

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE-UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PROP
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

ISABEL MARIA SOARES DA COSTA CARVALHO

DO ORAL PARA O ESCRITO: a retextualização com alunos do 7º ano

**TERESINA
2015**

ISABEL MARIA SOARES DA COSTA CARVALHO

DO ORAL PARA O ESCRITO: a retextualização com alunos do 7º ano

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes.

TERESINA
2015

ISABEL MARIA SOARES DA COSTA CARVALHO

DO ORAL PARA O ESCRITO: a retextualização com alunos do 7º ano

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí- (UESPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes.

Aprovada em 06/08/2015

Horário: 10:00 h

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Iveuta de Abreu Lopes (Orientadora)
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Profa. Dra. Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa (Primeira examinadora)
Universidade Federal do Piauí – UFPI

Profa. Dra. Ailma do Nascimento Silva (Segunda examinadora)
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

TERESINA
2015

Às minhas filhas, Livia, Beatriz e Clarissa e ao
meu esposo, Chico Noca.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela infinita bondade de me ter concedido a vida e permitido enfrentá-la. A Ele toda honra e toda glória.

À professora Iveuta de Abreu Lopes, minha orientadora, pelo apoio, firmeza e serenidade com que me acompanhou e, sobretudo, por ter acreditado em mim na realização deste estudo.

À professora Nize Paraguassu Martins e ao professor Pedro Neto Rodrigues Magalhães, pela valiosa contribuição nas etapas de qualificação deste trabalho.

À professora Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa, por aceitar de maneira tão gentil participar da Banca Examinadora deste trabalho e pelas significativas contribuições para a versão final desta dissertação.

À professora Ailma do Nascimento Silva, por se dispor a participar da minha avaliação final, bem como pelos ensinamentos durante suas aulas, cuja ressignificação no exercício das minhas atividades docentes têm sido de grande valia.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS da UESPI, pelo compromisso e dedicação com que desempenham suas atividades docentes e pelos valiosos ensinamentos.

Ao meu marido, amigo e companheiro, Chico Noca, pelo incentivo, pelo apoio, pela compreensão e por nunca ter medido esforços para que eu possa atingir meus objetivos.

Às minhas filhas, Lívia, Beatriz e Clarissa, os maiores presentes que Deus me deu e a mim confiou, minhas incentivadoras e inspiradoras.

À minha tia Munda, minha mãe, meu “porto seguro”, exemplo de doação, tolerância e dignidade.

Aos meus irmãos José, Joaquim, Rosália, Francisca das Chagas e os aos sobrinhos (filhos do coração) Lulu, Ashiley, Dani, Lucas, Jossé, Liriel, Huan, Raquel, Isabel Luiza, Heldemys, Guilherme, Susana, Anfrísio, Gerson Filho, Rosana, Gesebel e Isabela.

Às minhas primas Silvéria e Márcia, incansáveis colaboradoras.

In Memoriam, à minha mãe Francisca e à minha avó Silvéria, que mesmo não escolarizadas tanto me incentivaram a ter amor pelas letras.

In Memoriam, ao meu padrinho Marcos Pio, que me presenteou com o primeiro livro a que tive acesso, depois da carta de ABC, *As mais belas histórias: pré-livro* de Lúcia Monteiro Casasanta, do qual não esqueço o cheiro das palavras, nem me desvencilho das belas imagens que construí, ao lê-lo.

In Memoriam, ao meu tio Gonçalo Pio, figura do pai que não tive.

In Memoriam, ao meu irmão João e à minha sobrinha e afilhada Amanda, que nos deixaram precocemente.

Às companheiras de jornada, Betânea, Hilda, Jesus, Margarida e Meyre, as melhores amizades que construí nos últimos dois anos, com quem dividi todas as minhas angústias e de quem recebi apoio incondicional em todos os momentos.

Em especial ainda, à grande amiga Meyre, que me adotou desde a aula inaugural do mestrado até o momento da apresentação deste trabalho, incentivando-me, encorajando-me. Por tudo isso agradeço, mas sobretudo pela amizade verdadeira.

A todos os colegas da primeira turma do PROFLETRAS- UESPI, pelo compartilhamento de conhecimentos.

Ao grande amigo e compadre Raimundo Dias da Costa, pelo incentivo (imposição) para a inscrição no mestrado.

Às amigas, Socorro Leal, Socorro Carvalho, Cruz Brandão, Alexassandra e Edilene Vilarinho pelo incentivo e encorajamento.

Aos meus alunos do Centro de Ensino Estado de São Paulo, por se disponibilizarem a ser sujeitos da investigação que resultou neste trabalho e a seus pais, por darem o consentimento formal.

Aos gestores do Centro de Ensino Estado de São Paulo, campo do meu estudo, por terem consentido a pesquisa e me apoiado, e, em especial às minhas amigas professoras, Selma e Eliane, fiéis companheiras.

Aos funcionários do Mestrado Profissional em Letras, pela acolhida e atenção.

A todos aqueles e aquelas que, direta ou indiretamente, acompanharam cada etapa deste processo e me ajudaram a realizar mais um sonho, os meus sinceros agradecimentos.

À CAPES, pelo apoio financeiro por meio da concessão da bolsa.

A língua portuguesa é um verdadeiro desafio para quem escreve. [...] Eu gosto de manejá-la – como gostava de estar montada num cavalo e guiá-lo pelas rédeas, às vezes lentamente, às vezes a galope. Eu queria que a língua portuguesa chegasse ao máximo nas minhas mãos. E este desejo todos os que escrevem têm. Um Camões e outros iguais não bastaram para nos dar para sempre uma herança da língua já feita. Todos nós que escrevemos estamos fazendo do túmulo do pensamento alguma coisa que lhe dê vida.

(Clarice Lispector)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral examinar o processo de textualização do gênero relato oral e de retextualização desse gênero para o escrito, a partir dos relatos orais de alunos do 7º ano, em contextos de ensino. Especificamente procuramos identificar nos textos orais dos alunos os elementos linguísticos e não linguísticos, característicos da oralidade; os elementos linguísticos, característicos da modalidade escrita da língua; as estratégias de retextualização por eles empregadas ao retextualizar do oral para o escrito e, ainda, analisar comparativamente os aspectos implicados no processo de retextualização texto-autor e texto-não autor. Estabelecidos os objetivos específicos, norteamos a pesquisa pelas seguintes perguntas: que elementos linguísticos e não linguísticos característicos da oralidade o aluno utiliza na produção de textos orais?; na retextualização do oral da língua para o escrito, o aluno atenta para os aspectos linguístico-textuais característicos da língua escrita?; que estratégias de adequação da língua à modalidade escrita são utilizadas pelo aluno ao retextualizar do oral para o escrito e qual a relação entre retextualizador-autor do texto base e retextualizador não autor do texto base na retextualização do oral para o escrito? Visando à confirmação ou não das asserções de que, na produção de textos orais, o aluno utiliza os elementos linguísticos e não linguísticos característicos da oralidade; ao proceder à retextualização do oral para o escrito, o aluno atenta para os aspectos linguístico-textuais característicos da língua escrita; ao retextualizar do oral para o escrito, o aluno utiliza estratégias de adequação da língua à modalidade escrita; e ao retextualizar, o autor do texto-base efetua mais alterações no texto base do que o retextualizador não autor, tomamos como base o Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito, proposto por Marcuschi. Os principais autores, nos quais se baseia a fundamentação teórica do trabalho são Bakhtin (1997), Bronckart (2012), Marcuschi (2008), Marcuschi (2010), Dell'Isola (2007) Geraldi (2006), Schhneuwly e Dolz (2004). Adotamos para o encaminhamento da pesquisa a abordagem qualitativa. Os dados foram coletados a partir do contato direto da pesquisadora com os sujeitos envolvidos. Definimos como categorias de análise o texto oral, o texto escrito, as estratégias de retextualização adaptadas do modelo de Marcuschi e o confronto entre as retextualizações na relação autor-retextualizador e não autor-retextualizador. Os resultados encontrados a partir da análise dos dados apontam para a necessidade de uma proposta de intervenção, visando amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos no uso da linguagem oral e escrita.

Palavras-chave: Retextualização. Texto. Língua oral. Língua escrita. Ensino.

ABSTRACT

The general objective of this study is to examine the textualizing process of the oral report genre and its retextualizing for written, from oral reports of 7th graders of elementary school in teaching contexts. Specifically we aimed to identify characteristic linguistic and non-linguistic elements of orality in the oral texts of the students; the characteristic linguistic elements of the written mode of language; the strategies of retextualizing they employed while converting from oral to written and also analyze comparatively the aspects involved in the process of retextualizing performed at author-text and not the author-text productions. After established specific objectives, the research is guided by the following questions: Which characteristic linguistic and non-linguistic elements of orality do the students utilize in the production of oral texts?; while retextualizing from oral language to written, does the student considers the linguistic and textual aspects pertaining to written language?; which adaptation strategies do the students utilize to retextualize from oral to written language_mode and what the relation between the retextualizing performed by not the author and the author of the original text at the process of converting from oral to written? In this study expects to validate or not the assertions that, in the production of oral texts, the student uses characteristic linguistic and non-linguistic elements of orality; when retextualizing from oral to written, the student considers the linguistic and textual aspects pertaining to written language; during the retextualizing from oral to writing, the students utilize language adaptation strategies to written mode; and while retextualizing, the author of the original text performs more changes to the original text than not the author one, we take as basis the model of textual-discursive operations in the conversion of the oral text to written text, proposed by Marcuschi. The main authors, in which are based the theoretical foundations of the research are Bakhtin (1997), Bronckart (2012), Marcuschi (2008), Marcuschi (2010), Dell'Isola (2007) Geraldi (2006), Schhneuwly and Dolz (2004). We adopted for the progress of the research the qualitative approach. Data were collected from the direct contact of the researcher with the subjects involved. We have defined as categories of analysis the oral text, written text, retextualizing strategies adapted from Marcuschi model and the confrontation between the retextualizing performed by the author of the original text and not the author one. The results from the analysis of the data indicate the need for a proposal of intervention, aimed at diminishing the difficulties presented by the students in the use of oral and written language.

Keywords: Retextualizing. Text. Oral language. Written language. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação do <i>continuum</i> dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	30
Figura 2 – Possíveis atividades de retextualização.....	38
Figura 3 - Fluxo dos processos de retextualização.....	40
Figura 4 - Modelo das operações textuais- discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dicotomias estritas	25
Quadro 2 - Visão culturalista.....	26
Quadro 3 - A perspectiva variacionista	27
Quadro 4 - A perspectiva sociointeracionista.....	27
Quadro 5 - Coesão textual	35
Quadro 6 - Possibilidades de retextualização	37
Quadro 7 - Aspectos envolvidos no processo de retextualização.....	39
Quadro 8 - Marcas de escrita na oralidade	77
Quadro 9 - Marcas de oralidade na escrita	81
Quadro 10 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A1	92
Quadro 11 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A2.....	93
Quadro 12 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A3.....	94
Quadro 13 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A4.....	95
Quadro 14 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A5.....	96
Quadro 15 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A6.....	97
Quadro 16 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A7.....	98
Quadro 17 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A8.....	98
Quadro 18 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A9.....	99
Quadro 19 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A10.....	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 TEXTO, RETEXTUALIZAÇÃO E ENSINO	16
2.1 O Texto e sua Configuração Teórica	17
2.2 Gênero textual: manifestações da atividade comunicativa.....	19
2.2.1 A relação fala e escrita no <i>continuum</i> dos gêneros orais e escritos	23
2.2.2 Caracterização do texto oral e do texto escrito.....	32
2.3 O Processo de Retextualização	36
2.4 Linguagem e Ensino	48
2.4.1 Retextualização: redirecionamento da produção textual e ensino.....	53
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA	59
3.1 Caracterização da Pesquisa	59
3.2 Campo da Pesquisa.....	62
3.3 Sujeitos da Pesquisa	64
3.4 Procedimentos para Coleta de Dados	65
4 O QUE DIZEM OS DADOS	69
4.1 Textos Oraais Transcritos.....	70
4.2 Textos Escritos	78
4.3 Identificação das Operações de Retextualização	83
4.4 Confronto entre a Retextualização do Autor do Texto base e Outro Retextualizador	89
4.5 Em Busca de Alternativas: A Proposta da Intervenção.....	100
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	125
ANEXOS	131

1 INTRODUÇÃO

[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema correspondem no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado) (BAHKTIN, 1997, p. 309).

Nas últimas três décadas, em decorrência dos avanços das ciências relacionadas à linguagem, através dos estudos da Linguística de Texto que difundiram os novos conceitos e padrões de textualidade e do lançamento dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa-PCN (1998) (doravante PCN), documento que preconiza a adoção do texto como unidade básica, tem sido dada uma atenção especial à utilização dos gêneros textuais em contextos de ensino de língua portuguesa.

Têm surgido, a partir desses encaminhamentos, vários questionamentos sobre essa nova forma de conceber o ensino de língua e em especial as atividades de produção escrita. Com o intuito de promover a atualização dos profissionais da educação, as instituições das diferentes esferas, por meio de encontros, conferências, jornadas, entre outros, passaram a promover amplas discussões e divulgação da proposta dos PCN de adesão à concepção interacionista de linguagem e conseqüentemente a um ensino de língua, voltado para o seu uso nas práticas cotidianas, em que a produção de texto deixa de ser apenas uma atividade mecânica, a redação escolar, e passa a ser um processo que visa ao estabelecimento da relação *uso-reflexão-uso*. Para tal fim, houve também a necessidade de adequação tanto dos órgãos oficiais, quanto dos profissionais envolvidos, à nova forma de condução do processo ensino-aprendizagem, o que exigiu dos professores uma nova postura.

Nesse sentido, intensificaram-se os cursos de formação continuada de professores, os quais, em muitas ocasiões, serviram para divulgar interpretações distorcidas, como por exemplo, a de que se deve abandonar o ensino de gramática, porque de nada serve aos usuários da língua e a de que para a linguística tudo está correto. É nesse contexto de formação continuada de professores, através do Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, cujo objetivo é a capacitação de professores em língua portuguesa para exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no País que surge o interesse por realizar esta pesquisa sobre a temática da retextualização.

Este trabalho de investigação insere-se na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes. e tem como objetivo geral examinar o processo de textualização do gênero relato oral e de retextualização desse gênero para o escrito, a partir dos relatos orais de alunos do 7º ano, em contextos de ensino. Em decorrência, delineamos os seguintes objetivos específicos: i) identificar nos textos orais dos alunos, os elementos linguísticos e não linguísticos, característicos da oralidade; ii) identificar nos textos escritos dos alunos, os elementos linguísticos, característicos da modalidade escrita da língua; iii) identificar as estratégias de retextualização, do oral para o escrito e iv) analisar comparativamente os aspectos implicados no processo de retextualização texto-autor e texto-não autor.

Para conduzir essa investigação, partimos das seguintes asserções: i) na produção de textos orais, o aluno utiliza os elementos linguísticos e não linguísticos característicos da oralidade; ii) ao proceder a retextualização do oral para o escrito o aluno atenta para os aspectos linguístico-textuais característicos da língua escrita; iii) ao retextualizar do oral para o escrito, o aluno utiliza estratégias de adequação da língua à modalidade escrita e iv) ao retextualizar, o autor do texto base efetua mais alterações no texto base do que o retextualizador não autor.

Com base no que estabelecemos através dos objetivos a que pretendemos atingir, o estudo foi norteado pelas seguintes perguntas de pesquisa: Que elementos linguísticos e não linguísticos característicos da oralidade o aluno utiliza na produção de textos orais? Na retextualização do oral da língua para o escrito, o aluno atenta para os aspectos linguístico-textuais característicos da língua escrita? Que estratégias de adequação da língua à modalidade escrita são utilizadas pelo aluno ao retextualizar do oral para o escrito? Qual a relação entre retextualizador-autor do texto base e retextualizador não autor do texto base na retextualização do oral para o escrito?

O trabalho tem como base teórica o modelo da retextualização do oral para o escrito, proposto por Marcuschi (2010), no qual a retextualização, atividade corriqueira e aparentemente simples e banal, já que a realizamos frequentemente nas nossas interações cotidianas de uso da língua, é tratada como um processo complexo que envolve operações de eliminação, inserção, reformulação, reconstrução e substituição, exige reflexão sobre a linguagem, seus usos e a relação com os gêneros, pensamento compartilhado por Dell'Isola (2007), a quem também recorremos para as discussões deste trabalho.

Conforme Marcuschi (2010), o tema retextualização não é novo, mas é pouco discutido. Disso decorre o desconhecimento da eficiência que as atividades de retextualização podem ter em contextos de aprendizagem escolar Dell'Isola (2007). Tanto Marcuschi (2010), quanto Dell'Isola (2007) veem na retextualização uma metodologia eficiente para a produção

de textos e com eles concordamos, pois o trabalho com a retextualização desenvolve no retextualizador a capacidade de compreensão, além de apresentar-se como uma alternativa para reflexão sobre os usos da língua em suas duas modalidades oral e escrita. A retextualização possibilita também analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita, observando a própria atividade de construção.

Pessoalmente, o que motivou o nosso interesse pelo tema da retextualização está relacionado à experiência de mais de vinte anos como professora de língua portuguesa em escola pública e uma concomitante insatisfação com as próprias práticas de condução do processo de produção textual e principalmente com o desempenho dos alunos nas práticas de produção oral e escrita. O contato com a obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* de Luiz Antônio Marcuschi, que apresenta o resultado de pesquisas que investigam a retextualização como prática de produção de textos e o incentivo da professora orientadora deste trabalho, Iveuta de Abreu Lopes, foram decisivos para a escolha.

É do conhecimento de quem atenta para a realidade do ensino no Brasil que, apesar das medidas institucionais e de ações isoladas por parte de alguns sistemas de ensino e de alguns profissionais da educação, os resultados de avaliações internas e externas aplicadas à educação básica pública no Brasil, em especial a do ensino fundamental, mais especificamente, do ensino de língua portuguesa não são os almejados. As recentes discussões se voltam para os resultados negativos das avaliações do sistema educativo em âmbito nacional, tais como a Prova Brasil¹ e o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM e também para a avaliação internacional realizada pelo PISA-Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

Os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional-INAF, apresentados por Rojo (2013), dão conta que a maioria dos alunos brasileiros conclui o ensino fundamental com um grau de aproveitamento muito inferior às expectativas com relação ao domínio da escrita e do uso da norma culta da língua portuguesa. Dessa forma, a escola está deixando de atingir um dos objetivos do Ensino Fundamental conforme o Artigo 32, I da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBN que é “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

¹ A prova Brasil é aplicada em todas as escolas públicas do país no último ano de cada segmento do ensino fundamental, em anos civis alternados e faz parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O ENEM é realizado anualmente pelo Ministério da Educação. O PISA é um programa internacional cujo objetivo é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação dos países participantes. É desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE.). Há em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas).

A presente dissertação compõe-se desta introdução que apresenta em linhas gerais, os objetivos, as asserções, as perguntas que conduzem à investigação, bem como a justificativa para que esta pesquisa fosse desenvolvida e de três capítulos: sendo o primeiro, de fundamentação teórica, o segundo de metodologia, o terceiro de análise de dados, além das considerações, das referências, dos apêndices e dos anexos.

No primeiro capítulo, apresentamos uma discussão teórica sobre o tema retextualização, tomando como base Marcuschi (2010) e Dell'Isola (2007). Discorremos também sobre as teorias com as quais essa temática se relaciona. Para tratar das questões do texto, utilizamos a teoria abordada por Koch (2011), Costa Val (1991), Antunes (2005, 2009, 2010) e outros autores. A abordagem sobre a questão dos gêneros textuais foi fundamentada em Bakhtin (1997) Marcuschi (2008), Bronckart (2012), entre outros; o estudo sobre a linguagem e as concepções que orientam a prática do professor foi apoiado em Travaglia (1998) e Geraldi (2006). Para tratar das questões do ensino com base nos gêneros, apoiamos-nos em Schneuwly & Dolz (2004), Marcuschi (2008, 2010) e nos pontos que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN de língua portuguesa.

No segundo capítulo, fazemos uma breve abordagem sobre as correntes metodológicas da pesquisa científica, apresentamos a caracterização da pesquisa e discorremos sobre a metodologia aplicada na realização do presente trabalho. Para esse fim, os autores nos quais nos apoiamos foram André (2002), Bortoni-Ricardo (2013), Brito (2006), Gil (2002), Moraes e Lima (2002) e Vasconcelos (2002). Apresentamos também a caracterização do campo de estudo e dos sujeitos envolvidos, bem como os processos metodológicos utilizados para a coleta e a análise dos dados.

No terceiro e último capítulo, que está distribuído em cinco seções, apresentamos a análise dos textos orais transcritos, dos textos escritos, identificamos as estratégias de retextualização do oral para o escrito, utilizadas pelos alunos, analisamos comparativamente as retextualizações realizadas pelo aluno autor do texto base e pelo não autor do mesmo texto e apresentamos um conjunto de atividades que se constituem em uma proposta de intervenção, elaborada a partir das constatações das dificuldades apresentadas pelos alunos no uso da língua nas modalidades oral e escrita.

Para finalizar, apresentamos nossas considerações sobre o trabalho realizado, sobre os resultados obtidos na investigação. Após as considerações finais, são apresentados os apêndices e os anexos, utilizados na elaboração deste estudo.

A relevância acadêmica e social deste trabalho, intitulado “*Do oral para o escrito: a retextualização com alunos do 7º ano*”, reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer

receitas (GERALDI, 2006), provocar nos profissionais das áreas de Linguística e de Educação, reflexões acerca do ensino da produção textual de gêneros orais e escritos, apontando encaminhamentos para adoção de uma prática de produção de textos voltada para o uso da língua em consonância com as necessidades das práticas de interação.

2 TEXTO, RETEXTUALIZAÇÃO E ENSINO

Diante do que se vem postulando para o ensino de língua relativamente à oralidade, inclusive nos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais, suponho que um trabalho atento e metucioso no campo das atividades de retextualização em suas várias alternativas pode ser um bom início. É uma maneira prática e eficaz de se obter informações sob o ponto de vista textual – discursivo e acabar com uma série de mitos a respeito da oralidade na sua relação com a escrita. Em especial fica evidente que a escrita não é uma representação da fala (MARCUSCHI, 2010, p. 124).

Neste capítulo, apresentamos uma discussão teórica sobre as concepções de texto e de gêneros textuais. As relações oralidade e escrita, embora em boa parte das práticas de linguagem no contexto escolar ainda sejam tratadas como atividades dicotômicas, são aqui, vistas como atividades de um mesmo sistema linguístico quanto ao uso. Fazemos uma abordagem sobre as variadas maneiras de conceber a linguagem e o seu reflexo no ensino de língua, uma vez que é a concepção de linguagem que orienta a prática do professor, ainda que inconscientemente. Discorreremos também sobre o fenômeno da retextualização e a sua importância como ação didática para o ensino da língua escrita, observando-a como atividade sociointerativa e não apenas como um sistema de regras.

2.1 O Texto e sua Configuração Teórica

O vocábulo *texto* tem sua origem no latim *textum*, que significa tecido, entrelaçamento. Pela origem da palavra, o texto seria uma perfeita combinação de “fios” tramados em uma nova “rede”, configurando um novo elemento no qual se constroem significados. Conforme Antunes (2010, p. 29), o conceito de textualidade – “característica estrutural das atividades sociocomunicativas [...] executadas entre os parceiros da comunicação” – é fundamental para a compreensão do que vem a ser um texto. Explica a pesquisadora que a textualidade ou, concretamente um gênero de texto é o modo de manifestação da atividade comunicativa, em qualquer situação de interação verbal.

Costa Val (1991, p. 5) afirma ser a textualidade um “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases”. Uma das primeiras divulgadoras do trabalho de Beaugrand e Dressler (1983) no Brasil, a autora diz que os dois teóricos apontam sete características responsáveis pela textualidade: a coerência e a coesão, que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto; a intencionalidade, a informatividade, a aceitabilidade, a situacionalidade e a intertextualidade, que se relacionam com os fatores pragmáticos presentes no processo sociocomunicativo.

A autora define texto ou discurso “como ocorrência linguística falada ou escrita de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica ou formal” (COSTA VAL, 1991, p. 5). Marcuschi (2008, p. 88), considera que “o texto é a unidade máxima de funcionamento da língua”, já Bronckart (2012, p. 75) denomina texto “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Para Koch (2011), é através dos textos, como forma de cognição social, que o homem organiza o mundo, produz, preserva e transmite o saber. Ainda de acordo com o pensamento de Koch (2011), o conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua. Desse modo, a autora apresenta três conceitualizações acerca da construção textual.

Na primeira vertente, que concebe a língua como representação do pensamento, o texto é visto como produto mental do autor, há, na sua construção, o predomínio ou exclusividade da consciência individual de quem o produz. O responsável pelo sentido é o emissor da enunciação que é um sujeito ativo, consciente, dono de sua vontade e de suas palavras. O leitor é passivo, cabe a este captar a mensagem, sem exercer sobre ela qualquer influência.

Na segunda vertente, que em sua perspectiva, vê a língua como código, o texto é um simples instrumento de comunicação, o sujeito é pré-determinado pelo sistema. Enquanto na concepção anterior fala-se de um sujeito de enunciação responsável pelo sentido, nessa se defende a inexistência de sujeitos, porque ele existe em decorrência de uma ideologia e do seu inconsciente. Já o leitor, precisa apenas ter conhecimento do código para compreender o texto.

Na terceira vertente, concepção interacional (dialógica) da língua, “[...] tanto aquele que escreve, como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto” (KOCH & ELIAS, 2009, p.34). Produtor e leitor do texto estabelecem entre si um acordo para a construção dos sentidos. Uma simples captação de uma representação mental ou decodificação de mensagem não conferem sentido ao texto. É necessário haver compreensão “[...] uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...] que requer um vasto conjunto de saberes [...]” (KOCH, 2011, p. 17). O texto é, nessa perspectiva, um produto socio-histórico, um instrumento que possibilita, por meio da linguagem oral ou escrita, a realização de todas as ações comunicativas entre os sujeitos, sendo, portanto, o próprio lugar da interação com a realidade.

Conforme Bronckart (2012, p. 92), “para produzir um texto, o agente deve então mobilizar algumas de suas representações sobre os mundos [...]”. Corroboram esse pensamento estudiosos interacionistas como Antunes, (2009), Koch & Elias (2009), Marcuschi (2008), quando defendem que na produção de um texto oral ou escrito há vários pontos a considerar: a

escolha da sequência textual que orientará a sua construção; o ajustamento do gênero textual à situação de interação, o modo como os gêneros se compõem; a identificação dos interlocutores. É necessário ainda munir o falante\escritor de informações para que ele tenha o que dizer (leituras, debates, consultas, discussões); adequar os graus do registro (formal ou informal); identificar os objetivos e propósitos comunicativos que estão sendo perseguidos; adotar um foco e uma postura; usar conscientemente os recursos coesivos.

Compreendemos, portanto, que o conhecimento do código linguístico e das regras de gramática não é suficiente para a produção de um texto, já que este é um processo que envolve a ativação de conhecimentos linguísticos, conhecimento enciclopédico, conhecimento de textos, ou seja, são necessários conhecimentos prévios para ter o quê e como dizer.

Afluem para essa perspectiva as orientações contidas nos PCN de Língua Portuguesa do primeiro e segundo ciclos ao enfatizarem que

as pesquisas na área da aprendizagem da escrita, [...], têm provocado uma revolução na forma de compreender como esse conhecimento é construído. Hoje já se sabe que escrever envolve dois processos paralelos: compreender a natureza do sistema de escrita da língua — os aspectos notacionais — e o funcionamento da linguagem que se usa para escrever — os aspectos discursivos; que é possível saber produzir textos sem saber grafá-los e é possível grafar sem saber produzir; que o domínio da linguagem escrita se adquire muito mais pela leitura do que pela própria escrita (BRASIL, 1997, p.28).

A formação de escritores competentes requer, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, amparada pelo contato com uma grande variedade de gêneros textuais e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. É necessário também atentar para as diferentes intenções comunicativas, considerando ainda, que cada situação exige o gênero que a ela se adequa, pois conforme Bronckart (2012, p. 103) “por serem os gêneros meios sociohistoricamente construindo para realizar objetivos comunicativos, [...] a apropriação dos gêneros torna-se um mecanismo fundamental de socialização de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. O estudo dos gêneros é assunto discutido na próxima seção deste trabalho.

2.2 Gênero textual: manifestações da atividade comunicativa

Os diversos estudos voltados para a questão dos gêneros textuais/discursivos: Bakhtin (1997), Bronckart (2012), Marcuschi (2008, 2010), evidenciam que os gêneros são fenômenos

históricos profundamente ligados à vida cultural e social, os quais contribuem para consolidar as atividades comunicativas do dia a dia. Conforme Miller (2012, p. 45), “os gêneros ajudam a constituir a substância de nossa vida cultural”. É consenso, pois, entre esses estudiosos que a realização de toda e qualquer atividade humana, em nosso cotidiano, se desenvolve pela utilização de tipos reconhecíveis de enunciados, os quais já foram experienciados em alguma esfera da atividade humana, ou seja, a língua se manifesta por meio dos gêneros textuais/discursivos.

De acordo com a teoria bakhtiniana, para cada necessidade de uso da língua há um gênero específico. Um cumprimento a alguém, uma solicitação de qualquer natureza, um agradecimento, um apelo, a tentativa de convencer a alguém de conosco concordar ou discordar de um ponto de vista, a socialização de informações, o relato daquilo que testemunhamos, qualquer que seja a nossa atividade somente se consolida pelo uso de um gênero específico, que pode ser oral ou escrito.

O gênero é sempre criado em uma esfera de atividade humana ou por uma comunidade discursiva, como uma forma eficiente de realizar uma dada atividade e apresenta determinadas regularidades em termos de três elementos que o constituem: tema, isto é, o conteúdo temático, pragmático ou contextual; a composição, que é o elemento estrutural de construção textual e o estilo, que são as possibilidades de enunciação e de expressão.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Dada à sua natureza social, os gêneros acompanham as transformações pelas quais passa a sociedade. Mesmo apresentando uma estrutura relativamente estável, não podem ser concebidos como formas linguísticas rígidas, inflexíveis, estanques. A cada necessidade de comunicação, quase sempre determinada pelo progresso tecnológico, surgem novos gêneros ou os já existentes ganham novas configurações.

Não fosse o avanço tecnológico que acelerou as possibilidades de comunicação, por meio de e-mails, o bilhete e a carta pessoal seriam ainda hoje, gêneros textuais de uso corriqueiro de larga importância como o foram até pouco tempo. Curioso e necessário é

observar que o gênero mencionado (e-mail), ganhou características bem específicas daqueles que o originaram (o bilhete e a carta), cuja substituição mesmo não tendo sido por inteiro, tem um uso mais frequente e com possibilidade de ação mais rápida, além de ser mais econômico. Dessa forma, os gêneros textuais nascem, modificam-se ou até desaparecem de acordo com as mudanças que ocorrem na sociedade, havendo muitos critérios tanto literários quanto linguísticos para nomeá-los e classificá-los.

Em virtude do ilimitado número de gêneros que circulam socialmente, suas semelhanças formais e variados propósitos comunicativos, o que resulta numa variedade de critérios de classificação, a identificação do gênero a que pertence um texto nem sempre se dá com facilidade e total segurança (ANTUNES, 2010). Mesmo leitores experientes, por vezes, sentem dificuldade em distinguir um editorial de um artigo de opinião ou de uma crônica. Antunes (2010, p. 73) argumenta que “quase sempre, convém recorrer ao suporte para chegar a uma conclusão” e ressalta que mais importante do que acertar na identificação do gênero é reconhecer as características textuais que o enquadram nesse ou naquele gênero, o desconhecimento das características do texto alvo inviabiliza a ação de retextualizar, daí a necessidade do ensino das características do gênero antes de propor tal atividade.

No entendimento de Bronckart (2012), os gêneros textuais são artefatos históricos escolhidos para a realização de uma ação de linguagem, que reúnem as representações de um agente sobre o contexto de uso numa dada situação de linguagem. Os gêneros, segundo o referido autor, podem ser classificados por diversos critérios, como por exemplo: o tipo de atividade humana implicada, o efeito comunicativo, o suporte material em que circulam, entre outros. “O critério mais objetivo que poderia ser utilizado é o das **unidades** e das **regras linguísticas específicas** que mobilizam” (BRONCKART, 2012, p. 74) (*grifos do autor*). Observa o teórico que embora seja esse critério proposto por vários autores, há que se considerar a dificuldade da sua aplicação, uma vez que desde a emergência das teorias literárias, foi observado que um texto pertencente a um gênero pode ser composto por segmentos distintos.

Dell’Isola, por seu turno, alerta para o perigo de se caracterizarem os gêneros adotando uma metodologia normativa e orienta que “os profissionais de linguagem precisam levar o aluno a compreender e procurar explicar como se manifestam os diferentes gêneros textuais” (DELL’ISOLA, 2007, p.24). Cada falante de uma determinada língua, escolarizado ou não, conhece, sabe nomear vários gêneros textuais de sua formação social, bem como é capaz de selecionar o gênero adequado à situação de interação, ainda que seja desconhecedor das características estruturais e textuais desses gêneros. O falante sempre usará os gêneros textuais adaptando-os.

Para Marcuschi (2008), que adota a expressão gênero textual por gênero do discurso e assegura não ser a terminologia relevante para o seu trabalho, “os gêneros são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas” (MARCUSCHI, 2008, p.191). O autor concebe gênero como uma atividade social, isto é, eles se proliferam para dar conta da variedade de atividades sociais de caráter comunicativo que estão presentes no cotidiano dos indivíduos e alerta para o cuidado de não confundir gênero textual com tipos textuais.

Tipos de texto, conforme Antunes (2010, p. 70), “são categorias teóricas que abrangem um conjunto de determinações de natureza linguística, tais como aspectos lexicais, sequências sintáticas, variações dos tempos verbais etc”. Marcuschi (2008), Antunes (2010), entre outros autores, consideram os tipos textuais uma questão definida linguisticamente. Significa dizer que a categorização dos tipos textuais se deve ao sistema da língua, e não como os gêneros, que por vezes são identificados em função de dois aspectos: as situações sociais e as pretensões retóricas que ocorrem no domínio da enunciação. Ainda, segundo Marcuschi (2008), quase sempre convém recorrer ao suporte para efetuar a diferença entre gênero e tipo textual. Dessa forma, a expressão tipos textuais serve para designar sequências textuais de natureza linguística: narração, descrição, injunção e exposição, as quais se materializam nos gêneros.

Antunes (2010) assinala que um texto do tipo narrativo apresenta como marcas linguísticas caracterizadoras: verbos de ação no tempo passado, o uso de expressões marcadoras da sequência temporal dos fatos (deixando clara a noção de antes, durante e depois) e a localização dos agentes nos cenários referidos, privilegia a referência a entidades, a seres concretos e abstratos, entre outros. No tipo descritivo, os objetos de referência apresentam-se parados, estáticos, sem remissão a uma progressão temporal, a uma mudança de tempo. O texto do tipo expositivo adota as estratégias de transmissão de um saber consubstanciado em um corpo de princípios teóricos ou de explicação de um fenômeno, em geral apoiado em dados e objetivos. Nos textos opinativos ou de comentário, os chamados textos dissertativos há predomínio de argumentos em prol de uma posição; o tema é quase sempre polêmico, os verbos, em geral, apresentam-se no presente do indicativo. Nos textos injuntivos, em função da natureza instrucional, predominam as formas verbais do modo imperativo.

