



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

MARIA GILNETE ARAGÃO SAMPAIO

**RETEXTUALIZAÇÃO: UM RECURSO DIDÁTICO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NA
ESCOLA**

FORTALEZA – CEARÁ
2015

MARIA GILNETE ARAGÃO SAMPAIO

**RETEXTUALIZAÇÃO: UM RECURSO DIDÁTICO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NA
ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.
Orientador: Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho.

FORTALEZA - CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Sampaio, Maria Gilnete Aragão .
Retextualização: um recurso didático para a
produção textual na escola [recurso eletrônico] /
Maria Gilnete Aragão Sampaio. - 2015.
1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadêmico com 110 folhas, acondicionado em
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado
Profissional em Letras em Rede Nacional, Fortaleza,
2015.

Área de concentração: Linguagens e letramentos .
Orientação: Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho .

1. Retextualização . 2. Oralidade. 3. Escrita. 4.
Produção textual. I. Título.

MARIA GILNETE ARAGÃO SAMPAIO

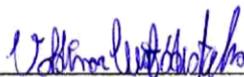
RETEXTUALIZAÇÃO: UM RECURSO DIDÁTICO PARA A
PRODUÇÃO TEXTUAL NA ESCOLA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de Concentração: *Linguagens e letramentos*

Aprovada em: 27 / 08 / 2015.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (Orientador)
UFC/UECE



Prof. Dr. Paulo Eduardo Ramos (1º Membro)
UNIFESP



Profa. Dra. Maria Helenice Araújo Costa (2º Membro)
UECE

A Deus, meu refúgio e minha fortaleza, presença
constante em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concede oportunidades e que me fortalece em meus desafios, razão e fonte única de minha inspiração.

Ao meu esposo, Júnior, pelo amor único, pela paciência e pela dedicação total a mim e aos nossos filhos, e também pelo incentivo e pela força nas dificuldades. Dádiva de Deus em minha vida.

Aos meus filhos, Leibniz e Willian, meus tesouros da herança de Deus, pelos sorrisos, olhares e afagos que alimentam meu espírito, e por darem sentido à minha vida.

À minha mãe, Ivete, zelosa e dedicada sempre, por me ensinar a caminhar a passos largos. Anjo presente em todos os momentos.

Ao meu pai, Joaquim, pelo exemplo de perseverança e pelo amor incondicional.

Aos meus irmãos, pelo carinho e pelo interesse em meu crescimento pessoal e profissional.

À minha sogra, Laís, pelo carinho e cuidados dedicados aos meus filhos durante minha ausência.

Ao meu orientador, prof. Dr. Valdinar Custódio Filho, pessoa admirável e profissional competente, pelas ricas contribuições no desenvolvimento desta pesquisa, pela disposição constante em ajudar, pelas palavras de incentivo e pela amizade. Também pela confiança em meu potencial, o que motivou bastante o processo de escrita deste trabalho.

Aos meus colegas do Profletras, pela troca de experiências, que ampliou meus conhecimentos. Também pelo incentivo e pela amizade nos momentos de vitórias e de angústias.

À coordenadora do Profletras UECE, Prof.^a Dr.^a Nukácia Araújo, pelas palavras precisas que me levaram ao amadurecimento acadêmico e por todo o apoio nessa longa caminhada.

A todos os professores que ministraram o curso, pelas palavras de incentivo e pelas contribuições nessa incessante busca pelo conhecimento.

Às professoras que participaram da banca de qualificação do projeto, profa. Dra. Otávia Marques e profa. Dra. Léia Menezes, pelas intervenções que contribuíram para a melhoria desta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho e à gestão da escola, pelo apoio e pela confiança.

Aos pais dos alunos, aos amigos e aos moradores da cidade de Maranguape, pela participação no momento de contação de histórias, pela disponibilidade e pela confiança em mim depositada.

Aos meus queridos alunos da turma do nono ano, por acreditarem e aceitarem a proposta de trabalho, pela dedicação e pela confiança que tornaram esta pesquisa possível.

À CAPES, por financiar meus estudos de pós-graduação, financiamento absolutamente necessário para a qualidade da pesquisa desenvolvida.

[...] a língua é fundamentalmente um fenômeno de interação sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos.

(MARCUSCHI, 2010, p. 125)

RESUMO

Neste trabalho, tivemos a intenção de apontar a retextualização do oral para o escrito como um recurso didático de aprendizagem na promoção e na melhoria da produção escrita dos alunos, a partir de uma reflexão sobre a relação entre a fala e a escrita, consideradas como duas modalidades de um mesmo sistema linguístico que atuam num *continuum*. A experiência foi aplicada em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Maranguape, com a participação de trinta e cinco alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por um período de dois meses. Tomando por base o referencial teórico de Marcuschi (2010) e Dell'Isola (2007) sobre retextualização, propomos o desafio de transformar o conteúdo temático de contos orais, produzidos por moradores da região, em contos escritos, mantendo as informações do texto original, o que requer a habilidade de compreensão textual. A partir das produções dos alunos, afirmamos que a retextualização, como recurso didático, permite ao professor acompanhar as operações de transformações (MARCUSCHI, 2010) que os alunos dominam e detectar o grau de desenvolvimento deles no que se refere à produção escrita, identificando dificuldades que demandam intervenções, permitindo ainda um melhor domínio da produção escrita.

Palavras-chave: Retextualização. Oralidade. Escrita. Produção textual.

ABSTRACT

In this work, we intend to point out the retextualization, from oral to written as a teaching tool in promoting learning and improving written production of students, through a reflection on the relationship between speech and writing, as two forms of the same linguistic system, operating on a continuum. The experience was applied in a public school in the city of Maranguape, with the participation of thirty-five students of the 9th grade of elementary school, for a period of two months. Based on the theoretical framework of Marcuschi (2010) and Dell'Isola (2007) on retextualization, we propose the challenge of transforming the thematic content of oral tales produced by inhabitants of the region in written tales while keeping the information from the original text, which requires the ability in text comprehension. From the students' productions, we conclude that retextualization, as a teaching resource, allows the teacher to accompany the transformation operations, presented by Marcuschi (2010), students dominate and detect how is students' development in relation to written production, identifying problems that need intervention, and still allowing for better command of written production.

Keywords: Retextualization. Orality. Writing. Text production.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Critérios de textualidade conforme Beaugrande e Dressler	19
Quadro 2 – Condições de produção da fala e da escrita	27
Quadro 3 – Variedades de modo e de grau de formalismo	31
Quadro 4 – Modelo das operações de retextualização	41
Quadro 5 – Normas para transcrição dos textos orais	56
Quadro 6 – Resumo das etapas realizadas na atividade de retextualização ...	60
Quadro 7 – Quadro com a função dos sinais gráficos sob a perspectiva dos alunos	81
Figura 1 – Capa do livro e do CD <i>Contando contos</i>	61
Figura 2 – Ilustração que se refere ao enredo do texto 1	61
Figura 3 – Ilustração que se refere ao enredo do texto 3	61
Figura 4 – Foto da turma	62
Figura 5 – Cenas da versão animada do texto “Sexa”	85

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	TEXTO COMO FENÔMENO DE INTERAÇÃO	16
2.1	TEXTO E TEXTUALIDADE	17
2.2	CORRELAÇÃO ENTRE TEXTO COMO FENÔMENO DE INTERAÇÃO E NOSSA PESQUISA	21
3	ORALIDADE E ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	24
4	PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO	33
4.1	A CONCEPÇÃO DE MARCUSCHI (2010) SOBRE A RETEXTUALIZAÇÃO	33
4.1.1	Variáveis intervenientes no processo de retextualização	35
4.1.2	Outras perspectivas de transformação da fala para a escrita	37
4.1.3	Modelo das operações de retextualização	39
4.2	A EXPERIÊNCIA DE DELL'ISOLA COM O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO	42
4.2.1	A retextualização como recurso didático	43
4.2.3	Fases do processo de retextualização segundo Dell'Isola	44
5	EXPERIÊNCIA COM O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS ORAIS PARA CONTOS ESCRITOS	48
5.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS	48
5.1.1	Tipo de pesquisa	48
5.1.2	Universo e amostra	49
5.1.3	Procedimentos de coleta	51
5.1.4	Proposta de produção de um livro de contos	60
5.1.5	Procedimentos de análise	63
5.2	ANÁLISE DOS RESULTADOS	64
5.2.1	As operações de transformação da fala para a escrita	65
5.2.2	Análise de uma retextualização	78
5.2.2.1	Procedimentos de intervenção	78
5.2.2.2	Versão final da retextualização	87
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
	REFERÊNCIAS	98

ANEXOS	100
ANEXO A	101
ANEXO B	103
ANEXO C	105
ANEXO D	107

1 INTRODUÇÃO

A retextualização é uma prática bastante presente em nossas atividades comunicativas do cotidiano, observável, por exemplo, na transmissão de uma mensagem ouvida por telefone a uma terceira pessoa; no resumo de um capítulo de novela que alguém assistiu e quer reproduzir para um amigo; nas anotações escritas de um aluno que assistiu a um seminário. Portanto, trata-se de uma prática rotineira em nossas vidas, já que realizamos sucessivas reformulações dos mesmos textos, produzidos por nós mesmos ou por outros, na escrita ou na oralidade, numa intrincada variação de gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos.

No Brasil, no campo dos estudos linguísticos, o termo apresenta, ao longo do tempo, três concepções: a primeira, usada por Abaurre *et al* (1995), trata da transcrição/transcodificação como refacção de um mesmo texto; a segunda, empregada por Travaglia (2003, *apud* CINTRA, 2008), refere-se ao processo de tradução de uma língua para outra; a terceira concepção parte de Marcuschi (2010¹), para quem a retextualização é adaptação/transformação de textos das modalidades oral e escrita. Pelas indiscutíveis contribuições deste autor para a Linguística Textual, em especial pelo tratamento dispensado à relação entre língua falada e língua escrita, este trabalho encontra-se embasado em seus estudos e em suas pesquisas sobre a retextualização, embora tratemos de outras concepções não menos importantes, como as apresentadas por Dell’Isola (2007).

Marcuschi, na verdade, ressignificou o termo retextualização, retomando a ideia original empregada por Travaglia (2003), afirmando que retextualizar também significa “traduzir”, o que pode ocorrer de uma modalidade para outra da mesma língua². A retextualização não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita ou da escrita para a fala envolve operações complexas, que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita.

Para o autor, fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas, sendo interpretadas como duas alternativas de atualização da língua nas

¹ Vale ressaltar que os estudos de Marcuschi sobre a retextualização antecedem à data de 2010, edição da obra a que tivemos acesso. A primeira versão da obra *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* foi editada no ano de 2001.

² Marcuschi concorda com a concepção de Travaglia (2003) sobre a retextualização como uma tradução, visto que, em seus estudos, trata da passagem da fala para a escrita. Entretanto, cabe ressaltar que o termo é interpretado por Marcuschi de forma mais ampla, podendo ser compreendido como *refacção e reescrita* de textos de uma modalidade da língua para outra.

atividades sociointerativas diárias. Nesse sentido, Marcuschi (2010) apresenta um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita através da atividade de retextualização. Vale ressaltar que a transformação do oral para o escrito ou do escrito para o oral não se trata da passagem de um texto supostamente “descontrolado e caótico” (o texto falado) para outro “controlado e bem formado” (o texto escrito), mas sim a passagem de uma ordem para outra.

Nas palavras de Marcuschi, a passagem do texto oral para o texto escrito, dentre outros aspectos, implica mudanças que vão além do código, pois os textos podem sofrer variações conforme o propósito ou o objetivo da retextualização; a relação entre o produtor do texto original e o transformador; e a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização. Portanto, trata-se de uma atividade consciente que segue várias estratégias de compreensão e produção textual, nas quais algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas. A partir de então, surgem operações que afetam as estruturas discursivas, o léxico, o estilo, a ordenação tópica, a argumentatividade e que se acham ligadas à reordenação cognitiva e à transformação propriamente dita.

Nesse sentido, retomamos a afirmativa inicial de que a retextualização diz respeito a um processo que envolve operações complexas, que interferem tanto no código como no sentido. Segundo Marcuschi, as operações envolvidas no processo de retextualização vão além da simples regularização linguística, pois envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, sem que atinjam, pelo menos em princípio, o valor de verdade das informações.

Pelo exposto, compreendemos que a atividade de transformação de um texto de uma modalidade para outra, ou seja, a retextualização, segundo Marcuschi (2010), apresenta-se como um instrumento didático para a ressignificação das práticas de compreensão e de produção textual, pois viabiliza, como princípio didático, situações de aprendizagem que envolvem a reflexão sobre como se processam os textos orais e escritos, por meio de gêneros textuais. Trata-se de um exercício bastante complexo, que favorece a formação do sujeito ativo, consciente do seu papel como (inter)locutor.

Além da dinamicidade, a proposta de trabalho com a retextualização do oral para o escrito atende ao que preconizam os *Parâmetros curriculares nacionais* do ensino fundamental e médio (BRASIL, 1997, 1998, 2000), uma vez que esses documentos propõem que ensinemos não o sistema linguístico como um fim em si mesmo, mas, sim, os usos de linguagem que se concretizam

em reais situações de interação. De acordo com os PCNs, as atividades curriculares em Língua Portuguesa devem consistir na prática constante de escuta/leitura de textos e de produção de textos orais e escritos, permitindo a ampliação progressiva da competência discursiva do aluno.

Dessa forma, ensinar a língua supera a expectativa de ensinar apenas regras de adequação normativa e concentra-se nas atividades de compreensão e de produção de textos, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa do sujeito e à expansão de possibilidades do uso da linguagem, relacionadas às quatro habilidades básicas apontadas pelos PCNs (p.37, 1997): falar, escutar, ler e escrever³.

Como, na retextualização, os alunos trabalham, comumente, com textos de outros, esse é o momento de repensar a produção textual não como mera correção ou substituição de palavras, mas como adequação aos propósitos comunicativos dos gêneros propostos. No caso desta pesquisa, cuidamos, especificamente, da passagem do texto falado, manifesto por meio de contos na modalidade oral, para o conto na modalidade escrita. Durante a realização das atividades, tivemos a oportunidade de avaliar a consciência dos alunos quanto à relação entre fala e escrita, ao conhecimento linguístico, no que concerne à adequação do léxico à modalidade escrita e às características do gênero, planejando práticas que pudessem desenvolver esses tópicos.

Por exigirem um sujeito ativo diante do texto, as práticas de retextualização permitem que os alunos atinjam uma melhor compreensão de como se dá a produção de sentidos do texto e o processo de produção textual com propósitos definidos. Esperamos que essa pesquisa possa apontar a retextualização como uma estratégia que promova a resignificação das práticas de recepção e de escrita na escola, contribuindo com a formação dos discentes em suas práticas comunicativas, pois não se trata de uma simples atividade de decodificação de texto, a que muitos alunos são normalmente submetidos.

Para execução da nossa pesquisa, escolhemos o gênero conto para a retextualização e, como textos-base, práticas de contação de história (a que estamos chamando, neste projeto, de conto oral). Por ser um gênero em que predomina a sequência narrativa, acreditamos que desperte o interesse da turma desde as primeiras atividades, já que se trata de um gênero que se aproxima das expectativas de leitura dos alunos nessa etapa de escolarização, nono ano do ensino fundamental, assegurando as outras etapas do processo de retextualização. A proposta consiste em trabalharmos com a transformação de textos orais, produzidos por moradores da cidade onde se encontra a escola,

³ Sobre as habilidades fundamentais do usuário da língua, ver, também, Travaglia (1997).

em contos escritos, promovendo uma reflexão sobre a relação entre fala e escrita e estimulando a produção de textos no ambiente escolar.

No primeiro capítulo, apresentamos uma breve explanação sobre o conceito de texto e sobre os aspectos da textualidade, sob a perspectiva de grandes pilares da Linguística Textual, a saber, Antunes (2009, 2010), Cavalcante (2012), Costa Val (2006), Koch (2009), Koch e Elias (2014) e Marcuschi (2008).

No segundo capítulo, tecemos considerações acerca da oralidade e da escrita no ensino de Língua Portuguesa, tecendo reflexões sobre as especificidades de cada umas dessas modalidades da língua, com base nos postulados teóricos de Fávero, Andrade e Aquino (2012), Koch e Elias (2014), Ramos (1997) e Marcuschi (2010).

No capítulo três, apresentamos a proposta pioneira de Marcuschi (2010) sobre o processo de retextualização da fala para a escrita e o modelo de operações textual-discursivas apresentado em sua pesquisa, bem como a experiência de Dell’Isola (2007) sobre a retextualização, cuja pesquisa se detém no trabalho com gêneros escritos. Cabe ressaltar que, neste trabalho, contemplamos também as considerações de Matêncio (2002; 2003) sobre o processo de retextualização.

No último capítulo, expomos os aspectos metodológicos aplicados na execução das atividades de transformação do texto oral para o texto escrito, bem como a descrição dos procedimentos de coleta e de análise da amostra. Em seguida, apresentamos a análise dos resultados, tecendo comparações entre os textos-fonte, que serviram de base para as retextualizações, e os contos escritos produzidos pelos alunos. Ao final, tecemos considerações sobre os resultados da pesquisa e suas implicações nas atividades de produção e de recepção textual na escola.

2 TEXTO COMO FENÔMENO DE INTERAÇÃO

Durante muito tempo, na história do ensino de língua materna, as aulas destinadas ao estudo da Língua Portuguesa estiveram subjugadas ao ensino de gramática tradicional, centrada na palavra e na frase, cujo objeto de análise era a língua enquanto conjunto potencial de signos e combinações entre signos, desvinculada de suas condições de uso. Nessa perspectiva, os fatos da interação verbal, a diversidade de usos e situações comunicativas, bem como os elementos constitutivos do texto, tais como coerência, coesão e progressão temática, não eram contemplados.

A partir da década de 1960, as pesquisas linguísticas vislumbram um novo ramo: a Linguística Textual (doravante LT), preocupada com os fatores de produção e interpretação de textos. Com os avanços nas pesquisas linguísticas e com o advento de documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o estudo do texto passou a ser visto como ponto de partida para as práticas didáticas.

Entretanto, por reflexo de uma mentalidade voltada para o ensino tradicional, em que, como vimos, a ênfase é dada às normas gramaticais, e por falta de apropriação, por parte dos professores, da teorização linguística, o texto acabou sendo usado, e ainda continua sendo em muitos contextos escolares, como pretexto para o ensino de normas gramaticais. Desse modo, as velhas práticas continuam sendo aplicadas nas salas de aula, o que justifica, em parte, o desinteresse dos alunos pelas aulas de português, visto que lhes é apresentada uma língua um tanto quanto artificializada, que pouco contribui para o desenvolvimento da competência comunicativo-discursiva dos educandos.

Podemos apontar como uma das consequências negativas dessa maneira “errônea” de “ensinar” a sensação, experimentada pelos alunos, de incapacidade de dominar a própria língua, haja vista se depararem, nas práticas de ensino, com uma língua diferente daquela apreendida com a vivência social, mesmo antes de ir à escola. Esse processo pode gerar transtornos e bloqueios no processo de desenvolvimento das atividades de interpretação e de produção de textos orais e escritos.

Na verdade, nossos alunos, via de regra, desempenham muito bem, em suas práticas cotidianas, a atividade sociocomunicativa, dentro dos limites sociais e cognitivos a que são submetidos nas situações reais de comunicação. A língua, nesse contexto, é dotada de funcionalidade. Segundo Antunes (2009, p. 35), “as línguas estão a serviço das pessoas, de seus propósitos interativos reais, os mais diversificados, conforme as configurações contextuais,

conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram”. Sendo assim, parece que o problema na sala de aula se encontra na forma artificial de “impor” a língua, ou seja, nas atividades que envolvem texto sem nenhuma relação com as práticas comunicativas dos alunos em situações reais de uso.

Não estamos afirmando que o ensino deva desprezar as normas de boa formação; pelo contrário, é necessária a compreensão, por parte dos alunos, de como se processam os textos orais e escritos nos mais variados gêneros, para que desenvolvam melhor a competência comunicativa nos diversos contextos de uso a que serão submetidos em suas atividades sociais. Entretanto, o ensino não deve se limitar à mera análise dos aspectos linguísticos, como acontecia e ainda acontece em muitos contextos de sala de aula. É preciso, portanto, abrir-se para outra mentalidade, como bem afirma Marcuschi, sob a perspectiva da LT:

o trabalho com a língua portuguesa, nas perspectiva de uma LT, teria de se ocupar com algo mais do que ensino e aprendizagem de regras ou normas de boa formação de sequências linguísticas. Trata-se de um estudo em que se privilegia a variada produção e suas contextualizações na vida diária (MARCUSCHI, 2008, p. 76).

Concordando com Marcuschi, Antunes (2009) defende que um ensino de língua preocupado com a formação integral do cidadão deve ter como eixo a língua em uso, orientada para a interação interpessoal, longe da língua abstrata, sem sujeito e sem propósito, reduzida à análise de palavras e frases soltas.

Levando em consideração o que foi exposto, compreendemos que usar a linguagem é uma forma de agir socialmente, de interagir com os outros, o que só é possível através de textos – verbais (oral ou escrito), não verbais (visual) e multimodais (oral, escrito e visual). Pela relevância do tema, julgamos necessário ao nosso trabalho o estudo, ainda que breve, sobre o conceito de texto e dos aspectos da textualidade sob a perspectiva da Linguística Textual.

2.1 TEXTO E TEXTUALIDADE

É consenso entre os linguistas do texto a ideia de que o texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem sua construção e sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência. Para Marcuschi (2008), a comunicação não ocorre em unidades isoladas, como fonema, morfemas ou palavras soltas, mas através de uma unidade maior, o texto. Para ele, “texto é uma unidade máxima de funcionamento da língua” (p. 88), resultado da interação com o mundo.

Marcuschi, em seus estudos, adota a concepção de texto desenvolvida por Beaugrande (1997, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 72), para quem o texto “é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Em outras palavras, num evento de comunicação, estão interligadas as operações tipicamente linguísticas – como as relacionadas à sintaxe, à morfologia e à fonologia –, as relações sociais entre os indivíduos, a situação discursiva e o acionamento de conhecimentos prévios. Portanto, o texto tem relações situacionais e cotextuais, ou seja, depende de elementos externos, como situacionalidade (que envolve conhecimentos individuais e coletivos), e elementos internos, como, de um lado, as operações que definem normas sintáticas (como concordância e regência) e, de outro lado, os mecanismos estruturais de organização da informação, manifestos, principalmente, por formas de coesão.

Cavalcante (2012) considera texto uma unidade de linguagem dotada de sentido, que cumpre um propósito comunicativo e se direciona a um determinado público, numa situação específica de uso, dentro de uma determinada época, em uma dada cultura, na qual se situam os participantes da enunciação.

