

André Alexandre Padilha Leitão

**Abordagem Intersemiótica da Literatura:
Experiências do projeto Mostre a Língua**

Garanhuns - PE

Julho de 2022

André Alexandre Padilha Leitão

Abordagem Intersemiótica da Literatura: Experiências do projeto Mostre a Língua

Tese Acadêmica apresentada ao Instituto Federal de Pernambuco Campus Garanhuns como requisito para promoção à Classe de Professor Titular do quadro de docentes permanentes.

Instituto Federal de Pernambuco Campus Garanhuns

Coordenação do Cursos Técnicos Integrados

Garanhuns - PE

Julho de 2022

L533a Leitão, André Alexandre Padilha
 Abordagem Intersemiótica da Literatura: Experiências do projeto
Mostre a Língua / André Alexandre Padilha Leitão. – 2022 -
 109f. : il.

Tese (Promoção - Classe Titular) – Instituto Federal de Pernambuco.
Pró-Reitoria de Ensino. Diretoria de Ensino. Campus Garanhuns.
Coordenação dos Cursos Técnicos Integrados, 2022.

1. Literatura – Estudo e ensino. 2. Linguagem e línguas – Estudo e ensino. 3. Semiótica e literatura. I. Título.

CDD 401.4107

André Alexandre Padilha Leitão

Abordagem Intersemiótica da Literatura: Experiências do projeto Mostre a Língua

Tese Acadêmica apresentada ao Instituto Federal de Pernambuco Campus Garanhuns como requisito para promoção à Classe de Professor Titular do quadro de docentes permanentes.

Trabalho aprovado. Garanhuns - PE, 14 de novembro de 2022:

Documento assinado digitalmente
 JULIENE DA SILVA BARROS GOMES
Data: 17/11/2022 13:40:53-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Professora
Juliene da Silva Barros Gomes
Universidade Federal do Agreste de

Documento assinado digitalmente
 MARIA VIRGINIA LEAL
Data: 18/11/2022 20:51:26-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Professora
Maria Virgínia Leal
Universidade Federal de Pernambuco

Documento assinado digitalmente
 VICENTINA MARIA RAMIRES BORBA
Data: 16/11/2022 19:03:04-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Professora
Vicentina Maria Ramires Borba
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Documento assinado digitalmente
 ADRIANO CARLOS DE MOURA
Data: 17/11/2022 12:15:26-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

Professor
Adriano Carlos de Moura
Instituto Federal de Pernambuco

Garanhuns - PE
14 de novembro de 2022

*Dedico este trabalho aos que – em maior ou menor grau –
participaram da minha trajetória acadêmica e profissional.*

Agradecimentos

Agradeço aos envolvidos no projeto Mostre a Língua, docentes-avaliadores e discentes. Estas pessoas tornaram possível a realização deste projeto integrado, confirmando um dos objetivos do trabalho: a promoção de práticas de autoria no ambiente escolar e seu reconhecimento pela comunidade externa.

Busquei incluir todos os envolvidos, contudo, peço desculpas se esqueci alguém. São eles e elas: *Adeilza Marques de Freitas, Adriana Correia de Sousa, Amanda C. de Oliveira Lêdo, Anajúlia Cardoso de Souza, Antonio Sérgio Sampaio Barbosa, Caio César Barbosa Lourenço, Cícera Evangelista da Silva, Cícera Maria Sátiro da Silva, Cristiane Lopes Soares, Cristina de Lelis Ximenes Ferreira, Daniella Rafaelle Amorim do Nascimento, Débora de Moura Neves, Emerson Moraes Raimundo, Fernando José Valença Lopes, Gabriella Anchieta da Silva Barros, Ivana Cristina Pereira de Oliveira Basar, Jaciara Josefa Gomes, Jaime Queiroz Viana Neto, Jaqueline Lúcio Pimentel, José Raimundo de Oliveira Filho, Josevania Maria do Nascimento, Júlio César Fernandes Vila Nova, Jussara de Araújo Silva, Karla Janaína Alexandre da Silva, Kermelly Beatriz de Lima Silva, Leandro Rafael Braz Alves, Leila Jennff Monteiro de Oliveira, Lucas de Carvalho Cavalcanti, Luciana da Silva Martins de Albuquerque, Luciana Kleber Gonçalves Cunha, Manoel Alves Cordeiro Neto, Marcia Oliveira Andrade, Maria Andreia dos Santos Silva Almeida, Maria Auxiliadora da Silva, Maria Clara Catanho Cavalcanti, Maria Etiene Colares de Moura, Maria Rosane Alves da Costa, Maria Valéria Pontes Guerra, Martinha Mari de Souza, Monaliza Rios Silva, Mônica Thaís Cordeiro da Silva, Maria Rosana de Sá Campos, Rosemberg Gomes Nascimento, Rossana Manuela do Monte, Sandra Regina da Silva Martins de Albuquerque, Simone Anunciada Amaral Vilaça, Simone de Andrade Lima Santana, Simone Maria de Almeida Melo, Sinara Raquel de Sales Padilha, Sônia Virgínia Martins Pereira, Swianne da Silva Dias de Souza, Thaysa Maria Braide Cavalcante, Valfrido da Silva Nunes, Wesley Pimentel Xavier, André Luís Rocha da Silva, Dirce Jaeger, Érica Chalegre Costa Maciel, Fernando Oliveira, Fernanda Gonçalves da Silva, Izabel Cristina Barbosa, Jessica Maria de Araújo Martins, Jine Kacia de Lucena Monteiro, João Batista Martins de Moraes, Mauricélio Alves Santana, Moises Monteiro de Melo Neto, Morgana Soares da Silva, Roberto Gomes de França Filho, Rúbia Valéria Gomes de Andrade, Silvania Núbia Chagas, Socorro Regina de Souza Conrado, Suzana Ferreira Paulino.*

E, obviamente, a todos os estudantes de todas as turmas envolvidas.

*O mundo não é diferença pura.
– Diana Luz Pessoa da Barros*

Resumo

O objetivo desse trabalho é relatar os resultados da experiência de execução de um projeto integrado de pesquisa e ensino no Instituto Federal de Pernambuco Campus Garanhuns (IFPE/GUS). O referencial teórico para análise dos dados fundamentou-se em Bakhtin (2003), Possenti (2009) e Bronckart (2003) no que se refere às práticas de autoria. Em relação à pedagogia dos multiletramentos, a fundamentação baseou-se no The New London Group (1996) com contribuições de Rojo e Moura (2012). Para questões relativas à tradução intersemiótica, os trabalhos de Jakobson (2003), Plaza (2013) e Hutcheon (2011) foram considerados. A metodologia empregada consistiu na leitura de obras literárias para a produção inicial de roteiros de adaptação para, em seguida e como produção final, a tradução intersemiótica das obras lidas, com fundamentação em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os resultados confirmaram que a integração entre pesquisa e ensino, com objetivos de produção textual além da avaliação exclusiva pelo docente, permitem a construção da escrita autoral aliada aos multiletramentos. Além disso, as parcerias construídas ao longo dos dois anos de execução do projeto apontam para a necessidade de nova orientação curricular para o componente curricular língua portuguesa no contexto do IFPE.

Palavras-chave: Projeto. Autoria. Multiletramentos. Tradução intersemiótica.

Abstract

The objective of this work is to present the results of an experience of carrying out an integrated research and teaching project at the Federal Institute of Pernambuco Campus Garanhuns. The theoretical framework for data analysis was based on Bakhtin (2003), Possenti (2009) and Bronckart (2003) with regard to authorship practices. Regarding the pedagogy of multiliteracies, the foundation was based on The New London Group (1996) with contributions from Rojo and Moura (2012). With regards to intersemiotica translation, the works of Jakobson (2003), Plaza (2013) and Hutcheon (2011) were considered. The methodology used consisted of reading literary works for the initial production of adaptation scripts for, then, and as a final production, the intersemiotic translation of the works read, based on Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). The results of both projects confirmed that the integration between research and teaching, with objectives of textual production in addition to the exclusive evaluation by the teacher, allow the construction of authorial writing allied to multiliteracies. In addition, the partnerships built over the two years of project execution point to the need for a new curricular orientation for the Portuguese language curricular component.

Keywords: Project. Authorship. Multiliteracy. Intersemiotic translation.

Lista de ilustrações

Figura 1 – 1º TMA - Teatro de fantoches/Auditório do Campus - 2019	101
Figura 2 – 1º TMA - Teatro de fantoches/Auditório do Campus - 2019	101
Figura 3 – 1º TMA - Teatro de fantoches/Auditório do Campus - 2019	102
Figura 4 – 2º TI - Apresentação de quadrinhos (peças) - 2019	102
Figura 5 – 2º TI - Apresentação na UFAPE/Garanhuns - 2019	103
Figura 6 – 3º TEE - Apresentação de quadrinhos (contos) - 2019	103
Figura 7 – 4º TMA - Apresentação de pôster A - 2019	104
Figura 8 – 4º TMA - Apresentação de pôster B - 2019	104
Figura 9 – 4º TMA - Apresentação de pôster C - 2019	105
Figura 10 – 4º TMA - Apresentação de pôster D - 2019	105
Figura 11 – 4º TMA - VI COINTER (Recife) - 2019	106
Figura 12 – 4º TMA - Apresentação na UFAPE/Garanhuns - 2019	106
Figura 13 – 4º TMA -Apresentação na UFAPE/Garanhuns - 2019	107
Figura 14 – 4º TMA - Pôster A apresentado no VI COINTER - 2019	108
Figura 15 – 4º TMA - Pôster B apresentado no VI COINTER - 2019	108
Figura 16 – 4º TMA - Pôster C apresentado no VI COINTER - 2019	109
Figura 17 – 4º TMA - Pôster D apresentado no VI COINTER - 2019	109

Lista de tabelas

Tabela 1 – Distribuição de grupos por componente curricular e quantidade de gêneros produzidos. 2019.	50
Tabela 2 – Distribuição de grupos por componente curricular e quantidade de gêneros produzidos. 2020.	50
Tabela 3 – Gêneros e critérios de avaliação para CC língua portuguesa I (2019). .	52
Tabela 4 – Gêneros e critérios de avaliação para CC língua portuguesa II (2019). .	53
Tabela 5 – Gêneros e critérios de avaliação para CC língua portuguesa III (2019). .	53
Tabela 6 – Gêneros e critérios de avaliação para CC língua portuguesa IV (2019). .	54

Sumário

	Apresentação	13
1	OBJETIVOS E METAS	18
1.1	Objetivo Geral:	18
1.2	Objetivos Específicos:	18
1.3	Metas	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	A Literatura Brasileira na escola: apagamentos	20
2.2	Autoria e práticas de autoria	23
2.3	Multiletramentos e os instrumentos para prática da autoria	26
2.4	Gêneros textuais e tecnologias digitais	30
2.5	Tradução intersemiótica: da arte à prática escolar	32
3	METODOLOGIA	42
3.1	Contexto da pesquisa	42
3.1.1	A execução da pesquisa em 2019	43
3.1.1.1	O Evento Mostre a Língua - 2019	46
3.1.2	A execução da pesquisa em 2020	46
3.1.2.1	O Evento Mostre a Língua - 2020	49
3.2	Coleta e seleção de dados	50
3.3	Procedimentos de análise	51
4	RESULTADOS	55
4.1	Contribuições científicas do projeto	55
4.1.1	Retextualização escrita-escrita	56
4.2	Colaborações e Parcerias	71
4.3	Infraestrutura	72
4.4	Porvires	73
5	CONCLUSÃO	75
	Referências	78

APÊNDICES	85
APÊNDICE A – FORMULÁRIOS DE AVALIAÇÃO	86
APÊNDICE B – FOTOS DO EVENTO	101
APÊNDICE C – PÔSTERES - VI COINTER	108

Apresentação

A relação dos alunos com a escola, desde o final do século XX, no que diz respeito ao aprendizado da Literatura enquanto objeto estético e facilitador da construção de outros saberes, tais como a História, a Cultura, a Linguagem, particularmente com a popularização da Internet, encontra-se em um estágio de definições de certos paradigmas. Educadores lidam, atualmente, com alunos do século XXI e modelos de escola, de educação e de currículo do século anterior. Aulas cujos objetivos principais eram a memorização dissociada de relevância e produção de sentidos não são mais interessantes para os alunos. Hoje há uma urgência por significações no aprendizado escolar: para nossos alunos, saber que existem verbos transitivos diretos e indiretos não faz o menor sentido. Todavia, se é possível usar um ou outro verbo, por exemplo, a fim de criar algum efeito de sentido que torne a fala ou escrita do usuário mais destacada diante do grupo social ao qual pertence é que torna o aprendizado dos verbos relevante.

Do mesmo modo ao tratarmos de Literatura em sala de aula, enfrentamos o engessamento do currículo que indica quais os autores e obras mais relevantes de um dado período literário em vez de indicarem como objetivo a ser alcançado a formação do leitor crítico, produtor de significados, apto a desenvolver leituras plurissignificativas do texto poético ou ficcional. Além disso, o extenso currículo escolar que privilegia os períodos literários em detrimento da apreciação estética do texto literário é fator determinante para que a língua, enquanto objeto estético criador de sentidos, é negligenciado.

Fato é que estamos diante de novos paradigmas educacionais que ainda não foram totalmente compreendidos e, por essa razão, não há modelos ou metodologias que consigam apontar a direção a ser seguida quando tratamos de educação, ensino de línguas e literatura e suas interfaces com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como cenários propícios ao desenvolvimento dos multiletramentos.

As redes sociais, por exemplo, são utilizadas por parcelas significativas da população apenas como ferramentas de lazer e interação social (na acepção mais superficial da palavra). Nas escolas, a maioria dos alunos está conectada a uma, duas, três e algumas vezes mais redes sociais, facilmente acessíveis através dos *smartphones* e *tablets*. Com frequência, esses comunicam-se com outros alunos que também as utilizam com a mesma finalidade. Nesse caso, textos são produzidos constantemente (ARAÚJO, 2013), no entanto, quando esses alunos são solicitados a realizarem uma análise de um texto, seja ele literário ou não, mostram-se incapazes de se expressar adequadamente conforme o registro linguístico esperado para o ambiente escolar, como temos observado em nossa prática docente.

É comum ouvirmos, e até certo ponto assumirmos como verdade, que nunca se leu

tanto como nos dias atuais em decorrência do fácil acesso à Internet, às redes sociais e das TICs de uma forma ampla. No entanto, ler é uma atividade que comporta diversos níveis e entre eles a leitura como produtora de significados, seja através de um comentário sobre o sentido do texto com colegas, seja de uma produção escrita de uma avaliação sobre a obra. Nesse sentido, concordamos com Jouve (2002) ao considerar que ler é um processo neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico, em outras palavras, "[a] leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções."(P.17).

Especificamente, o estudo de textos literários como matriz geradora de outros sentidos, não apenas o aprendizado que identifique o narrador, os personagens, o período literário aparenta não ocupar mais espaço dentro da sala de aula. Tanto os professores negligenciam seu estudo, usualmente por apontarem que não há tempo suficiente para o trabalho com obras literárias, por exemplo, quanto os alunos o rejeitam, comumente por não entenderem o registro linguístico empregado e as características da construção da obra literária em razão da época sócio-histórica em que foi produzida, entre outros fatores. É o aspecto simbólico apontado por Jouve (2002) que torna esse processo mais complexo de ser trabalhado em sala de aula. Afinal, "toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época"(p. 22).

Dessa forma, observamos que a utilização das TICs e a produção de textos através delas, nelas e para elas (leia-se: para seus usuários) são práticas sociais e discursivas que promovem a autoria mas que o fazem como formas de lazer e interação social e não como espaço possível de aprendizagem escolar. As práticas de autoria existem, nesses casos, como modo de alcançar a satisfação ou o prazer pessoal, nunca como produtor de sentidos e elemento decisivo na interpretação e construção de mundos sociais. Dito de outra forma: as TICs permitem práticas de autoria porque – no sentido mais amplo do termo – todos somos autores já que somos os responsáveis pela produção de nossos textos e discursos. No entanto, nem todos somos autores se através desses discursos não orientarmos nossas produções de modo a nos permitirmos ser instauradores de discursividades, como Foucault (1992) já apontava. Discursividade aqui compreendida como um modo de inscrição na História, em momento sócio-historicamente particular¹.

Analogamente, falta ao estudo da literatura em ambiente escolar o aspecto de responsabilidade existente na interpretação do texto enquanto fenômeno representativo das culturas, das ideologias, da própria História social do homem. O estudo do romance, do conto, das novelas, das fábulas e demais gêneros literários no atual cenário da educação brasileira assume a função de mais um elemento inserido nos componentes curriculares, ainda que a Base Nacional Curricular Comum aponte, vagamente, o contrário. Talvez fosse o caso de se repensar esse estudo a partir do que aponta Silva (2013) ao comentar

¹ Entendemos que Foucault referia-se especificamente aos discursos fundadores de áreas do saber. Contudo, consideramos que toda e qualquer ação de linguagem é um modo de inscrição do sujeito na sociedade e na História.

Cândido (1972):

As primeiras experiências com a leitura literária assinalam um meio privilegiado de conhecimento entre o sujeito e o mundo. Em ensaio emblemático, o crítico Antonio Cândido (1972) ressaltaria a potencialidade que guarda a literatura de confirmar no homem a condição de sujeito. Por apropriar-se da linguagem, o homem é capaz de inventar para além de usos cotidianos da língua, imaginar situações jamais vivenciadas, transferir-se para os papéis representados pelos personagens, **além de outras dimensões próprias do fazer literário e de sua recepção.** (p. 54) [Grifo nosso.]

Nesse sentido, nosso trabalho pretende ressignificar o papel do texto literário em sala de aula como fonte geradora de outros textos (não necessariamente literários) que possibilitem uma prática de autoria através da utilização das TICs como suporte para produções textuais audiovisuais e verbovisuais (multissemióticos). Exemplos promissores nesse sentido podem ser encontrados em Rojo e Moura (2012).

O conceito de dialogismo proposto por Bakhtin (2013) fundamentou a análise e o estudo dos gêneros literários selecionados a fim de permitir que outras práticas discursivas surgissem e se materializassem em outros gêneros, como atividade e práticas de autoria. O objetivo dessas produções foi possibilitar a expansão dos significados do texto literário, a partir de relações dialógicas, para produção de novos sentidos.

Por utilizarmos as TICs como um dos suportes para a produção textual, a pedagogia dos multiletramentos, proposta apresentada pelo *The New London Group* (1996), nos auxiliou nos aspectos relativos aos novos modos de representação que não mais se restringiram à língua escrita, mas sim na relação entre texto, imagem e som para as produções multissemióticas pretendidas no desenvolvimento desse trabalho.

Assim, entendemos que os resultados dessa pesquisa puderam contribuir para a elaboração de formas diferenciadas de trabalho didático para o ensino e a aprendizagem do texto literário e de gêneros textuais capazes de desenvolver multiletramentos e promover práticas de autoria.

O conceito bakhtiniano de reelaboração de gêneros apontou para a produção discursiva como uma prática criadora entre gêneros standardizados e emergentes, apresentando diferentes graus de intervenção dos sujeitos autores, exatamente o que nos propusemos investigar nesta pesquisa: leitura de gêneros diversos da literatura brasileira e produções multissemióticas.

Esse trabalho preocupou-se em compreender a produção textual escrita e multissemiótica desenvolvida pelos estudantes a partir de textos literários previamente selecionados e inseridos em cada um dos componentes curriculares em que o trabalho didático foi desenvolvido. Isso significou afirmar que uma prática social situada, decorrente de uma

prática pedagógica bem definida, requeria a apropriação de saberes relativos à produção de diferentes gêneros, isto é, de práticas de autoria, bem como os significados atribuídos a essa experiência.

Especificamente, interessou-nos identificar a apropriação dos saberes relativos à compreensão do texto literário como base para (i) a produção de roteiros que orientem a criação produções textuais audiovisuais e verbovisuais e (ii) de textos audiovisuais e verbovisuais que permitam revelar os significados dessa compreensão e, também, promovam práticas de autoria.

Portanto, compreender o atual cenário do estudo da Literatura na escola, o desenvolvimento de multiletramentos como instrumentos para prática de autoria bem como os gêneros textuais possíveis para cumprimento dessa articulação devem ser compreendidos à luz do que propomos, como detalharemos a seguir.

Diante do exposto, apresentamos a organização de nosso trabalho como se segue. Por tratar-se de tese acadêmica para promoção à Classe de Professor Titular no Instituto Federal de Pernambuco, conforme Capítulo III, Art 6º da Resolução CONSUP nº 39/2017, este documento constitui-se em "Relatório Expositor de uma pesquisa original que contribua, significativamente, para o avanço do conhecimento em pelo menos uma das áreas de atuação do professor." (IFPE, 2017)

Nesse sentido, a primeira parte desse trabalho consiste em apresentar os objetivos e metas do projeto integrado de ensino e pesquisa intitulado **Mostre a Língua**. Embora se trate de um só projeto, elaboramos dois documentos: (a) a parte relativa à pesquisa foi submetida à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação do IFPE (Propesq/IFPE) e esteve em vigência até março do corrente ano. Este é o documento 01 (um). (b) a parte relativa aos ensino foi cadastrada no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP/IFPE) e esteve em vigência nos anos de 2019 e 2020.

Tal divisão fez-se necessária em razão de não haver regulamentação no âmbito do IFPE sobre projetos de ensino. Desse modo e, dada a necessidade de comunicar às Coordenações de curso bem como à Diretoria de ensino, setores aos quais estamos subordinados enquanto docente, acerca da realização de atividades que envolveriam público externo nas dependências do campus, era preciso desmembrar o mesmo projeto em dois documentos².

A segunda parte introduz a fundamentação teórica adotada para a execução do projeto, mobilizando questões sobre o ensino de literatura na escola, o desenvolvimento dos multiletramentos no ambiente escolar e o papel significativo desempenhado pelos estudos dos gêneros textuais, das tecnologias digitais e das práticas de autoria no processo de aprendizagem.

² Em linhas gerais, o projeto de ensino consiste na metodologia empregada para coleta de dados da pesquisa. Detalharemos os procedimento na Seção 3.

A terceira parte detalha a metodologia seguida para a condução do projeto nas etapas de ensino e de pesquisa. Nessa seção são indicados os gêneros trabalhados, o processo de correção e avaliação dos trabalhos estudantis, a quantidade de turmas envolvidas bem como os componentes curriculares que participaram do projeto. Além disso, todas as obras de literatura trabalhadas ao longo da execução do projeto estão incluídas nessa seção.

A quarta parte apresenta os resultados do projeto em termos de colaborações, parcerias, infraestrutura utilizada e contribuições científicas do projeto. Incluímos, principalmente as contribuições referentes ao avanço do conhecimento em âmbito institucional e não apenas aquelas que dizem respeito ao conhecimento linguístico.

Em nossa conclusão indicamos o que consideramos como impactos mais significativos decorrentes do projeto e ainda o que pensamos carecer de melhorias para o avanço de projetos integrados no IFPE.

Por fim, os Apêndices trazem algumas fotos da primeira edição do evento Mostre a Língua e os formulário de avaliação de 2019 dos trabalhos em língua portuguesa. Como em 2020 o evento foi inteiramente *on-line*, não incluímos os formulários dessa edição por terem sido elaborados pelo Google Formulários³. Os formulários, entre outros aspectos, são relevantes ao desenvolvimento do projeto porque permitem, em certa medida, mensurar e identificar as práticas de autoria no âmbito escolar.

³ Os formulários são uma versão digital dos formulários da edição de 2019.

1 Objetivos e Metas

Como apontado anteriormente, os objetivos apresentados nessa seção dizem respeito aqueles do projeto nas etapas de ensino e de pesquisa. A partir deles é que pudemos indicar nos resultados todos os que foram alcançados e, igualmente, refletir sobre os que não puderam ser cumpridos.

1.1 Objetivo Geral:

- Investigar de que modo a compreensão do texto literário articula e possibilita, a partir da identificação de seus elementos temáticos e estruturais, a produção de gêneros textuais diversos no processo de tradução intersemiótica de forma a desenvolver os multiletramentos e as práticas de autoria escolar.

1.2 Objetivos Específicos:

- Elaborar sequências didáticas para a compreensão do texto literário e seus elementos temáticos e estruturais;
- Desenvolver atividades escolares de produção textual que permitam a interferência dos leitores no texto ficcional de forma a estabelecer relações dialógicas;
- Adaptar obras de literatura para outras semioses, tais como as fotonovelas, as radionovelas, o teatro de fantoches, os documentários, os quadrinhos, os curtas-metragens, entre outros;
- Apresentar formas de avaliação diferenciadas para as disciplinas de Língua Portuguesa;
- Aplicar formas de avaliação diferenciadas para as disciplinas de Língua Portuguesa;
- Despertar o interesse estudantil pela produção escrita associada à diferentes suportes;
- Permitir a autoavaliação estudantil e avaliação por pares docentes dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes ao longo do ano letivo;
- Fomentar o processo criativo e o trabalho colaborativo;
- Promover a interdisciplinaridade;
- Promover oficinas para utilização de tecnologias digitais;

- Realizar oficinas para elaboração de roteiros;
- Despertar o interesse pelo teatro, pelo uso de fantoches, pela criação cinematográfica, pela articulação entre textos escritos e suas reinterpretações em outros suportes;
- Incentivar a leitura de textos literários como forma de recuperação do hábito de leitura de obras de literatura.