Conforme Marcuschi (2008), os tipos não são textos empíricos. Em outras palavras, uma narração ou uma descrição não são exemplares concretos de textos que circulam socialmente, o que de fato circula socialmente é o gênero, que pode, na sua construção, apresentar diferentes sequências tipológicas. Os gêneros, estes sim, constituem textos

empíricos, circulam socialmente e se apresentam nas modalidades oral, escrita. Na próxima seção faremos uma discussão teórica sobre os gêneros orais e escritos.

2.2.1 A relação fala e escrita no *continuum* dos gêneros orais e escritos

Conforme Marcuschi (2010, p. 25), a oralidade é “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Sua realização varia de um nível mais informal a mais formal dependendo do contexto de uso. A palavra oralidade tem sua origem no latim *os,oris* que significa boca, oralidade é aquilo que se relaciona com o oral. Por muitos séculos, antes do surgimento da escrita, todas as informações eram transmitidas oralmente. Embora as investigações sobre a oralidade, como conceito científico tenham se iniciado na década de 1980 do século passado ela

[...] é considerada o caráter marcante da língua desde que esta foi construída como objeto científico por Ferdinand de Saussure, fundador da linguística Moderna. A língua, objeto da linguística, foi caracterizada como se constituindo de signos verbais sonoros (Saussure, 1975), portanto, um objeto de natureza oral. Mas mesmo que se tenha já demonstrado amplamente ser a oralidade a manifestação linguística por excelência, este aspecto da língua ainda não tem merecido por parte da ciência e dos cientistas a consideração especial que realmente merece e reclama. (COSTA, 2012)

Resultante da oralidade, a fala humana é, sem dúvida, a forma de comunicação mais utilizada pelo ser humano, haja vista a existência de comunidades ágrafas, as quais fazem seus registros apenas na memória, mas mesmo assim, realizam suas interações. A fala é acima de tudo um traço identificador dos seres humanos, uma pessoa ou uma dada comunidade pode ter a sua identidade revelada pela oralidade. Ela pode indicar o pertencimento cultural do indivíduo, sua origem geográfica, e sua história, pois:

A língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida a *organização da sociedade*. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais. Não se trata de um espelhamento, mas de uma funcionalidade em geral, mais visível na fala. É por isso que podemos encontrar muitos correlatos entre variação sociolinguística e variação sociocultural. Análises interessantes sob este aspecto são as oferecidas por Duranti (1997) em sua obra sobre *antropologia linguística*, ao frisar que a língua é uma parte da cultura, mas uma parte tão decisiva que a cultura se molda na língua. No entanto, seria equivocado ver uma homologia entre língua e cultura, pois conhecer uma não equivale a conhecer a outra. (MARCUSCHI, 2010, p. 35)

Não há necessidade de saber sistematizado para desenvolvimento da capacidade comunicativa oral, pois falar é uma capacidade inata do ser humano, enquanto que a aquisição da escrita – um produto sociocultural, visto que é uma invenção do homem, depende de uma ação pedagógica. Aprendemos a escrever por meio do processo de alfabetização – atividade, quase sempre desenvolvida na e pela escola.

Em contextos sociais básicos da vida cotidiana, como ambiente de trabalho, escola, convívio familiar, atividades burocráticas, espaços de lazer, entre outros, a escrita é utilizada em paralelo com a oralidade. Mesmo que o falante não possua uma saber técnico, ele é capaz de se comunicar e ser compreendido por seu interlocutor, utilizando um gênero textual oral ou escrito, dependendo da situação comunicativa. Tal acontecimento se explica porque os gêneros textuais não são criados por um falante, isto é, “não são frutos de invenções individuais, mas são formas socialmente maturadas em práticas comunicativas na ação languageira” (MARCUSCHI, 2008, p.189).

Dessa forma, compreendemos porque algumas formas linguísticas são naturalmente reconhecidas pelos usuários da língua, ainda que estes não sejam escolarizados, é exatamente por elas já estarem histórica e socialmente consagradas como marcas de alguns gêneros. Um exemplo clássico é o da expressão *era uma vez*, marca linguística de uso cristalizado no início de uma sequência textual narrativa e mais especificamente nos textos do gênero contos da literatura infantil.

Ressalta ainda o autor que “há mais gêneros na escrita do que na fala, o que é de certo modo surpreendente, mas explicável pela diversidade de ações linguísticas que praticamos no dia a dia na modalidade escrita” (MARCUSCHI, 2008, p. 207). Os gêneros escritos estão presentes com intensidade nas culturas letradas e compõem um campo mais amplo de pesquisa, já que os estudos científicos são desenvolvidos nessas culturas. Os estudos sobre os gêneros orais, por sua vez, são ainda escassos e recentes, mas é necessário realizá-los justamente por estarem diretamente ligados com o conhecimento comum dos falantes.

Os gêneros orais e escritos têm uma estreita relação. Não são estruturas independentes da mesma forma que não são dicotômicas as relações entre escrita e oralidade. Com o propósito de fazer compreender essa relação, Marcuschi (2008) esclarece que o que os difere é a “natureza do meio em que o texto foi originalmente expresso ou exteriorizado [...] um poema declamado não se torna uma linguagem falada no ato da declamação e sim um texto escrito oralizado” (MARCUSCHI, 2008, p.192). Expressar um gênero através da fala não garante que ele pertença a essa esfera, e o mesmo vale para o escrito.

A fala é uma propriedade inerente a todos os seres humanos, a todos os povos. Ao nascer já temos predisposição para falar, adquirimos uma língua materna no convívio familiar e com ela nos comunicamos usando a fala, que não precisa ser ensinada por adoção de método sistemático, é adquirida na interação com o outro. Por esse ponto de vista, segundo Marcuschi (2010, p. 17), “seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve”, o que ainda segundo o autor, não traduz que a oralidade seja superior à escrita e que esta seja dela originada.

Desde o seu surgimento, há mais de cinco mil anos, a escrita tem se constituído em uma ferramenta por meio da qual o homem faz o registro de suas descobertas e de suas vivências, documenta todos os seus atos, garantindo assim, a perpetuação das informações. Marcuschi (2010) ressalta que há vários estudos que se ocupam do tratamento da relação entre fala e escrita, os quais se agrupam em quatro tendências: a perspectiva das dicotomias, a tendência fenomenológica de caráter culturalista, a perspectiva variacionista e a perspectiva sociointeracionista.

A perspectiva das dicotomias estritas “dedica a análise das relações entre as duas modalidades de uso da língua (fala *versus* escrita) e percebe, sobretudo, as diferenças na *perspectiva da dicotomia*” (Marcuschi, 2010. 27). É a tendência de maior tradição entre os linguistas, sua análise é centrada no código e permanece na imanência do fato linguístico. “É dela que conhecemos as dicotomias que dividem a língua falada e a língua escrita em dois blocos distintos, atribuindo-lhes propriedades típicas” (MARCUSCHI, 2010, p. 27), apresentadas no quadro seguinte:

Quadro 1 - Dicotomias estritas

Fala	<i>versus</i>	Escrita
Contextualizada		Descontextualizada
Dependente		Autônoma
Implícita		Explícita
Redundante		Condensada
Não planejada		Planejada
Imprecisa		Precisa
não-normatizada		Normatizada

Fragmentada	Completa
-------------	----------

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 27

As dicotomias, conforme o autor, resultam de uma observação fundada na natureza das condições empíricas de uso da língua, e não de características dos textos produzidos. Não há nessa perspectiva nenhuma preocupação com os usos discursivos nem com a produção textual, daí surgem as visões distorcidas do próprio fenômeno textual. Além de sugerir dicotomias estanques com separação entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e tomar a língua como sistema de regras, o que conduz o ensino de língua ao ensino de regras gramaticais. Para essa perspectiva, a fala é o lugar do erro e do caos gramatical, enquanto a escrita é o lugar da norma e do bom uso da língua. O autor propõe que essa visão seja rejeitada.

Nominada por Marcuschi (2010) de visão culturalista, a segunda tendência foi desenvolvida com o propósito de identificar as mudanças nas sociedades que possuem a escrita. Essas mudanças são analisadas do ponto de vista cognitivo, social e antropológico. Observa “mais a natureza das práticas da oralidade *versus* escrita. e desenvolve uma fenomenologia da escrita e seus efeitos na forma de organização e produção do conhecimento” (MARCUSCHI, 2010, p. 28). Nesta visão, a escrita é ainda supervalorizada e assim se caracteriza como apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 - Visão culturalista

Cultura	<i>versus</i>	cultura letrada
pensamento concreto		pensamento abstrato
raciocínio prático		raciocínio lógico
atividade artesanal		atividade tecnológica
cultivo da tradição		inovação constante
Ritualismo		Analiticidade

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 29

Conforme Marcuschi (2010), essa visão apresenta outros problemas, os quais podem ser resumidos em três pontos. São eles: etnocentrismo – diz respeito a uma forma de ver as culturas alienígenas a partir da própria cultura, pressupõe que a introdução da escrita significa a alfabetização da sociedade inteira, o que não procede; supervalorização da escrita – alega a supremacia das sociedades que possuem a escrita sem levar em conta a desigualdade existente e separa as culturas em civilizadas e primitivas; forma globalizante – não atenta para o fato de que não existem “sociedades letradas”, e sim grupos letrados.

A terceira tendência, perspectiva variacionista, “trata do papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais e faz propostas específicas a respeito do tratamento

da variação entre padrão e não padrão linguístico nos contextos de ensino formal, não fazendo distinção entre fala e escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 31). Nessa perspectiva, situam-se os modelos teóricos preocupados com o currículo bidialetal: “o interessante nesta perspectiva é que a variação se daria tanto na fala quanto na escrita, o que evitaria o equívoco de identificar a escrita como a padronização da língua” (MARCUSCHI, 2010, p. 32), como o faz a perspectiva das dicotomias estritas. São características da perspectiva variacionista:

Quadro 3 - A perspectiva variacionista

Fala e escrita apresentam	
Língua padrão	Variedades não padrão
Língua culta	Língua coloquial
Norma padrão	Normas não padrão

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 31

Nesta perspectiva não se faz uma oposição ou dicotomia entre fala e escrita, mas sim uma observação criteriosa das variedades linguísticas que as duas modalidades apresentam, percebendo, portanto que todas as variedades seguem algum tipo de norma.

A quarta perspectiva, sociointeracionista, segundo Marcuschi, um dos seus representantes, “a rigor não forma um conjunto teórico sistemático e coerente, mas representa uma série de postulados um tanto desconexo e difuso [...]” (MARCUSCHI, 2010, p. 32). Essa corrente percebe a língua “como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala, tais como estratégias de formulação em tempo real” (MARCUSCHI, 2010, p. 33). Seus fundamentos centrais são:

Quadro 4 - A perspectiva sociointeracionista

Fala e escrita apresentam
Dialogicidade
Usos estratégicos
Funções interacionais
Envolvimento
Negociação
Situacionalidade
Coerência

Dinamicidade

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 33

Essa perspectiva “preocupa-se com os processos de produção de sentido tomando-os sempre como situados em contextos socio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais.” (MARCUSCHI, 2010, p. 34). Esse modelo vê as duas modalidades de uso da língua como complementares, interativas, dinâmicas e sensíveis aos fenômenos culturais e tem ainda a vantagem de preocupar-se com o estudo dos gêneros textuais e suas aplicações na sociedade.

Até a década de 1970 do século passado, a perspectiva das dicotomias orientava os estudos linguísticos, a oralidade e a escrita eram examinadas como opostas e a escrita era vista como superior, do ponto de vista cognitivo. Hoje, toma espaço maior nos meios linguísticos o entendimento de que as duas modalidades interagem e complementarizam-se. Mesmo assim, nas diversas esferas das práticas do dia a dia, a escrita ainda é supervalorizada em relação à oralidade. No ensino da produção de texto na escola, embora os PCN imponham a necessidade do ensino da oralidade, ele ainda é pouco produtivo, não podendo ser diferente já que escola e sociedade influenciam-se mutuamente e a sociedade, supervaloriza a escrita em todas as suas instâncias. Sobre a presença e supervalorização da escrita na sociedade, afirma Lopes:

[...] vivemos numa sociedade letrada em que a escrita penetrou com muito vigor e se estabeleceu como um recurso que permeia uma parte considerável das interações sociais, além de haver adquirido um enorme prestígio por força de fatores de natureza social, histórica e cultural a ponto de não ser considerada apenas uma simples modalidade de uso da língua, mas como uma espécie de variação linguística (LOPES, 2006, p. 15).

A autora deixa claro que o prestígio conferido à escrita não se deve a ela própria como recurso tecnológico. Na verdade são os fatores de natureza social, histórica e cultural que influenciam os comportamentos humanos em qualquer sociedade, que também determinam a valorização da escrita. Corroborando esse pensamento de Lopes, Marcuschi diz que “mesmo criada pelo engenho humano tardiamente em relação ao surgimento da oralidade, ela permeia hoje quase todas as práticas sociais do povo em que penetrou” (MARCUSCHI, 2010, p. 19). Ressalta o linguista que até mesmo os analfabetos em sociedades com escrita sofrem a sua influência. E reafirma:

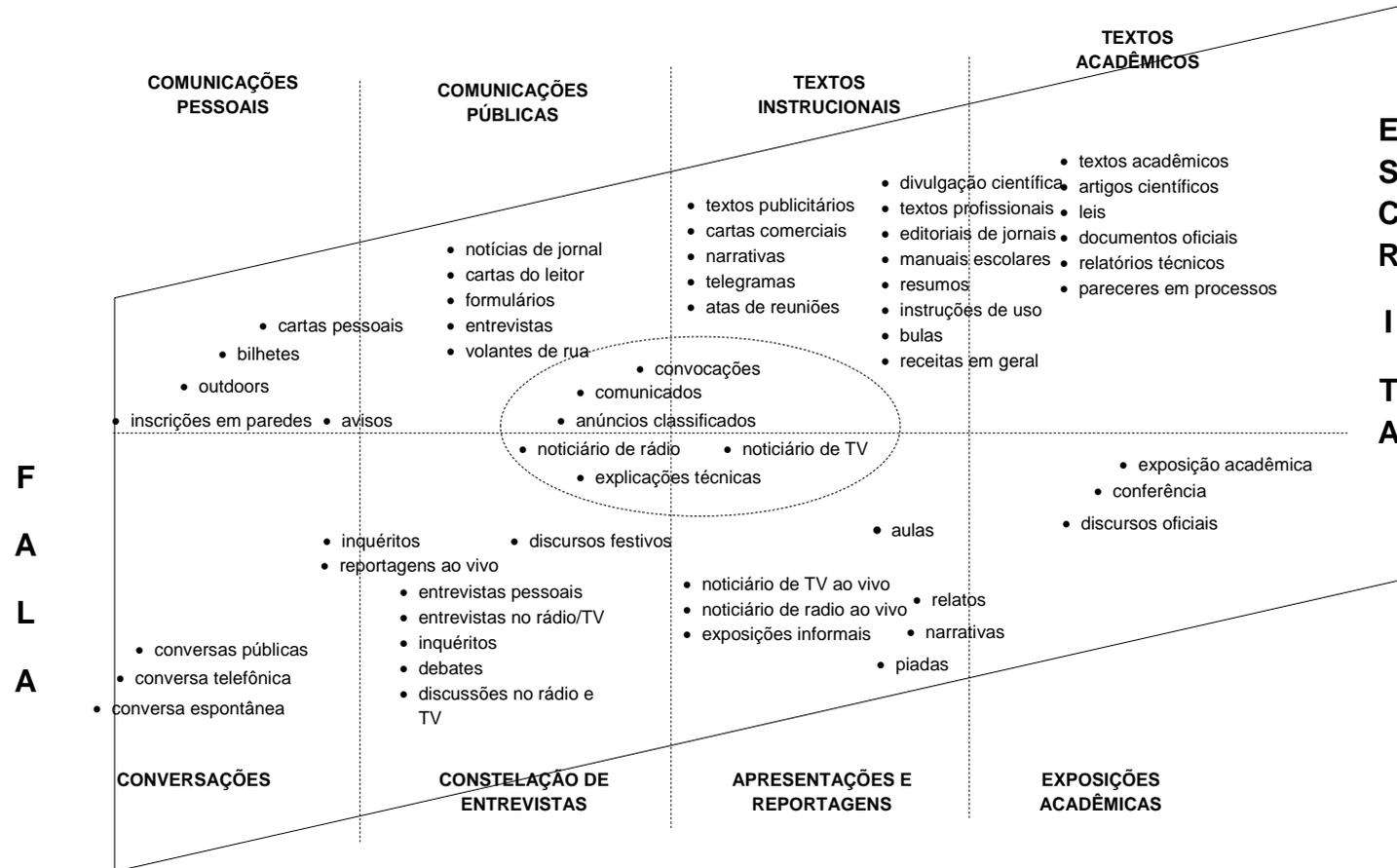
Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhes são imanescentes, mas pela

forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de modo geral. Por isso friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder (MARCUSCHI, 2010, p. 16-17) (*grifos do autor*).

O prestígio conferido pela sociedade ao cidadão que sabe fazer uso da escrita nas práticas cotidianas se reveste de um valor tão especial que, aqueles indivíduos que não a dominam, consideram-se pessoas inválidas, cegas. A escrita, dessa forma, aceita com tanta supremacia, constitui-se no que Kleiman (2012), citando Graff (1979), denomina “mito do letramento”. Segundo ela, “uma ideologia [...] que confere ao letramento uma enorme gama de efeitos positivos, desejáveis não só no âmbito da cognição, mas também no âmbito social” (KLEIMAN, 2012, p. 34).

No empenho de desfazer o mito da supremacia da escrita sobre a oralidade, Marcuschi (2010) defende que não é possível tratar as relações entre fala e escrita de maneira dicotômica e estanque. A orientação do pesquisador é a de que essas relações sejam vistas dentro de um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais. Assim, assegura: “Uma vez concebidas dentro de um quadro de inter-relações, sobreposições, gradações e mesclas, as relações entre fala e escrita recebem um tratamento mais adequado, permitindo aos usuários da língua maior conforto em suas atividades discursivas” (MARCUSCHI, 2010, p. 9). É, portanto, impossível situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, pois, conforme Marcuschi (2008, p. 191), “ambas fazem parte do mesmo sistema da língua.” Tais diferenças entre as duas modalidades, podem ser melhor compreendidas quando observadas no *continuum* dos gêneros textuais.

Figura 1 - Representação do *continuum* dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi, 2010, p. 41

O *continuum* da relação fala e escrita, conforme foi observado na figura, envolve vários gêneros textuais. Há gêneros que mais se aproximam da fala, bem como há outros que mais se aproximam da escrita, ocorrendo situações em que eles se fundem ou se mesclam. As intenções do usuário da língua e o contexto da interação é que determinam a maior ou a menor proximidade da fala ou da escrita.

Convém considerar que há casos em que se verifica uma distância marcada. Entre o texto escrito de apresentação de um livro e a apresentação oral de uma pessoa a um grupo de amigos, por exemplo, feitas pelo mesmo enunciador, serão constatadas diferenças acentuadas no estilo. Os diferentes graus de formalidade determinarão as escolhas vocabulares e um planejamento da linguagem mais ou menos criterioso, sem, no entanto, se apresentarem como dois sistemas linguísticos distintos.

Sabemos que todos os gêneros possuem uma finalidade, uma intencionalidade pretendida pelo discurso que os compõe. Tais finalidades se divergem, dependendo do objetivo proposto pelo emissor mediante o ato comunicativo. Conforme Dolz & Schneuwly (2004), cada gênero de texto necessita um ensino adaptado, pois apresenta características distintas. Um dos requisitos básicos para a produção de um texto é a familiaridade com o gênero.

Nesse sentido, os autores propõem que, para desenvolver um trabalho didático com um gênero, é necessário fazer um levantamento de suas características a fim de chegar às suas dimensões ensináveis. É necessário também conferir o que dizem os especialistas e averiguar como são os exemplares desse gênero. O conhecimento de suas características estruturais básicas deve estar associado ao entendimento de que não necessariamente devemos prender-nos à forma, devem ser considerados os aspectos da dinamicidade, pluralidade e riqueza do gênero.

Nesta dissertação tomamos como base o gênero oral relato, para ser retextualizado em relato escrito. O relato oral “é uma manifestação linguística produzida em um contexto específico e com uma determinada intenção” (SOUTO & LEAL, 2009). É um gênero textual produzido em primeira pessoa, marcado pela subjetividade, carregado de detalhes, amparado pelo uso de recursos paralinguísticos (gestos, entonação, hesitações) e de marcadores conversacionais, geralmente com linguagem coloquial. A abordagem do assunto destaca o ponto de vista do enunciador sobre o que é relatado. O tempo verbal predominante é o pretérito perfeito.

No *continuum* dos gêneros textuais o relato oral muito se assemelha à notícia. Quando escrito, apresenta-se com predomínio da função referencial ou informativa da linguagem. Sua

estrutura é basicamente um título simples, cujo objetivo é a mera identificação sobre o que ele trata, pode ter um ou mais parágrafos. A função do relato é tornar conhecida uma ação ou sequência de ações já ocorridas. É consenso entre os teóricos ser a escola o espaço principal de aprendizagem e desenvolvimento das habilidades de produção de textos escritos, cabe também à escola criar condições para o desenvolvimento de habilidades de uso do texto oral. Na próxima subseção, trataremos das características dos textos orais e escritos.

2.2.2 Caracterização do texto oral e do texto escrito

O texto oral é construído conjuntamente pelos participantes do ato da interação verbal de maneira simultânea. Há no contexto de produção de um texto oral, um compartilhamento entre os interlocutores com vistas à construção dos sentidos daquilo que eles tencionam dizer. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2012), uma característica da linguagem oral que merece destaque é o papel dos participantes e suas intenções. Os falantes podem ser requisitados a adotar comportamentos distintos dependendo das situações sociais, fazendo-os assumir, simultaneamente, diferentes papéis. No entanto, geralmente, um determinado papel destaca-se em situações sociais particulares, por exemplo, com relação ao meio utilizado para a conversação: face a face, telefone, internet, rádio, etc.

Outro aspecto relevante e merecedor de destaque quanto à caracterização de um texto oral é o seu planejamento, que mesmo acontecendo simultaneamente à interação verbal, apresenta um processo de organização que, de acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2012), pode ser analisado justamente pelo seu caráter de imprevisibilidade. Tal caráter permite, entre outras possibilidades, a observação da construção coesiva dos textos orais por meio de hesitações, repetições, interrupções, sobreposições, cortes, retomadas de turno² e o uso dos marcadores conversacionais. Estes últimos, apesar de não integrarem o conteúdo cognitivo do texto, “São, na realidade, elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado” (URBANO, 1999, p. 85).

Os marcadores conversacionais sustentam o turno, preenchem silêncios, monitoram o ouvinte, marcam unidades temáticas, indicam início e fim de asserções, dúvidas, indagações,

² Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 37) turno é a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio.

antecipam o que será dito, corrigem ou apagam posições anteriores, reorganizam e orientam o discurso. Existem marcadores conversacionais lexicalizados e os não lexicalizados. Conforme Marcuschi (2003), eles podem ser agrupados em:

- a) marcador simples – constituído de uma só palavra: interjeição, advérbio, verbo, adjetivo, conjunção, pronome, etc. Ex.: aí, agora, então, entende, claro.
- b) marcador composto – tem caráter sintagmático e tende à cristalização. Ex.: quer dizer, aí depois.
- c) marcador oracional – apresentam-se nos diversos tempos e formas verbais corresponde a pequenas orações. Ex.: quer dizer, eu acho que.
- d) marcador prosódico – associa-se a algum marcador verbal, no entanto realiza-se por meio de recursos prosódicos. Nesse grupo, estão a entonação, a pausa, a hesitação, o tom de voz, entre outros.

A cooperação interacional entre os interlocutores, apoiada no compartilhamento de conhecimentos pluriculturais e plurilinguísticos, e ainda, o emprego de recursos paralinguísticos como expressão facial, gestos, movimento do corpo, entre outros possibilita a realização da coesão e da coerência da língua falada, o que exige dos interlocutores um conhecimento prévio, pelo menos em parte compartilhado, para que ambos se situem em um contexto cognitivo e informacional comum, a fim de que haja interação. Conforme já foi discutido neste trabalho, oralidade e escrita se relacionam intimamente e devem ser vistas numa relação de *continuum*.

A língua escrita, conforme Rodrigues (1999), pressupõe a articulação tanto de ideias quanto de dados linguísticos estabelecidos antes ou durante o ato de escrever, não deixa marcas aparentes do processo de criação, mostrando apenas o produto acabado. É um ato solitário do escritor, pois ele não interage com o leitor, as tarefas de planejamento e de elaboração do texto são da inteira responsabilidade do autor, é ele que conta com a vantagem de dispor de mais tempo para pensar sobre o que e como escrever, também ao leitor é conferida a possibilidade de dispor de mais tempo para o entendimento do escrito.

A autora aponta as seguintes estratégias de construção de um texto escrito:

- a) Nominalização - é o processo pelo qual verbos e adjetivos se transformam em nomes que podem ser sujeito ou objeto de outros verbos ou objetos de preposições. Esse processo permite que uma noção, que é verbal na origem, seja inserida numa unidade de ideia como se fosse um nome.

- b) Frases coordenadas – é a possibilidade de se apresentarem coordenados entre si sintagmas verbais, de um lado, e sintagmas nominais de outro, constitui outro artifício pelo qual maior quantidade de informação pode ser concentrada numa unidade de ideia.
- c) Frases ou orações dependentes - o maior tempo de que dispõe o escritor para escrever, dá-lhe condições para elaborar frases mais densas em termos de significado e mais complexas do ponto de vista sintático, resultando a integração de unidades de ideias em construções mais complexas.

Para a construção do texto escrito é necessário o domínio dos recursos específicos da modalidade escrita: regras de ortografia, de pontuação, de concordância, tempos verbais, entre outros. Antunes (2009) adverte que não há escrita uniforme, inteiramente padronizada, no entanto aponta quatro características básicas do texto: a coesão, a coerência, a intertextualidade e a informatividade, atentando para o cuidado de que a escrita do texto deve estar para além da frase.

Das quatro características básicas apontadas por Antunes (2009), discorreremos aqui sobre a coesão. Para autora, coesão é a “propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p. 47). Essa ligação se estabelece por meio de mecanismos linguísticos que estabelecem a conectividade e a retomada do que foi escrito ou dito, são os chamados referentes textuais, eles buscam garantir a coesão textual para que haja coerência, não só entre os elementos que compõem a unidade textual, um parágrafo, por exemplo, como também entre a sequência de elementos dentro do texto.

Para Koch e Elias (2009, p. 194), na atividade de escrita entendida em perspectiva interacional, “a noção de coerência não se aplica, isoladamente, ao texto, nem ao autor, nem ao leitor, mas se estabelece na relação entre esses três elementos”. A coesão, assim como a coerência, pode muitas vezes ocorrer de modo implícito, baseado nos conhecimentos anteriores compartilhados pelos participantes da construção e da recepção do texto.

Um texto adquire forma a partir da continuidade que lhe é conferida pelo uso dos mecanismos de coesão. Antunes (2005) destaca três recursos básicos por meio dos quais a coesão textual acontece: a reiteração, a associação e a conexão. O quadro a seguir, por ela organizado, permite compreender melhor como a coesão textual se efetiva nas relações textuais, nos procedimentos e nos recursos que são utilizados.

Quadro 5 - Coesão textual

A COESÃO DO TEXTO				
Relações Textuais	Procedimentos	Recursos		
1. Reiteração	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase		
		1.1.2. Paralelismo		
		1.1.3. Repetição propriamente dita	de unidades do léxico de unidades da gramática	
	1.2. Substituição	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada por: * pronomes ou * por advérbios	
		1.2.2. Substituição lexical	Retomada por: * sinônimos * hiperônimos * caracterizadores situacionais	
		1.2.3. Elipse	* retomada por elipse	
2.Associação	2.1. Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente Próximas	* por antônimos * por diferentes modos de relações de parte/todo	
3.Conexão	3.1. Estabelecimento de relações sintático-semânticos entre termos, orações, períodos, parágrafos e blocos supraparagrafícos	Uso de diferentes conectores	* preposições * conjunções * advérbios * e respectivas locuções	

Fonte: Antunes, 2005, p. 51.

A autora apresenta a seguinte conceituação para tais relações textuais:

- a) reiteração – os elementos e as ideias anteriormente postos no texto vão sendo retomados a fim de que haja continuidade sem quebra da unidade temática;
- b) associação – o emprego de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico garante a unidade temática do texto;
- c) conexão – diz respeito à relação semântica que há entre as partes do texto. A conexão se faz pelo uso dos conectores: advérbios, conjunções, preposições e expressões que ligam frases, períodos e parágrafos.

Além dos mecanismos descritos, no texto escrito, o parágrafo, uma de suas unidades de construção - e os sinais de pontuação são pistas linguísticas que orientam o leitor. Os primeiros, são compostos de um ou mais períodos, cujas ideias se relacionam. Não há normas rígidas para a formação de parágrafos, a intencionalidade do produtor, inclusive, pode ser

marcada pela paragrafação. É conveniente que a transição de um parágrafo para outro tenha como base um encadeamento lógico entre eles. Os parágrafos podem ser indicados por recursos visuais: espaço de entrada junto à margem esquerda ou linha em branco na passagem de um parágrafo para outro.

Os sinais de pontuação são marcações gráficas que servem para compor a coesão e a coerência textual. Conforme Bechara (2009, p. 606), eles “[...] procuram garantir no texto escrito solidariedade sintática e semântica”. O seu emprego está relacionado a operações de planejamento discursivo, além de ressaltar especificidades semânticas e pragmáticas. Nas conversões de textos orais em textos escritos, é fundamental a atenção para a relação que se estabelece entre traços da oralidade e o uso de sinais de pontuação, aspectos possíveis de ser atentamente observados nas atividades de retextualização do oral para o escrito, tema sobre o qual discutiremos na próxima seção.

2.3 O Processo de Retextualização

Iniciamos essa discussão com o seguinte questionamento: todos os textos produzidos nas situações de interação do nosso cotidiano são inéditos? Por serem produzidos num processo de colaboração com o outro –a interação –, os textos recebem contribuições diversas. Tais contribuições variam do conhecimento contido em outros textos e sobre outros textos, os quais foram utilizados pelo autor no momento da produção, à cooperação dos ouvintes/leitores na sua recepção, enquanto lhes conferem sentido, bem como das reformulações que sofrem ao ser oralizados ou escritos por diferentes atores.

Dessa forma, a resposta a essa provocação é negativa, uma vez que em seu dia a dia o sujeito opera na língua constantes reformulações de textos, as quais, embora sejam fatos na vida diária e apresentem-se à primeira vista como artificiais e até parecem ocorrer apenas em atividades acadêmicas ou escolares. Esse complexo conjunto de operações linguísticas é denominado por Marcuschi (2010) atividades de retextualização:

atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos (MARCUSCHI, 2010, p. 48).

Tais atividades se desenvolvem de forma tão natural que os usuários da língua não se dão conta de que a estão desenvolvendo, enquanto contam e recontam uma história lida ou ouvida, socializam o conteúdo de uma aula a que assistiram, relatam para alguém a trama de um filme, de um livro ou escrevem um texto de qualquer que seja o gênero. Conforme Marcuschi (2010, p. 48), “Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”. Dependendo das necessidades impostas pelo processo de interação, a retextualização assume diversas formas. Segundo Marcuschi (2010), levando em conta as possíveis combinações entre fala e escrita, são quatro as possibilidades de retextualização:

Quadro 6 - Possibilidades de retextualização

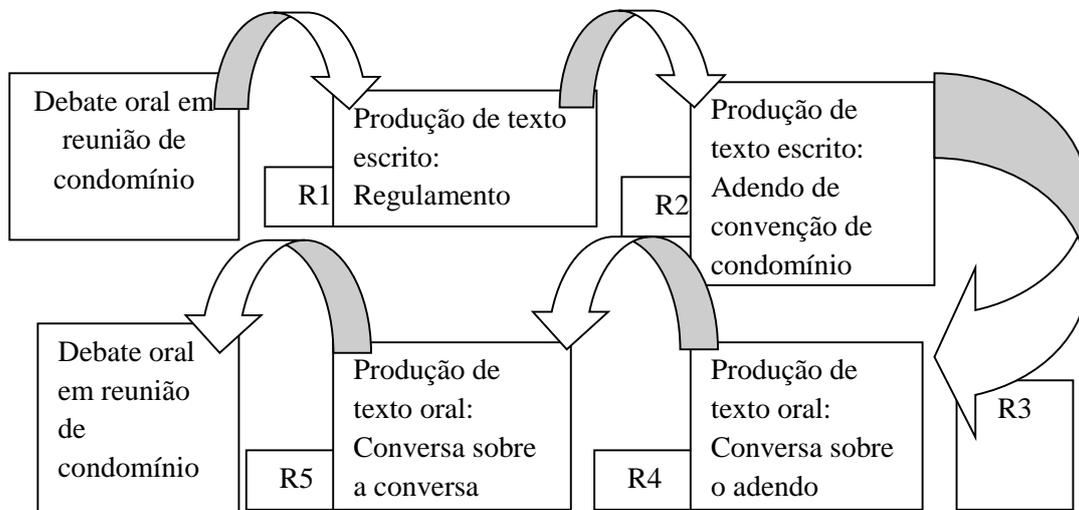
Fala	→	Escrita (palestra	→	anotação)
Fala	→	Fala (recado	→	transmissão do recado)
Escrita	→	Fala (plano de aula	→	exposição oral)
Escrita	→	Escrita (livro	→	resumo escrito)

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 48

O quadro apresenta as possibilidades de ocorrência da retextualização nos diversos eventos linguísticos do nosso cotidiano. Por exemplo: anotação pessoal que alguém faz ao assistir a uma palestra, um recado da mãe transmitido à vizinha por uma criança, uma aula expositiva baseada em um plano de aula previamente elaborado pelo professor, o resumo escrito de um livro ou de parte dele por um estudante. É o que confirma Bronckart (2012, p.185), ao assegurar que no plano do contexto “todo texto produzido em modalidade oral pode, em seguida, ser transcrito e que todo texto produzido em modalidade escrita pode, a seguir, ser reproduzido oralmente”.