Segundo Koch (2009), o conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito. Em sua obra, a autora apresenta três concepções de texto, as quais julgamos pertinentes para nossa compreensão. A primeira concebe a língua como representação do pensamento, sendo o texto uma representação mental do autor, cabendo ao leitor captar essa representação, apresentando-se, desse modo, como sujeito passivo.

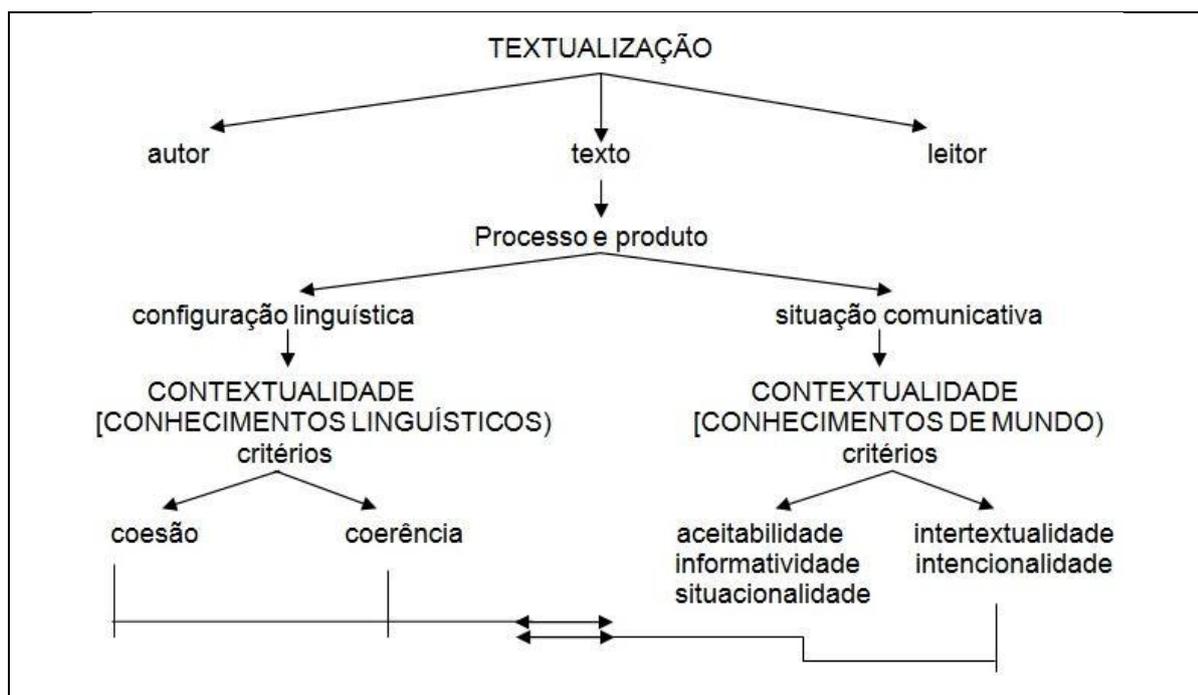
A segunda concepção compreende a língua como código, como um mero instrumento de comunicação, ou seja, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este apenas o domínio do código, podendo ser considerado, ainda, sujeito passivo do processo.

Na terceira concepção, a língua é vista como um processo de interação (dialógica), na qual os sujeitos são autores/construtores sociais, levando em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos, sendo o texto o próprio lugar de interação, e os interlocutores, sujeitos ativos.

Adotando esta última concepção, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos (ou texto-coenunciadores), a partir de uma atividade que exige mais que os conhecimentos linguísticos explícitos na superfície cotextual, pois leva em consideração todos os elementos do contexto sociocognitivo dos interlocutores, como o conhecimento de mundo, suas práticas comunicativas, sua cultura, sua história.

Tomemos como exemplo as charadas ou adivinhações que, via de regra, são textos curtos que operam como um “quebra-cabeça”, em que o interlocutor aciona vários conhecimentos adquiridos em suas vivências de mundo para atribuir sentidos a um texto. Atentemos para a seguinte charada: “Qual o carro que faz previsão do tempo? Não sabe? É fácil, é o *Celta preto*”. Para compreender essa charada, é necessário considerar a ambiguidade produzida pela expressão “o Celta preto”, que pronunciada pausadamente, dentro do contexto dado, produz, no plano fonológico, a expressão “o céu tá preto”. Juntamente com esse raciocínio, faz-se necessário acionar conhecimentos sociocognitivos, fazendo a inferência de que, quando o céu escurece, há previsão de chuva.

A respeito dos aspectos de textualidade, encontramos os critérios definidos, primeiramente, por Beaugrande e Dressler (1981, *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 93). Embora não tenhamos a pretensão de definir cada um dos critérios propostos pelos autores, julgamos relevante apresentá-los em nossa pesquisa, conforme podemos observar no esquema a seguir:



Quadro 1: Critérios de textualidade conforme Beaugrande e Dressler. Fonte: Marcuschi (2008, p. 96).

Analisando o esquema, Marcuschi (2008) chama a atenção para os três grandes pilares da textualidade: *autor*, *texto* e *leitor*, tomando o texto como processo da interação e não como produto acabado. Segundo Beaugrande e Dressler (1981), os sete critérios podem ser observados da

seguinte forma: dois orientados pelo texto (coesão e coerência); dois pelo aspecto psicológico (intencionalidade e aceitabilidade); um pelo aspecto computacional (informatividade); dois pelo aspecto sociodiscursivo (situacionalidade e intertextualidade). Daí a concepção de que o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais.

Marcuschi ressalta ainda que esses critérios não podem ser divididos de forma estanque e categórica, já que alguns são redundantes e se recobrem; nem podem ser vistos como princípios incontestes de boa formação textual, já que o texto não se pauta pela boa formação nos mesmos moldes que a frase; a boa formação textual depende, sobremaneira, da interação entre os interlocutores.

Em seus estudos, Antunes (2010, p. 33) propõe uma pequena reordenação dos critérios de textualização apontados por Beaugrande e Dressler (1981), dando ênfase às propriedades que, para a autora, pertencem à construção mesma do texto. Desse modo, divide as propriedades em dois aspectos: *propriedades do texto*, a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade; *condições de efetivação do texto*, a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade, que remetem aos interlocutores e não ao texto propriamente.

A ideia de texto como fenômeno de interação também se confirma nos estudos de Antunes (2010, p. 30), que compreende texto como expressão de algum propósito comunicativo, caracterizando-o como “uma atividade eminentemente funcional, no sentido de que a ele recorreremos com uma finalidade, com um objetivo específico”. Para tanto, o texto não se limita aos seus aspectos linguísticos, uma vez que dele decorrem ações linguísticas, sociais e cognitivas.

Pela complexidade que envolve o conceito de texto, retomamos Marcuschi (2008) para esclarecer que o texto, considerado como “unidade máxima de funcionamento da língua”, não se submete a um tamanho específico; ou seja, para que possamos considerar determinado enunciado como texto, não é necessário avaliar sua extensão, se se trata de apenas uma palavra ou de uma figura, mas é preciso verificar sua funcionalidade. Concordante com o autor, Costa Val (2006) define texto ou discurso como “ocorrência linguística falada ou escrita, *de qualquer extensão*, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (grifo nosso).

Definir texto por sua extensão parece-nos um pensamento bastante retrógrado, todavia, em situações de ensino, quando apresentamos expressões como “Socorro”, “Silêncio” e discursos que podem mesclar a linguagem verbal e não verbal, como placas de trânsito, via de regra, são poucos os alunos que os reconhecem como texto, uma vez que julgam o estatuto textual pelo aspecto do agrupamento de palavras ou frases. Entretanto, se a abordagem, em sala de aula, partisse

da funcionalidade dos textos como instrumento de interação entre sujeitos, em vez de mera exposição de conceitos, talvez o ensino fosse revestido de outros sentidos.

Desse modo, ao propormos atividades de produção textual escrita em nossa pesquisa, esperamos que os discentes sejam capazes de produzir textos coesos e coerentes que atendam aos propósitos comunicativos a que se propuserem, considerando o texto como objeto de interação entre sujeitos. Para avaliar o texto de nossos alunos, no tocante aos aspectos de textualidade, ainda que não seja esse o objeto de nossa pesquisa, seguimos as propriedades do texto apontadas por Antunes (2010, p. 33), ao reordenar os critérios definidos por Beaugrande e Dressler (1981): a coesão, a coerência, a informatividade e a intertextualidade – que se referem a propriedades do texto – a intencionalidade, a aceitabilidade e a situacionalidade – que se referem a condições de efetivação do texto.

Passemos, pois, para as perspectivas do trabalho com o texto, adotadas para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.2 CORRELAÇÃO ENTRE TEXTO COMO FENÔMENO DE INTERAÇÃO E NOSSA PESQUISA

Antunes (2009) afirma que falamos e escrevemos sempre por meio de textos. Apesar de óbvia, algumas distorções do fenômeno linguístico, principalmente aquelas ocorridas dentro das salas de aula, impediram que essa evidência fosse percebida, o que levou à crença de que textos são apenas os escritos, ou os literários, ou os mais extensos. Para a autora,

o texto envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos somente pode ter como eixo o texto, em todos esses e outros desdobramentos (ANTUNES, 2009, p. 51-52).

A respeito das perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa que visam ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos, os *Parâmetros curriculares nacionais* (PCNs) sugerem a ruptura com as práticas tradicionais de escolarização, que enfatizavam as nomenclaturas da gramática tradicional no tocante à prática docente do ensino de Língua Portuguesa:

não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frase – que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesse contexto, os PCNs preconizam a utilização do texto como *unidade de sentido*, a fim de levar os discentes a refletirem acerca da língua e dos mais diversos recursos linguísticos. Destaca, sobretudo, a utilização dos gêneros textuais como suporte didático para a prática pedagógica, focando suas particularidades e especificidades.

Adotando a concepção de texto como fenômeno de interação entre sujeitos, bem como pontuamos na seção anterior, e cientes de que o ensino de Língua Portuguesa deve ter como eixo o texto, pretendemos desenvolver ações que levem os alunos à compreensão de que a recepção e a produção de textos são atividades inerentes às suas práticas sociais. Em outras palavras, esperamos, a partir dos pressupostos teóricos da Linguística Textual, despertar nos discentes o interesse pelo estudo do texto, não como um mero conteúdo escolar, mas como uma forma de aperfeiçoar a competência sociodiscursiva, para, a partir de então, poderem interagir e agir no mundo de maneira mais crítica e consciente.

Desse modo, o foco do ensino de Língua Portuguesa deve estar voltado para a reflexão de como os textos, que circulam socialmente e que desempenham uma função, ou seja, um propósito comunicativo, são construídos em sua forma composicional e funcional, o que garantiria maior significância ao estudo da língua.

Como estratégia para a reflexão sobre a constituição dos textos, conforme já explicitado desde o início, partimos do processo de retextualização, adotando essa atividade, para a nossa pesquisa, como a passagem do conteúdo de um texto na modalidade oral para um texto na modalidade escrita. Nessa proposta, os alunos tiveram a oportunidade de contemplar e desenvolver habilidades inerentes às variedades da interação verbal através da análise e da reflexão de uma linguagem real, isto é, produzida por falantes em reais situações de interação.

Sabemos que os textos escritos sempre tiveram sua importância, serviram não só para registros históricos, mas para manutenção da língua como legado cultural de uma sociedade. Se não fossem os textos escritos, muito dos acontecimentos históricos, dos mitos e das lendas de um povo teria sido enterrado com seus representantes. Assim podemos pensar na Bíblia, que guarda tradições e conhecimentos de um povo, ou nos belíssimos e encantadores contos da Antiguidade, que da tradição oral foram registrados e compilados em célebres registros, como *As mil e uma noites*.

Nesse sentido, esperamos que nossos alunos reflitam sobre a importância de registrar, por meio de textos escritos, os contos e produções de nossa época, numa atividade que retoma a importância do texto como objeto de interação entre sujeitos e como forma de exercício da cidadania, além de promover funcionalidade ao ensino de língua, o que torna o estudo do texto prazeroso e instigante.

Dando continuidade aos nossos estudos, passemos para os construtos teóricos sobre a oralidade e a escrita, ressaltando questões concernentes ao tratamento geral dessas duas modalidades e as perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa.

3 ORALIDADE E ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Algumas pesquisas linguísticas têm sido realizadas em torno da fala e da escrita, com o intuito de apontar características e contextos de realização de cada uma dessas modalidades, considerando-as como atividades contínuas no contexto das práticas sociais e culturais, o que rompe com a visão dicotômica entre as duas. Entretanto, pouco se tem produzido em relação ao tratamento da oralidade na sala de aula enquanto aspecto imprescindível para o ensino de língua materna, o que seria condizente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

De acordo com Ramos (1997), o estudo da modalidade oral constitui um objeto ainda não muito explorado no ensino de língua materna. A autora compartilha da ideia de que a língua falada retém muito dos processos de constituição da língua e, por essa razão, defende que a oralidade precisa de um espaço maior no ambiente escolar, uma vez que a reflexão acerca dessa modalidade afeta positivamente a produção de textos escritos.

Nesse sentido, Ramos (1997) apresenta sugestões de atividades didáticas que partem da reflexão sobre o texto falado para se chegar à produção do texto escrito, a partir de resultados sobre as diferenças entre fala e escrita. Desse modo, apresenta três diretrizes que orientam sua proposta: a produção e a utilização de textos falados em reais situações usuais de interação; a utilização do texto falado – considerado um material novo para o ensino de língua; a concepção de que a distinção entre fala e escrita seja um gradiente, que possibilita ao professor e ao aprendiz a percepção de como se processam os textos.

Ramos (1997) aponta que o trabalho com o oral para se chegar à escrita contribui, dentre outras possibilidades, para: minimizar o problema da postura repressiva da escola em relação aos falantes do dialeto não padrão; permitir reflexões sobre língua/linguagem, dada a naturalidade com que será tratada a variação linguística; levar à construção de conhecimentos por parte do aluno; chamar a atenção para as razões de natureza social responsáveis pela atitude preconceituosa contra aqueles que falam diferente do padrão culto.

Das atividades apresentadas por Ramos (1997), a título de exemplificação, destacamos a proposta de trabalho com noticiários televisivos, em que visa ao contato e à reflexão sobre o oral na variedade culta da língua. Para o tratamento desse material em sala de aula, propõe os seguintes passos: seleção do texto a ser gravado; transcrição do texto pelo professor; audição do texto original; análise crítica do texto; leitura da transcrição ouvindo o áudio; redação do texto da notícia ou relatório da atividade realizada. Para a autora, a realização adequada das etapas desse processo

revela aspectos pragmáticos da língua, despertando a consciência crítica dos alunos como usuários da língua e telespectadores de programas televisivos.

Embora não tencionemos partir da variedade culta, os procedimentos dispensados ao tratamento do material oral, no exemplo supracitado, se aproximam do trabalho que realizamos em nossa pesquisa, sob a ótica da retextualização. Portanto, as propostas de Ramos (1997) são de suma importância para o desenvolvimento de nossas práticas.

De acordo com os PCNs, o ensino de língua materna visa à formação dos alunos como coautores do conhecimento, que devem desenvolver a competência para compreender e produzir os mais variados textos orais e escritos, buscando uma interação entre leitura, produção textual e análise linguística. Desse modo, propõem que o conteúdo para o ensino de Língua Portuguesa seja articulado em torno de dois eixos básicos: o dos usos da língua oral e escrita e o da reflexão sobre a língua e a linguagem. Dessa forma,

tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (BRASIL, 1998, p.27).

Durante muito tempo, nas aulas destinadas ao ensino de língua materna, pudemos observar a supremacia da língua escrita em detrimento da língua falada, sendo esta considerada como o “lugar do caos”. Embora a língua falada seja, no cotidiano da comunicação, uma atividade muito mais prevalente que a escrita, a atenção dada à oralidade no ambiente escolar ainda é muito restrita, limitando-se, por exemplo, a atividades de leitura oral e debates, em que pouco se reflete sobre o funcionamento da língua como instrumento de interação entre sujeitos.

Nesse sentido, Antunes (2009) critica os livros didáticos que, em geral, se limitam a conversas, debates e discussões sobre a elaboração de um trabalho, não proporcionando aos alunos a consciência de que podem explorar as características convencionais próprias dos gêneros orais. E acrescenta que também não desfazem a ideia consensual de que “as convenções e normas textuais, a escolha certa das palavras, as regras de gramática são coisas do mundo da escrita; não existem para a fala, que é, por isso mesmo, caótica, imprevisível e assistemática” (ANTUNES, 2009, p. 72).

É óbvio que destacar o ensino da oralidade no universo escolar não corresponde a ensinar os alunos a falar, já que, quando ingressam na escola, já dominam a prática da oralidade em

sua essência. Trata-se, na verdade, de promover a reflexão acerca das possibilidades de realização da linguagem, conscientizando-os de que tanto a língua falada quanto a língua escrita variam conforme a situação comunicativa, passando, ambas, do nível mais coloquial ao mais formal. Nesse contexto, o trabalho com a língua falada não pode ser confundido com “apontar erros da fala”, mas deve proporcionar reflexões sobre as variações da linguagem de modo a conscientizar o aluno sobre questões e aspectos da comunicação como situação comunicativa, relação entre participantes, canal utilizado para a realização do evento.

De acordo com os PCNs,

a questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma se fala, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa (BRASIL, 1998, p. 26).

Nessa perspectiva, as atividades com a oralidade e com a escrita na escola requerem do profissional domínio de pressupostos teóricos e metodológicos que lhe permitam refletir sobre o ensino de língua materna, para não incorrer no erro de acentuar a falsa supremacia de uma modalidade, a escrita, em detrimento de outra, a oralidade.

Para Marcuschi (2010), fala e escrita apresentam os mesmos traços: dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. Entretanto, há diferenças entre as duas modalidades, as quais ocorrem dentro de um *continuum* tipológico; tais diferenças precisam ser vistas na perspectiva do uso e não como características intrínsecas. Desse modo, faz-se necessário discorrer sobre as especificidades de cada uma dessas modalidades.

Levando em consideração que fala e escrita são duas modalidades de um mesmo sistema linguístico com características específicas, mas que fazem parte de um *continuum*, acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa deve favorecer uma reflexão sobre as múltiplas possibilidades de relação entre ambas, para que o aluno tenha conhecimento e consciência de que estas se organizam de modo diferente e de que atendem a diferentes situações comunicativas, com o discernimento de que uma não é melhor que a outra, mas de que se trata de escolhas no processo de interação entre os indivíduos. Nesse sentido, dedicamos o restante deste capítulo a discorrer brevemente sobre as especificidades de cada uma dessas modalidades.

Koch e Elias (2014, p. 13) apontam que “todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do texto falado é a forma como tal coprodução se realiza”. No texto escrito, devido ao distanciamento entre os interlocutores, a coprodução não

acontece de forma direta e ativa na elaboração linguística do texto, sendo a dialogicidade uma idealização entre escritor e leitor, em que o produtor leva em consideração as expectativas do leitor. Quanto ao texto falado, a coprodução acontece no momento da produção, por estarem os interlocutores presentes, refletindo-se na materialidade linguística do texto por marcas da produção verbal conjunta. Esse fator justifica muitos aspectos que diferem a fala da escrita. Entretanto, cabe levar em consideração que em alguns contextos, como palestras formais, chats e bilhetinhos trocados em sala de aula entre alunos, embora os interlocutores estejam presentes, a interação acontece em menor grau.

Na verdade, há um fator importante que “mistura” a oposição entre, de um lado, escrita e coprodução virtual e, de outro lado, oralidade e coprodução real. Trata-se da sincronicidade, que diz respeito à possibilidade de a comunicação entre sujeitos se efetivar ou não com a possibilidade de um interferir, simultaneamente, na produção do outro. Situações síncronas (nas quais a interferência mútua e simultânea é permitida) podem ocorrer com interações por meio tanto da oralidade (como ocorre na conversação) quanto da escrita (bate-papos virtuais). O mesmo pode ser dito sobre as situações assíncronas (nas quais não há interferência simultânea); uma matéria em um telejornal (texto oral) exemplifica que a assincronicidade não é exclusiva da escrita. Por isso Koch e Elias (2014) fazem a ressalva sobre algumas situações particulares.

Na mesma linha de Koch e Elias (2014), Fávero, Andrade e Aquino (2012), ao estabelecerem diferenças entre fala e escrita, propõem um quadro que aponta para as condições de produção de cada uma dessas modalidades, as quais irão determinar formulações linguísticas que apresentam aspectos específicos, conforme o propósito comunicativo. Vejamos o quadro:

Fala	Escrita
- Interação face a face	- Interação à distância (espaço temporal)
- Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção	- Planejamento anterior à produção
- Criação coletiva: administrada passo a passo	- Criação individual
- Impossibilidade de apagamento	- Possibilidade de revisão
- Sem condições de consulta a outros textos	- Livre consulta
- A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor	- A reformulação é promovida apenas pelo escritor
- Acesso imediato às reações do interlocutor	- Sem possibilidade de acesso imediato
- O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor	- O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor
- O texto mostra todo o seu processo de criação	- O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado

Quadro 2: Condições de produção da fala e da escrita. Fonte: Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 78)

Cabe levar em consideração que, embora o quadro revele uma visão dicotômica (fala versus escrita), nem todas as características apresentadas são exclusivas de uma ou de outra das duas modalidades da língua. Isso significa dizer que tanto a fala como a escrita abarcam um *continuum* tipológico que varia conforme a situação comunicativa. Desse modo, algumas características apontadas como específicas da fala, como o planejamento simultâneo, são possíveis na prática da escrita à distância, devido à tecnologia. Tomemos como exemplo a escrita no contexto da produção discursiva dos bate-papos “on-line”, que aponta uma nova forma de nos relacionarmos com a escrita.

Dos aspectos apresentados no quadro, cabe ressaltar as condições de espaço e de tempo de produção e de recepção dos textos orais e escritos. Na fala, produção e recepção se realizam concomitantemente, enquanto que na escrita há certa defasagem. Isso implica dizer que a escrita, pelo planejamento anterior à produção e pela possibilidade de revisão, é passível de uma melhor organização do discurso, já que há espaço para eliminações, substituições, apagamentos. Daí a falsa ideia de que a fala seja meio desorganizada, haja vista que as reformulações ocorrem no momento de interação com o interlocutor. É neste ponto que pretendemos atuar em nossa pesquisa: a transformação de textos orais em textos escritos, objetivando uma reflexão sobre as especificidades e o contexto de produção de cada uma dessas modalidades.