1.3 Metas

1. Articular a etapa do projeto de pesquisa com a etapa do projeto de ensino, registrado no SUAP/IFPE nos anos de 2019 e 2020, respectivamente, sob o nº 23359.004355.2019-31 e nº 23359.007210.2020-26 em que constam os objetivos relativos – especificamente – às atividades de ensino;
2. Inserir o evento decorrente da etapa de ensino no calendário de eventos do IFPE Campus Garanhuns;
3. Concatenar, a partir do evento decorrente da etapa de ensino, outro evento relativo ao curso de Pós-graduação *lato sensu* em Linguagem e Práticas Sociais ofertado pelo IFPE Campus Garanhuns em que sejam contempladas palestras, minicursos, mesas-redondas, entre outros, condizentes com atividades do ensino superior;
4. Incluir os resultados obtidos como indicadores do Grupo de Estudo em Linguagem e Práticas Sociais (GELPS/IFPE) permitindo sua consolidação e visibilidade diante da comunidade de pesquisadores;
5. Escrever, ao menos, quatro (04) artigos científicos no período inicial de dois anos do projeto, relatando os resultados obtidos através dos objetivos estabelecidos;
6. Indicar, após resultados da pesquisa, aos órgãos gestores do IFPE, em particular a Pró-reitoria de Ensino que reformulações curriculares e modelos metodológicos diferenciados precisam ser adotados localmente sem entraves burocráticos excessivos, a partir do levantamento das necessidades de cada campus, implicando em uma mudança na forma de lidar com as questões de ensino no âmbito do Instituto Federal de Pernambuco;

2 Fundamentação Teórica

2.1 A Literatura Brasileira na escola: apagamentos

O ensino de Literatura na escola enfrenta um gradual processo de perda de identidade. Mesmo diante da inclusão, no currículo escolar e nos materiais didáticos, de aspectos históricos e sociais das relações entre a literatura brasileira e a literatura portuguesa mais densos e também da literatura africana de expressão portuguesa, é crescente o desinteresse de ambas as partes envolvidas – alunos e professores – pelo estudo do texto literário. Cosson, ainda no início dos anos 2000 (COSSON, 2002), faz uma reflexão interessante acerca dessa situação apresentando três elementos responsáveis pela perda de espaço da literatura na escola: (1) o paradoxo, (2) o apagamento e (3) a resistência.

Afirma o autor que as facilidades tecnológicas advindas com a internet propiciaram a publicação e a divulgação de qualquer gênero de texto, produzido por qualquer pessoa. Isso torna os indivíduos em potenciais autores. Tal afirmação está em consonância com o que afirmamos em Leitão (2010) sobre a autoria na internet, divergindo apenas a respeito do enfoque dado: o primeiro analisa o fenômeno à luz da Literatura, o segundo à luz da Linguística ao afirmar que

A autoria na Internet é uma prática discursiva multitarefa, multimodal, intertextual e interdiscursiva cuja função primária, mas não exclusiva, é atender às exigências determinadas pelos sites de redes sociais e seus sujeitos participantes. (LEITÃO, 2010, P. 87)

Blogs, sites para produção de *fan-fictions*, salas de discussão, murais em redes sociais, *stories* estão disponíveis a todos e, com um pouco de conhecimento de tecnologia, os poemas, os contos e os romances antes guardados na gaveta à espera de uma publicação impressa acabam ganhando espaço na virtualidade do ciberespaço.

O paradoxo, neste caso, ocorre porque, mesmo com tantas facilidades de publicação e divulgação, o número de lançamentos de livros impressos nas livrarias causa, aos aficionados, a “angústia da leitura, isto é, aquela sensação incômoda de que não lemos o que deveríamos ou que estamos perdendo a leitura de obras [...] fundamentais de nossa época” (COSSON, 2002, p. 114) exatamente porque o ritmo das publicações não desacelerou, não foi afetado pela internet e tecnologias nela baseadas. Ao contrário, ambas se complementam, destinando espaços específicos para leitura de obras igualmente específicas.

Em razão desse paradoxo, ainda segundo o autor, a Literatura sofre um processo de apagamento. Se por um lado (o da tecnologia) todos são elevados à condição de autor

e, por outro, do mercado editorial de livros impressos, há ainda um número relevante de autores publicando suas obras, o quê, afinal, deve ou merece ser estudado na escola? Permanece ainda a reflexão entre incluir o cânone literário ou incluir os novos autores e novas obras.

A relação entre a Literatura e a escola estabeleceu-se por meio de uma parceria: a escola oferecia, por meio do estudo dos textos literários, o material necessário para a manutenção do estudo do código linguístico padrão e a preservação do cânone literário e dos aspectos históricos, sociais, políticos, psicológicos, perceptíveis através do texto. Por sua vez, a literatura oferecia à escola a garantia de um modelo de escrita para o ensino da língua materna assim como o material adequado para o estudo da leitura e da cultura da nação ou da humanidade. Nesse sentido, Dalvi (2013) ao citar Fonseca (2000), nos alerta que

[...] nos modelos tradicionais do ensino da língua materna, o texto literário tinha uma presença constante, mas erigido em exemplo, em objeto de admiração "por encomenda", usado como modelo de boa linguagem, como veículo ideológico, como suporte temático e documental, como apoios ao ensino da história literária, como matéria para exercícios de análise gramatical – ou seja, uma utilização abusiva, burocrática, nada criativa ou crítica e, pior, uma instrumentação inespecífica, que conferia ao texto literário uma presença sacralizada e, ao mesmo tempo, banal. (p. 77)

Todavia, essa parceria, em razão dos estudos linguísticos e das Ciências Sociais e Humanas, tendeu ao fracasso por perceber que o código linguístico não é uniforme, mas varia segundo diversos fatores: o nível escolar e social do falante, o propósito comunicativo, a comunidade e/ou região do falante, entre outros como a Sociolinguística já o demonstrou. Também, as formas de representação ideológica presentes nas obras passaram a ser questionadas, recusando (ou ao menos ressignificando) o absolutismo de qualquer ideia de classes dominantes, diante do entendimento das mudanças ocorridas nas sociedades. O papel do negro e do escravo, das mulheres, da política, dos temas tratados, da burguesia dominante, das relações de poder, por exemplo, foram modificados ao longo dos anos. Isso dificultou a disseminação, no ambiente escolar, o estudo do texto literário, de apenas uma forma de pensar as diferentes culturas como sendo hegemônicas. Assim, esse processo de apagamento precisa ser ressignificado visto que a escola

[...] como instituição responsável pela formação do leitor e espaço de ensino e aprendizagem da herança cultural a ser discutida, revista e ampliada [...] participa ativamente da constituição do saber literário, interferindo nos mecanismos de produção, leitura e consumo de obras. (COSSON, 2002, p. 115)

A resistência, terceiro elemento proposto por Cosson (2002), então, diz respeito à necessidade de reafirmar a escola como lugar de conhecimento e entender que a literatura precisa ser compreendida como um de vários lugares possíveis para o trabalho com a linguagem. Um trabalho que objetive tanto a produção de sentidos quanto o entendimento da Cultura, da História e da Sociedade. Partilhamos, então, da mesma posição de Dalvi (2013, p. 77) que afirma partir

do princípio de que a literatura, do modo como a estamos pensando (próxima, real, democratizada, efetivamente lida e discutida, visceral, aberta, sujeita à crítica, à invenção, ao diálogo, ao pastiche, à leitura irônica e humorada, como manejo dos recursos – verbais, visuais, materiais e imateriais –, inserida no mundo da vida e em conjunto com as práticas culturais e comunitárias, sem medo de julgamentos), nunca esteve no centro da educação escolar.

Atualmente, as práticas escolares para o ensino de literatura são, em certa medida, inadequadas e, acreditamos, carecem de uma revisão para se aproximar o que Dalvi (2013) afirma acima. Uma reelaboração dessas práticas faz-se necessária, principalmente, pela necessidade de formarmos cidadãos que ultrapassem a leitura literária cujo objetivo seja a memorização de autores e obras para aprovação em exames.

Resistir ao apagamento é compreender que a “literatura na escola deve investir na leitura [de] vários sistemas [...] para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura” (COSSON, 2002, p. 119) e que o centro “das práticas literárias na escola [seja] a leitura efetiva dos textos e não das informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras”. (COSSON, 2002, p. 119)

Diante disso, resistir ao apagamento do estudo da Literatura na escola deve partir do entendimento de que a palavra, elemento comum à Literatura e à Linguística enquanto Ciências da Linguagem, necessitam estar articuladas para cumprir o propósito principal do aprendizado de língua materna: ler, compreender e produzir textos. E para que isso ocorra se faz necessário promover eventos de letramentos: literário e não literário.

Isso porque as práticas sociais do mundo contemporâneo exigem, cada vez mais, a articulação da leitura e da produção textual como formas de produção de sentido. De um lado, o letramento literário requer a apropriação da literatura enquanto construção de sentidos a partir dos elementos identificados no texto literário: narrador, personagens, cenário, discursos, tempo, temas. De outro lado, o letramento não literário requer uma mobilização de saberes que vão além do domínio do código escrito da língua. Essa mobilização permite que gêneros variados sejam lidos e compreendidos a partir da língua escrita em relação às imagens, aos gráficos, aos sons, aos elementos intertextuais postos em uma complementação de sentidos.

Reside nosso interesse em investigar quais elementos, tanto tecnológicos quanto discursivos e também semióticos, podem ser mobilizados na prática de uma produção multissemiótica que favoreçam práticas de autoria escolar. Acerca deste aspecto, o conceito da pedagogia dos multiletramentos assume importância em nosso trabalho. Essa pedagogia pressupõe que tanto a língua como os outros modos de representação e produção de sentidos são dinâmicos e sempre refeitos a partir das necessidades e propósitos comunicativos identificados pelos usuários.

2.2 Autoria e práticas de autoria

Propusemos em Leitão (2010) que a autoria – particularmente as práticas de produção textual multissemiótica – na internet possui formas e funções específicas. As formas da autoria na internet elevam o agente-produtor do texto, isto é, seu autor, à condição, também, de revisor, editor, diagramador, divulgador além de outras funções relativas ao mercado editorial. Essa acumulação de funções é devida à facilidade que as tecnologias digitais proporcionam. Os programas de edição de texto, mesmo os que funcionam *on-line*, já nos indicam eventuais problemas de ortografia e sintaxe ao elaborarmos um documento e, do mesmo modo, facilitam a inserção de uma imagem ou áudio ou vídeo em qualquer lugar da página. Com a popularização da internet, mesmo os *links* no documento (texto) digital ficam ativos para que se acesse o endereço a partir mesmo daquele texto. A tecnologia possibilita e permite ao agente-produtor de textos a execução de diversas tarefas, antes restritas aos especialistas. Portanto, trata-se de uma prática multitarefa.

No tocante à função, a autoria na internet busca atender as demandas das plataformas de redes sociais (Canais do YouTube, Twitter, Instagram, Facebook, Reddit...) e dos usuários dessas plataformas, tanto no que se refere ao que, atualmente, é denominado de *engajamento dos seguidores*, quanto às questões sobre monetização, obediência ao código de conduta ou política de uso das plataformas, aos *trend topics* ou seja, aquilo que está em alta na comunidade da plataforma e precisa ser mobilizado para discussões (sejam temas sérios ou mesmo memes), ainda que efêmeras.

Nesse sentido, apontamos que toda autoria é, efetivamente, uma prática social. E em sendo social, essa prática é permeada por discursos e textos de outros, sempre em contato, já que o social exige a presença do outro. As diversas vozes sociais em um texto produzido na internet apresentam maior ou menor presença do outro, mas esse outro, *i. e.*, a voz do outro, ela está sempre lá. Obviamente, o foco de nosso estudo (LEITÃO, 2010) lidou com um modo específico de entender a autoria em um ambiente de circulação de textos e discursos também específico: as redes sociais e as plataformas de produção de conteúdo colaborativo. No entanto, admitimos que independentemente do ambiente, o interdiscurso e a intertextualidade são elementos presentes e identificáveis em qualquer

texto.

Ainda que tenhamos debatido questões sobre 'o **autor**', não foi nosso objetivo de pesquisa nesse referido estudo renomear, recategorizar, redefinir o que se compreende, nos estudos da linguagem, sobre o que é um autor. Essas questões foram bem tratadas pelos teóricos que fundamentaram nossa tese, tais como Foucault (2007), Barthes (2004) e Bakhtin (2003), mesmo sabendo existirem certas lacunas em seus escritos.

Desse modo, para o projeto *Mostre a Língua*, o conceito de **autor** mobilizado para compreensão das produções textuais estudantis decorrentes do projeto é a de Bronckart (2003), ao esclarecer que

O **autor** como *agente* da ação de linguagem que se concretiza num texto empírico, é, aparentemente, responsável pela totalidade das operações que darão a esse texto seu aspecto definitivo: é, aparentemente, ele que decide sobre o conteúdo temático a ser semiotizado, quem escolhe um modelo de gênero adaptado à sua situação de comunicação, quem seleciona e organiza os tipos de discursos, quem gerencia os diversos mecanismos de textualização, etc, [...] a noção de autor parece realmente corresponder à definição geral dada pelos dicionários: "aquele que está na origem" e "aquele que é responsável". (BRONCKART, 2003, p. 320)

Ao nosso ver, essa é a concepção que mais se aproxima da autoria escolar. Isto porque, as atividades de linguagem requeridas pela escola fundam-se a partir do ensino-aprendizagem de gêneros. Esses são considerados como modelos de texto e "em todos os níveis de sua organização [...] veiculam representações ou conhecimentos "outros", tais como as gerações anteriores e/ou os contemporâneos elaboraram e semiotizaram". (BRONCKART, 2003. p. 322)

Isso implica afirmar que, na escola, o aprendizado de gêneros pelos estudantes requer modelos previamente estabelecidos de textos que fizeram/fazem parte da memória social de um determinado grupo. A partir desse modelo de texto, o gênero a ser produzido pelos estudantes após a compreensão de seu funcionamento, irá sofrer uma série de operações que lhe conferirão seu aspecto definitivo a partir de um dado conteúdo temático conforme a situação de comunicação proposta pelo docente.

Em outras palavras, o estudante que se encontra no processo de aprendizagem do gênero "*notícia*", por exemplo, deverá ser exposto a exemplares desse gênero que outrora circularam na sociedade. Dessa exposição resulta a responsabilidade da totalidade de operações que se apresentará no gênero produzido pelos estudantes. Não se trata, obviamente, de uma cópia de modelo genérico do gênero notícia (nesse exemplo), mas de compreender que a notícia pode responder brevemente as questões *o que? onde? quando? quem? por que? como?*, por meio de sentenças sintéticas, ou fornecer uma resposta que caracterize uma tal notícia a partir de aspectos próprios e particulares de que a escreveu.

Trata-se, também, de uma questão de estilo. Estilo, acima de tudo, é subjetivo e constituído por escolhas feitas pelo produtor de um dado texto. Compreenda-se, contudo, que por subjetividade não nos referimos a uma ideia romântica de estilo. Concordamos com a posição de Possenti (2009b, p. 93) ao afirmar que estilo é escolha e que esse "é um efeito da multiplicidade estrutural dos recursos, que competem entre si a todo instante"

Tais escolhas são frutos de representações do sujeito que, condicionado ao contexto social e físico no qual está inserido, mobilizam conjuntos de conhecimentos e aprendizagens que estão além do texto materializado pelo gênero no qual se realizará uma ação de linguagem. Conforme Bronckart (2003, p.321)

[...] essas representações são construídas na interação com as ações e com os discursos dos outros e, mesmo quando são alvo de uma reorganização singular, resultante da dimensão experiencial própria da cada pessoa, continuam portando traços dessa alteridade constitutiva.

Tal reconhecimento dessa alteridade constitutiva funda aquilo que é um dos elementos centrais da teoria bakhtiniana: o dialogismo. Pelo fato de o indivíduo se constituir em relação ao outro visto ambos estarem inseridos em um mundo social e historicamente delimitado, o sujeito constrói-se discursivamente. Todavia, por serem múltiplos os "outros" que constroem esse sujeito, em um processo essencialmente dialógico, a consequência dessa construção é, igualmente, dialógica. Como nos esclarece Fiorin (2018, p. 61),

[...] o sujeito é constitutivamente dialógico. Seu mundo interior é formado de diferentes vozes em relações de concordância e discordância. Além disso, como está sempre em relação com o outro, o mundo interior não está nunca acabado, fechado, mas em constante vir a ser, porque o conteúdo discursivo vai alterando-se.

Dessa forma nos aproximamos de uma conceituação do que consiste a autoria escolar, aspecto que buscamos alcançar nesse trabalho. Se o agente-produtor de um texto, no nosso caso, o estudante, responsabiliza-se pela totalidade das operações que o organiza e o constitui, incluindo o conteúdo, o gênero, o tipo de discurso e demais mecanismos textualizadores, ele o faz colocando em evidência em sua produção as vozes sociais que estão inerentemente fazendo parte de sua constituição enquanto sujeito em formação escolar/acadêmica.

Por ser um trabalho que tem por objetivo a tradução intersemiótica de obras da literatura, as produções textuais dos estudantes, agentes-produtores da ação de linguagem ou *autor(es)*, são inevitavelmente marcadas por – no mínimo – duas vozes: a do próprio estudante (para fins didáticos, consideramos grupos de estudantes como apenas um único) e a do escritor-autor da obra literária. Essa identificação mínima de duas vozes já nos orienta

a considerar que os gêneros elaborados pelos estudantes implicam necessariamente um funcionamento dialógico constitutivo daquele texto. Em outras palavras: um conto escrito por Mário de Andrade, por exemplo, apresenta (minimamente) a voz do autor-empírico, habitualmente identificada pelo estilo e temática. Esse mesmo conto, quando traduzido intersemioticamente por um estudante (ou um grupo de) igualmente apresenta (minimamente) a voz desse autor-estudante-empírico. Cada escolha feita para acrescentar, eliminar, modificar algo ao/no texto literário é uma escolha que, entre outras questões, apontam para o estilo próprio e as coerções do gênero produzido como tradução intersemiótica.

Por fim, cabe considerar que os indícios de autoria propostos por Possenti (2009a) auxiliam sobretudo a identificação da autoria escolar. Dar voz aos outros, isto é, incorporar no seu texto as vozes de outros sujeitos, ou seja, outros discursos, é um modo de marcar a posição do agente-produtor de linguagem no texto. Essas vozes quando incorporadas no texto produzido não devem se apresentar apenas como sendo citações *ipsis litteris* do outro, mas como citações de caráter avaliativo porque desse modo evita-se a mesmice. Trata-se, segundo o autor, de uma questão de como dar voz aos outros. Esse "como" entre diversos aspectos, é capaz de possibilitar a identificação das escolhas feitas pelo autor. Novamente, é também uma questão de estilo.

2.3 Multiletramentos e os instrumentos para prática da autoria

Com o surgimento de novas tecnologias para *smartphones*, *tablets* e *notebooks* (todos equipamentos portáteis, permitindo a mobilidade e a ubiquidade das interações verbais) e a conseqüente popularização desses aparelhos, alunos e professores já aderiram ao uso dessas tecnologias nas vidas cotidiana e escolar.

A questão que se põe é: de que modo tais tecnologias estão sendo efetivamente utilizadas no contexto escolar promovendo a aprendizagem da língua e da literatura não somente através de uma melhoria estética das formas analógicas (papel, quadro, lápis)? Ou de outra forma: como promover, na educação escolar, práticas de autoria que integrem o estudo da literatura e a produção de outros gêneros textuais através das TICs?

Sinteticamente, poderíamos apontar para a necessidade de uma nova pedagogia no ensino de língua e literatura associado a uma reforma curricular. Todavia, na educação brasileira isso já foi proposto ainda em 1997, data da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) cuja reformulação curricular e as bases de orientação para área de conhecimento passaram a nortear a educação do Brasil. De acordo com o referido documento:

A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais reconhece a importância da **participação construtiva do aluno** e, ao mesmo tempo,

da **intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos** que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo. Ao contrário de uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é “acabado”, o que se propõe é **uma visão da complexidade e da provisoriedade do conhecimento**. De um lado, porque o objeto de conhecimento é “complexo” de fato e reduzi-lo seria falsificá-lo; de outro, porque o processo cognitivo não acontece por justaposição, senão por reorganização do conhecimento. É também “provisório”, uma vez que não é possível chegar de imediato ao conhecimento correto, mas somente por aproximações sucessivas que permitem sua reconstrução. [...] Nesse sentido, o que se tem em vista é que o **aluno possa ser sujeito de sua própria formação**, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento. (BRASIL, 1997, p. 33 [Grifos nossos])

Embora a citação, em certa medida seja autoexplicativa, cremos ser válido comentar os grifos feitos em relação à disparidade existente entre o documento norteador da educação brasileira e a realidade da prática docente.

Percebemos que a premissa do documento baseia-se em uma educação transformadora, participativa, mediada e crítica. Não percebemos esses indicadores na escola brasileira, particularmente no ensino de língua e literatura. Ainda se percebe um modelo pedagógico que insiste na memorização de categorias gramaticais ou de períodos literários ou mesmo na compreensão da estrutura superficial de um texto qualquer.

Mesmo no âmbito do IFPE, particularmente no Campus Garanhuns, algumas questões sem explicação razoável, ainda se apresentam. Uma delas, a partir do que afirmamos acima, é o componente curricular língua portuguesa. Tendo iniciado as atividades com o Ensino Médio Integrado ainda em 2012 e considerando que a Lei nº 10.639/2003 altera Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", o Campus apresenta ainda um currículo que não cumpre a legislação apesar dos inúmeros esforços empreendidos por esse pesquisador para que se procedesse a mudança no referido componente curricular.

Nesse sentido, não se trata de reconhecer a necessidade de propostas de pedagogias inovadoras. Ao contrário, trata-se de utilizar essa “nova pedagogia” e a partir dela extrair aquilo que através da prática docente é necessário para a formação educacional do estudante. A própria Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) reconhece que

Por ser um período de vida caracterizado por mais autonomia e maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo, os jovens, gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da **autoria** de diversas produções que constituem as **culturas** juvenis manifestadas em

músicas, danças, manifestações da cultura corporal, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, **redes de mídia da internet**, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos. (p. 481) [Grifos nossos.]

É preciso indicar que para os estudos da linguagem, essa nova pedagogia nos remete aos estudos dos multiletramentos, visto que são as práticas de leitura e escrita distintas das formas tradicionais de ensino dessas duas habilidades linguísticas à luz das TICs e outras tecnologias – analógicas e digitais – que nos interessam.

Em 1996, um grupo de pesquisadores, intitulados de *The New London Group* (TNLG), publicou um manifesto cujas bases apontavam para uma pedagogia dos multiletramentos que se fundamentava em duas questões relativas ao ensino de línguas. Para eles, a língua e os diversos outros modos de representação e de produção de significados eram dinâmicos e constantemente refeitos a partir das necessidades identificadas pelos seus usuários, a saber: o “o quê?” e o “como?”. (THE NEW LONDON GROUP, 1996)

Para responder essas perguntas, os pesquisadores apresentam o conceito de *Design*. Enquanto usuários da língua, herdamos um conjunto de convenções e modelos para produção textual já estabelecidos sócio historicamente. Esses mesmos modelos e convenções são modificados de acordo com nossos propósitos comunicativos e para realizarmos qualquer propósito comunicativo devemos considerar os vários tipos de significado implicados: o linguístico, o visual, o auditivo, o gestual, o espacial e a integração de todos esses: os significados multimodais ou multissemióticos.

Nesse sentido, enquanto designers de significados não (re)produzimos apenas modelos e convenções. Agimos de forma a modificarmos tais modelos e convenções para adequá-los à nossa realidade social, às nossas necessidades e aos nossos propósitos comunicativos. Esses tipos de significado relacionam-se ao “o quê” da pedagogia dos multiletramentos, já que são eles que devem constituir o processo de aprendizagem escolar.

Particularmente no ensino de literatura, a exploração dos significados pode e deve identificar aquilo que não está explícito no texto, isto é, cabe ao leitor encontrar as possibilidades de compreensão a partir da criação das imagens, da compreensão dos discursos, das ações e atitudes que o escritor apresenta como um convite à produção de sentidos em parceria com a obra. Como já afirmava Barthes (2004, p. 64)

[...] um texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor: o leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhuma se perca, todas as citações de que é feita uma escritura.

Contudo, de que modo tais significados devem ser produzidos só podem ser identificados a partir do momento em que se define o “como” na pedagogia dos multiletramentos. Para o TNLG, a transformação desses significados em forma de uma prática discursiva que propicie a construção do mundo ocorre a partir de quatro maneiras:

1. *prática situada*: consiste na simulação no espaço escolar aproximando-se o quanto possível de situações da esfera pública;
2. *instrução aberta*: consiste no desenvolvimento, pelos alunos, de uma metalinguagem para o trabalho com os significados do design;
3. *modelo crítico*: consiste na interpretação dos contextos sociais definidos pelos objetivos dos significados e
4. *prática transformada*: consiste no reconhecimento dos produtores de significado como designers da vida social. (THE NEW LONDON GROUP, 1996)

Ao se tornarem designers ativos de significados, os alunos não estão apenas se apropriando de formas ou características mais gerais de um certo conjunto de gêneros discursivos habitualmente trabalhados como atividades escolares ou dos gêneros literários que, em comparação ao primeiro conjunto, carece ainda de uma maior apropriação.