As transformações podem ocorrer em qualquer gênero textual. Uma charge produzida a partir de uma notícia, um conto produzido a partir de uma história em quadrinhos constituída apenas de imagens são possibilidades de reformulação de textos. Vale ressaltar ainda, que um mesmo conteúdo pode ser retextualizado de muitas maneiras. Conforme Dell’Isola (2007, p. 36), “A retextualização [...] evidencia uma série de aspectos da relação entre oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita, escrita-oralidade”. O esquema a seguir, por ela elaborado, ilustra tais possibilidades:

Figura 2 – Possíveis atividades de retextualização



Fonte: Dell’Isola 2007, p. 37

No esquema da Figura 2, cada R corresponde a uma possibilidade de retextualização. Em R1 temos o processo da fala para a escrita; R2 representa a passagem da escrita para a escrita; R3 ilustra a passagem da escrita para a fala; R4 e R5 representam a possibilidade de reformulação da fala para a fala.

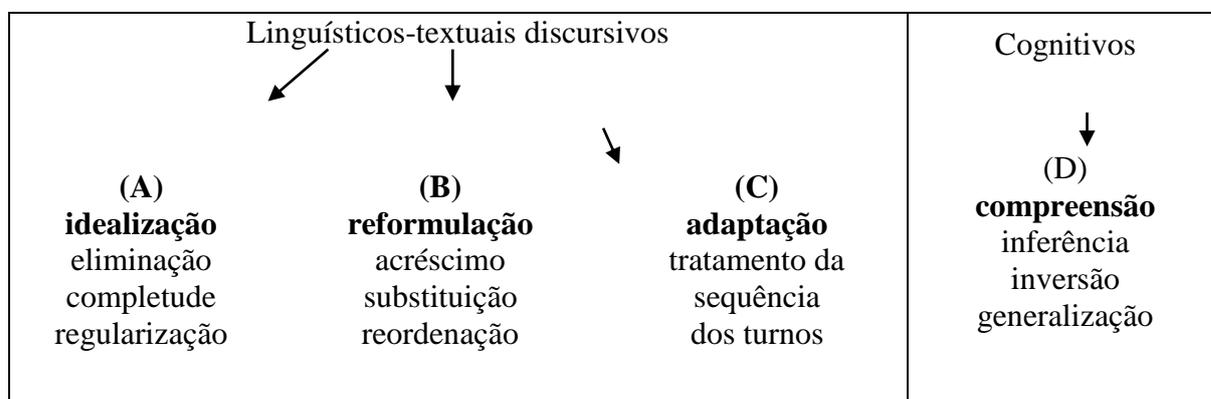
Para a construção do seu modelo de retextualização, cuja atenção se volta para a transformação da modalidade oral da língua para a modalidade escrita, resultado de uma experiência por ele realizada em 1989, com alunos do curso de graduação em Letras na UFPE- Universidade Federal de Pernambuco e de várias séries da educação básica, em uma escola pública de Recife, Marcuschi (2010) amplia o conceito de Neusa Travaglia, que utilizou pela primeira vez a expressão *Processo de Retextualização* em sua tese de doutorado (1993), sobre a tradução de uma língua para outra.

Relata o autor que, por meio do referido trabalho, fez o levantamento de dados para a formulação das hipóteses e o modelo de estratégias seguidas na retextualização fala-escrita, podendo confirmar parcialmente a hipótese de que na transposição da fala para a escrita “as transformações seriam recorrentes, sucessivas e hierarquicamente ordenadas.” (MARCUSCHI 2010, p. 48), tais sucessões, no entanto, não se davam necessariamente numa ordem temporal, mas sim de operação.

Assim, o modelo foi desenvolvido em três etapas: “Primeiro, [...] as operações linguístico-textuais; depois, as de natureza cognitiva que diziam respeito aos processos de compreensão imanentes ao ato de transformar; por fim, a questão do tratamento estrutural da

sequência conversacional dos turnos para o caso de diálogos.” (MARCUSCHI 2010, p. 67). Os fenômenos a ser analisados no processo de retextualização são apresentados no seguinte quadro:

Quadro 7 - Aspectos envolvidos no processo de retextualização



Fonte: Marcuschi, 2010, p. 69

Os conjuntos (A,B,C) apresentados no Quadro 7 conduzem as operações linguístico-textuais-discursivas como um todo, sendo que os blocos A e B comportam as operações linguístico-textuais-discursivas, atuando de forma mais pontualizada no código, repercutindo diretamente no discurso, ressaltando-se que nesse processo código e discurso são inseparáveis. O subconjunto C comporta as operações de citação (tratamento dos turnos), as quais envolvem atividades especiais não muito corriqueiras como parecem, convém observar que para a execução das operações envolvidas em C, devem-se considerar incluídas as dos grupos A e B, ou seja, as operações são interdependentes.

Os processos relativos à compreensão de um modo geral figuram no conjunto D – aspectos cognitivos. É nesse aspecto o da compreensão, que se dão as mudanças mais complexas durante a retextualização, ele, no entanto é o menos trabalhado. O autor assegura que para transformar um texto é necessário compreendê-lo ou pelo menos ter uma certa compreensão dele. E chama a atenção para o significado de compreender nesse contexto

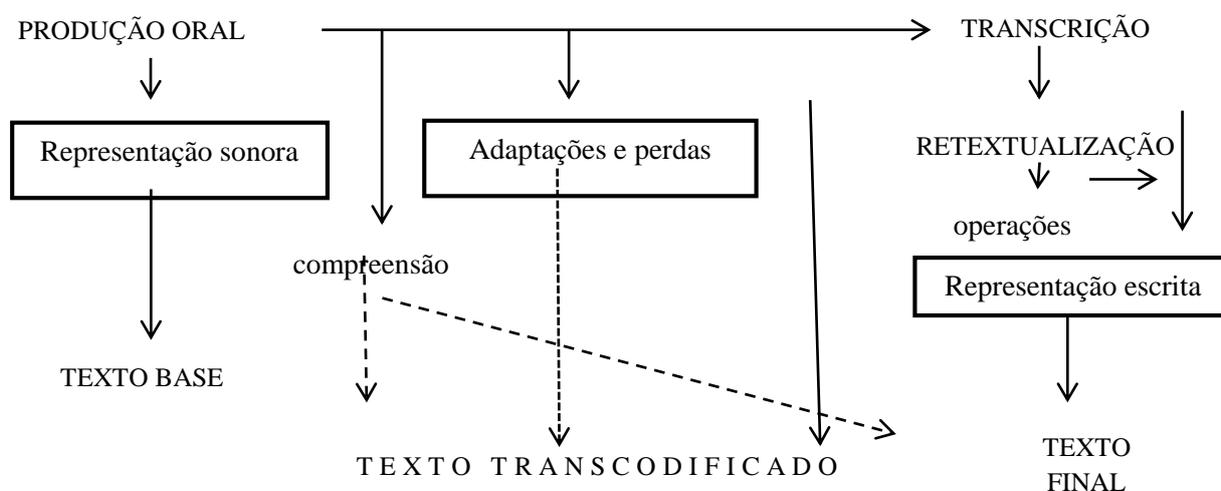
note-se que *compreender* não equivale a *compreender bem*, pois a compreensão é um processo cognitivo de apropriação de conteúdos e sentidos mediante uma interferência direta sobre o aprendido. O ato de produzir sentido a partir de um texto é um ato de compreendê-lo, e não *compreendê-lo bem*. A boa compreensão de um texto é uma atividade particular e especial (MARCUSCHI 2010, p. 70) (*grifos do autor*).

Isto acontece porque, conforme o autor, os sentidos são sempre produzidos na relação dos sujeitos com a língua e com eles próprios, isto é, a compreensão depende dos conhecimentos que o usuário da língua tem dela e sobre ela, bem como dos conhecimentos

acumulados pelas experiências. Entre operações cognitivas de um lado, as quais pressupõem a compreensão e as operações linguístico-discursivas do outro, não há uma fácil distinção. Segundo o autor, essa distinção é apenas de caráter metodológico, já que não é possível realizar uma sem a outra.

O autor chama a atenção para o fato de que nas atividades de retextualização do oral para o escrito, deve ser considerado o plano da relação, que pode se dar no plano das formas (códigos e sistemas) e no plano dos processos (realizações, discursos), sendo que a essência da retextualização se dá no aspecto discursivo, ou seja, o dos processos, e admite ser “difícil precisar quais os limites entre os aspectos linguístico-textual-discursivos e os cognitivos, mas tudo indica que se trata muito mais de uma gradação do que uma separação” (MARCUSCHI, 2010, p. 69). A retextualização do oral para o escrito, segue, portanto, um percurso cujas ações ocorrem em um fluxo que é apresentado por Marcuschi (2010, p. 72) na Figura 3:

Figura 3 - Fluxo dos processos de retextualização



Fonte: Marcuschi 2010, p. 72

A retextualização do oral para o escrito é um processo que tem como ponto de partida o texto base (produção oral), que é transcrito, e a partir dessa transcodificação (passagem do sonoro para o gráfico), sofre alterações até a obtenção do texto final (produção escrita). Nas palavras do autor:

[...] temos o desenho do fluxo que vai da produção oral original **texto base** até a produção escrita **texto final**, passando por dois momentos, sendo o primeiro o da simples transcrição, que designei **texto transcodificado**, em que ainda não se dá uma transformação com base em operações mais complexas (que é o segundo momento

chamado de **retextualização**), já que a transcrição é algo indefinido quanto ao padrão (MARCUSCHI, 2010, p. 72) (*grifos do autor*).

A transcrição, adverte o autor, deve ser fiel ao texto oralizado, ou seja, a transcrição não pode interferir na produção. Devem, para esse fim, ser evitadas inserções, pontuações, qualquer tipo de eliminação. Já as indicações específicas da situacionalidade e da qualidade da produção como: risos, tosse, movimento do corpo precisam ser registradas. Reconhece ainda o pesquisador que nessa fase ocorrem perdas, sendo a mais evidente a da entoação e a da qualidade de voz, em função das mudanças requeridas pela adaptação.

No segundo momento do fluxo, a retextualização propriamente dita, a pontuação se encarregará de inserir os elementos que simulam a entoação. É nesta fase do processo que se dão as operações de eliminação, acréscimos, reconstrução, reordenação, etc. Após as operações de retextualização, tem-se o texto final, resultado das variáveis estabelecidas e das operações realizadas ao longo do percurso da retextualização.

Dependendo da amplitude da intervenção no processo como um todo, as transformações interferem em maior ou menor grau, o que elas não devem é “atingir pelo menos o *valor-verdade* dos enunciados” (MARCUSCHI, 2010, p. 62) (*grifos do autor*). O autor destaca quatro variáveis básicas relativas aos processos de retextualização:

a) *o propósito ou objetivo da retextualização*: a finalidade de uma retextualização é o que determina o grau de acentuação das alterações procedidas no texto base. “Um texto oral transcrito, ao ser talhado para publicação ou para simples utilização como nota pessoal em sala de aula, por exemplo, receberá tratamentos muito diferenciados” (MARCUSCHI, 2010, p. 54). No primeiro caso mencionado pelo autor – texto para publicação – o retextualizador seguramente utilizará o padrão formal da língua, enquanto uma nota pessoal de sala de aula o autoriza a utilizar uma variante menos formal;

b) *a relação entre o produtor do texto original e o transformador*: as alterações realizadas poderão ser maiores, caso o retextualizador seja o autor do texto base, que praticamente desprezará a transcrição e redigirá um novo texto. Se o transformador não for o autor do texto original, tais alterações serão menores no que diz respeito ao conteúdo e à forma “[...] uma outra pessoa que não o próprio autor do texto em processo de retextualização terá mais ‘respeito’ e fará menor número de mudanças no conteúdo, embora possa fazer muitas intervenções na forma.” (MARCUSCHI, 2010, p. 54);

c) *a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização*: na retextualização do oral para o escrito, por exemplo, mantendo-se o gênero original, as

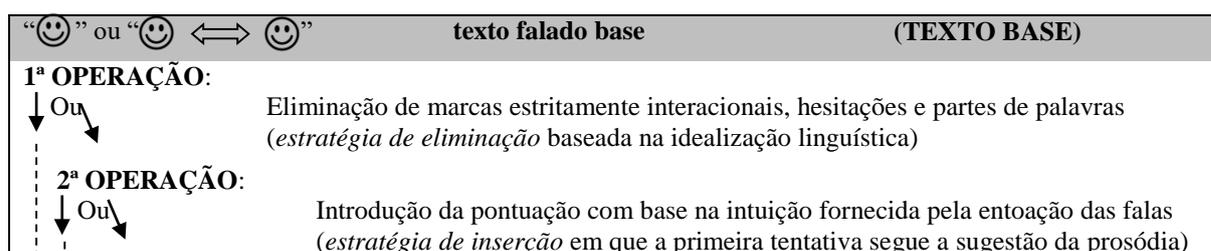
alterações serão menores do que no caso de mudança de gênero. “Uma narrativa oral passada para uma narrativa escrita produz modificações menos drásticas [...] do que uma entrevista de um cientista concedida a um jornalista e passada para o jornal na forma de um artigo de divulgação científica” (MARCUSCHI, 2010, p. 54).

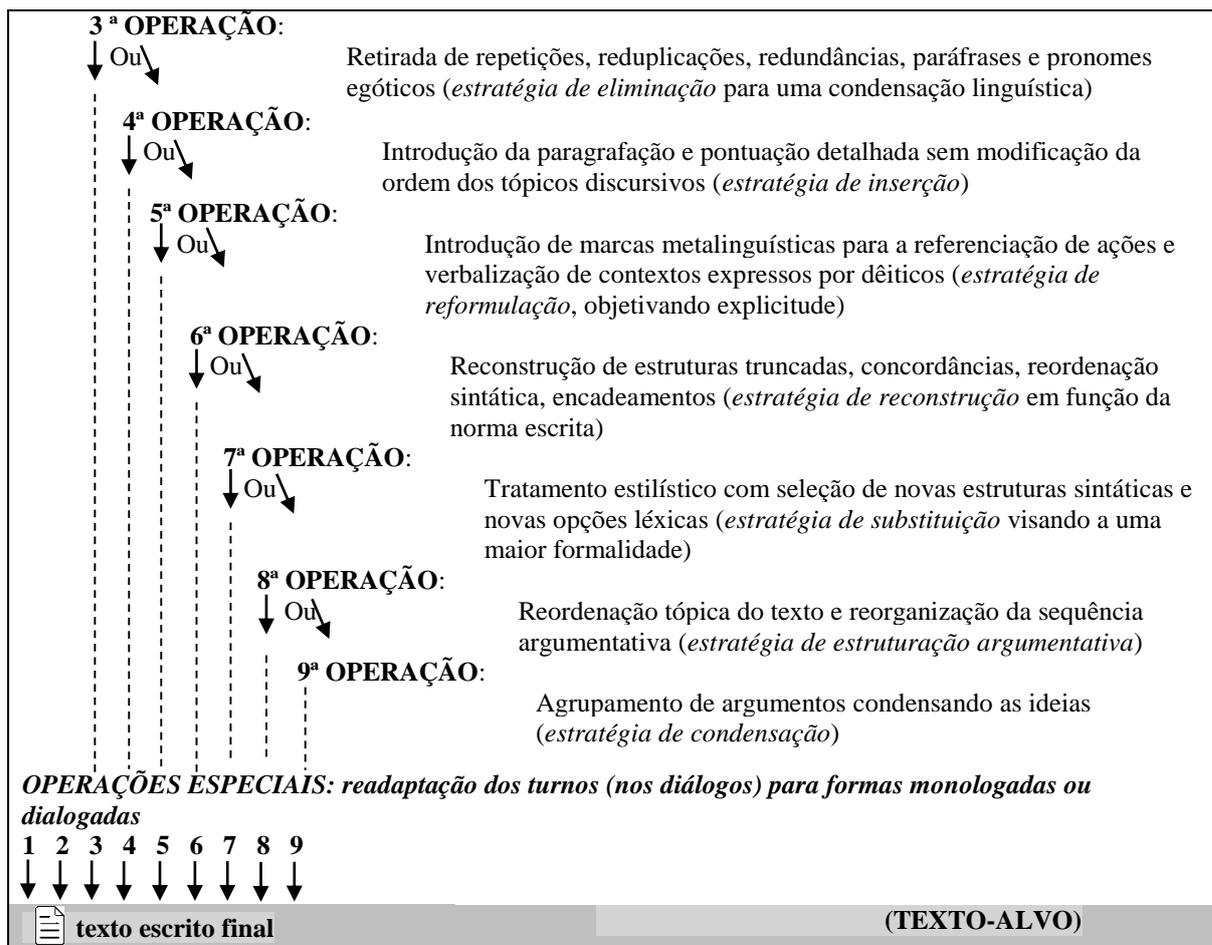
d) *os processos de formulação típicos de cada modalidade*: “trata-se da questão das estratégias de produção textual vinculadas a cada modalidade”. (MARCUSCHI, 2010, p. 54). Na produção de um texto escrito a mão ou no computador, o produtor pode valer-se do mecanismo da revisão/correção, sem que o leitor tenha conhecimento de que ela foi realizada, enquanto no texto oral a alternativa é a da neutralização pela metalinguagem.

Essas variáveis, no entendimento do linguista, são indícios de que a retextualização se constitui numa alteração marcada pela intervenção estrutural sobre o texto “original”, uma vez que, após a retextualização, o texto assume características diferentes, dependendo dos sujeitos envolvidos e em consonância com os objetivos que redirecionam a produção textual.

No esquema (Figura 4), que denominou de *Modelo das operações textuais- discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito*, o autor apresenta um conjunto de nove operações pelas quais passa um texto base para a produção final em um texto escrito. Tais operações correspondem a uma escala contínua de estratégias, que abrange desde os fenômenos mais próximos e típicos da fala até os mais específicos da escrita.

Figura 4 - Modelo das operações textuais- discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito





Fonte Marcuschi, 2010, p.75

Marcuschi (2010) agrupa essas operações em dois grandes conjuntos. O primeiro deles é formado pelas operações que seguem regras de regularização e idealização. Esse grupo contém as operações 1 a 4, as quais tratam das estratégias de eliminação e inserção.

As operações de regularização e idealização são:

1ª. operação: Eliminação de marcas estritamente interacionais. Há nesse primeiro momento da retextualização eliminação de hesitações (ah...eh..., e... e... e, o... o... o...,o... de... ,do..., da..., dos...), elementos lexicalizados ou não lexicalizados e tipicamente produzidos na fala, tais como marcadores interacionais do tipo “sim”, “claro”, “certo”, “viu”, “entendeu”, “né”, “sabe”, “que acha”, segmentos de palavras iniciadas e não concluídas, sobreposições e partes transcritas como duvidosas também são retiradas. Dependendo do gênero textual, do seu grau de espontaneidade, cerca de 10% a 20% do material fônico é eliminado nesta etapa.

2ª operação: Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entonação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia). Para a compreensão da segunda operação, convém entender o que seja prosódia. Segundo Cristóvão Silva (2011, p. 183), prosódia é o "ramo da linguística e da fonética que investiga as

propriedades ou traços suprasegmentais da fala [...] A prosódia tem estreita relação com acento, ritmo e entonação". A interpretação, ou seja, essa pontuação intuitiva depende fortemente da intenção entoacional aplicada no texto pelo indivíduo que a faz. Essa pontuação “quase espontânea” leva em conta a indagação se ocorre ou não uma espécie de transformação na medida em que coincide, conforme Marcuschi (2010, p. 78), com os mesmos “*slots* ou nichos ecológicos”³ dos marcadores eliminados na primeira operação.

3ª operação: Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos. A repetição de itens lexicais, sintagmas, orações é uma das características da oralidade. Elas geram um maior volume de elementos reduplicados desnecessários para a constituição do texto escrito. Tais repetições, bem como os pronomes egóticos (“eu”, “nós”) são eliminados, resultando, assim, numa melhor organização sintática do texto.

4ª operação: Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos. Essa operação pode ser classificada como o elo entre as operações que se fundam nas estratégias de eliminação e inserção e as operações pelas quais se dá a transformação propriamente dita da passagem de um texto oral para um escrito.

O segundo grupo de operações é constituído pelo conjunto de regras que dizem respeito à transformação e abrange as operações 5 a 9, que se fundam em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação. Para o teórico, esse segundo grupo, o das transformações, é o que de fato caracteriza o processo de retextualização, já que envolve mudanças mais acentuadas no texto base. As operações de transformação são:

5ª operação: Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos. Os dêiticos são elementos linguísticos que indicam o lugar ou o tempo em que um enunciado é produzido. Não basta o conhecimento linguístico para compreender os dêiticos. Um elemento lexical para ser dêitico depende da situação de interação. Podem assumir a condição de dêiticos os pronomes pessoais que revelam os participantes da comunicação, “eu/tu”; os marcadores de espaço, como os advérbios de lugar e os pronomes demonstrativos (“aqui, lá, este, esse, aquele”), que funcionam como marcadores de espaço, os marcadores de tempo (“agora, hoje, ontem, amanhã”).

6ª operação: Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos. Nessa operação ocorre o peso maior da normatização da escrita. No

³ A expressão nicho ecológico, conforme o dicionário Houaiss, é utilizada, em Ecologia para designar a área específica dentro de um *habitat* ocupado por um organismo. Marcuschi (2010) a utiliza para referir-se à forma e à função específica assumida no texto oral pelos marcadores conversacionais: “Uns vão resultar em ponto, outros em vírgula e outros receberão outras informações léxicas (MARCUSCHI, 2010, p. 78)

exercício dessa operação é necessário o emprego de conectores e circunstanciadores, visando ao estabelecimento da coesão e da coerência textual.

7ª operação: Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas. O tratamento estilístico, que constitui a operação sete, além de afetar o nível sintático e o nível lexical, implica também mudanças no campo semântico. Sua realização depende do domínio que o operador tem do texto escrito, pois não há critérios bem específicos de execução, como ocorre na primeira operação de retextualização.

8ª operação: Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa. Esta operação se dá em textos complexos, em que predomina o aspecto argumentativo, razão pela qual exige alto domínio da escrita.

As operações 7ª e 8ª envolvem acréscimo informacional, substituição lexical, reordenação estilística e redistribuição de tópicos discursivos. A substituição de palavras e expressões por equivalentes na língua e de marcadores conversacionais da fala por outros elementos próprios da escrita ocorrem nessa fase da retextualização.

9ª operação: Agrupamento de argumentos condensando as ideias. Dependendo do objetivo da retextualização a eliminação pode atingir maior ou menor grau. Essa operação é significativa para estabelecer a diferença entre resumir e transformar, pois ela apresenta uma tendência à redução textual e operações de reordenação de natureza global ou macro.

Pensando as possibilidades de uso das nove operações que envolvem o processo de retextualização, o autor afirma que “para uma retextualização ser bem-sucedida, não é necessário que se efetivem todas as operações e, sobretudo, não necessariamente na ordem proposta” (MARCUSCHI, 2010, p. 76). O ponto de partida pode ser qualquer operação sugerida, já que, segundo o autor, não se trata de um modelo com operações hierárquicas e sequenciadas, embora nada o impeça de ocorrer nesse sentido.

Adverte o pesquisador que, a construção de um modelo apresenta o risco de que ele seja tomado como uma fórmula pronta para ser aplicada, tendo em vista a produção de resultados imediatos, razão pela qual o autor deixa claro que o modelo por ele construído:

[...] é apenas *heurístico* no sentido genuíno do termo, ou seja, representa um método de descoberta relativamente intuitivo, não tão rigoroso a ponto de com ele se chegar a resultados definitivos, mas também não tão vago a ponto de não se poder com ele operar significativamente projetando expectativas bastante definidas e comprováveis. Enfim, trata-se de um modelo com o qual se pode trabalhar concretamente tanto no ensino quanto na investigação. (MARCUSCHI, 2010, p. 73-74)

O trabalho de investigação para entender os processos de retextualização do oral para o escrito consiste em uma atividade que não apresenta grandes dificuldades em termos de

aquisição de material linguístico para a sua realização, bastando apenas o pesquisador dispor de textos obtidos por meio de gravações e transcrições. Para o ensino, de posse do material concreto, o caminho é propor tarefas bem claras e bem definidas.

A retextualização exige reflexão sobre a linguagem, seus usos e a relação com os gêneros, uma vez que, ao executar essa tarefa, o retextualizador faz escolhas e adequação vocabular. Também faz parte desse processo, pensar no interlocutor, o que o autoriza a escolha do padrão linguístico e o ajuste do novo texto às características do gênero pretendido, tanto nos aspectos formais quanto no uso das sequências linguísticas.

Nesse contexto de reformulações, assegura Marcuschi (2010, p.47-48) “a retextualização não é no plano da cognição uma atividade de transformar um suposto pensamento concreto em um suposto pensamento abstrato”. É, seguramente, um trabalho que contribui para o desenvolvimento de várias habilidades cognitivas necessárias ao processamento dos textos, tanto na perspectiva da produção quanto na recepção.

A atividade de retextualização requer a capacidade de fazer inferências, um trabalho sociocognitivo que se apoia nas “pistas cotextuais [...] capacidade intelectual para estabelecer as relações textuais explícitas e implícitas” (CAVALCANTE, 2012, p. 112), ou seja, o produtor do texto apoia-se em informações observáveis na superfície do texto original e, a partir dos seus conhecimentos, faz as devidas adaptações e ampliações de sentido.

Enquanto Marcuschi (2010), segundo ele próprio, trabalha concretamente a passagem do texto da modalidade oral para a modalidade escrita da língua, Dell’Isola (2007), em trabalho sobre a retextualização do escrito para o escrito, estabelecendo um diálogo com Marcuschi(2010), traz a seguinte definição para retextualização:

[...] é o processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refação e reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem. Retextualizar é um desafio, constituído pela leitura de um texto e pela transformação de seu conteúdo em outro gênero (DELL’ISOLA, 2007, p.10).

Há três variáveis a ser observadas no processo de retextualização, segundo o modelo da autora: o objetivo da atividade, a relação tipológica entre o gênero do texto lido e o gênero do texto produzido e os processos de formulação típicos de cada um desses gêneros.

No modelo por ela construído, o processo de retextualização envolve: a leitura; a compreensão, a partir da observação e levantamento das características do texto lido; a identificação do gênero, com base na leitura e compreensão; a retextualização, produção de um texto a partir de outro; a conferência, verificação se o texto produzido atende às condições de

produção e é fiel ao conteúdo do texto lido; a identificação das características do gênero-produto da retextualização; a reescrita, orientada pela conferência e pela identificação.

De acordo com a autora, a atividade por ser desafiadora, é interessante. Aponta a pesquisadora que, em um processo de retextualização há uma série de operações e de decisões a ser tomadas, as quais variam de acordo com as intenções, propósitos comunicativos, interlocutores, entre outros fatores.

Embora alguns autores, a exemplo de Dell’Isola (2007), sugiram uma equivalência entre retextualização e reescrita ou refação de texto, Marcuschi (2010) aponta entre os dois procedimentos uma diferença bastante significativa. Explica o teórico que ao se reescrever (refazer), faz-se melhoramentos e aperfeiçoamentos no mesmo texto escrito, resultando uma nova versão, sem mudanças na sua estrutura. Também não há alteração na modalidade de uso da língua, visto que a reescrita é feita de um texto escrito para um da mesma modalidade, com o propósito de fazer correções ortográficas, adequação vocabular, ajustamentos de natureza sintática (concordância, regência, coesão) o texto continua com o mesmo objetivo inicial.

Já a retextualização promove uma modificação mais ampla no texto, visto que quando se retextualiza, por exemplo, do oral para o escrito, ocorre alteração na modalidade da língua, podendo inclusive haver mudança no gênero, tanto na retextualização do oral para o escrito, quanto do escrito para o escrito, algo que não acontece na reescrita.

Matencio (2002, p. 112) explica que “retextualizar é produzir um novo texto” e “toda e qualquer atividade propriamente de retextualização irá implicar, necessariamente, mudança de propósito”. Por outro lado, a reescrita é uma “atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto” (p.113).

Enquanto o trabalho de reescrita tem em vista o aperfeiçoamento de um texto já produzido, o processo de retextualização opera mudanças na modalidade de uso da língua, no propósito comunicativo e até no código. Com isso, estabelecem-se outras condições de produção, redimensiona-se “a projeção de imagens entre os interlocutores, de seus papéis sociais e comunicativos, dos conhecimentos partilhados, das motivações e intenções, do espaço e do tempo de produção/recepção” (MATENCIO, 2002, p. 130) e circulação do novo texto. Dessa forma, compreendemos que, além de desenvolver várias capacidades e percepções cognitivas, possibilita a o acesso a diversos gêneros e tipos textuais, constituindo-se, assim, uma ferramenta para desenvolver habilidades de manipulação da linguagem.

A relação linguagem ensino, bem como as concepções de linguagem são assuntos discutidos na próxima seção.

2.4 Linguagem e Ensino

Todas as atividades humanas dependem da linguagem, ela nos acompanha sempre (FIORIN, 2011). Desde que nascemos, estamos sempre rodeados de linguagem, por meio dela expressamos nossos pensamentos, influenciemos e somos influenciados, sonhamos, sofremos idealizamos o mundo, isto é, realizamos todas as nossas interações. A linguagem é, portanto, onipresente e tem um amplo poder na vida de todos os seres humanos.

Em sentido amplo, a linguagem é um conjunto estruturado de signos de qualquer natureza que se combinam de uma determinada maneira com vistas à comunicação humana (ANDRADE e MEDEIROS, 2009). Dessa forma, não apenas as línguas (português, inglês, francês), mas também as línguas de sinais, o cinema, a televisão, a música, a pintura são linguagens. Quando há a utilização de signos linguísticos, ou seja, da linguagem oral ou escrita, diz-se que a linguagem é verbal. Já a linguagem não verbal utiliza outros códigos, como: cores, pintura, sinais, desenhos, sons, gestos, entre outros.

No livro *Ideologia e Linguagem*, o linguista José Luiz Fiorin afirma que a linguagem é um fenômeno extremamente complexo e é

ao mesmo tempo física, fisiológica, psíquica e de domínio social e se configura no único modo de ser do pensamento, ou seja, sua matéria no plano do conteúdo, e realidade do pensamento (...), o próprio elemento da comunicação e sua realização no plano da expressão (FIORIN, 2011, p. 81).

Devemos, pois, dizer que a linguagem é ao mesmo tempo autônoma e determinada socialmente. O autor vê a linguagem como mediadora entre homens e natureza e homens e outros homens, a linguagem carrega não só os significados, mas também os signos, ou seja, a cultura e os costumes de cada um. Como a linguagem carrega a cultura e os costumes de cada um, ela é flexível ao uso de determinadas pessoas ou segmentos sociais, ou seja, não tem significados universais.⁴ Conforme Saussure (2006, p. 17), “a linguagem tomada em seu todo

⁴ Conforme Andrade & Medeiros (2009), no livro *Gestos* do norte-americano Roger E. Axtell, publicado pela Editora Campus em 1995, o gesto de levantar o polegar que no Brasil indica “tudo bem”, na Europa indica pedido de carona, no Japão indica o número cinco, na Alemanha, o número um, na Austrália e na Nigéria é considerado

é heteróclita e multiforme [...] ela pertence ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade”.

É consenso entre os estudiosos que entre todos os sistemas de signos que servem à comunicação humana, o mais complexo e mais importante é a linguagem (a fala) humana, considerada a característica que coloca o homem em condição de superioridade em termos de inteligência em relação aos outros animais.

Até a metade do século XX, o ensino de língua portuguesa era fortemente influenciado pela gramática tradicional, adotando a mesma abordagem utilizada para o ensino de línguas, como o latim (SOARES, 1996). A ênfase que era dada à linguagem, a tornava um conteúdo em si, a gramática era ensinada de forma descontextualizada e o conteúdo, memorizado para fins avaliativos.

Da segunda metade do século XX para cá, a oralidade passou a ser valorizada como objeto de estudo de linguistas que se empenham em estudos sobre os fenômenos mais diretamente ligados ao uso que os falantes fazem da língua (CASTILHO 2013). Por esse prisma, a linguagem passou a ser considerada como um conjunto de fenômenos de natureza humana e social, assumindo um papel fundamental na compreensão dos processos de interação do homem com o meio social em que vive. Assim preconizam os PCN de Língua Portuguesa (1998, p. 41) “[...] dada à importância da linguagem na mediação do conhecimento, é atribuição de todas as áreas, e não só de língua portuguesa, o trabalho com a escrita e a oralidade do aluno”.

É preocupação das ciências sociais instituir uma compreensão das relações entre a linguagem e o conhecimento. Estudiosos da linguagem psicólogos, linguistas, professores e tantos outros profissionais consideram relevantes as teorias da aquisição da linguagem. Nesse sentido, há basicamente duas formas de pensar como se dá essa aquisição. Uma delas concebe que o ser humano já nasce geneticamente dotado de linguagem, ou seja, a aquisição da linguagem é um aspecto inato; a outra, defendida pelos racionalistas entende que a linguagem é adquirida por meio do contato com o ambiente.

Apresentamos aqui uma breve exposição das principais teorias de aquisição da linguagem: o behaviorismo (comportamentalismo), o inatismo (mentalismo), o construtivismo e o interacionismo, ressaltando que há entre elas diferenças e algumas semelhanças.

um gesto obsceno e na Turquia, convite para um encontro homossexual. Na Índia, um músico brasileiro depois de ter fechado negócio em uma troca de camisetas da seleção brasileira de futebol por seda, quase pôs tudo por água abaixo, porque levantou o polegar e o comerciante entendeu que ele estava desistindo da troca.

O behaviorismo, teoria desenvolvida pelo americano John B. Watson, parte do pressuposto de que o processo de aprendizagem consiste numa cadeia de estímulo-resposta-reforço. Nesse caso, o ambiente fornece os estímulos - estímulos linguísticos -, e a criança fornece as respostas, tanto pela compreensão, como pela produção linguística. A criança, por semelhante teoria, é compensada ou reforçada na sua produção. Para essa teoria

A linguagem é um comportamento aprendido, um hábito, e emerge – é construída – a partir da interação do ser com o *input* fornecido pelo meio. Em outras palavras, toda a aprendizagem, seja ela verbal (linguagem) ou não verbal (aprendizagem em geral), ocorre por meio do mesmo processo subjacente, ou seja, via formação de hábitos (FINGER, 2007, p. 14).

Torna-se importante enfatizar que Skinner, psicólogo norte-americano, foi o principal estudioso da linguagem desse domínio de reflexão. Para ele, os enunciados linguísticos servem como estímulo condicionado e respostas condicionadas.

O inatismo, teoria proposta por Noam Chomsky, defende que todo ser humano nasce com uma gramática inata, que vai se transformando conforme seu crescimento. Chomsky, fazendo uma crítica ao behaviorismo, defende que a capacidade de desenvolver a fala não seria determinada por estímulos do meio em que o indivíduo está inserido, e sim pela herança genética que, segundo ele, é comum a toda espécie humana. Para ele a linguagem é

um conjunto de representações mentais. [...] algo demasiadamente amplo. [...] Chomsky (1986) estabelece duas perspectivas ao definir linguagem (definição metodológica): _ **Linguagem-E** (*E-language*) – conceito técnico de linguagem como instância da linguagem externa, ou seja, a língua em uso no sentido de construto independente das propriedades da mente/cérebro, com caráter essencialmente epifenomenal, identificada também como performance._ **Linguagem-I** (*I-language*) – objeto da teoria linguística que se caracteriza sob três pontos de vista: a) interna, no sentido de estado mental independente de outros elementos; b) individual, enquanto capacidade própria do indivíduo (natureza humana); e c) intensional, de caráter funcional, no sentido de ser uma função que mapeia os princípios do estado inicial para o estado estável, identificada também como competência (QUADROS, 2007, p. 28-29) (*destaques da autora*).