Dentre os estudos sobre oralidade, Fávero, Andrade e Aquino (2012) destacam os trabalhos realizados por Ventola (1979). Esta autora propõe um modelo de organização conversacional a partir de conversações espontâneas, em que são valorizadas as seguintes variáveis:

- *tópico ou assunto* – meio de estabelecimento e manutenção dos relacionamentos sociais;
- *tipo de situação* – relação face a face em que se atenta às atividades verbais e não verbais;
- *papéis dos participantes* – em que se destaca e se determina que tipo de fala se deve usar em uma situação social específica;
- *modo do discurso* – determinado pelo propósito da interação, do qual decorre um maior ou menor grau de formalidade;
- *meio do discurso* – correspondente ao canal de comunicação.

Os aspectos apresentados, segundo a autora, além de determinarem a especificidade do evento discursivo, justificam o fato de não se trabalhar apenas com elementos linguísticos que se apresentam no texto falado, relevando a importância do aspecto interacional.

Fávero, Andrade e Aquino (2012) informam que o desenvolvimento do texto falado mantém relação com a forma como se organiza a atividade interacional entre os interlocutores, a

qual resulta de decisões interpretativas, inferidas a partir de pressupostos cognitivos e culturais, realizadas no decorrer da conversação. Desse modo, a estruturação do texto falado se organiza em diferentes níveis: *local*, que se refere aos turnos de fala, em que os interlocutores se alternam e desenvolvem suas falas um após o outro, podendo haver momentos de hesitação, sobreposição e assalto ao turno; *global*, que se refere à formulação textual a partir de normas de organização global, principalmente no que diz respeito à condução do tópico discursivo.

Em relação ao ensino, as autoras propõem três perspectivas para o trabalho com a oralidade em sala de aula: a da observação e análise da oralidade; a do trabalho que parte da fala para se chegar à escrita – atividade que caracteriza o processo de retextualização –; a do trabalho com a variação linguística, entre outras possibilidades. Para essas atividades, ressaltam a necessidade de iniciar os trabalhos em grupo e com a fala espontânea, com intuito de oportunizar a reflexão sobre a fala em uso, isto é, permitir que os alunos tenham contato com a linguagem funcional, de uso real, e não através, por exemplo, de textos transcritos ou retextualizados previamente por terceiros.

Quanto à estrutura do texto escrito, Fávero, Andrade e Aquino (2012) apontam o *parágrafo* como uma de suas unidades de construção. Para as autoras, essa unidade é composta de um ou mais períodos reunidos em torno de ideias que se relacionam. Nos textos bem escritos, via de regra, a cada parágrafo deve relacionar-se uma ideia importante, organizado como um pequeno texto, apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão.

A construção de um parágrafo depende da sequência tipológica: nos parágrafos narrativos, o núcleo refere-se a um incidente (episódio curto ou fragmento de episódio); nos parágrafos dissertativos, o núcleo refere-se a uma determinada ideia (ideia núcleo ou ideia principal), nos parágrafos descritivos, o núcleo é um quadro (fragmento de paisagem, ambiente ou ser, sob determinada perspectiva).

Por se tratar, diferentemente do turno de fala, de uma unidade que se concretiza em interações a distância, na qual há limitações de participação direta e imediata do interlocutor, um parágrafo bem estruturado deve apresentar:

- *unidade* – cada parágrafo pode conter somente uma ideia principal, aliada às ideias secundárias, sem acréscimos ou digressões que possam quebrar a unidade pretendida;
- *coerência* – que se refere ao relacionamento de sentido entre a ideia principal e as secundárias desenvolvidas no texto;
- *concisão* – que se relaciona com a quantidade de informação adequada ao objetivo do texto;

- *clareza* – que diz respeito à escolha das palavras adequadas ao contexto, possibilitando a compreensão do texto.

Neste momento, cabe a ressalva de que os aspectos citados (unidade, coerência, concisão e clareza) não fazem parte apenas do universo da escrita, entretanto, por se tratar de interação à distância, são essenciais para a compreensão de textos nessa modalidade. O que queremos dizer é que na interação face a face há espaço para desfazer possíveis equívocos da elaboração linguística do texto, enquanto que na escrita o leitor depende, em parte, da “boa” estruturação do texto. Nesse sentido, acreditamos que o texto escrito exige um pouco mais de conhecimentos linguísticos por parte do produtor, o que, talvez, justifica a ênfase dada à escrita no contexto escolar, já que se trata da modalidade com que o aluno tem menos familiaridade quando ingressa na escola.

Tecendo relações com o ensino, o trabalho com a oralidade e com a escrita se justifica pela relação entre as duas modalidades nas aulas de Língua Portuguesa. Para Fávero, Andrade e Aquino (2012), a melhoria na produção escrita de alunos nos diversos níveis de escolaridade (fundamental, médio e superior) é mediada pela consciência de como se processa a formulação textual da fala e da escrita, o que nos leva à compreensão de que o aluno deve ter a oportunidade de reconhecer e refletir sobre as especificidades de cada uma dessas modalidades e saber utilizar marcas de uma na outra de acordo com os efeitos de sentido que queira criar.

Nesse sentido, vale ressaltar que, em nossa pesquisa, ao propormos a atividade de retextualização na passagem do texto falado para o escrito, não estamos querendo dizer que a escrita deve ter um espaço privilegiado no ensino, ao contrário, pretendemos promover uma reflexão sobre a especificidade de cada uma dessas modalidades, como duas possibilidades de atualização da língua que atuam como um *continuum*, inclusive salientando que em determinados contextos tanto o texto falado quanto o escrito podem variar em relação ao grau de formalidade, ou seja, existem textos orais informais e textos escritos formais e vice-versa.

Nessa perspectiva, Travaglia (1997) defende a ideia de que tanto a língua escrita quanto a língua oral apresentam um conjunto próprio de variedades de graus de formalismo. Entretanto, alerta para o fato de que, na língua escrita, há uma tendência para maior regularidade e geralmente maior formalidade em relação à oral. Desse modo, Travaglia aponta as *variedades de modo* e de *grau de formalismo* pertinentes às duas modalidades da língua, a partir do quadro proposto por Bowen (1972, *apud* TRAVAGLIA, 1997):

Variantes de grau de Formalismo	Variedades de Modo	
	Língua Falada	Língua Escrita
	Oratório Formal (Deliberativo) Coloquial Coloquial distenso Familiar	Hiperformal Formal Semiformal Informal Pessoal

Quadro 3: Variedades de modo e de grau de formalismo. Fonte: Travaglia (2002, p. 54)

Para Travaglia (1997), o grau de formalismo *oratório* é reconhecido como apropriado para uma situação muito formal, quase sempre utilizado por especialistas como advogados, sacerdotes e outros oradores religiosos; o *hiperformal* equivale ao escrito do oratório, usado em composições estritamente formais. O *grau deliberativo* é usado quando se fala a grupos grandes ou médios, em que se excluem as respostas informais, como as conferências científicas; o *formal* apresenta características semelhantes ao do *deliberativo*, no que se refere à variedade culta e padrão, mas dentro do estilo escrito. O grau de formalismo *coloquial* é caracterizado por construções gramaticais soltas, repetições frequentes, frases bem curtas e conectivos simples, léxico constituído de palavras de uso frequente; seu correspondente na escrita, o *semiformal*, apresenta um pouco mais de formalidade, como cartas comerciais e de recomendação e declarações. O *coloquial distenso* é caracterizado pela integração entre falante e ouvinte, com o uso frequente de gíria, como nas conversações distraídas entre amigos; na escrita, o *grau informal* se refere à linguagem empregada entre membros de uma família ou amigos íntimos, caracterizado pelo uso de formas abreviadas, abreviações padronizadas, construções simples e sentenças fragmentadas. No grau *familiar* aparecem muitos elementos da linguagem afetiva com função emotiva; já no grau *pessoal* quase sempre é usado em notas para uso próprio, como bilhetes que escrevemos para familiares.

Pelo exposto, concluímos que não podemos associar língua falada à informalidade e língua escrita à formalidade, pois em ambas as modalidades podem-se empregar diferentes graus de formalidade, de acordo com o falante/escritor, com o ouvinte/leitor, com o grau de intimidade entre os interlocutores e com o contexto gerador de comunicação.

Em nossa pesquisa, na passagem do texto oral para o escrito, trabalhamos com o mesmo gênero (o conto), mas com graus de formalidade distintos: no conto oral, de acordo com a classificação adotada por Travaglia (1997), predominou o *grau coloquial*, já que nos textos produzidos oralmente, na contação de histórias, houve emprego da linguagem caracterizada por construções gramaticais soltas, repetições frequentes, frases bem curtas e conectivos simples, léxico

constituído de palavras de uso mais frequente; nas produções escritas, predominou o *grau semiformal*, pois as produções dos alunos não se apresentaram absolutamente formal, mas menos coloquial que os textos orais que serviram de base para a atividade de retextualização.

Isso implica dizer que, mesmo que tenhamos dois textos, um oral (coloquial) e um escrito (semiformal), “equivalentes” quanto ao grau de formalidade, ainda assim haverá diferenças entre eles inerentes às especificidades de cada uma das modalidades da língua. E é justamente essas “diferenças” que devem ser trabalhadas no que diz respeito ao ensino de língua para o desenvolvimento da competência comunicativa dos educandos.

Nesse sentido, na próxima seção, apresentamos o processo de retextualização a partir dos pressupostos teóricos de Marcuschi (2010), que trata especificamente das transformações acarretadas na passagem de um texto na modalidade oral para a modalidade escrita.

4 PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO

A retextualização tem ocupado, no âmbito da Linguística Textual, cada vez mais espaço, tendo em vista a ampla contribuição para o intercâmbio entre diferentes modalidades de apresentação de um conteúdo temático. De acordo com a nossa compreensão, no meio escolar, sua importância se destaca por significar uma ferramenta fundamental para o tratamento dispensado a questões inerentes à fala e à escrita, tanto no que diz respeito à compreensão quanto no tocante à produção textual.

Neste capítulo, delineamos os fundamentos teóricos sobre o processo de retextualização, dando ênfase ao trabalho de Marcuschi (2010), que pesquisou a retextualização na transposição da fala para escrita, ou seja, na reformulação de um texto de uma modalidade (fala) para outra (escrita). Embora nossa pesquisa se detenha nas perspectivas desse autor, contemplamos também a experiência de Dell'Isola (2007) sobre a retextualização, cuja pesquisa se detém no trabalho com gêneros escritos.

4.1 A CONCEPÇÃO DE MARCUSCHI SOBRE A RETEXTUALIZAÇÃO

Atividades de retextualização são, nas palavras de Marcuschi,

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).

Os estudos de Marcuschi (2010) contribuíram de forma positiva para solidificar a ruptura de conceitos obsoletos dispensados à relação entre língua falada e língua escrita, como o caráter de supremacia de uma (escrita) em detrimento de outra (falada). Para ele, as semelhanças entre as duas modalidades são maiores do que as diferenças tanto nos aspectos linguísticos quanto nos aspectos sociocomunicativos, considerando-se, além disso, que as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. Trata-se de duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias.

O autor busca construir um modelo para analisar o grau de consciência dos usuários da língua a respeito das diferenças entre fala e escrita, através das atividades de transformação do texto falado para o texto escrito. A essa passagem, ou transformação, Marcuschi denomina retextualização. O autor afirma que não se trata de um processo mecânico, considerando que a

passagem da fala para a escrita “é um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 46). Isso não implica a passagem de um texto sem planejamento, como é comum na oralidade, para outra modalidade planejada, como é esperado da escrita, mas de uma ordem para outra.

Nesse contexto, entendemos que a retextualização ocorre ao transformarmos, reformularmos ou recriarmos um texto em / a partir de outro. Marcuschi (2010) afirma que, se analisássemos cuidadosamente nossa produção diária, verificaríamos um encadeamento de reformulações que operam nas dimensões da interdiscursividade e da intertextualidade. Esses fenômenos podem ser observados, por exemplo, quando recebemos uma ligação de um parente que não vemos há anos e contamos o conteúdo do telefonema a outrem; quando escrevemos para um jornal, posicionando-nos sobre uma matéria; quando redigimos uma ata de uma reunião de condomínio.

Encontramos, nos estudos de Matêncio (2003), as ideias defendidas por Marcuschi (2010) sobre a retextualização. Para a autora, retextualizar é “produzir um novo texto a partir de um texto-base, pressupondo-se que essa atividade envolve tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade” (MATÊNCIO, 2003, p. 4).

Na passagem do texto falado para o texto escrito, a compreensão do texto, aspecto de suma importância, geralmente é ignorada. Para dizer de outra forma, em outra modalidade ou em outro gênero, o que foi falado ou escrito por alguém, é inevitável compreender o que o outro quis dizer. Assim, antes de trabalhar com os mecanismos de retextualização, a atividade cognitiva de compreensão deve acontecer. Marcuschi (2010) afirma que essa questão, pelo grau de importância, mereceria um estudo mais bem aprofundado.

Para o trabalho com a retextualização, Marcuschi (2010) apresenta quatro possibilidades: da fala para a escrita, como de uma entrevista oral para uma impressa; da fala para a fala, como uma tradução simultânea numa entrevista oral; da escrita para a fala, como de um esquema escrito para uma exposição; e da escrita para a escrita, como de uma reportagem para o editorial.

Para este autor, a atividade de retextualização distingue-se da atividade de transcrição. Nesta, a fala é passada de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados, porém as mudanças não interferem na natureza do discurso

quanto à linguagem e ao conteúdo. Na retextualização, há interferências bem como mudanças mais sensíveis na linguagem. Entretanto, o autor aponta casos “híbridos” entre a transcrição e a retextualização, como ocorre quando se eliminam repetições, hesitações e correções nas transcrições; aí, já se pode visualizar um primeiro formato de retextualização.

Assim como o autor citado, no intuito de esclarecer as diferenças entre a atividade de reescrita e de retextualização, Matêncio (2002) toma como exemplo a revisão de um texto feita pelo próprio autor. Nessa atividade, a ênfase é dada ao aperfeiçoamento da escrita do texto, de forma a adequá-la ao propósito, ao gênero e à modalidade estabelecida. Se essa mesma atividade for praticada por outrem, as alterações resultam da compreensão do propósito pelo retextualizador e de suas representações do gênero e da modalidade.

A reescrita, portanto, visa ao aperfeiçoamento de um texto, através dos refinamentos dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, resultando numa **nova versão** (grifos nossos) de um texto que, de certa forma, já “existe”. A retextualização, por seu turno, concebida como a produção de um novo texto a partir de um texto-base, opera com novos parâmetros de ação da linguagem, o que envolve aspectos como projeções de imagens dos interlocutores, seus papéis sociais e comunicativos, conhecimentos compartilhados, motivações e intenções de espaço e tempo de produção/recepção e, principalmente, atribuição de novo propósito à produção linguageira. Apesar das diferenças entre reescrita e retextualização, Matêncio reconhece semelhanças entre as duas atividades, no que se refere à presença de operações linguísticas, tais como apagamento, supressão, substituição e reordenação tópica.

A produção de um novo texto, na passagem de uma modalidade para outra, a partir do processo de retextualização, submete-se a algumas variáveis intervenientes que se referem ao código, ao conteúdo e aos sujeitos envolvidos no processo. Tratemos disso na próxima seção.

4.1.1 Variáveis intervenientes no processo de retextualização

Marcuschi (2010) apresenta algumas variáveis intervenientes no processo de retextualização do texto oral para o texto escrito, corroborando a visão de que as diferenças e semelhanças entre língua falada e língua escrita não se restringem ao código.

A primeira variável refere-se aos propósitos comunicativos da retextualização, ressaltando que os textos podem ser modificados, quanto à linguagem, formal ou menos formal, para atender aos objetivos da comunicação. Por exemplo, em processo da fala para a escrita, num depoimento policial, o escrivão pode, eventualmente, adequar a fala informal da testemunha à

linguagem mais formal, na pretensão de que a comunicação com o interlocutor do texto produzido seja bem-sucedida. O mesmo acontece, também, quando um repórter transforma a fala informal de um entrevistado em um texto escrito para ser veiculado no jornal, no qual se espera uma linguagem mais formal.

A segunda variável interveniente trata da relação entre o produtor do texto original e o transformador. Quando o texto é modificado pela mesma pessoa que o escreveu, da fala para a escrita, as mudanças são mais perceptíveis, já que este se sente à vontade para transformar o texto original, eliminando as marcas da oralidade, de forma que pode até modificar o conteúdo do texto original. Porém, quando é outro que não o autor o sujeito a realizar a retextualização, as modificações tenderiam a ser menores, pois há a responsabilidade de não interferir no conteúdo do discurso, embora se modifique a forma.

A terceira variável corresponde à relação tipológica entre o gênero original e o gênero da retextualização. Marcuschi afirma que, quando ocorre a passagem do oral para o escrito, mantendo-se o mesmo gênero do discurso, como o que acontece na transformação de uma entrevista oral para a entrevista escrita, as modificações não serão tão drásticas. Todavia, se tratarmos de gêneros diferentes, as mudanças serão maiores, como na transformação de uma entrevista oral usada em um artigo científico.

A última variável interveniente compreende os processos de formulação típicos de cada modalidade. Trata-se das estratégias de produção textual vinculadas à escrita e à oralidade. Na escrita, essas estratégias correspondem, por exemplo, à possibilidade de neutralização das imperfeições de um texto, isto é, às refações, às correções e às revisões do texto original que não são do conhecimento do receptor. Na fala, as inadequações nem sempre podem ser corrigidas sem que o interlocutor perceba, caracterizando as “correções” como integrantes do texto original.

As quatro variáveis expostas confirmam a ideia de que o processo de retextualização, na passagem do texto oral para o texto escrito, refere-se a atividades conscientes, uma vez que exige variados tipos de estratégias, procedimentos que promovem acréscimos, reduções, substituições e reordenações de estruturas linguísticas do texto original, que interferem tanto na forma como no conteúdo. Refletindo sobre esse aspecto da retextualização, não restam dúvidas de que se trata de uma atividade bastante significativa como recurso didático para o trabalho consciente sobre as especificidades relativas à língua oral e à língua escrita.

4.1.2 Outras perspectivas de transformação da fala para a escrita

Em sua obra, Marcuschi (2010) apresenta outros estudos que analisam a transformação dos textos falados em textos escritos. Embora alguns não tratem diretamente do processo de retextualização sob a perspectiva do referido autor, eles se aproximam e servem como ponto de partida para outras pesquisas.

Dentre esses estudos, vemos, em Marcuschi (2010), o trabalho desenvolvido por Taylor & Cameron (1987). Para estes, a atividade de edição compreende um processo de idealização dos dados com o objetivo de torná-los gramaticais e analisáveis, não prevendo mudanças na ordem estilística e na sequenciação tópica, referindo-se apenas a uma depuração da fala, por isso os autores não apresentam uma proposta de transformação analisável. Dessa forma, Taylor & Cameron (1987) denominam *regras de editoração* aquelas usadas pelos gramáticos para idealizar os dados orais, nas quais elementos inanalísáveis, como hesitações, marcadores e correções, são eliminados. Os autores destacam que os ouvintes em geral, para fins de compreensão, também descartam, como se num processo automatizado, as hesitações, autocorreções e repetições do falante, para chegar à frase bem formada.

Para análise dessas eliminações, Taylor & Cameron (1987) apresentam duas fases no processo de editoração de enunciados descontínuos: a) o falante deve poder determinar *quando* um enunciado deve ser editorado; b) o falante deve poder determinar *como* ele deve ser editorado. Para eles, o nível de competência linguística do falante regula as seleções no processo de editoração, atividade que implica uma série de restrições como:

- *restrição de minimalidade* – só se deve eliminar o estritamente necessário para que o pós-descontínuo possa ser tomado como continuação, ou seja, não podem ser eliminados materiais linguísticos além do necessário;
- *restrição de continuidade* – a pós-descontinuidade deve ser tomada como continuação da pré-descontinuidade;
- *restrição de eliminação* – nenhum elemento eliminado pode fazer parte da frase-alvo;
- *restrição de gramaticalidade* – a editoração só estará completa quando a pré-descontinuidade seguida pela pós-descontinuidade formar uma sequência gramatical pelas regras da língua;
- *restrição de identificação* – a eliminação só será aplicada se e somente se ocorrer um sinal de edição na forma de uma descontinuidade na produção no enunciado do falante.

Nessa perspectiva, acrescentamos, ainda sob a apreciação de Marcuschi (2010), os estudos do italiano Cortelazzo (1995), que analisou a gravação do discurso de um parlamentar italiano com sua cópia estenográfica, na qual observou modificações que vão desde aspectos superficiais e a simples “limpeza das características da fala”, até modificações substantivas que interferem inclusive na verdade do dito. A atividade descrita não caracteriza retextualização, pois o objeto de estudo se deteve à transcrição que idealizava os discursos orais dos deputados.

O processo de editoração, conforme se percebe no trabalho desses autores, revela certa primazia da escrita sobre a fala, já que tende a considerar apenas a primeira como passível de organização. Entretanto, Marcuschi (2010), por sua vez, entende que tanto a fala como a escrita têm suas normas; dessa forma, a escrita não deve ser considerada uma adaptação organizada de uma fala dotada de desorganização. É justamente nesse ponto que agimos em nossa experiência com a retextualização, conscientizando nossos alunos de que tanto a fala quanto a escrita possuem características próprias, tornando compreensíveis as semelhanças entre essas duas formas de realização da língua em diferentes situações comunicativas e, com isso, desfazendo alguns conceitos errôneos que levam ao preconceito.

Em outras palavras, como as variações linguísticas atingem os textos nos mais diversos gêneros, orais ou escritos, ao adotarmos o processo de retextualização como a passagem do oral para o escrito, em nossa pesquisa, pretendemos promover um estudo sobre as transformações que ocorrem em um texto na mudança de modalidade (da fala para a escrita) de forma crítica e reflexiva, para que os alunos tenham oportunidade de desenvolver estratégias de uso da própria língua, mediante a situação comunicativa, atividade que possibilita a ampliação dos conhecimentos linguísticos.

Quanto às relações entre os processos de editoração e as atividades de retextualização, Marcuschi (2010) tece distinções entre *atividades de idealização do texto falado* e *atividades de transformação do texto falado*. As atividades de idealização referem-se a operações que envolvem a regularização dos fenômenos de (des)continuidade sintática na produção do texto, como hesitações, correções, marcadores conversacionais, repetições que aparecem na construção das unidades estruturais. Podemos citar como exemplo de atividade de *idealização do texto falado* as que se dedicam à mera depuração da língua com eliminações impostas por regras, prática comum nos contextos de ensino tradicional, em que o professor corrige a produção do aluno apontando como “erros” determinados aspectos, como as repetições, sem a observância da funcionalidade destes no

texto. Essas idealizações consistem em meras regras de editoração, como esclarecemos com o trabalho de Taylor & Cameron (1987).