Ao produzirem significados, esses mesmos alunos, em certa medida, já construíram os conhecimentos necessários à produção desses gêneros. E assim o fazendo no cotidiano das práticas escolares, eles estarão produzindo um gênero cujo conteúdo central – o significado principal do texto – é seu, e não somente a imitação de um modelo com poucas contribuições no tocante às práticas de autoria.

Aproximam-se esses estudantes ao que Foucault (1992 [1969]) denominou como instauradores de discursividades. Salvaguardadas as devidas proporções, podemos afirmar que os estudantes, ao imprimirem sua marca de autor nas produções escolares, sejam essas multissemióticas ou não, estão produzindo um discurso que se inscreve na História e que pode (tem potencial para) ser (re)visto e (re)significado por outros, estabelecendo, desse modo, sua discursividade.

No entanto, cabe uma observação feita por Possenti (2009b, p. 94) da qual partilhamos integralmente. De acordo com o autor,

O tratamento de Foucault, no entanto, deixa completamente em aberto (ou apaga definitivamente, na medida em que ele sequer se refere à questão e seguidores pensam que também não podem fazê-lo), a questão da autoria quando se trata de outros espaços que não sejam os de uma obra ou uma discursividade. Provavelmente não há resposta no trabalho de Foucault (nem as perguntas seriam possíveis, a rigor) para questões

como "quais seriam e como poderiam ser organizados os indícios de autoria em textos escolares?".

Nesse sentido seguimos nos arriscando ao afirmar – novamente, salvaguardadas as devidas proporções – que as práticas de autoria escolar têm potencial para o estabelecimento de uma discursividade. Todavia e a fim de evitar inconsistências teórico-metodológicas nesse trabalho, visto que o próprio Possenti, acima, afirma que certas perguntas não seriam possíveis no texto de Foucault de 1969 (*O que é um autor?*), optamos por trabalhar questões sobre autoria a partir das orientações de Bronckart (2003), como já discutido na seção anterior.

Estudando-se o texto literário e seus elementos composicionais, a ideia de explorar elementos implícitos no texto para a produção de outros gêneros, implica estabelecer uma posição dialógica, necessária à compreensão do material linguístico. Assim, o dialogismo bakhtiniano permeia toda a atividade de linguagem: da leitura à produção; da compreensão à interpretação. Conforme no aponta Fiorin (2018, págs, 30-31),

Ao tomar em consideração tanto o social como o individual, a proposta bakhtiniana permite examinar, do ponto de vista das relações dialógicas, não apenas as grandes polêmicas filosóficas, políticas, estéticas, econômicas, pedagógicas, mas também fenômenos da fala cotidiana, como a modelagem do enunciado pela opinião do interlocutor imediato ou **a reprodução da fala do outro com uma entonação distinta da que foi utilizada**, admirativa, zombeteira, irônica, desdenhosa, indignada, desconfiada, aprovadora, reprovadora, dubitativa, etc. [Grifos nossos.]

Diante do exposto, justificamos a adoção da pedagogia dos multiletramentos nesse trabalho com o intuito de realizarmos atividades de produção audiovisual e verbovisual apoiada nas TICs e em outras tecnologias, em ambiente escolar, explorando o estudo do texto literário como objeto motivador.

2.4 Gêneros textuais e tecnologias digitais

Ao considerarmos a utilização das TICs e outras tecnologias para produções multisemióticas a partir da leitura de textos literários em uma pedagogia dos multiletramentos, indicamos que essas tecnologias são instrumentos mediadores responsáveis pelo avanço no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, como bem observou Schneuwly (2004, p. 24) qualquer instrumento “[...] para se tornar mediador, para se tornar transformador de atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele [o instrumento] não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, esquemas de utilização.”

Cabe observar que na educação brasileira, de modo específico, no ensino de línguas (seja materna ou estrangeira) na escola, observamos uma inadequação no tocante à apropriação dos instrumentos por parte dos sujeitos envolvidos no processo.

A apropriação dos instrumentos, particularmente das tecnologias digitais, parece ter local, público e objetivos específicos que não os da promoção da aprendizagem escolar. A esse respeito, Araújo e Dieb (2014), acerca de uma pesquisa realizada em um Programa de Extensão em escolas públicas de Fortaleza, apontam que os professores afirmam que seus alunos têm dificuldades com a língua escrita, mas possuem familiaridade com o computador. Torna-se ainda mais visível quando tratamos da Literatura enquanto instrumento de apropriação para o desenvolvimento das habilidades de leitura, de compreensão, de escrita e, também, responsável pelo entendimento de elementos organizadores da Cultura.

Adotamos nesse trabalho a perspectiva de estudos dos gêneros textuais a proposta da chamada Escola de Genebra que

“[...] voltada para o ensino e o desenvolvimento, revela que o ensino de diferentes gêneros textuais que estão disponíveis na nossa realidade não somente contribui para melhorar a competência linguístico-discursiva dos alunos, mas também cria e aponta formas de participação social pelas práticas de linguagem que se internalizam nesses alunos.” (RAMIRES, 2006, p. 63)

São duas as razões principais que justificam a escolha dessa orientação teórica para o estudo dos gêneros textuais. Em primeiro lugar, a Escola de Genebra fundamenta-se nos pressupostos de Vigotski ao considerar que os gêneros podem ser considerados como instrumentos psicológicos. Para os estudiosos dessa Escola, os gêneros são utilizados como meio de articular (mediar, no sentido vigotskiano do termo) as práticas sociais e os objetos escolares. Em segundo lugar, a orientação de Bakhtin (2003) sobre a dimensão constitutiva dos gêneros, isto é, que todo gênero possui conteúdo temático, estilo e estrutura composicional permitiu aos pesquisadores dessa Escola entender que as ações de linguagem mobilizam diversas capacidades dos sujeitos (de ação, discursiva e linguística).

Essas capacidades, em ambiente escolar, requerem para seu desenvolvimento, modelos didáticos fundamentados em três princípios: (1) o princípio da legitimidade que se refere aos saberes reconhecidos de especialistas; (2) o princípio da pertinência que se refere às capacidades dos alunos, objetivos da escola e processos de ensino e aprendizagem e (3) o princípio da solidariedade que deve ser coerente com os saberes e objetivos propostos.

Decorre daí a proposta desse grupo de se trabalhar o ensino de gêneros textuais na escola através de agrupamento de gêneros e sequências didáticas definidas como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Aliando esse agrupamento de gêneros ao estudo do texto literário para produção de outros gêneros, promovemos práticas de autoria multiletradas, não limitadas à reprodução de modelos de gêneros textuais habitualmente utilizados em ambientes escolares como pretextos para o estudo da gramática, comumente representadas pelo estudo das redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Novamente a BNCC vem reconhecer o que já havia sendo consolidado aos poucos pelos sujeitos participantes do processo educacional ao destacar que

[n]ão são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como *post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, *vlog*, videominuto, *political remix*, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, *taguear*, seguir/ser seguido, *remidiar*, *remixar*, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. Não se trata de substituição ou de simples convivência de mídias, mas de levar em conta como a coexistência e a convergência das mídias transformam as próprias mídias e seus usos e potencializam novas possibilidades de construção de sentidos. (BRASIL, 2017, p. 487)

Destaque-se que, ao mencionar "mídias" a BNCC não está falando, senão, de gêneros multissemióticos.

O que apontamos é que, fora do ambiente escolar, os gêneros textuais que circulam nas diversas práticas sociais medeiam, através das ações de linguagem, as interações verbais de seus produtores com os demais interlocutores. Todavia, essas interações, potencialmente autorais, não são devidamente utilizadas pelos professores como parte de uma atividade docente que permita orientar os alunos ao desenvolvimento de práticas de autoria a partir do estudo do texto literário.

Não se trata apenas, como dissemos anteriormente, de melhorar esteticamente gêneros existentes, isto é, transferir gêneros que podem ser ensinados sem apoio nas TICs para *slides* ou promover a escrita da biografia do autor ou do resumo da obra. Trata-se de investigar de que forma a leitura de textos literários pode ser utilizada no ambiente escolar de modo a desenvolver as habilidades de leitura, de análise, de interpretação e de produção de gêneros textuais que, mediando a ação de linguagem do sujeito com o mundo social, possibilite práticas de autoria.

2.5 Tradução intersemiótica: da arte à prática escolar

Pretendemos tratar da tradução intersemiótica através de um olhar bastante específico no tocante ao seu *locus* de produção e de seus objetivos. Isso porque os trabalhos desenvolvidos, considerados como referência sobre o tema, parecem-nos, em princípio, estar

ligados ao fazer artístico, conforme lemos em Plaza (2013) ou então à produção midiática, como observamos no trabalho de Hutcheon (2011), ainda que essa autora refira-se ao processo como adaptação em sentido bastante amplo.

Adotando-se uma ou outra posição, temos uma questão relativa à teoria (ou teorias) subjacente(s) que embasaram tais trabalhos. Enquanto Plaza (2013) funda suas considerações partindo de Peirce (2005) e suas proposições triádicas a respeito do signo, Hutcheon (2011) apresenta-nos uma abordagem mais integradora, mobilizando conceitos tais como a intertextualidade, o dialogismo bakhtiniano, a paráfrase e, também, questões de ordem econômica. Segundo a autora

[...] o aspecto econômico é um fator condicionante da adaptação em todos os modos de engajamento. [...] Questões econômicas gerais, como o financiamento e a distribuição de diferentes formas de mídia e arte, devem ser consideradas em qualquer teoria geral da adaptação. (HUTCHEON, 2011, p. 57)

Plaza (2013), por outro lado deixa explícito seu posicionamento na obra fundante, por assim dizer, sobre o tema no Brasil. Parte ele das considerações de Jakobson (2003), primeiro autor a mobilizar o conceito de tradução intersemiótica, definindo-a como uma "*transmutação* [que] consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não verbais" (p. 65) ou ainda como um "sistema de signos para outro, por exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura." (p. 71). Todavia, Plaza detalha, exemplifica e aplica sua teoria através de

[...] uma síntese elaborada a partir das práticas artísticas com diversas linguagens e meios ou seja: a multimídia e a intermídia, práticas estas que vêm de longa data e que sempre tomaram como centro da imantação a linguagem visual assim como os trabalhos interdisciplinares com outros artistas. (PLAZA, 2013, págs. XI-XII)

Importante destacar que, historicamente, o contexto "tecnológico", ou seja, as tecnologias digitais disponíveis ao artista e ao homem comum, no qual Plaza estava inserido difere consideravelmente do que hoje temos (a época era 1980). Além disso, cabe insistirmos no posicionamento teórico do autor que se liga diretamente ao fazer artístico, isto é, a tradução intersemiótica de obras de arte visto que as "Oficinas de signos"¹ apresentadas em seu livro incluem "[...] uma série de traduções e transcodificações entre as Artes da Poesia, Artes Plásticas, Literatura, Cinema e nos diversos meios: fotografia, gráfica, holografia, vídeo-texto, meios eletrônicos, objeto, instalação etc." (PLAZA, 2013, p. 98)

¹ Trata-se da Parte II, caps. 5, 6 e 7 da referida obra na qual Plaza demonstra, por meio de exemplos, sua teoria e aplicação em traduções e processos tradutórios por ele empregados.

Pensamos que, para o objetivo geral de nosso projeto, uma outra abordagem da atividade de tradução intersemiótica precise ser mobilizada, ainda que encontremos contribuições significativas nas proposições de ambos os autores. Nesse sentido, partiremos das considerações Jakobson (2003) sobre os três tipos de tradução por ele propostas, de Adam (2011 e 2019) no que se refere às categorias de análise textual-discursiva, em particular sobre a estrutura da sequência narrativa e os tipos de progressão temática, de Bronckart (2005 e 2006) e de Koch, Bentes e Cavalcante (2012) acerca de questões envolvendo a intertextualidade.

Diante do exposto, e retomando nossa cautela acerca da teoria utilizada para avaliar as traduções intersemióticas produzidas pelos estudantes no projeto *Mostre a Língua*, assumiremos os seguintes posicionamentos:

1. a tradução intersemiótica deve ser compreendida à luz da definição de Jakobson (2003).
2. A refeitura de um texto verbal escrito não-sincrético de um gênero 'X' para outro texto verbal escrito não-sincrético de um gênero 'Y' deve ser compreendida, acima de tudo, como retextualização, e não tradução intersemiótica;
3. uma tradução intersemiótica estabelecerá, inevitavelmente, intertextualidade com o texto de referência, sendo o intertexto de fácil recuperação na análise ou na leitura no texto traduzido intersemioticamente²;
4. em uma tradução intersemiótica, a recuperação do intertexto ocorre através da identificação das figuras e temas presentes em ambos: texto de referência e texto traduzido intersemioticamente;
5. em toda tradução intersemiótica são estabelecidas relações dialógicas entre o texto de referência, o texto traduzido e os produtores de ambos;
6. uma tradução intersemiótica sofre tanto as coerções do gênero como também as influências estilísticas de seu produtor;

A tradução intersemiótica de acordo com Jakobson

Um dos primeiros linguistas a tratar sobre a questão da tradução foi R. Jakobson. Em *Linguística e Comunicação*, o autor russo afirma que existem "três maneiras de interpretar um signo verbal: ele pode ser traduzido em outros signos da mesma língua, em outra língua, ou em outro sistema de símbolos não-verbais." (JAKOBSON, 2003, p. 64)

Jakobson nos fornece definições bastante simples (mas não simplórias) que, no entanto, ainda são fundamentais para os procedimentos de reformulação, isto é, a tradução de uma língua para a mesma língua, a tradução de uma língua para outra língua e,

² Obviamente, consideramos que ao analista ou ao leitor é preciso conhecimento do texto de referência.

especificamente no nosso caso, a tradução de uma língua para a mesma ou outra língua a partir de semioses diferentes. Para o autor

1. A tradução intralingual ou reformulação (*rewording*) consiste na interpretação dos signos verbais por meio de outros signos da mesma língua.
2. A tradução interlingual ou *tradução propriamente dita* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de alguma outra língua.
3. A tradução intersemiótica ou *transmutação* consiste na interpretação dos signos verbais por meio de sistemas de signos não-verbais. (JAKOBSON, 2003, págs. 63-64) [Grifos no original.]

Ele considera, entre outras questões, que cada língua permite um conjunto de expressão de significados que só pode ser usado naquela língua e que, ao ser realizado um processo de tradução, o tradutor deverá mobilizar a equivalência de sentidos entre a língua-fonte e a língua-alvo. Cita como exemplo um sentença em inglês (*I hired a worker.*) que, nessa língua, dispensa identificação do gênero do trabalhador e, nesse caso, dispensa também necessidade de identificar se a ação de contratar foi finalizada ou não. Isso é algo, conforme atesta Jakobson (2003, p. 69), que a língua russa não pode excluir. Cabe ao tradutor perceber que

[a]s línguas diferem essencialmente naquilo que devem expressar, e não naquilo que podem expressar. Numa língua dada, cada verbo implica necessariamente um conjunto de escolhas binárias específicas, como por exemplo: o evento enunciado é concebido com ou sem referência à sua conclusão? o evento enunciado é apresentado ou não como anterior ao processo da enunciação? Naturalmente, a atenção dos enunciadores e ouvintes estará constantemente concentrada nas rubricas que sejam obrigatórias em seu código verbal. (JAKOBSON, 2003, págs. 69-70)

Tal lógica relativa à tradução interlingual parece-nos pertinente, também, ao tratarmos de tradução intersemiótica. O que devemos considerar é não somente a língua, mas também aos suporte e ao gênero em que essa língua – ou expressão linguística – será materializada. A tradução intersemiótica, nesse sentido, tratar-se-á de um **projeto de comunicação** muito mais do que transcodificações sígnicas isoladas para produção e recuperação de sentidos de modo fatiado.

Com isso queremos dizer que uma tradução intersemiótica é, acima de tudo, um projeto comunicativo em que se traduz o conteúdo de um texto (verbal ou não-verbal) para outro texto, exclusivamente multissemiótico, dependendo das coerções impostas pelo gênero que materializa esse texto. Em relação às coerções (e eventuais liberdades), analisaremos as considerações de Bronckart a esse respeito a seguir.

Liberdades e coerções textuais

Bronckart (2005 e 2006) nos apresenta um quadro teórico acerca da construção dos textos e dos gêneros em que assume *o texto* como uma unidade comunicativa. Essa posição tem implicações no modo de enxergar o gênero, pois trata-se de observar não somente as estruturas linguísticas subjacentes, presentes no texto e materializadas no gênero, mas de considerar índices de valores sociais.

Os valores *referencial, comunicacional e cultural* "co-existem no ambiente linguajeiro e que se acumulam historicamente em um sub-espço dos pré-construtos humanos, que denominamos [...] arquiteito de uma determinada comunidade verbal." (BRONCKART, 2005. p. 240)

Para esse autor, arquiteitos são os textos que foram postos em circulação em diferentes momentos da história e que servem de modelos para os gêneros que hoje temos disponíveis. É um índice de valor referencial. São modelos genéricos disponíveis aos usuários da língua.

Bronckart (2005) considera que cada língua possui mecanismos próprios para realizar a combinatória necessária entre os signos que visam a comunicação através dos tipos de discurso (narrar e expor). Todavia, os mecanismos de textualização empregados para materializar os mundos discursivos decorrentes desses tipos são variáveis. Entenda-se: nessa perspectiva, Bronckart ressalta que tipos de discurso, gêneros e mecanismos de textualização em uma dada língua 'Y' estão disponíveis igualmente a todos os seus usuários. Contudo, não é a língua – e somente ela – a responsável pela organização de um texto/gênero. Esses elementos são responsáveis pelas coerções impostas ao texto/gênero no ato de linguagem. Esse elementos também são índices de valor referencial.

No instante que um/uma usuário/a da língua mobiliza esse índice referencial, ele/ela o fará como base de orientação para a sua produção textual, sua ação de linguagem. Essa mobilização precisará ser adaptada e refletida ao seu contexto de comunicação que envolve, entre outras coisas, o lugar e o momento de produção, os atores sociais presentes na ação de linguagem bem como suas posições sociais e, certamente, o gênero a ser empregado nessa ação.

E exatamente nos processos de adaptação e reflexão sobre a ação de linguagem que o usuário da língua pode imprimir certas marcas de estilo que, ao mesmo tempo em que obedecem às coerções do gênero e de seus mecanismos de textualização, abrem espaço para inscrição do autor naquela produção. As escolhas sobre quais signos mobilizar durante a ação de linguagem, durante o ato comunicativo são indícios de autoria e evidencia o dialogismo inerente a qualquer ação de linguagem.

Especificamente no projeto *Mostre a Língua*, buscamos identificar quais as coerções são habitualmente impostas pelos gêneros escolhidos para a tradução intersemiótica e

também quais outros aspectos são reveladores dos indícios de autoria escolar.

A narrativa e a organização da progressão temática

Toda narrativa é composta por cinco elementos: o enredo, o narrador, o(s) personagem(ns), o tempo e o espaço. No entanto, o que assegura a uma narrativa a sua "narratividade"? Adam (2019 [1992]) propõe que seis constituintes sejam considerados a fim de caracterizar uma narrativa:

1. Sucessão de acontecimentos
2. Unidade temática
3. Predicados transformados
4. Unidade de um processo
5. Causalidade da narrativa
6. Avaliação final

Para Adam (2019 [1992]), é preciso haver "uma sucessão mínima de acontecimentos ocorrendo em um tempo t depois $t + n$ " (p. 114) e que "essa temporalidade de base seja conduzida por uma tensão: a determinação retrógrada que faz com que uma narrativa seja direcionada ao seu fim" (p. 115). Ou seja, uma narrativa precisa, acima de tudo, ser orientada ao seu fim dentro de um espaço temporal. E para que tal orientação ao final seja conseguida, é preciso uma unidade temática que apresenta, pelo menos, um sujeito condutor dos indicadores temporais da narrativa na qual está inserido.

Tal unidade temática organiza a sucessão de acontecimentos da narrativa em uma ordem cronológica dentro do projeto da narrativa mesma (uma história pode começar a ser narrada pelo meio, fim ou início; isso não muda o fato de haver uma ação inicial que provoca uma série de outras ações até se chegar ao final da narração). O **tema** de uma narrativa é, habitualmente, fraco, no sentido de apresentar pouca carga informacional e, portanto, necessita ao longo de sua progressão, de informações novas que complementem a carga informacional desse tema, ou seja, as novas informações são o **rema**. Compreendido como um espaço de "tensão entre coesão (ligada à estrutura temática, à conexão e à concatenação dos temas sucessivos) e progressão" (ADAM, 2019, p. 97), todo texto apresenta suas progressões temáticas a partir das relações estabelecidas entre essas duas categorias.

Há dois tipos básicos, conforme Adam (2019 [1992]) nos apresenta, de progressões temáticas: uma com tema constante e outra por progressão linear. Todavia, ainda é possível que esses dois tipos sejam combinados formando, assim, a progressão temática combinada.

A progressão com temática constante é um caso de retomada referencial em que um tema, digamos, uma profissão como "padeiro" pode ser retomada/referenciada pelos seguintes sintagmas: "ele, o marido da dona da padaria, o rapaz, o homem, o que faz o alimento do Senhor", etc. Já a progressão por tematização linear ocorre quando o tema de uma frase 'A', ao invés de ser retomado como rema, passa a constituir um novo tema na frase 'B', assim, sucessivamente. Independentemente dos tipos, a combinação entre ambos é o que mais se apresenta em narrativas e o que nos interessa.

Podendo ser representado individual ou coletivamente, o sujeito ora se apresenta como um sujeito de estado ou um sujeito de ação (o agente da transformação). No entanto, sua simples existência não determinará a narrativa. É necessário que esse sujeito esteja atribuído de predicados transformados. Esses predicados referem-se aos estados em que o sujeito da narrativa se encontra em seus diferentes momentos t ou $t + n$. São eles: *estar, ter, fazer*. Em outras palavras, uma narrativa, para poder ser considerada como tal, define "o sujeito de estado S no instante t – início da sequência – depois no instante $t + n$ – fim da sequência." (ADAM, 2001, p. 116) em que seus predicados, ao longo da narração, podem ser desse modo explicados: *um sujeito S /estar desprovido de riqueza/ e para /ter riqueza/ ele precisa /fazer algo/ que mude sua situação*³.

Tais predicados somente serão válidos para a narrativa no instante em que o todo (tema) e sua partes (rema) organizem-se de tal modo que formem um todo interdependente e coerente. Retirar, por exemplo, a informação (tema) de que a Kryptonita é a fraqueza do Super-homem fará com que suas derrotas em razão da apresentação da pedra verde ao herói por algum inimigo (rema) fará com que a narrativa perca sentido, já que o homem de aço é *quase* indestrutível. Nesse sentido o aspecto da unidade é central para o todo do processo da narrativa. Ou como atesta o próprio Adam (2019 [1992], p. 118): "para que haja narrativa, é necessária uma transformação de predicados ao longo do processo" que, por sua vez, comporta três momentos: o antes, o durante e o depois, considerados como macroproposições pelo autor.

Assim,

[p]ara passar do simples encadeamento linear e temporal dos momentos [...] à narração propriamente dita, é necessário estabelecer uma intriga, passar da sucessão cronológica à lógica singular da narrativa, que introduz uma problematização pelo viés de duas macroproposições narrativas – o nó [...], e o desfecho (Resolução) [...]. (ADAM, 2019 [1992], p. 118)

Isso, nos permite observar que toda narrativa deve apresentar uma intriga dentro de sua organização temporal em que se possibilite enxergar os predicados do sujeitos

³ O uso dos verbos no infinitivo que estão entre barras devem ser compreendidos como predicados, não como verbos conjugados, ainda que coincidam gramaticalmente no exemplo.

transformados durante o processo. Tal intriga não é, senão um dos constituintes da causalidade da narrativa. Sem a intriga, que causa a atribuição dos predicados ao sujeito, trata-se de um *script*, de um passo-a-passo *de* ou *para* qualquer coisa.

Por fim, a avaliação final de uma narrativa deve avaliar, no sentido de comparar seu início e seu meio, o seu final. É a partir dessa macroproposição que temos o sentido de configuração da sequência. De outro modo: podemos, a partir de uma situação inicial em que um sujeito S se encontra em um tempo t (MACROPROPOSIÇÃO INICIAL), verificar quais predicados ele recebe, como parte de um problema (intriga) que causa, em um tempo t + n, a mobilização de outros predicados (MACROPROPOSIÇÃO PROCESSUAL), a fim de perceber as mudanças ocorridas no sujeito e na situação inicial (MACROPROPOSIÇÃO FINAL).

Essas breves considerações acerca da narrativa e de sua organização temática nos permitem, para o projeto *Mostre a Língua*, perceber como ocorreram as mudanças nos textos traduzidos intersemioticamente em relação ao seu texto de referência. Isso porque, a manutenção temático-remática bem como os elementos da narrativa nos conduzem para a verificação do nível de compreensão dos estudantes sobre o texto literário. O acréscimo, a modificação ou a eliminação de algum tema ou rema do texto de referência somente pode ser justificada na medida que a nova narrativa, o novo gênero, não os exija.

Nesse sentido, verificar os indícios de autoria a partir das coerções e liberdades que o gênero permite a partir das sequências narrativas reorganizadas é possível, inicialmente, através da identificação dos temas e dos remas identificados nas traduções intersemióticas. Contudo, questões sobre o modo de expressar essas liberdades precisa ser melhor explicitado por meio de considerações sobre a intertextualidade, como veremos a seguir.