A aprendizagem, conforme essa teoria, se dá a partir de hipóteses que o indivíduo faz em relação à língua a ser aprendida. Na testagem das hipóteses, o erro aparece quando o indivíduo está testando a língua em aprendizagem, comportamento frequente em crianças em fase de aquisição da escrita.

O cognitivismo construtivista, abordagem desenvolvida por Jean Piaget, defende que a criança constrói o conhecimento com base nas experiências com o mundo físico, na ação sobre o meio. Conforme Gomes (2009), as principais características da teoria Piagetiana são:

- a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência da criança;
- no estágio de desenvolvimento cognitivo, dá-se o desenvolvimento da revolução simbólica, por meio da qual a experiência pode ser armazenada e recuperada;
- a aquisição é vista como resultado da interação entre o ambiente e o organismo, através das assimilações e acomodações responsáveis pelo desenvolvimento da inteligência em geral (GOMES, 2009, p. 25).

Piaget (1999) relaciona a linguagem à cognição. No seu entendimento, a linguagem é adquirida pela experiência da criança com o meio físico e de forma interacionista. Em cada estágio a criança desenvolve um grau maior de inteligência, facilitando assim a linguagem ou seu melhoramento.

O sociointeracionismo, teoria que tem como principal expoente Vygotsky (2008), entende que as ações do sujeito têm a interação como ponto de partida e de chegada, o conhecimento real das pessoas é o ponto de partida para o conhecimento potencial, levando-se em conta o contexto-sociocultural. As principais ideias do sociointeracionismo são:

- fala e pensamento prático devem ser estudados sob o mesmo prisma e a atividade
- os significados das palavras adquiridas tornam-se embriões para a formação de conceitos;
- o desenvolvimento histórico-social e cultural determina o pensamento;
- a aquisição da linguagem é vista como um processo pelo qual a criança se afirma como sujeito da linguagem (e não como aprendiz passivo), e pelo qual constrói, ao mesmo tempo, seu conhecimento do mundo, passando pelo outro, o seu interlocutor (GOMES, 2009, p. 25-26).

Na perspectiva do sociointeracionismo, a relação ensino-linguagem vê o professor e o aluno como agentes do ato de ensinar e de aprender, comportando-se como sujeitos sociais e históricos e não mais o professor que ensina o conhecimento pronto e o aluno que recebe passivamente as informações, o aluno é, nessa concepção um ser que raciocina que pensa e reflete sobre a linguagem.

Travaglia (1998) assegura que além de ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, ensinar o modo de pensar científico. No trabalho do professor de língua portuguesa, há outra questão muito importante, a concepção de linguagem. Segundo o autor, “A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação”. (TRAVAGLIA, 1998, p. 21), visto que o modo como é concebida a linguagem se reflete na estruturação do trabalho pedagógico em termos de ensino e na relação professor-aluno.

Os conceitos que adotamos e as representações que fazemos e criamos sobre os elementos que permeiam o nosso cotidiano são decisivos para as nossas ações sobre eles. No

trabalho com a produção de texto, a maneira como o professor, especialmente o de língua portuguesa, concebe a linguagem é fundamental para o ensino. Geraldi afirma que é necessário romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. “Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida -, também serve para romper o bloqueio”. (GERALDI, 2006, p. 44)

No entendimento de Travaglia (1998) e de Geraldi (2006), são três as possibilidades de conceber a linguagem: a) linguagem como expressão do pensamento; b) linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação e c) linguagem como forma ou processo de interação.

A primeira concepção – linguagem como expressão do pensamento – é a que fundamenta os estudos tradicionais e predominou durante muitos anos na sala de aula. É perceptível que em muitas instituições ela ainda norteia a prática do ensino de língua, situação em que os alunos devem memorizar as “regras de bom uso” da língua. Nesse contexto, em que se propõe um método de ensino tão raso, a variação linguística é desprezada e os conteúdos ensinados são desvinculados da realidade vivida pelo aluno.

O ensino de língua portuguesa pautado nessa concepção de linguagem privilegia somente o domínio das regras prescritas pela gramática normativa, deixando de lado as atividades relacionadas à leitura e à produção de texto. A respeito da concepção da linguagem como expressão do pensamento, adverte Geraldi (2006, p. 41) “Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”.

A segunda concepção – linguagem como instrumento de comunicação –, cujo fundamento associa-se ao estruturalismo, vê a língua como um código, conjunto de signos combinados através de regras, que possibilita ao emissor transmitir uma certa mensagem ao receptor. A comunicação só é estabelecida quando o código é dominado pelo emissor e pelo receptor, e o seu uso deve ser feito de maneira preestabelecida e convencionada. Essa concepção já traz inovações, uma vez que a leitura e a produção de texto começam a ter maior importância nas atividades de ensino de língua, no entanto ainda prioriza o ensino descontextualizado das práticas sociais.

Segundo Geraldi (2006, p. 41), “essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código”. À luz dessa concepção, os estudos de linguagem restringem-se ao processo interno de organização do código. O conteúdo, a significação e os elementos

extralinguísticos não são valorizados, o que na verdade é colocado como fundamental é a forma, o aspecto material da língua e as relações que constituem o seu sistema total.

A terceira vertente – linguagem como forma ou processo de interação – ao contrário das duas concepções anteriores que limitam o uso da língua à mera tradução e exteriorização do pensamento e à transmissão de informações, concebe a linguagem como um lugar de interação humana, isto é, como campo de constituição de relações sociais.

De acordo com essa concepção, “o uso da linguagem e a produção de texto se fazem na interação” (NEVES, 2013, p.15). A linguagem responde pela interação comunicativa, na qual os interlocutores são agentes que ocupam lugares sociais, num dado contexto sócio-histórico e ideológico. As condições de produção do discurso, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a argumentação, o diálogo, o propósito ocupam o foco da reflexão.

A concepção interacionista da linguagem, representa, conforme Travaglia (1998), as correntes e teorias de estudo da língua correspondentes à linguística da enunciação (Linguística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa) e todos os estudos ligados à Pragmática.

Nesta dissertação, o processo de retextualização do oral para o escrito se materializa na conversão do gênero textual relato oral em relato escrito. Assumimos a posição de autores como Antunes (2009, 2010), Koch (2011), Marcuschi (2010), Travaglia (1998), entre outros que concebem a linguagem como atividade prática de interação, negociação entre sujeitos; que entendem a língua como constitutiva da realidade.

2.4.1 Retextualização: redirecionamento da produção textual e ensino

Este estudo sobre a retextualização na perspectiva da fala para a escrita, em que se propõe a retextualização de um relato oral em relato escrito, dialoga com Marcuschi (2010) e Dell’Isola (2007), na medida em que os dois autores tratam a retextualização como um processo de transformações, operadas na língua nas atividades de uso da linguagem verbal, tanto na modalidade oral quanto na escrita e que contribuem para o ensino de língua portuguesa na sala de aula, tomando o texto como unidade de ensino, à luz dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, com vistas ao aprendizado da escrita.

Nas últimas quatro décadas do século passado e nos anos do século atual, os estudos linguísticos passaram a dispensar uma maior atenção ao significado da linguagem oral. Conforme já foi discutido na fundamentação teórica deste trabalho, essa modalidade da língua foi, por muito tempo, considerada uma mera variante da produção escrita e colocada em condição cognitiva inferior, tendo sido rotulada pelos estudos linguísticos centrados na perspectiva das dicotomias estritas do estudo das relações fala escrita, de não planejada, imprecisa e transgressora da norma culta da língua.

A atenção dos linguistas pela língua falada, conforme Castilho (2013), só se qualificou a partir da invenção do gravador portátil, instrumento sem o qual a realização deste trabalho de retextualização do oral para o escrito, seria inviável. Antes do advento desse recurso tecnológico, o conhecimento da língua falada era muito precário e simplista, visto que os estudiosos que documentavam a fala punham de lado aspectos típicos da oralidade como as pausas, as hesitações, as ênfases, as repetições, entre outros. Ressalta ainda o linguista que "a língua oral se constitui num excelente ponto de partida para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua, por se tratar de um fenômeno 'mais próximo' do educando, e por entreter com a língua escrita interessantes relações" (CASTILHO, 1990, p. 110).

Os reflexos dessa atenção chegam à escola na medida em que as diretrizes para o ensino da língua recomendam o trabalho com a linguagem oral. Os PCN de língua portuguesa preconizam que “ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, [...] tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 67). Essa orientação dos PCN, suscita, então, o seguinte questionamento: é tarefa da escola ensinar a falar se todos os aprendizes já são falantes inatos?

São os próprios PCN que respondem a essa indagação, quando advertem que “ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas [...] e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo” (BRASIL, 1998, p. 67). Segundo Marcuschi (2010), não se deve confundir a oralidade, que são práticas sociais, com a fala, que é uma modalidade de uso da língua. Pode-se entender claramente essa diferença pensando na situação de uma criança que já chega à escola falando, o que leva a pensar que já domina a modalidade oral. Tomando parte nessa discussão, afirma Bechara:

Não cabe à escola ‘ensinar a falar’, mas mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica,

trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades - falada e escrita -, isto é, procurando torná-los políglotas dentro da sua própria língua'. (BECHARA, 1989, p. 14)

A utilização de textos orais possibilita a exploração de situações concretas de comunicação que servem de modelo para os usos dos diversos gêneros de textos com os quais os alunos terão contatos e poderão ter necessidade de produzi-los na modalidade oral e/ou escrita e utilizá-los dentro ou fora da escola, conforme as necessidades impostas pelas regras de convivência no mundo letrado.

“No ensino, o oral não está bem compreendido como objeto autônomo de trabalho escolar” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 166). A escola não tem demonstrado a capacidade de aproveitar o uso da fala contextualizada, à base de gravações individuais, por exemplo, bem como das interações face a face para análise do funcionamento da língua e avaliação do seu desempenho pelo próprio falante. As práticas mais comuns de uso da linguagem oral na escola, ocorrem em eventos como culminância de projetos pedagógicos, ali são desenvolvidas atividades de oralização de textos escritos, que conforme já foi discutido neste trabalho, não é a mesma coisa de prática de oralidade.

Os diversos usos da modalidade oral da língua são cotidianamente tomados como parâmetro, por exemplo, para a inserção e permanência dos indivíduos no mercado de trabalho, através de entrevista, critério largamente utilizado por muitos organismos empresariais para seleção de pessoal; na atuação profissional, debates, exposições, instruções, conversas formais ou informais, palestras, são eventos de letramento que têm na linguagem oral a ferramenta básica para o exercício das atividades pertinentes às atribuições de cada profissional. O bom desempenho, na utilização da língua na modalidade oral, enfim, tem se constituído em garantia de sucesso em muitas profissões e espaços sociais, no entanto o preparo para a cidadania, nesse particular, tem sido negligenciado no ensino fundamental.

Dessa atitude negligenciadora da escola, resulta a formação de indivíduos que apresentam dificuldades do uso da palavra em público, bem como na dificuldade de escuta, apropriação e registro dos gêneros orais nas atividades cotidianas. Não se pode desconsiderar particularidades em que o mesmo indivíduo que apresenta dificuldades no desempenho do uso da linguagem oral, apresente no uso da escrita, um desempenho bem mais satisfatório. Nesse sentido, Lopes (2009, p. 33) afirma: “O que propomos, com certeza, não é a substituição do ensino da língua escrita na escola, mas sim que a escola assegure, também, um lugar para o trabalho com a modalidade falada”.

Dessa forma, deve, pois, a escola promover condições para que o aprendiz possa ter acesso a diferentes recursos linguísticos, uma vez que “quando o aluno tem consciência dos recursos linguísticos disponíveis, ele pode se apropriar mais da língua pela interação mediada pelo docente em sala de aula” (CARVALHO, 2014, p. 13) e desenvolver habilidades para o adequado uso de ambas as modalidades da língua, já que a escrita ocupa lugar privilegiado em todas as esferas da sociedade. Na sala de aula, o professor deve propor situações didáticas por meio das quais o aluno possa utilizar a linguagem oral nas diferentes situações comunicativas, aliando a esse uso a articulação entre as modalidades oral e escrita.

Tal articulação encontra espaço propício nas atividades de retextualização – uma alternativa metodológica para a utilização das duas modalidades de uso da língua. Por meio desse processo, o professor, pode na sala de aula, trabalhar os diversos gêneros textuais uma vez que a retextualização é um processo natural de jogos linguísticos que está inserido no cotidiano do aluno. Bortoni-Ricardo (2005, p.15) assegura que os professores têm que estar conscientes de que existem várias maneiras de se dizer a mesma coisa, e os alunos precisam saber disso.

Nesse sentido, as atividades de retextualização devem ser precedidas de tomadas de consciência sobre a variação linguística, não como conceito, mas que sejam feitos esclarecimentos acerca das várias possibilidades de falar e escrever uma dada informação. É imprescindível também, o planejamento de situações de ensino em sala de aula para que o aprendiz possa refletir sobre as regularidades linguísticas, textuais e discursivas dos gêneros envolvidos, visto que “A retextualização não é um processo mecânico [...] Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código quanto no sentido” (MARCUSCHI, 2010, p. 47).

Toda proposta de retextualização, conforme foi sugerido pela própria formação etimológica do termo, deve partir de um texto base. O propósito ou objetivo da retextualização é previamente definido pelo professor no ato da apresentação do texto de partida. A mudança de gênero textual e a adequação do nível da linguagem são alterações imprescindíveis num processo de retextualização. Já a ideia básica do texto original deve ser mantida e o valor-verdade das informações, conforme Marcuschi (2010) deve se preservado. Desenvolvida na sala de aula, a retextualização é uma atividade que leva o educando a reconstruir um texto, inserindo sua marca individual, isto é, sua autoria.

A propósito de autoria, Possenti (2002) orienta que ao avaliar o grau de autoria de um texto, devemos adotar dois olhares: o olhar de “o quê”, focado somente no conteúdo da

mensagem do texto e o olhar de “como”, este preocupado com a configuração que o texto ganha, dependendo da situação de interação em que o seu sentido é construído.

Dessa forma, o autor descarta a noção de autoria individualizada, uma vez que na produção do texto são inseridos os conhecimentos coletivos resultados de crenças, valores, conceitos dos quais o produtor do texto se apropria, pensamento confirmado por Dell’Isola (2007, p. 19) ao afirmar que as “formas verbais orais ou escritas que resultam de enunciados produzidos em sociedade e, no âmbito do ensino e aprendizagem de português, são vias de acesso ao letramento”. Como espaço privilegiado para o letramento, as aulas de produção de texto na escola devem conduzir o aluno a saber fazer adequações nos textos, sejam eles orais ou escritos, ao contexto da interação.

Nessa perspectiva, a proposta didática de tomar a retextualização como metodologia para o trabalho com os gêneros combina perfeitamente com o que preceituam as diretrizes curriculares baseadas nos PCN, de que os gêneros textuais/discursivos devem ser tomados como unidade básica de ensino da língua. É o que assegura Dell’Isola (2007):

Como preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PNCLP) é imprescindível o investimento no trabalho com gêneros textuais na sala de aula, pois os alunos devem ser capazes de ler textos de diferentes gêneros “combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação”. (DELL’ISOLA, 2007, p. 12)

O trabalho da produção textual apoiado no processo de retextualização, segundo Marcuschi (2010, p. 99), quando utilizado em contextos educativos, “serve para avaliar o grau de consciência linguística e o domínio da noção das relações entre o texto oral e o texto escrito” e exige do usuário da língua um exercício cognitivo que envolve além da habilidade de utilização de diferentes códigos, a recuperação de informações que ele tem “armazenadas” na memória, com vista ao alargamento da compreensão do texto que deverá ser transformado.

Outro exercício fundamental para o aprendiz é a possibilidade de reflexão sobre o gênero, uma vez que ao escrever um texto a partir das informações contidas no texto base, seja ele oral ou escrito, o aluno precisa adequar a linguagem, selecionar as formas linguísticas. Sendo bem planejada e com propósitos bem definidos, a atividade de retextualização contribui para o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos; oportunizando a criação dos seus próprios textos; propiciando momentos de reflexão acerca da língua e da estrutura do texto escrito e criando espaço de socialização dos textos entre os alunos.

No próximo capítulo, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS: os caminhos da pesquisa

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso pra constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso pra conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.[...]. Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico, e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não ade transferir conhecimento [...].É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever (FREIRE, 1996, p. 16).

Neste capítulo, apresentamos os embasamentos metodológicos que serviram para a implementação da pesquisa. Ele está dividido em quatro seções. Na primeira seção, apresentamos a caracterização da pesquisa; na segunda, descrevemos o campo da pesquisa; na terceira, caracterizamos os sujeitos envolvidos; na quarta seção descrevemos os procedimentos adotados na efetivação da coleta de dados.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Conforme Bortoni-Ricardo (2013), a partir do século XX, há um conflito entre duas vertentes das ciências sociais, quanto à realização de uma pesquisa científica. Uma delas privilegia a razão analítica, buscando explicações causais por meio de relações lineares entre os fenômenos. Essa corrente é a chamada tradição lógico-empirista, também denominada paradigma positivista, nela trabalhamos com métodos quantitativos. Por esse paradigma deve haver um distanciamento entre pesquisador e objeto pesquisado, ou seja, o pesquisador deve observar os fatos que o rodeiam de uma forma teoricamente neutra, visando assim atingir ao maior grau possível de objetividade entre pesquisador e objeto pesquisado, pressuposto esse muito bem aceito no campo das ciências exatas.

A outra vertente – a tradição interpretativa ou hermenêutica dialética, denominada pela autora de paradigma interpretativista - pressupõe a superioridade da razão dialética sobre a analítica e busca a interpretação cultural. Esse posicionamento teórico, conforme Bortoni-Ricardo (2013, p. 32) postula que “[...] não há como observar o mundo independente das práticas sociais vigentes”, exatamente porque o pesquisador vive em constante interação e interpretação do mundo e que a sua observação é influenciada pelos seus próprios significados,

pois ele não é um mero relator passivo, é, sim um agente ativo. Acrescenta ainda a pesquisadora, que “a pesquisa interpretativa não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas, sim, em estudar com muitos detalhes uma situação específica para compará-la a outras situações” (BORTONI-RICARDO 2013, p. 42).

De acordo com Vasconcelos (2002), as pesquisas desenvolvidas na área da educação em relação à sala de aula, ao livro didático e à interação professor-aluno pertencem a essa categoria. Esse tipo de pesquisa, segundo André (2002, p. 29), apresenta as seguintes características básicas: a) interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado, b) o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados, c) a ênfase é no processo, d) preocupação com o significado, e) descrição, f) indução, e) busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não a sua testagem.

Reafirmando esse pensamento, Bortoni-Ricardo (2013, p. 42) assegura que “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência da aprendizagem dos educandos”. Os dados de uma pesquisa qualitativa, segundo a pesquisadora, podem ser de diversas naturezas: nota de campo, comentário de entrevista, documentos recolhidos no local (textos de aluno planos de aula, pôsteres) e gravações eletrônicas.

Uma das técnicas aplicadas pela metodologia qualitativa é a da observação participante, a qual exige um planejamento cuidadoso e rigoroso. Nela o investigador é o instrumento principal de observação e, como integra o meio a investigar, pode assim ter acesso às perspectivas de outros sujeitos ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações por eles vivenciadas. Gil (2002) ressalta que a observação participante conta, ainda, com a vantagem de o pesquisador ter acesso rápido a situações habituais do grupo. Dessa forma, todo o processo e os significados que envolvem a produção sofrem a indução do pesquisador, ao tempo em que faz a descrição e a interpretação de tudo o que envolve o cenário da pesquisa.

Na pesquisa em sala de aula, o professor observa, analisa e reflete sobre a própria prática docente, torna-se, portanto, um professor-pesquisador. Sendo o professor o investigador e objeto da investigação, surge então um problema: o da necessidade de distanciamento entre pesquisador e objeto pesquisado que, nesse caso, não é possível manter, além de se constituir em uma dificuldade para o professor. A saída para trabalhar o problema da necessidade de distanciamento entre pesquisador e objeto pesquisado nas pesquisas qualitativas, foi, conforme Bortoni-Ricardo (2013), a aceitação, pelo paradigma interpretativista do pressuposto da

reflexividade - capacidade de refletir sobre si mesmo, propiciando, dessa forma, a conciliação das duas atividades pelo mesmo agente, o professor pesquisador.

A conciliação docência-pesquisa se intensifica em um contexto em que os estudos sobre formação profissional para o exercício do magistério apontam que os modelos de formação docente nos cursos de licenciatura, bem como a formação continuada não têm dado conta das transformações requeridas pela atual conjuntura social do século XXI, que se iniciou marcado pelo desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, provocando grandes transformações em nossa sociedade, exigindo da escola e em especial dos professores uma nova postura.

Diante dessa exigência, a concepção de professor visto como um repassador de conhecimentos aos seus alunos e um divulgador de ideias prontas e acabadas, desprovido de preocupação sobre a sua prática, vem cedendo espaço a uma nova perspectiva: a de que o professor precisa constantemente fazer reflexões, tomando as dificuldades enfrentadas em sala de aula como objetos de estudos que resultem na melhoria de suas próprias ações e de seus conhecimentos sobre o fazer pedagógico.

O professor-pesquisador, conforme Bortoni-Ricardo (2013), deve começar o seu trabalho de pesquisa norteado por três perguntas, são elas: a) O que está acontecendo aqui? b) O que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? Ou seja, quais são as perspectivas interpretativas dos agentes envolvidos nessas ações? c) Como essas ações, que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula, se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida, a cidade e a comunidade nacional?

Para Moraes e Lima (2002, p. 10), “a pesquisa em sala de aula é uma das maneiras de envolver os sujeitos, alunos e professores, num processo de questionamento de verdades implícitas nas formações discursivas, propiciando, a partir daí, a construção de argumentos que levem a novas verdades”. Em se tratando da investigação da própria prática, tal envolvimento se efetiva admitindo-se ser a sala de aula e a escola, como um todo, uma realidade que está em constante construção e acreditando na possibilidade de sua modificação por meio do compromisso, como profissional que vislumbra a transformação da cultura nela enraizada.

Conforme Brito (2006, p. 51), “o pensamento do professor constrói-se, pois, com base em suas experiências individuais e nas trocas e interações com seus pares” Nesse sentido, a investigação da própria prática pelo professor, adotada pelo Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS, em que o docente precisa conciliar a dupla tarefa de ator e de investigador de

suas ações, mesmo não sendo uma tarefa simples e fácil, é, sem dúvida, uma alternativa para o desenvolvimento da tão necessária consciência crítica sobre a relação entre teoria e prática (o exercício da docência).

Nesta investigação, que se enquadra no escopo das pesquisas de natureza qualitativa / interpretativa como metodologia de trabalho, visto que investiga aspectos de uma realidade – a sala de aula, adotando como procedimento básico para a coleta de dados a observação participante e a mediação do professor pesquisador, os dados foram obtidos a partir de gravações de um relato oral em mídia de áudio. Os textos orais foram posteriormente transcritos pela professora pesquisadora e retextualizados para a modalidade escrita pelos alunos, em dois momentos: no primeiro, pelo autor do texto oral e no segundo momento por outro aluno da turma, mantendo na escrita o gênero relato.

O objeto investigado aqui é o microcosmo de uma sala de aula de 7º ano de uma escola pública, na cidade de São Francisco do Maranhão. A turma é regida pela pesquisadora, possibilitando, assim, a interação constante entre pesquisador e objeto pesquisado, sendo o professor-pesquisador o instrumento principal na coleta e na análise dos dados.

3.2 Campo da Pesquisa

O campo empírico da pesquisa foi uma escola da rede estadual de ensino, localizada na zona urbana do município de São Francisco do Maranhão – MA. A cidade de São Francisco do Maranhão, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, censo de 2010, possui uma população de 12.163 habitantes e ocupa uma área de 2.745,804 Km² da microrregião do Sertão Maranhense, a 603 Km da capital do estado – São Luís.

A solicitação formal de autorização da instituição, na qual é lotada a professora-pesquisadora, para a realização da pesquisa, foi dirigida ao gestor da escola, que emitiu a “Carta de Anuência” (APÊNDICE 1).

De posse da autorização, iniciamos a coleta de informações sobre a estrutura e o funcionamento da escola com relação aos aspectos administrativo, técnico e pedagógico.

A escola oferece ensino fundamental do 6º ao 9º ano e ensino médio. No nível fundamental estão matriculados 142 alunos, distribuídos em seis turmas, funcionando no turno matutino; o ensino médio tem 242 alunos, funciona nos turnos vespertino e noturno, em oito turmas, perfazendo um total de 384 alunos.

O espaço físico da escola formado por sete salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, sala de diretoria, secretaria e de professores, banheiros, bebedouros, quadra de esporte e pátio amplo, é satisfatório. No entanto, o funcionamento desses espaços deixa muito a desejar, visto que o laboratório de informática pouco é utilizado, em virtude da baixa carga de energia elétrica; a biblioteca funciona precariamente, pois além de não contar com bibliotecário, a professora que desempenha tal função tem redução de metade da sua jornada de trabalho de vinte horas.

O quadro de servidores de apoio administrativo, segurança e de limpeza é insuficiente para atender à demanda, embora várias solicitações já tenham sido feitas ao órgão competente. Já o quadro de professores em número de 38, em termos quantitativos, atende às necessidades, porém boa parte deles atua em áreas para as quais não estão habilitados.

Dois diretores (um geral e um adjunto) e um secretário compõem o corpo administrativo, sendo que a diretora geral é licenciada em Pedagogia; o diretor-ajunto é licenciado em Letras/Português e o secretário possui nível médio. A escola não conta com o serviço de coordenação pedagógica. O diretor adjunto é quem desempenha tal papel. Contribuem ainda para a administração da escola o Colegiado Escolar, composto por representantes dos segmentos: administrativo, pais, professores e alunos; o Conselho de Professor e o Conselho de Classe.

A escola é mantida com os recursos oriundos dos fundos de gestão financeira da educação básica (FNDE-Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; FEE-Fundo Estadual da Educação e PENAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar) e apresenta a seguinte proposta pedagógica “Oferecer ensino de qualidade, visando à formação do aluno para a cidadania, tendo como base o desenvolvimento da socialização, envolvendo escola, família e comunidade”.

Nesse sentido, a escola desenvolve anualmente, visando contemplar os temas transversais preconizados pelos PCN, dois projetos pedagógicos interdisciplinares, por meio dos quais são promovidas atividades multiculturais, envolvendo a família e a comunidade.

No ano de 2014 foi implantado o Programa “Mais Educação” do Ministério da Educação, que visa atender aos alunos do ensino fundamental em atividades artísticas, culturais e complementares de reforço escolar, no contraturno das aulas convencionais.

Foi escolhida para essa investigação uma turma de 7º ano do ensino fundamental, formada por vinte alunos na faixa etária de onze a dezesseis anos, sendo 10 (dez) homens e 10 (dez) mulheres, sobre os quais apresentamos informações na próxima seção.

3.3 Sujeitos da Pesquisa

Qualquer que seja a natureza da investigação, o bom relacionamento com os sujeitos é um dos primeiros cuidados a ser tomados pelo pesquisador. Nesta pesquisa, em particular, apesar de os sujeitos envolvidos e a pesquisadora, que é a professora da turma, já estarem em contato e manterem esse bom relacionamento, visto que é a sala de aula o campo de pesquisa, houve a necessidade, além do assentimento dos alunos-sujeito, da aprovação dos responsáveis pelos alunos. Para tanto, antes de iniciar a pesquisa promovemos uma reunião com pais e/ou responsáveis pelos alunos, durante a qual foram dadas as informações detalhadas sobre o estudo, foi esclarecida a relevância da pesquisa, enfatizando a ética e o anonimato dos alunos participantes.

Os responsáveis pelos menores foram esclarecidos ainda, de que a participação na pesquisa não traria nenhum prejuízo financeiro, moral ou intelectual e que se constituía um ato voluntário, podendo ser interrompida a qualquer momento da investigação, sem prejuízo para os envolvidos, pois não seria um ato de imposição ou obrigação científica, mas uma atitude voluntária.

Após os esclarecimentos e leitura do modelo de documento, solicitamos a assinatura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” - TCLE (APÊNDICE 2), pelos responsáveis, bem como do “Termo de Assentimento” (APÊNDICE 3) pelos alunos. Por meio do TCLE, os pais deram o consentimento para que os menores fossem tomados como sujeitos da pesquisa, enquanto pelo Termo de Assentimento os alunos deram ciência da realização e participação na pesquisa. Ambos os documentos contêm todas as informações que foram repassadas oralmente, as quais apresentam detalhes sobre o estudo, esclarecem a relevância da pesquisa e garantem o anonimato e o respeito ético às identidades dos sujeitos.

A turma é formada por 20 (vinte) alunos, sendo 10 (dez) homens e 10 (dez) mulheres, na faixa etária de 11 a 16 anos, integrantes de famílias cuja renda, conforme questionário socioeconômico constante do prontuário de cada aluno, provém de aposentadorias de salário mínimo, dos programas sociais do governo e da agricultura de subsistência, o que caracteriza uma clientela de baixo poder aquisitivo.

Cinco desses alunos frequentaram as quatro séries iniciais do ensino fundamental em turmas multisseriadas, em escolas da rede municipal de ensino, localizadas na zona rural, cujo contato com material de leitura se limitou, de forma precária, ao livro didático.

Conforme informações prestadas pelos próprios alunos, apenas na casa de duas alunas tem computador, pelos quais acessam a internet, os demais o fazem, raramente, no laboratório da escola ou em *Lan house*. Nenhum dos alunos foi a cinema. Visitaram o “Ponto de Cultura” da vizinha cidade do Piauí, apenas uma vez, conduzidos pela pesquisadora; não têm contato frequente, em casa com jornais escritos e/ ou revistas. Três deles possuem página de relacionamento em rede social, quatro deles possuem aparelho celular. Apresentam sérios problemas de leitura e escrita. Os pais ou responsáveis oscilam entre analfabetos e pouco escolarizados, conforme questionário socioeconômico, constante do prontuário de cada aluno, preenchido no ato da matrícula.

Convém ressaltar que a pesquisa seguiu os padrões éticos estabelecidos pelo Comitê de Ética em pesquisa envolvendo seres humanos no qual tramitou o projeto de pesquisa, submetido pela Plataforma Brasil.

3.4 Procedimentos para Coleta de Dados

Com o parecer de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Piauí- UESPI, CAAE 37803014.3.0000.5209 (ANEXO 4), a coleta se efetivou no último bimestre do ano letivo de 2014, durante dez (dez) aulas de 50 minutos, em duas etapas: sendo a primeira delas, coleta dos textos orais gravados em mídia de áudio e a segunda a de retextualização do oral para o escrito.

A primeira etapa, coleta dos textos orais, teve duração de 6 (seis) aulas de cinquenta minutos, cada uma. Para tanto, adotamos os seguintes procedimentos:

- a) Entregamos para cada aluno um papel contendo a seguinte instrução:

Escreva nesse papel o que está acontecendo de interessante na nossa cidade. O Dezoito dos alunos da turma optaram por discutir sobre uma estrada em construção que a maioria da turma apontar, será assunto para uma discussão aqui na sala de aula.

~~que liga a cidade de São Francisco do Maranhão à vizinha cidade de maior porte do mesmo estado, Barão de Grajaú.~~

b) Passamos, então, em seguida, através de questionamentos orais, descobrir que informações os alunos tinham a respeito da estrada. Perguntamos o que sabiam sobre: extensão

da estrada, qual a sua importância para a coletividade, quem estava mandando construir, entre outros questionamentos.

Verificamos por meio dos questionamentos que os alunos, apesar de terem conhecimento do acontecimento, tinham poucas informações sobre ele, o que suscitou o encaminhamento para a obtenção de informações sobre o assunto. Naquela mesma aula, oralmente, os instruímos a, junto a pessoas envolvidas no processo de construção da estrada (dirigentes da empresa responsável, trabalhadores da obra) e a moradores da cidade, através de conversa informal, obterem as informações necessárias à discussão em sala de aula. Optamos pela conversa informal, visando fazer com que os alunos exercitassem o uso da linguagem oral com pessoas mais distantes do seu convívio cotidiano e temendo também que ao escreverem, tornassem as informações muito padronizadas e mecanizadas. Decidimos então, conjuntamente, adiar a discussão para a segunda aula da semana seguinte, após a obtenção das informações. Essa atividade teve duração de uma aula de 50 minutos.

Levando em conta que toda produção de texto, conforme os PCN de Língua Portuguesa, deve partir do texto para o texto, na primeira aula da semana seguinte à tentativa de discussão sobre o assunto, apresentamos à turma um texto motivador do gênero resumo de texto explicativo, intitulado *Construção de estrada*, adaptado de slides extraídos de http://home.furb.br/erwin/estradas/resumo_estradas.pdf, (ANEXO 1) desta dissertação. Ocasão em que foi feita a leitura oral pela professora-pesquisadora, leitura silenciosa pelos alunos, discussão coletiva e consulta ao dicionário. Essa atividade que durou uma aula de 50 minutos objetivou a familiarização dos alunos com o tema sobre o qual versaria a produção do texto oral para posterior retextualização.

c) na segunda aula da semana seguinte à tentativa de discussão sobre a construção da estrada, após os alunos terem conversado com trabalhadores da obra, encarregados do serviço de construção da estrada e moradores próximos a ela, além de três deles terem visitado trechos da estrada, promovemos a discussão em sala de aula. Antes dos alunos começarem a falar, demos a seguinte instrução:

Agora cada um de vocês vai dizer o que descobriu, na conversa que teve com as pessoas, sobre a construção da estrada de São Francisco a Barão de Grajaú. Vamos ouvir atentamente o que cada um vai falar. Quando desejar entrar na discussão, levante o braço.

Durante a discussão, informações sobre extensão da estrada, número de trabalhadores envolvidos, início e previsão para conclusão da obra, aspectos positivos e negativos e os benefícios da construção da estrada foram socializadas. Essa atividade teve duração de uma aula de 50 minutos.

d) nas três aulas seguintes à discussão, procedemos às gravações do relato de cada aluno sobre a construção da estrada. A atividade foi orientada através do seguinte comando:

Hoje vamos fazer uma atividade diferente: cada um de vocês vai falar o que sabe sobre a construção da estrada de São Francisco do Maranhão a Barão de Grajaú e eu vou gravar o que vocês vão falar. Lembrem-se das conversas que tiveram com as pessoas fora da sala de aula e da discussão que fizemos na aula passada aqui na sala de aula.

Em um contexto de muita empolgação, dos vinte alunos, apenas dois se negaram a participar da atividade, naquela ocasião. Um deles, posteriormente pediu para ter seu relato gravado. A atividade de gravação dos relatos teve duração de três aulas de 50 minutos.

e) Os textos orais foram transcritos pela professora pesquisadora, com fidelidade ao que foi oralizado, ou seja, foram evitadas inserções e qualquer tipo de eliminação.