As atividades de transformação do texto falado dizem respeito a operações que ultrapassam a simples regularização linguística, uma vez que envolvem procedimentos de substituição, reordenação, ampliação/redução e mudanças de estilo, sem prejuízos para as informações. Essas transformações constituem a retextualização, às quais se dedica Marcuschi e as quais pretendemos desenvolver em nossa pesquisa. A título de exemplificação de *atividades de transformação do texto falado*, podemos citar o trabalho realizado por jornalistas ao transformarem depoimentos orais informais de testemunhas de acontecimentos em textos escritos mais formais, não como “correção” da fala, mas como adequação ao gênero textual, já que, via de regra, os gêneros jornalísticos estão mais próximos do estilo formal da língua.

Nessa perspectiva, em nossa pesquisa, ao sugerirmos a passagem do oral para o escrito, pretendemos utilizar a retextualização com um instrumento que viabiliza a melhoria da produção escrita dos alunos, através da reflexão de como se constroem os textos orais e escritos. Além de promover a consciência de que fala e escrita são duas formas de realização da língua e de que essas duas modalidades atuam num *continuum* que vai do mais formal para o menos formal de acordo com os propósitos da situação comunicativa, evidenciando a funcionalidade da língua que se presta à interação entre sujeitos.

4.1.3 Modelo das operações de retextualização

A partir do exposto, Marcuschi (2010) propõe um quadro de operações, no qual destaca os aspectos envolvidos nas atividades de retextualização. O quadro apresenta-se subdividido em quatro blocos. As operações e processos de natureza linguístico-textual-discursiva pertencem aos dois primeiros blocos, os quais tratam da **idealização**, que envolve operações de eliminação, completude e regularização; e da **reformulação**, em que aparecem operações de acréscimo, substituição e reordenação. O terceiro bloco compreende as operações de citação, as quais comportam as **adaptações**, em que se usa o recurso da metalinguagem. O último bloco situa-se no plano da cognição, com operações de **compreensão**, envolvendo inferência, inversão e generalização. Este é, nas palavras do autor, o mais complexo, distribuindo-se ao longo de todas as demais operações, o que exige um modelo mais específico, já que, para retextualizar um texto, ou seja, transformá-lo em outro, é necessário compreender o texto de origem ou parte dele. Contudo,

Marcuschi (2010, p. 86), revela que “uma não compreensão não impede a retextualização, mas pode conduzir a uma transformação problemática, chegando ao falseamento”.

Entendemos que, para Marcuschi (2010), a distinção entre operações linguístico-discursivas e operações cognitivas tem caráter metodológico, pois é duvidoso que possamos realizar uma sem a outra. O mesmo ocorre no tratamento dispensado à forma e ao conteúdo.

Dada a dinâmica do processamento textual, o processo de retextualização, da produção original (texto-base) para a produção escrita (texto final), passa por dois momentos. No primeiro, encontra-se a transcrição do que foi dito, o que Marcuschi (2010) denomina de texto **transcodificado**, que ainda não apresenta mudanças complexas. A transcrição deve ser fiel, evitando-se interferências na produção, como a pontuação, a inserção e qualquer tipo de eliminação ou idealização, dentro do possível, devendo trazer indicações específicas da situação, tais como indicação de sorriso, movimento do corpo. No segundo momento, ocorre a retextualização, na qual ocorrem mudanças como inserção de pontuação, eliminação de hesitações.

Na última fase, denominada *texto final*, podem-se observar as operações realizadas ao longo do processo de transformação do texto oral para o texto escrito. “Aqui temos transformações que devem interferir em maior e ou menor grau a depender da amplitude da intervenção no processo como um todo” (MARCUSCHI, 2010, p.73).

Como pudemos observar, a atividade de retextualização do texto oral para o escrito é concretizada mediante a execução de algumas operações. A fim de esclarecer as fases desse processo, na mesma obra, Marcuschi propõe um modelo que pode ser utilizado tanto por pesquisadores como por profissionais do ensino de línguas.

O modelo apresentado pelo autor, para as atividades de retextualização na passagem do texto oral para o texto escrito, deixa claro que não se trata de “uma fórmula mais ou menos mágica que deva produzir resultados tão logo seja aplicada” (MARCUSCHI, 2010, p. 73), mas, sim, de um modelo que pode ser usado tanto no ensino como na pesquisa. O modelo trabalha com as operações textual-discursivas, que envolvem as atividades de idealização e as atividades de reformulação, entretanto não contempla aspectos importantes como a compreensão, bem como não traz a especificação das operações relativas ao tratamento dos turnos nos textos dialogados.

O modelo consta de nove operações mais as operações especiais:

Diagrama 2. Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



Quadro 4: Modelo das operações de retextualização. Fonte: Marcuschi (2010, p.75)

Vale ressaltar o alerta do autor de que o modelo merece alguns reparos sob o ponto de vista de sua operacionalidade. Para ele, “não se trata de uma receita, tal como as que permitem a confecção de um gostoso bolo” (MARCUSCHI, 2010, p.74), mas operações que possam aparecer nessa ordem ou mescladamente.

Diante da ressalva, acreditamos que nossa pesquisa, mediante o procedimento didático que pretendemos desenvolver durante o processo de retextualização, pode validar outras possibilidades de aplicar as operações propostas por Marcuschi (2010) como, por exemplo, conciliá-las com a sequência de tarefas sugeridas por Dell'Isola (2007) em sua proposta de trabalho

com a retextualização. A autora, diferentemente de Marcuschi, contempla em seus procedimentos didáticos tarefas que viabilizam um levantamento das características estruturais e funcionais dos gêneros que são produzidos na retextualização. Isso corrobora com a ideia do autor de que seu modelo não é uma “receita” pronta e acabada, mas uma proposta que pode gerar outras estratégias.

Nessa perspectiva, é indiscutível o valor das contribuições de Marcuschi (2010) como suporte teórico para o desenvolvimento de outras pesquisas que tratam das relações entre língua falada e língua escrita, bem como do processo de retextualização. Seguindo esse mote, apresentamos, na próxima seção, a proposta de Dell’Isola (2007) sobre o ensino de gêneros textuais por meio de atividades de retextualização, o que servirá como exemplificação de aplicação da proposta de Marcuschi, contribuindo de forma significativa para a execução do nosso trabalho.

4.2 A EXPERIÊNCIA DE DELL'ISOLA COM O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO

Dentre as possibilidades de retextualização apresentadas por Marcuschi, Dell’Isola (2007) se dedica ao processo de transformação do conteúdo temático de um texto escrito para outro texto também escrito, mas em gêneros distintos. Para tanto, Dell’Isola parte de uma reflexão sobre linguagem, língua e gêneros textuais, sob a perspectiva dos atuais subsídios da Linguística Textual e da Teoria dos Gêneros, na busca de condições favoráveis para o ensino de Língua Portuguesa que leve à compreensão de que a língua é um produto histórico-social.

O ensino de língua deve promover o contato dos falantes com o maior número possível de textos que circulam na sociedade. Nesse contexto, a autora entende que

“ensinar” português é preparar nossos alunos para lidar com as diversas linguagens, para renovar o prazer de utilizar o idioma que falam, recuperando sua historicidade e sua função social. Como a língua é usada por meio de textos que se realizam por meio de tipos e gêneros, “aprender” português é aprimorar a capacidade de expressão nessa língua; é saber manusear cada vez melhor as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar, utilizando a linguagem falada ou escrita para produzir novos textos (DELL’ISOLA, 2007, p. 10-11).

Como todo texto tem sempre uma finalidade comunicativa, as escolhas na produção oral ou escrita variam conforme o objetivo que se pretende alcançar, envolvendo “o melhor modo de construção do texto, as formas gramaticais mais adequadas e tudo que está diretamente vinculado à função de cada texto, ao objetivo almejado, às situações de uso” (DELL’ISOLA, 2007, p. 11). Assim, compreende-se que o grande objetivo do ensino da Língua Portuguesa é que o aprendizado dos alunos tenha uma função social, ou seja, é importante que o estudante tenha condições de

aplicar no dia a dia o que aprende na escola. Essa aplicação se dá de acordo com as necessidades comunicativas dos alunos em sua vida em sociedade.

Dell’Isola (2007) atenta ainda para a necessidade de se romper com a prática de um estudo de texto voltado apenas para as “tipologias clássicas” (narração, descrição, dissertação), ressaltando a importância de se trabalhar sob a perspectiva dos gêneros textuais, bem como preconizam os PCNs, que propõem, como princípio didático, a organização de situações de aprendizagem que tenham por base a utilização dos gêneros, já que os usuários, em seu cotidiano, entram em contato com uma gama variada de enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 1997)⁴. Conforme a autora, o ensino voltado apenas para as normas da gramática é insuficiente para explicar como as pessoas utilizam, de fato, a linguagem como instrumento de interação, reprodução e transformação social.

Diante do exposto, entendemos que o trabalho com os gêneros textuais requer preparo por parte do profissional, para não cristalizar a ideia de que cada gênero tem uma forma fixa, imutável e circula em um único meio discursivo. A proposta da escola deve ser a de levar para a sala de aula uma diversidade de textos, de relativa estabilidade, sujeita a mudanças ocorridas na sociedade, a fim de que o ensino de língua contribua para a participação dos indivíduos no desenvolvimento sociocultural, tornando-os pessoas críticas, conscientes do papel que desempenham no meio em que atuam.

4.2.1 A retextualização como recurso didático

Conforme já relatamos, a pesquisa de Dell’Isola (2007) toma por base os pressupostos teóricos de Marcuschi (2010) sobre a retextualização, porém seus estudos se detêm nas operações de retextualização que envolvem a passagem de um texto escrito para outro texto escrito. Partindo da leitura de um texto num determinado gênero, ela propõe a reescrita desse texto em outro gênero, orientando o escritor a realizar os ajustes necessários à transposição do conteúdo de um texto para outro, realizando a mudança de gênero.

A atividade de retextualização envolve processos de interação entre textos que circulam na esfera social, os quais são produzidos com vistas a atender aos propósitos comunicativos dos falantes. Assim, consideramos que o texto não é uma unidade autossuficiente e autônoma, pois há sempre a interdependência de um determinado texto em relação a outros.

⁴Lembramos que a teoria de Bakhtin sobre os gêneros são anteriores à data de 1997, edição da obra citada neste trabalho. A primeira publicação da obra ocorreu em 1979.

Dell'Isola (2007) mostra que um determinado tema pode ser apresentado por meio de diferentes gêneros textuais, cujos novos textos apresentam modificações ou transformações sem deixar de conter elementos de textos precedentes, de maneira explícita ou implícita. A busca por esse referente textual pré-existente faz parte da dinâmica constitutiva de cada um dos textos com que interagimos diariamente. Essa ideia é defendida também por Bazerman (2011, p. 22): “cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e depende de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social”.

Dell'Isola (2007) salienta que retextualizar é um desafio, constituído pela leitura de um texto e pela transformação de seu conteúdo em outro gênero, procurando manter a fidelidade às suas informações de base, resultando numa atividade bastante produtiva.

4.2.2 Fases do processo de retextualização segundo Dell'Isola

Diante da dificuldade de os alunos identificarem características essenciais de diversos gêneros, conforme relatam professores e alunos de pós-graduação, Dell'Isola (2007) organiza uma atividade de trabalho com gêneros textuais a qual contempla o processo de retextualização. Tais procedimentos foram aplicados, durante sua pesquisa, com turmas do ensino fundamental, médio e com alunos de graduação, logrando sucesso na aplicabilidade das atividades.

A atividade de retextualização proposta por Dell'Isola (2007) apresenta as seguintes etapas:

- (1) Leitura de textos publicados em jornais previamente selecionados;
- (2) Compreensão textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido;
- (3) Identificação do gênero, com base na leitura, compreensão e observação feitas;
- (4) Retextualização: escrita de um outro texto, orientada pela transformação de um gênero em outro gênero;
- (5) Conferência: verificação do atendimento às condições de produção – o gênero textual escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido;
- (6) Identificação, no novo texto, das características do gênero-produto da retextualização;
- (7) Reescrita, após a verificação do atendimento às condições de produção (trata-se da escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários) (DELL'ISOLA, 2007, p. 41-42).

Os procedimentos propostos por Dell'Isola podem ser distribuídos em duas etapas. A primeira contempla as atividades 1, 2 e 3, as quais iniciam com a leitura de textos previamente selecionados e apresentados em seus devidos suportes, passando para a compreensão e, em seguida, partindo-se para a identificação dos gêneros lidos. Vale ressaltar que as atividades de compreensão

do texto e identificação do gênero lido são essenciais para que a segunda fase possa ser realizada com êxito.

A segunda etapa compreende as demais atividades e consiste em um desafio de produção de escrita de um outro texto, em que será realizada a transformação da forma e da função do gênero lido para outro gênero. Nessa fase, o aluno deve reconhecer as características do gênero para o qual deverá adequar o conteúdo do texto lido, bem como deve realizar um levantamento dos aspectos que deverão compor o novo texto, realizando operações necessárias à retextualização de um gênero escrito para outro também escrito. A autora sugere que seja feita uma verificação do texto, durante e após o processo de retextualização, com vistas a analisar, conferir e avaliar as condições de produção e a aceitação do gênero trabalhado.

A atividade de retextualização na passagem de um texto escrito para outro texto escrito de gêneros diferentes conduz a mudanças significativas, as quais variam de acordo com os propósitos comunicativos e os interlocutores, dentre outros aspectos, sem que haja interferência no conteúdo temático do texto de partida. Dessa forma, concebemos a compreensão textual como atividade essencial para esse processo.

Dell'Isola (2007) afirma que, por meio da leitura e compreensão do texto lido, há três variáveis a serem consideradas no processo de retextualização: o propósito ou o objetivo da atividade, previamente determinado pelo professor; a relação tipológica entre o gênero do texto lido e o gênero do texto produzido, o que pode ocasionar a eliminação, substituição ou introdução de algumas estruturas linguísticas; os processos de formulação típicos de cada modalidade. Os processos de reformulação, segundo a pesquisadora, interferem na qualidade do texto retextualizado, uma vez que resultam de operações que envolvem as estruturas discursivas, o léxico, o estilo, a ordenação tópica, bem como a ordenação cognitiva, características dos gêneros como ação social. Essas variáveis sustentam a ideia de que as operações de retextualização são atividades conscientes e orientadas por diversos tipos de estratégias.

Na experiência conduzida por Dell'Isola, na primeira parte, os alunos leem textos, previamente selecionados, publicados em jornais de grande circulação, e, em seguida, são convidados a observarem as características e o processo de textualização desse material autêntico, verificando tópicos importantes, como elementos coesivos, aspectos relativos à informatividade, à situacionalidade e à intertextualidade. Daí a necessidade de se apresentar os textos sem adaptações ou reduções, o que contribui para que percebam a dinâmica dos textos em uso social. Em seguida, são feitos alguns questionamentos orais a respeito do conteúdo textual, e os alunos devem fazer

perguntas sobre assuntos tratados no texto, de modo a verificar o nível de compreensão da turma. O desfecho dessa etapa consiste na identificação dos gêneros textuais discursivos, a partir da leitura, compreensão e observações feitas, preparando-os para a segunda etapa do processo de retextualização.

Na segunda etapa, encontra-se o desafio da reescrita. Cada aluno (ou dupla de alunos) é incumbido de retextualizar o gênero do texto de partida em outro sugerido pelo professor. Antes de realizarem a atividade, os alunos são levados a refletir sobre o gênero abordado, considerando sua forma, sua função e elementos que o caracterizam. Depois disso, são conduzidos a buscarem informações sobre a constituição dos gêneros, através da leitura de diversos textos no mesmo gênero sugerido. Ao final, atende-se ao objetivo de verificar, a partir da leitura do texto produzido, se as condições de produção foram atendidas. Cabe ressaltar que o texto produzido, além de atender às características do gênero sugerido, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto original.

Nessa experiência, Dell'Isola propõe a seus alunos a retextualização de uma *reportagem* em um *editorial*; um *artigo de opinião* em *poema*; uma *matéria de capa* em um *protesto*; um *artigo* em um *regulamento*; uma *carta* em uma *notícia*; e uma *notícia* em uma *tirinha*. Todos os textos apresentam temática social que proporciona uma reflexão crítica sobre a sociedade.

Para Dell'Isola (2007), o que torna a atividade de retextualização interessante é o desafio que a sustenta, pois os alunos são motivados à leitura e à compreensão da linguagem do texto-origem em função do desafio de transformá-lo em um outro texto, favorecendo o trabalho com os diversos gêneros textuais. Ressaltemos que todas as etapas do processo de retextualização promovem uma reflexão sobre como a sociedade produz e consome textos de diversas naturezas.

Julgamos as tarefas propostas por Dell'Isola bastante significativas para o trabalho com a produção e a reflexão acerca dos gêneros, pois consistem numa sequência didática sistematizada e dotada de propósitos. Portanto, embora em nossa pesquisa nos limitemos a um único gênero, o conto, utilizamos os procedimentos didáticos apontados pela autora no tratamento dos gêneros em sala de aula, o que corresponde às tarefas de: compreensão textual; observação e levantamento das características de textualização do texto lido; conferência (o texto escrito, a partir do original, deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto lido); identificação, no novo texto, das características do gênero-produto da retextualização (no nosso caso, do conto); reescrita, que se refere à escrita da versão final do texto, feitos os ajustes necessários.

Em relação à proposta de Marcuschi (2010), utilizamos as operações apresentadas em seu modelo teórico, o qual é composto por nove operações, que vão desde a transcodificação do texto oral ao produto final da retextualização (o texto escrito).

5 EXPERIÊNCIA COM O PROCESSO DE RETEXTUALIZAÇÃO DE CONTOS ORAIS PARA CONTOS ESCRITOS

Neste capítulo, apresentamos nossa experiência com a atividade de retextualização como um recurso didático que favorece a produção de textos orais e escritos na escola, levando os alunos ao aperfeiçoamento da competência escrita e a uma reflexão sobre a relação entre as duas modalidades da língua.

O capítulo encontra-se dividido em duas seções: na primeira, apresentamos os procedimentos de coleta e de análise da amostra. Na segunda, dedicamo-nos à análise dos resultados, para o que descrevemos e exemplificamos as operações de transformação do texto oral para o escrito e discorremos sobre o processo de retextualização de umas das produções escritas que constitui a amostra desta pesquisa, tecendo relações com o aporte teórico apresentado do decorrer deste trabalho.

5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

5.1.1 Tipo de pesquisa

Nossa proposta investigativa pode ser considerada uma pesquisa-ação, uma vez que a maioria das atividades foi realizada e monitorada na sala de aula em que a pesquisadora é a própria professora regente da turma, o que a torna sujeito ativo no processo de produção do conhecimento em sua própria prática, interferindo na forma como o conhecimento é produzido e disseminado. De acordo com Thiollent (2005, p. 16),

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

Durante a pesquisa, concebemos a retextualização como um instrumento didático que pode ressignificar as atividades de recepção e de produção textual nas aulas destinadas ao ensino de Língua Portuguesa, uma vez que se trata de uma atividade bastante complexa que envolve vários aspectos da textualidade, principalmente no que concerne às características inerentes à fala e à escrita.

Desse modo, para um melhor tratamento das relações entre fala e escrita, observamos as operações que envolvem o processo de retextualização, propostas por Marcuschi (2010), através de uma sequência de atividades baseadas nos procedimentos didáticos de apresentados por Dell’Isola (2007), não como uma “receita”, mas como possibilidades que puderam ser modificadas e ampliadas conforme o desenvolvimento deste trabalho.

5.1.2. Universo e amostra

A pesquisa foi realizada com alunos de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola de Ensino Fundamental e Médio da rede estadual de ensino do Estado do Ceará, localizada na região metropolitana de Fortaleza, em Maranguape (CE), por um período de dois meses, o que corresponde a um bimestre letivo.

A escola funciona nos três turnos, conta com um número aproximado de setecentos e cinquenta discentes, a maioria oriunda do bairro onde a escola está situada, o que pode revelar uma situação social relativamente estável entre eles. Apresenta, em nosso entendimento, boa estrutura física, que contempla uma sala de multimeios, um laboratório de informática, uma quadra esportiva e um pátio amplo. Em relação às aulas destinadas ao estudo da Língua Portuguesa, a carga horária é de cinco horas-aula semanais, distribuídas da seguinte forma, conforme sugestão da escola: duas dedicadas ao estudo de textos, duas aos aspectos gramaticais e uma à produção textual. Entretanto, vale ressaltar que essa divisão é apenas sugestiva, ficando a critério do professor distribuí-las conforme necessidades da turma.

Tomando como referência o resultado do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) de 2012⁵ das turmas de 9º ano, embora não esteja no nível de adequação, que é a meta do Estado, a escola tem obtido bons resultados. Tecendo comparação com o ano anterior (2011), a escola elevou o nível de proficiência em relação à Língua Portuguesa, saindo do nível crítico para o intermediário. Para os gestores, o progresso é resultado do empenho dos professores na elaboração e na execução de projetos que visam ao desenvolvimento sociodiscursivo dos discentes.

A título de exemplificação de projetos desenvolvidos na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, citamos o trabalho desenvolvido pela Professora Coordenadora de Área (PCA), a qual planeja com os demais professores um projeto de leitura que é realizado anualmente. Grosso

⁵Até o desfecho desta pesquisa, os resultados referentes ao ano de 2013 ainda não estavam disponíveis para acesso. Portanto, utilizamos os dados dos anos anteriores.

modo, o projeto consiste na leitura de paradidáticos, sendo adotado pelo menos uma obra por turma, em que os alunos fazem a leitura e apresentam, mediante orientações do professor responsável, uma releitura da obra estudada, resultando em canções, representações teatrais, danças, cordel. O trabalho é realizado durante um bimestre, e a culminância é feita no pátio com a presença de boa parte da comunidade escolar.

A nosso ver, o projeto oportuniza o desenvolvimento sociodiscursivo dos alunos, entretanto estamos cientes de que há exceções, pois boa parte deles participa por obrigação, visto que a atividade constitui parte da nota do bimestre. Sendo assim, podemos dizer que falta o trabalho de conscientização sobre a importância do projeto, para que haja melhor engajamento por parte dos discentes. Em nossa pesquisa, realizamos uma atividade de sensibilização, que será descrita posteriormente, com intuito de instigar os alunos à efetiva participação no desenvolvimento deste projeto, a fim de corrigir essa “falha” e tornar nosso trabalho mais pertinente.

Nossa proposta de pesquisa foi realizada com os alunos do 9º ano da manhã, uma turma composta por trinta e cinco alunos, com faixa etária entre 14 e 16 anos. Generalizando, podemos dizer que os alunos são bastante participativos e apresentam um bom relacionamento entre si, o que facilitou a aceitação e a participação deles em relação ao projeto a que nos dedicamos.