Intertextualidade e Intertexto

A intertextualidade, ainda que tenha sido iniciada com foco nos estudos literários, como nos aponta Allen (2007) é um tema que acompanha a Linguística e, também, outras disciplinas interessadas no fenômeno. A linguística textual, com base nos postulados de Bakhtin (2013) sobre o dialogismo incorporou a concepção de que um texto está sempre em diálogo com outros. Tal diálogo tanto pode ser no nível das ideias (grosso modo: discurso) quanto no nível das estruturas textuais.

Nesse sentido, podemos distinguir dois tipos de intertextualidade: (i) *stricto sensu* e (ii) *lato sensu*. A primeira realiza-se através do estilo e do tema, podendo ser explícita ou implícita. Já a segunda realiza-se no nível discursivo, "por meio da apropriação de modelos gerais ou abstratos de produção e recepção dos discursos" (KOCH, BENTES e CAVALCANTE, p. 90)

Se concordamos com Bakhtin e a sua teoria dialógica, em que temos a sempre

constante presença de um texto em outros textos, constantemente conversando entre si, a intertextualidade não seria, senão, uma espécie de manifestação dialógica do discurso que se apresenta nos textos.

Todavia, tal manifestação, em uma obra literária, acontece de modos diferentes e, parece-nos, ela é dependente do leitor para sua ocorrência porque, conforme aponta Barthes (2004, p. 64)

[...] o texto é feito de escrituras múltiplas, oriundas de várias culturas e que entram umas com as outras em diálogo, em paródia, em contestação; mas há um lugar onde essa multiplicidade se reúne, e esse lugar não é o autor, como se disse até o presente, é o leitor [...]

Não se trata de voltarmos à questão sobre o que é um autor ou quem é o autor, mas de reconhecer que os efeitos de sentido pretendidos pelo autor de um texto podem ou não ser bem sucedidos a depender do leitor desse mesmo texto. Em outras palavras, a presença de um intertexto pode ou não percebida pelo leitor. Isto determina os rumos de sua compreensão e de sua interpretação e, igualmente, o sucesso do projeto do autor⁴.

Independentemente do tipo de intertextualidade que pode ser percebida nos textos, interessa-nos considerar a presença do *intertexto*, isto é, como um dado texto 'A' apresenta-se em um dado texto 'B' nas produções do projeto *Mostre a Língua*. Tal interesse reside no fato de partilharmos com Travaglia (2013) a ideia de que qualquer mudança no texto de referência para o texto traduzido (no nosso caso, traduzido intersemioticamente) tem por objetivo alcançar um certo sentido ou efeito de sentido durante a comunicação. Nas palavras da autora:

Traduzir uma narrativa em forma de poema, um poema em forma de prosa, uma matéria jornalística em forma de conto, um texto medieval em linguagem contemporânea ou vice-versa, mudar a norma culta de um texto para popular ou o contrário, variar um dialeto, etc., visa sempre a obtenção de um resultado, de um certo efeito de sentido no campo comunicativo ou expressivo. (TRAVAGLIA, 2013, p. 136)

Como já expusemos, tais mudanças no texto de referência sofrem, inevitavelmente, as restrições do gênero para o qual esse texto será traduzido. Todavia, o projeto de tradução (seja intersemiótica ou não) deve, entre outras coisas, buscar assegurar o projeto de comunicação do texto de referência no texto traduzido. Somente por meio desse projeto enunciativo é que o leitor, conhecedor do texto de referência, conseguirá estabelecer as

⁴ Trata-se, aqui, analogamente, de uma questão filosófica: o intertexto somente existe a partir da percepção de seu leitor ou independentemente dele? Ver artigo na BBC Brasil no *link* <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-57011191>> para uma explicação didática sobre isso.

relações intertextuais e produzir os efeitos de sentidos equivalentes e até mesmo expandi-los em razão do gênero e dos mecanismos de textualização empregados.

Assim, como exposto anteriormente, é possível identificar os indícios de autoria nos textos traduzidos. Isso quer dizer que por meio das paráfrases, citações, modificações nas sequências textuais de base, entre outros elementos, confirmamos que o leitor conseguiu depreender o intertexto e sobre ele (re)criou, dada a liberdade também prevista na construção de um gênero, o projeto enunciativo do texto de referência.

Como podemos observar, considerar uma ou outra teoria para abordagem da tradução intersemiótica implica bastante cautela, dados os conceitos mobilizados para explicar determinadas ocorrências semióticas no texto traduzido. Consideramos, portanto, que o tratamento dado à análise de textos traduzidos intersemioticamente necessita ser abrangente, mobilizando posições teóricas diversas a fim de explicar de que modo as semioses se integram a fim de manter o projeto comunicativo do texto de referência.

3 Metodologia

3.1 Contexto da pesquisa

Como expusemos na **Apresentação**, dividimos o projeto em dois documentos: o primeiro diz respeito à etapa de pesquisa e o segundo à etapa de ensino. Esses documentos, o *projeto de pesquisa* Mostre a Língua e o *projeto de ensino* Mostre a Língua, constituem um único projeto. Nesse sentido, essa seção do trabalho apresenta os procedimentos metodológicos do projeto em ambas as etapas. Por essa razão que, ao longo do texto, sempre enfatizamos que esse trabalho é o resultado de um projeto integrado de pesquisa e ensino.

A etapa de pesquisa foi submetida para avaliação e cadastro à Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Propesq/IFPE) e sua vigência encerrou-se em março do corrente ano. Já a etapa de ensino foi cadastrada no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP/IFPE) para ciência da Direção de Ensino (DEN) do Campus Garanhuns¹.

O cadastro no SUAP/IFPE deu-se para fins de registro de atividade docente na instituição, visto que o IFPE não possui nenhuma normativa ou documento norteador que reconheça projetos de ensino no âmbito da instituição². Realizadas as etapas para reconhecimento de ambas as etapas do projeto pela instituição, procedemos a sua execução, conforme descrito a seguir.

A pesquisa foi desenvolvida no IFPE Campus Garanhuns com os estudantes do Ensino Médio Integrado dos cursos ofertados pelo Campus nas disciplinas de Língua Portuguesa I, II, III e IV³ nos anos de 2019 e 2020. Participaram da pesquisa 10 (dez) turmas, todas do turno matutino, distribuídas da seguinte maneira:

1. 2019

- Língua portuguesa I: 01 (uma) turma;
- Língua portuguesa II: 01 (uma) turma;

¹ A numeração identificadora dos processos do projeto de ensino foi anteriormente informada na seção Objetivos e Metas, acima.

² Em abril de 2022, encaminhamos requerimento à Pró-reitoria de Ensino do IFPE para construção de um documento contendo diretrizes para projetos de ensino, porém a resposta obtida foi vaga, imprecisa e não apontou uma solução por parte dessa Pró-reitoria. O processo pode ser verificado no Sistema Eletrônico de Informações (SEI) do IFPE pelo número 23354.005465/2022-08

³ A etapa de pesquisa do projeto Mostre a Língua esteve em desenvolvimento concomitante à etapa de ensino, tendo mesmo título no SUAP/IFPE. Nesta etapa, houve envolvimento, também, do componente curricular língua inglesa, sob a responsabilidade da prof^a Maria Valéria Guerra. Este trabalho apresentará os resultados somente do componente curricular língua portuguesa.

- Língua portuguesa III: 02 (duas) turmas;
- Língua portuguesa IV: 01 (uma) turma;

2. 2020

- Língua portuguesa I: 01 (uma) turma;
- Língua portuguesa II: 01 (uma) turma;
- Língua portuguesa III: 03 (três) turmas;

3.1.1 A execução da pesquisa em 2019

Para todas as turmas no ano de 2019, duas atividades avaliativas, uma para a unidade I e outra para a unidade III foram propostas. Para a unidade I, o gênero textual elaborado pelos estudantes dos componentes curriculares língua portuguesa I, II e III, a partir da leitura de um texto literário previamente definido e de acordo com os conteúdos do componente curricular, foi o roteiro de adaptação. Esse gênero constitui-se em um passo a passo do que foi modificado (excluído, inserido, editado) na obra literária estudada para compor a obra traduzida intersemioticamente. Identificaremos, ao longo deste trabalho, a obra literária como texto-fonte (TF), o roteiro como texto retextualizado (TR) e a tradução intersemiótica como texto traduzido intersemioticamente (TTI). O TTI constitui-se como a produção final de todas as etapas das atividades de ensino e o *corpus* principal do trabalho de pesquisa.

Já para a unidade I, exclusivamente para o componente curricular (doravante, CC) língua portuguesa IV, o gênero textual elaborado constituiu-se de uma primeira versão em arquivo de texto (Word) de um pôster científico. Todas as atividades, referentes à unidade I, foram avaliadas pelo professor proponente deste trabalho.

Para a unidade III, os estudantes dos CCs língua portuguesa I, II e III, tiveram como tarefa produzir um gênero textual verbovisual ou audiovisual (TTI) a partir do roteiro de adaptação (TR) apresentado na unidade I.

Para os estudantes do CC língua portuguesa IV, foi solicitada a elaboração definitiva de um pôster acadêmico a partir da análise das adaptações de obras da literatura para outras semioses, tais como a televisão, o cinema, a música e os quadrinhos. As obras de literatura escolhidas não careciam ser, necessariamente, brasileiras. Essa etapa foi apresentada no evento decorrente da etapa de ensino e avaliada por docentes externos ao Campus Garanhuns e, também, ao IFPE, convidados para tal fim.

Nessa etapa, não houve interferência na atribuição de nota pelo professor do CC. A avaliação ocorreu em formulário específico (ver Apêndices) e a nota de avaliação para a

unidade III computada a partir das avaliações realizadas pelos sujeitos envolvidos⁴.

A seguir demonstramos esquematicamente as atividades avaliativas a partir dos gêneros textuais que foram produzidos pelos estudantes. Relevante apontar que o componente curricular língua portuguesa IV, em razão do objetivo mais acadêmico do gênero produzido, além das obras escolhidas não serem, como dito, exclusivamente, de literatura brasileira, diferem dos demais componentes. Além disso, a proposta de avaliação dos gêneros produzidos para essa turma teve outro foco avaliativo que não a tradução intersemiótica em si, já que o conteúdo desse CC não traz literatura brasileira, mas questões relativas à literatura em outras semioses.

- **Componente curricular:**
 - Língua portuguesa I
- **Texto literário motivador:**
 - O auto da barca do inferno (VICENTE, *on-line*)
 - Medeia (EURÍPIDES, *on-line*)
 - Viúva, porém honesta (RODRIGUES, 2017)
 - A megera domada (SHAKESPEARE, *on-line*)
 - Cyrano de Bergerac (ROSTAND, *on-line*)
- **Gênero textual para Unidade I:**
 - Roteiro de adaptação para teatro de fantoches
- **Gênero textual para Unidade III:**
 - Adaptação das peças teatrais para teatro de fantoches

- **Componente curricular:**
 - Língua portuguesa II
- **Texto literário motivador:**
 - Os dous ou o inglês maquinista (PENA, *on-line*)
 - O juiz da paz da roça (PENA, *on-line*)
- **Gênero textual para Unidade I:**
 - Roteiro de adaptação para quadrinhos
- **Gênero textual para Unidade III:**
 - Adaptação das peças teatrais para quadrinhos

⁴ As produções decorrentes desse componente curricular extrapolaram positivamente o previsto, como será detalhado na seção Resultados.

- **Componente curricular:**

- Língua portuguesa 3

- **Texto literário motivador:**

- Um homem de princípios (FONSECA, *on-line*)
- Um músico extraordinário (BARRETO, *on-line*)
- João e Maria (TREVISAN, [s. d.])
- O ateu (QUEIROZ, *on-line*)
- O peru de natal (ANDRADE, *on-line*)
- Pedrinho (TREVISAN, [s. d.])
- Negrinha (LOBATO, 2014)
- Sim, senhor (TREVISAN, 2005)
- Um homem honesto (LOBATO, 2014)
- Covardia (RODRIGUES, 1992)
- Será o Benedito! (ANDRADE, *on-line*)
- A primeira aventura de Alexandre (RAMOS, *on-line*)
- Desenredo (ROSA, 2009)
- Venha ver o pôr do sol (TELLES, *on-line*)

- **Gênero textual para Unidade I:**

- Roteiro de adaptação para radionovelas, quadrinhos, fotonovelas e curta-metragens

- **Gênero textual para Unidade III:**

- Adaptação dos contos para radionovelas, quadrinhos, fotonovelas e curta-metragens

- **Componente curricular:**

- Língua portuguesa 4

- **Texto literário motivador:**

- A lenda do cavaleiro sem cabeça (IRVING, 2009)
- O auto da Compadecida (SUASSUNA, 2005)
- O menino do pijama listrado (BOYNE, 2017)
- Extraordinário (PALACIO, 2013)
- A culpa é das estrelas (GREEN, 2012)
- Sonho de uma noite de verão (SHAKESPEARE, *on-line*)

- **Gênero textual para Unidade I:**

- Primeira versão de pôster acadêmico (em arquivo Word)

- **Gênero textual para Unidade III:**

- Pôster acadêmico com análise intersemiótica de uma obra de literatura.

3.1.1.1 O Evento Mostre a Língua - 2019

Como procedimento para promoção de práticas de autoria, aspecto essencial nos objetivos desse trabalho, o evento associado ao projeto de Ensino foi realizado durante a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) do Campus Garanhuns. Por questões inescrutáveis, o evento Mostre a Língua realizou-se independentemente da SNCT, ainda que houvéssimos sinalizado a intenção de tal integração às Divisões de Pesquisa e de Extensão, como também a Direção de ensino, com intuito de cumprir a Meta nº 2 do projeto. Não houve cobertura da Assessoria de Comunicação do Campus e, portanto, quase ou nenhum registro do evento consta nos meios de comunicação oficial do Campus Garanhuns. Pouco ou quase nenhum apoio foi percebido pelas instâncias gestoras do Campus para realização do evento além da disponibilização das dependências do campus, ficando apenas os docentes responsáveis pela etapa de ensino do projeto como principais organizadores e assistentes do evento.

De qualquer modo, a menção ao evento dessa forma faz-se necessária porque, inicialmente, como apontado nas Metas, pensamos ser possível incluir o evento *Mostre a Língua*, decorrente da etapa de ensino, no calendário de eventos do Campus Garanhuns e, atrelado a ele, um outro evento relativo à Pós-graduação em Linguagem e Práticas Sociais do Campus. Como não foi possível o primeiro, o evento relativo ao curso de pós-graduação, findou por ocorrer apenas em 2021, de modo remoto e não associado ao evento *Mostre a Língua*⁵.

A relevância do evento para o projeto consistiu no fato de que, tendo de expor suas produções e, conseqüentemente, serem avaliados por outros docentes, os estudantes puderam ressignificar a atividade de produção textual na escola. Ao invés de serem avaliados somente pelo docente do CC, algo que poderia ocasionar certo desinteresse na atividade visto que a execução do trabalho seria apenas para cômputo de nota após cumprimento de uma atividade didática, os estudantes vivenciaram a experiência de apreciação de outros leitores no que se refere as suas produções. Tanto os avaliadores quanto outros estudantes puderam "assistir" as apresentações de cada grupo a respeito do que foi produzido, fosse uma radionovela, um quadrinho, uma fotonovela ou um curta-metragem.

3.1.2 A execução da pesquisa em 2020

A execução da etapa de ensino do projeto em 2020 foi marcada pela pandemia de COVID-19 e, portanto, não seguiu os procedimentos nem o cronograma, como no ano anterior. O impacto maior deu-se em relação à execução dos procedimentos da etapa de ensino já que as interações entre docente e estudantes deu-se de modo *online* síncrono e assíncrono. Todavia, com modificações no procedimento e nas formas de avaliação,

⁵ O I SELPS - Seminário de Linguagem e Práticas Sociais, tanto pelas razões expostas quando em função da pandemia, somente foi possível de ocorrer dois anos após.

detalhados adiante, foi possível realizar alguns procedimentos metodológicos e produzir os gêneros propostos no planejamento anual dos componentes curriculares partindo sempre dos objetivos do projeto.

Os estudantes do CC língua portuguesa I foram responsáveis por trabalhar peças teatrais (TF) e sua tradução intersemiótica para o gênero quadrinhos com *emoji* (TTI). Esse gênero difere dos quadrinhos habituais por terem os seus personagens sido pensados como *emojis*. Já os estudantes do CC língua portuguesa II foram responsáveis por trabalhar romances da literatura brasileira (TF) e sua tradução intersemiótica para o gênero quadrinhos (TTI). Por fim, os estudantes do CC língua portuguesa III foram responsáveis por traduzirem intersemioticamente os contos da obra *Brás, Bexiga e Barra Funda* (TF) (MACHADO, *on-line*) para o gênero radionovela (TTI). Apresentamos esquematicamente as obras e os gêneros traduzidos neste ano.

- **Componente curricular:**
 - Língua portuguesa I
- **Texto Literário motivador:**
 - O auto da barca do inferno (VICENTE, *on-line*)
 - Medeia (EURÍPIDES, 2010)
 - O velho da horta (VICENTE, *on-line*)
 - Prometeu acorrentado (ÉSQUILO, *on-line*)
 - Sonho de uma noite de verão (SHAKESPEARE, *on-line*)
- **Gênero textual para unidade I:**
 - Roteiro de adaptação para quadrinhos com *emoji*
- **Gênero textual para unidade III**
 - Adaptação das peças teatrais para quadrinhos com *emoji*

- **Componente curricular:**
 - Língua portuguesa II
- **Texto Literário motivador:**
 - Memórias de um sargento de milícias (ALMEIDA, *on-line*)
 - Helena (ASSIS, *on-line*)
 - Iracema (ALENCAR, *on-line*)
 - Senhora (ALENCAR, *on-line*)
 - A mão e a luva (ASSIS, *on-line*)
- **Gênero textual para unidade I:**
 - Roteiro de adaptação para quadrinhos
- **Gênero textual para unidade III**
 - Adaptação dos romances para quadrinhos

- **Componente curricular:**
 - Língua portuguesa III (todas as turmas)
- **Texto Literário motivador:**
 - Brás, Bexiga e Barra Funda (todos do contos) (MACHADO, *online*)
- **Gênero textual para unidade I:**
 - Roteiro de adaptação para radionovelas
- **Gênero textual para unidade III**
 - Adaptação dos contos para radionovelas

Em relação ao procedimento, no ano anterior os grupos de estudantes entregaram apenas um documento para avaliação (o roteiro de adaptação) para unidade I por grupo, contendo o nome de todos os integrantes e o roteiro integral (TR). Nesse ano, cada estudante, ou subgrupo dentro de um grupo maior, ficou responsável por um ou mais capítulos, quando o texto literário era romance, de uma cena ou trecho(s) de cena, quando o texto literário era peça teatral e, no caso dos contos da obra de Alcântara Machado, o nome dos trios que compuseram o grupo responsável por cada texto.

Esse procedimento foi necessário porque, dado o contexto de isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19, os estudantes não puderam se reunir presencialmente nem tampouco em tempo hábil⁶ para o desenvolvimento da atividade em grupos.

Diante desse cenário, cada integrante de grupo em todas as turmas entregou, via

⁶ As aulas foram suspensas em 15 de março de 2020 e o primeiro semestre letivo recomeçou somente em agosto, com aulas remotas sendo ministradas quinzenalmente e com carga horária por encontro reduzida em 50%.

documento compartilhado no *Google Documentos*, o trecho da obra pelo qual esteve responsável para elaboração do roteiro. As notas dessa etapa foram atribuídas individualmente para que aqueles estudantes que tiveram maior dificuldade por falta de equipamento (*smartphone, tablet* ou *notebook*) ou internet residencial adequada pudessem, mesmo ultrapassando os prazos, entregar as atividades.

O procedimento para a unidade III foi o mesmo: a partir do roteiro elaborado (TR) na unidade, já devidamente corrigido e entregue aos estudantes com as observações necessárias à melhoria do trabalho, cada turma e grupo elaborou o gênero definido (TTI) no retorno às aulas.

Os critérios de avaliação dos TTI foram os mesmos do ano de 2019, como apontados nas tabelas 3, 4, 5 e 6 mais adiante. Apenas um critério foi acrescido: a utilização dos *emojis* para as produções do componente curricular língua portuguesa I. Estes deveriam ser utilizados conforme o tom de cada cena nas peças teatrais e, também as inferências leitoras das reações dos personagens ao discurso.

3.1.2.1 O Evento Mostre a Língua - 2020

O evento Mostre a Língua, relativo à etapa de ensino, nesse ano, aconteceu completamente de modo remoto, decorrente, como já indicado, da pandemia de COVID-19. Como já havíamos iniciado, presencialmente, o ano letivo, muitas adequações foram necessárias.

Inicialmente pensamos em como promover práticas de autoria escolar se, em função do isolamento social, as produções estudantis não poderiam ser expostas ao público tampouco explicadas pelos próprios autores. Dessa forma, a fim de resolvermos tal questão, adquirimos um plano de hospedagem *web*, um endereço de domínio na internet e criamos um *site* para disponibilizarmos todas as produções estudantis. Embora o acesso às produções tenha sido majoritariamente feito pelos avaliadores, o *site* ficou disponível durante todo o ano de 2021 e os estudantes solicitados a divulgarem suas produções via *Whatsapp, Instagram, Facebook, etc.*

As produções foram divididas no *site* por componente curricular, turma e obra traduzida intersemioticamente. Os avaliadores convidados tiveram acesso às obras antecipadamente e entre os dias 01 e 12 de dezembro de 2020, através de um formulário de avaliação específico para cada trabalho, a análise das obras foi realizada e as notas de cada trabalho atribuídas pelos avaliadores. Os critérios de avaliação dos formulários foram os mesmos do ano de 2019 (ver Apêndices), sendo apenas transpostos para o *Google Formulários*.

3.2 Coleta e seleção de dados

O *corpus* inicial desse trabalho, no primeiro ano de sua execução (2019), foi composto, na primeira fase (referente à unidade I), de todos os roteiros de adaptação produzidos pelos estudantes do CC de língua portuguesa I, II e III e, na segunda fase (referente à unidade III), foram coletadas as produções verbais e audiovisuais (TTI) produzidas pelos estudantes desses componentes curriculares além da primeira versão em arquivo de texto dos pôsteres acadêmicos produzidos pelos estudantes do CC língua portuguesa IV. Estes últimos compuseram o *corpus* final.

A distinção entre os *corpora* justifica-se na medida em que, para analisar intersemioticamente as produções finais, partimos das orientações teóricas de Marcuschi (2004), Dell’Isola (2007) e Dikson (2017 e 2018) em relação às atividades de retextualização. Somente através da identificação das operações de retextualização pudemos identificar os processos envolvidos em cada produção traduzida (TTI). Em outras palavras: o *corpus* inicial subsidiou as análises realizadas no *corpus* final estabelecendo as operações mobilizadas pelas estudantes durante as traduções intersemióticas.

Os grupos de análise do corpus e quantidade de gêneros a serem produzidos por cada etapa podem ser visualizados na tabela 1, a seguir:

Componente curricular	Grupos	Quantidade de gêneros produzidos na unidade I	Quantidade de gêneros produzidos na unidade III
Língua portuguesa I	05	05	05
Língua portuguesa II	04	04	04
Língua portuguesa III (todas as turmas)	10 + 10	20	20
Língua portuguesa IV	10	10	10

Tabela 1 – Distribuição de grupos por componente curricular e quantidade de gêneros produzidos. 2019.

O total de gêneros produzidos nessa etapa dos projetos foi de 39 para o roteiro de adaptação (TR) e 39 para o gênero traduzido intersemioticamente (TTI), totalizando 78 textos para correção e análise.

Já para a etapa de 2020, temos a seguinte distribuição, conforme a tabela 2.

Componente curricular	Grupos	Quantidade de gêneros produzidos na unidade I	Quantidade de gêneros produzidos na unidade III
Língua portuguesa I	05	05	05
Língua portuguesa II	05	05	05
Língua portuguesa III (todas as turmas)	11 + 11 + 11	33	33

Tabela 2 – Distribuição de grupos por componente curricular e quantidade de gêneros produzidos. 2020.

O total de gêneros produzidos nessa etapa dos projetos foi de 43 para o roteiro de adaptação (TR) e 43 para o gênero traduzido intersemioticamente (TTI), totalizando 86 textos para correção e análise⁷.

3.3 Procedimentos de análise

Devido à diversidade de gêneros a serem produzidos em ambas as fases, o procedimento de análise precisou ser diferenciado, isto é, para cada gênero, os aspectos constitutivos particulares precisaram ser considerados na análise dos TTI.

Os procedimentos de análise fundamentaram-se em Bakhtin (2003) no tocante às relações dialógicas estabelecidas entre os textos e suas adaptações e em Bronckart (2003) em relação à arquitetura interna do texto nos diferentes gêneros em que se apresentaram, tanto durante a compreensão do texto literário quanto no processo de produção a partir do texto-fonte e do gênero selecionado (TTI) para cada grupo/turma.

Além disso, questões sobre multimodalidade e procedimentos e princípios de leitura visual (Kress e Van Leeuwen, 2006) foram mobilizados no tocante à avaliação da relação entre texto e imagem.

No que se refere ao desenvolvimento dos multiletramentos através da utilização das tecnologias utilizadas para sua produção, nossa fundamentação deu-se a partir da pedagogia dos multiletramentos proposta pelo The New London Group (1996) bem como das práticas discursivas decorrentes desse desenvolvimento. Estas nos permitiram a observação da ocorrência de modelos críticos e práticas (de ensino) transformadas após elaboração do gênero escolhido para cada grupo/turma.