Duas semanas após as gravações, passamos para a segunda etapa da coleta de dados: os textos orais transcritos foram devolvidos aos respectivos autores, para, então, procederem às operações de alteração do próprio texto, a retextualização do oral para o escrito. Para direcionar essa atividade, escrevemos no quadro e reforçamos oralmente a seguinte instrução:

Cada um de vocês está recebendo, transcrito por mim, o que falou durante as gravações, há duas semanas. A tarefa agora é escrever um relato com as informações contidas nessa transcrição. Podem retirar aquilo que julgarem necessário, substituir ou acrescentar palavras e informações. Empreguem os sinais de pontuação, façam parágrafo e tenham o cuidado de não fugir do assunto.

~~Essa atividade teve duração de duas aulas de 50 minutos. Na aula seguinte à retextualização pelo autor do texto, efetuamos a troca dos textos-base entre os alunos, para que retextualizassem o texto de um colega, na relação um para um. Ocasão em que foi dada a seguinte instrução:~~

Cada um de vocês está recebendo, transcrito por mim, o que um colega falou durante as gravações, há duas semanas. A tarefa agora é escrever um relato com as informações contidas nessa transcrição. Podem retirar aquilo que julgarem necessário, substituir ou acrescentar palavras e informações. Empreguem os sinais de pontuação, façam parágrafo e tenham o cuidado de não fugir do assunto.

A atividade teve duração de duas aulas de 50 minutos e apenas dez dos alunos participaram dessa etapa da pesquisa.

Para cada aluno, utilizamos uma ficha (modelo ANEXO 2), na qual fizemos o registro (digitado) dos textos transcritos, bem como dos textos escritos resultantes das retextualizações do oral para o escrito.

Na transcrição dos textos orais, com o propósito de conferir fidelidade às verbalizações e não interferir na sua autenticidade, empregamos letras minúsculas em todo o texto, mesmo para os nomes próprios; os números foram transcritos por extenso e as reticências (...) foram utilizadas para indicar o momento em que o aluno não verbaliza a sua fala.

Com o intuito de preservar a identidade dos autores, na identificação dos textos produzidos pelos alunos foi utilizada a seguinte codificação: A1, A2,.. A10. A letra “A” significando ‘Aluno’, em lugar do nome do aluno; o número adotado para o aluno, não coincidente com o da lista de chamada do diário de classe, em algarismos arábicos; RA1, RA2...RA10, para a retextualização realizada pelo próprio autor do texto e RO1, RO2...RO10 para a retextualização feitas por outro aluno não autor do texto base. Assim, apresentamos, no ANEXO 3 deste trabalho, os textos orais transcritos, bem como os textos escritos, após retextualização, os quais se constituíram na amostra pesquisada para as análises.

4 O QUE DIZEM OS DADOS

Restringir-se à análise dos fatos da língua, como se ela estivesse fora das situações de interação, é obscurecer seu sentido mais amplo de condição mediadora das atuações sociais que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem. É subtrair das línguas o que de mais significativo elas têm: seu poder de significar, de conferir sentido às coisas, de expressar esses sentidos e, sobretudo, de mediar as relações interpessoais envolvidas na interação social (ANTUNES, 2009, p. 21-22).

Neste capítulo, analisamos os dados obtidos na pesquisa com vistas à consecução dos resultados. Convém aqui enfocarmos o objetivo geral da investigação que é examinar o processo de textualização do gênero relato oral e de retextualização desse gênero para o escrito, a partir dos relatos orais de alunos do 7º ano, em contextos de ensino.

O *corpus* da pesquisa constitui-se de 10 (dez) transcrições de textos do gênero relato oral, e de 20 (vinte) textos escritos, resultantes da retextualização dos relatos orais para o mesmo gênero, na modalidade escrita, produzidos por 10 (dez) alunos de uma turma de 7º ano. Os critérios adotados para a escolha dos textos foi o entusiasmo no envolvimento durante a coleta dos dados, bem como a frequência regular e a participação em todas as atividades propostas (produção dos textos). Nesse sentido, para a análise pretendida, selecionamos os textos orais de cinco alunos do sexo masculino e cinco do sexo feminino, ressaltamos, no entanto, que esta forma de seleção não se constitui em uma variável considerada nos resultados da pesquisa.

Dessa forma, desenvolvemos a análise em quatro fases, as quais fazem parte da delimitação do número de seções em que este capítulo está dividido. Na primeira, analisamos os textos orais – resultantes dos relatos feitos pelos alunos, cujo tema é a construção de uma estrada que liga a cidade de São Francisco do Maranhão a Barão de Grajaú, ambas do estado do Maranhão. Na segunda, analisamos os textos escritos, resultantes das operações de retextualização efetuadas a partir dos relatos orais anteriormente feitos pelos alunos. Na terceira, identificamos as estratégias de retextualização utilizadas pelos retextualizadores. Na quarta seção, confrontamos as retextualizações feitas pelos autores do texto oral (texto base) com aquelas realizadas pelos retextualizadores não autores do texto base. A quinta seção deste capítulo traz uma proposta de intervenção elaborada a partir de um conjunto de atividades direcionadas para a amenização dos problemas apresentados no uso da linguagem nos dois processos: textualização e retextualização nas modalidades oral e escrita, respectivamente.

4.1 Textos Oraís Transcritos

Castilho (1990) assegura ser a língua oral um excelente ponto de partida para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua, pois além de se tratar de um fenômeno “mais próximo” do educando, já que, ao ingressarem na escola, todos os alunos já são experientes em falar, a língua oral, conforme foi descrito no capítulo de fundamentação teórica deste trabalho, mantém com a língua escrita interessantes relações.

Antunes (2010) deixa claro que há várias possibilidades de análise dos textos, pois é neles que todos os fenômenos da comunicação humana podem ser naturalmente observados. Precisamos, no entanto, atentar para o fato de que um determinado texto não dá conta de todos os fatos linguísticos e de todos os aspectos responsáveis pelo funcionamento da interação, razão pela qual devemos escolher um recorte dos aspectos que pretendemos analisar. Nesse sentido, para a análise dos textos orais, tomamos como parâmetros a ocorrência de elementos linguísticos e não linguísticos característicos da oralidade: o uso de elementos paralinguísticos, de repetições, de marcadores prosódicos, da correção e o uso de marcadores conversacionais.

Nas transcrições, verificamos a ocorrência de elementos típicos da fala, os quais contribuem para a continuidade discursiva no texto oral:

a) Elementos paralinguísticos

Elementos paralinguísticos são os aspectos não verbais que acompanham e auxiliam a comunicação verbal, “combinados com os dados verbalizados, completam o quadro da interação” (RODRIGUES, 1999, p. 19). São elementos paralinguísticos recursos como atrito das mãos, movimentos dos olhos e do corpo, gestos. Tais elementos são fundamentais na construção do texto oral, mas nesta análise, não recorreremos a todos eles. Registraremos apenas os exemplos que envolvem a presença do riso:

Exemplo 1

[...]que foi miiinino ... [risos] eh... eh... eh... eh... já tem... eh... eh... seis meses que a estrada tá em construção [...] (A9)

Exemplo 2

[...] meio de locomoção para outras cidades e interiores...e o nome da empresa é...[risos]...ducol ...(A3)

Exemplo 3

...será uma boa coisa pa todos nós do são francisco e... o prefeito tá de parabéns ... tá bom...[risos] (A5)

Exemplo 4

... é bom para a humanidade porque acontecem menos acidentes...ih...ihh...bom...é isso que eu tenho pa falar... [risos][A10]

Embora não seja possível registrar numa transcrição todos os recursos paralinguísticos, no fragmento em análise, foi possível localizar o elemento (*risos*), conforme Marcuschi (2003) o riso, bem como os demais elementos paralinguísticos, contribuem para o alívio da tensão vivida pelo produtor do texto oral, cujo planejamento e execução do discurso são praticamente concomitantes.

b) Repetição

A repetição, uma das principais características do texto oral pode ocorrer em itens lexicais, sintagmas ou até mesmo estruturas. De acordo com Marcuschi (2010), enquanto repete, o falante alivia a densidade das informações, fazendo com que o ouvinte o entenda melhor e ainda ganha tempo para organizar o seu discurso, conforme pode ser visto nas transcrições seguintes, observadas nas amostras analisadas:

Exemplo 1:

a estrada é boa porque... todos os pessoal queria que fazer essa estrada e agora tá feita a estrada lá da ponte até aqui... tá sessenta e oito quilômetro e a estrada tá boa...” (A2).

Exemplo 2

[...] tem muitas pessoas trabalhando na obra... mas para terminar a obra inda é indefinido ainda o término das obras pode ser até o final desse mês pode tá concluído as obra ...(A4)

Exemplo 3

[...]... a estrada começou em abril...ih...ih...ih...já tem seis meses que a estrada tááá... que foi miiinino ... [risos] eh... eh... eh... eh... já tem eh... eh... seis meses que a estrada tá em construção...[...] (A9)

Exemplo 4

...e os homens... são mais de sessenta homem trabalhando na obra... a obra começou em abril... e são..[...](A10)

Em todos os exemplos, em análise, as palavras repetidas correspondem a mais de dez por cento do número de palavras que constituem cada enunciado e foram utilizadas como elemento coesivo. Com a repetição, o falante recupera o antecedente, ganha tempo para selecionar as informações que julga relevantes para a construção do seu discurso, favorecendo, assim, a compreensão pelo seu interlocutor, razão pela qual a repetição no texto oral não deve ser vista como um “defeito”, ela é na verdade um recurso facilitador da progressão textual.

c) *Marcadores prosódicos*

São marcadores prosódicos a entonação, a pausa, a hesitação, o tom de voz, o alongamento de vogais, entre outros. Eles associam-se a algum marcador verbal, no entanto realizam-se por meio de recursos prosódicos. Nos textos em análise, as pausas foram indicadas na transcrição pelas reticências. Nos exemplos a seguir, observamos a presença do recurso prosódico de alongamento de vogal:

Exemplo 1

[...]... *essa construção era assim muito tempo **esperaaada**...áí também ...também...* [...] (A4)

O alongamento da vogal *a* na palavra *esperaaada* tem a função de indicar que a construção é esperada há anos, reafirmando, portanto, o intuito do aluno em intensificar o sentimento de aguardo, espera pela construção da estrada.

Exemplo 2

[...]...*já tem seis meses que a estrada tááá... que foi **miinino** ... [risos] eh... eh... eh... eh... já tem eh... eh... seis meses que a estrada tá em construção...* [...] (A9)

Com o alongamento da vogal *a* em *tááá* e da vogal *i* em *miinino*, o falante ganha tempo para retomar suas ideias, após ter sido interrompido por um colega e ainda, expressa seu estado de incômodo pela intervenção do parceiro.

As hesitações ocorrem pela dificuldade do falante na linearização do texto ou por falha de memória ou por desconhecimento relativo ao assunto, ao vocabulário, à estrutura linguística. As expressões hesitativas são itens formados por sons que não constituem palavras lexicalizadas, isto é, palavras que fazem parte do léxico da língua, elas fazem parte exclusivamente da língua em uso e não da língua enquanto sistema. Nos exemplos a seguir verificamos a presença de tais expressões:

Exemplo 1

eh... eh... eh... tá seno [...] (A1)

Exemplo 2

... eh... eh... eh...muitos... mais de sessenta [...] (A6)

Exemplo 3

eh... eh... eh... aqui no são francisco do maranhão [...] (A8)

Exemplo 4

...e...e...e...já tem seis meses [...] (A9)

Observamos que os alunos utilizaram-se das expressões hesitativas *eh... eh... eh...* e *...e...e...e...* com o intuito de ganhar tempo na formulação da construção do enunciado pretendido. Marcuschi (2003) adverte que a hesitação não é uma característica da língua, nem uma propriedade do falante, é, na verdade, um fenômeno de processamento.

d) Correção

A correção é “um procedimento de reelaboração do discurso que visa consertar seus ‘erros’” (BARROS, 1999, p. 136). Ela se manifesta quando o falante confunde-se na pronúncia de uma palavra, na concordância verbal ou nominal ou pretende mudar de ideia sobre o que está dizendo naquele momento. Para solucionar tais problemas, o falante corrige a sua própria fala, conforme observamos em:

Exemplo 1

[...]... e agora tá feita a estrada lá **do...do...da** ponte até aqui... tá sessenta e oito quilômetro... e a estrada tá boa...[...](A2)

A correção neste exemplo objetivou regularizar a concordância nominal ente o substantivo *ponte* e seu determinante *a*.

Exemplo 2

[...]... **também a gente pode... a gente quando... também tem** muitos municípios que pode ser pode ser ajudados ...[...]. essa obra continuou no dia trinta e um do um de dois mil e catorze... **no primeiro ... ô ... no último** dia desse primeiro mês de janeiro[...](A3)

Neste exemplo, o aluno faz duas correções, a primeira em virtude da mudança de ideia do que pretendeu dizer, a segunda para resolver corrigir a troca que fez ao mencionar *primeiro* por *último*.

Exemplo 3

[...] uma estrada que **vai ser beneficiada...que vai beneficiar...ô... trazer benefício...** para várias cidades....**não...é vários interior**[...](A8)

Ao relatar sobre a importância da estrada, o aluno realiza duas correções na sua fala. A primeira se efetua de duas formas *ser beneficiada* é corrigido para *vai beneficiar* e finalmente para *trazer benefício*, esta, sim a verbalização desejada; a segunda correção objetiva destacar os beneficiados *vários interior*, para tal fim utiliza o recurso da negação do segmento anterior *várias cidades*.

Outro recurso utilizado pelos alunos para a correção foram os cortes. Muito recorrentes na linguagem oral, os cortes traduzem a intenção do falante em corrigir, avaliar e tomar novas decisões no seu projeto de dizer, funcionam, portanto, como reguladores da automonitoração.

Exemplo 4

[...]...são sessenta e oito quilômetros...a construção...ei professora...começa de novo...começa de novo[...] (A3)

Percebemos que o falante não está satisfeito com o seu desempenho e pretende fazer uma correção, como não pode apagar o que já foi oralizado, já que o planejamento e a realização do texto oral são praticamente simultâneos, sugere o recomeço. Os cortes, assim como as hesitações contribuem para o planejamento, a correção e a organização das ideias.

e) Marcadores conversacionais lexicalizados e não lexicalizados

Marcadores conversacionais são, geralmente, estruturas desprovidas de conteúdo semântico, isto é, “a informação que passam não integra nem colabora diretamente para o conteúdo referencial do texto enquanto estrutura tópica” (URBANO, 1999, p 88), em muitos contextos, referem-se ao posicionamento do falante. Pode observar a utilização dos marcadores conversacionais pelos alunos nos seguintes trechos:

Exemplo 1

[...]...essa obra continuou no dia trinta e um do um de dois mil e catorze... no primeiro ... ô ... no último dia desse primeiro mês de janeiro...[...] (A4)

O aluno, no momento em que intencionou informar quando foi iniciado o trabalho de construção da estrada, emprega a forma verbal *continuou* por *começou* e *primeiro* por *último*. Diante da necessidade de autocorreção, já que na linguagem oral, ela ocorre simultaneamente ao momento da fala, utilizou o item verbal não lexicalizado *...ô...*, um marcador conversacional comumente utilizado para tal fim. Por esse viés, reorienta sua verbalização e dá prosseguimento ao seu discurso.

Exemplo 2

eu acho que...é muito interessante...assim... pela questão assim ... de transporte das pessoas...[...] (A4)

No fragmento em análise, o aluno inicia sua fala, com o marcador conversacional lexicalizado *eu acho que...*, por meio do qual faz um julgamento e emite sua opinião sobre a construção da estrada. Com o emprego desse marcador, o falante sinaliza que não assume integralmente o que vai ser dito e previne-se de possíveis reações desfavoráveis. Em seguida

faz uso de outro marcador, o item lexical verbal *assim*, marcador simples que sinaliza a atitude hesitante do falante, com o intuito de instaurar a facilitação de organização do discurso.

Exemplo 3

olha... com a estrada as cidades que serão beneficiadas... que eu conheço[...](A10)

Para iniciar sua fala, o aluno utiliza o item lexical verbal *olha*, palavra que perde o seu status de forma verbal e passa a assumir o papel de marcador interacional com função de organizador do discurso. O emprego do referido marcador conversacional na abertura de um contexto de fala em que pretende relatar algo que é do seu conhecimento, comunica a intenção do falante em chamar a atenção para que a sua informação valorizada.

Tais elementos, conforme estão descritos no capítulo de fundamentação teórica desta dissertação, apesar de não integrarem o conteúdo cognitivo do texto, visto que a sua exclusão na escrita em nada compromete os sentidos pretendidos, segundo Urbano (1999), Marcuschi (2003), eles ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado. Entendemos que os marcadores interacionais, além de contribuírem para a coesão e a coerência do texto oral, favorecem, também, a linearidade do raciocínio no processo cognitivo de construção do texto.

f) Informalidade

Observamos ainda, outro aspecto bem característicos da linguagem oral – a informalidade:

Exemplo 1

[...]... botar pincho eh... eh..... madiá puera eh... eh... eh.....tem muitas caçamba... trator macas trabaiano aí com [não audível] trabaizador botano cimento brita nasistradaí pa melhorar... daqui são francisco para...[...] rai ter muita confusão [...](A1)

Exemplo 2

... pra arrumar uma vida melhor aqui... caçarem emprego...[...](A4)

Exemplo 3

[...] quiser ir pa teresina ...[...](A6)

Exemplo 4:

... tá colocano já o pincho vai ser muito boa pas pessoa[...](A8)

Palavras e expressões como “colocano”, “pa”, “madiá puera”, “macas trabaiano”, “nasistradaí pá melhorar”, “pus carro”, “rai ter muita confusão”, ... tá colocano já o pincho, pas ilustram a descontração e espontaneidade do falante no uso da variação linguística na produção do texto oral. Verificamos que mesmo os alunos sabendo do contexto de monitoração

– já que seu texto estava sendo gravado –, não se preocuparam em aproximar sua fala da modalidade escrita.

Tomamos o texto de (A9) como exemplo ilustrativo da ocorrência dos diversos aspectos analisados no texto oral.

eh... eh... eh... a estrada começou em abril...e...e...e...já tem seis meses que a estrada tááá... que foi miininino ... [risos] eh... eh... eh... eh... já tem eh... eh... seis meses que a estrada tá em construção ih.. ih.. xô vê quê (atritando as mãos), já tá com sessenta e oito quilômetros e as cidade beneficiada vai ser são francisco, barão e algumas cidades aqui.. são francisco também eh... vai melhorar melhor a vida dessas pessoa que mora no interior quando precisar ir pro hospital lá no barão... é só isso... [risos](A9)

Observamos que o aluno inicia seu relato fazendo uso de um marcador conversacional verbal não lexicalizado: *eh...eh...eh...* – hesitação que lhe favorece a organização do pensamento. Em seguida, verbaliza o trecho informativo “*a estrada começou em abril...e...e...e...já tem seis meses que a estrada tááá... que foi miininino ...*”. Nesse contexto, faz uma hesitação por meio do recurso da repetição do conector *e* para estabelecer uma relação de adição de ideias. Ao ser interrompido por um colega, faz prolongamento da vogal *a* na forma reduzida *tá* da terceira pessoa do singular do verbo *estar*; na mesma sequência o reprime com uma interrogação *que foi miininino ...*, utilizando na fala o recurso prosódico de alongamento da vogal *i* no vocábulo *menino*, revelando, dessa forma um estado de aborrecimento e finaliza o texto com o recurso paralinguístico *riso*.

Um dado que merece atenção exatamente por contrariar o comportamento da maioria dos alunos, diz respeito ao cuidado de evitar a repetição, uma das principais características do texto oral, conforme observamos em:

Exemplo 1:

as construções começaram no dia doze de fevereiro ... não tem data definida pra terminar ...as cidades beneficiadas serão são francisco e barão de grajaú ... serão sessenta e nove quilômetros... as cidades vão ter mais trabalho e mais transporte...o diretor disse que não tem prazo pra terminar a construção da estrada...(A7)

Por se tratar do tema do relato, na maioria dos textos, a palavra *estrada* é repetida. Contrariando tal recorrência, no texto em análise, figura apenas uma vez, no universo de cinquenta e duas palavras.

Encontramos outra ilustração do cuidado de evitar a repetição em:

Exemplo 2:

as cidades que serão beneficiadas... pela... construção da estrada serão barão de grajaú... são francisco e outras cidades vizinhas... a obra começou no dia trinta e um de janeiro dois mil e catoze... o prazo para conclusão é indefinido...(A3)

Nesse trecho da sua fala, o aluno faz uma retomada, para evitar a repetição, substituindo a expressão “*construção da estrada*” por “*a obra*”, fato não tão comum no texto falado e, nesse caso específico, merece destaque por se tratar de verbalização de aluno de sétimo ano do ensino fundamental.

Outros aspectos relacionados ao uso de traços característicos da escrita no texto falado que merecem destaque são:

- ✓ O uso de formas verbais no futuro simples do modo indicativo

Exemplo 1:

mudará na vida das pessoas o meio de transporte [...] (A3)

- ✓ Uso da voz passiva

Exemplo 1:

as cidades que serão beneficiadas... pela... construção da estrada serão barão de grajaú...(A3)

- ✓ Uso de termos anafóricos para retomada

Exemplo 1:

as cidades que serão beneficiadas pela construção da estrada [...] ... a obra começou (A3)

- ✓ Seleção vocabular

Exemplo 1:

O prazo para conclusão da obra é indefinido (A3)

- ✓ Concordância verbal

Exemplo 1:

Serão sessenta e nove quilômetros... (A7)

Para melhor visualização do que descrevemos, no quadro que segue, apontamos alguns traços da linguagem escrita presentes nos textos orais transcritos:

Quadro 8 - Marcas de escrita na oralidade

Emprego do tempo verbal no futuro simples	[...] <i>serão</i> são francisco e barão de grajaú. (A7)
Uso de termos anafóricos para retomada	<i>as cidades que serão beneficiadas pela construção da estrada [...] ... a obra começou (A3)</i>
Seleção vocabular	<i>O prazo para conclusão da obra é indefinido (A3)</i>

Concordância verbal	<i>Serão sessenta e nove quilômetros...</i> (A7)
Uso da voz passiva	<i>As cidades que serão beneficiadas pela construção da estrada...</i> (A3)

Fonte: Dados da pesquisadora

Compreendemos a síntese posta no quadro, como uma forma de ilustrar que os textos verbalizados por A3 e A7 são os que mais apresentam marcas da língua na modalidade escrita. Neles são evitadas repetições, digressões e hesitações, representadas pelo uso de marcadores interacionais não lexicalizados. Uma possível explicação para esse comportamento dos alunos é o fato de terem desenvolvido certa competência leitora, que os coloca mais tempo em contato com a escrita, além do automonitoramento, em virtude do contexto de gravação do seu relato.

Na próxima seção, serão apresentadas as análises dos textos escritos pelos alunos, resultantes das aplicações das 2 de retextualização do oral o escrito.

4.2 Textos Escritos

Nesta seção, analisamos os textos escritos resultantes da retextualização do oral para o escrito, o que permitirá, conforme Marcuschi (2010, p. 99) “avaliar o grau de consciência linguística e o domínio da noção das relações entre o texto oral e o texto escrito”, uma vez que a partir das informações contidas no texto base, o aluno precisa selecionar as formas linguísticas, isto é adequar a linguagem, o que favorece o desenvolvimento da sua capacidade crítica. Nesse sentido, para a análise pretendida, destacamos os aspectos: adequação ao propósito comunicativo, a relação dos textos com o gênero textual e a organização textual.

a) adequação ao propósito comunicativo

Os textos escritos produzidos a partir das transcrições do texto oral, após adequações da linguagem para a modalidade pretendida pertencem, conforme Schneuwly e Dolz (2004) ao domínio social de memorização de ações humanas, materializadas no gênero relato. O seu enquadramento nesta categorização é atribuído à possível função social que poderão desempenhar junto aos seus prováveis leitores: torná-los informados sobre a construção de uma estrada, por meio de um relato simples, claro e objetivo, conforme constatamos em:

Exemplo 1:

[...] a estrada mede 66 quilômetros e tá muito boa. (RA2)

Exemplo 2:

Começou em janeiro desse ano de 2014 a construção da estrada MA 187, que ligará São Francisco do Maranhão a Barão de Grajaú. A empresa responsável é a “Ducol Engenharia”. (RA3)

Exemplo 3:

As cidades que serão beneficiadas pela construção da estrada serão barão de Grajaú e São Francisco do Maranhão [...](RO3)

Exemplo 4:

Começou no mês de abril deste ano a construção da estrada que vai de São Francisco do Maranhão até Barão de Grajaú. São 68 Km de estrada asfaltada. Mais de 70 homens trabalhando de segunda até sábado 8 horas por dia. (RA6)

Exemplo 5:

Uma nova rodovia está sendo construída de São Francisco até Barão de Grajaú. Entre as duas cidades são setenta e nove quilômetros. As máquinas chegaram no dia 12 de fevereiro de 2014 e em abril começaram a construção. (RA7)

Dessa forma, os textos atendem à necessidade de interação pretendida, isto é, o propósito comunicativo de informar, evidenciada nos fatos apresentados nos textos, expressa na seleção lexical, na organização das informações, o que lhes garante um valor de verdade.

b) a relação dos textos com o gênero textual

Dos 20 (vinte) textos escritos pelos próprios autores e por seus pares, 16 (dezesseis) foram estruturados em dois ou três parágrafos, que, embora sejam breves, garantem dados essenciais em relação à informação que pretendem divulgar. Verificamos, no entanto, que A2 e A5 escreveram tanto seus próprios textos, quanto os dos parceiros, fazendo abertura de apenas um parágrafo.

Os textos escritos apresentam características básicas do gênero relato: predomínio de marcas linguísticas características da sequência textual narrativa, através da recorrência de verbos no pretérito perfeito e da presença de outros marcadores temporais e espaciais, conforme vemos em:

Exemplo 1:

Teve início no dia trinta e um de janeiro de 2014[...] (RA4)

Exemplo 2:

Começou no mês de abril deste ano a construção [...] (RA6)

Exemplo 3

Os trabalhadores trabalham de segunda até sábado, oito horas por dia. (RO6)

Exemplo 4

*O diretor **disse** que não tem prazo pra terminar a construção da estrada.(RO7)*

Exemplo 5:

*A Ducol Engenharia **começou** a construção em abril[...] (RO8)*

Antunes (2010) assegura que um texto do tipo narrativo, do qual faz parte o gênero relato, apresenta como marcas linguísticas caracterizadoras verbos de ação, o uso de expressões marcadoras da sequência temporal dos fatos, deixando clara a noção de antes, durante e depois e a localização dos agentes nos cenários referidos, privilegia a referência a entidades, a seres concretos e abstratos, entre outros.

c) a organização textual

Quanto à organização interna e externa dos textos, reportamo-nos às noções de coesão e de coerência, fundamentadas nos pressupostos teóricos da Linguística Textual, de que na atividade de escrita entendida em perspectiva interacional, “a noção de coerência não se aplica, isoladamente, ao texto, nem ao autor, nem ao leitor, mas se estabelece na relação entre esses três elementos”. (KOCH & ELIAS, 2009, p.194). Nesse sentido, entendemos que os textos em análise são coerentes, pois sabemos que um texto pode ou não apresentar-se coerente dependendo de fatores que envolvem tanto o produtor quanto o receptor, de seu conhecimento de mundo, de sua aceitabilidade, de seu conhecimento linguístico.

Com o propósito de reduzirem os textos à parte cognitivo-informativa, os alunos excluíram os traços paralinguísticos, bem como a maioria dos elementos linguísticos característicos da oralidade, fizeram substituições, inserções e reordenações sintáticas, conferindo-lhes dessa forma, uma feição gráfica.

Texto oral transcrito

eh... eh... eh... aqui no são francisco do maranhão tá seno construída uma estrada que vai ser beneficiada..[...] (A8)

Texto escrito

*Na cidade de São Francisco do Maranhão está sendo construída **uma estrada, ela** vai beneficiar [...] (RA8)*

Objetivando o encadeamento das ideias, na maioria dos textos escritos as pausas foram substituídas por sinais de pontuação – recurso utilizado na escrita como operador do ritmo na oralidade, bem como para a delimitação de tópicos e de enunciados, conforme vemos em:

Texto oral transcrito

... as cidades vão ter mais trabalho e mais transporte...o diretor disse que não tem prazo pra terminar a construção da estrada...(A7)

Texto escrito

Com a população de São Francisco e Barão de Grajaú beneficiadas de empregos e transportes públicos, “a estrada ainda não tem data definitiva para terminar” diz mestre de obras.(RA7)

Os elementos não lexicalizados como hesitações e marcadores conversacionais, cuja função na fala é estabelecer coesão, cederam espaço a itens lexicalizados de função coesiva na escrita, conforme vemos em:

Texto oral transcrito

...essa obra continuou no dia trinta e um do um de dois mil e catorze... no primeiro ... ô ... no último dia desse primeiro mês de janeiro... [...] (A4)

Texto escrito

Teve início no dia trinta e um de janeiro de 2014 a obra da estrada de Barão de Grajaú a São Francisco do Maranhão.(A4)

Ao compararmos a transcrição do texto oral com o texto escrito por A4, verificamos que na passagem do oral para o escrito, o aluno exclui as reticências, cujo papel na transcrição é marcar as pausas, faz correções e elimina elementos típicos da fala. No texto falado utilizou a forma verbal *continuou*, como sua intenção era utilizar a forma *começou*, o que podemos deduzir pelo contexto, ao escrever, a substituiu por *Teve início*. O marcador interacional linguístico não lexicalizado... *ô ...*, utilizado na fala para autocorreção de informação, também foi eliminado. O retextualizador percebeu que tal elemento é dispensável na escrita, já que a sua exclusão em nada compromete o conteúdo da informação.

Não obstante, a maioria dos alunos tenha dado a seus textos uma feitura bem aproximada da modalidade escrita da língua, por eliminar da transcrição elementos utilizados exclusivamente na fala e fazer adequações às normas do sistema de escrita, constatamos a presença de algumas marcas da linguagem oral, conforme está exposto no quadro que segue:

Quadro 9 - Marcas de oralidade na escrita

Características do texto oral	Marca apresentada	Texto escrito
Formas reduzidas utilizada na fala	<i>Tá</i>	[...] a estrada mede 66 quilômetros e tá muito boa (RA2)
	<i>tiver, pra</i>	Quando a pessoa tiver doente e quiser ir pra Teresina[...] (RO6)
	<i>pro</i>	[...]quando precisar ir pro hospital[...] (R9)
Palavras e expressões informais típicas da fala	<i>Pincho</i>	[...]vão botar pincho pra acabar a poera,[...] (RA1)
	<i>caímos queda</i>	[...] eu mais minha mãe caímos queda feia[...] (RA2) Já estão colocando o pincho , [...] (RO8)
Repetições	<i>Repetição do nome Valdivino</i>	[...]o prefeito Valdivino contratou uma empresa de trabalho com estradas Valdivino pagou os trabalhadores para fazer as estradas ,[...] (RA5)
	<i>Repetição da palavra obra</i>	muitas pessoas trabalhando na obra mas para terminar a obra ainda é indefinido o término das obras pode ser..(RO4)
Elementos expressos por dêiticos	<i>Aqui</i>	<i>Aqui</i> em são Francisco também a vida das pessoas [...] (RO9)
Marcadores interacionais típicos da fala	<i>Aí</i>	Agora tem uma coisa que não vai ser boa porque [...]
		já tão colocando o pincho aí não vai mais ter buraco para causar acidente (RA8)
Redundâncias	<i>desse ano de 2014</i>	Começou em janeiro desse ano de 2014 a construção (RA3)
Truncamento		não tinha esa estrada Boa que era antigamente agora tá boa eu e a minha mãe que a estrada tava ruim eu e a minha mãe caímos queda feia a estrada era ruim agora não tá mais. (RA2)
Uso de pronome egótico	<i>Eu</i>	as que vão ser beneficiadas, que eu conheço , vão ser Barão de Grajaú(R010)
Corte de parte de palavra	comoção por locomoção	que não tem muito meio de comoção (RO4)

Fonte: Dados da pesquisadora

O quadro objetiva mostrar as ocorrências de estruturas que são próprias da modalidade oral da língua, no texto escrito. Elas são evidências de que os alunos ainda se encontram em um estágio de consciência linguística que concebe a escrita como uma representação da fala. Revelam, pois, a insegurança do aluno quanto ao domínio das regularidades da escrita, consequência de uma prática de leitura, de escrita e de análise linguística restrita ao contexto de sala de aula, ainda marcado por limitações ao livro didático de língua portuguesa,

considerando que entre os produtores dos textos, há alunos a quem foi negado o direito elementar de acesso ao livro.

Na seção a seguir, fazemos a identificação das estratégias de retextualização utilizadas pelos alunos no processo de transcodificação do oral para o escrito.

4.3 Identificação das Operações de Retextualização

A retextualização do oral para o escrito é uma atividade complexa, a qual Marcuschi (2010) denomina de uma espécie de *tradução endolíngua*⁵. Tal tradução se realiza na dependência da apropriação de conteúdos e de sentidos, por meio da compreensão, exercício cognitivo que antecede a aplicação das estratégias de retextualização.

Para estas análises de reformulação textual, reportamo-nos às discussões sobre a relação fala e escrita, abordadas no capítulo de fundamentação teórica deste trabalho, em que ficou clara a noção de que as diferenças entre as duas modalidades da língua se dão efetivamente nos contextos de uso. Nesse sentido, com base no modelo proposto por Marcuschi (2010), apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, procuraremos identificar nos textos resultantes da retextualização do oral para o escrito as estratégias de eliminação, inserção, substituição, acréscimo e reconstrução.

a) *Estratégia de eliminação para idealização linguística*

A estratégia de eliminação para idealização linguística consta da primeira operação do modelo construído por Marcuschi (2010). Nessa etapa da retextualização, conforme o autor, dependendo do gênero textual e do grau de espontaneidade, entre 10% a 20% do material fônico pode ser eliminado.