O material de pesquisa foi construído mediante a proposta de transformação de histórias de cunho popular, contadas por pessoas da comunidade, em contos na modalidade escrita. Em outras palavras, analisamos os textos que foram produzidos a partir da atividade de retextualização, na passagem da fala para a escrita.

Em nossa pesquisa, observamos os aspectos da textualidade na passagem de uma modalidade para outra, a fim de analisar o grau de consciência, por parte dos sujeitos, quanto ao tratamento dispensado à fala e à escrita, elaborando estratégias para desenvolver esse tópico, o que contribuiu, de acordo com nossa concepção, para uma melhoria na produção escrita dos discentes.

Escolhemos o conto da tradição oral⁶ como texto-base por ser um gênero que pode revelar a fala em seu uso real, especialmente em nossa pesquisa, em que as narrativas foram relatadas por pessoas da comunidade local, de acordo com suas interações com o mundo, ou seja, trata da contação de histórias de cunho popular, guardadas pela memória de algumas pessoas. Como o conto, gênero que escolhemos como produto da retextualização, segue uma sequência narrativa, mais próxima das expectativas de leitura dos alunos nessa etapa de escolarização, garantimos a realização das outras etapas da retextualização.

⁶Em nossa pesquisa, os textos-bases foram constituídos, a rigor, de relatos e de contos da tradição oral, coletados na atividade de contação de histórias. Entretanto, para fins de simplificação, consideramos todos como contos orais.

Assim, além de promover as atividades de recepção e de produção de textos nas modalidades oral e escrita em sala de aula, pudemos analisar, nas etapas que envolveram o processo de retextualização, as perspectivas que os alunos têm sobre língua falada e língua escrita, a validade de algumas estratégias de leitura e de produção de textos, observando o domínio dos aspectos da textualidade e o atendimento às características sociodiscursivas do gênero proposto na retextualização.

Nessa perspectiva, no próximo tópico, descrevemos as tarefas que foram executadas durante o processo de retextualização dos textos orais em textos escritos.

5.1.3 Procedimentos de coleta

A construção da nossa amostra foi realizada, basicamente, em três blocos de atividades: o primeiro se refere ao registro audiovisual de práticas de contação de história (a que estamos chamando, neste projeto, de conto oral); o segundo diz respeito ao trabalho de análise dos vídeos das narrativas; e o terceiro trata das atividades de produção escrita da turma, ou seja, a retextualização propriamente dita.

Entretanto, antes de partirmos para a descrição das atividades citadas anteriormente, julgamos necessário tecer um relato sobre a atividade de sensibilização realizada para o engajamento dos alunos no desenvolvimento do projeto.

O primeiro encontro, para o início da intervenção, foi realizado na sala de multimeios. Previamente, selecionamos alguns livros de contos⁷, e os deixamos expostos sobre as mesas para que os alunos pudessem manipular o material e escolher algumas das histórias para ler. Dos trinta e três alunos que participaram da aula, apenas cinco não demonstraram interesse pela atividade, ficando dispersos, mas respeitando o silêncio dos outros.

Depois da leitura, pedimos para que alguns alunos recontassem para a turma, de forma sucinta, a história que haviam lido e perguntamos se haviam gostado da leitura. O momento de socialização foi bastante produtivo. Cinco alunos narraram com empolgação as histórias que haviam lido, como o conto “A doida”, de Carlos Drummond de Andrade, e recomendaram-nas aos demais colegas. Aproveitamos o momento também para comentar sobre o gênero conto,

⁷Dentre os livros expostos, podemos citar a coleção *Literatura em minha casa*, que reúne vários contos da literatura brasileira, apresentando autores diversos, como Cora Coralina, Lygia Fagundes Telles, Carlos Drummond de Andrade, Moacyr Scliar e outros de mesma importância. Vale ressaltar que a escola possui vários volumes e exemplares dessa coleção e outras coletâneas de contos, estando disponíveis para empréstimos.

enfazando o conto popular, que trata de histórias da tradição oral, geralmente curtas, criadas e enriquecidas pela imaginação popular.

No segundo momento da aula, apresentamos o livro de contos árabes da tradição oral *As mil e uma noites*⁸. Enquanto o material era manipulado pelos alunos, iniciamos a contação de história sobre o livro, dando ênfase à personagem Sherazade, que, mediante seu interesse pelas narrativas da tradição oral, usou sua esperteza e conseguiu libertar seu povo da ira do sultão Sheriar. Interessados pelas histórias, seguimos com a motivação falando sobre a importância da escrita, pois, sem o registro escrito desses contos, provavelmente, muito dessas histórias seria esquecido no transcorrer do tempo. Para reforçar o valor do registro escrito, apresentamos uma das versões da Bíblia Sagrada, que preserva os ensinamentos cristãos que outrora também eram repassados pela tradição oral.

Após reflexão, sugerimos que os alunos pensassem na possibilidade de realizarem uma atividade de registro das histórias populares de seu bairro, através da contação de história de moradores antigos, com o intuito de preservá-las por meio da escrita. A turma, no geral, demonstrou interesse para a realização da proposta de atividade, embora, no início da conversa, os comentários dos alunos tenham revelado insegurança, como se não se sentissem capazes de realizar tal trabalho. Para finalizar o encontro, solicitamos que entrassem em contato com pessoas do bairro, inclusive parentes, que guardam na memória histórias populares e que gostariam de contá-las à turma na escola. Imediatamente, os alunos começaram a citar nomes, então pedimos para que confirmassem no encontro seguinte a participação dessas pessoas.

No segundo encontro, realizado na sala de aula, antes de comentarmos sobre o projeto iniciado, reproduzimos um vídeo, disponível no *Youtube*, com uma contação de história popular realizada por um senhor agricultor e vendedor de verduras, seu Zizo (José Antônio da Silva)⁹, realizada na feira em que trabalha. Discutimos a riqueza de conhecimentos que pessoas como seu Zizo guardam e a forma agradável e prazerosa com que narram histórias, e como se sentem valorizadas ao serem ouvidas. Discutimos, também, aspectos da oralidade; os alunos destacaram

⁸*As mil e uma noites* é uma coletânea de histórias inventadas e preservadas na tradição oral pelos povos da Pérsia e da Índia. As narrativas são contadas por Sherazade, uma jovem corajosa que se sacrifica pelo seu povo para salvá-lo da ira do sultão Shariar. O livro se tornou conhecido no ocidente a partir de 1704, graças ao orientalista francês Antoine Galland. A obra passou por diversas adaptações. A versão que utilizamos se baseia nas traduções de Sir Richard Burton e Andrew Lang.

⁹De acordo com o site www.youtube.com, o vídeo foi publicado em 12 de agosto de 2013 e se refere a uma pesquisa de contos populares e histórias da Comadre Fulozinha, dentro do programa “Contos da Tradição Popular - Edição e Acessibilidade” (PROEXT - MEC – UFPB), coordenado pela professora doutora Ana Cristina Marinho Lúcio.

expressões – como por exemplo: “*pá tumar um bãiu nu ri*”; “*prontu vai mi cumer*”; “*quandu demo fê*”; “*vê ela mermo, nun vi*” – que, na concepção deles, são próprias da fala de pessoas pertencentes ao mesmo grupo de seu Zizo, ou seja, agricultores que vivem no campo e com baixo índice de escolaridade. Em relação às expressões destacadas, houve um momento de discussão sobre a adequação da linguagem, no qual o grupo percebeu que não se trata de “erros”. Desse modo, o vídeo permitiu que os alunos refletissem um pouco sobre a modalidade oral e visualizassem melhor a proposta apresentada por nós na aula anterior: a passagem de contos da tradição oral para a escrita, através do processo de retextualização.

Depois do vídeo, trabalhamos com o texto “Como as mulheres dominaram o mundo”, de Luis Fernando Veríssimo. Os alunos realizaram a leitura de forma dramatizada, promovendo o diálogo entre pai e filho. Em seguida, solicitamos que, em duplas, identificassem no texto marcas de oralidade, tarefa que, de acordo com nosso entendimento, foi realizada com facilidade. A partir de então, promovemos uma reflexão sobre as modalidades oral e escrita como um *continuum*, sendo possível a manifestação de expressões próprias de textos orais em textos escritos, para satisfazer aos propósitos comunicativos do gênero. Observemos as expressões e marcas identificadas pela maioria dos alunos ao analisarem o texto citado:

(1) Como as mulheres dominaram o mundo

Conversa entre pai e filho, por volta do ano de 2031 sobre como as mulheres dominaram o mundo.

— Foi assim que tudo aconteceu, meu filho...

Elas planejaram o negócio discretamente, para que não notássemos Primeiro elas pediram igualdade entre os sexos. Os homens, bobos, nem deram muita bola para isso na ocasião. Parecia brincadeira. Pouco a pouco, elas conquistaram cargos estratégicos: Diretoras de Orçamento, Empresárias, Chefes de Gabinete, Gerentes disso ou daquilo.

— E aí, papai?

— Ah, os homens foram muito ingênuos. Enquanto elas conversavam ao telefone durante horas a fio, eles pensavam que o assunto fosse telenovela. Triste engano. De fato, era a rebelião se expandindo nos inocentes intervalos comerciais. “Oi querida!”, por exemplo, era a senha que identificava as líderes. “Celulite”, eram as células que formavam a organização. Quando queriam se referir aos maridos, diziam “O regime”.

— E vocês? Não perceberam nada?

— Ficávamos jogando futebol no clube, despreocupados. E o que é pior: continuávamos a ajudá-las quando pediam. Carregar malas no aeroporto, consertar torneiras, abrir potes de azeitona, ceder a vez nos naufrágios. Essas coisas de homem.

— Aí, veio o golpe mundial?!?

[...]

Fonte: <http://www.pensador.info/p/cronicasdeluizfernandoverissimo/2/>

Para finalizar o encontro, instigamos a participação dos alunos em nosso projeto, reforçando a importância da escrita de contos da tradição oral. Alguns alunos confirmaram a participação de parentes no momento de contação de histórias, e concordaram com nossa indicação

de outros membros da comunidade. Desse modo, combinamos para a aula seguinte o momento de contação.

A partir de então, iniciamos o procedimento didático especificamente direcionado à atividade de passagem do texto oral para o texto escrito, que se encontra dividido em blocos, levando em consideração os postulados teóricos de Marcuschi (2010) e Dell'Isola (2007), sobre o processo de retextualização.

Para a realização do primeiro bloco de atividades, convidamos pessoas da comunidade para contar aos alunos histórias de cunho popular que elas trazem na memória. Levamos para a escola sujeitos com idades e com formação escolar diferentes, para que os discentes tivessem contato com possíveis variantes da língua oral a partir desses critérios. Desse modo, contamos com a participação de professores, pais, avós, moradores da comunidade e colegas de turma dos alunos.

Em princípio, planejamos a realização da contação de histórias na sala de multimeios, por ser, via de regra, um ambiente reservado, onde se espera uma estrutura propícia à concentração, uma vez que se trata de um local destinado à leitura e à pesquisa. Esperávamos que, nesse ambiente, os alunos pudessem ter a oportunidade de ouvir e de registrar sem prejuízo, em filmadoras ou celulares (com recurso de gravação de vídeo), as histórias narradas. Entretanto, pelas dificuldades de algumas pessoas, convidadas pelos alunos para a contação de histórias, de se deslocarem para a escola, realizamos parte das gravações em ambiente externo. Ao final dessa atividade, obtivemos um conjunto de doze vídeos, dos quais oito foram selecionadas pelos alunos para serem retextualizados e fazerem parte do produto final do processo, um livro de contos populares. Em relação às contações realizadas fora da escola, contamos com a participação de um grupo de cinco alunos, que, acompanhados da professora regente, se dispuseram a gravar (com filmadoras e celulares com função de gravar vídeo), junto à comunidade local, outras narrativas, as quais foram socializadas em sala de aula com os demais colegas da turma.

Após seleção dos oito vídeos que seriam trabalhados durante o processo de retextualização (textos-base), um grupo de alunos, usando seus conhecimentos sobre informática e com uso de um computador, produziu um CD reunindo os vídeos coletados, o qual pode ser socializado com toda a turma.

O segundo bloco de atividades refere-se ao trabalho de análise das gravações audiovisuais. Passados alguns dias do trabalho de contação de histórias, reservamos uma aula para que os alunos pudessem tecer comentários sobre a atividade realizada. Depois, solicitamos que se dividissem em equipes com quatro ou cinco componentes e escolhessem uma das histórias para

resumir oralmente para a turma, a fim de avaliar o nível de compreensão das narrativas orais e formar grupos para a etapa seguinte. Em seguida, cada equipe escolheu uma das histórias narradas para servir de texto-base para o processo de retextualização, ou seja, a transformação do conteúdo temático do texto oral para texto escrito. Antes do efetivo trabalho com os vídeos, solicitamos aos alunos que registrassem uma primeira versão do texto escrito, partindo dos relatos que guardavam na memória; dessa forma, teríamos um material para avaliar o grau de compreensão dos textos orais sem interferências dos textos originais, tecendo posterior comparação entre os primeiros escritos e as gravações audiovisuais de cada história.

Apesar de Marcuschi (2010) sugerir o trabalho com a transcrição dos textos-base orais, na passagem do oral para o escrito, decidimos não utilizar esse recurso, para que os alunos pudessem refletir sobre as especificidades de cada umas dessas modalidades, partindo da língua em uso (texto oral original audiovisual) sem interferência de um material já escrito (a transcrição).

Desse modo, a transcrição foi utilizada apenas na análise dos resultados desta pesquisa, ao tecermos comparações entre os textos-base e as produções escritas dos alunos no processo de retextualização. Para tanto, seguimos a sugestão de Fávero Andrade e Aquino (2012), que apontam as normas de transcrição já elaboradas por um grupo de pesquisadores do Projeto NURC/SP (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo).¹⁰ As autoras ressaltam que as normas não são padronizadas, de modo que os pesquisadores são livres para criar suas próprias normas para transcrição.

A transposição para a substância gráfica de textos produzidos originalmente através da fala coloca uma série de problemas, particularmente a decisão sobre o que registrar e o que não registrar, partindo do princípio de que, mesmo no caso da transcrição fonética, é impossível capturar todos os elementos constitutivos do texto oral. De acordo com Marcuschi (2010), é necessário considerar que há uma atividade onipresente na atividade de transcrição, que é a compreensão. Sendo assim, é necessário definir critérios de transcrição considerando os objetivos da análise que se vai realizar. No nosso caso, procuramos manter o conteúdo e os marcadores interacionais próprios da fala, presentes nos textos-base, sem nos determos muito nas entonações e alongamentos, já que nosso propósito, na análise, era observar a manutenção do conteúdo temático dos textos originais nas retextualizações dos alunos, bem como o apagamento ou manutenção de marcas próprias da modalidade oral.

¹⁰Vale ressaltar que, na época em que o quadro de transcrição fora criado, Fávero, Andrade e Aquino integravam o grupo de pesquisa do Projeto NURC/SP. A título de pesquisa, recomendamos a leitura da primeira obra da coleção “Projetos Paralelos” – NURC/SP in: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 7. ed. São Paulo: Humanitas, 2010.

Em seguida, reproduzimos o quadro que orientou o trabalho de transcrição realizado neste projeto.

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ ou timbre)	/	e comé / reinicia
Entoação enfática	maiúsculas	porque as pessoas reTÉM moeda
Alongamento de vogal ou consoante (como s,r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os :: éh::... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	– –	... a demanda de moeda – vamos dar essa notação – demanda por moeda por motivo de
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as [linhas	A. na casa da sua irmã [B. sexta-feira? A. fizeram lá... [B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literárias, reproduções de discurso direto ou leitura de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRReira entre nós”...

Quadro 5: Normas para transcrição dos textos orais. Fonte: Fávero, Andrade e Aquino (2012, p.122)

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: não se usam em início de períodos, turnos e frases.
2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por está: tá? você está brava?).
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa).
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois-pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.

Após a produção do primeiro texto escrito feito pelos alunos (resumo do texto-base), disponibilizamos as gravações audiovisuais das histórias para cada membro das equipes, através de diversos dispositivos eletrônicos como celular (com função de reproduzir vídeo), pen-drive (para reproduzir os vídeos em outro suporte) e tablet, conforme a posse desses meios por parte de cada aluno, para que pudessem manipular os vídeos sempre que necessário durante a atividade de retextualização. Embora a maioria pudesse ter acesso às gravações pelos meios que citamos, preferimos dar início às atividades no laboratório de informática, a fim de garantir que todos pudessem acessar o material na escola. Para tanto, repassamos antecipadamente o material ao professor responsável pelo laboratório para que pudesse preparar a sala para o desenvolvimento das atividades do último bloco do trabalho.

As atividades do último bloco envolveram o desafio de transformar o conteúdo das histórias contadas em contos escritos, adequando o teor do texto original, ou seja, as narrativas orais, às características estruturais do gênero e da modalidade propostos para a retextualização, eliminando marcas próprias dos discursos orais, como pausas, hesitações, repetições desnecessárias.

Conforme relatamos, antes de trabalharem com as gravações audiovisuais, os alunos foram instigados a narrarem os contos oralmente para que pudessem avaliar a compreensão do texto-base, tecendo comparações com os vídeos. De acordo com Marcuschi (2010, p. 70), “para poder transformar um texto é necessário compreendê-lo ou pelo menos ter uma certa compreensão dele”. Desse modo, a atividade de retextualização implica uma interpretação prévia do texto de origem, pois uma transformação sem a devida compreensão do texto original pode levar a falseamentos.

Ao tecermos comparações entre os resumos escritos e os textos orais na íntegra, pudemos observar que os alunos, de modo geral, apresentaram um bom nível de compreensão dos contos narrados, pois não apresentaram distorções em relação ao conteúdo temático das narrativas, nem interferiram na versão dos fatos a que tiveram acesso.

Outro fator relevante que pudemos observar, ao compararmos os textos, refere-se ao domínio do gênero resumo, pois os alunos foram capazes de transpor o conteúdo das narrativas orais, que duraram em média cinco minutos, em breves narrativas escritas de aproximadamente vinte linhas, o que só possível com a real compreensão dos textos-base. Isso nos permite dizer que a atividade proposta, a retextualização, motivou, desde os primeiros trabalhos, a produção escrita dos alunos, posto que demonstraram interesse e empenho na realização das atividades.

Como exemplo, observemos um trecho da produção escrita de um grupo, comparando-o à transcrição e às duas versões do texto, em que podemos avaliar a habilidade de transformar o conteúdo temático do conto oral para o escrito de forma sucinta e compatível com as características do gênero nessa modalidade da língua, eliminando repetições e descrições desnecessárias ao novo texto:

Transcrição do trecho do texto 3	Resumo do trecho (primeira versão - resumo)	Versão final para edição
<p>vocês são uns alunos novos né?... nunca passaram o que eu passei na minha idade quando era novo que estudava assim e... pra começar não tinha transporte andava de pé merenda num existia na no colégio né? ... porque eu morava ali na Serra... abria os livros caderno livro não um livro um caderno... levava pra escola era num saquinho de plástico num existia esse negócio de mochila hoje né?... aí eu pegava... a minha merenda era banana eu trazia dentro dos livros ou um abacate maduro... e era assim... que antigamente tudo era difícil... transporte num existia né?... na minha época de de catorze quinze anos que eu estudava doze anos... tinha um jipezinho bem acolá carro esses carros pequenos num existia a gente andava de pé ou a cavalo né?... com muito tempo foi que veio aparecer bicicleta... aí era assim aí... éh... Médico também era coisa difícil... onde a gente se segurava era com rezadeira com remédio do mato essas coisas... e tinha uma senhora lá onde eu morava que era uma rezadeira muito boa... rezava em criança... então essas</p>	<p>Antigamente tudo era difícil, não existia transporte, só tinha um jipe que aparecia de vez em quando. Eles andavam todos a cavalo ou a pé. Depois veio aparecer a bicicleta. Naquela época médicos, posto de saúde era bastante difícil, onde mais se seguravam era em rezadeiras, um remédio pra lá, essas coisas. Havia uma rezadeira muito boa, rezava em tudo, até em bichos (...)</p>	<p>Antigamente tudo era difícil, não existia transporte, só tinha um jipe que aparecia de vez em quando. As pessoas andavam a cavalo ou a pé. Depois veio aparecer a bicicleta. O serviço de saúde também era precário, posto de saúde era bastante difícil, o que existia eram rezadeiras, que usavam a fé para amenizar as dores dos populares.</p> <p>Na serra de Maranguape, havia uma rezadeira muito boa, rezava em tudo, até em bicho (...)</p>

doenças de criança né?... vento
caído... rezava em dor de den...te essas
coisa tudo (...)

Depois da produção dos resumos, em outra aula, dedicamo-nos ao trabalho de escuta dos textos originais e à produção dos contos escritos. Para a realização dessa atividade, os trinta e cinco alunos foram divididos em grupos compostos por quatro ou cinco componentes, totalizando oito grupos. Os alunos tiveram liberdade para escolher os textos-base, conforme o interesse pelas narrativas, embora tenhamos interferido para que houvesse variedade nas produções escritas, já que tínhamos a intenção de produzir um livro de contos. Desse modo, da coletânea de doze contos orais, oito foram selecionados pelos alunos para o trabalho de retextualização.

Como técnica de trabalho em grupo, observamos que a maioria das equipes optou por escolher um dos membros para escrever o texto, enquanto os demais o ajudavam no processo de construção da versão escrita do texto oral, ou seja, todos ouviam a gravação, paravam, discutiam e decidiam a melhor forma para que o colega pudesse registrar. Ao final do trabalho, as primeiras versões dos textos produzidos pelas equipes foram entregues à professora para apreciação. A partir de então, pudemos analisar as operações realizadas pelos alunos no processo de transformação do texto e quais operações ainda deveriam ser trabalhadas para se chegar ao texto final, seguindo a proposta de Marcuschi (2010), o que será apresentado e discutido na sequência desta pesquisa.

Em relação ao trabalho de revisão dos textos, realizamos essa atividade em duas etapas. Na primeira, em duas aulas dedicadas ao projeto, reunimos as equipes novamente e devolvemos as primeiras versões dos textos devidamente analisadas e com notas de observação para que os alunos pudessem discutir e revisar seus textos, realizando as adequações necessárias à versão final de cada um, sob a orientação da professora. Vale ressaltar que essa atividade de revisão, no sentido de tornar o texto mais próximo do grau formal (como, por exemplo, ajustando a concordância verbal), foi realizada tendo como objeto de análise as inadequações encontradas nas produções escritas dos alunos. De acordo com nossa interpretação, as inadequações suscitadas nas retextualizações partiram de dificuldades dos próprios discentes em relação a conhecimentos da língua.