Já em relação às práticas de autoria, apoiamos-nos nas considerações sobre a noção de autor encontradas em Leitão (2010), Bronckart (2003) e Possenti (2009). Cumprimos esclarecer que ampliamos os indícios de autoria presentes nas considerações desses autores para identificar os elementos responsáveis, efetivamente, pela ocorrência da autoria escolar. Nesse sentido, o evento Mostre a Língua da etapa de ensino do projeto, cumpriu importante papel ao permitir que as produções finais dos estudantes fossem avaliadas por sujeitos diversos, não se limitando ao olhar exclusivo do docente da disciplina. Indiretamente, ressaltamos, o evento contribuiu tanto para dar voz ao outro quanto para a avaliação das vozes dos alunos presentes nos textos.

Além disso, a autoria escolar foi observada particularmente por meio do procedimento de retextualização (*corpus* inicial da pesquisa) proposto por Marcuschi (2004), pois conforme o autor "lidamos com sucessivas reformulações dos mesmos textos em variados níveis de registro, estilo e gêneros" (p. 48). Nesse sentido, lidar com esses elementos e

⁷ Contabilizamos aqui os roteiros de adaptação por grupo e não individualmente, ainda que o roteiro final de cada trabalho tenha sido entregue por partes/aluno.

reassignificá-los em outros gêneros, em outras semioses evidenciou-se como uma prática discursiva que, evidentemente, pressupõe ou implica a autoria.

Para cada um dos componentes curriculares dos anos de execução dos projetos de pesquisa e ensino, o procedimento metodológico, como apontado, foi diferente por ter como objetivo alcançar as especificidades de análise para cada atividade avaliativa proposta (componente do *corpus* final da pesquisa). No entanto, os procedimentos encontraram, independentemente do gênero, apoio nos aspectos linguístico-textuais-discursivos envolvidos no processo de retextualização proposto por Marcuschi (2004), a saber:

Quadro 1 – Aspectos de retextualização proposto por Marcuschi (2004).

ASPECTOS LINGUÍSTICOS-TEXTUAIS-DISCURSIVOS		
(A)	(B)	(C)
Idealização	Reformulação	Adaptação
Eliminação	Acréscimo	Tratamento da sequência de turnos
Compleitude	Substituição	x
Regularização	Reordenação	x

As tabelas 3, 4, 5 e 6, a seguir, indicam de forma mais específica o que foi observado e analisado quando da produção dos gêneros indicados para cada disciplina para ambos os anos de execução do projeto.

CC	Fase I - Unid. I	Critérios de avaliação	Fase II - Unid. III	Critérios de avaliação
Língua portuguesa I	Roteiro de adaptação para teatro de fantoches	<p>Procedimentos de retextualização que incluem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • simplificação do registro de linguagem erudito para o registro coloquial • acréscimos de falas dos personagens não presentes no TF • remoção de falas dos personagens no TF com vistas à simplificação da cena • recriação do cenário por meio da indicação - textual ou não - do ambiente • adaptação das características dos personagens ao tipo de TTI 	Peça teatral para fantoches	<ul style="list-style-type: none"> • compreensão do enredo independentemente do conhecimento histórico do TF • entonação adequada durante as falas dos personagens conforme o tom da cena • inserção de trilha sonora de acordo com a cena • inclusão de narrador para contextualização de determinadas cenas • criação e/ou adequação do cenário ao ambiente do TTI

Tabela 3 – Gêneros e critérios de avaliação para CC língua portuguesa I (2019).

CC	Fase I - Unid. I	CrITÉrios de avaliaÇão	Fase II - Unid. III	CrITÉrios de avaliaÇão
LÍngua portuguesa II	Roteiro de adaptaÇão para quadrinhos	<p>Procedimentos de retextualizaÇão que incluem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • simplificaÇão do registro de linguagem erudito para o registro coloquial • acrÉscimos de falas dos personagens nŁo presentes no TF • remoÇão de falas dos personagens no TF com vistas Ł simplificaÇão da cena • recriaÇão do cenÁrio por meio da indicaÇão - textual ou nŁo - do ambiente • adaptaÇão das caracterÍsticas dos personagens ao tipo de TTI 	PeÇa teatral para quadrinhos	<ul style="list-style-type: none"> • uniformidade na criaÇão dos cenÁrios e personagens no TTI • equilÍbrio entre os elementos visuais (cores, tamanho das fontes, tamanho e enquadramento dos personagens) das cenas • emprego de perÍodos curtos nos diÁlogos e trechos narrativos

Tabela 4 – Gêneros e critérios de avaliação para CC língua portuguesa II (2019).

CC	Fase I - Unid. I	CrITÉrios de avaliaÇão	Fase II - Unid. III	CrITÉrios de avaliaÇão
LÍngua portuguesa III	Roteiro de adaptaÇão para um dos seguintes gêneros: fotonovelas, radionovelas, quadrinhos, documentÁrios, curtametragens	<p>Procedimentos de retextualizaÇão que incluem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • simplificaÇão do registro de linguagem erudito para o registro coloquial • acrÉscimos de falas dos personagens nŁo presentes no TF • remoÇão de falas dos personagens no TF com vistas Ł simplificaÇão da cena • recriaÇão do cenÁrio por meio da indicaÇão - textual ou nŁo - do ambiente • adaptaÇão das caracterÍsticas dos personagens ao tipo de TTI 	AdaptaÇão dos contos para um dos seguintes gêneros: fotonovelas, radionovelas, quadrinhos, documentÁrios, curtametragens	<ul style="list-style-type: none"> • uniformidade na criaÇão dos cenÁrios e personagens no TTI • equilÍbrio entre os elementos visuais (cores, tamanho das fontes, tamanho e enquadramento dos personagens) das cenas • emprego de perÍodos curtos nos diÁlogos e trechos narrativos • inserÇão de vinhetas de comerciais, patrocinadores e anúncios • criaÇão de ficha tÉcnica indicando as funÇões desempenhadas pelos membros do grupo • indicaÇão das tecnologias utilizadas • uso de trilha sonora • entonaÇão adequada durante as falas dos personagens conforme o tom da cena • expressŁo facial e entonaÇão adequada durante as falas dos personagens conforme o tom da cena

Tabela 5 – Gêneros e critérios de avaliação para CC língua portuguesa III (2019).

CC	Fase I - Unid. I	Crítérios de avaliação	Fase II - Unid. III	Crítérios de avaliação
Língua portuguesa IV	Primeira versão de um pôster acadêmico, em arquivo texto (Word) com análise intersemiótica de uma obra de literatura e sua respectiva tradução intersemiótica	<p>Procedimentos de retextualização que incluem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • seccionamento adequado do documento para o gênero proposto • coerência e coesão textuais adequadas para o gênero proposto • metodologia clara e bem definida conforme proposta de análise • análise em conformidade com a metodologia proposta • presença da tipologia argumentativa na seção de conclusão • inserção de imagens ilustrativas • presença de referências bibliográficas 	Pôster acadêmico com análise de uma obra da literatura e sua adaptação para outras semiose	<ul style="list-style-type: none"> • organização do pôster conforme NBR 15437:2003 • seccionamento adequado do documento • coerência e coesão textuais adequadas para o gênero proposto • metodologia clara e bem definida conforme proposta de análise • análise em conformidade com a metodologia proposta • presença da tipologia argumentativa na seção de conclusão • inserção de imagens ilustrativas • presença de referências bibliográficas conforme NBR6023:2018

Tabela 6 – Gêneros e critérios de avaliação para CC língua portuguesa IV (2019).

4 Resultados

4.1 Contribuições científicas do projeto

As principais contribuições decorrentes desse projeto referem-se à promoção da autoria escolar e desenvolvimento dos multiletramentos. O julgamento dos textos produzidos pelos estudantes por terceiros, incluindo os discursos mobilizados, não envolvendo o professor, atestou, dentro da inscrição histórico-discursiva dos sujeitos envolvidos, que tal prática permitiu uma reinterpretação do mundo social através da inclusão e reelaboração de outras práticas discursivas as suas. A utilização das tecnologias digitais para produção dos gêneros produzidos confirmou que, muito além do domínio técnico *per se*, os estudantes conseguiram compreender a tecnologia como instrumento para alcançar determinado objetivo.

Após o término da vigência do projeto junto à Propesq, reunimos as produções estudantis: revistas com fotonovelas, quadrinhos, pôsteres, radionovelas, e demais gêneros produzidos a fim de registrar todo o material na Agência Brasileira do ISBN. Esse registro seria feito em CD-ROM para depósito nas bibliotecas do IFPE. Todavia, por restrições relativas à direitos autorais, impostas pela coordenação geral das bibliotecas e Repositório institucional do IFPE, esse trabalho não foi realizado. Permanece o material de posse do coordenador do projeto.

Em decorrência da produção científica, dois artigos foram aceitos para publicação e dois outros estão em processo de avaliação pelos pares em periódicos da área de letras com indexadores Qualis. Um dos artigos que está em avaliação trata da questão da retextualização do texto escrito para o mesmo tipo.

Já o outro versa sobre a necessidade de inclusão de componentes curriculares relativos ao desenvolvimento dos multiletramentos nos cursos de letras das universidades federais¹.

Outros dois trabalhos foram apresentados em eventos internacionais, a saber: VII Simpósio Mundial da Língua Portuguesa, realizado em Porto de Galinhas/PE em agosto de 2019 e X SIGET - Simpósio Internacional de Estudios sobre Géneros Textuales, realizado em Córdoba, na Argentina em setembro de 2019.

O evento em Porto de Galinhas apresentou dados parciais do projeto de pesquisa e resultou, posteriormente em publicação na revista DELTA (QUALIS A1). O segundo evento recebeu, após apresentação do trabalho na Argentina, o convite pela coordenadora

¹ Infelizmente não podemos antecipar o resultado da submissão às revistas em razão dos prazos e, obviamente, do parecer dos avaliadores.

do simpósio temático para submissão à revista Linha D'água da Universidade de São Paulo (QUALIS B1) do manuscrito.

Neste ano de 2022, submetemos a proposta de apresentação do trabalho *Do conto literário à radionovela: retextualização, tradução intersemiótica e multiletramentos* ainda decorrente dos dados coletados durante a execução da pesquisa ao XI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, realizado em outubro deste ano, tendo sido aceito. Posteriormente, submeteremos esse trabalho a algum periódico QUALIS. Dois outros artigos estão em fase de escrita para submissão à periódicos científicos da área de letras.

Além das produções diretas decorrentes do projeto de pesquisa, revisamos nossa produção docente que antecedeu o *Mostre a Língua* e observamos que as atividades desenvolvidas anteriormente contribuíram significativamente para a proposta e execução de ambos os projetos: pesquisa e ensino.

Por fim, informamos que uma vez antes de findar o prazo de vigência do projeto de pesquisa junto à Propesq, entramos em contato através de *e-mail* com a revista de Ciência e Tecnologia do IFPE (CIENTEC) em 13 de jan. de 2021 a fim de submetermos relatório de pesquisa à revista, no entanto nunca obtivemos resposta do responsável pelo periódico.

Apresentaremos as considerações teóricas advindas das análises do *corpus* da pesquisa na próxima seção, particularmente relativas à retextualização escrita-escrita, procedimento que impactou diretamente a avaliação das traduções intersemióticas do projeto.

4.1.1 Retextualização escrita-escrita

Considerações sobre a Atividade de Retextualização

Os estudos sobre retextualização² no Brasil tiveram seu marco introdutório a partir da obra *Da fala para escrita: atividades de retextualização* de Luiz Antônio Marcuschi (MARCUSCHI, 2004). Esse livro foi o primeiro a sistematizar as operações textuais-discursivas envolvidas na atividade. A proposta desse autor fundamenta-se nas transformações ocorridas na retextualização de textos orais para textos escritos e as operações textuais-discursivas descritas por ele dizem respeito, especificamente, às transformações envolvidas nessas duas modalidades da língua, considerando dois tipos de atividades: (a) idealização e (b) reformulação (MARCUSCHI, 2004, p. 74), cada uma apresentando operações específicas.

Conforme Marcuschi (2004), a retextualização pode consistir em:

² O termo foi utilizado por Travaglia (2013) em sua tese de doutorado. No entanto, a proposta dessa autora difere substancialmente da apresentada por Marcuschi (2004).

1. *transformação de um texto falado para o texto escrito* (p. 46)
2. *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* (p. 46)
3. *sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos* (p. 48)
4. *[...] adaptação, que já é uma transformação na perspectiva de uma das modalidades [oral ou escrita]* (p. 52)

Essas diferentes passagens incluem termos como “transformação”, “processo”, “reformulações” e “adaptação” o que torna complexa a compreensão do fenômeno. Isto porque, a depender da abordagem, uma ou outra definição poderá ser assumida, podendo a investigação sobre o tema assumir um viés cognitivo (processo), orientar-se a partir das relações oralidade-escrita (reformulações, transformação) ou mesmo analisar uma obra de literatura transposta para um suporte diferente do livro (adaptação, tradução intersemiótica).

Na direção do que afirma Marcuschi (2004, p. 122),

[pode-se] ir desde um estudo intuitivo e ilustrativo em sala de aula com a colaboração dos alunos, até um trabalho de dissertação de mestrado ou tese de doutorado sobre questões muito complexas envolvidas nesses processos [de retextualização].

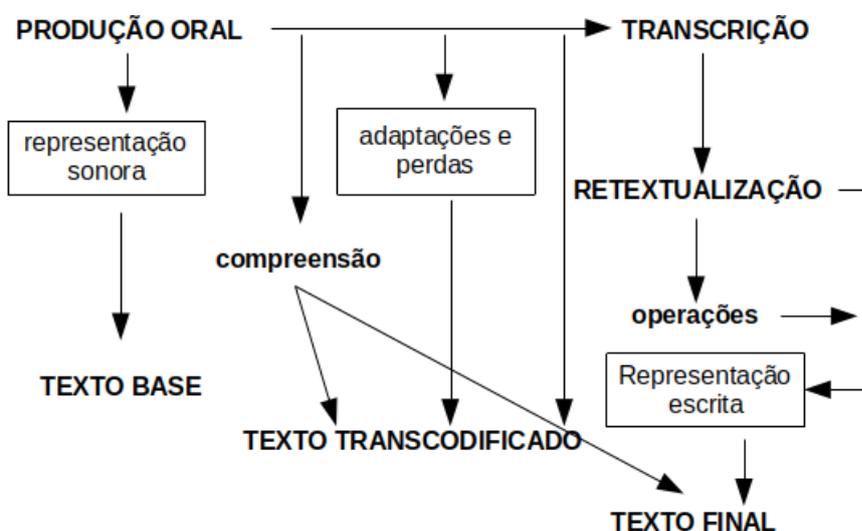
Embora tal afirmação se confirme por meio da quantidade de trabalhos desenvolvidos, por exemplo, em programas de pós-graduação, tais como Abasse (2008), Oliveira (2010), Grijo (2011), Oliveira (2016) e Souza (2019), para citarmos uns poucos, observamos que em relação aos procedimentos e categorias de análise que devem incidir especificamente sobre a retextualização escrita-escrita (REE), tais trabalhos são pouco claros ou insuficientes³.

O que observamos habitualmente é a proposta de Marcuschi ser transposta e adaptada à observação/análise dos dados escritos, em vez de serem efetivamente confirmadores da teoria em relação “aos aspectos nem sempre bem compreendidos” (MARCUSCHI, 2004, p. 46), aplicados como metodologia de análise de dados referentes à modalidade escrita da língua, algo que não consideramos pertinente ou, ainda, considerando o processamento cognitivo do sujeito retextualizador em relação ao texto lido.

³ Cabe apontar o trabalho de Nunes (2019) como contribuição relevante na revisão da literatura sobre o assunto.

Pouco vemos em termos de proposições que lidem com o fenômeno de um local específico de investigação, isto é, análise e tratamento de textos retextualizados da modalidade escrita para a mesma modalidade a partir da observação de regularidades linguísticas que incidem sobre esses sem serem adaptações da proposta de Marcuschi (2004). Isto é, pouco vemos em termos de análise estritamente textual de textos escritos retextualizados para a mesma modalidade.

Vejamos como Marcuschi (2004, p. 72) apresenta o fluxo das ações envolvidas na retextualização na imagem a seguir:



Como podemos observar, o primeiro item da figura trata da produção oral. Decorrentes dessa produção, temos a representação sonora, as adaptações e perdas e a transcrição. Incidem sobre esses elementos todas as operações relativas à retextualização dessa modalidade da língua para a modalidade escrita. São, de acordo com o autor, nove operações. Essas podem ocorrer sequencialmente ou concomitantemente. Somem-se a essas nove operações outras três, chamadas de operações especiais, e que dizem respeito, especificamente, ao tratamento de turnos das falas.

Todas essas operações podem ser agrupadas em dois grandes grupos: (a) grupo das regras de regularização e idealização e (b) grupo das regras de transformação. Ambos os grupos totalizam doze operações (MARCUSCHI, 2004, p. 75 e p. 89). Observando-as atentamente, não é difícil perceber que as operações textuais-discursivas propostas não são capazes de dar conta da REE de modo satisfatório. Parte significativa do léxico utilizado pelo autor para essas operações diz respeito, obviamente, ao campo de investigação dos fenômenos concernentes à oralidade, tais como hesitações, partes de palavras (causadas pelas pausas na fala, por exemplo), prosódia, repetições, duplicações, redundâncias, tópico discursivo⁴, estruturas truncadas, turnos, etc.

⁴ Observa Perini (2006, p. 195) que o tópico discursivo ainda que frequente na linguagem falada, é raro na escrita mas ainda assim é possível identificar exemplos.

À exceção da 7ª operação, nomeadamente, *Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas* (MARCUSCHI, 2004, p. 75), que pode ser empregada na REE quando, por exemplo, temos a retextualização de um romance, digamos Grande Sertão: veredas, de Guimarães Rosa para um roteiro de cinema (o filme homônimo), cuja a linguagem e estilo rosianos no romance deram lugar, no roteiro, a um tratamento estilístico adequado ao novo gênero, todas as demais refletem a relação oral-escrito.

Nesse sentido, notamos que as variáveis a serem consideradas no processo de retextualização, tais como apresentadas por Marcuschi (2004), precisam ser compreendidas a partir de uma perspectiva diferente em função do objeto de análise língua escrita. Para o autor, existem quatro variáveis, a saber: (i) o propósito ou objetivo da retextualização; (ii) a relação entre o produtor do texto original e o transformador; (iii) relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização e (iv) os processos de formulação típicos de cada modalidade (MARCUSCHI, 2004, p. 54).

O propósito ou objetivo da retextualização

Em relação à variável objetivo, o autor destaca o nível de linguagem do texto afirmando que os registros tendem a ser mantidos quando ocorre a retextualização. Ou seja, se o texto de referência (TR) apresentar um registro linguístico mais informal, a tendência é que esse registro seja mantido. É relevante notar que “uma retextualização não é indiferente aos seus objetivos” (MARCUSCHI, 2004, p. 54).

Retextualizar um poema para uma história em quadrinhos, por exemplo, implica termos claro não apenas o propósito comunicativo de ambos os gêneros, mas também questões relativas ao estilo, à forma, à estrutura e ao contexto de produção do poema, à estrutura, às cores nos quadrinhos, à apresentação do texto verbal nos quadrinhos, entre outros aspectos. Além disso, defendemos que a REE não deve ser tomada como sinônimo de tradução intersemiótica⁵. A primeira lida com o fenômeno considerando a modificação do texto escrito para uma mesma semiose, isto é, textos não sincréticos. Já a segunda o faz considerando o texto retextualizado como sincrético.

Assim, compreender como funciona essa transmutação entre gêneros é de fundamental importância porque permite, pelo menos, esclarecer duas questões de fundamental importância. A primeira delas diz respeito ao nível de compreensão global do TR que pode ser observado pelo sujeito que interpreta o texto e que necessita transmutá-lo para outro gênero. Quanto melhor for a sua compreensão do TR, mais evidentes serão as marcas dessa compreensão no texto transmutado, sendo o inverso igualmente verdadeiro, incluindo-se eventuais marcas estilísticas que apontem para uma subversão do TR. A segunda refere-se ao que consideramos como texto escrito retextualizado (TRD). Consideramos

⁵ A esse respeito, sugerimos a leitura de Plaza (2013)

que somente há retextualização escrita-escrita quando apenas uma semiose está envolvida na atividade. No cenário possível de haver a transmutação, por exemplo, de um poema, para um quadrinho ou mesmo um infográfico⁶, consideramos que existe uma tradução intersemiótica.

Obviamente, como argumentaremos adiante, se durante a atividade de transmutação de um gênero escrito (considerado como o TR) para um gênero multissemiótico (como o produto final de uma atividade qualquer) estiver envolvido algum outro gênero tal como o roteiro, o *script* ou ainda o rascunho do texto verbal, a produção final, isto é, o texto multissemiótico, este será uma tradução intersemiótica, mas aqueles serão textos retextualizados.

A relação entre o produtor do texto original e o transformador

No que se refere à relação entre o produtor do texto original e o sujeito retextualizador, Marcuschi (2004) aponta que quanto mais próximo o sujeito que retextualiza for do TR e de seu produtor, maior será sua intervenção no TRD; e quanto menor for sua aproximação do TR, menor, também, será sua intervenção.

O autor postula que esse procedimento ocorre em função do “respeito” do sujeito retextualizador em relação ao TR. Acreditamos que tal relação entre produtor e sujeito retextualizador estabelece-se não somente por questões de respeito, mas também em função do nível de compreensão do TR (e certos aspectos implicados, tais como contextos de produção, recepção e circulação), de sua competência linguística e, do mesmo modo, do objetivo da retextualização.

Se não houve, por parte do sujeito retextualizador, compreensão adequada do TR e das práticas discursivas associadas, transformá-lo, independentemente do objetivo, não será possível (ou ao menos bem-sucedido). Veja-se, por exemplo, o estudo de Matencio (2002) em que a autora, ao discutir sobre a retextualização de textos de vulgarização científica em práticas acadêmicas, considera as dificuldades que os estudantes têm em relação ao “desconhecimento de conceitos e terminologia [porque] esses alunos, em sua grande maioria, desconhecem as práticas sociais envolvidas na produção do saber do domínio científico” (p. 114).

Este é um aspecto que merece destaque, já que, como apontamos, não se trata apenas de uma questão de respeito ao produtor do TR. Trata-se, essencialmente, de saber quais as práticas discursivas que estão envolvidas na produção do TR e na produção do TRD. É preciso não somente explicitar a relação entre produtor e sujeito retextualizador, mas associar tal relação às práticas de produção, recepção e circulação dos textos envolvidos

⁶ Pensamos, por exemplo, no poema Morte e Vida Severina de João Cabral tendo a linha do tempo da narrativa representada em um infográfico.

na atividade. E isso é somente possível dada a clareza de compreensão desses elementos, a competência linguística desse sujeito e, também, ao objetivo da atividade.

A relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização

A terceira variável apresentada por Marcuschi (2004) refere-se à relação tipológica entre o gênero do TR e o gênero do TRD. Essa variável está diretamente relacionada ao objetivo da retextualização, isto é, ao gênero que será produzido após a retextualização. Considera o autor que havendo a predominância de uma tipologia textual entre o TR e o TRD, modificações tendem a ser menos notórias, sendo o raciocínio contrário igualmente verdadeiro: TRs cuja tipologia textual predominante seja diferente do TRD tendem a apresentar mudanças mais aparentes.

Um conto literário poderá ser retextualizado para um roteiro de uma radionovela e, então, a predominância de sequências narrativas ou descritivas do TR cederá o lugar às sequências dialogais em função da dinamicidade de apresentação do conteúdo ao ouvinte, requerido por esse gênero. Além disso, alguns elementos estruturais das radionovelas tais como trilha e efeitos sonoros, empostação de voz dos atores e do narrador permitem que se revele uma multiplicidade semiótica, tornando o texto final uma tradução intersemiótica. Tal questão nos confirma o que dissemos acima: enquanto produto final, a radionovela é uma tradução intersemiótica porque apresenta muito mais elementos que apenas o texto escrito. Entretanto, o roteiro de uma radionovela, o texto que será lido pelos atores e executores do gênero (sonoplasta, diretor, atores...) em que temos a marcação das falas acrescidas de indicações de comerciais, de trilha e feitos sonoros, etc por escrito, é, efetivamente, o TRD.

Os processos de formulação típicos de cada modalidade

Por fim, os processos de formulação típicos de cada modalidade dizem respeito às estratégias empregadas por cada sujeito durante a produção textual. Marcuschi (2004) afirma que os efeitos de correção observáveis na fala e na escrita são decorrentes de estratégias que o produtor do texto utiliza como forma de realizar a sua ação de linguagem. Na fala, segundo o autor, a metalinguagem é a estratégia utilizada como forma de correção. Marcadores discursivos tais como “quer dizer”, “isto é”, “ou seja”, “veja bem”, pausas seguidas de reformulações e hesitações são formas de apresentar, ao ouvinte, o texto do modo que se deseja. Na escrita, a estratégia de revisão ou correção não é visível ao leitor do texto já finalizado: apresenta-se o texto já no formato que se deseja ser lido⁷.