Nas retextualizações, em análise, os alunos se utilizaram da estratégia de eliminação, ou seja, retiraram de seus textos recursos paralinguísticos e demais recursos estritamente interacionais, demonstrando consciência de que na escrita certos elementos da oralidade são dispensáveis, conforme está exemplificado no seguinte fragmento:

Texto oral transcrito	Retextualização
<hr/> <p>⁵ Tradução dentro da própria língua.</p>	

eh... eh... eh... a estrada começou em abril...ih..ih...ih...já tem seis meses que a estrada tááá... que foi miininino ... [risos] eh... eh... eh... eh... já tem eh... eh... seis meses que a estrada tá em construção ih.. ih.. xô vê quê (atritando as mãos), já tá com sessenta e oito quilômetros[...] (A9)

A estrada começou em abril e já faz seis meses que ela está em construção. Disseram que já tá com 68 Km e vai ser asfaltada. (RA9)

Nesse sentido, no texto de A9 foram eliminados os elementos cuja ausência não compromete o conteúdo das informações. Para tal fim, foram retirados: os segmentos correspondentes a risos e atrito de mãos, por serem recursos paralinguísticos; as hesitações, representadas pelos elementos não lexicalizados *eh...eh...eh...*, utilizadas para organização do pensamento e o marcador conversacional *xô vê quê...*, utilizado para reorganizar o discurso.

b) Estratégia eliminação para condensação linguística:

A condensação linguística é procedimento previsto por Marcuschi (2010) na terceira operação do modelo que construiu para a retextualização do oral para o escrito. Nos textos em análise, os alunos eliminaram pronomes egóticos, reduplicação e repetições, com vistas à condensação linguística, conforme ocorrências nos seguintes excertos:

Texto transcrito

eu acho que... é muito interessante... assim... pela questão assim... de transporte das pessoas... [...] (A4)

Retextualização

Muito interessante para o transporte das pessoas[...] (RA4)

Na versão oral, (A4) utilizou o pronome egótico “*eu*” que associado à forma verbal *acho* e o conectivo *que*, resultou no marcador interacional de opinião *eu acho que* para construir o enunciado: “*eu acho que...é muito interessante assim...pela questão assim*” e reduplicou o item lexical “*assim*”, o qual também perdeu a sua função semântica de advérbio e assumiu a função interacional de marcador conversacional. Compreendendo que a exclusão dos dois componentes da interação deixa o texto mais objetivo, ao retextualizar, os elimina e substitui a expressão “*pela questão*” pelo conector “*para*”, indicador de finalidade, conferindo, dessa forma, ao texto um estilo mais próximo da modalidade escrita.

A eliminação para condensação linguística pode ser observada também no seguinte trecho de retextualização:

Texto transcrito

Retextualização

[...]... *também... essa construção era assim muito tempo esperaaada... [...]* (A4) [...] *essa construção esperada faz muito tempo.* (RA4)

Com o prolongamento da vogal *a* em “*esperaaada*”, no texto oral, A4 pretende dar voz às demais pessoas da comunidade e enfatizar a ideia de que a construção da estrada era algo desejado e aguardado há muitos anos. Ao retextualizar, elimina o marcador *também* e o alongamento da vogal *a*, registra a palavra “*esperada*” conforme a grafia do sistema linguístico da língua portuguesa e utiliza como marcador de intensidade, o advérbio *muito*, deixando o texto com características próprias da escrita.

Merece destaque o tratamento dado à transcrição no fragmento a seguir pela utilização da estratégia de condensação:

Texto transcrito	Retextualização
<p><i>...e os homens... são mais de sessenta homem trabalhando na obra... a obra começou em abril...[...]</i>(A10)</p>	<p><i>São mais de 60 homens trabalhando na obra desde abril.</i> (R A10)</p>

No enunciado oral produzido por A10, há a pretensão de correlacionar duas informações: a ideia de quantidade de trabalhadores na obra, bem como a de tempo já decorrido na construção da estrada. Como se trata de uma verbalização, o aluno, naturalmente, faz uso da repetição – recursos linguísticos bastante recorrente na linguagem oral “*...e os **homens...** são mais de sessenta **homem** trabalhando na **obra...** a **obra** começou em abril...*” ao retextualizar, percebe que uma melhor organização da escrita se faz pela eliminação da repetição. Procede, portanto, à sintetização das duas ideias por meio da utilização do elemento coesivo *desde*, indicador de duração de tempo, resultando em: “*São mais de 60 homens trabalhando na obra desde abril*”, uma construção mais condensada.

c) *Estratégia de inserção da pontuação e da paragrafação:*

Os procedimentos de inserção da pontuação e da paragrafação constam da segunda, da quarta e da quinta operações do modelo construído por Marcuschi (2010). Os alunos inseriram os sinais de pontuação – recursos que na escrita, conforme Bechara (2009, p. 606) “[...] procuram garantir no texto escrito solidariedade sintática e semântica”. Tais inserções nos

textos escritos, seguiram variadas orientações: da prosódia no texto oral, das reticências na transcrição da substituição de dêiticos, entre outros:

Texto transcrito

a estrada que tá acontecendo aqui em são francisco é uma ótima maneira das pessoas se movimentar...[...](A6)

Retextualização

Em São Francisco, está acontecendo uma coisa ótima para as pessoas se movimentar. (RA6)

Nesse trecho emprego da vírgula para a separação do circunstanciador de lugar “*Em São Francisco,*” pelo retextualizador A6, evidencia certo domínio da utilização dos sinais de pontuação.

Texto transcrito

...o diretor disse que não tem prazo pra terminar a construção da estrada... (A7)

Retextualização

“ a estrada ainda não tem data definitiva para terminar”, diz mestre de obras. (RA7)

A utilização das aspas para indicar a fala do enunciador em “*a estrada ainda não tem data definitiva para terminar*” e ainda, a vírgula para delimitar a separação entre a voz do diretor e o comentário do narrador são evidências de que o aluno circula pelo código escrito da variante-padrão da língua.

Quanto à paragrafação – recurso utilizado no texto escrito com a finalidade de agrupar as ideias nele contidas, entre os autores dos dez textos transcodificados, apenas dois retextualizadores (RA2 e RA5) deixaram de introduzir a paragrafação, tanto ao retextualizarem sua transcrição quanto ao assumirem o papel de “outro retextualizador”. Os demais organizaram sua escrita em dois a quatro parágrafos, embora sejam observadas necessidades de reagrupamento das ideias, em alguns deles.

Uma atenta observação ao texto escrito por A1, intitulado “*o povo merece*”, nos permite verificar que o retextualizador, delimita por meio da paragrafação dois grupos. No primeiro, informa que “*Está Sendo Construída uma estrada de São Francisco para Barão*”, descreve ações: “*lá tem caçamba, trator e máquina trabaiano os trabaiaador tão botando brita*” e avalia positivamente a construção da estrada asfaltada, quando diz: “*Essa estrada tinha muita puera, muito buraco e já morreu muita gente, isso não pode mais. tem que ser cum pincho pros carro ir de lá pra cá*”.

No segundo parágrafo, emite uma opinião sobre as consequências negativas que a estrada poderá trazer para a cidade “*Agora tem uma coisa que não vai ser boa porque os bandidos lá do Barão vem mexer aqui de noite no banco vai ter muita confusão*”. Ao tempo em que demonstra preocupação, com os desdobramentos da construção da estrada, apresenta uma alternativa conciliatória “*mas nos vamos chamar refoço*”.

d) Estratégia de substituição e de inserção de conteúdo:

Os procedimentos de substituição e de acréscimo de conteúdo estão previstos na sétima e na oitava operações do modelo desenvolvido por Marcuschi (2010).

Nessa fase da retextualização, há eliminação ou substituição de marcadores conversacionais, de itens lexicais característicos da fala por outros elementos peculiares da escrita, conforme se vê em:

Texto transcrito

eh... eh... eh... aqui no são francisco do maranhão tá seno construída uma estrada que vai ser beneficiada...que vai beneficiar...ô... trazer benefício... para várias cidades....não...é vários interior no município de são francisco do maranhão, tapera e outras cidade vizinha ...(A8)

Retextualização

Na cidade de São Francisco do Maranhão está sendo construída uma estrada, ela vai beneficiar Tapera e várias cidade de perto do município. (RA8)

O aluno substitui a expressão “*aqui no são Francisco do maranhão*” por “*Na cidade de São Francisco do Maranhão*”, elimina o marcador conversacional “*ô*”, emprega a vírgula e o pronome *ela* para a reconstrução do enunciado pretendido.

As retextualizações em análise foram marcadas, também, pela inserção de conteúdo de informações, o que podemos observar no exemplo do trecho que segue:

Texto transcrito

*[...] pela construção da **estrada** serão barão de grajaú... são francisco e outras cidades vizinhas... a obra começou no dia trinta e um de janeiro dois mil e catoze*

Retextualização

*Começou em janeiro desse ano de 2014 a construção da **estrada MA 187**, que ligará São Francisco do Maranhão a Barão de Grajaú.*

Ao registrar “*A estrada da Ducol vai melhorar a vida das pessoas*”, o aluno refere-se ao nome da empresa construtora da estrada, informação anteriormente mencionada por A3, tanto no texto oral, quanto no texto escrito, conforme transcrição “*...a empresa responsável pela*

construção da estrada é ducol engenharia” e retextualização “A empresa responsável é a ‘Ducol Engenharia’” (A3). Nesse caso, somos levados a inferir que a inserção foi influenciada pela verbalização do parceiro.

Já o retextualizador A5 faz uma inserção, cujo conteúdo não estabelece relações com o texto oral transcrito ao escrever:

[...] quando foi agora o prefeito Valdivino contratou uma empresa de trabalho com estradas Valdivino pagou os trabalhadores para fazer as estradas quando foi agora eu ia para o interior eu vi muitas pessoas trabalhando nas estradas [...] eu não peguei 15 minutos a o meu meu interior[...]

Inserção dessa natureza é caracterizada como uma informação nova, visto que não é apresentada no texto oral transcrito, nem foi verbalizada por um de seus pares. Tal inserção se constitui, nas palavras de Marcuschi (2010) “em uma alteração drástica”, pois o retextualizador não “respeitou” as informações do texto base.

e) Estratégia de reconstrução da estrutura sintática:

Os processos de reconstrução da estrutura sintática são previstos na sexta operação do modelo construído por Marcuschi (2010). Nas retextualizações em análise, os alunos utilizaram em seu trabalho a estratégia de reorganização da estrutura sintática, associada à reordenação dos termos, conforme observamos em:

Texto transcrito

a estrada é boa porque... todos os pessoal queria que fazer essa estrada e agora tá feita a estrada lá da ponte até aqui... tá sessenta e oito quilômetro e a estrada tá boa...[...](A2)

Retextualização

Todo pessoal de São Francisco queria essa estrada feita. Da ponte de Barão de Grajaú até aqui São Francisco do Maranhão a estrada mede 66 quilômetros e tá muito boa. (RA2)

Nesse trecho da retextualização, o aluno faz o apagamento do segmento inicial “*a estrada é boa porque...*”, mantém a caracterização do referente *estrada* na finalização do tópico pela conservação da oração “*e tá muito boa*”; refaz a concordância entre o sintagma nominal – *todo o pessoal* e a forma verbal – *queria*, fazendo com que o enunciado se aproxime da estrutura sintática da escrita.

Observadas as retextualizações, relativas à sequenciação das ideias no relato escrito, a exemplo de:

[...]começou em janeiro de 2014[...] primeiramente estão fazendo as pontes [...] o prazo para conclusão da estrada é indefinido[...]” (RA3)

Verificamos na maioria dos textos uma cuidadosa atenção para com o encadeamento sequencial dos fatos, feito a partir da utilização de formas verbais (*começou*), advérbios (*primeiramente*) e de nomes indicadores das noções temporais de início, duração e finalização de ações (*prazo, conclusão, indefinido*).

A seguir, mostraremos as particularidades observadas nas retextualizações feitas pelo autor do texto base e um de seus pares, estabelecendo um confronto entre elas.

4.4 Confronto entre a Retextualização do Autor do Texto base e Outro Retextualizador

Conforme foi discutido no capítulo de fundamentação teórica desta dissertação, o processo de retextualização do oral para o escrito opera mudanças na modalidade de uso da língua, no propósito comunicativo e até no código. Conforme Matencio (2012), redimensionam-se as projeções de imagens dos interlocutores, do lugar social que ocupam, dos conhecimentos que partilham, do tempo e espaço de circulação do texto, enfim, é um novo propósito para a ação de linguagem, ou seja, em consequência das novas condições de produção e de recepção, ao texto como um todo ou em parte podem ser atribuídos novos sentidos, nova estrutura.

Quando a produção de um texto escrito a partir da retextualização do texto oral proferido por outrem é tratada, tais condições redimensionam-se, mais acentuadamente, em função também de fatores associados às vivências e percepções individuais, do espaço e do tempo em que foi efetivado tal processo de produção e de recepção do texto base e do texto-alvo e ainda, do nível de consciência linguística dos retextualizadores.

Entre as retextualizações efetuadas pelo autor e o não autor do texto base, observamos divergências nos seguintes aspectos: a) construção de sentido, motivada pela compreensão e b) intervenções na forma e no conteúdo dos textos, no que diz respeito à reordenação sintática, à sequenciação das ideias e à inserção e eliminação de conteúdo. Tomamos, pois, tais divergências como parâmetro para o confronto que pretendemos realizar nesse estágio da análise, conforme anunciamos no final da seção anterior.

a) Construção de sentido motivada pela compreensão

Para Koch (2011), a compreensão é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que requer um vasto conjunto de saberes. Marcuschi (2010) assegura que as mudanças mais complexas durante a retextualização se dão no aspecto da compreensão, portanto, para transformar um texto, é necessário compreendê-lo ou pelo menos ter certa compreensão dele. Nesse aspecto, verificamos uma profunda divergência nos sentidos que foram atribuídos a um trecho da transcrição de A1 :

<p>Transcrição</p> <p><i>[...]cum puera buraco morre muita gente... num pode ... tem que ser cum pincho pus carro ir de lá pra cá...agora também... tem uma coisa que não vai ser bom porque os bandido lá do barão rem pa cá mexer aqui de noite aqui no banco [...]</i> (A1)</p>	<p>Retextualização pelo autor</p> <p><i>Essa estrada tinha muita puera, muito buraco e já morreu muita gente [...]</i> (RA1)</p>	<p>Retextualização pelo não autor</p> <p><i>O perigo é morrer muita gente porque os bandido lá do Barão vem pra cá assaltar o banco. (RO1)</i></p>
--	---	---

Observamos que os retextualizadores desprezaram cerca de 70% do texto oral e inserem autoria ao escreverem. Para tal fim aplicam a estratégia de condensação e estabelecem uma relação de causa e consequência, sendo que o primeiro relaciona os elementos estrada esburacada x morte de muita gente e o segundo relaciona morte de muita gente x assalto a banco. Ambos os retextualizadores demonstram preocupação com as consequências do progresso em sua cidade.

Fato semelhante se deu na compreensão do trecho extraído da transcrição:

<p>Transcrição</p> <p><i>eu acho que... é muito interessante assim... pela questão assim... de [...]</i> também essa construção era assim muito tempo esperaada...[...] (A4)</p>	<p>Retextualização pelo autor</p> <p><i>Muito interessante para o transporte das pessoas essa construção esperada faz muito tempo. (RA4)</i></p>	<p>Retextualização pelo não autor</p> <p><i>Interessante as pessoas tão fazendo questão pelo transporte das outras em vez de ajudar os doentes querem os transporte deles [...]</i> (RO4)</p>
---	---	--

Segundo ainda Marcuschi (2010), os sentidos são sempre produzidos na relação do sujeito com a língua e ele mesmo. Ou seja, a compreensão depende dos conhecimentos que o usuário da língua tem dela e sobre ela e dos conhecimentos acumulados pelas experiências.

A inferência “*bandidos... mexer no banco*”(RO1) pode estar associada ao fato de a agência bancária da cidade referida pelos alunos ter sofrido sucessivos assaltos, cujos atores, oriundos da vizinha cidade de Barão de Grajaú, transitaram pela estrada carroçável em transformação. Portanto, com a estrada asfaltada, o que favorece mais rapidez no trânsito, os assaltantes de banco agirão com mais facilidade naquela cidade.

No segundo caso, a divergência está na construção de sentido com base no elemento linguístico “*interessante*”. O relacionamento linguístico dos retextualizadores com a palavra interessante se dá em campos semânticos distintos. O autor do texto RA4, o empregou no sentido de importante, enquanto RO4 o utilizou para expressar sua perplexidade com o interesse das pessoas pelo que não lhes pertence, algo relacionado a interesseiro – aquele que visa apenas à vantagem pessoal.

Constatamos também divergências de compreensão de um dos trechos da transcrição de A6, conforme veremos a seguir:

Transcrição	Retextualização pelo autor	Retextualização pelo não autor
<p><i>[...]quando a pessoa tiver duente quiser ir pra teresina ... aqui já tem uma estrada vai ter ônibus ... isso os benefício...[...]que vai trazer para são francisco[...](A6)</i></p>	<p><i>Quando um morador de São Francisco [...], não vão mais precisar ir [...]para Teresina, já vão direto para Barão de Grajaú é um benefício para São Francisco.</i></p>	<p><i>Quando a pessoa quiser ir pra Teresina buscar seus benefícios do inss vai ser melhor porque com a estrada vai passar ônibus em São Francisco.</i></p>

Segundo Bronckart (2012), a produção de texto requer do agente a mobilização de algumas de suas representações sobre os mundos. No fragmento em análise, os dois retextualizadores construíram representações distintas para a palavra *benefício*. A6, autor do texto, a empregou no sentido de resultado, de benfeitoria, já RO6 compreendeu seu significado a partir da relação estar doente com receber auxílio da previdência social, assegurado em lei. Construções de sentidos distintas para um mesmo enunciado, ocorrem em virtude da ativação de conhecimentos prévios e não apenas em virtude do conhecimento do código linguístico e das regras de gramática por si sós.

Observamos que nas retextualizações efetuadas pelos próprios autores dos textos-base não ocorreu divergência na compreensão do texto base, o que já era esperado, por uma razão

óbvia: alguém jamais teria dificuldade de compreender aquilo que falou. Dessa forma, os alunos autores tiveram a preocupação de realizar um trabalho de adequação dos modos de dizer, quando se trata da produção escrita. Nas retextualizações por outro retextualizador, houve divergências na atribuição de sentido de alguns trechos das transcrições em consequência das diferentes maneiras de compreender o texto oral transcrito.

b) Intervenções na forma e no conteúdo

Conforme Marcuschi (2010), na relação que se estabelece entre produtor e transformador do texto base, quando este é o próprio autor, faz alterações mais drásticas, e em certos casos, até abandona o texto base; já o outro retextualizador faz mudanças menos acentuadas, tem mais “respeito” pelo original e faz menor número de mudanças no conteúdo, já na forma, costumeiramente faz mais alterações.

Ao observarmos as produções escritas envolvendo o texto de A1, além das divergências no item atribuição de sentido, verificamos que elas seguiram orientações distintas nos aspectos pontuação e paragrafação. O autor do texto-base o estruturou em dois parágrafos, conferindo a ele melhor organização, apesar de apresentar deficiências no uso da pontuação. No primeiro parágrafo narra “*está sendo construída uma estrada*”, descreve “[...] *lá tem caçamba, trator e máquina trabaiano [...]*” e emite uma opinião “[...] *isso não pode mais [...]*”; no segundo parágrafo apresenta um aspecto negativo da construção da estrada “[...] *bandido lá do barão rem pa cá mexer aqui de noite aqui no banco [...]*”, por meio do qual demonstra sua preocupação com a segurança da cidade. O outro retextualizador não delimitou parágrafos, organizou o texto em dois longos períodos, empregando apenas o ponto; por duas vezes, inseriu a informação de que a estrada pode facilitar a ação de bandidos em assalto a banco na cidade beneficiada pela construção da estrada. Ambos os retextualizadores conservam traços de oralidade: o autor do texto mantém o marcador conversacional *agora* em “***Agora tem uma coisa que não vai se boa porque os bandidos lá do Barão vem mexer aqui de noite [...]***”, o outro retextualizador o substitui pela expressão “*o perigo é morrer muita gente*” e constrói uma sentença mais adequada à modalidade escrita: “*o perigo é morrer muita gente porque os bandido lá do Barão [...]*”. Já o outro retextualizador mantém formas reduzidas como se vê em “***tá sendo construída [...]*** ***pra melhorar [...]***”.

O quadro a seguir oferece uma síntese e uma melhor visualização do que foi descrito sobre as retextualizações do texto oral de A1:

Quadro 10 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A1

Autor do texto	Outro retextualizador
Organizou o texto em dois parágrafos	Não delimitou parágrafos

Manteve marcas de da oralidade	Manteve marcas de da oralidade
Apresentou dificuldades no emprego dos sinais de pontuação	Apresentou dificuldades no emprego da pontuação
Utilizou estratégia de eliminação de substituição	Utilizou estratégia de eliminação e de substituição
Utilizou estratégia acréscimo de conteúdo	Utilizou a estratégia de inserção de conteúdo
Fez reordenação	Não fez reordenação

Dados da pesquisadora.

As operações realizadas com base no texto oral de A2, resultaram em dois textos que divergiram tanto na forma quanto no conteúdo. O autor do texto base não se utiliza da estratégia de inserção da paragrafação, utiliza-se da estratégia de inserção de conteúdo cujas informações sobre uma obra de calçamento de ruas não se relacionam ao tema em discussão –construção de estrada. Nesse particular, o retextualizador contraria o *valor-verdade* das informações contidas no texto base (Marcuschi, 2010). Mantém em seu texto marcas de oralidade: uso de pronome egótico, formas reduzidas e expressões características da fala “*a estrada tava ruim eu mais minha mãe caímos queda feia a estrada era ruim agora não tá mais*” Já o outro retextualizador estrutura sua escrita em dois parágrafos, por meio dos quais condensa as informações contidas na transcrição, eliminando marcadores interacionais, as partes egóticas e hesitações, mantém palavras em formas reduzidas próprias da oralidade e obedece fielmente à ordem em que as informações figuram na transcrição.

O quadro a seguir oferece uma síntese e uma melhor visualização do que foi descrito sobre as retextualizações do texto oral de A2:

Quadro 11 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A2

Autor do texto	Outro retextualizador
Manteve muitas marcas da oralidade: uso de pronome egótico, uso de formas reduzidas comuns na fala	Manteve poucas marcas da oralidade
Não utilizou a estratégia de inserção de parágrafo	Utilizou a estratégia de inserção de parágrafo
Apresentou acentuadas dificuldades no emprego da pontuação	Apresentou poucas dificuldades no emprego da pontuação.
Utilizou a estratégia de inserção de conteúdo	Não utilizou a estratégia de inserção de conteúdo
Fez reordenação sintática	Não fez reordenação
Contrariou o valor-verdade do texto base	Foi fiel ao conteúdo do texto base

Dados da pesquisadora.

Nas retextualizações da transcrição do que foi verbalizado por A3, os dois textos escritos se apresentam organizadas em três parágrafos. No entanto, observamos divergências na sua organização interna, isto é na ordenação sintática. Os retextualizadores tomaram decisões distintas de agrupamento do conteúdo, com vistas ao disciplinamento do texto, nos seguintes termos:

Para a construção do primeiro parágrafo, que responde às perguntas: quando? o quê? onde? por quem?, o retextualizador-autor, apresenta uma informação não contida no texto base – o nome da estrada “*MA 187*” – e reúne informações que selecionou de trechos de diferentes segmentos da transcrição, fazendo inclusive o alçamento de informações que aparecem no final do texto do texto base para o início do texto-alvo.

No segundo parágrafo, prossegue apresentando detalhes sobre a estrada, avalia os impactos positivos da sua construção e se utiliza da estratégia de inserção de conteúdo no trechos “*A empresa responsável é a ‘Ducol engenharia’*” e “*...comunidades do interior: Barra do Saco, Tapera, Caraíba do Norte vão ser beneficiados pela estrada*”. No terceiro parágrafo, prossegue o detalhamento, que é concluído com uma previsão do período de encerramento da obra.

O retextualizador não autor do texto base (RO3), por sua vez, segue fielmente a sequência das informações contidas no texto oral, isto é, não altera a ordem das informações, orienta-se pelas pausas, marcadas pelas reticências para delimitar parágrafos e finalizar períodos, não utiliza, portanto, a estratégia de inserção de conteúdo novo.

O quadro a seguir oferece uma síntese e uma melhor visualização do que foi descrito sobre as retextualizações do texto oral de A3:

Quadro 12 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A3

Autor do texto	Outro retextualizador
Utilizou estratégia de eliminação para idealização linguística	Utilizou estratégia de eliminação para idealização linguística
Utilizou estratégia paragrafação: texto organizado em três parágrafos	Utilizou estratégia paragrafação: texto organizado em três parágrafos
Empregou adequadamente os sinais de pontuação	Empregou adequadamente os sinais de pontuação
Utilizou a estratégia de inserção de conteúdo	Não utilizou a estratégia de inserção de conteúdo
Utilizou estratégia de reordenação sintática	Não utilizou estratégia de reordenação sintática

Dados da pesquisadora.

O tratamento que foi dado à transcrição do texto oral de A4, pelos dois retextualizadores, diverge não apenas no item atribuição de sentido, discutido anteriormente, a divergência é bem acentuada nos aspectos formais. O autor do texto o organizou em três parágrafos. No primeiro, aponta os aspectos positivos da construção da estrada, comparando-a antes e depois do início das obras; no segundo, quantifica os municípios beneficiados e informa sobre a extensão e o andamento da construção; no terceiro e último parágrafo, relata sobre a previsão indefinida para o término da obra.

Embora os dois retextualizadores tenham empregado as estratégia de eliminação de marcadores conversacionais, hesitações e truncamentos, o outro retextualizador preocupou-se excessivamente em ser fiel ao texto base. Tal preocupação pode ser ilustrada nas seguintes ocorrências: escrita do texto em um só parágrafo, na mesma ordem em que as palavras figuram na transcrição; manutenção no corte da palavra em que o aluno pronunciou *comoção* por *locomoção*; conservação da palavra *continuou* por *começou*, conforme a transcrição, embora o contexto permitisse a reelaboração, procedimento adotado pelo autor na sua retextualização.

O quadro a seguir oferece uma síntese e uma melhor visualização do que foi descrito sobre as retextualizações do texto oral de A4:

Quadro 13 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A4

Autor do texto	Outro retextualizador
Utilizou estratégia de eliminação para idealização linguística	Eliminou parcialmente as marcas de oralidade: manteve corte e troca de palavras
Utilizou estratégia paragrafação: texto organizado em três parágrafos	Não utilizou estratégia paragrafação
Apresentou poucas dificuldades no emprego dos sinais de pontuação	Apresentou acentuadas dificuldades no emprego dos sinais de pontuação
Não utilizou a estratégia de inserção de conteúdo	Não utilizou a estratégia de inserção de conteúdo
Utilizou estratégia de reordenação sintática	Não fez reordenação sintática

Dados da pesquisadora.

Nos textos escritos a partir da verbalização proferida por A5, curiosamente, os dois retextualizadores iniciaram seus escritos empregando a expressão “*Essa estrada de [...]*”. O autor do texto não fez a inserção de parágrafos, no entanto, opera significativas alterações no que diz respeito à inserção de conteúdo, as quais aumentaram o volume do texto em cerca de 100%. Contrariando o que geralmente acontece nesse tipo de atividade, embora tenha eliminado algumas repetições, o aluno inseriu pronomes egóticos em “[...] *eu ia para o interior eu vi*

muitas pessoas trabalhando[...]eu não peguei 15 minutos a o meu interior[...], manteve repetições “[...]Valdivino contratou uma empresa de trabalho com estradas Valdivino pagou os trabalhadores para fazer as estradas[...]”. Deu, portanto, ao escrito uma feição bastante aproximada do texto oral. Fugindo à normalidade do que tem ocorrido nas demais retextualizações analisadas, observamos que o outro retextualizador do texto de A5, embora tenha se preocupado em ser fiel ao texto base em termos de informações, o estruturou em dois parágrafos, eliminou todas as marcas de oralidade, empregou com mais cuidado os sinais de pontuação, conferindo, portanto, uma maior aproximação da modalidade escrita.

O quadro a seguir oferece uma síntese e uma melhor visualização do que foi descrito sobre as retextualizações do texto oral de A5:

Quadro 14 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A5

Autor do texto	Outro retextualizador
Inseriu marcas da oralidade: pronomes egóticos, repetições.	Eliminou marcas de oralidade
Não utilizou a estratégia de paragrafação: texto organizado em um parágrafo	Utilizou estratégia paragrafação: texto organizado em dois parágrafos
Empregou inadequadamente os sinais de pontuação	Empregou adequadamente os sinais de pontuação
Utilizou a estratégia de inserção de conteúdo	Não utilizou a estratégia de inserção de conteúdo
Utilizou a estratégia de reordenação sintática	Não fez reordenação sintática

Dados da pesquisadora.

Analisando as retextualizações do texto oral de A6, verificamos que tanto o autor do texto base quanto o outro retextualizador organizaram o texto escrito em três parágrafos, inseriram a pontuação, utilizaram a estratégia de eliminação das marcas de oralidade, em sua quase totalidade. O autor do texto base fez uso da estratégia de reordenação sintática, deslocando o circunstanciador de lugar “*Em São Francisco*” para o início do texto escrito e conclui seu texto com uma inserção de conteúdo, por meio da qual faz uma previsão de inclusão do município no cenário estadual, ao escrever: “*São Francisco não vai mais ser um lugar isolado do resto do Maranhão*”. O outro retextualizador utiliza a estratégia de inserção de conteúdo e de reordenação no início do segundo parágrafo: “*Quando a pessoa quiser ir pra Teresina buscar seus benefícios do inss*”, informação não contida no texto oral, provavelmente motivada pela presença do item *benefício* oralizado pelo autor do texto base..

O quadro a seguir oferece uma síntese e uma melhor visualização do que foi descrito sobre as retextualizações do texto oral de A6:

Quadro 15 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A6

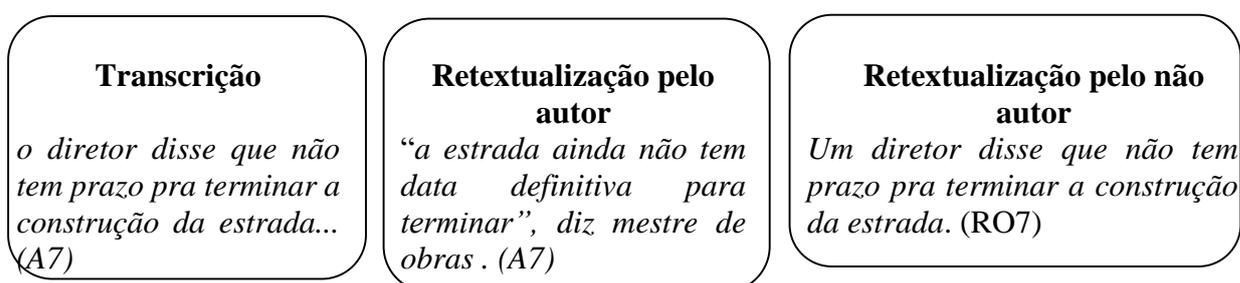
Autor do texto	Outro retextualizador
Utilizou estratégia de eliminação para idealização linguística	Utilizou estratégia de eliminação para idealização linguística
Utilizou estratégia paragrafação: texto organizado em três parágrafos	Utilizou estratégia paragrafação: texto organizado em três parágrafos
Empregou adequadamente os sinais de pontuação	Empregou adequadamente os sinais de pontuação
Utilizou a estratégia de inserção de conteúdo	Utilizou a estratégia de inserção de conteúdo
Utilizou estratégia de reordenação sintática	Utilizou a estratégia de reordenação sintática

Dados da pesquisadora.

Nas retextualizações do texto de A7 não houve necessidade de muitas eliminações, já que o texto base apresenta poucos traços de oralidade. Apenas o autor procedeu à eliminação da repetição da informação “*não tem data definitiva pra terminar*” (RA7), que foi mantida pelo outro retextualizador.

Enquanto o autor organiza o texto em dois parágrafos, reordena e substitui termos, por similares, quando, por exemplo, substitui “*o diretor*” por “*mestre de obras*”, o outro retextualizador distribui as informações em três parágrafos, seguindo fielmente a ordem em que elas são verbalizadas e emprega os sinais de pontuação, orientando-se pelas pausas na transcrição. Os dois retextualizadores utilizam a estratégia de reordenação sintática: a alteração mais significativa se deu no trecho da transcrição “*...as cidades beneficiadas serão são francisco e barão de grajaú ... serão sessenta e nove quilômetros...*” em que o autor do texto registra: “*Entre as duas cidades são setenta e nove quilômetros*” e o outro retextualizador, ao reformular escreve “*o tamanho da estrada é sessenta e nove quilômetros*”.

Merecem destaque as operações efetuadas no seguinte trecho da retextualização do texto de A7, especialmente no emprego da pontuação e nas técnicas de condução do discurso direto e indireto na narrativa:



O autor do texto base demonstrou que tem domínio de uma das técnicas do emprego da pontuação para marcar o discurso direto na narrativa. Faz a reprodução fiel da voz da qual se apropriou – recurso utilizado para conferir credibilidade da informação (ALVES FILHO, 2011), amparando-se na utilização das aspas como indicador da fala direta. Já o outro retextualizador utiliza o discurso indireto e emprega o artigo indefinido *um* ao referir-se ao diretor, revelando um distanciamento do referente.

O quadro a seguir oferece uma síntese e uma melhor visualização do que foi descrito sobre as retextualizações do texto oral de A7:

Quadro 16 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A7

Autor do texto	Outro retextualizador
Utilizou estratégia de eliminação e de substituição para idealização linguística	Não utilizou estratégia de eliminação e de substituição para idealização linguística
Utilizou estratégia paragrafação: texto organizado em dois parágrafos	Utilizou estratégia paragrafação: texto organizado em três parágrafos
Empregou adequadamente os sinais de pontuação	Empregou adequadamente os sinais de pontuação
Utilizou a estratégia de inserção de conteúdo	Utilizou a estratégia de inserção de conteúdo
Utilizou a estratégia de reordenação sintática	Utilizou a estratégia de reordenação sintática

Dados da pesquisadora.

Nas operações realizadas no texto de A8, os dois retextualizadores seguiram a mesma ordem de apresentação das informações. Enquanto o autor do texto base escreveu dois parágrafos, o retextualizador não autor organizou o texto em três parágrafos. Os dois retextualizadores fizeram eliminações de marcas interacionais, substituíram e reordenaram termos. A inserção de conteúdo ocorreu nos dois textos: o autor do texto base inseriu a seguinte informação “*Os homens que trabalha na estrada são daqui de São Francisco mesmo*”, já o retextualizador não autor do texto, inseriu exatamente uma informação contida no seu texto base e na autorretextualização – o nome da empresa construtora da obra: “*A Ducol Engenharia começou a construção em abril*”, informação não contida nas demais retextualizações.

O quadro a seguir oferece uma síntese e uma melhor visualização do que foi descrito sobre as retextualizações do texto oral de A8:

Quadro 17 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A8

Autor do texto	Outro retextualizador
-----------------------	------------------------------

Utilizou estratégia de eliminação para idealização linguística	Utilizou estratégia de eliminação para idealização linguística
Utilizou estratégia de introdução paragrafação: texto organizado em dois parágrafos	Utilizou estratégia paragrafação: texto organizado em três parágrafos
Empregou adequadamente os sinais de pontuação	Empregou adequadamente os sinais de pontuação
Utilizou estratégia de substituição	Utilizou estratégia de substituição
Utilizou a estratégia de inserção de conteúdo	Utilizou a estratégia de inserção de conteúdo
Utilizou estratégia de reordenação sintática	Não fez reordenação sintática

Dados da pesquisadora.