Na segunda etapa, em outro encontro de duas horas-aula, projetamos as produções de cada equipe e realizamos uma revisão grupal, com consentimento de todos, já que as produções seriam publicadas em um livro de contos como produto da turma. Essa etapa foi bastante produtiva, pois foi o momento em que todos puderam socializar suas produções e sugerir modificações relativas à adequação e à substituição de termos e de estruturas lexicais, demonstrando um verdadeiro trabalho de produção textual em equipe.

Nessa fase, três alunos se destacaram em relação a conhecimentos da língua normativa e aspectos de textualidade, ficando responsáveis pela revisão final do livro de contos da turma, junto à professora regente. Sendo, assim, em outro encontro, no laboratório de informática, cada equipe digitou seu texto e o entregou aos alunos responsáveis pela revisão final.

Para uma melhor visualização dos procedimentos didáticos realizados no desenvolvimento do trabalho proposto, na atividade de retextualização do texto oral para o escrito, elaboramos um quadro resumitivo com as atividades executadas em cada etapa do processo, baseados na metodologia apresentada por Dell'Isola (2007):

Primeiro bloco	Segundo bloco	Terceiro bloco
<ul style="list-style-type: none"> • Encontro para contação de histórias e registro audiovisual das narrativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade de compreensão textual, através da produção de resumos (oral e escrito) das narrativas; • Análise dos vídeos para a atividade de retextualização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retextualização: escrita de um outro texto, orientada pela transformação da fala para a escrita; • Conferência: verificação do atendimento às condições de produção (o conto escrito), mantendo, ainda que em parte, o conteúdo do texto original; • Revisão e ajustes necessários para a versão final.

Quadro 6: Resumo das etapas realizadas na atividade de retextualização.

Ressaltamos que, além dessas tarefas resumidas no quadro, houve ainda o trabalho de sensibilização, com o qual pudemos refletir sobre as relações entre fala e escrita, e as atividades inerentes à confecção do livro de contos no final do processo de retextualização, o que será descrito a seguir.

5.1.4 Proposta de produção de um livro de contos

Em todas as etapas do desenvolvimento do projeto, procuramos envolver os alunos na tomada de decisões, para que se sentissem responsáveis por um trabalho que partia de ações deles, tornando cada atividade exequível e instigante.

De acordo com nossa interpretação, um dos momentos mais prazerosos de todas as atividades que envolveram o processo de retextualização refere-se à elaboração do livro de contos da turma. Nessa etapa, os alunos se dividiram em novos grupos, de acordo com suas aptidões, para a produção do livro e de um CD com a coletânea dos contos narrados.

Nesse sentido, formou-se um grupo responsável pela revisão dos textos, conforme já havíamos relatado; outro responsável por editar a contação de histórias, inserindo inclusive trilha sonora para apresentação do conteúdo do CD; outro responsável pelas ilustrações (figuras 2 e 3); outro responsável por fotografar a turma (figura 4); outro por elaborar o texto de agradecimento; e um grupo que, junto à professora, participou dos detalhes finais da editoração do livro, como escolha da fonte, da capa e da ordem das histórias (figura 1). Nas figuras abaixo, procuramos exemplificar essas atividades.

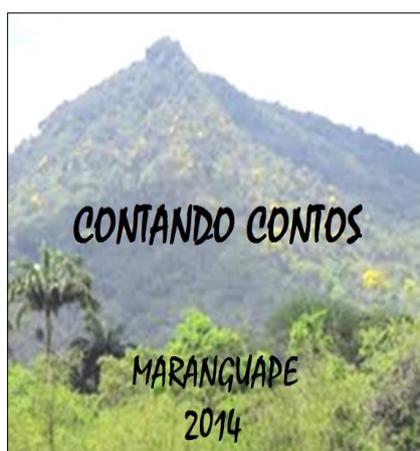


Figura 1 – Capa do livro e do CD *Contando contos*.



Figura 2 – Ilustração que se refere ao enredo do texto 1.



Figura 3 – Ilustração que se refere ao enredo do texto 3.



Figura 4 – Foto da turma.

Vale dizer que esses detalhes, depois de discutidos, também foram socializados com toda a turma, através de projeção, para possíveis alterações, no dia reservado para a escolha do título do livro – *Contando contos*. Depois de revisado, finalmente o livro pode ser impresso para divulgação.

Como se tratava de um projeto de pesquisa, sentimo-nos responsáveis pelos gastos financeiros referentes à impressão dos exemplares. Entretanto, é importante frisarmos, já que pretendemos apontar esse trabalho como uma atividade passível de ser realizada em escolas públicas, que não se trata de um produto tão dispendioso, podendo ser impresso com material da própria escola; financiado com verbas destinadas a projetos; ou com contribuições dos próprios alunos. Enfim, estamos tratando de algo de possível realização.

Depois de todo o processo e com o produto em mãos, pudemos perceber o contentamento e o orgulho por parte dos alunos, pois estavam diante de algo verdadeiramente produzido por eles.

Em relação à divulgação do projeto, aproveitamos o período em que a escola estava realizando a abertura da Semana Cultural – movimento em que alunos fazem exposições culturais para o público, no qual se fazem presentes professores, colegas, pais e demais membros da comunidade escolar. Nesse momento, dois alunos da nossa turma tiveram a oportunidade de divulgar nosso trabalho e apresentar o livro de contos. Além da importância da produção do livro para eles, para nossa surpresa, os alunos ressaltaram a importância do ato de ler e de escrever, instigando os alunos à leitura de sua “produção literária”. Para tanto, deixamos vinte e cinco exemplares na sala de multimeios da escola para empréstimos, bem como o CD com a coletânea de contos narrados para posteriores trabalhos.

Pelo exposto, julgamos que a ideia de publicar as produções textuais dos alunos, através de um livro de contos, tornou o trabalho mais gratificante para os que participaram e motivador para aqueles que tiveram conhecimento do projeto, instigando-os a novas produções.

Para a análise, selecionamos quatro contos produzidos pelos alunos, de um total de oito narrativas que compuseram o livro de contos, já que, pela extensão deste trabalho, seria inadequado a avaliação de todos os textos, orais e escritos, desenvolvidos em todas as etapas do processo. Como as produções textuais foram realizadas em grupo, para efeito de identificação dos textos, optamos por nomeá-los como texto 1, texto 2 e assim sucessivamente.

5.1.5 Procedimentos de análise

As produções escritas que serviram de amostra para a nossa pesquisa foram analisadas de forma qualitativa, sem caráter estatístico, apontando para o objeto de nosso estudo: avaliar a adequação do conteúdo de textos orais em reais situações de interação em textos escritos mais próximos do grau formal, a partir de um processo de reconhecimento/análise das relações entre fala e escrita. No tratamento dos dados, apresentamos um comparativo entre os textos transcritos e as produções dos sujeitos, realizadas antes e após a intervenção do professor, apontando as transformações realizadas durante o processo e indicando que operações do modelo apresentado por Marcuschi (2010) foram realizadas durante o processo de transformação do oral para o escrito. Para tanto, as retextualizações e as reescritas foram digitadas na íntegra, mantendo-se a escrita original.

Dos quatro textos a serem analisados, dois foram produzidos a partir de textos registrados na atividade de contação de histórias (textos 1 e 3), realizada no ambiente escolar; e dois foram confeccionados tendo por base histórias contadas por moradores da cidade e registradas em vídeo pelos alunos (textos 2 e 4), atividade realizada fora da escola, no centro da cidade de Maranguape.

O texto 1 versa sobre a origem da expressão popular “E aí, comeu peba?...” usada pelos maranguapenses. A versão que explica o uso da expressão é narrada sob a ótica de um dos moradores da cidade: um senhor de aproximadamente cinquenta anos, professor da escola em que foi realizado o projeto de contação de histórias. Grosso modo, a história narra o episódio em que um candidato a vereador, certo de sua vitória, resolve engordar uns pebas para servir como banquete na festa de comemoração de sua eleição. Entretanto, o político é surpreendido com sua derrota. A partir de então, nasce a expressão popular a que se refere o texto.

O enredo do texto 2 trata do desmoronamento de parte do cinema de Maranguape, ocorrido no ano de 1961, narrado de acordo com a experiência vivida por um dos sobreviventes da tragédia: o aposentado Rômulo, de aproximadamente sessenta e cinco anos de idade, morador da cidade.

Diferentemente dos textos 1 e 2, que se referem a acontecimentos verídicos ocorridos na cidade de Maranguape, os textos 3 e 4 se caracterizam pelo jogo entre a fantasia dos contos que nascem da criatividade popular e os acontecimentos do cotidiano. Dessa forma, o texto 3 conta a história de um senhor que sofria com uma terrível dor de dente e não se tratava devido à dificuldade em se obter atendimento médico na época. Até que encontra uma rezadeira “muito boa” que, a partir da crença, oferece-lhe ajuda e soluciona o problema. O conto é narrado com bastante humor por um vendedor ambulante de aproximadamente cinquenta e cinco anos de idade, que é pai de um dos alunos da turma.

O texto 4 foi narrado com humor por uma senhora de oitenta e cinco anos de idade, moradora da cidade. O texto discorre sobre a astúcia de um jovem que, sendo obrigado a trabalhar numa venda de carne dos pais, planeja seu casamento com uma das filhas do prefeito da cidade, a fim de obter vantagens financeiras com a união. Entretanto, ao se dirigir à casa do político para formalizar o pedido de casamento, acompanhado pelo pai, é surpreendido pela ira do prefeito, que desvenda o golpe.

5.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na passagem do oral para o escrito, as produções textuais dos alunos passaram por várias operações de transformação, que permitiram uma reflexão sobre a relação entre fala e escrita, bem como sobre a adequação da linguagem aos propósitos comunicativos dos textos, por exemplo: eliminação de marcas estritamente interacionais; apagamento de repetições, de redundâncias e de autocorreções; inclusão de pontuação; substituição de léxico. Durante o processo, os alunos tiveram que produzir, em média, duas versões do texto. Como resultado, percebemos um melhor domínio da produção escrita dos alunos e o aprimoramento dos conhecimentos da língua.

No próximo tópico, analisaremos as produções dos alunos, embora de forma superficial, comparando-as com a transcrição dos textos originais, para que possamos observar as transformações ocorridas na passagem do texto oral para o texto escrito.

5.2.1 As operações de transformação da fala para a escrita

Na análise dos textos, tivemos a intenção de verificar se os alunos demonstraram consciência sobre as especificidades da língua falada e da língua escrita como duas modalidades de um mesmo sistema linguístico, levando-os a um aperfeiçoamento da competência escrita. Para tanto, observamos quais operações propostas por Marcuschi (2010) foram realizadas, bem como as transformações que dizem respeito às estruturas discursivas, ao léxico, ao estilo, à ordenação tópica e à ordenação cognitiva. Além disso, tecemos considerações sobre intervenções realizadas durante o processo de retextualização. Esses aspectos sustentam a ideia de que as operações de retextualização são atividades conscientes e orientadas por diversos tipos de estratégias.

Desse modo, apresentamos as produções dos alunos, tecendo comparações com a transcrição dos textos originais, para que possamos apontar e exemplificar as operações realizadas durante a atividade de retextualização da fala para escrita.

Conforme quadro exposto no capítulo quatro deste trabalho¹¹, Marcuschi (2010) aponta nove operações que envolvem o processo de transformação do texto oral para o texto escrito. Essas operações podem ser divididas em dois grupos: no primeiro, estão as operações que seguem *regras de regularização e idealização*, que se referem às quatro primeiras (eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras; introdução da pontuação com base na entonação fornecida pela entoação das falas; retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos; introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos); no segundo, encontraríamos as operações que seguem *regras de transformação*, referentes às demais operações do modelo proposto pelo autor (introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos; reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos; tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas; reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa; agrupamento de argumentos condensando as ideias).

Antes de partirmos para os exemplos, cabe ressaltar que, em nossa experiência, as nove operações não foram trabalhadas de forma isolada, ou seja, não seguimos um “passo a passo”. Na verdade, os alunos produziram seus textos com base na escuta e não com base na transcrição dos textos orais, realizando, desse modo, mais de uma operação ao mesmo tempo. Por esse motivo,

¹¹Referimo-nos ao Quadro 4: Modelo das operações de retextualização que se encontra na p. 40 deste trabalho.

embora tenhamos a pretensão de exemplificar cada uma das operações, é possível detectar a realização de mais de uma operação em um mesmo exemplo. Vejamos:

1ª operação

Na primeira operação, são eliminadas as marcas estritamente interacionais, as hesitações e os truncamentos. A seguir, apresentamos a definição desses fenômenos:

- *hesitações* – estratégia de processamento do texto oral com função de ganhar tempo para o planejamento (*ah..., eh, ...e..., o., dos...*);
- *marcadores interacionais* – elementos conetivos textuais lexicalizados ou não lexicalizados e tipicamente produzidos na fala, que atuam na articulação dos textos, encandeando-os de modo coeso (*né, sabe, bom, bem, assim, tipo assim, certo*);
- *truncamentos* – fenômeno de encurtamento de palavras que figura como um dos processos de formação de palavras (*tá, tava, cê*).

Além disso, nesta operação, também devem ser eliminadas as observações metalinguísticas sobre a situacionalidade ou sobre o fluxo da fala, tais como comentários sobre as ações dos falantes “((*aponta para a perna direita*))”, o que não aconteceu nesta experiência, já que os alunos trabalharam diretamente com os áudios e não com as transcrições dos textos. Observemos:

(2) Trecho do texto 2

Transcrição do oral	Retextualização escrita
(...) quando eu vou passando ali <u>na no</u> sobrado da Silvinha... <u>ai</u> um amigo MEU <u>né?</u> ... me perguntou... “Jacinto tu vai ao filme?”... “vou não rapaz <u>tô</u> sem dinheiro... <u>tô</u> doente aqui dessa perna... <u>tô</u> liso”... “Não rapaz por isso não pega o dinheiro”... me deu cinco cruzei:ro pra eu ir ao filme <u>óia já pensou</u> ... <u>num</u> fosse isso <u>num</u> tinha acontecido que eu <u>tava</u> nem prevenido... <u>ai</u> aproveitei que ele me deu o dinheiro e fui <u>né?</u> (...)	(...) No dia do acidente, Rômulo estava voltando da casa da sua namorada e resolveu descansar um pouco na praça, foi quando apareceu um amigo e convidou ele para assistir o filme no cinema. Seu Rômulo disse que estava sem dinheiro, então o seu amigo colocou a mão no bolso e deu cinco cruzeiros para que seu Rômulo pudesse ir ao cinema com ele (...) (trecho retirado da primeira versão escrita do texto 2)

(3) Trecho do texto 3

Transcrição do oral	Retextualização escrita
(...) que antigamente tudo era difícil... transporte <u>num</u> existia <u>né?</u> ... na minha época <u>de de</u> catorze quinze anos que eu estudava doze	Antigamente tudo era difícil, não existia transporte, só tinha um jipe que aparecia ele vez em quando. Eles andavam todos a cavalo ou a pé.

anos... tinha um jipezinho bem acolá carro esses carro pequeno num existia a gente andava era de pé ou a cavalo né?... com mui::to tempo foi que veio aparecer bicicleta... ai era assim ai... éh::... Médico também era coisa difícil... cê mais onde a gente se segurava era com rezadei::ra com remédio do ma::to essas coisa... e tinha uma senhora lá onde eu morava que era uma rezadeira muito bo::a... rezava em crian:ça... vento essas doenças de criança né? (...)

Tempos depois veio aparecer a bicicleta. Naquela época medicos, posto de saúde era bastante difícil, onde mais se seguravam era em rezadeiras, um remedio pra lá, essas coisa. Havia uma rezadeira muito boa, rezava em tudo, até em bichos (...)

Nos dois exemplos, podemos observar a eliminação de: hesitações (*éh, na no*); marcadores interacionais produzidos na fala (*né, aí, óia, já pensou*); truncamentos (*num, cê, tava, tô*), embora tenham sido mantidos alguns, como o “pra”, que são comuns em determinados gêneros textuais escritos, como os contos populares; bem como repetições – traço característico da língua falada, como forma de evidenciar, enfatizar o que se disse, contribuindo para a manutenção da coerência textual (*carro esses carro pequeno, o burro suado deu um banho ni burro*). Com os exemplos, podemos dizer que os alunos que produziram os textos citados têm uma boa noção de que estão diante de duas formas distintas de realização da língua: a fala e a escrita, e de que essas modalidades apresentam suas singularidades.

2ª operação

Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação da fala (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia). Para Marcuschi (2010), a pontuação deveria ser tratada no contexto global das quatro operações iniciais, por isso aparece duas vezes, na segunda e na quarta operação, sendo que nesta última surge a novidade da paragrafação.

Como os alunos não trabalharam com a transcrição do texto oral, mas com os áudios originais, a introdução dos sinais de pontuação seguiu, de fato, a intuição fornecida pela intuição da fala. Para melhor compreendermos a segunda operação do modelo, passemos a um exemplo:

(4) Trecho do texto 3

Transcrição do oral	Retextualização escrita
---------------------	-------------------------

<p>(...) quando foi um dia eu vi um senhor lá:... num burro a cavalo que ele vivia viajando né?... aí: ele parô na casa da senhora lá que rezava... aí ele fo::i... pediu água... aí ela fo::i e ele com a mã::o assim ((coloca a mão na boca))... com a mão assi::m... “o que é que cê tem?”... “tô com uma dor do dente medonha aqui eu só tenho um dente”... o vé:i só tinha um den::te e a dor medonha no dente pra não aguentar mais... e ela disse... “o senhor quer que eu reze no dente?” “e a senhora reza?”... “rezo”... aí ele... “pois reze”... “sente aqui”... ela foi pegar um ramo... aí... “o senhor quer que eu reze... pra ele só pra passar a dor ou pra ele cair logo esse dente?”... ele “REZe pra ele cair”... ela rezô... aí ele agradeceu a e::la montô no burro e foi se embora...</p>	<p>Um certo dia, um senhor montado num cavalo apareceu, parou na casa dela e pediu um pouco de água, mas ele notou que ela estava com a mão na boca e ela perguntou: <u>— O que você tem?</u> <u>— Estou com uma dor de dente medonha, eu só tenho um dente e esse que esta doendo.</u> <u>— Você quer que eu reze no seu dente?</u> <u>— Você é rezadeira? Pois reze?</u> <u>— Pois sente aqui! Você quer que eu reze para passar a dor ou que caia logo o dente?</u> <u>— Reze para ele cair logo.</u> Tempos depois que ela rezou, ele foi embora (...) (trecho retirado da primeira versão escrita do texto 3)</p>
---	--

Nesse exemplo, a equipe que produziu o texto demonstrou domínio do emprego dos sinais de pontuação, ao transformar o conteúdo temático do texto oral em escrito, construindo um discurso direto com o uso de travessão e de dois pontos para indicar a fala dos personagens, como podemos observar nas partes sublinhadas nos dois trechos. Além do travessão e dos dois pontos, foram empregados outros sinais de pontuação, como: a vírgula, para separar orações *Tempos depois que ela rezou, ele foi embora.*; e a interrogação, para indicar uma indagação em *Você quer que eu reze no seu dente?*.

Os textos produzidos pela turma, de modo geral, revelaram que os alunos têm uma boa noção acerca do emprego dos sinais de pontuação. Entretanto, durante a análise das produções, no decorrer do processo de retextualização, a produção escrita da equipe que confeccionou o texto 2 mereceu destaque em nossa pesquisa, pois se apresentou, em sua primeira versão, sem a introdução dos sinais de pontuação, o que nos levou a uma investigação e posterior intervenção sobre o caso. Todavia, para não quebramos a sequência de análise das operações de transformação propostas por Marcuschi (2010), a que nos propusemos nesta seção, detalhamos o referido caso em outro momento deste capítulo.

3ª operação

A terceira operação diz respeito à retirada de certos itens lexicais, sintagmas, orações ou estruturas que estão a mais no texto, elementos sentidos como desnecessários, tais como:

- *repetições* – a repetição é considerada um dos mecanismos organizadores da fala, que constitui, muitas vezes, um recurso retórico, desempenhando funções didáticas, argumentativas e enfáticas (gosto **muito, muito, muito disso**);
- *redundâncias* – repetição de uma ideia já contida num termo anteriormente expresso, que trazem informações desnecessárias, que nada acrescentam à compreensão do texto (havia **estreado** um filme **novo**);
- *paráfrases* – a paráfrase é um enunciado que reformula o conteúdo de um texto-fonte, num texto derivado, com o qual mantém uma relação de equivalência semântica (todos desejavam sua felicidade / queriam que ela fosse feliz);
- *pronomes egóticos* – que têm sua identificação marcada pela forma verbal de primeira pessoa (eu, nós), desnecessários para a constituição do texto escrito.

Sabemos que o texto oral tem como característica a repetição de elementos lexicais, sintagmáticos, estruturais que geram um maior volume de elementos reduplicados, bem como podemos observar no exemplo a seguir:

(5) Trecho do texto 2

Transcrição do oral	Retextualização escrita
<p>eu tinha levado <u>uma queda de bicicleta</u>(1) ia fazer um mês... <u>eu tava com essa perna dura</u>(2) ((aponta para a perna direita))... táqui/ a marca óia... <u>numa queda de bicicleta</u>(1) <u>ái eu tava com a perna du::ra</u>(2) ((deixa a perna rígida))... <u>ái toda semana</u>(3)... <u>todo fim de semana</u> (3) eu ia pra casa da minha mulher... <u>nã::o ela vi::nha nós assistia uma novena</u>(4) que tinha sabe? dia de sábado... <u>ái de lá a gente vinha pela pra::ça</u>(5) então eu ia deixar ela... <u>ái o que aconteceu nesse fim de semana</u>(3) né?... <u>que eu tava com a perna dura</u>(2)?... <u>ái:: assisti a nove:na</u>(4) <u>ái vim... ela não foi né?</u>... <u>acho que ela sabia que eu tava assim</u>(2) <u>não foi... aí eu vim pra praça</u> (5)... quando eu vou passando alí na no sobrado da Silvinha... <u>ái um amigo MEU né?</u>... me perguntou...</p>	<p>Dias antes de acontecer esse acidente, <u>seu Rômulo Havia levado um tombo de Bicicleta</u> (1) <u>deixando ele com a perna machucada</u> (2). Depois de um tempo, estava passando no cinema de Maranguape um novo filme que era novidade para todos. No dia do acidente, Rômulo estava voltando da casa da sua namorada e <u>resolveu descansar um pouco na praça</u> (5), foi quando apareceu um amigo e (...)</p> <p>(Trecho retirado da segunda versão escrita do texto 2)</p>

Analisando o texto na versão oral, podemos observar a presença de repetições de ideias e de termos, aspecto característico da oralidade. Para uma melhor visualização, sublinhamos e enumeramos cinco ocorrências, atribuindo um mesmo número às repetições: (1) *uma queda de bicicleta; numa queda de bicicleta*; (2) *eu tava com essa perna dura, aí eu tava com a perna du::ra,*

que eu tava com a perna dura, que eu tava assim (referindo-se à perna dura); (3) *toda semana, todo fim de semana, nesse fim de semana*; (4) *nós assistia a novena, assisti a novena*; (5) *a gente vinha pela pra::ça, eu vim pra praça*. Das cinco ocorrências, duas foram eliminadas (3 e 4) na versão escrita e as demais foram idealizadas em um único parágrafo: ... seu Rômulo Havia levado um tombo de Bicicleta(1) deixando ele com a perna machucada(2). (...) *No dia do acidente, Rômulo estava voltando da casa da sua namorada e resolveu descansar um pouco na praça*(5).