Nesse sentido, o uso da metalinguagem enquanto estratégia de correção para o texto escrito não é totalmente aplicável na REE, exceto quando o produtor do texto

⁷ Com as novas tecnologias digitais, isso já é possível. A tecnologia por trás dos sites wiki, tais como a Wikipédia, e o Google Documentos permitem visualizar o histórico de alterações em um dado texto.

retomar o seu tópico discursivo em forma de uma paráfrase, visando uma explicação mais sucinta, mais clara, mais detalhada, etc. No entanto, na escrita esse tipo de estratégia não é tão frequentemente utilizada pois poderá provocar um efeito de estranhamento ao leitor. Isto porque a interação entre falante e ouvinte na fala é síncrona, enquanto que entre escritor e leitor, é assíncrona. Tal assincronia permite ao escritor do texto dispor de tempo para “dizer” (escrever) o que deseja de modo a evitar o excesso de marcadores discursivos explicativos ou a constante presença de paráfrases. Excetue-se, claro, quando esse for um procedimento estilístico do produtor do texto.

Consideramos que a atividade de retextualização escrita-escrita carece de uma reelaboração em relação às variáveis apresentadas por Marcuschi (2004). Consideramos que a compreensão do TR, em função da assincronia existente entre produtor do texto e seu leitor, é fator crucial para o cumprimento adequado do objetivo da retextualização, mas não determinante para os procedimentos de análise linguística.

Dito isso, não é pertinente para a REE que se considere a variável relação entre produtor e transformador apenas do ponto de vista de proximidade dos interlocutores como determinante de maior ou menor mudança no TRD. Gêneros escritos apresentam-se já finalizados, circulam em contextos específicos, possuem um público-alvo virtual definido, são produzidos em situações de comunicação particulares, envolvendo, na maioria das vezes, o distanciamento do produtor do TR e o sujeito retextualizador. Nesse sentido, para a REE, é preciso que se organize essa variável não em função dos sujeitos envolvidos, mas em relação aos gêneros do TR e do TRD. Isso quer dizer que, não interessa, em princípio, à REE se o texto foi produzido por alguém próximo ou distante do sujeito retextualizador. O que importa é que este reconheça no TR um determinado registro de linguagem ou uma determinada estrutura organizacional, por exemplo, e saiba como esses elementos precisarão ser reconstruídos ou reorganizados no TRD no momento da execução da atividade.

Em relação à variável tipológica entre o TR e o TRD, cremos que a premissa de Marcuschi (2004) careça ser revista⁸ quando tratamos da REE, em função, como já apontamos, do objetivo. Se considerarmos um gênero, por exemplo, o cartaz (não sincrético, apenas escrito) como sendo o TR e a atividade de retextualização consista na produção de uma fábula, teremos no primeiro texto a predominância da tipologia expositiva, enquanto no segundo, da narrativa. Nada impede que o sujeito retextualizador incorpore os trechos expositivos do TR na fábula, entretanto, o TRD apresentará efetivamente a tipologia narrativa. O objetivo da retextualização determinará a predominância da tipologia do TRD, não sendo necessariamente uma questão de “modificações menos drásticas” (MARCUSCHI, 2004, p. 54) quando se retextualiza um gênero para outro.

⁸ Não se trata de uma revisão da proposta do autor, mas do seu emprego por terceiros que insistem em adaptar a proposta oralidade-escrita de Marcuschi para análise escrita-escrita de TRD.

Na sequência das proposições de Marcuschi, Dell’Isola (2007) compreende o fenômeno como “o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para o outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem.” (DELL’ISOLA, 2007, p. 11).

Nesse sentido, evidenciam-se dois aspectos: um relativo à cognição, já que o uso do termo processo na apresentação das análises de seu *corpus* deixa claro esse aspecto, como podemos observar nos seguintes trechos: [...] *será conferida a qualidade da compreensão global e das inferências geradas ...* (p. 49); [...] *fazem julgamentos, associações [...] e estabelecem pontes entre fato comentado e conhecimentos que supostamente são compartilhados pelos leitores ...* (p. 53); *Eles [os alunos] foram conduzidos a perceber o processo de construção de poesia, observar suas formas e objetivos ...* (p. 58) e *Eles [os alunos] devem compreender a importância do estabelecimento de regras a que um grupo específico [...] se submete ...* (p. 72), e outro relativo ao próprio conceito de retextualização por ela apresentado.

Os termos “compreensão global”, “inferências”, “fazer julgamentos”, “estabelecer pontes”, etc, são termos relacionados ao processo cognitivo de compreensão textual (ver Ferrari, 2016). Concordamos ser evidente a centralidade da leitura e dos processos cognitivos por ela mobilizados ao se propor a retextualização de determinado gênero, em particular considerando-se a abordagem da autora nessa obra, cujo objetivo é o ensino de língua portuguesa ancorado nas contribuições da Linguística Textual e da Teoria dos Gêneros. Porém discordamos que o reconhecimento desses processos devam ser mobilizados no procedimento de análise do TRD, isto é, do texto final propriamente dito. Entendemos que a ênfase deva ser na produção final, não nos processos envolvidos. Isto é, o que o texto produzido tem a nos “dizer”. Além disso, a própria definição de retextualização da autora apresenta, tal qual Marcuschi (2004), os termos refacção e reescrita.

Compreendemos que o uso do prefixo *re-* implica, nos termos utilizados pela autora, o sentido de “fazer de novo” e “escrever de novo”. O uso de ambos é habitualmente reconhecido como significando um *eu-que-fez-algo* e precisa/deve fazê-lo novamente e um *eu-que-escreveu-algo* e precisa/deve fazê-lo novamente, entretanto esse “eu” não é explicitado pela autora. Trata-se, para a autora, de um sujeito qualquer, não necessariamente um “eu”. Em outras palavras: o eu que fez/escreveu não é o mesmo eu que precisa fazer/escrever de novo. Além disso, esse fazer/escrever novamente pressupõe o refazimento/reescrita da mesma ação/mesmo texto. Nesse último caso, não há mudança de gênero de texto, mas uma melhoria ou modificação deste, seja de ordem gramatical, estilística, de registro de linguagem, etc, para alcançar propósitos comunicativos distintos entre TR e TRD.

Dessa forma, Dell’Isola nos permite compreender que qualquer texto produzido por um sujeito ao ser feito ou reescrito por outro sujeito diferente é um texto retextualizado.

Ainda que seja possível tal interpretação, em razão de não estar explícito quem refaz ou reescreve, discordamos dessa possibilidade de compreensão. Defendemos que a REE, em princípio, ocorre a partir de um TR não produzido pelo sujeito-retextualizador, ainda que esse mesmo sujeito possa agir sobre o seu próprio texto e que ocorra, efetivamente, a mudança de gênero textual, não apenas sua melhoria, seja esta de que ordem for. Para corroborar nossa posição, Matencio (2002) distingue os processos de textualizar e retextualizar. Para essa autora, textualizar é agenciar recursos da língua e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, conseqüentemente, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos de referência.

Consideramos, contudo, que Dell'Isola (2007) apresenta duas contribuições fundamentais relativas à REE. A primeira delas é o reconhecimento de que, na atividade de retextualização, “seja respeitado o conteúdo do original” (p. 43) e a segunda é o entendimento de que “[e]m certos casos, algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas” (p. 43).

Mesmo a autora não descrevendo com precisão e regularidade a quais formas linguísticas ela se refere em suas análises, dada a variedade de gêneros mostrados, verificamos que tanto a manutenção do conteúdo original (tema) quanto as inserções, as substituições, as eliminações e as reordenações são recorrentes nos exemplos. Ou seja, seu trabalho não descreve quais regularidades linguísticas são observáveis na REE, ele as apresenta nos textos produzidos.

Outro autor que também discute a REE é Dikson (2017 e 2018). Seu trabalho objetiva “especificar operações e processos que são e estão envolvidos diretamente na retextualização de um gênero-base escrito para outro gênero-base escrito” (DIKSON, 2018, p. 507). O autor desenvolve um quadro no qual apresenta os processos cognitivos envolvidos na REE. Intercruzam-se com esses processos as atividades cognitivas da compreensão de um lado e, de outro, as atividades cognitivas dos aspectos linguísticos-textuais-discursivos. Esses últimos aspectos se desdobram em questões sobre topicalidade e, também, reformulação e regularização linguística.

Especificamente sobre o aspecto de reformulação e regularização linguística Dikson (2018) propõe seis operações, ainda com base nos processos cognitivos, responsáveis pela normalização e normatização do texto retextualizado. Destas seis, consideramos que as operações de eliminação, acréscimo, substituição e adaptação enunciativa (DIKSON, 2018, p.p. 524 e 525) são, conforme definição apresentada pelo autor, bastante genéricas e incorporam outros elementos além do texto escrito. Um exemplo é a expressão “signos semióticos” utilizada pelo autor e explicada, em nota de rodapé, como sendo “imagens que podem aparecer ou fazer parte da estrutura textual-discursiva de diversos gêneros escritos” (DIKSON, 2018, p. 525).

Entendemos que mobilizar a expressão “signos semióticos” em uma definição acerca

dos processos envolvidos na REE implica considerá-la como uma atividade multissemiótica *a priori*, o que discordamos porque nem todo texto escrito é composto de outros signos semióticos, como já apontamos acima. Trata-se nesse caso, a nosso ver, de uma tradução intersemiótica.

A contribuição de Dikson (2018), sem dúvida reside no reconhecimento da “[...] necessidade de reformular diversos parâmetros linguísticos-textuais-discursivos” (DIKSON, 2018. p. 524) tendo como início um TR e como objetivo final um TRD, ambos obviamente escritos e multissemióticos. Esse reconhecimento permitiu ao autor a proposição de duas operações específicas para o tratamento da REE: (i) a adaptação enunciativa e (ii) a adequação gênero-textual-discursiva. Enquanto a primeira relaciona-se diretamente à atividade discente de retextualizar, refletindo na produção final os ajustes necessários para o tratamento de elementos como personagens, enredo, espaço, diálogos e discursos reportados presentes no TR, a segunda relaciona-se ao docente e o modo pelo qual ele trabalhará o objetivo da retextualização. Nesse sentido, a proposta de Dikson (2018) reforça a centralidade do objetivo da REE como uma das variáveis mais relevantes na atividade, como apontamos acima.

Observamos, até então, que a discussão sobre o tema não é suficientemente clara em termos de abordagem do fenômeno, suas categorias de análise e, principalmente, da metodologia de tratamento dos dados no tocante à modalidade escrita da língua. Assim, nossa contribuição, a partir da discussão desenvolvida até então, reside em descrever algumas regularidades linguísticas que se apresentam nessa atividade com vistas a subsidiar a análise de textos escritos retextualizados para a mesma modalidade.

REE: definição e macrorregas

Diante do exposto, cumpre-nos considerar que uma definição de REE é necessária já que, como indicado, o fenômeno continua a ser investigado sem uma clareza conceitual pertinente à atividade em si, conclusão também apontada em d’Andrea e Ribeiro (2010).

Propomos que se compreenda a retextualização escrita-escrita (REE) como uma ação de linguagem organizada em etapas, iniciando-se com a (i) leitura e compreensão de um texto de referência, seguida da (ii) decisão sobre o objetivo da retextualização em relação ao gênero de texto a ser retextualizado para a posterior (iii) produção do texto retextualizado, tendo por fim a (iv) manutenção do tema do TR no TRD independentemente da relação que o sujeito retextualizador possui com o autor do TR.

Assim podemos definir a REE como sendo uma *ação de linguagem cujo objetivo é a transformação de um gênero textual escrito para outro gênero textual diferente, também escrito e não sincrético, mantendo-se o tema do TR no TRD.*

Ao nos referirmos à ação, partilhamos, inicialmente, das considerações de Bronckart

(2003, p. 42) ao afirmar que ela “constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” porque desse modo podemos entender uma ação de linguagem como sendo algo que

[...] consiste em identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto, aos elementos do conteúdo temático mobilizado [porque esse agente] possui uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre a situação no espaço-tempo [a fim de mobilizar] algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e [intervir] verbalmente. (BRONCKART, 2003, p. 99)

Essa compreensão é necessária já que, pela assincronicidade entre produtor do TR e sujeito retextualizador, é preciso que esse último seja capaz de (re)construir os elementos do contexto e da temática, ambos presentes na situação de comunicação, isto é, a leitura do TR.

Orlandi (2012, p. 49) afirma que “[n]o momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico”, ou seja, o leitor, no instante em que atribui sentidos ao texto, é capaz de criar diversos modos de representação sobre o lido e, portanto, associar esses modos ao objetivo proposto na atividade de retextualização. O sujeito retextualizador traz para a atividade todas as formas de linguagem e de representação simbólica sobre o conteúdo lido, agindo linguisticamente sobre sua realidade social. É esse “agir linguisticamente” o que consideramos como aspecto central nas análises de textos retextualizados *da* e *para* modalidade escrita da língua. Os diversos modos de representação precisam estar evidentes na superfície textual para fins de análise.

Assim, se a leitura “instaura um modo de significação específico”, esse modo será determinante tanto para a etapa envolvida no objetivo da retextualização quanto na compreensão da estrutura e organização do TRD e, também, na manutenção do tema do TR no TRD pelo emprego de certas regularidades linguísticas.

Isso tem implicações relevantes ao tratarmos da REE porque passamos a entender que antes da execução da retextualização, a atividade propriamente dita, é preciso que o sujeito retextualizador tenha compreendido o TR. É preciso haver uma atividade de leitura bem-sucedida. No entanto, como a observância dessa compreensão não deve se dar exclusivamente por meio de uma atividade específica que avalie a compreensão leitora (fichas de leitura, resumos, debates) – lembrando que estamos tratando da escrita – as regularidades linguísticas são capazes de apontar, no TRD, alguns indícios de compreensão leitora do TR bem como da compreensão da estrutura e da organização do TRD. Não são os processos cognitivos que devem ser mobilizados para análises de TRDs, insistimos, mas

o que o resultado desses processos permite identificar no texto por meio de análise das regularidades linguísticas. Chamaremos essas regularidades de *macrorregras de editoração*.

A nossa proposta acerca dessas macrorregras baseia-se nos trabalhos de van Dijk (1977) e Kintsch e van Dijk (1983), nos quais os autores propõem, para a compreensão leitora em nível semântico, a reconstrução formal do conteúdo do discurso com base em três níveis: microestrutural, macroestrutural e superestrutural. Cada um desses níveis utiliza estratégias diferentes em suas ocorrências. O nível microestrutural opera nas estratégias de coerência local ao estabelecer ligações significativas entre as sentenças do texto. Já o nível macroestrutural opera no nível de coerência global por meio das macroestratégias, estas responsáveis pelas inferências a partir das proposições expressas no texto. Por fim, o nível superestrutural opera no nível das estratégias esquemáticas, que são aquelas que organizam as macroproposições em categorias mais globais, tais como espaço e tempo, por exemplo, podendo variar conforme o gênero de texto.

Tais estratégias não são lineares e permitem, conforme Kintsch e van Dijk (1983, p. 190)⁹ apontam, que se compreenda o texto a partir de uma macroestrutura e, para tanto, leitores utilizam-se de macrorregras que são utilizadas automática e inconscientemente. Essas macrorregras, conforme os autores, são:

1. apagamento: dada uma sequência de proposições, apague cada proposição que não seja condição de interpretação (ex.: uma pressuposição) [substituindo-a] por outra proposição na sequência;
2. generalização: dada uma sequência de proposições, substitua a sequência por uma proposição que é implicada por cada uma das proposições da sequência;
3. construção: dada uma sequência de proposições, substitua essa sequência por uma proposição que é implicada pelo conjunto de proposições da sequência.

Macrorregras são “regras de mapeamento semântico” (KINTSCH e VAN DIJK, 1983, p. 190) que atuam de modo recursivo a partir de uma dada sequência de macroproposições, capazes de derivar níveis mais altos de compreensão de uma macroestrutura discursiva.

Obviamente, o modelo proposto pelos autores visa a discutir de que modo uma “dada sentença ou discurso é implicada por outro discurso, que, novamente, pressupõe que possamos aplicar significativamente a noção de verdade ao discurso” (VAN DIJK, 1977, p. 131), algo que não é nosso objetivo. A nossa condição de verdade, por assim dizer, centra-se, conforme definição de REE apresentada, na manutenção do tema do TR no TRD. A contribuição de van Dijk (1977) e Kintsch e van Dijk (1983) para o nosso trabalho diz respeito, especificamente, ao entendimento de que as macrorregras são “regras de mapeamento semântico” (KINTSCH e VAN DIJK, 1983, p. 190) que possibilitam o “(i)

⁹ Todas as traduções aqui apresentadas são de nossa responsabilidade.

apagamento; (ii) a generalização e (iii) a construção” de unidades discursivas em novas proposições. Tais regras de mapeamento são observadas no texto retextualizado por meio de unidades ou sequências linguísticas.

Dito isso, apresentamos o que postulamos como as três macrorregras de editoração envolvidas na REE. Cada uma delas organiza-se por meio de procedimentos que incidem diretamente na produção do TRD.

Quadro 2 – Macrorregras e categorias linguísticas associadas.

Macrorregra de inserção	Macrorregra de eliminação	Macrorregra de edição
(a) lexical	(d) lexical	(g) sinonímia (nível lexical)
(b) Frasal/oracional	(e) frasal/oracional	(h) paráfrase (nível frasal/oracional)
(c) sequências textuais	(f) sequências textuais	(i) alteração da tipologia textual
–	–	(j) alteração do registro de linguagem
–	–	(k) alteração do enunciador
–	–	alteração de um ou mais elementos da narrativa
–	–	alteração do tipo de discurso reportado

Fonte: Elaboração do autor.

A macrorregra de inserção consiste no acréscimo de sintagmas nominais, sintagmas adjetivais, sintagmas adverbiais, sintagmas verbais (SOUZA-E-SILVA e KOCH, 2011), minissentenças, sentenças simples ou complexas (CASTILHO, 2016) e sequências textuais (ADAM, 2011 e 2019; BRONCKART, 2003) ao TRD, sem haver modificação do tema do TR no TRD. Organiza-se em três tipos de procedimento, conforme o acréscimo observado no TRD. São elas:

- a) *inserção lexical*: consiste no acréscimo de um ou mais de um sintagma nominal, adjetival ou adverbial a uma sequência discursiva do TRD, sem haver relação entre eles na forma de uma minissentença;
- b) *inserção frasal ou oracional*: consiste no acréscimo de uma minissentença, uma sentença simples ou uma sentença complexa sem formarem entre si uma sequência textual (narração, descrição, injunção, etc) no TRD;
- c) *inserção de sequências textuais*: consiste no acréscimo de duas ou mais minissentenças, duas ou mais sentenças simples ou duas ou mais sentenças complexas combinadas entre si de modo a formarem uma sequência textual (narração, descrição, injunção, etc) no TRD, inexistente no TR.

Observe-se que a primeira operação exige que não se forme uma minissentença. Nesse caso, os sintagmas nominal/adjetival/adverbial acrescidos ao TRD não podem apresentar dois itens lexicais seguidos, sendo um deles o núcleo, porque, de outro modo, formariam uma minissentença. Em [casa velha], temos um sintagma nominal e um sintagma adjetival [SN + SA] formando uma minissentença nominal cujo núcleo é [casa], ou seja, não constitui operação de inserção lexical e, sim, frasal.

Diferem a segunda e a terceira operações entre si apenas pela quantidade de sintagmas verbais. A operação de inserção frasal ou oracional apresenta apenas um único sintagma verbal para as sentenças simples, enquanto que a operação de inserção de sequências textuais apresenta dois ou mais sintagmas verbais pertencentes a uma mesma sequência textual, formando uma ou mais sentenças complexas. Já no caso das minissentenças, por não apresentarem sintagmas verbais, a presença de um encadeamento que forme uma sequência textual por meio de sintagmas nominal/adjetival/adverbial é o fator de distinção.

A macrorregra de eliminação consiste na retirada de sintagmas nominais, sintagmas adjetivais, sintagmas adverbiais ou sintagmas verbais (SOUZA-E-SILVA e KOCH, 2011), minissentenças, sentenças simples ou complexas (CASTILHO, 2016) e sequências textuais (ADAM, 2011 e 2019; BRONCKART, 2003) no TRD em relação ao TR, sem haver modificação do tema do TR no TRD. Organiza-se em três tipos de procedimento, conforme o tipo de eliminação observada no TR. São elas:

- a) *eliminação lexical*: consiste na retirada de um ou mais de um sintagma nominal, adjetival ou adverbial do TR e que não formam uma minissentença, para a produção de uma sequência discursiva diferente no TRD;
- b) *eliminação frasal ou oracional*: consiste na retirada de uma minissentença, uma sentença simples ou uma sentença complexa do TR, que não formam entre si uma sequência textual, para a produção de uma sequência discursiva diferente no TRD;
- c) *eliminação de sequências textuais*: consiste na retirada de duas ou mais minissentenças, duas ou mais sentenças simples ou duas ou mais sentenças complexas combinadas entre si e formando uma sequência textual (narração, descrição, injunção, etc) do TR, para a produção de uma sequência textual diferente no TRD.

A exemplo da macrorregra de inserção, a primeira operação aponta para a retirada de itens lexicais do TR que não constituem uma minissentença em uma dada sequência textual. Já a segunda e terceira operações diferem entre si pelo número de sintagmas verbais e, igualmente, a ausência de um encadeamento de minissentenças que altere a sequência textual.

A macrorregra de edição consiste na modificação de sintagmas nominais, sintagmas adjetivais, sintagmas adverbiais, sintagmas verbais (SOUZA-E-SILVA e KOCH, 2011), minissentenças, sentenças simples ou complexas (CASTILHO, 2016) e sequências textuais (ADAM, 2011 e 2019; BRONCKART, 2003) do TRD, sem haver modificação do tema do TR no TRD, por meio da sinonímia, da paráfrase (HILGERT, 1999 e 2015), da mudança da tipologia textual, da mudança do registro linguístico, da mudança do enunciador, da mudança de um ou mais de um elemento da narrativa (quando se tratar de textos

narrativos) e da mudança do discurso reportado. Organiza-se em sete tipos de procedimento, conforme o tipo de edição observada no TR.

- a) *edição por sinonímia*: consiste na substituição de um ou mais de um sintagma nominal, adjetival ou adverbial do TR, que não formam uma minissentença, por um ou mais sinônimos no TRD, mantendo-se ou alterando-se o registro de linguagem;
- b) *edição por paráfrase*: consiste na substituição de uma minissentença, uma sentença simples ou uma sentença complexa do TR, sem formarem entre si uma sequência textual (narração, descrição, injunção, etc), por uma paráfrase dessas sentenças no TRD, mantendo-se ou alterando-se o registro de linguagem;
- c) *edição por alteração da tipologia textual*: consiste na modificação de duas ou mais minissentenças, duas ou mais sentenças simples e/ou duas ou mais sentenças complexas que formam um tipo de sequência textual (narração, descrição, injunção, etc) no TR para um tipo diferente de sequência textual no TRD;
- d) *edição pela alteração do registro de linguagem*: consiste na alteração dos níveis sociolinguísticos presentes no TR para níveis sociolinguísticos diferentes no TRD, predominantemente por meio da sinonímia e da paráfrase;
- e) *edição por alteração do enunciador*: consiste na modificação do enunciador do TR relativas ao gênero, à classe, ao grupo social, à função social, sem haver modificação do tema do TR no TRD¹⁰;
- f) *edição por alteração de um ou mais elementos da narrativa*: consiste na mudança de um ou mais de um elemento da narrativa (narrador, personagem, tempo e espaço) do TR para o TRD, mantendo-se o enredo;
- g) *edição por alteração do tipo de discurso reportado*: consiste na mudança do tipo de representação do discurso reportado do TR para o TRD, marcado frequentemente pela mudança do discurso direto para o discurso indireto, livre ou não, ou seu inverso.

A exemplo de Marcuschi (2004), Kintsch e van Dijk (1983) e van Dijk (1977), a nossa proposta reconhece que tanto as macrorregras quanto os procedimentos são recorrentes e não lineares.

Ao longo de sua obra, Marcuschi (2004) considera que a retextualização não envolve apenas modificação no TR no nível da forma, isto é, mudanças nos elementos estritamente linguísticos. Os aspectos envolvidos na retextualização são, também, relativos ao nível

¹⁰ Assumimos aqui uma noção ampla de enunciador que corresponde àquele que fala no texto. Não distinguimos, conforme a Semiótica Discursiva, as noções de enunciador, narrador e interlocutor. A esse respeito, ver Fiorin (2016 e 2021).

discursivo. O próprio autor posiciona-se contrário a uma abordagem da língua que seja dicotômica. Ou seja, para ele o “(a) plano das formas (códigos, sistemas)” [e] o “(b) plano dos processos (realizações, discursos), quando vistos separadamente, não se sustentam em uma abordagem funcionalista” (MARCUSCHI, 2004, p.p. 67-68). Entretanto, o “nível da enunciação, em que entram o estilo, a organização tópica e os demais processos de formulação característicos de cada modalidade e que dizem respeito ao sentido (nível do discurso)” (MARCUSCHI, 2004, p. 68) não serão aqui detalhados, ainda que saibamos ser a partir da análise desses elementos que mais claramente observamos questões relativas às práticas de autoria, ao processamento cognitivo durante as estratégias de leitura empregadas, às questões relativas ao letramento literário, propósito comunicativo, condições de produção e recepção textual, entre outros aspectos. Assumimos, conscientemente, a REE a partir de uma certa dicotomia que se propõe a ser analítica para fins de operacionalização exatamente porque entendemos que, a partir dos autores comentados na seção 1, existem questões acerca da REE que ainda necessitam ser melhor fundamentadas em relação à análise textual.