O texto escrito após retextualização por A9 apresenta uma boa configuração. Para tal fim, o aluno eliminou os marcadores interacionais e itens não lexicalizados, os quais correspondiam a mais de 20% do texto oral; ampliou significativamente o seu volume pela inserção de informações que não figuravam no texto oral; fez reordenação das sequências e apresentou uma particularidade no seu texto, quando se utilizou do recurso estilístico da indeterminação do sujeito em “*Disseram que já tá com 68 Km e vai ser asfaltada*”. O outro retextualizador procedeu à eliminação da maioria das marcas interacionais, mantendo a forma reduzida própria da oralidade “*pro*”. O aluno iniciou a retextualização fazendo uma inserção de conteúdo: “*a estrada que vai de São Francisco pro Barão*”, altera a informação “*seis meses*” relativa ao tempo decorrido para “*sete meses*”, fez reordenação sintática no período inicial do texto, organizou sua escrita em dois parágrafos e empregou satisfatoriamente os sinais de pontuação.

O quadro a seguir oferece uma síntese e uma melhor visualização do que foi descrito sobre as retextualizações do texto oral de A9:

Quadro 18 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A9

Autor do texto	Outro retextualizador
Utilizou estratégia de eliminação para idealização linguística	Utilizou estratégia de eliminação para idealização linguística
Utilizou estratégia paragrafação: texto organizado em três parágrafos	Utilizou estratégia paragrafação: texto organizado em dois parágrafos
Empregou adequadamente os sinais de pontuação	Empregou adequadamente os sinais de pontuação
Utilizou a estratégia de inserção de conteúdo	Utilizou a estratégia de inserção de conteúdo
Utilizou estratégia de reordenação sintática	Utilizou estratégia de reordenação sintática

Dados da pesquisadora.

Ao retextualizar o próprio texto, A10 realiza significativas transformações com o intuito de aproximá-lo ao padrão da escrita. Para tanto, utiliza a estratégia de eliminação de palavras repetidas, dos marcadores interacionais “*olha*”,... “*bom...*”, das orações que contêm pronomes egóticos “*que eu conheço*”, e “[...] *é que eu tenho pra falar*”; faz reordenação de termos, comete poucas inadequações no emprego dos sinais de pontuação e organiza o texto em três parágrafos. Uma informação segura: “*sessenta e oito quilômetros*”, constante do texto oral transcrito é alterada para “*mais ou menos sessenta e oito quilômetros*”. O outro retextualizador organizou o texto escrito em dois parágrafos com o propósito de conferir fidelidade ao texto transcrito, organizou as ideias mantendo a mesma sequência da transcrição, empregou satisfatoriamente os sinais de pontuação, conservou o pronome egótico *eu* na oração *que eu conheço* e não alterou a ordenação sintática.

O quadro a seguir oferece uma síntese e uma melhor visualização do que foi descrito sobre as retextualizações do texto oral de A10:

Quadro 19 - Síntese da descrição sobre as retextualizações do texto oral de A10

Autor do texto	Outro retextualizador
Utilizou estratégia de eliminação para idealização linguística	Utilizou parcialmente estratégia de eliminação para idealização linguística Manteve o pronome egótico “ <i>eu</i> ”
Utilizou estratégia paragrafação: texto organizado em três parágrafos	Utilizou estratégia paragrafação: texto organizado em dois parágrafos
Empregou adequadamente os sinais de pontuação	Empregou adequadamente os sinais de pontuação
Utilizou a estratégia de inserção de conteúdo	Não utilizou a estratégia de inserção de conteúdo
Utilizou estratégia de reordenação sintática	Não fez reordenação sintática

Dados da pesquisadora.

Os resultados obtidos nas análises ora apresentadas apontam para a necessidade de um trabalho pedagógico de intervenção com vistas à minimização dos problemas apresentados pelos alunos, tanto na textualização do texto oral quanto na retextualização do oral para o escrito.

4.5 Em Busca de Alternativas: a proposta da intervenção

Nesta seção apresentamos uma proposta de intervenção que proporcionará aos professores o acesso a um conjunto de atividades voltadas para o trabalho com a textualização de texto oral e retextualização do oral para o escrito, bem como atividades relacionadas a aspectos da escrita como pontuação, emprego de formas verbais, entre outros.

I Justificativa

O ensino de Língua Portuguesa tomando o texto como unidade de ensino é proposto, desde o ano de 1984, por João Wanderley Geraldi, no livro *O texto na sala de aula*. Com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN de Língua Portuguesa (1998), oficializa-se a adoção dos gêneros textuais como objeto de ensino, o que é corroborado pelas Diretrizes Curriculares das diferentes redes de ensino público. O trabalho com a oralidade, até então pouco valorizado, passa a fazer parte das atividades de ensino da língua quanto à produção textual.

Nessa perspectiva, surge como alternativa para tal encaminhamento a retextualização, conforme Dell'Isola (2007), uma atividade desafiadora e bastante produtiva, pois possibilita a transformação de um texto em outro, mantendo fidelidade às suas informações básicas. A realização de uma retextualização envolve um conjunto de operações linguísticas automatizadas, no entanto, não mecanizadas, com as quais lidamos corriqueiramente, nas sucessivas reformulações de textos, considerando variações de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos (MARCUSCHI, 2010). Tais atividades se desenvolvem de forma tão natural que os usuários da língua não se dão conta de que as estão desenvolvendo nas suas atividades corriqueiras.

A partir da análise dos textos orais e escritos e das retextualizações do oral para o escrito, realizadas por alunos do 7º ano, constatamos fragilidades na adequação de uso da língua tanto na modalidade oral, quanto na escrita, o que nos levou a pensar em uma intervenção com foco na minimização dos problemas apresentados pelos alunos.

Nesse sentido, decidimos pela elaboração de uma proposta pedagógica voltada para orientação de produção de textos orais e escritos, que leve em conta um conjunto de etapas com a intermediação do professor analisando, avaliando, propondo refação e, sobretudo, fazendo com que o aluno, com vistas ao desenvolvimento da sua competência de falar escrever, perceba que o aprendizado do uso da língua adequado ao contexto da interação é de fundamental importância para o seu convívio social.

Esta proposta é norteada pela perspectiva teórica que aponta para o ensino da produção de textos orais e escritos centrada no próprio texto, tomando-o como ponto de partida e de chegada, no ensino de língua. (GERALDI, 2006). A linguagem, por essa visão, é tratada com base em atividades de uso (ouvir, falar, ler e escrever).

II Objetivos

Ampliar a competência do aluno para o uso da língua oral e escrita

Instrumentalizar o aluno a vivenciar sua realidade sociointeracional, monitorando seus processos de produção de textos orais e de retextualização de textos orais e escritos.

III Resultados esperados

Contribuir para o aprimoramento do desempenho comunicativo dos alunos e para a requalificação das suas práticas de produção de textos orais e escritos.

IV Atividades propostas

Como não é possível tratar de todos os “problemas” do texto de uma vez, selecionamos para cada atividade proposta um aspecto de concentração, focado em cada uma das atividades propostas.

ATIVIDADE 01 Textualização de texto oral para retextualização para o escrito

Objetivos: Produzir texto oral com base em informações obtidas em conversas

Retextualizar do oral para o escrito

Resultados esperados: o desenvolvimento das habilidades de uso da linguagem oral e de transposição da linguagem oral para a linguagem escrita

Passos da atividade:

a) Divisão da turma em grupos de três ou de quatro alunos para uma conversa com pessoas da comunidade que tenham mais de cinquenta anos, com a finalidade de obterem informações sobre a existência de um *carneiro de ouro* encantado no Morro da Santa Cruz, a um quilômetro do centro da cidade. O professor deverá estabelecer um prazo de duas semanas para essa coleta de informações;

- b) Socialização das informações coletadas e realização de uma discussão em sala de aula;
- c) Escolha de um aluno de cada grupo para gravar em mídia de áudio um relato oral sobre o *carneiro de ouro*, com base nas informações obtidas;
- d) Transcrição das gravações pelo professor;
- e) Orientação para a escrita do texto, nos seguintes termos: “com base na transcrição do texto, escreva um relato escrito sobre o *carneiro de ouro* do Morro da Santa Cruz”;
- f) Criação pelo professor de uma legenda para identificação das transgressões que precisam ser corrigidas no texto escrito;
- g) Reescrita dos textos pelos respectivos autores, após avaliação do professor.
- h) Exposição dos textos em painel na escola, divulgação no blog da escola.

Sugestão para o professor

A atividade poderá ser desenvolvida com a finalidade de documentar histórias, causos, contos e mitos de uma comunidade.

ATIVIDADE 02: Retextualização: escrito - oral - escrito

A partir da leitura de uma fábula, proceder a retextualização do escrito para o oral (narrativa oral da fábula) e depois para o escrito (escrita da fábula).

Objetivos: Perceber as diferenças entre os aspectos pragmáticos da oralidade e da escrita e o seu impacto na produção textual.

Resultados esperados: O desenvolvimento da habilidade de uso da linguagem oral e da linguagem escrita.

Passos da atividade:

- a) Disponibilização da fábula *O homem e a galinha* - Ruth Rocha, impressa em papel A4;
- b) Leitura pelo professor e pelos alunos;
- c) Averiguação do entendimento da estrutura e do conteúdo da fábula, por meio de questionamentos acerca da narrativa: personagens principais e secundários, trama, desfecho, marcas linguísticas da narrativa, lição contida na fábula;
- d) Identificação dos elementos do gênero fábula;
- e) Recolhimento dos textos pelo professor;
- f) Narração oral e gravação em mídia de áudio da fábula por cada um dos alunos;
- g) Transcrição das gravações pelo professor;

- h) Orientação para a escrita do texto, nos seguintes termos: “com base na transcrição do texto falado por você, escreva a fábula *o homem e a galinha* com suas palavras”;
- i) Criação pelo professor de uma legenda para identificação dos problemas que precisam ser corrigidos no texto escrito;
- j) Reescrita dos textos pelos respectivos autores, após avaliação do professor.

Sugestão para o professor

Promover uma discussão sobre as diferenças entre o texto oral e o texto escrito, com base na transcrição e nos textos escritos, após retextualização.

ATIVIDADE 03: Identificação da marca de oralidade repetição em texto escrito

A partir da apresentação de um parágrafo com problemas de marcas de oralidade, devemos proporcionar a descoberta/discussão do problema presente no parágrafo, para posterior retextualização.

Objetivos: Possibilitar aos alunos a identificação de itens lexicais que caracterizam marcas de oralidade;

Levantar/discutir termos adequados para a modalidade escrita; promover a retextualização do texto (parágrafo)

Resultados esperados: Ao final da atividade, os alunos deverão demonstrar o conhecimento necessário para o reconhecimento de marcas da oralidade inadequadas para um texto escrito, sendo capazes de realizar a retextualização com a eliminação de tais marcas.

Passos da atividade:

- a) Apresentação de um parágrafo contendo a marca da oralidade repetição

L1	A estrada é boa, todo pessoal queria essa estrada e agora a estrada tá feita lá da ponte
L2	até
L3	aqui na cidade, a estrada está boa tem sessenta e oito quilômetro. E também na avenida
L4	fizeram calçamento, tá muito bom, agora vão terminar o calçamento da avenida até os Morrinho

- b) Realização dos exercícios:

Exercício 01: Após leitura do texto acima, identifique as palavras que se repetem.

L1	
L2	
L3	
L4	

Exercício 02: Seguindo o modelo abaixo, escreva palavras ou expressões que podem substituir as repetições identificadas por você no exercício 01.

Modelo: A menina foi ao mercado . No mercado , a menina comprou açúcar e café	A Menina foi ao mercado. Lá, ela comprou açúcar e café

Exercício 03: Agora, junte-se a um colega e comparem as substituições feitas. Se forem diferentes, decidam, juntos qual a mais adequada para as substituições a ser feitas.

Exercício 04: Decididas as substituições a ser feitas, façam em dupla a reescrita do texto inicial.

Exercício 05: Agora, ainda em dupla, façam a leitura da sua reescrita para os outros colegas.

Sugestão para o professor: Após o término das atividades, o professor deve escrever no quadro uma reescrita feita por uma das duplas e promover a discussão quanto à adequação do uso da língua na modalidade escrita.

ATIVIDADE 04: Identificação de marcas da oralidade redução de palavra em texto escrito

A partir da apresentação de trechos com problemas de redução de palavras no texto escrito, deve-se proporcionar a descoberta/discussão do problema, para posterior reescrita.

Objetivos: Identificar palavras reduzidas características da oralidade em texto escrito;

Discutir sobre a forma adequada para a modalidade escrita;

Promover a reescrita do texto.

Resultados esperados: Ao final da atividade, os alunos deverão demonstrar o conhecimento necessário para o reconhecimento de reduções de palavras inadequadas para um texto escrito, sendo capazes de realizar a reescrita com a eliminação de tais marcas.

Passos da atividade:

a) Apresentação de texto escrito contendo a marca de oralidade redução de palavras

L1	Tá sendo construída uma estrada de São Francisco lá pro Barão vão botar pincho pra
L2	tirar poeira tem muita caçamba, trator, máquina muito trabalhador botano cimento brita
L3	na
L4	estrada pra melhorar daqui de São Francisco para o Barão. O perigo é morrer muita gente porque os bandido lá do Barão vem pra cá assaltar o banco

b) Realização de exercícios:

Exercício 01: Após leitura do texto acima, identifique as palavras que estão escritas de forma reduzida.

L1	
L2	
L3	
L4	

Exercício 02: Seguindo o modelo abaixo, reescreva as palavras reduzidas identificadas no Exercício 01 na forma adequada para a escrita:

Modelo: Quando a pessoa quiser ir pra Teresina	Quando a pessoa quiser ir para Teresina

Exercício 03: Agora, junte-se a um colega e comparem as alterações feitas. Se forem diferentes, decidam juntos qual a mais adequada.

Exercício 04: Decididas as devidas adequações a ser feitas, façam em dupla a reescrita do texto inicial.

Exercício 05: Agora, ainda em dupla, façam a leitura da sua reescrita para os outros colegas.

Sugestão para o professor: Após o término das atividades, o professor deve escrever no quadro uma reescrita feita por uma das duplas e promover a discussão quanto à adequação do uso da língua na modalidade escrita.

ATIVIDADE 05: Emprego de AM e ÃO no final das formas verbais de 3ª pessoa do plural do pretérito perfeito e do futuro do presente do indicativo

Objetivo: Empregar corretamente as terminações verbais, observando o tempo verbal.

Resultados esperados: Espera-se que ao término da atividade os alunos tenham adquirido o conhecimento necessário para a distinção das formas verbais do tempo pretérito perfeito e futuro do presente do indicativo.

Passos da atividade:

a) Leitura do seguinte poema:

Dúvida
Até quando
os pássaros que sempre
piaram
nos fios de eletricidade
das grandes cidades
piarão?

Geonice Sbucci

b) Discussão sobre o emprego das formas verbais destacadas

c) Realização de exercícios

Exercício 01: Leia a seguinte notícia:

Bancos privados restringem crédito imobiliário

Os grandes bancos privados **restringiram** a oferta de crédito imobiliário [...], Além de elevar os juros mínimos [...] também **passaram** a exigir um maior valor de entrada para financiar a compra da casa própria. [...] Os juros **passaram** a ser no mínimo de 10,1% ao ano antes a taxa era de 9,1% a.a.

Disponível em <http://liberal.com.br/home> Agência Estado do Maranhão. Acesso em 24/ 05/ 2015.

No seu caderno, reescreva a notícia lida empregando os verbos destacados no futuro do presente.

Exercício 02:

Segue um trecho de um conto popular. Ao lê-lo você perceberá a falta de alguns verbos. Eles se encontram no quadro que segue o texto.

O cachorro e a raposa

Há muitos e muitos anos a raposa e o cachorro _____ os melhores amigos.

Eles _____ juntos na floresta, _____ pelo mundo e caíram na vida. Nenhum dos dois havia visto uma pessoa ou uma casa ou mesmo uma fogueira.

Eles _____ pelas relvas e campos, _____ lebres, perseguiam gatos-do-mato e a cada dia _____ um lugar diferente para dormir.

Um dia, porém, viram algo estranho. Num campo havia construções altas e figuras grandes que _____ água em depósitos e _____ pequenos pedaços de carne sobre uma luz clara que brilhava e crepitava e parecia perigosa.

Quando _____ chegar mais perto, _____ o calor que emanava dessa luz. Algumas faíscas _____ o pêlo da raposa. Rapidamente eles _____ em direção à floresta. A raposa e o cachorro _____ descoberto uma aldeia, e como lá havia uma festa, foi colhida água da fonte e assada uma boa carne sobre o fogo.

– Essas criaturas são perigosas – disse a raposa.

Escolha a forma verbal adequada para preencher as lacunas do texto lido:

eram ou erão	viveram ou viverão	andaram
ou andarão	vagavam ou vagavão	caçavam
ou caçavão	procuravam ou procuravão	
levavam ou levavão	colocavam ou colocavão	
conseguiram ou conseguirão	sentiram ou sentirão	
chamuscaram ou chamuscarão	fugiram ou fugirão	
fugiram ou fugirão	havam ou havião	

Atividade adaptada de: <http://sbsuelibofete71.blogspot.com.br/2011/08/terminacoes-am-ao-em-verbos.html>. Acesso em 24/ 05/ 2015

Sugestões para o professor:

Após a realização dos exercícios pelos alunos, o professor deverá promover a discussão coletiva e anotar no quadro as conclusões sobre o emprego das formas verbais.

ATIVIDADE 06: Apagamento da consoante oclusiva dental /d/ na forma nominal gerúndio

Objetivos: Identificar a forma nominal gerúndio;

Discutir sobre a escrita correta da forma nominal gerúndio;

Escrever corretamente a forma nominal gerúndio dos verbos.

Resultados esperados:

Esperamos que ao final da atividade, os alunos sejam capazes de evitar o apagamento da consoante oclusiva /d/ ao escreverem os verbos no gerúndio.

Passos da atividade:

- a) Leitura de um trecho da letra da música *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré

Caminhando e cantando e seguindo a canção

Somos todos iguais, braços dados ou não

Nas escolas, nas ruas, campos, construções

Caminhando e cantando e seguindo a canção

Vem, vamos embora, que esperar não é saber

Quem sabe faz a hora, não espera acontecer

Pelos campos a fome em grandes plantações

Pelas ruas **marchando** indecisos cordões

Ainda fazem da flor seu mais forte refrão

E acreditam nas flores **vencendo** o canhão

Texto disponível em <http://letras.mus.br/geraldo-vandre/46168> Acesso em 24/ 05/

2015

b) Discussão

- O que você observou na terminação das palavras destacadas?
- Que nome recebe essa forma nominal do verbo?

c) Realização de exercícios

Exercício 01: Apresentamos a seguir uma lista de nomes de verbos (verbos no infinitivo).

Escreva-os na forma nominal gerúndio:

caminhar _____

cantar _____

acreditar _____
 ser _____
 fazer _____
 saber _____
 seguir _____
 vir _____
 ver _____

Exercício 02: Do poema a seguir foram retirados os verbos que estão na forma nominal gerúndio. Observe o nome do verbo dentro no parêntese. Preencha as lacunas com a forma do gerúndio.

Círculo vicioso

_____ no ar, gemia inquieto vagalume: (bailar)

“Quem me dera que eu fosse aquela loira estrela
 Que arde no eterno azul, como uma eterna vela!”

Mas a estrela, _____ a lua, com ciúme: (fitar)

“Pudesse eu copiar-te o transparente lume,
 Que, da grega coluna à gótica janela,
 Contemplou, suspirosa, a fronte amada e bela”

Mas a lua, _____ o sol com azedume: (fitar)

“Mísera! Tivesse eu aquela enorme, aquela
 Claridade imortal, que toda a luz resume”!

Mas o sol, _____ a rútila capela: (inclinar)

Pesa-me esta brilhante auréola de nume...

Enfara-me esta luz e desmedida umbela...

Por que não nasci eu um simples vagalume?”

Machado de Assis. In: Poesias completas

Sugestões para o professor:

Após a realização dos exercícios escritos, escrever as formas corretas do gerúndio no quadro, treinar reiteradamente a pronúncia e a escrita para que o aluno perceba que não se deve fazer o apagamento da consoante nesse contexto de escrita.

ATIVIDADE 07: Emprego dos sinais de pontuação

Objetivos: Identificar os sinais de pontuação em frases e pequenos textos;
Compreender a importância dos sinais de pontuação na construção de sentido do texto escrito;
Desenvolver habilidades de pontuar textos escritos.

Resultados esperados: Ao final da atividade, os alunos deverão demonstrar o conhecimento necessário para o emprego dos sinais de pontuação em textos escritos.

Passos da atividade:

- a) Disponibilização do texto *Quem é importante?*- Tatiana Belinky para os alunos, com vistas ao contato com os sinais de pontuação.

<p>Quem é importante ? Certo dia, num caderno, Numa página interna, Deu-se a grande reunião Dos sinais de pontuação, Para decidir, no instante, Qual o que é mais importante.</p> <p>E logo, todo sinuoso, A rebolar-se, entrou, pimpão, O enxerido e mui curioso Dom Ponto de interrogação: - Quem é? - Por quê? - Aonde? - Quando? – ele só vive perguntando ...</p> <p>Chegou correndo, afobadão, O Ponto de Exclamação, Bufando, muito excitado,</p>	<p>Arrogante, e fecha a cara. –Essa não! Tenha paciência! – Intervêm as Reticências. –Somos nós as importantes, Tanto agora como dantes: Quando falta competência, Botam logo...Reticências!</p> <p>Til e Acento Circunflexo, Numa discussão sem nexos, Cara a cara, bravos, quase Se engalfinham. Mas a Crase Corta a briga, ao declarar: –Poucos sabem me empregar! Me respeitem pois bastante, Já que eu sou tão importante!</p> <p>Mas Dois-Pontos protestou: –Importante eu é que sou! Eu preparo toda a ação E a e-nu-me-ra-ção!...</p>
---	---

<p>Entusiasmado ou assustado. – Socorro! – Viva! –Saravá! – Dá o fora! – sempre a berrar!</p> <p>E vêm as Vírgulas dengosas, Muitos falantes, muito prosas, E anunciam: – Nós meninas Somos as pausas pequeninas, Que, pelas frases espalhadas, São sempre tão solicitadas!</p> <p>Mas já chegam os Dois-Pontos, Ponto-e-Vírgula, e pronto! Tem início a discussão, Sem por cima ter um ponto, Vírgula é um sinal bem tonto! – Ponto-e-Vírgula declara, Arrogante, e fecha a cara. –Essa não! Tenha paciência! –</p>	<p>–É aqui que nós entramos! Nós, as Aspas, e avisamos: Sem nossa contribuição Não existe citação! A Cedilha e o Travessão Já se enfrentam, mas então, Bem na hora, firme e pronto Se apresenta o senhor Ponto: –Importante é o meu sinal. Basta. Fim. PONTO FINAL. <i>Tatiana Belinky, Di – Versos russos. São Paulo, Scipione. Disponível em</i> http://maripaivacora.blogspot.com.br/2012/02/quem-e-importante.html. Acesso em 24/ 05/ 2015</p>
--	---

- b) Leitura do texto pelo professor;
- c) Leitura jogralizada do texto por um grupo de alunos, cada um deles representando um dos sinais de pontuação e o narrador;
- d) Identificação dos sinais de pontuação no texto lido;
- e) Discussão sobre o emprego dos sinais de pontuação, com base no texto lido.
- f) Realização de exercícios do emprego dos sinais de pontuação
- g) Realização de exercícios em duplas

Exercício 01: Leiam, a seguir, uma notícia da qual retiramos alguns sinais de pontuação, deixando no lugar números entre parênteses:

Vacinação contra a gripe é prorrogada até 05 de junho

Quem perdeu o período de vacinação contra a gripe terá mais uma oportunidade de se proteger contra a doença (1) A vacina protege contra os subtipos do vírus influenza (2) H1N1, H3N2 e B.O Ministério da Saúde irá prorrogar a campanha nacional até o dia 05 de junho. A ideia é alcançar a meta de vacinar (3) pelo menos, 80% do público prioritário.

A secretária municipal de saúde (4) Helena Duailibe, explica que a SEMUS (5)Secretaria Municipal de Saúde(5) integrou os agentes do Programa Saúde da Família na mobilização do público-alvo. (6) Por determinação do prefeito Edivaldo, nós ampliamos o trabalho de divulgação da campanha, reforçando a importância da vacinação. Pedimos às pessoas que procurem qualquer uma das unidades de saúde do Município para tomar a vacina, que é um meio muito eficaz de se proteger contra a gripe (6), destacou a secretária.

A 17ª Campanha Nacional de Vacinação Contra a Gripe (7) que tem como Slogan (8) Contra a gripe, seu escudo é a vacinação (8), reforça o conceito de proteção, além de explorar a imagem do escudo empunhado pelo Zé Gotinha (9) o personagem-símbolo da vacinação (10)

Disponível em <http://www.ma.gov.br/ministerio-da-saude-prorroga-campanha-de-vacinacao-contr-gripe/>
Acesso em 24/ 05/ 2015.

Reescrevam no caderno, a notícia lida, obedecendo as seguintes instruções:

- a) Substituíam os números pelos sinais de pontuação adequados. Escolham entre vírgula, ponto, aspas, dois pontos e parênteses. Atenção: os sinais que aparecem sempre em dupla (aspas e parênteses) são indicados por números iguais no texto.
- b) Agora, observem o emprego das aspas. Vocês poderia trocá-las por outro sinal de pontuação? Qual?

Exercício 02: Apresentamos a seguir, o trecho de uma crônica do escritor Luís Fernando Veríssimo, do qual substituímos os sinais de pontuação pelo símbolo (*). Reescrevam-no, substituindo o símbolo por sinais de pontuação adequados:

O Lixo

Encontram-se na área de serviço. Cada um com seu pacote de lixo* É a primeira vez que se falam*

–Bom dia*

- * Bom dia*
- * A senhora é do 610*
- * E o senhor do 612*
- * É*
- * Eu ainda não lhe conhecia pessoalmente*
- * Pois é*
- * Desculpe a minha indiscrição, mas tenho visto o seu lixo*
- * O meu quê*
- * O seu lixo*
- * Ah*
- * Reparei que nunca é muito. Sua família deve ser pequena*
- * Na verdade sou só eu*
- * Mmmm* Notei também que o senhor usa muito comida em lata*
- * É que eu tenho que fazer minha própria comida. E como não sei cozinhar*
- * Entendo*
- * A senhora também*
- * Me chame de você*
- * Você também perdoe a minha indiscrição, mas tenho visto alguns restos de comida em seu lixo Champignons, coisas assim*
- * É que eu gosto muito de cozinhar. Fazer pratos diferentes. Mas, como moro sozinha, às vezes sobra*
- * A senhora... Você não tem família*
- * Tenho, mas não aqui*
- * No Espírito Santo*
- * Como é que você sabe*
- * Vejo uns envelopes no seu lixo* Do Espírito Santo*
- * É* Mamãe escreve todas as semanas*
- * Ela é professora*
- * Isso é incrível! Como foi que você adivinhou*
- * Pela letra no envelope* Achei que era letra de professora*
- [...]

Exercício 03: Leia atentamente o seguinte texto, observe os sentidos que o ele adquire de acordo como foi pontuado:

A herança

Um homem rico esta muito doente. Sentindo que sua hora estava chegando, pediu papel e caneta e escreveu:

“Deixo meus bens a minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do padeiro nada dou aos pobres”

Mas antes de pontuar sua frase ele morreu. Para quem o falecido deixou sua fortuna? Eram quatro concorrentes.

Nesse mesmo dia todos foram chamados para decidir o impasse.

- O sobrinho pontuou da seguinte forma:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.”

- Já a irmã pontuou assim:

“Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.”

- O padeiro fez a pontuação que julgou correta:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.”

- E um representante dos pobres, com mais estudo, fez sua versão:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro? Nada! Dou aos pobres.”

Como não houve acordo, o caso foi parar no tribunal. O juiz decidiu que a herança deveria ficar com os pobres.

Texto adaptado de Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite. Comunicação/Expressão em língua nacional. São Paulo: Nacional, 1973. 6º ano, p.84.

- Qual é a diferença que as diversas pontuações trouxeram ao texto?
- Por que será que o juiz decidiu por dar a herança aos pobres? Justifique.

Exercício 04: Leia o texto:

“Esse presente é para meu neto não para minha neta também não penso em dá-lo para Renata minha melhor amiga não é para meu filho jamais será dado para minha nora Elisa” (autor desconhecido)

Como você pontuaria esse texto (escreva no seu caderno):

- se você fosse o neto
- Se você fosse a neta
- Se você fosse Renata
- Se você fosse o filho
- Se você fosse Elisa

Observação: Atividade adaptada de <http://www.acessaber.com.br/atividades/atividades-sobre-pontuacao>

Sugestões para o professor:

Após a realização de cada exercício, promover a discussão com a turma, pedir que cada dupla apresente seus resultado e efetuar as correções utilizando o quadro. Enfatizar as diferentes construções de sentido possíveis, a partir do uso dos sinais de pontuação.

Ressaltamos que as atividades propostas podem ser reformuladas e adaptadas com vistas a atender outros objetivos, bem como podem ser utilizados outros textos adequados à realidade sociocultural dos alunos. Com a convicção de que o trabalho pedagógico com vistas à habilitação do aluno para interagir oralmente e por escrito deve ser uma tarefa constante da escola e em especial das aulas de Língua Portuguesa, apresentamos a seguir, nossas considerações finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, cujo objetivo geral foi examinar o processo de textualização do gênero relato oral e de retextualização desse gênero para o escrito, a partir dos relatos orais de alunos do 7º ano, em contextos de ensino, tratamos da retextualização do oral para o escrito, sob o ponto de vista teórico e metodológico para o ensino da produção de textos.

Traçamos, com vistas ao alcance do nosso objetivo geral, os seguintes objetivos específicos: identificar nos textos orais dos alunos, os elementos linguísticos e não linguísticos, característicos da oralidade; identificar nos textos escritos dos alunos, os elementos linguísticos, característicos da modalidade escrita da língua; identificar as estratégias de retextualização, do oral para o escrito e analisar comparativamente os aspectos implicados no processo de retextualização texto-autor e texto-não autor.

Encaminhamos este estudo com base nas seguintes perguntas de pesquisa: que elementos linguísticos e não linguísticos característicos da oralidade o aluno utiliza na produção de textos orais?; na retextualização do oral da língua para o escrito, o aluno atenta para os aspectos linguístico-textuais característicos da língua escrita?; que estratégias de adequação da língua à modalidade escrita são utilizadas pelo aluno ao retextualizar do oral para o escrito?; qual a relação entre retextualizador-autor do texto base e retextualizador não autor do texto base na retextualização do oral para o escrito?

Partimos então das seguintes asserções para a condução do estudo: na produção de textos orais o aluno utiliza os elementos linguísticos e não linguísticos característicos da oralidade; ao proceder a retextualização do oral para o escrito, o aluno atenta para os aspectos linguístico-textuais característicos da língua escrita; ao retextualizar do oral para o escrito, o aluno utiliza estratégias de adequação da língua à modalidade escrita; e ao retextualizar, o autor do texto base efetua mais alterações no texto base do que o retextualizador não autor.

Embora os PCN de Língua Portuguesa, há quase duas décadas já tenham recomendado e oficializado o ensino da produção de textos orais na escola, o que levou a inclusão desse item nos currículos dos cursos de formação de professores e nas propostas de ensino de língua portuguesa, o trabalho com o texto oral ainda ocupa pouco espaço na sala de aula, conforme Marcuschi (2010), as instituições escolares dão à fala a atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita.

Apoiados na concepção interacionista de que o texto é um produto sócio-histórico, um instrumento que possibilita – por meio da linguagem oral ou escrita –, a realização de todas as

ações comunicativas entre os sujeitos, propusemo-nos oportunizar aos nossos alunos o trabalho com a oralidade e a escrita, por meio da retextualização do oral para o escrito, considerando que no processo de transposição de uma modalidade da linguagem para outra, são utilizadas operações que envolvem um conjunto de habilidades cognitivas, textuais e discursivas.

A escolha do gênero relato oral de informações sobre um acontecimento na própria comunidade dos alunos, mantendo o mesmo gênero após retextualização para a modalidade escrita, para a análise aqui apresentada, foi bastante significativa, uma vez que permitiu uma vivência concreta, antes não experimentada pelos alunos de trabalharem a linguagem oral, fazendo uso da própria fala e da fala de seus pares.

Conforme discorreremos no capítulo de metodologia, houve bastante empenho dos alunos no desenvolvimento das atividades de coleta de dados. Ressaltamos que na etapa de coleta dos textos orais (gravação dos relatos), possivelmente por ser a primeira oportunidade de participarem de um trabalho dessa natureza em sala de aula, tal empenho foi bem mais acentuado. Na fase da escrita, verificamos, como já era previsto, maior interesse na retextualização do próprio texto oral, do que na retextualização do texto do parceiro.

Foi possível constatar as dificuldades que os alunos apresentam tanto para se expressar oralmente, quanto para escrever. No decorrer das gravações dos textos orais, a situação de monitoração pelo uso de um instrumento de mídia para gravação dos relatos, condicionou dois dos dez alunos, cujos textos constituem o *corpus*, a tentar falar com mais atenção à norma padrão, conforme apresentamos na análise do texto oral. Tal condicionamento ficou evidente nos exemplos destacados de uso do tempo verbal no futuro simples e o uso da voz passiva.

Exceções à parte, verificamos que nos textos orais, os alunos utilizaram os recursos próprios da modalidade oral da língua, ilustrados nas ocorrências de repetições, hesitações, marcadores interacionais, cortes, entre outros. Verificamos uma acentuada descontração no falar, pelo uso da variante linguística do convívio cotidiano do aluno em ocorrências como “...madiá puera [...] trabaiador botano cimento brita[...] pruque cum puera buraco[...] (A1).

Ao procederem à atividade de escrita do texto, via retextualização do oral para o escrito, os alunos demonstraram ter a compreensão das diferenças e semelhanças entre as duas modalidades da língua, ao eliminarem, substituírem, reordenarem, inserirem informações, enfim aplicaram as estratégias de retextualização, com a finalidade de ajustarem o uso à devida modalidade, embora, conforme relatamos no capítulo de análise dos dados, tenha havido algumas ocorrências de traços característicos da oralidade nos textos escritos.

No confronto entre as retextualizações feitas pelo autor e pelo não autor do texto oral, verificamos mais alterações nas retextualizações feitas pelo próprio autor do texto base. Os não autores tiveram mais preocupação em serem fiéis ao texto transcrito. Merece destaque o texto escrito por A2, que ao retextualizar seu próprio texto do oral para o escrito, inseriu um volume significativo de conteúdo que se constituiu em quase abandono do texto base.

Foi possível verificar, também, que o que há de mais significativo na atividade de retextualização do oral para o escrito, não é apenas o dizer de outra maneira aquilo que já foi dito em outra modalidade ou por alguém, é, sobretudo, a possibilidade de fazer reflexão sobre a língua, a habilidade de selecionar aquilo que condiz com uma ou com a outra modalidade, isto é, a adequação do uso.

