, assim como o uso do “lá”.</p>
<p>6ª operação: Realiza-se a reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos (ordenação sequencial). São estratégias de reconstrução em função da norma escrita.</p>	<p>O aluno soube reordenar as ações, eliminar da transcrição as estruturas truncadas e traçar uma ordenação sequencial. Apenas no primeiro parágrafo houve essa dificuldade.</p>
<p>7ª operação: Há um tratamento estilístico, selecionando novas estruturas sintáticas e novas opções de palavras. São estratégias de substituição tendendo a uma maior formalidade. Cuidado: uma não compreensão pode ocasionar sérios problemas de transformação, podem acarretar até uma falsa retextualização.</p>	<p>O aluno trocou “E melhorou” por “Na mesma hora a dor de cabeça tinha melhorado”. E em “quando ela sobe ela leva alguém com ela”, houve substituição por “Quando a ilha subia, ela sempre levava alguém”.</p>

Houve inadequação ortográfica nas palavras ‘mistérioza’, ‘desidiram’e ‘lonje’. Observa-se tam-

bém a translineação inadequada da palavra “aquela” na segunda linha.

Em relação ao gênero causo, o aluno 6 manteve expressões que indicam regionalismo como “a danada”, respeitando, assim, o contínuo oralidade-letramento. Ainda utilizou a presença da testemunha: “existia mesmo” e “Dizem”, porém faltou identificar a localidade e o tempo.

Na semana seguinte, a professora entregou o texto para o aluno 6 para que fosse realizada a revisão, também apoiado na tabela com os processos de retextualização. Após, realizar essa etapa, o texto do aluno 6 ficou da seguinte forma:

Quadro 5 - Texto do aluno 6 após revisão

<p>Causo da ilha Dizem que tem uma ilha mistérioza, que quando isso descia é porque algo iria acontecer. Eu falava que ela existia mesmo. Até que um dia Zeitona e Cural desidiram prende-lá, eles foram, pegaram uma corda e amarraram a danada numa árvore. Quando Zeitona chegou em casa ele teve uma dor de cabeça que não estava aguentando. Dona Maria falou: - Vai e Solta aquela ilha, não prende ela não! Ele ficou meio assustado e solto-a. Na mesma hora a dor de cabeça tinha melhorado. Quando ela subia, sempre levava alguém. Nela não tinha nada, somente capim em cima. Depois disso, eu fico bem lonje dela.</p>

Nota-se que, no primeiro parágrafo, o aluno fez a elipse do pronome “ela”, a troca da vírgula por ponto final e a substituição do substantivo “ilha” pelo pronome “ela”.

No segundo, também houve a substituição de “ilha” pelo pronome oblíquo ‘lá’. Ainda aconteceu a troca da conjunção “e” pela vírgula, mantendo esse conectivo apenas no último termo da enumeração. E também a eliminação da referência “lá” e a substituição da expressão “No mesmo dia” por “Quando Zeitona chegou em casa”.

No antepenúltimo parágrafo, houve a substituição de “ilha” pelo pronome “ela” e, em seguida, a eliminação do pronome “ela” para evitar repetição.

Já no penúltimo, o aluno 6 acrescentou uma vírgula para separar os períodos. E no último, houve a mudança do tempo verbal.

Dessa forma, observa-se que o aluno 6, no processo de revisão textual, empregou com maior frequência a segunda e a quarta operações para melhorar a pontuação e a terceira a fim de eliminar repetições, dando maior coesão ao texto. Os erros ortográficos se mantiveram assim como, em relação ao gênero causo, a ausência de referência à localidade e ao tempo.

A evolução em relação ao texto diagnóstico foi expressiva, já que nessa produção o aluno não usava parágrafo, utilizava letra minúscula após ponto final, repetia palavras e não utilizava adequadamente os sinais de pontuação.

7) Demais etapas da produção final

Entendendo a necessidade de o texto ter uma função social, conforme propõe a visão sociointeracional adotada pelos PCN (1998) e pela BNCC (2017) e também defendida neste artigo, e também descobrindo a importância do resgate cultural realizado por meio desta pesquisa, pensou-se numa produção final que permitisse a circulação dos textos para além dos muros da escola, a fim de que os causos ganhassem a relevância que merecem, dando destaque para gêneros textuais de esferas comunicativas menos prestigiadas, como sugere Soares (2001) e uma função social efetiva para o gênero, dando a ele dimensão social, como Bakhtin (2003) recomenda. Então foi promovida uma exposição cultural na Casa da Cultura do município de Rio Claro, algo de início distante para um trabalho escolar e de um subdistrito pouco valorizado e enxergado pelos munícipes.

Para ilustrar os causos, foi escolhido pelos alunos um colega da turma, por ter habilidade para esse fim.

Na semana seguinte, a turma escolheu o título da exposição. Após levantamento de algumas sugestões, chegou-se ao seguinte: “Fazenda da Grama: Causos e Encantos”.

Para que a exposição cultural tivesse um aspecto mais profissional, utilizou-se como materiais de divulgação banners em lona produzidos numa gráfica.

No dia da inauguração, os alunos e a comunidade foram no ônibus cedido pela prefeitura. Foi muito comovente vê-los chegando junto com a comunidade, antes dos demais, e vendo que o trabalho deles alcançou algo, a princípio, tão utópico. A cada banner visto com o nome deles, os olhares se encantavam, cumprindo-se assim a função social da escrita e a valorização e a inserção dos letramentos locais.