4.2 Colaborações e Parcerias

Em decorrência de nossa participação enquanto professor colaborador interno do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco Campus Garanhuns (UPE) entre 2018 e 2022, incluímos, a convite, mestrandos do programa como avaliadores das produções finais. Uma de nossas orientandas, inclusive, defendeu trabalho sobre o retextualização. Nesse sentido, sentimo-nos muito mais acadêmica e cientificamente respaldados para discutir questões sobre o seu trabalho já que elementos observados no *corpus* inicial subsidiaram nosso apontamentos durante as orientações.

Durante o ano de 2019, a disciplina Texto e Ensino, foi ministrada em parceria com a Prof^o Dr^a Jaciara Gomes, à época docente da Universidade de Pernambuco Campus Garanhuns, no primeiro semestre do referido programa. Isto permitiu apresentarmos o presente projeto bem como explicitarmos nossas linhas de investigação aos alunos mestrandos. Como o convite para avaliação dos trabalhos foi aceito pelos mestrandos desse ano e do ano anterior ao projeto (em 2018 ministramos, também uma outra disciplina no programa), isso impactou positivamente no Grupo de Estudos em Linguagens e Práticas Sociais (GELPS) do Campus Garanhuns.

Além da Universidade Pernambuco (UPE) Campus Garanhuns, também estiveram envolvidos no processo de avaliação dos trabalhos, em ambos os anos, profissionais da escola bilíngue *Speak!* em Garanhuns, docentes dos *campi* Ipojuca, Recife, Caruaru e Pesqueira, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) Campus Recife, da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), da Secretaria Estadual de

Educação de Pernambuco (SEE/PE), além de alguns estudantes da Turma I do curso de Pós-graduação em Linguagem e Práticas Sociais do Campus Garanhuns e docentes de escolas públicas e particulares do estado¹¹ .

Duas menções em particular se fazem necessárias: a primeira diz respeito ao convite feito pela professora Morgana Soares da Silva, à época docente do curso de Letras da UFAPE que, após avaliar os trabalhos em 2019, convidou os estudantes para se apresentarem aos seus alunos do curso letras. Os estudantes do 2º ano de curso de informática aceitaram o convite e fizeram uma nova apresentação. E, também, os estudante do 4º ano do curso de meio ambiente apresentaram o pôster acadêmico resultado da análise intersemiótica realizada durante o ano letivo no CC língua portuguesa IV. A segunda é relativa à avaliação realizada pela professora Rúbia Valéria Gomes de Andrade, docente do Campus Caruaru durante a vigência da pesquisa. Após a avaliação dos pôsteres acadêmicos da turma do 4º ano de meio ambiente, esta comunicou ao professor Érick Viana, docente do IFPE Campus Vitória de Santo Antão e presidente da Comissão Organizadora do VI Congresso Internacional das Licenciaturas (COINTER/PDVL 2019 - Recife/PE) sobre a qualidade dos trabalhos avaliados. Diante desse comunicado, o professor Érick Viana, mesmo após o prazo de inscrição para o congresso já haver sido encerrado, nos convidou a submeter os trabalhos para apresentação. Assim, uma atividade avaliativa específica de estudantes do Ensino Médio foi apresentada em um evento internacional cujo foco principal eram trabalhos de alunos licenciandos. Por essa razão afirmamos em nota de rodapé acima que as produções desse CC extrapolaram positivamente o previsto no projeto.

Por fim, destacamos ainda que, devido às parcerias, duas ex-alunas do PROFLETRAS, durante a escrita desse trabalho, estavam atuando no Campus Garanhuns: Maria Rosane Alves da Costa, professora da disciplina Literatura e Ensino no curso de Pós-graduação em Linguagem e Práticas Sociais e Daniella Rafaelle Amorim do Nascimento, professora substituta de língua portuguesa do Campus Garanhuns.

4.3 Infraestrutura

Em razão do projeto de pesquisa ter sido articulado com o componente de ensino, indicamos o que efetivamente foi utilizado em termos de infraestrutura no Campus Garanhuns. Tal indicação objetiva reconhecer que para a execução de determinados projetos, não se faz necessário investimentos financeiros de grande porte, bastando somente o apoio de certos setores da instituição e, obviamente, determinação para tanto.

Em relação ao ensino, o projeto Mostre a Língua não requereu nada além da própria infraestrutura de salas de aula disponível no Campus. Isso porque as orientações para as atividades a serem desenvolvidas foram conduzidas durante as aulas regulares, a partir

¹¹ A lista completa dos avaliadores está nos agradecimentos.

dos conteúdos a serem trabalhados em cada componente curricular. O espaço físico nos blocos de sala de aula e laboratórios também foram utilizados quando da exposição dos trabalhos pelos estudantes durante o evento em 2019, como descrito a seguir.

1. O auditório da biblioteca do Campus foi utilizado para as apresentações do teatro de fantoches, fase de 2019
2. Salas de aula e recursos de computadores e projetor multimídia foram utilizados para as apresentações em vídeo e áudio (radionovelas)
3. Os corredores dos blocos de sala de aula e laboratórios de informática foram utilizados para exposição dos pôsteres acadêmicos e dos quadrinhos e fotonovelas
4. As salas de estudo individual da biblioteca bem como a sala dos professores foram utilizadas para receber e comportar os avaliadores

Destacamos a presteza da Coordenação de Almojarifado que nos forneceu papéis especiais para impressão dos certificados dos avaliadores e, também, do chefe da Divisão de Pesquisa em 2019, o professor Dr. João Paulo Aragão que, à época, nos auxiliou cedendo a impressora colorida para impressão dos formulários de avaliação.

4.4 Porvires

Embora não seja possível incluir o que agora apresentamos como resultados, é necessário indicar que o que indicaremos nessa seção é fruto direto do projeto integrado *Mostre a Língua*. Trata-se de uma espécie de resultado planejado.

Observamos que as atividades desenvolvidas com o CC língua portuguesa III e a produção de radionovelas foi a que mais envolveu a capacidade crítica e interpretativa dos estudantes. Muitas foram as transformações realizadas no TR para produção do TTI. Por essa razão, propusemos ao Diretor Geral do Campus Garanhuns, o professor José Roberto Amaral Nascimento a implantação de uma Rádio Acadêmica no Campus com vistas à produção de conteúdos educacionais. Incluem-se as radionovelas, as entrevistas, as *playlists*, os debates, enfim, todo um conjunto de gêneros que propicia o uso reflexivo da tecnologia com finalidade educacional.

Tendo sido aceita a proposta, iniciaremos, em 2023, elaboração do projeto. Pretendemos, com a rádio, envolver todas as modalidades de ensino do Campus e contará, especificamente, com a participação – voluntária e por seleção de bolsistas – de estudantes dos diversos níveis de ensino. A oferta de bolsas, planejamos, será oriunda do Programa de Arte e Cultura do Campus Garanhuns.

A participação docente será feita por convite e estará, obviamente, condicionada ao seu aceite. Será dada continuidade ao trabalho com o texto literário e sua tradução

intersemiótica para a linguagem do rádio. Contudo, esse foco principal não limitará a produção de outros gêneros dentro do escopo da proposta, tampouco de outros componentes curriculares.

Notadamente, esse trabalho envolverá, também as transformações pelas quais o veículo de comunicação "rádio" vem sofrendo ao longo dos anos com a popularização das tecnologias digitais. Os *podcasts* desempenham um papel fundamental nessas transformações e certamente será um dos modelos de produção de conteúdo adotados quando da elaboração do projeto.

Por fim, destacamos que o projeto possibilitou que houvesse uma reflexão sobre alguns CC do curso de Pós-graduação em Linguagem e Práticas Sociais do Campus e uma reformulação ocorresse. O componente curricular *Literatura e Outras Linguagens* passa agora a ser ministrado pelo autor desse trabalho e incluirá os aspectos de tradução intersemiótica envolvidos no projeto de pesquisa¹². Desse modo, esperamos que a experiência do Mostre a Língua torne-se extensiva aos estudantes do curso de especialização de modo que pesquisas no âmbito desse sejam desenvolvidas.

¹² A nova ementa entrará em vigor a partir de 2023 com a Turma III do curso.

5 Conclusão

Executar projetos que se fundamentam nos pilares da educação pública federal, a saber o ensino, a pesquisa e a extensão não é tarefa simples. A articulação nas diversas fases de execução do projeto assim como a coleta de dados e abertura dos trabalhos ao público externo de modo que esses possam reconhecer tal trabalho como significativo e de qualidade é complexa e exaustiva.

Ainda assim, diante do que expusemos, podemos afirmar que esse trabalho conseguiu cumprir os objetivos de pesquisa e ensino propostos. Como objetivo principal, a investigação dos modos de compreensão do texto literário e a possibilidade de articulação de seus componentes temáticos e estruturais para produção de gêneros textuais multissemióticos para promoção da autoria escolar e desenvolvimento dos multiletramentos, tivemos a produção dos diversos gêneros indicados, ao longo dos anos de 2019 e 2020, descritos na seção Metodologia.

Não somente cada uma das produções pode ser considerada como texto traduzido intersemioticamente ou novo texto (no sentido de terem autores responsáveis pela sua produção), como o reconhecimento dos avaliadores externos envolvidos no processo atestaram isso. Possenti (2009) nos diz que dar voz aos outros incorporando "ao texto discursos correntes, fazendo ao mesmo tempo uma aposta a respeito do leitor" (p. 111) e evitar a mesmice por meios de variações discursivas que indiquem como sendo nosso também essa incorporação do discurso de outrem, são indícios de autoria. Efetivamente observamos isso nas produções estudantis, inclusive no tocante ao fomento do processo criativo e do trabalho colaborativo.

Ao realizarem esse ateste, os avaliadores confirmam cumprido o objetivo da promoção da autoria escolar. Por se tratarem de gêneros escritos (TR) que foram transpostos para uma semiose diferente que envolvem, no processo de sua construção, o uso de tecnologias digitais, asseguramos que sim, é possível articular o estudo do texto literário com as tecnologias digitais em atividade significativa de produção de sentidos. Mais ainda, reconhecemos que o desenvolvimento dos multiletramentos é possível de ocorrer no curso de um componente curricular sem haver necessidades de oficinas ou atividades extra.

No que se refere aos objetivos específicos, à exceção da promoção e realização de oficinas para produção de roteiros e uso das tecnologias digitais, ações que não foram cadastradas adequadamente pela Divisão de Extensão do Campus Garanhuns, todos os demais foram cumpridos.

A elaboração de sequências didáticas está descrita em Leitão (2020), particularmente na atividade de tradução intersemiótica das peças teatrais para os quadrinhos. A adaptação

de obras de literatura para outras semioses, conforme descrita na Metodologia incluiu as fotonovelas, os quadrinhos, as radionovelas, o teatro de fantoches, os quadrinhos com *emoji* e o curta-metragem. Todas essas obras tiveram como TR obras de literatura brasileira que foram, facilmente, reconhecidos pelas avaliadores nos TTI. Essas traduções intersemióticas permitiram que a produção de texto prevista para o CC língua portuguesa tivesse um aspecto diferenciado e fosse, igualmente, avaliada diferentemente. Avaliação que levou em consideração aspectos linguísticos muito além dos gramaticais: uso de paráfrases, cortes de trechos para sumarização de conteúdo, inclusão de trechos explicativos, adequação de registro linguístico, compreensão e (re)interpretação do texto literário, enfim, todos os aspectos presentes em Marcuschi (2004) e apresentados acima foram mobilizados no processo avaliativo.

Além disso, todos os elementos expostos na seção Resultados contribuíram significativamente para demonstrar e confirmar que a integração dos pilares da educação pública federal resultam ser possível uma educação pública, gratuita e de qualidade. Em especial, gostaríamos de destacar, o convite feito pelo professor Érick Viana do IFPE Campus Vitória de Santo Antão para participação do VI Congresso Internacional das Licenciaturas (COINTER/PDVL 2019). Não fosse a troca de experiências propiciada pelo convite à professora Rúbia Valéria, docente do IFPE Campus Caruaru, os estudantes jamais teriam a oportunidade de, ainda no Ensino Médio, participarem de um evento internacional (ver fotos nos Apêndices).

A contribuição voluntária dos avaliadores foi essencial para a compreensão de alguns aspectos relativos às expectativas discentes. O engajamento e o esforço estudantis ao saberem que seriam avaliados por outros professores que não o docente regular do CC fez com que os trabalhos fossem produzidos com esmero e dedicação. Não somente o convite feito aos estudantes do 2º ano de TI do Ensino Médio para apresentarem seu trabalho aos estudantes de letras da UFPE corroboram o que dizemos. O público que assistiu às apresentações do teatro de fantoches também o fazem. Mesmo sem divulgação, o auditório da biblioteca do Campus (ver fotos nos Apêndices) comprovam que produções textuais (estudantis, de modo geral) que se destinam, a um público e não se restringem à sala de aula são também elementos motivadores para os estudantes.

As metas propostas no projeto também foram explicitamente alcançadas. Mesmo ainda sem haver regulamentação em nível institucional para projetos de ensino, o movimento de solicitação desta regulamentação foi iniciado. O processo no SEI, ainda que encerrado sem resposta satisfatória pela Pró-reitoria de Ensino, permite que se afirme a necessidade de criação de tal documento regulador. Ademais, reconhecemos que muito ainda depende dessa regulamentação, visto que o discurso do senso comum dos docentes é sempre "*E o conteúdo?*", quando instados a participarem de outros modos de vivência acadêmica, tais como as semanas, as palestras, os encontros, etc., e que a dificuldade para incluir

eventos como o *Mostre a Língua* dentro do CC é ainda enorme, dada a inexistência de diretrizes institucionais. Outro aspecto diz respeito à pedagogia de projetos, algo ainda incipiente (ou inexistente) no IFPE. Reconhecer essa necessidade é urgente para novas ações de projetos de ensino.

Por fim, apontamos que ainda que o evento *Mostre a Língua* não tenha conseguido incluir um evento exclusivo da Pós-graduação em Linguagem e Práticas Sociais, o I SELPS ocorreu e produziu os primeiros ANAIS de um curso de especialização do IFPE.

Esperamos que o exposto nesse trabalho possa eventualmente inspirar gestores a agirem de modo mais célere quando certas demandas forem apresentadas, corrigirem eventuais erros expostos no percurso desse trabalho e professores que, por uma razão ou outra, acreditam que é impossível a realização de um trabalho desse porte.

Referências

ADAM, J-M. **Textos, tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019. [1992]

_____. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALLEN, G. **Intertextuality**. Great Britain: Routledge, 2007

ARAÚJO, J. O texto em ambientes digitais. *In*: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula**. Belo Horizonte: Vereda, 2013, v. 1, p. 88-115.

ARAÚJO, J. e DIEB, M. Tecnologia digital e agência: ressignificando a tarefa da escrita escolar. *In*: **Revista da Anpoll**. nº 37, p. 37-55, Florianópolis, Jul./Dez. 2014. p. 37-54.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BARTHES, R. A morte do autor. *In*: _____. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p**

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, [2003]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases**

da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Rev. ANPOLL**, nº 19, p. 231-256, jul./dez. 2005.

_____. Contraintes et libertés textuelles. **Caplletra**, 40, 9-28. 2006.

COSSON, R. O apagamento da literatura na escola. *In: Investigações: linguística e teoria literária*. v. 15, n. 1, jul., 2002. Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Programa de pós-graduação em Letras e Linguística. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2002.

_____. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>> Acesso em: Ago. de 2015.

DALVI, M^a. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. *In: DALVI, M^a. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. **Leitura de literatura na escola***. São Paulo: Parábola, 2013.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2007.

DIKSON, D. A retextualização escrita-escrita. **Rev. Bras. Linguist. Apl.** v. 18, n. 3, p. 503-529, 2018.

DIKSON, D. A retextualização enquanto processo de escritura e apropriação de gêneros textuais. **Caminhos em linguística aplicada**. Vol. 16, n. 1, 1^o sem, 2017.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J., NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** Tradução de Antonio F. Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa, Vega: Passagens. 1992.

HUTCHEON, L. **Uma teoria da adaptação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

IFPE (Estado). **Resolução nº 39, de 11 de dezembro de 2017**. Promove alterações na Resolução nº 08/2017. Recife, PE, 11 dez. 2017.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2003.

JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KOCH, I. G. V.; BENTES, A. C; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. São Paulo: Cortez, 2012.

KRESS, G. e VAN LEEUWEN, T. **Reading images. The grammar of visual design**. New York: Routledge, 2006.

LEITÃO, A. A. P. Do teatro aos quadrinhos: uma experiência de leitura literária e escrita multimodal. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 69-90, 2020. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v33i2p69-90. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/164523>>. Acesso em: 16 jul. 2022.

LEITÃO, A. A. P. **Formas de funções da autoria na internet: uma prática discursiva**. Recife, PE. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco. 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

POSSENTI, S. Índícios de autoria. *In*: **Questões para analistas do discurso**. São

Paulo: Parábola Editorial, 2009a.

_____. Enunciação, autoria e estilo. *In: Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009b.

RAMIRES, V. Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. *In: Investigações: linguística e teoria literária*. v. 18, n. 2, jul., 2005. Universidade Federal de Pernambuco. CAC. Programa de pós-graduação em Letras e Linguística. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

ROJO, R. H. e MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, M. C. A leitura literária como experiência. *In: DALVI, M^a. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. 1996. Disponível em: <http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm#11>. Último acesso em: 02 jun. 2009.

TRAVGLIA, N. G. **Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

Obras de literatura citadas:

ALENCAR, J. **Senhora**. (On-line.) Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/senhora.pdf>. Acesso em: 3 out. 2016.

_____. **Iracema**. (On-line.) Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/iracema.pdf>. Acesso em: 3 out. 2016

ALMEIDA, M. A. **Memórias de um sargento de milícias** (On-line.) Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000235.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2016.

ANDRADE, M. **O peru de natal**. (On-line). Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/perunatal.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. **Será o Benedito!** (On-line.) Disponível em: <<https://contobrasileiro.com.br/sera-o-benedito-conto-de-mario-de-andrade/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

ASSIS, J. M. M. **Helena**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000202.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2016.

_____. **A mão e a luva**. (On-line.) Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000027.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2016.

BARRETO, L. **Um músico extraordinário**. (On-line). Disponível em: <http://www.portugues.seed.pr.gov.br/arquivos/File/leit_online/lima37.pdf>. Acesso em: 15 maio 2018.

BOYNE, J. **O menino do pijama listrado**. São Paulo: Seguinte, 2017

ÉSQUILO. **Prometeu acorrentado**. (On-line.) Disponível em: <<https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/prometeu.pdf>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

EURÍPIDES. **Medeia**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

FONSECA, R. **Um homem de princípios**. (On-line). Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/um-homem-de-principios-conto-inedito-de-rubem-fonseca-21143695>>. Acesso em: 15 maio 2018.

GREEN, J. **A culpa é das estrelas**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

IRVING, W. **A lenda do cavaleiro sem cabeça**. São Paulo: Nova Alexandria, 2009.

LOBATO, M. Negrinha. *In*: _____. **Contos completos** São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

LOBATO, M. Um homem honesto. *In*: _____. **Contos completos** São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

MACHADO, A de A. **Brás, Bexiga e Barra Funda**. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/bi000005.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PALACIO, R. J. **Extraordinário**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

PENA, M. **O velho da horta**. (On-line). Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/bv000112.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

_____. **Os dous ou o inglês maquinista**. (On-line). Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/bn000154.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

QUEIROZ, R. **O ateu**. (On-line). Disponível em: <<http://www.tirodeletra.com.br/conto/RacheldeQueiroz-Oateu.htm>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

RODRIGUES, N. Viúva, porém honesta. *In*: _____. **Teatro completo Nelson Rodrigues: peças psicológicas e míticas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

RAMOS, G. **A primeira aventura de Alexandre**. Disponível em: <<https://entrcontos.com/2016/04/12/primeira-aventura-de-alexandre-classico-graciliano-ramos/>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

RODRIGUES, N. Covardia. *In*: _____. **A vida como ela é... O homem fiel e outros contos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ROSA, G. Desenredo. *In*: _____. **Tutameia (Terceiras estórias)**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009

ROSTAND, E. **Cyrano de Bergerac**. (On-line). Disponível em: <<https://frodosburden.xyz/d/5122/RkRrcTZyV1FKTWJhVTAvbE1HajhkazdyWFNRRWxWakE5Zmx2M0l4Z1VIOGdvY1NydUpZaHV6a0pNemNzcW1pTENWSjg1eU03aFp3ZjF1eHlRS1l6anc9PQ==/Cyrano%20de%20Bergerac%20-%20Edmond%20Rostand.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2018.

SHAKESPEARE, W. **A megera domada**. (On-line). Disponível em: <<https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/megera.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2013

_____. **Sonho de uma noite de verão**. (On-line). Disponível em: <<https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/sonhoerao.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018

SUASSUNA, A. **O auto da compadecida**. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

TELLES, L. F. **Venha ver o pôr do sol**. (On-line.) Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/conto-venha-ver-o-por-do-sol-de-lygia-fagundes-telles/>>. Disponível em: 4 mar. 2018.

TREVISAN, D. Sim, senhor. *In*: _____. **Rita Ritinha Ritona**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

TREVISAN, D. João e Maria. *In*: _____. **Novelas nada exemplares**. Rio de Janeiro: Ediciones Sintagma S. L., [s. d.]. ISBN: 85-01-15909-3

TREVISAN, D. Pedrinho. *In*: _____. **Novelas nada exemplares**. Rio de Janeiro: Ediciones Sintagma S. L., [s. d.]. ISBN: 85-01-15909-3

VICENTE, G. **Auto da barca do inferno**. (On-line.) Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua00111a.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2012.

_____. **O velho da horta**. (On-line.) Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000112.pdf>>. Acesso em 4 abr. 2012.

Apêndices

APÊNDICE A – Formulários de Avaliação

Os formulários a seguir são relativos às produções do componente curricular língua portuguesa no ano de 2019. Esses formulários foram adaptados para o Google Formulários no ano de 2020 em razão do evento ter ocorrido inteiramente *on-line*.

A ordem apresentada dos formulários é:

1. pôster acadêmico
2. curta-metragem
3. quadrinização de contos
4. quadrinização de peças teatrais
5. radionovelas
6. peças teatrais para teatro de fantoches

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO

Mostre a Língua 2019

Pôster Acadêmico

1. Título do trabalho avaliado:

2. Idioma do trabalho:

(P) Português

(I) Inglês

(E) Espanhol

Prezado/a avaliador/avaliadora, os itens a serem observados em relação à produção do gênero PÔSTER ACADÊMICO estão descritos abaixo. A avaliação deve ser feita marcando-se apenas um "X". O item **NÃO** (N) tem marcação única. O item **SIM** (S) contém a numeração indicativa da adequação do trabalho à proposta, que deverá ser marcada conforme julgamento, sendo:

- (1), insatisfatório
- (2), pouco satisfatório
- (3), adequado
- (4), ótimo, mas com algumas melhorias a serem feitas
- (5), excelente

Ao final do preenchimento, pedimos indicar o somatório dos itens assinalados no item **SIM**, bem como indicar quaisquer comentários pertinentes aos autores.

O PÔSTER ACADÊMICO apresenta

1. Título adequado à proposta de investigação?

(N) (S) 1 2 3 4 5

2. Identificação dos autores?

(N) (S) 1 2 3 4 5

3. *Introdução* que permita a identificação da problemática tratada?

(N) (S) 1 2 3 4 5

4. Indicação da fundamentação teórica?

(N) (S) 1 2 3 4 5

5. *Objetivos* claros e bem definidos?

(N) (S) 1 2 3 4 5

6. *Metodologia* clara e adequada que permita a compreensão de como a pesquisa foi feita?

(N) (S) 1 2 3 4 5

7. Imagens que permitam demonstrar a análise realizada?

(N) (S) 1 2 3 4 5

8. Trechos da obra relacionados à(s) imagem(ns) utilizadas como apresentação dos *Resultados*?

(N) (S) 1 2 3 4 5

9. *Conclusão* que retoma o objetivo proposto e acrescida de reflexões sobre os resultados da investigação?

(N) (S) 1 2 3 4 5

Mostre a Língua

10. Contribuição científica¹ para a compreensão da temática?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

11. Referências bibliográficas conforme a ABNT 6023?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

12. Estrutura e organização do gênero pôster conforme a ABNT 15437?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

13. Legibilidade em relação ao tamanho e tipo das fontes?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

Total de itens com marcação de **NÃO**: Somatório dos itens **SIM**:

Comentários Gerais:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Avaliador: Nome

Assinatura

¹Lembrar que os estudantes são do Ensino Médio Integrado e que este trabalho não é derivado de uma pesquisa maior, mas de um trabalho didático a partir dos conteúdos programáticos do 4º ano.

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO

Mostre a Língua 2019

Fotonovelas

1. Título do trabalho avaliado:

2. Idioma do trabalho:

(P) Português

(I) Inglês

(E) Espanhol

Prezado/a avaliador/avaliadora, os itens a serem observados em relação à produção do gênero FOTO-NOVELA estão descritos abaixo. A avaliação deve ser feita marcando-se apenas um "X". O item **NÃO** ((N)) tem marcação única. O item **SIM** ((S)) contém a numeração indicativa da adequação do trabalho à proposta, que deverá ser marcada conforme julgamento, sendo:

- ①, insatisfatório
- ②, pouco satisfatório
- ③, adequado
- ④, ótimo, mas com algumas melhorias a serem feitas
- ⑤, excelente

Ao final do preenchimento, pedimos indicar o somatório dos itens assinalados no item **SIM**, bem como indicar quaisquer comentários pertinentes aos autores.