É válida aqui a consideração de que ao produzir um texto oral ou escrito, o aluno insere informações do seu cotidiano, das suas vivências. A preocupação de um dos alunos com a facilidade de deslocamento por uma estrada asfaltada resultar em maior possibilidade de assalto à agência bancária da cidade, constituindo uma desvantagem da construção da estrada, bem como o entendimento por outro aluno de que a estrada facilitaria o acesso à capital do estado mais próximo para receber benefício do INSS- Instituto Nacional de Seguridade Social, reafirma, dessa forma, o que postulam os teóricos da Linguística de Texto que a produção de textos envolve a ativação de conhecimentos linguísticos, conhecimento enciclopédico, conhecimento de textos, ou seja, são necessários conhecimentos prévios para ter o quê e como dizer.

As constatações nos permitem afirmar que, apesar das dificuldades enfrentadas pelos alunos na aplicação das estratégias de retextualização e da ocorrência de marcas próprias da oralidade no texto escrito, os objetivos foram alcançados e as asserções foram confirmadas, pois percebemos que os alunos, por meio das atividades realizadas, demonstraram ter entendido que a escrita não é uma mera representação da fala. As duas são, efetivamente, modalidades distintas da língua e se manifestam de acordo com as condições específicas e o contexto de uso.

Os resultados encontrados a partir da análise dos dados apontam para a necessidade de uma intervenção, visando amenizar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Nesse sentido, apresentamos um conjunto de atividades envolvendo produção e reescrita de textos com vistas ao desenvolvimento de habilidades de uso da língua nas modalidades oral e escrita.

Para concluir este trabalho (que precisa ser continuado) e consciente de que todo ato comunicativo e de ensino é um constante retextualizar, reafirmamos que, na busca por uma alternativa possível de um trabalho produtivo para o ensino da produção de textos, a

retextualização do oral para o escrito é, sem dúvida, um caminho que permite a efetivação de tal ensino, por possibilitar a reflexão e a concretização do confronto entre oralidade e escrita, sem contanto, colocá-las em relação dicotômica ou de supremacia de uma em relação à outra.

Acreditamos, enfim, que a proposta metodológica da retextualização, é, sem dúvida, um encaminhamento para a percepção da relação entre as duas modalidades de uso da língua em um *continuum* de diferenciações entre elas e que atividades envolvendo o trabalho com a oralidade e com a escrita, a despeito das dificuldades e das limitações, devem estar constantemente presentes em sala de aula, com vistas à habilitação dos alunos para dominarem a língua da qual fazem uso para as suas interações cotidianas.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRADE, Maria Margarida de, MEDEIROS, João Bosco. **Comunicação em Língua Portuguesa: normas para elaboração de trabalho de conclusão de curso- tcc.** São Paulo: Atlas, 2009.

ANDRÉ, Marli (org.) **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores.** Campinas, SP, Papirus, 2002.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: Parábola, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Diana L. P. de. **Procedimentos de Reformulação: a correção.** In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais.** 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática: opressão? liberdade?.** São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Moderna Gramática Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.** Senado Federal: Brasília, 1996.

BORTONI-RICARDO, Stella. M.. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação.** São Paulo: Parábola, 2005.

BRITO, A. E. **Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes.** In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

CARVALHO, José João. **Letramento e retextualização: uma análise no ensino médio.** Tese de Doutorado. 224 f. - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade de Brasília, Brasília-UNB 2014.

CASTILHO, A. T. de. **Português falado e ensino de gramática**. Letras de Hoje, 1990, p. 103-136.

_____. **Língua falada e ensino de português**. In: MARTINS, Mário Antonio; TAVARES, Maria Alice (orgs.). **Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino de língua portuguesa**. Natal: CDUFRRN, 2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Catarina de S. S. M. da. **Variação/diversidade Linguística, Oralidade e Letramento**: discussões e propostas alternativas para o ensino de língua materna. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e Textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CRISTÓFARO SILVA, Thais. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

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

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O.. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 2012.

FINGER, Ingrid. **A aquisição da linguagem na perspectiva behaviorista**. In: FINGER, Ingrid & QUADROS, Ronice Müller de. (org.) **Teorias de aquisição da linguagem**. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2007.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia** 1.ed. (rev. e atualizada). São Paulo: Ática, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo, Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. **Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

HOUAISS, Antonio. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**: com nova ortografia. Rio de Janeiro, Moderna, 2011.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Ingedore G. Villaça & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2009

LOPES, Ivetta de Abreu. **Cenas de Letramentos Sociais**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras/UFPE, 2006.

LOPES, M. C. C.; Valente, L. de N. V. **A oralidade na escola: notas sobre a problemática da modelização Didática**. Artigo publicado na Revista didática Sistêmica, volume 9, p.24-37, 2009.

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

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Análise da conversação**. 6. ed., 5. imp. São Paulo: Ática, 2003.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002. Disponível em http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta11/Conteudo/N11_Parte01_art08.pdf. Acesso em 09/08/2014

MILLER, Carolyn R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. Org. Angela Paiva Dionisio e Judith Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2012.

MORAES, R. e LIMA, V. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2013.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POSSENTI, Sírio. **Indícios de autoria**. Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/10411/9677> Acesso em 09/08/2014.

QUADROS, Ronice Müller de. **O paradigma gerativista e a aquisição da linguagem**. In: FINGER, Ingrid & QUADROS, Ronice Müller de. (org.) **Teorias de aquisição da linguagem**. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2007.

RODRIGUES, Ângela C. S. **Língua falada e língua escrita**. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2013.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo & Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. **Português na escola**: história de uma disciplina curricular. Material de divulgação da obra Português através de textos. São Paulo: Moderna, 1996. Disponível em <https://pt.scribd.com/doc/133717515/Portugues-Na-Escola-Magda-Soares>. Acesso em 22/01/2015

SOUTO, Ângela . da S. & LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. **Por que ensinar o tópico**. Centro de Referência Virtual do Professor - SEE-MG/2009. Disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/documentos/op/em/linguaportuguesa/2010-08/op-em-lp-12.pdf. Acesso em 08/12/2014

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 4. ed. São Paulo: Cortez,. 1998.

URBANO, H. **Marcadores conversacionais**. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

VASCONCELOS, S. I. C. C. **Pesquisas qualitativas e formação de professores de português**. In: BASTOS, N. M. **Língua portuguesa: uma visão em mosaico**. São Paulo: PUC, 2002. p. 277-29.

VIGOSTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luís Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Editora, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 – Carta de anuência



ESTADO DO MARANHÃO
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO-SEEDUC
 SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO
 UNIDADE REGIONAL DE SÃO JOÃO DOS PATOS
 CENTRO DE ENSINO ESTADO DE SÃO PAULO CNPJ: 01.853.082/001-80
 CÓDIGO DO INEP Nº 21172684
 RUA HERMES VIANA, S/N CEP: 65.650-000 SÃO FRANCISCO DO MARANHÃO-MA
 EMAIL: estadospaulo.uretimon@gmail.com

CE Estado de São Paulo
 CNPJ: 01.853.082/0001-80
 CEP: 65.650-000 - São Francisco do Maranhão - MA

DECLARAÇÃO

Eu, **ODAIR SOARES MIRANDA**, na qualidade de responsável pelo **CENTRO DE ENSINO ESTADO DE SÃO PAULO**, autorizo a realização da pesquisa intitulada **DO ORAL PARA O ESCRITO: A RETEXTUALIZAÇÃO COM ALUNOS DO 7º ANO** a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora **ISABEL MARIA SOARES DA COSTA CARVALHO** e **DECLARO** que esta instituição apresenta infraestrutura necessária à realização da referida pesquisa. Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade Estadual do Piauí-UESPI para a referida pesquisa.

São Francisco do Maranhão-MA, 03 de setembro de 2014.

Odaír Soares Miranda
 Odaír Soares Miranda
 DIR. ADJUNTO - FG-3
 PORT. 225/04 - SJP/MA



APÊNDICE 02 – Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**DO ORAL PARA O ESCRITO**: a retextualização com alunos do 7º ano”. Nesta pesquisa, pretendemos examinar as condições de adequação da língua no processo de transposição do gênero relato oral para o gênero notícia nas produções escritas de alunos do 7º ano. O motivo que nos leva a estudar esse assunto está relacionado à experiência de mais de vinte anos como professora de língua portuguesa em escola pública e uma concomitante insatisfação com as próprias práticas de condução do processo de produção textual e com o desempenho dos alunos nas práticas de produção escrita.

Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: Inicialmente os alunos serão conduzidos a refletirem sobre um assunto ou um acontecimento de interesse da comunidade local, a cidade onde vivem. Assunto sobre o qual será promovida uma discussão coletiva em sala de aula. Feita a discussão, os alunos serão orientados a produzirem um texto do gênero relato oral, ao tempo em que serão informados de que seus textos (falas) gravados em áudio.

Os textos orais serão transcritos pela professora pesquisadora, que posteriormente os devolverá aos alunos para que realizem a retextualização em um texto do gênero relato escrito, fazendo as inferências e interferências necessárias, para a construção do texto.

Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta o risco da exposição dos dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o anonimato dos alunos envolvidos na pesquisa. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, o aluno tem assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa. O risco mínimo se justifica pelo grande benefício pessoal advindo da revelação do estado de competência leitora/escritora e textual dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderá contribuir para melhorar a competência comunicativa desses sujeitos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais. Além de tudo isso, o estudo não acarretará nenhuma despesa para o sujeito participante.



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Francisco do Maranhão-MA, _____, _____ de 2014

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

EP- Comitê de Ética em Pesquisa - UESPI
Rua Olavo Bilac, 2335
Teresina (PI) - CEP: 64001-280
Fone: (86) 3221 4749 / E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com

Pesquisador(a) Responsável: Isabel Maria Soares da Costa Carvalho
Endereço: Rua Riachuelo, 322
Amarante-PI - CEP: 64.400-000
Fone: (86) 99703878/ E-mail: isabel.pio@hotmail.com



APÊNDICE 03 – Termo de assentimento

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“DO ORAL PARA O ESCRITO: a retextualização com alunos do 7º ano”**. Neste estudo pretendemos examinar as condições de adequação da língua no processo de transposição do gênero relato oral para o gênero notícia nas produções escritas de alunos do 7º ano.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto está relacionado à experiência de mais de vinte anos como professora de língua portuguesa em escola pública e uma concomitante insatisfação com as próprias práticas de condução do processo de produção textual e com o desempenho dos alunos nas práticas de produção escrita.

A relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá aos sujeitos da pesquisa melhoria no seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções sociais. Além de tudo isso, o estudo não acarretará nenhuma despesa para o sujeito participante.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: inicialmente os alunos serão conduzidos a refletirem sobre um assunto ou um acontecimento de interesse da comunidade local, a cidade onde vivem. Assunto sobre o qual será promovida uma discussão coletiva em sala de aula. Feita a discussão, os alunos serão orientados a produzirem um texto do gênero relato oral, ao tempo em que serão informados de que terão seus textos (falas) gravados em áudio. Após as gravações, os textos orais serão transcritos pela professora pesquisadora, que posteriormente os devolverá aos alunos da turma para que realizem a retextualização em um relato escrito.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Esta pesquisa apresenta risco de crítica de alguém alheio ao processo, visto que a linguagem oral ou escrita, objeto de análise, poderiam sofrer críticas depreciativas. Visando evitar o possível risco, será garantido o seu anonimato na pesquisa. Mesmo assim, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização por qualquer dano que venha a sofrer pela participação na pesquisa. O risco mínimo se justifica pelo grande benefício pessoal advindo da revelação do seu estado de competência leitora/escritora e textual, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção que poderá contribuir para melhorar da sua competência comunicativa. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Francisco do Maranhão-MA, _____, _____ de 2014

Assinatura do(a) menor

Assinatura do (a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

*CEP- Comitê de Ética em Pesquisa - UESPI
Rua Olavo Bilac, 2335
Teresina (PI) - CEP: 64001-280
Fone: (86) 3221 4749 / E-mail: comitedeeticauespi@hotmail.com*

*Pesquisador(a) Responsável: Isabel Maria Soares da Costa Carvalho
Endereço: Rua Riachuelo, 322
Amarante-PI - CEP: 64.400-000*

Fone: (86) 999703878 – E-mail: isabel.pio@hotmail.com

ANEXOS

ANEXO 1 – Texto motivador

Construção de estradas

Estrada, de acordo com a definição do Dicionário Houaiss é uma "via mais larga que um caminho, que atravessa certa extensão territorial, ligando dois ou mais pontos". Também pode-se dizer que uma estrada é uma faixa de terreno sistematizado para a circulação de veículos automotores.

Quando do planejamento da construção de uma estrada deve-se atender às seguintes regras básicas: o comprimento entre dois pontos deve ser o menor possível; as rampas devem apresentar inclinações que podem ser aceitas em função da utilização das estradas; a pavimentação deve ter resistência mecânica ao peso dos veículos mais pesados; deve ser construída com o menor custo possível.

A primeira atividade a ser realizada é a limpeza da vegetação, quando houver. A segunda, é normalmente, a construção dos bueiros e pontes, logo em seguida dá-se início à terraplenagem, onde são executados os cortes e aterros, após são construídas as sarjetas, valetas e desaguadores. A última das etapas constitui-se do revestimento do entorno.

(Fonte: Adaptado de: http://home.furb.br/erwin/estradas/resumo_estradas.pdf)

ANEXO 2 – Ficha para registro dos textos orais e escritos

Texto oral transcrito	
Retextualização pelo autor do texto	Retextualização por não autor

ANEXO 3 – Textos orais transcritos e textos escritos após retextualização

Texto oral transcrito	
<p>(A1) eh... eh... eh... tá seno... tá seno construída uma estradaí... são francisco lá pu barão.. estrada muito boa... botar pincho eh... eh.... madiá puera eh... eh... eh.....tem muitas caçamba... trator macas trabaiano aí com [não audível] trabaiaador botano cimento brita nasistradaí pa melhorar... daqui são francisco para o barão praque cum puera buraco morre muita gente... num pode ... tem que ser cum pincho pus carro ir de lá pra cá...agora também... tem uma coisa que não vai ser bom porque os bandido lá do barão rem pa cá... mexer aqui... de noite aqui no banco rai ter muita confusão, mas tem pessoa qué honesto que... que trabaia... não vem mexer aqui em são francisco...</p>	
Retextualização pelo autor do texto	Retextualização por não autor
<p>(RA1) O povo merece</p> <p>Está Sendo Construída uma estrada de São Francisco para Barão. A estrada vai ficar muito boa vão botar pincho pra acabar a poera, lá tem caçamba, trator e máquina trabaiano os trabaiaador tão botando brita. Essa estrada tinha muita puera muito buraco e já morreu muita gente isso não pode mais. tem que ser cum pincho pros carro ir de lá pra cá.</p> <p>Agora tem uma coisa que não vai ser boa porque os bandidos lá do Barão vem mexer aqui de noite no banco vai ter muita confusão mas nos vamos chamar refoço. Para ter Seguranca em São Francisco mas tem pessoa que é honesto.</p>	<p>(RO1) Coisa boa e coisa ruim</p> <p>Tá sendo construída uma estrada de São Francisco lá pro Barão vão botar pincho pra tirar poera tem muita caçamba, trator, maquina muito trabaiaador botano cimento brita na estrada pra melhorar daqui de São Francisco para o Barão. O perigo é morrer muita gente porque os bandido lá do Barão vem pra cá assaltar o banco vai ter muita confusão mas tem pessoa que é honesto que trabalha não vem mexer aqui em são Francisco.</p>

Texto oral transcrito	
<p>(A2) a estrada é boa né... porque... todos os pessoal queria que fazer essa estrada... e agora tá feita a estrada lá do...do...da ponte até aqui... tá sessenta e oito quilômetro... e a estrada tá boa...e também... na vinida fizero calçamento... aí tá muito bom....eu andei pur lá e achei bom marra mia mãe... mia mãe gosta agora só de ir pur lá quando vai pa car da mia tia pelo calçamento... vão fazer... agora vão terminar o calçamento da avenida até nur morrim...</p>	
Retextualização pelo autor do texto	Retextualização por não autor
<p>(RA2) Quando a estrada começou</p> <p>Todo pessoal de São Francisco queria essa estrada feita. Da ponte de Barão de Grajaú até aqui São Francisco do Maranhão a estrada mede 66 quilômetros e</p>	<p>(RO2) Estrada e calçamento</p> <p>A estrada é boa, todo pessoal queria essa estrada e agora a estrada tá feita lá da ponte até aqui na cidade, a estrada está boa tem sessenta e oito quilômetro.</p>

<p>tá muito boa. Começaram De caraíba até na Bonte e agora tão fazendo dos morins até o mimoso. Tão botando agora pinchi nos morins vai ficar bom agora as pessoa só passa pela estrada do mimoso que vem para cá quando não tinha esa estrada Boa que era antigamente agora tá boa eu e a minha mãe que a estrada tava ruim eu mais minha mãe caímos queda feia a estrada era ruim agora não tá mais</p>	<p>E também na avenida fizeram calçamento, tá muito bom, agora vão terminar o calçamento da avenida até os Morrinho</p>
---	---

Texto oral transcrito	
<p>(A3) as cidades que serão beneficiadas... pela... construção da estrada serão barão de grajaú... são francisco e outras cidades vizinhas... a obra começou no dia trinta e um de janeiro dois mil e catoze... o prazo para conclusão é indefinido... mudará na vida das pessoas o meio de transporte e meio de locomoção para outras cidades e interiores ... o nome da empresa é ducol...são sessenta e oito quilômetros... a construção.... ei professora ... cumeça de novo aí... cumeça de novo... a extensão da estrada em quilômetros é sessenta [risos]... e oito quilômetros... o prazo para conclusão da obra é indefinido... as cidades que serão beneficiadas serão barão de grajaú... são francisco e outras cidades vizinhas... a empresa responsável pela construção da estrada é ducol engenharia</p>	
Retextualização pelo autor do texto	Retextualização por não autor
<p>(RA3) Estrada quase pronta</p> <p>Começou em janeiro desse ano de 2014 a construção da estrada MA 187, que ligará São Francisco do Maranhão a Barão de Grajaú. A empresa responsável é a “Ducol Engenharia”.</p> <p>A estrada tem 68 Km e vai melhorar o meio de locomoção de muitas pessoas. Tanto os habitantes da cidade de São Francisco, quanto de Barão de Grajaú e das comunidades do interior: Barra do Saco, Tapera, Caraíba do Norte vão ser beneficiados pela estrada.</p> <p>Primeiramente estão fazendo as pontes, antes da época das chuvas, que irão atrasar as obras. O prazo para a conclusão da estrada é indefinido por ainda não ter todos os recursos que serão utilizados, o pincho já está sendo colocado, máquinas tem muitas, provavelmente a obra termine do final de 2015 para o início de 2016.</p>	<p>(RO3) São Francisco ganha estrada</p> <p>As cidades que serão beneficiadas pela construção da estrada serão barão Grajaú e São Francisco do Maranhão e outras cidades vizinhas. A obra começou no dia trinta e um de janeiro de dois mil e catoze, o prazo para conclusão é indefinido.</p> <p>Mudará na vida das pessoas o meios de transporte e de locomoção para outras cidades e interiores. O nome da empresa que está construindo é ducol. A extensão da estrada em quilômetros é sessenta e oito quilômetros. O prazo para conclusão da obra é indefinido.</p> <p>As cidades que serão beneficiadas serão Barão de Grajaú, São Francisco e outras cidades vizinhas. A empresa responsável pela construção da estrada é ducol engenharia.</p>

Texto oral transcrito	
<p>(A4) eu acho que... é muito interessante... assim... pela questão assim... de transporte das pessoas... e... também... essa construção era assim muito tempo esperada... aí também ...também elas podem ajudar muito as pessoas que estão doente para meio de transporte... porque antes tinha muitos buraco na estrada e eram tudo muito ruim para transporte das pessoas aí... agora isso vai ajudar muito pelo meio de transporte para alimentar as pessoa que não... que não... tem muito meio de comoção pra cidade grande... e também eles vão levar as pessoa de fora pra cidade... pra arrumar uma vida melhor aqui... caçarem emprego... e muito mais coisa... também a gente pode... a gente quando... também tem muitos municípios que pode ser pode ser ajudados ... no total são doze... essa obra continuou no dia trinta e um do um de dois mil e catorze... no primeiro ... ô ... no último dia desse primeiro mês de janeiro aí também são... vão melhor muito o meio de transporte das pessoa pra vir para aqui para aqui e a gente... e a gente vai também viajar pra aquelas cidades como os doze município que foram pra lá... são sessenta e seis quilômetros... são muito grande o caminho e tem muitas pessoas trabalhando na obra... mas para terminar a obra inda é indefinido ainda o término das obras pode ser até o final desse mês pode tá concluído as obra ... só isso...</p>	
Retextualização pelo autor do texto	Retextualização por não autor
<p>(RA4) Estrada muda a vida das pessoas</p> <p>Muito interessante para o transporte das pessoas essa construção esperada faz muito tempo. É uma grande ajuda para as pessoas porque com ela tem emprego e vai melhorar muito na hora de transportar comida, medicamentos e mesmo as pessoas, principalmente quando estiverem doentes, porque antes tinha muitos buraco na estrada.</p> <p>Teve início no dia trinta e um de janeiro de 2014 a obra da estrada de Barão de Grajaú a São Francisco do Maranhão. São 66 Km de distância e doze comunidades da zona rural serão beneficiadas. Os doze municípios vão ficar muito felizes, as pessoas esperaram muito tempo por essa obra.</p> <p>Tem muitas pessoas trabalhando na obra, mais para terminar o prazo inda é indefinido pode ser até o final desse mês ou pode ser só no outro ano.</p>	<p>(RO4) Mudança em São Francisco</p> <p>Interessante as pessoas tão fazendo questão pelo transporte das outras em vez de ajudar os doentes querem os transporte deles. Antes tinha muitos buraco na estrada e era muito ruim para transporte das pessoas agora isso vai ajudar muito para alimentar as pessoa que não tem muito meio de comoção pra cidade grande e também eles vai levar as pessoa de fora pra cidade pra arrumar uma vida melhor aqui, procurarem emprego. Tem muitos municípios que vão ser ajudados , no total são doze. Essa obra continuou no dia trinta e um de dois mil e catorze, as pessoas vão viajar em sessenta e seis quilômetros são muito grande o caminho e tem muitas pessoas trabalhando na obra mais para terminar a obra ainda é indefinido o término das obras pode ser até o final desse mês.</p>

Texto transcrito
<p>(A5) essa estrada.... barão de grajaú a são francisco do maranhão será uma grande...grande coisa para todos do... barão de brajaú e são francisco do maranhão... será o transporte de alimentos ou...animais também pa ar qualquer cidade do barão de grajaú a são francisco do maranhão cabou fessora ...será uma boa coisa pa todos nós do são francisco e... o prefeito tá de parabéns ... tá bom...[risos]</p>

Retextualização pelo autor do texto	Retextualização por não autor
<p>(RA5)</p> <p>Essa estrada de Barão de Grajaú até São Francisco será uma grande obra para o povo de São Francisco e de Barão de Grajaú. O transporte de alimentos e de animais também vai melhorar. a estrada não prestava para vim ou para ir para o Barão, quando foi agora o prefeito Valdivino contratou uma empresa de trabalho com estradas Valdivino pagou os trabalhadores para fazer as estradas quando foi agora eu ia para o interior eu vi muitas pessoas trabalhando nas estradas do Barão a São Francisco eles tam terminando de bota o asfalto do Barão a São Francisco. tá muito boa a estrada eu não peguei 15 minutos a o meu interior muito ótimo a estrada eu gostei muito etc.</p>	<p>(RO5)</p> <p>Uma grande obra</p> <p>Essa estrada de Barão de Grajaú a São Francisco do Maranhão será uma grande obra para todos os moradores das duas cidades.</p> <p>Vai ser melhor no transporte de alimentos ou também de animais para qualquer lugar perto das cidades que a estrada passa. O prefeito que mandou fazer a estrada está de parabéns.</p>

Texto oral transcrito	
<p>(A6)</p> <p>a estrada que tá acontecendo aqui em São Francisco é uma ótima maneira das pessoas se movimentar... pra ir viajar quando a pessoa tiver duente quiser ir pra Teresina ... aqui já tem uma estrada vai ter ônibus ... isso os benefícios... que vai trazer pra São Francisco... eh... eh... eh...muitos... mais de sessenta trabalhadores trabalha na estrada na construção... e sessenta e oito quilômetros a estrada tem...eles trabalham de segunda até sábado... eh... eh... eh... oito horas por dia...</p>	
Retextualização pelo autor do texto	Retextualização por não autor
<p>(RA6)</p> <p>São Francisco sai do isolamento</p> <p>Em São Francisco, está acontecendo uma coisa ótima para as pessoas se movimentar. Quando um morador de São Francisco e de localidades do interior como Tapera, Caraibas e outros interiores da região tiver doente, não vão mais precisar ir para Amarante pegar ônibus para Teresina, já vão direto para Barão de Grajaú é um benefício para São Francisco.</p> <p>Começou no mês de abril deste ano a construção da estrada que vai de São Francisco do Maranhão até Barão de Grajaú. São 68 Km de estrada asfaltada. Mais de 70 homens trabalhando de segunda até sábado 8 horas por dia.</p> <p>São Francisco não vai mais ser um lugar isolado do resto do Maranhão.</p>	<p>(RO6)</p> <p>Acontecimento bom</p> <p>A estrada que está acontecendo aqui em São Francisco é uma ótima maneira das pessoas se movimentar.</p> <p>Quando a pessoa quiser ir pra Teresina buscar seus benefícios do INSS vai ser melhor porque com a estrada vai passar ônibus em São Francisco.</p> <p>Mais de sessenta trabalhadores estão trabalhando na construção da estrada. A estrada tem sessenta e oito quilômetros. Os trabalhadores trabalham de segunda até sábado, oito horas por dia.</p>
Texto oral transcrito	
<p>(A7)</p>	

as construções começaram no dia doze de fevereiro ... não tem data definida pra terminar ...as cidades beneficiadas serão São Francisco e Barão de Grajaú ... serão sessenta e nove quilômetros... as cidades vão ter mais trabalho e mais transporte...o diretor disse que não tem prazo pra terminar a construção da estrada...

Retextualização pelo autor do texto	Retextualização por não autor
<p>(RA7)</p> <p>Rodovia beneficia cidades</p> <p>Uma nova rodovia está sendo construída de São Francisco até Barão de Grajaú. Entre as duas cidades são setenta e nove quilômetros. As máquinas chegaram no dia 12 de fevereiro de 2014 e em abril começaram a construção.</p> <p>Com a população de São Francisco e Barão de Grajaú beneficiadas de empregos e transportes públicos, “a estrada ainda não tem data definitiva para terminar” diz mestre de obras.</p>	<p>(RO7)</p> <p>A estrada</p> <p>As construções da estrada começaram no dia doze de fevereiro, não tem data definida pra terminar.</p> <p>As cidades beneficiadas serão São Francisco e Barão de Grajaú. O tamanho da estrada é sessenta e nove quilômetros. As cidades vão ter mais trabalho e mais transporte.</p> <p>O diretor disse que não tem prazo pra terminar a construção da estrada.</p>

Texto oral transcrito

(A8)

eh... eh... eh... aqui no São Francisco do Maranhão tá sendo construída uma estrada que vai ser beneficiada...que vai beneficiar...ô... trazer benefício... para várias cidades...não...é vários interior no município de São Francisco do Maranhão, Tapera e outras cidade vizinha queee... tá colocando já o pincho vai ser muito boa pra pessoa que não vai ter mais buraco para causa de acidente e outras coisa muito bom para aqui de São Francisco do Maranhão das pessoas queee... às vezes vai pra Tapera, Caraíbas e outras cidade vizinha e...e...é muito bom essa estrada ser construída...ela começou em abril e não sabe ainda quando vai terminar... ela vai ser muito boa para muitas pessoas...

Retextualização pelo autor do texto	Retextualização por não autor
<p>(RA8)</p> <p>Estrada beneficia cidades</p> <p>Na cidade de São Francisco do Maranhão está sendo construída uma estrada, ela vai beneficiar Tapera e várias cidade de perto do município já tão colocando o pincho aí não vai mais ter buraco para causar acidente, os homens que trabalha na estrada são daqui de São Francisco do Maranhão mesmo.</p> <p>As pessoas que às vezes vai pra Tapera, Caraíbas e que moram nesse interior estão muito satisfeita com a estrada que está sendo construída. Ela começou em abril e não sabe ainda quando vai terminar, só sabe que vai ser muito boa para muitas pessoas.</p>	<p>(RO8)</p> <p>Estrada em andamento</p> <p>Em São Francisco do Maranhão está sendo construída uma estrada que vai trazer benefício de não causar mais acidentes várias comunidades do município. A estrada vai passar na Tapera e em outras comunidades vizinhas.</p> <p>Já estão colocando o pincho, vai ser muito bom para as pessoas porque não vai ter mais buraco para causar acidentes, quando as pessoas quiserem ir pra Tapera, Caraíbas e outros lugares vizinhos.</p> <p>A Ducol Engenharia começou a construção em abril e não sabe ainda quando vai terminar.</p>

Texto oral transcrito

(A9)

eh... eh... eh... a estrada começou em abril...e...e...já tem seis meses que a estrada tááá... que foi miinino ... [risos] eh... eh... eh... eh... já tem eh... eh... seis meses que a estrada tá em construção ih.. ih.. xô vê quê (atritando as mãos), já tá com sessenta e oito quilômetros e as cidade beneficiada vai ser são francisco, barão e algumas cidades aqui.. são francisco também eh... vai melhorar melhor a vida dessas pessoa que mora no interior quando precisar ir pro hospital lá no barão... é só isso... [risos]

Retextualização pelo autor do texto	Retextualização por não autor
<p>(RA9)</p> <p>Máquinas em construção</p> <p>A estrada começou em abril e já faz seis meses que ela está em construção. Disseram que já tá com 68 Km e vai ser asfaltada. As máquinas e os homens estão em ação trabalhando muito.</p> <p>Essa estrada vem de Barão de Grajaú para São Francisco passa por Caraíba do Norte que tinha uma imensa ladeira e agora foi cortada. Ela vai beneficiar as pessoas das duas cidades e algumas localidades do interior de São Francisco.</p> <p>A estrada da Ducol vai melhorar a vida das pessoas que moram nos interiores quando precisar ir pro hospital lá no Barão, não precisam atravessar o rio é só pegar a estrada até o local desejado.</p>	<p>(RO9)</p> <p>Nova estrada</p> <p>A estrada que vai de São Francisco pro Barão começou em abril. Já faz mais de sete meses que a estrada tá em construção ela vai ter sessenta e oito quilômetros.</p> <p>As cidade beneficiada vai ser São Francisco e Barão e alguns interior. Aqui em são Francisco também a vida das pessoas que mora no interior vai melhorar quando precisar ir pro hospital do Barão.</p>

Texto oral transcrito

(A10)
olha... com a estrada as cidades que serão beneficiadas... que eu conheço é barão de grajaú são Francisco.... e também interiores como caraíbas tapera e vários outro no interior ...e os homens... são mais de sessenta homem trabalhando na obra... a obra começou em abril... e são sessenta e oito quilômetros e também é bom para humanidade porque acontecem menos acidente ... iih...iih ... bom ... e é isso que eu tenho pa falar...[risos]

Retextualização pelo autor do texto	Retextualização por não autor
<p>(RA 10)</p> <p>A construção da estrada</p> <p>Mais ou menos 68 Km de estrada está sendo feito entre São Francisco do Maranhão e Barão de Grajaú.</p> <p>São mais de 60 homens trabalhando na obra desde abril. Tapera, Caraíbas e várias outras comunidades da zona rural vão ter uma estrada boa, sem buracos.</p> <p>Essa construção ainda não tem prazo certo para terminar, mas vai ficar guardada na memória das pessoas, porque com a nova estrada vai acontecer menos acidentes.</p>	<p>(RO10)</p> <p>Menos acidente</p> <p>Com a construção da estrada as cidades que vão ser beneficiadas, que eu conheço vão ser Barão de Grajaú, São Francisco e também interiores como Caraíbas, Tapera e vários outros.</p> <p>São mais de sessenta homens trabalhando e são sessenta e oito quilômetros de construção. E também é muito bom para a humanidade porque acontecem menos acidente.</p>

ANEXO 4 - Parecer de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da

24/08/2015

Plataforma Brasil



Isabel Maria Soares da Costa Carvalho - Pesquisador |

Cadastros

Sua sessão expira em: 30m

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Do oral para o escrito: a reatualização com alunos do 7º ano
 Pesquisador Responsável: Isabel Maria Soares da Costa Carvalho
 Área Temática:
 Versão: 2
 CAAE: 37803014.3.0000.5209
 Submetido em: 06/12/2014
 Instituição Proponente: Universidade Estadual do Piauí - UESPI
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Receção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_391736

LISTA DE PESQUISADORES DO PROJETO

CPF/Documento ^	Nome †	Atribuição	E-mail †	Curículo	Tipo de Análise †	Ação
138.179.733-49	Isabel Maria Soares da Costa Carvalho	Contato Científico, Contato Público, Pesquisador principal	arquivosmestradoisabel@gmail.com	Lattes CV	PROPONENTE	

LISTA DE COMITÊS DE ÉTICA DO PROJETO

Comitê de Ética ^	Tipo de Vínculo †	Ação
5209 - Universidade Estadual do Piauí - UESPI	COORDENADOR	

LISTA DE INSTITUIÇÕES DO PROJETO

CNPJ da Instituição †	Razão Social ^	Tipo de Instituição †	Comitê de Ética †	Ação
01853082000180	CENTRO DE ENSINO ESTADO DE SÃO PAULO	COPARTICIPANTE		
07.471.758/0001-57	Universidade Estadual do Piauí - UESPI	PROPONENTE	5209 - Universidade Estadual do Piauí - UESPI	

LISTA DE PROJETOS RELACIONADOS

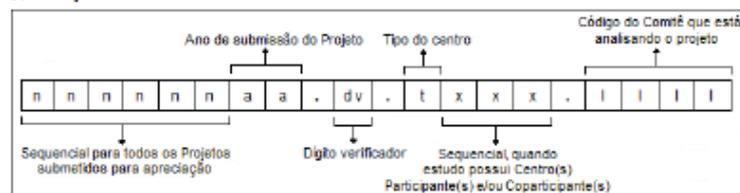
Tipo †	CAAE †	Versão †	Pesquisador Responsável †	Comitê de Ética †	Instituição †	Origem †	Última Apreciação †	Situação †	Ação
P	37803014.3.0000.5209	2	Isabel Maria Soares da Costa Carvalho	5209 - Universidade Estadual do Piauí - UESPI	Universidade Estadual do Piauí - UESPI	PO	PO	Aprovado	

LEGENDA:

(*) Tipo

P = Projeto de Centro Coordenador Pp = Projeto de Centro Participante Pc = Projeto de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE



(*) Origem / Última Apreciação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador POp = Projeto Original de Centro Participante POC = Projeto Original de Centro Coparticipante
 E = Emenda de Centro Coordenador Ep = Emenda de Centro Participante Ec = Emenda de Centro Coparticipante
 N = Notificação de Centro Coordenador Np = Notificação de Centro Participante

[Voltar](#)

UESPI