Os pronomes egóticos também foram eliminados na passagem do oral para o escrito, quando a equipe decidiu transformar a narrativa em primeira pessoa para o discurso em terceira pessoa: *eu tinha levado uma queda de bicicleta* foi transformado em *seu Rômulo Havia levado um tombo de Bicicleta*.

Embora tenham realizado a terceira operação com êxito, os alunos que produziram o texto também registraram uma repetição de ideias em sua versão escrita: *estava passando no cinema de Maranguape um novo filme que era novidade para todos*, atribuindo redundância ao texto. Entretanto, a inadequação foi devidamente alterada pelos alunos na versão final do texto para publicação, com a ajuda da equipe de revisão: *Nesse período, o cinema da cidade estava estreando um filme novo e todos queriam assistir* — (trecho retirado da versão final do texto 2).

4ª operação

Para Marcuschi, a quarta operação é um passo em direção a uma transformação do texto falado em texto escrito propriamente dito, pois, ao compararmos uma transcrição da fala, nesse ponto do processo, com o texto escrito, a impressão que se tem, segundo o autor, é de que o texto oral foi “disciplinado”, dando-lhe a aparência mínima da escrita que teria normas mais específicas, embora a oralidade tenha suas normas.

Nesta operação, espera-se a introdução da paragrafação e da pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos. Para Marcuschi (2001), a paragrafação não se acha necessariamente unida à pontuação, já que se refere a uma decisão de agrupamento do conteúdo por outros critérios, como início de um novo conjunto temático no tópico narrativo. Vejamos um exemplo:

(6) Trecho do texto 4

Transcrição do oral	Retextualização escrita
---------------------	-------------------------

um casal que só tiveram um filho e criaram com muito gosto com muita coisa... Ave Maria pra eles era como um príncipe... () e ele num aprendeu nada nada nada... quando foi um dia... o... a: ele ficou rapaz aí a velha disse... “meu véi esse menino num tá fazendo nada porque tu não ensina... man::da esse menino matar vaca na mangueira e manda ele vender na fei::ra que ele aprende a negociar”... “é mesmo”... aí ele matou a vaca botou numas malas de de couro... quando ele chegou lá o prefeito morava em fren::te à feira... quando ele olhou tava as três filhas do prefeito lá em cima olhan::do o pessoal da feira... aí ele botou a carga abaixo... sentou-se em cima das malas e ficou ((imita o rapaz olhando para cima admirando as filhas do prefeito))... aí quando ele deu assim criatu::ra já já tinha dado doze hora... num vendeu NAda... aí trepou assim as coisas... quando chegou a velha... “óia meu fi sabe fazer negócio”... “vende::u meu fi? vendeu a carne toda?”... “nã::o mamãe num vendi nã::o”... “por que meu fi?”... a velho perguntou a ele... “é não... é porque eu tava era ajuntamento era meu casamento com a fia do prefeito”... “cá fia do prefeito”... aí:: “que casamento é esse?”... “passei o dia todo”... aí:: o a velha disse... “oh meu fi amanhã você vai pedir você vai pedir ela tá ven::do vai casar com a fia do prefeito... se não tive::sse feito isso ele num aprendia nada”... foi no outro dia ele vestiram cada um num num gibão daqueles de couro e botaram umas esporas e um chapéu de couro na cabeça e se tacaram pra lá... se montaram numas besta... chegaram lá... “oh de casa”... aí saiu... “o que é?”...

Os pais preocupados com a situação de seu único filho, decidem tomar providências em relação ao jovem que até então ainda era sustentado por eles. Como a fonte de renda da família era uma venda no mercado, de peixes, os pais decidem mandar o filho para trabalhar no local.

Já cansado de tentar obter lucro e não conseguir, o garoto sai para respirar um pouco e se depara com o Prefeito e suas três filhas. Logo lhe vem uma idéia de se casar com uma delas e sair daquele sofrimento.

Entusiasmado o garoto volta pra casa e fala ao mãe:

— Mãe.

— Oi meu filho! Você vendeu muita coisa?

— Não mãe, mas tenho uma notícia muito melhor. Vou me casar com uma das filhas do prefeito.

Feliz, o homem logo vai a casa do prefeito resolver os assuntos do casório, ao chegar lá, inicia-se então a conversa:

— Bom dia, seu prefeito!

(...)

(trecho retirado da primeira versão escrita do texto 4)

Ao compararmos a transcrição com a retextualização, podemos observar que o texto escrito encontra-se organizado em parágrafos, que é uma das características próprias do texto nessa modalidade da língua. Nesse exemplo, os produtores do novo texto organizaram o discurso em vários parágrafos, seguindo a estruturação comum à sequência narrativa do gênero conto (apresentação, complicação, clímax e desfecho).

Como os alunos optaram pelo discurso direto, houve a introdução de travessões para delimitar a fala dos personagens de forma adequada. Além disso, observamos também o emprego de letras maiúsculas no início de cada parágrafo.

As próximas cinco operações seguem regras de transformação, pois dizem respeito a um tratamento da fala, de natureza sintática, semântica, pragmática e cognitiva, e se fundam em

estratégias de substituição, seleção, acréscimos, reordenação e condensação. Nas palavras de Marcuschi (2010), são as operações que propriamente caracterizam o processo de retextualização, pois envolvem mudanças mais acentuadas no texto-base.

5ª operação

A quinta operação diz respeito à introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e a verbalização de contextos expressos por dêiticos, referente à substituição e reordenação de natureza pragmática.

É comum nos textos produzidos na fala a utilização do contexto físico de maneira sistemática, tanto para referenciação quanto para orientação espacial. Trata-se, portanto, de uma forma de explicitação vinculada a aspectos não verbalizados, a qual, quando se elimina o contexto físico, deve ser suprida com informações equivalentes que os recuperem. Desse modo, na passagem do oral para o escrito, um “ele”, um “ali” devem ser preenchidos com um nome e com um local. Sigamos com exemplos:

(7) Trecho do texto 3

Transcrição do oral	Retextualização escrita
que antigamente tudo era difícil... transporte num existia né?... na minha época de de catorze quinze anos que eu estudava doze anos... tinha um jipezinho bem acolá carro esses carro pequeno num existia a gente andava era de pé ou a cavalo né?...	Antigamente tudo era difícil, não existia transporte, só tinha um jipe que aparecia de vez em quando (...) (Trecho retirado da versão final do texto 3)

Neste exemplo, o texto oral apresenta um advérbio (acolá) que, via de regra, transmite a ideia de espaço. Entretanto, analisando o texto audiovisual, percebemos que o dêitico, além de fazer referência a um lugar específico, recuperado em outro ponto do texto (na serra), também é utilizado para indeterminar a frequência com que os transportes automotivos eram vistos naquela época. A equipe que produziu o texto escrito substituiu o termo pela expressão *de vez em quando*, transmitindo a ideia de infrequência.

(8) Trecho do texto 3

Transcrição do oral	Retextualização escrita
(...) tinha uma senhora lá onde eu morava que era uma rezadeira muito bo::a (...)	Na serra de Maranguape havia uma rezadeira muito boa (...) (Trecho retirado da versão final do texto 3)

No exemplo sete, o termo *lá*, que faz referência ao lugar onde se passa a ação, é recuperado de forma adequada pela expressão *Na serra de Maranguape*, pelos alunos que confeccionaram a versão escrita do texto.

(9) Trecho do texto 3

Transcrição do oral	Retextualização escrita
(...) ele com a mã::o assim ((coloca a mão na boca))... com a mão assi::m ... “o que é que cê tem?” (...)	(...) logo ela notou que ele estava com a mão na boca(...) (Trecho retirado da versão final do texto 3)

Neste último exemplo, a substituição do dêitico *assim* por seu referente *com a mão na boca* só foi possível com a observação do material audiovisual, pois o referente do termo estava nos gestos do falante, e não na fala.

6ª operação

A sexta operação refere-se à reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos, que dizem respeito à estratégia de reconstrução em função da norma escrita. Em nossa experiência, essa etapa foi trabalhada em mais de um momento do processo, uma vez que os alunos, depois da retextualização, foram instigados a fazer revisão dos textos, conforme relatamos em outro tópico deste trabalho. Vejamos um exemplo:

(10) Trecho do texto 3

Transcrição do oral	Retextualização escrita
(...) e quando foi um dia eu vi um senhor lá::... num burro a cavalo que ele vivia viajando né?... aí:: ele parô na casa da senhora lá que rezava... aí ele fo::i... pediu água... aí ela fo::i e ele com a mã::o assim ((coloca a mão na boca))... com a mão assi::m... “o que é que cê tem?”(...)	Certo dia, um senhor montado num cavalo apareceu, parou na casa dela e pediu um pouco de água. Logo ela notou que ele estava com a mão na boca, então perguntou curiosa: — Por que o senhor tá com a mão na boca? (...) (Trecho retirado da versão final do texto 3)

Nesse exemplo, notamos que os alunos organizaram as informações do texto oral em prol de uma linguagem mais próxima do formal, revelando um momento de planejamento por parte dos retextualizadores do texto escrito. Para tanto, substituíram expressões como: *e quando foi um*

dia por *Certo dia*; sintetizaram as ideias, eliminando descrições desnecessárias: *eu vi um senhor lá::... num burro a cavalo que ele vivia viajando né? ... aí:: ele parô na casa da senhora lá que rezava... aí ele fo::i... pediu água substituído por um senhor montado num cavalo apareceu*; modificaram a forma de encadeamento sintático: *aí ela fo::i e ele com a mã::o assim ((coloca a mão na boca))... com a mão assi::m... por Logo ela notou que ele estava com a mão na boca, então perguntou curiosa*. Entretanto, como optaram pelo discurso direto, os produtores registram truncamentos (*Por que o senhor tá com a mão na boca?*) com intuito de oferecer autenticidade à fala dos personagens.

7ª operação

A sétima operação refere-se ao tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas, estratégia de substituição visando a uma maior formalidade do texto escrito.

Segundo Marcuschi (2010), nesta operação e na seguinte, surgem com maior intensidade os problemas relativos ao fenômeno cognitivo da interpretação encontrados na compreensão textual. Todavia, a não compreensão não impede a retextualização, mas pode levar a falseamentos. Nesse sentido, durante o processo de transformação, os alunos foram orientados a manter o valor de verdade dos contos narrados, embora pudessem fazer acréscimos na produção dos contos escritos. Vejamos:

(11) Trecho do texto 4

Transcrição do oral	Retextualização escrita
(...) “Jo::ão... tu vai ali na casa do do tenente diz a ele que mande duas ordenanças pra mim”(1) ... aí:: eles ficaram... aí o o filho disse assim... “pa::i ordenança é sordado(2) né?”... o velho... “que sorda::do que danado de sordado... mini::no... ele mandô foi fazer café(3) para gente e mandô buscar os bolo na casa do major tenen:te”... aí ficou... aí quando o soldado chegou... aí o prefeito disse... “pega esses dois cavaleiros(4) aí dê uma pisa e mande ir embora”... aí deram uma pisa danada(5) neles... aí quando ele foi chegando em casa a velha(6) disse... “viva os NO::ivo”... aí ele foi e disse... “viva os noivo o quê?... cabra véia falar em casamen::to... eu tô	(...) — João, vai à casa do tenente e pede para ele mandar dois ordenanças. (1) — Pai, ordenança é soldado, né? — Que soldado! Ele mandou passar um café.(3) Iludido com a boa recepção, o pai é surpreendido com a chegada de dois capangas, ordenados para dar uma surra (5) nos dois trambiqueiros.(4) O pai revoltado e sentindo os efeitos da surra, volta para casa onde a sua mulher (6) o esperava ansiosa. — E aí, meu velho, como foi? — Como foi? Eu estou sem voz de tanto

<p>cum minha guela ROca de tanto pedir soco::rro num sei onde eu tô que não mato esse cacho::rro”(7)... ((risos))</p>	<p>pedir socorro. O Prefeito quase me mata, tratou-me como cachorro e disse para nunca mais voltar lá (...)</p> <p>(Trecho retirado da versão final do texto 4)</p>
---	---

Ao compararmos os dois textos, percebemos que novas estruturas sintáticas e novos léxicos foram introduzidas na passagem do oral para o escrito, bem como podemos observar nos trechos: (1) *Jo::ão... tu vai ali na casa do do tenente diz a ele que mande duas ordenanças pra mim* substituído por *João, vai à casa do tenente e pede para ele mandar duas ordenanças*; (2) *sordado* substituído por *soldado*; (3) *mandô foi fazer café* por *mandou passar um café*; (4) *cavaleiros* foi substituído por *trambiqueiros*, expressando melhor a intenção dos personagens na ótica dos retextualizadores; (5) *uma pisa danada* por *uma surra*; (6) *a velha* por *sua esposa*; (7) *tô cum minha guela ROca de tanto pedir soco::rro num sei onde eu tô que não mato esse cacho::rro* substituído por *Eu estou sem voz de tanto pedir socorro. O Prefeito quase me mata, tratou-me como cachorro*.

Sabemos que na sétima operação a estratégia de substituição visa a uma maior formalidade da língua, bem como pudemos visualizar nos exemplos anteriores. Entretanto, como os alunos trabalharam com contos da tradição oral, nos textos escritos pelos, foram mantidas algumas expressões próprias da fala, como marcadores conversacionais: “*Pai, ordenança é soldado, né?*”, “*E aí, meu velho, como foi?*”, atribuindo autenticidade ao texto.

8ª operação

A oitava operação trata da reordenação tópica do texto e da reorganização da sequência argumentativa, envolvendo acréscimo informacional e redistribuição dos tópicos discursivos em parágrafos quando for o caso. Nas palavras de Marcuschi (2010), esta operação exige alto domínio da escrita e se dá em especial em textos mais complexos em que o aspecto argumentativo predomina ou em diálogos para os quais se sugere uma retextualização mais global sem atenção para detalhes informacionais, sendo acoplada a esta a nona operação. Vejamos um exemplo:

(12) Trecho do texto 1

Transcrição do oral	Retextualização escrita
<p>(...) tudo bem passou a camp:nha só que o quê que aconteceu?... o Joaquim Tibúrcio perdeu a eleição... CO:mo ele já tinha engordado os pebas</p>	<p>(...) Quando saiu o resultado, o inesperado aconteceu: o candidato não ganhou a disputa. — O quê!!! Isso não está certo, como eu pude</p>

já tinha preparado os pebas... então ele:... não pensou duas vezes... todas as pessoas que ele tinha convidado pra pra comer os pebas pra comemorar a vitória... ele convidou pra comer o peba da mesma forma... então houve a festa que já não era uma festa da vitória... mas houve lá a festa e e todo mundo que compareceu comeu peba e desde então a gente costuma dizer aqui em Maranguape... “e aí comeu peba?... na eleição? se você votou em quem perdeu a eleição você comeu peba” (...)

perder? Fala o candidato incrédulo com o resultado.

— E agora? Perdemos a eleição. Fala um dos cabos eleitorais desanimado ao lado de Tibúcio, que ainda não acreditava no resultado.

— Ah, não!

— O que foi?

— O que vamos fazer com a festa?

—Tudo já foi organizado! — Diz um dos cabos eleitorais. E o candidato afirma o seguinte:

— Chame todo mundo, hoje vamos comer peba!

Então houve a festa que já não era a comemoração da vitória, e todo mundo que compareceu comeu peba. Desde então, a gente costuma dizer aqui em Maranguape “E aí comeu peba na eleição?” Se você votou em quem perdeu, você comeu peba.

(Trecho retirado versão final do texto 1)

Nesse exemplo, a equipe que produziu o texto escrito transformou o conteúdo do texto oral, que se encontrava em terceira pessoa nesse trecho, em discurso direto. Para tanto, fizeram acréscimos de falas das personagens, com a introdução da devida pontuação, para criar efeitos de sentido mais eficientes ao texto escrito. Desse modo, foi necessário reorganizar os tópicos, tornando o texto coeso: primeiro foi colocada a informação de que o candidato havia perdido as eleições (*Quando saiu o resultado, o inesperado aconteceu: o candidato não ganhou a disputa.*); depois são introduzidos os diálogos que acrescentaram informações ao texto, justificando o motivo para manter a confraternização entre os possíveis eleitores mesmo com a derrota do candidato (— *E agora? Perdemos a eleição. Fala um dos cabos eleitorais desanimado ao lado de Tibúcio, que ainda não acreditava no resultado. / — Ah, não! / — O que foi? / — O que vamos fazer com a festa? ...*); por fim retoma as informações do texto original, dando desfecho ao texto. Com essa operação, podemos dizer que os retextualizadores possuem um bom conhecimento a respeito de normas linguísticas.

9ª operação

A nona operação diz respeito ao agrupamento de argumentos, condensando as ideias. Por exemplo, pode-se trazer para o início de texto um argumento colocado no meio ou no final do texto ou vice-versa, condensando as ideias distribuídas no decorrer do discurso, tornando-o mais claro e coeso. O que difere a oitava da nona operação é o aspecto de redução textual e operações de reordenação de natureza global ou macro da nona operação. Vejamos um exemplo:

(13) Trecho do texto 2

Transcrição do oral	Retextualização escrita
eu tinha levado uma queda de bicicleta ia fazer um mês... eu tava com essa perna dura ((aponta para a perna direita))... táqui/ a marca óia... numa queda de bicicleta aí eu tava com a perna du::ra ((deixa a perna rígida))... (...) aí o que aconteceu nesse fim de semana né?... que eu tava com a perna dura?	(...) Foi quando o forro da sala começou a cair. Como, dias antes de acontecer a tragédia, seu Rômulo tinha sofrido uma lesão no joelho, provocada por um pequeno tombo na sua bicicleta, ficou limitado para fugir do local (...) (Trecho retirado da versão final do texto 2)

Nesse exemplo, os produtores do texto 1 na versão escrita trouxeram uma informação que se encontrava no início do texto oral (o tombo de bicicleta) para outro ponto do texto escrito (terceiro parágrafo). Desse modo, as ideias foram condensadas em um único parágrafo, mas mantendo as informações do texto original.

Vale ressaltar que, das nove operações propostas por Marcuschi (2001), em pelo menos quatro são mencionadas ações de eliminação, o que corrobora com a ideia de que a língua falada, em sua especificidade, apresenta um alto grau de redundâncias e repetições. Vejamos um trecho do texto 4:

(14) Trecho do texto 4

Transcrição do oral	Retextualização escrita
(...) quando ele chegou lá o prefeito morava em fren::te à feira... quando ele olhou tava as três filhas do prefeito lá em cima olhan::do do pessoal da feira... aí ele botou a carga abaixo... sentou-se em cima das malas e ficou ((imita o rapaz olhando para cima admirando as filhas do prefeito))... aí quando ele deu assim criatu::ra já já tinha dado doze hora... num vendeu Nada (...)	Quando chegou à feira, percebeu que estava em frente à casa do Prefeito, justamente no dia em que as três filhas do político estavam na varanda da casa. E assim passou todo o dia, sem vender nada e pensando nas três donzelas. (...) (Trecho retirado da versão final do texto 4)

Na versão oral desse exemplo, o narrador descreve com detalhes o momento em que o garoto chega à feira, em um texto com repetições e outros marcadores próprios da fala. Já na versão escrita, percebemos uma condensação das ideias, tornando o texto mais formal, o que demonstra domínio dessa operação por parte da equipe que retextualizou o texto analisado.

Das nove operações apresentadas e exemplificadas, as que mais trouxeram contribuições às produções escritas dos alunos, no sentido de torná-las mais próximas da linguagem formal, foram as operações oito e nove, que tratam da reordenação tópica do texto e da condensação

de ideias, pois as demais foram realizadas, conforme nossa interpretação e de forma generalizada, de acordo com a maturidade linguística da turma em relação ao *continuum* entre as duas modalidades da língua. Desse modo, os alunos produziram os textos adequando-os às expectativas do gênero proposto (conto popular) e aos propósitos comunicativos, eliminando marcas da oralidade, como repetições desnecessárias ao texto escrito, e conservando outras que atribuíram originalidade ao texto, como marcadores conversacionais nos diálogos construídos nas retextualizações.

Concluída a exemplificação de cada uma das operações propostas por Marcuschi (2010), julgamos viável trazer uma análise de um dos textos produzidos na íntegra, a partir do qual podemos observar como se efetivou a atividade de retextualização da fala para a escrita, apontando as transformações e as intervenções realizadas durante o processo.

5.2.2 Análise de uma retextualização

Nesta seção do trabalho, dedicamo-nos à análise do texto 2 na íntegra, “A queda do cinema”, que trata do desmoronamento de parte do cinema de Maranguape, ocorrido no ano de 1961. A história foi contada por um dos sobreviventes do desastre, e quem registrou o momento de contação da história foi a mesma equipe que realizou a retextualização.

A análise do texto 2 será dividida em dois momentos, pois, durante o processo de retextualização, identificamos que dois componentes da equipe apresentavam dificuldades em relação à constituição do texto escrito, especificamente em relação ao emprego dos sinais de pontuação. Desse modo, na primeira parte, tratamos da intervenção realizada para desenvolver a habilidade para pontuar texto e, na segunda, tecemos considerações a respeito da retextualização, destacando as operações realizadas na transformação do texto oral para o escrito.