A FOTONOVELA apresenta

1. Capa?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

2. Resumo e autoria original da história?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

Ficha técnica contendo:

- fotos e nomes dos atores e respectivos personagens que interpretam?
 (N) (S) ① ② ③ ④ ⑤
- equipe responsável pelas fotografias?
 (N) (S) ① ② ③ ④ ⑤
- equipe responsável pela edição/adaptação do texto?
 (N) (S) ① ② ③ ④ ⑤
- equipe responsável pela revisão textual?
 (N) (S) ① ② ③ ④ ⑤
- equipe responsável pela montagem da fotonovela?
 (N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

3. Propagandas de produtos e/ou serviços inseridas no suporte "revista"?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

4. Indicação da tecnologia utilizada?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

Mostre a Língua

5. Poucos trechos narrativos ou descritivos?

N S ① ② ③ ④ ⑤

6. Vários trechos dialogados?

N S ① ② ③ ④ ⑤

7. Sequência lógica da narrativa?

N S ① ② ③ ④ ⑤

8. Compreensão da história sem haver acesso ao texto (conto) original?

N S ① ② ③ ④ ⑤

9. Relação das imagens com os trechos dialogados e/ou narrativos/descritivos?

N S ① ② ③ ④ ⑤

10. Tamanho adequado dos balões de diálogo para as cenas?

N S ① ② ③ ④ ⑤

11. Tamanho adequado dos quadros narrativos e/ou descritivos para as cenas?

N S ① ② ③ ④ ⑤

12. Adequado equilíbrio de cor?

N S ① ② ③ ④ ⑤

13. Legibilidade em relação ao tamanho e tipo das fontes?

N S ① ② ③ ④ ⑤

14. Equilíbrio entre as fotografias e os trechos narrados?

N S ① ② ③ ④ ⑤

15. Equilíbrio entre as fotografias e os trechos dialogados?

N S ① ② ③ ④ ⑤

Total de itens com marcação de **NÃO**: Somatório dos itens **SIM**:

Comentários Gerais:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Avaliador: Nome

Assinatura

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO

Mostre a Língua 2019

Curta-metragens

1. Título do trabalho avaliado:

2. Idioma do trabalho:

(P) Português

(I) Inglês

(E) Espanhol

Prezado/a avaliador/avaliadora, os itens a serem observados em relação à produção do gênero CURTA-METRAGEM estão descritos abaixo. A avaliação deve ser feita marcando-se apenas um "X". O item **NÃO** ((N)) tem marcação única. O item **SIM** ((S)) contém a numeração indicativa da adequação do trabalho à proposta, que deverá ser marcada conforme julgamento, sendo:

- ①, insatisfatório
- ②, pouco satisfatório
- ③, adequado
- ④, ótimo, mas com algumas melhorias a serem feitas
- ⑤, excelente

Ao final do preenchimento, pedimos indicar o somatório dos itens assinalados no item **SIM**, bem como indicar quaisquer comentários pertinentes aos autores.

O CURTA-METRAGEM apresenta

1. Título ao início do vídeo?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

2. Enquadramento adequado?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

Ficha técnica ao final do vídeo contendo:

- nomes dos alunos e respectivos personagens?
 (N) (S) ① ② ③ ④ ⑤
- locais de filmagem?
 (N) (S) ① ② ③ ④ ⑤
- equipe responsável pelo roteiro?
 (N) (S) ① ② ③ ④ ⑤
- equipe responsável pelas filmagens?
 (N) (S) ① ② ③ ④ ⑤
- equipe responsável pela revisão textual?
 (N) (S) ① ② ③ ④ ⑤
- equipe responsável pela edição de som/ imagem?
 (N) (S) ① ② ③ ④ ⑤
- equipe responsável pela legendagem?
 (N) (S) ① ② ③ ④ ⑤
- turma, ano e semestre?
 (N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

Mostre a Língua

3. Qualidade da imagem adequada?

(N) (S) 1 2 3 4 5

4. Qualidade do som adequada?

(N) (S) 1 2 3 4 5

5. Legendagem na língua materna?

(N) (S) 1 2 3 4 5

6. Sincronia entre legenda e áudio?

(N) (S) 1 2 3 4 5

7. Sequência lógica da narrativa?

(N) (S) 1 2 3 4 5

8. Compreensão da história?

(N) (S) 1 2 3 4 5

9. Relação das imagens com o texto?

(N) (S) 1 2 3 4 5

10. Duração de até 5 min?

(N) (S) 1 2 3 4 5

Total de itens com marcação de **NÃO**: Somatório dos itens **SIM**:

Comentários Gerais:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Avaliador: Nome

Assinatura

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO

Mostre a Língua 2019

Quadrinização de Contos

1. Título do trabalho avaliado:

2. Idioma do trabalho:

(P) Português

(I) Inglês

(E) Espanhol

Prezado/a avaliador/avaliadora, os itens a serem observados em relação à produção do gênero QUADRINIZAÇÃO DE CONTOS estão descritos abaixo. A avaliação deve ser feita marcando-se apenas um "X". O item **NÃO** ((N)) tem marcação única. O item **SIM** ((S)) contém a numeração indicativa da adequação do trabalho à proposta, que deverá ser marcada conforme julgamento, sendo:

- ①, insatisfatório
- ②, pouco satisfatório
- ③, adequado
- ④, ótimo, mas com algumas melhorias a serem feitas
- ⑤, excelente

Ao final do preenchimento, pedimos indicar o somatório dos itens assinalados no item **SIM**, bem como indicar quaisquer comentários pertinentes aos autores.

A QUADRINIZAÇÃO DE CONTOS apresenta

1. Capa?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

2. Resumo e autoria original da história?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

Ficha técnica contendo:

- figuras e nomes dos respectivos personagens?
 (N) (S) ① ② ③ ④ ⑤
- equipe responsável pelas figuras?
 (N) (S) ① ② ③ ④ ⑤
- equipe responsável pela edição/adaptação do texto?
 (N) (S) ① ② ③ ④ ⑤
- equipe responsável pela revisão textual?
 (N) (S) ① ② ③ ④ ⑤
- equipe responsável pela montagem da quadrinização?
 (N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

3. Propagandas de produtos e/ou serviços inseridas no suporte "revista em quadrinhos"?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

4. Indicação da tecnologia utilizada?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

Mostre a Língua

5. Poucos trechos narrativos ou descritivos?

N S 1 2 3 4 5

6. Vários trechos dialogados?

N S 1 2 3 4 5

7. Sequência lógica da narrativa?

N S 1 2 3 4 5

8. Compreensão da história sem haver acesso ao texto (conto) original?

N S 1 2 3 4 5

9. Relação das imagens com os trechos dialogados e/ou narrativos/descritivos?

N S 1 2 3 4 5

10. Tamanho adequado dos balões de diálogo para as cenas?

N S 1 2 3 4 5

11. Tamanho adequado dos quadros narrativos e/ou descritivos para as cenas?

N S 1 2 3 4 5

12. Adequado equilíbrio de cor?

N S 1 2 3 4 5

13. Legibilidade em relação ao tamanho e tipo das fontes?

N S 1 2 3 4 5

14. Equilíbrio entre as figuras e os trechos narrados?

N S 1 2 3 4 5

15. Equilíbrio entre as figuras e os trechos dialogados?

N S 1 2 3 4 5

Total de itens com marcação de **NÃO**: Somatório dos itens **SIM**:

Comentários Gerais:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Avaliador: Nome

Assinatura

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO

Mostre a Língua 2019

Quadrinização de Peça Teatral

1. Título do trabalho avaliado:

2. Idioma do trabalho:

(P) Português

(I) Inglês

(E) Espanhol

Prezado/a avaliador/avaliadora, os itens a serem observados em relação à produção do gênero QUADRINIZAÇÃO DE PEÇA TEATRAL estão descritos abaixo. A avaliação deve ser feita marcando-se apenas um "X". O item **NÃO** (N) tem marcação única. O item **SIM** (S) contém a numeração indicativa da adequação do trabalho à proposta, que deverá ser marcada conforme julgamento, sendo:

- (1), insatisfatório
- (2), pouco satisfatório
- (3), adequado
- (4), ótimo, mas com algumas melhorias a serem feitas
- (5), excelente

Ao final do preenchimento, pedimos indicar o somatório dos itens assinalados no item **SIM**, bem como indicar quaisquer comentários pertinentes aos autores.

A QUADRINIZAÇÃO DE PEÇA TEATRAL apresenta

1. Capa?

(N) (S) 1 2 3 4 5

2. Resumo e autoria original da história?

(N) (S) 1 2 3 4 5

Ficha técnica contendo:

- figuras e nomes dos respectivos personagens?
 (N) (S) 1 2 3 4 5
- equipe responsável pelas figuras?
 (N) (S) 1 2 3 4 5
- equipe responsável pela edição/adaptação do texto?
 (N) (S) 1 2 3 4 5
- equipe responsável pela revisão textual?
 (N) (S) 1 2 3 4 5
- equipe responsável pela montagem da quadrinização?
 (N) (S) 1 2 3 4 5

3. Propagandas de produtos e/ou serviços inseridas no suporte "revista em quadrinhos"?

(N) (S) 1 2 3 4 5

4. Indicação da tecnologia utilizada?

(N) (S) 1 2 3 4 5

Mostre a Língua

5. Poucos trechos narrativos ou descritivos?

N S 1 2 3 4 5

6. Vários trechos dialogados?

N S 1 2 3 4 5

7. Sequência lógica da narrativa?

N S 1 2 3 4 5

8. Compreensão da história sem haver acesso ao texto (conto) original?

N S 1 2 3 4 5

9. Relação das imagens com os trechos dialogados e/ou narrativos/descritivos?

N S 1 2 3 4 5

10. Tamanho adequado dos balões de diálogo para as cenas?

N S 1 2 3 4 5

11. Tamanho adequado dos quadros narrativos e/ou descritivos para as cenas?

N S 1 2 3 4 5

12. Adequado equilíbrio de cor?

N S 1 2 3 4 5

13. Legibilidade em relação ao tamanho e tipo das fontes?

N S 1 2 3 4 5

14. Equilíbrio entre as figuras e os trechos narrados?

N S 1 2 3 4 5

15. Equilíbrio entre as figuras e os trechos dialogados?

N S 1 2 3 4 5

Total de itens com marcação de **NÃO**: Somatório dos itens **SIM**:

Comentários Gerais:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Avaliador: Nome

Assinatura

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO

Mostre a Língua 2019

Radionovelas

1. Título do trabalho avaliado:

2. Idioma do trabalho:

(P) Português

(I) Inglês

(E) Espanhol

Prezado/a avaliador/avaliadora, os itens a serem observados em relação à produção do gênero RADIO-NOVELA estão descritos abaixo. A avaliação deve ser feita marcando-se apenas um "X". O item **NÃO** ((N)) tem marcação única. O item **SIM** ((S)) contém a numeração indicativa da adequação do trabalho à proposta, que deverá ser marcada conforme julgamento, sendo:

- (1), insatisfatório
- (2), pouco satisfatório
- (3), adequado
- (4), ótimo, mas com algumas melhorias a serem feitas
- (5), excelente

Ao final do preenchimento, pedimos indicar o somatório dos itens assinalados no item **SIM**, bem como indicar quaisquer comentários pertinentes aos autores.

A RADIONOVELA apresenta

1. Vinheta introdutória?

(N) (S) 1 2 3 4 5

2. Resumo e autoria original da história?

(N) (S) 1 2 3 4 5

Ficha técnica contendo:

- nomes dos atores e respectivos personagens que interpretam?
 (N) (S) 1 2 3 4 5
- equipe responsável pela gravação?
 (N) (S) 1 2 3 4 5
- equipe responsável pela edição/adaptação do texto?
 (N) (S) 1 2 3 4 5
- equipe responsável pela revisão textual?
 (N) (S) 1 2 3 4 5
- equipe responsável pelos efeitos sonoros?
 (N) (S) 1 2 3 4 5
- equipe responsável pela trilha sonora?
 (N) (S) 1 2 3 4 5

3. Entonação correta da fala dos personagens de acordo com o tom da cena?

(N) (S) 1 2 3 4 5

4. Trilha sonora adequada à temática e/ou cenas?

(N) (S) 1 2 3 4 5

Mostre a Língua

5. Oferecimento empresarial (Um oferecimento de "Canetas BIC...")?
 N S 1 2 3 4 5
6. Propagandas de produtos e/ou serviços inseridas no veículo de comunicação "rádio"?
 N S 1 2 3 4 5
7. Poucos trechos narrativos ou descritivos?
 N S 1 2 3 4 5
8. Vários trechos dialogados?
 N S 1 2 3 4 5
9. Sequência lógica da narrativa?
 N S 1 2 3 4 5
10. Compreensão da história sem haver acesso ao texto (conto) original?
 N S 1 2 3 4 5
11. Tempo adequado a fim de não tornar a audição cansativa?
 N S 1 2 3 4 5
12. Indicação da tecnologia utilizada?
 N S 1 2 3 4 5

Total de itens com marcação de **NÃO**: Somatório dos itens **SIM**:

Comentários Gerais:

Avaliador: Nome

Assinatura

FORMULÁRIO DE AVALIAÇÃO

Mostre a Língua 2019

Teatro de Fantoches

1. Título do trabalho avaliado:

2. Idioma do trabalho:

(P) Português

(I) Inglês

(E) Espanhol

Prezado/a avaliador/avaliadora, os itens a serem observados em relação à produção do gênero TEATRO DE FANTOCHES estão descritos abaixo. A avaliação deve ser feita marcando-se apenas um "X". O item **NÃO** (N) tem marcação única. O item **SIM** (S) contém a numeração indicativa da adequação do trabalho à proposta, que deverá ser marcada conforme julgamento, sendo:

- ①, insatisfatório
- ②, pouco satisfatório
- ③, adequado
- ④, ótimo, mas com algumas melhorias a serem feitas
- ⑤, excelente

Ao final do preenchimento, pedimos indicar o somatório dos itens assinalados no item **SIM**, bem como indicar quaisquer comentários pertinentes aos autores.

O TEATRO DE FANTOCHES apresenta

1. Resumo e autoria original da história?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

2. Nomes dos personagens e respectivos atores?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

3. Linguagem (falas) clara e simplificada, adequada à proposta?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

4. Possibilidade de compreensão da história sem haver acesso ao texto (peça) original?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

5. Caracterização dos fantoches adequada à temática da peça?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

6. Sequência lógica da narrativa entre as cenas?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

7. Cenário condizente com às cenas?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

8. Manipulação dos fantoches adequada às cenas?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

9. Entonação de voz adequada às cenas (dramática, triste, irônica...)?

(N) (S) ① ② ③ ④ ⑤

Mostre a Língua

10. Entonação de voz adequada aos personagens (homem, mulher, jovem...)?

N S ① ② ③ ④ ⑤

11. Efeitos sonoros adequados às cenas (suspense, ação, curiosidade...)?

N S ① ② ③ ④ ⑤

12. Trilha sonora adequada?

N S ① ② ③ ④ ⑤

13. Coordenação entre os diálogos dos personagens durante às cenas?

N S ① ② ③ ④ ⑤

14. Divisão de cenas adequada?

N S ① ② ③ ④ ⑤

15. Efeitos de iluminação adequados às cenas?

N S ① ② ③ ④ ⑤

Total de itens com marcação de **NÃO**: Somatório dos itens **SIM**:

Comentários Gerais:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Avaliador: Nome

Assinatura

APÊNDICE B – Fotos do evento



Figura 1 – 1º TMA - Teatro de fantoches/Auditório do Campus - 2019



Figura 2 – 1º TMA - Teatro de fantoches/Auditório do Campus - 2019



Figura 3 – 1º TMA - Teatro de fantoches/Auditório do Campus - 2019



Figura 4 – 2º TI - Apresentação de quadrinhos (peças) - 2019



Figura 5 – 2º TI - Apresentação na UFAPE/Garanhuns - 2019



Figura 6 – 3º TEE - Apresentação de quadrinhos (contos) - 2019



Figura 7 – 4º TMA - Apresentação de pôster A - 2019



Figura 8 – 4º TMA - Apresentação de pôster B - 2019



Figura 9 – 4º TMA - Apresentação de pôster C - 2019



Figura 10 – 4º TMA - Apresentação de pôster D - 2019



Figura 11 – 4º TMA - VI COINTER (Recife) - 2019



Figura 12 – 4º TMA - Apresentação na UFAPE/Garanhuns - 2019



Figura 13 – 4º TMA -Apresentação na UFAPE/Garanhuns - 2019

APÊNDICE C – Pôsteres - VI COINTER

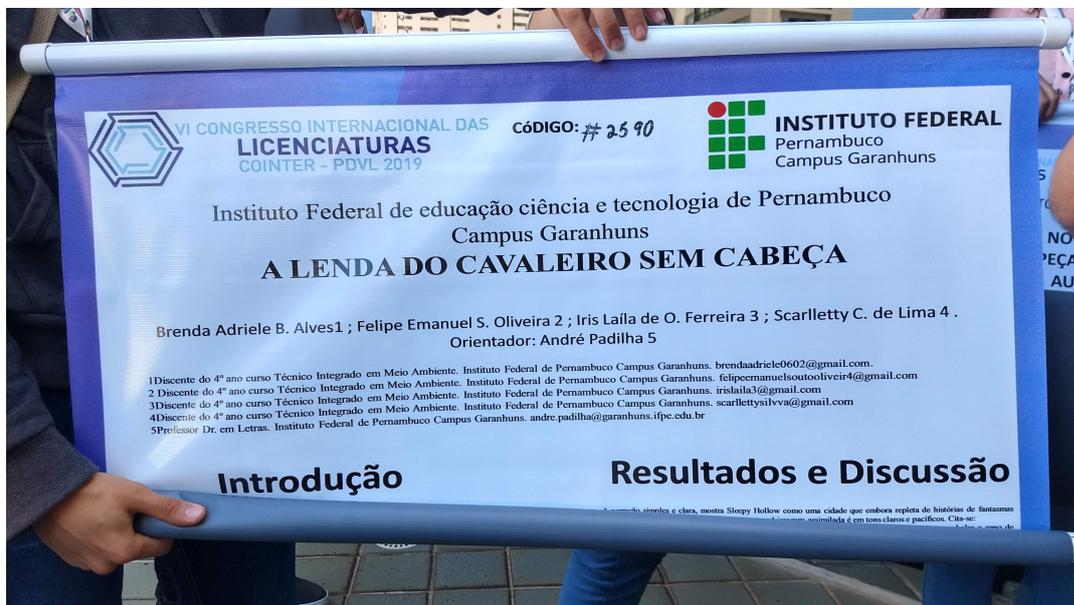


Figura 14 – 4º TMA - Pôster A apresentado no VI COINTER - 2019

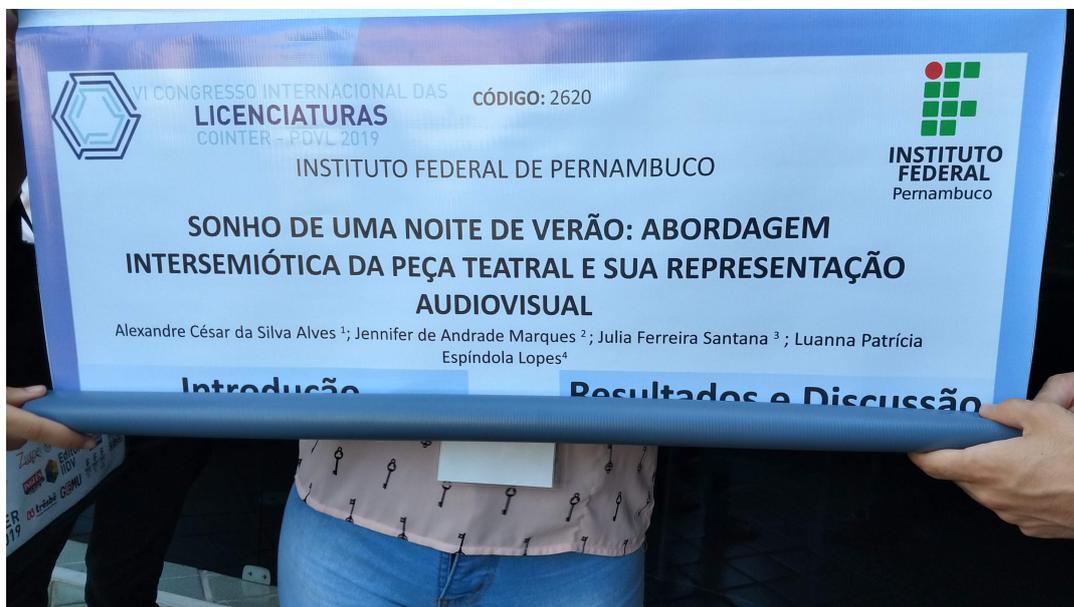


Figura 15 – 4º TMA - Pôster B apresentado no VI COINTER - 2019

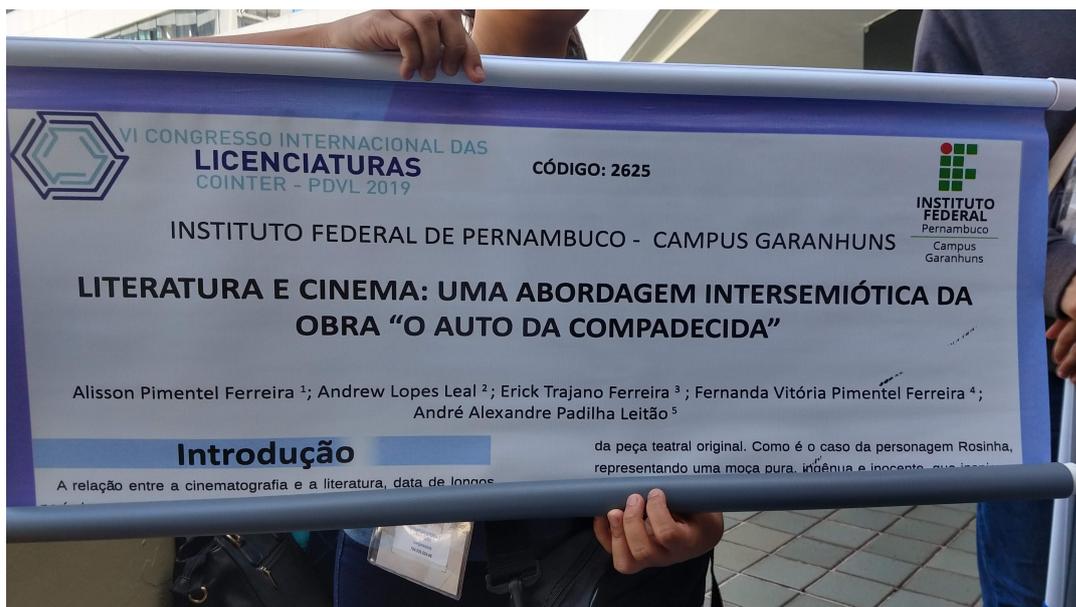


Figura 16 – 4º TMA - Pôster C apresentado no VI COINTER - 2019

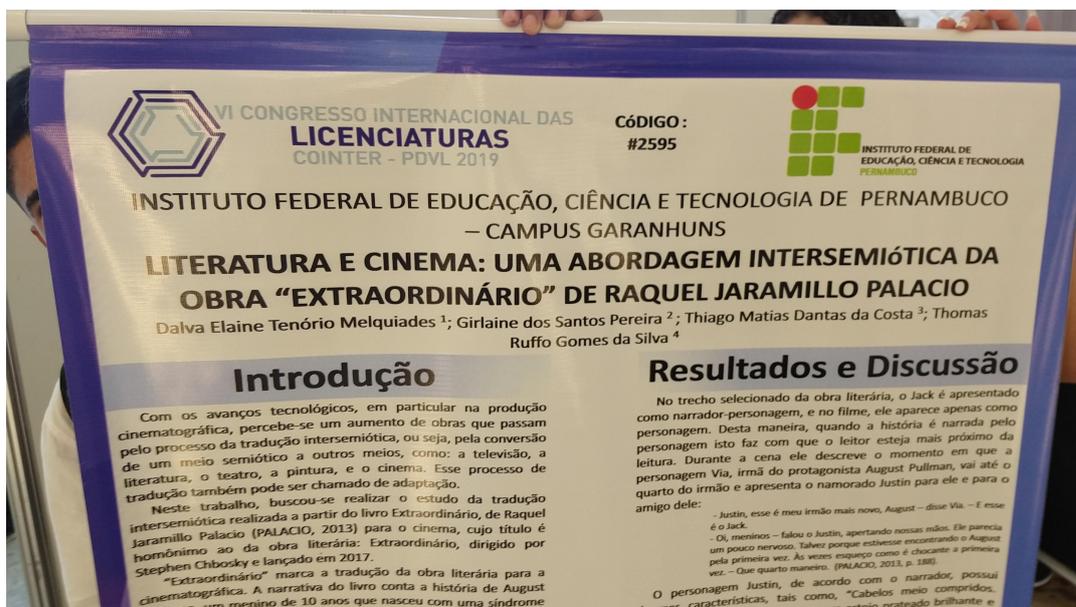


Figura 17 – 4º TMA - Pôster D apresentado no VI COINTER - 2019