Na aula seguinte, foi realizada a autoavaliação do trabalho, conforme propõem Schneuwly e Dolz (2011). Os alunos destacaram aspectos evolutivos da produção textual, assim como os efeitos do projeto, como resgate cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível perceber uma evolução significativa nas produções textuais dos alunos comparando a avaliação diagnóstica e a produção após a revisão textual. Foi possível a redução de marcas de oralidade inadequadas presentes nos textos escritos, ao refletir sobre as semelhanças e diferenças entre as modalidades falada e escrita, respeitando o contínuo proposto por Bortoni-Ricardo (2004) e Marcuschi (2010) e as características do gênero em questão, por meio da retextualização de causos orais em escritos. Foram reduzidas marcas inadequadas para o gênero textual proposto como a repetição de palavras, o uso de marcadores conversacionais, a ausência de referências, o uso de estruturas truncadas e a falta de ordenação sequencial, por meio da utilização da pontuação, da paragrafação, da escolha vocabular para redução de repetições, da referenciação e da reordenação das ideias por meio da coesão e coerência. Acrescentando que também é perceptível a compreensão do contínuo oralidade-letramento, uma vez que os discentes souberam manter algumas marcas de oralidade para não descaracterizar o gênero causo.

De acordo com Antunes (2016), uma prática capaz de desenvolver a competência da escrita é

aquela que leva o aluno à reflexão e análise do processo de escrever. Ao tratar a escrita como um processo, este trabalho pode desenvolver essas habilidades nos alunos, ampliando, então, a competência escrita e contribuindo para eliminar mitos como: escrever é difícil ou é um dom. A visão de escrita como processo, desenvolvida aqui por meio do trabalho de sequência didática, permitiu que o aluno entendesse o significado social da escrita a partir do momento que o seu texto circulou por todo município por meio da exposição cultural “Fazenda da Grama: Causos e Encantos”, rompendo os muros da escola. Ademais, os discentes observaram as condições de produção (tema, objetivos, destinatários, contexto de circulação, suporte, gênero textual e registro), posteriormente planejaram o seu texto, em seguida o executaram, revisaram até que chegasse ao texto final, refletindo sobre o processo, conforme orienta Antunes (2016).

Além disso, com o resgate dos causos, houve a inserção dos letramentos locais no espaço escolar, trabalhando com a visão de letramento dentro do modelo ideológico.

No entanto, ainda há aspectos linguísticos nos textos que precisam melhorar como o uso da concordância e da ortografia, detectados na 6ª operação proposta por Marcuschi (2010), em que são aplicadas estratégias de reconstrução em função da norma escrita. Assim, acredita-se que a aquisição de aspectos mais complexos da escrita precisa de um tratamento contínuo e de forma permanente.

A utilização da metodologia da pesquisa-ação, em que o aluno atua junto com o professor de forma protagonista, colaborou com o exercício prático da cidadania, por meio do uso social da escrita. Assim, os alunos participaram e influíram como sujeitos sociais e históricos, conforme Bakhtin (2003), inserindo-se na sociedade de forma atuante.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza. (orgs.). *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016, p. 9-21.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. *Ser professor: representações sociais da profissão no curso de formação em exercício*. In: VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. São Paulo: UNESP (Universidade Estadual Paulista), 2005. Palestra. p. 318-326.

BATISTA, Gláucia Aparecida. *Entre causos e contos: gêneros discursivos da tradição oral numa perspectiva transversal para trabalhar a oralidade, a escrita e a construção da subjetividade na interface entre a escola e a cultura popular*. 2005. 216f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2007.

BERTI, Maria Mônica Gimenez. *Recursos coesivos em narrativas orais e escritas: uma sequência didática a partir de causos populares*. 2015. 99f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2015.

BORTONI-RICARDO. *Educação em língua materna: a Sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Brasília: MEC, 2017.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: contexto, 2014, p. 29-39.

ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2014.

GALVÃO, Marise Adriana Mamede; AZEVEDO, Josilete Alves Moreira de. A oralidade em sala de aula de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico. *Filologia e Linguística Portuguesa*. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 249-272, jan./jun. 2015.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*. p. 487-517, set./dez. 2008.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2017.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

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

MARCUSCHI, Beth. *Escrevendo na escola para a vida*. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (orgs). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 65-84.

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

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C.B. (orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11-26.

SCHNEUWLY & DOLZ. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

STORNILO, Juliana Pereira de Albuquerque; CRUZ, Maria Nazaré da. **Significando a formação inicial do professor alfabetizador**. VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FOR-

MAÇÃO DE EDUCADORES. São Paulo: UNESP (Universidade Estadual Paulista), 2005. Palestra. P. 327-336

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.

Gleiciane Rosa Vinote Rocha

Doutoranda em Língua Portuguesa pela UERJ e mestra em Letras pela UFRRJ (2018).

Email: gvinote@hotmail.com

Juliana Behrends de Souza

Doutoranda em Ciências da Educação na Universidad Del Sol no Paraguai e mestra em Letras pela UFRRJ (2018).

Enviado em 30/08/2019.

Aceito em 30/10/2019.