5.2.2.1 Procedimentos de intervenção

Ao analisarmos a primeira versão escrita do texto 2, percebemos que ela quase não apresentava os sinais de pontuação necessários para uma melhor construção da coerência textual (embora tenhamos ciência de que a falta de pontuação não torna um texto totalmente incoerente). O caso nos chamou bastante atenção, já que a maioria dos grupos havia realizado essa operação concomitantemente às demais em um único processo. Vejamos:

(15) Primeira versão do texto 2

Em 1961 teve a queda do cinema na cidade de seu Rômulo em Maranguape antes de acontecer esse acidente Rômulo tinha se acidentado dias antes quando se passou um tempo tinha se passado em Maranguape um filme novo e era novidade para todos bom nesse dia Rômulo estava indo pra casa de sua namorada ele queria levar ela pra assistir o filme novo mais não tinha dinheiro para ele e ela. No dia do filme que seria estreado o filme ele estava sentado na praça quando chegou um amigo e tinha perguntado se ele iria assistir o filme e ele falou que não iria por causa do dinheiro que não tinha então ele colocou a mão no bolso e deu 5 cruzeiros então eu fui mais ele assistir o filme eu tinha ido para o camarote mais voltei e se sentei onde estava os outros quando passou certo tempo o teto caiu sobre todos seu Rômulo estava no meio e teve ferimentos no rosto e tinha quebrado duas costelas e colocaram ele onde estava os mortos tinha 12 mortos passou o dia quando foi no outro dia tinha uma pessoa pegando os mortos e tinha avistado seu Rômulo respirando então ela gritou aqui tem um sobrevivente do acidente do cinema. Bom essa é a historia só seu Rômulo.

Quando conversamos com o aluno (doravante aluno A) responsável pela escrita, ele nos informou que ainda pontuaria o texto, que havia escrito a primeira versão sem se preocupar com a pontuação. Resolvemos analisar outra produção do referido aluno, realizada no início do processo (produção de resumos). Foi quando constatamos que ele apresentava, de fato, deficiência em relação ao emprego dos sinais de pontuação, conforme podemos observar no seguinte texto produzido pelo aluno A:

(16) A doida

Uma vez uma senhora que morava sozinha e doente atrás de uma montanha em frente da sua casa havia um lago onde todos os garotos do bairro iam tomar banho. na cidade ela era conhecida como doida mas a tal velha era só doente mas os garotos não sabiam. no outro dia todos os garotos estavam voltando do lago e jogaram pedras na casa da velha mas o garoto mais novo entrou na casa dela e pediu desculpa e decidiram ajudar a velha até o dia que ele morresse.

Nessa ocasião, desenvolvemos uma sequência de atividades, partindo do processo de retextualização e com base nas atividades propostas por Ramos (1997) sobre a pontuação, com o objetivo de promover reflexão e aprimorar o conhecimento linguístico dos discentes em relação ao assunto. Para tornar o trabalho mais dinâmico realizamos o trabalho em dupla. Para tanto, identificamos outro aluno (doravante aluno B), da mesma equipe que produziu o texto 2, com a mesma dificuldade, o que pudemos observar, também, através de produções textuais anteriores.

O trabalho de intervenção sobre o emprego de pontuação foi realizado em um período de seis horas-aula, dividido em três encontros. De acordo com Ramos (1997, p. 59), “a maneira mais imediata de sentir o quanto a pontuação é necessária é estar diante de um texto não pontuado e ter de contar o que leu a outra pessoa”. Desse modo, no primeiro encontro (duas horas-aula),

iniciamos as atividades de intervenção solicitando ao aluno B que lesse o texto produzido pelo aluno A (“A doida”), que se encontrava praticamente sem sinais de pontuação, e depois recontasse o que havia lido. Passados alguns minutos, o aluno B declarou que não estava “entendendo nada do texto”, pois não tinha pausas.

Após reflexão sobre a necessidade de pontuar um texto, trabalhamos com o texto *Sempre o Juquinha*, com o qual pudemos sondar o nível de conhecimento linguístico dos alunos sobre os sinais de pontuação.

(17) Sempre o Juquinha

No primeiro dia de aula, a professora explica que vai testar a capacidade de raciocínio das crianças, fazendo-as ligar determinadas características ao animal certo. Chama o Juquinha e começa:

— Quem pia é...

— Pião! — diz o garoto terrível.

Com paciência, a professora diz que é o pintinho da galinha que pia.

— Vou lhe dar outra chance: quem ladra é...

— Ladrão!

A professora, irritada, explica que é o cachorro.

— Seu Juquinha, vou lhe dar a última chance: quem muda de cor é...

E o Juquinha:

— Semáforo!

Almanaque Brasil de Cultura Popular. São Paulo, ano 2, n. 15, jun. 2000, p. 30.

Primeiramente, solicitamos a leitura individual do texto. Em seguida, passamos para a atividade de construção de sentidos do texto. Para tanto, fizemos algumas indagações como: qual o objetivo desse tipo de texto?; em que consiste o humor desse texto?

Dando continuidade, solicitamos a leitura dramatizada da anedota, para que os alunos percebessem, na oralidade, a função dos sinais de pontuação na escrita. Terminada a leitura, promovemos a seguinte reflexão:

“Na leitura, percebemos que, além de pausas, há espaço para a fala do narrador e dos personagens; como isso é representado na escrita?; voltem ao texto e grifem todos os sinais de pontuação que encontrarem. Depois façam uma lista com o nome do sinal e sua função no texto. Você pode ler o texto em voz alta para o colega, para perceber melhor a função que cada sinal assume no texto”.

Tivemos como resultado dessa tarefa as seguintes considerações da dupla:

Sinais de pontuação	Descrição de uso - aluno A	Descrição de uso - aluno B
Ponto (.)	Para finalizar o texto	Para terminar o final de uma frase
Vírgula (,)	Para da uma pausa no texto	São pequenas pausas em um texto
Dois pontos (:)	Para iniciar uma nova conversa	Para começar uma nova frase
Travessão (—)	Para introduzir a fala do personagem	Para iniciar a fala de um personagem
Reticências (...)	Para suspender a fala	Para iniciar a frase de um personagem
Exclamação (!)	Demonstra uma fala diferente	Para falar com admiração

Quadro 7: Quadro com a função dos sinais gráficos sob a perspectiva dos alunos.

Diante do exposto, podemos afirmar que os alunos têm um bom nível de conhecimento em relação à identificação e à função dos sinais gráficos em um texto escrito, faltando-lhes, desse modo, uma reflexão sobre o emprego desses sinais para uma melhor produção de sentidos de um texto.

Dando continuidade, solicitamos a retextualização do texto *Sempre o Juquinha*, passando do discurso direto para o texto em terceira pessoa, para que os alunos percebessem a mudança no uso de sinais de pontuação. Vejamos o resultado dessa transformação:

(18) Retextualização	
Primeira versão	Segunda versão
<p>No primeiro dia de aula, a professora explica que vai testar as capacidade de raciocínio das crianças, fazendo-as ligar determinadas características aos <u>animais</u>. certo. a professora chama o juquinha para <u>comerça – quem pia é pergunta a professora</u> <u>pião! Alegremente responde o juquinha</u> Com <u>paciencia a professora</u> diz que é o pintinho. Vou lhe dar mais uma <u>chance responde</u> a professora e <u>pergunta quem ladra é?</u> emocionado, <u>o juquinha ladrão!</u> a professora <u>irritada diz</u> que é o cachorro com <u>raiva ela fala vou lhe dar mais uma chance,</u> <u>quem muda de cor é?</u> Ele pença e com a certeza <u>Respomde Semáforo.</u></p>	<p>No primeiro dia de aula a professora explica que vai testar as capacidade de raciocínio das crianças, fazendo-as ligar determinadas características ao animal certo. Então a professora chama o Juquinha e pergunta qual o animal que pia. O garoto terrível responde que é o pião. Com paciência, a professora diz que é o pintinho da galinha que pia. E resolve dar outra chance ao garoto, perguntando qual animal que ladra. Emocionado, O Juquinha responde que é o ladrão. a professora irritada diz que é o cachorro Com muita raiva ela decide que vai dar mais uma chance, e pergunta qual animal que muda de cor. Ele pensa e com a certeza responde que é o semáforo.</p>

Ao analisarmos a primeira retextualização do texto produzido pela dupla, notamos que havia algumas inadequações no emprego dos sinais de pontuação, como podemos observar nestes exemplos: *fazendo-as ligar determinadas características aos animais. certo.*, em que o emprego do ponto final após a palavra *animais* gerou problemas em relação à sintaxe da frase. No período *quem pia é pergunta a professora pião! Alegrementemente responde o juquinha*, os alunos não conseguiram delimitar a fala das personagens e do narrador, o que poderia trazer problemas na compreensão do texto. Nesta frase: *emocionado, o juquinha ladrão!*, a ausência de pontuação ocasionou uma mudança morfosintática no termo *ladrão*, que passou de substantivo a adjetivo, trazendo prejuízos ao texto. Além desses, podemos observar outras ausências do sinal de pontuação que foram sublinhadas no texto.

Como atividade de intervenção, solicitamos a leitura do texto que eles produziram em voz alta, para que pudessem perceber a ausência e as inadequações do emprego dos sinais de pontuação. Desse modo, quando leram, por exemplo, o trecho “*emocionado, o juquinha ladrão!*”, fizeram uma pausa entre “juquinha” e “ladrão”, inclusive mudando a entonação da fala, logo perceberam que na escrita faltava um sinal para marcar essa mudança de personagem. A partir de então, pedimos que revisassem o texto e produzissem uma segunda versão.

Após transformação, tecemos a seguinte reflexão:

“Em sua opinião, em qual versão (diálogo ou texto em terceira pessoa) o texto se tornou mais compreensível? Por quê?”

Para os alunos, o texto com uso de parágrafos para marcar a fala dos personagens, ou seja, o discurso direto, torna o texto mais compreensível.

No segundo encontro (duas horas-aula), trabalhamos com o texto “Sexa”, de Luis Fernando Verissimo, seguindo com a expectativa de trabalho com a retextualização, na passagem do oral para o escrito. Nesse sentido, reproduzimos para os alunos uma versão animada do texto de Verissimo, disponível no Youtube¹², de aproximadamente dois minutos de duração. Nessa atividade, com a dramatização do texto, os alunos puderam perceber a entonação dada às passagens

¹²O vídeo refere-se a uma versão animada da crônica em análise. Enviado em 15 de novembro de 2011, estando disponível no site www.youtube.com.

do texto oral e, dessa forma, refletir sobre a forma mais adequada de pontuar o texto escrito, mantendo as entonações da fala.

Depois que os alunos assistiram à animação, solicitamos a transformação do texto oral em escrito, ou seja, a retextualização. Lembramos que a dupla poderia acessar o vídeo conforme necessidade para a conclusão da atividade proposta. Os alunos decidiram fazer um rascunho e entregar apenas a versão final para análise da professora.

Com o rascunho concluído, pedimos para que a dupla realizasse a leitura dramatizada do texto escrito por eles, para que observassem melhor a necessidade de refazer, substituir e/ou introduzir sinais de pontuação, de acordo com os sentidos que queriam dar ao texto, sem se distanciar da versão apreciada.

No quadro seguir, reproduzimos o texto “Sexa” em três versões: original, texto do vídeo e retextualização da dupla, para que possamos analisar e tecer algumas considerações acerca da produção dos alunos. Para uma melhor visualização, destacamos com cores diferentes as alterações ocorridas entre os textos:

(19)

Texto original	Texto do vídeo	Retextualização
- Pai..... - Hummmmm? - Como é o feminino de sexo? O quê? O feminino de sexo. Não tem. - Sexo não tem feminino? - Não. - Só tem sexo masculino? - É. Quer dizer, não. Existem dois sexos. Masculino e Feminino. - E como é o feminino de sexo? - Não tem feminino. Sexo é sempre masculino. - Mas tu mesmo disse que tem sexo masculino e feminino. - O sexo pode ser masculino ou feminino. A palavra "SEXO" é masculina. O SEXO masculino,o SEXO feminino.	- Pai..... - Hummmmm? - Como é o feminino de sexo? Como é que é? Como é o feminino de sexo? Não existe. - Sexo não tem feminino? - Não. - Só tem sexo masculino? - É. Quer dizer, não. Existem dois sexos. Masculino e Feminino. - E como é o feminino de sexo? - Não tem feminino. Sexo é sempre masculino. - Mas tu mesmo disse que tem sexo masculino e feminino. - O sexo pode ser masculino ou feminino. A palavra "SEXO" é masculina. O SEXO masculino, o SEXO feminino.	Um certo dia de manhã, um garoto pergunta para o pai, em quanto ele lia o jornal na sala de sua casa: - Pai! - Hum? - Como é o feminino de sexo? - Como é que é? - Como é o feminino de sexo? - Não existe! - Sexo não tem feminino? - Não! - só tem sexo masculino? - é, quer dizer, não. tem dois sexos: feminino e masculino! - e qual é o feminino de sexo? - Não tem feminino, sexo é só no masculino! - Mas tu mesmo disse que tem sexo masculino e feminino. - O sexo pode ser masculino ou feminino () a palavra sexo é masculino, o sexo masculino e o sexo feminino.

<p>- Não devia ser "A SEXA"?</p> <p>- Não.</p> <p>- Por que não?</p> <p>- Porque não! Desculpe. Porque não. "SEXO" é sempre masculino.</p> <p>- O sexo da mulher é masculino?</p> <p>- É. Não! O sexo da mulher é feminino.</p> <p>- E como é o feminino?</p> <p>- Sexo mesmo. Igual ao do homem.</p> <p>- O sexo da mulher é igual ao do homem?</p> <p>- É. Quer dizer... Olha aqui. Tem o SEXO masculino e o SEXO feminino, certo?</p> <p>- Certo.</p> <p>- São duas coisas diferentes.</p> <p>- Então como é o feminino de sexo?</p> <p>- É igual ao masculino.</p> <p>- Mas não são diferentes?</p> <p>- Não. Ou, são! Mas a palavra é a mesma. Muda o sexo, mas não muda a palavra.</p> <p>- Mas então não muda o sexo. É sempre masculino.</p> <p>- A palavra é masculina .</p> <p>- Não. "a palavra" é feminino. Se fosse masculino seria "o pal..."</p> <p>- Chega! Vai brincar, vai. O garoto sai e a mãe entra. O pai comenta:</p> <p>-Temos que ficar de olho nesse guri...</p> <p>- Por quê?</p> <p>- Ele só pensa em gramática.</p>	<p>- Não deveria ser "A SEXA"?</p> <p>- Não.</p> <p>- Por que não?</p> <p>- Porque não! "SEXO" é sempre masculino.</p> <p>- O sexo da mulher é masculino?</p> <p>- É. Não! O sexo da mulher é feminino.</p> <p>- E como é o feminino?</p> <p>- Sexo mesmo. Igual ao do homem.</p> <p>- O sexo da mulher é igual ao do homem?</p> <p>- É. Quer dizer... Olha aqui. Tem o SEXO masculino e o SEXO feminino, certo?</p> <p>- Certo.</p> <p>- São duas coisas diferentes.</p> <p>- Então como é o feminino de sexo?</p> <p>- É igual ao masculino.</p> <p>- Mas não são diferentes?</p> <p>- Não. Ou, são! Mas a palavra é a mesma. Muda o sexo, não muda a palavra.</p> <p>- Mas então não muda o sexo. É sempre masculino.</p> <p>- A palavra é masculina.</p> <p>- Não. "a palavra" é feminino. Se fosse masculino seria "o palavro..."</p> <p>- Tá. Chega! Vai embora brincar. Tchau.</p> <p>((O garoto sai e a mãe entra))</p> <p>- Sabe, amor, a gente tem que ficar de olho nesse guri nosso. Ele só pensa em gramática.</p>	<p>- Não devia ser a "Sexa"?</p> <p>- Não!</p> <p>- Porque não?</p> <p>- Porque não! O Sexo é sempre masculino!</p> <p>- O sexo da mulher é masculino?</p> <p>- é, Não () o sexo da mulher é feminino.</p> <p>- e como é o sexo feminino?</p> <p>- O sexo da mulher é igual do homem?</p> <p>- é, Olha aqui () tem o sexo Masculino e o sexo feminino, certo?</p> <p>- Certo.</p> <p>- são duas coisas diferentes!</p> <p>- então qual é o sexo feminino?</p> <p>- é igual ao masculino!</p> <p>- Mas não são diferentes?</p> <p>- Não, são a palavra é a mesma só muda o sexo, não muda a palavra!</p> <p>- Mas não muda o sexo? é sempre masculino?</p> <p>- A palavra é masculino!</p> <p>- Não! a palavra é feminino, se fosse masculino seria o palavra!</p> <p>-Tá, já chega vai, embora brincar tchau!</p> <p>Chegando a mãe do garoto, o pai fala:</p> <p>- sabe amor agente tem que ficar de olho nesse guri nosso, ele só pensa em gramática.</p>
---	--	---

Comparando a versão original com o texto do vídeo, notamos que foram realizadas pequenas alterações, como: *O quê?*, substituído por *Como é que é?*; *Chega! Vai brincar, vai.* por *Tá. Chega! Vai embora brincar. Tchau.*; que tornaram o texto adaptado mais autêntico em relação à linguagem mais próxima do oral.

Ao compararmos a versão adaptada com a retextualização, podemos dizer que as duas versões ficaram bem próximas em relação ao conteúdo e à estrutura. Entretanto, os alunos realizaram algumas alterações com base no vídeo, como introdução de um parágrafo inicial para situar os possíveis leitores no tempo e no espaço em que ocorreu o enredo, com base nas seguintes imagens:

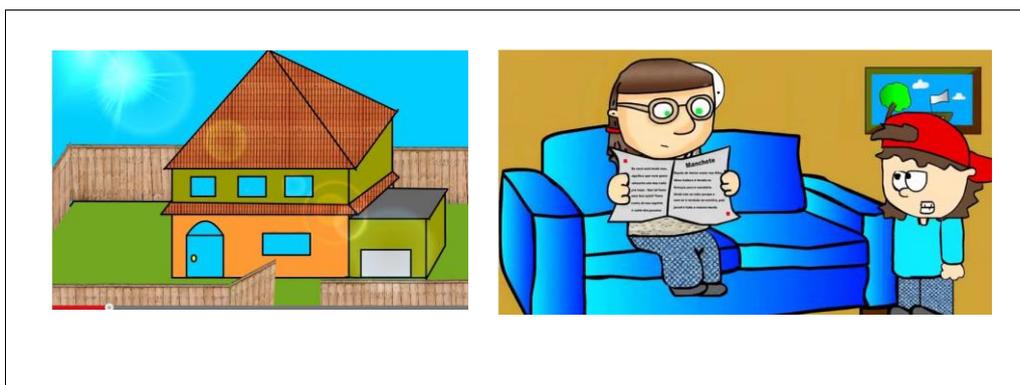


Figura 5 – Cenas da versão animada do texto “Sexa”.

Desse modo, mais uma vez, fica clara a ideia de que a tarefa de transformar um texto em outro requer do retextualizador uma interação com o texto-base e uma série de decisões em relação à língua e sua função social, levando-o a um posicionamento em relação ao que de fato deseja transmitir ao seu interlocutor.

Quanto à pontuação do texto, um aspecto que demonstra a melhoria no conhecimento linguístico da dupla é a paragrafação, pois os alunos conseguiram delimitar a fala de cada um dos personagens com o emprego do travessão. Todavia, podemos identificar algumas inadequações que poderiam trazer problemas na interpretação do texto, como apontamos nos seguintes exemplos: *é, Olha aqui () tem o sexo Masculino e o sexo feminino, certo?; Não, são a palavra é a mesma só muda o sexo, não muda a palavra!*. Apesar das “falhas”, analisando o texto como um todo e comparando-o com as primeiras produções dos alunos, podemos dizer que houve desenvolvimento da habilidade de pontuar texto por parte da dupla.

Ao final, disponibilizamos uma cópia do texto original de Verissimo, com a qual os alunos puderam estabelecer comparações e refletir sobre o emprego da pontuação, levando à percepção de que o emprego dos sinais gráficos pode variar de acordo com o sentido que se queira dar ao texto. Além disso, a comparação com o texto original serviu para que os alunos percebessem

sua competência para produzir e pontuar um texto dentro das expectativas da norma, pois a versão deles estava bem próxima ao original.

No último encontro com a dupla, certos de que o procedimento desenvolvido para que os alunos pensassem sobre a importância da pontuação havia, de fato, surtido efeito, disponibilizamos mais uma vez a gravação do texto 2 do projeto de contação de histórias e orientamos para que realizassem a retextualização. Dessa vez, comparando as duas versões, pudemos observar que os alunos exerceram a atividade com mais maturidade em relação à composição do texto escrito, cientes de que o texto é uma forma de interação e que precisa de padrões mínimos, como a inserção dos sinais de pontuação e paragrafação, para uma melhor produção de sentidos.

(20)

Primeira versão escrita do texto 2	Segunda versão escrita do texto 2
<p>Em 1961 teve a queda do cinema na cidade de seu Rômulo em Maranguape antes de acontecer esse acidente Rômulo tinha se acidentado dias antes quando se passou um tempo tinha se passado em Maranguape um filme novo e era novidade para todos bom nesse dia Rômulo estava indo pra casa de sua namorada ele queria levar ela pra assistir o filme novo mais não tinha dinheiro para ele e ela. No dia do filme que seria estreado o filme ele estava sentado na praça quando chegou um amigo e tinha perguntado se ele iria assistir o filme e ele falou que não iria por causa do dinheiro que não tinha então ele colocou a mão no bolso e deu 5 cruzeiros então eu fui mais ele assistir o filme eu tinha ido para o camarote mais voltei e se sentei onde estava os outros quando passou certo tempo o teto caiu sobre todos seu Rômulo estava no meio e teve ferimentos no rosto e tinha quebrado duas costelas e colocaram ele onde estava os mortos tinha 12 mortos passou o dia quando foi no outro dia tinha uma pessoa pegando os mortos e tinha avistado seu Rômulo respirando então ela gritou aqui tem um sobrevivente do acidente do cinema. Bom essa é a historia só seu Rômulo.</p>	<p>Em 1961, teve a queda do cinema na Cidade do seu Rômulo, em Maranguape.</p> <p>Dias antes de acontecer esse acidente, seu Rômulo Havia levado um tombo de Bicicleta deixando ele com a perna machucada. Depois de um tempo, estava passando no cinema de Maranguape um novo filme que era novidade para todos. No dia do acidente, Rômulo estava voltando da casa da sua namorada e resolveu descansar um pouco na praça, foi quando apareceu um amigo e convidou ele para assistir o filme no cinema. Seu Rômulo disse que estava sem dinheiro, então o seu amigo colocou a mão no bolso e deu cinco cruzeiros para que seu Rômulo pudesse ir ao cinema com ele.</p> <p>Seu Rômulo estava no camarote do cinema, mas como o filme era sobre política que muito lhe interessava, decidiu ir para o centro do cinema. Foi quando o teto do cinema começou a cair em cima de todos. Como seu Rômulo estava com a perna machucada, não conseguiu sair de dentro do cinema. A unica parte do cinema que ficou inteiro foi justamente o camarote que ele tinha abandonado.</p> <p>Seu Rômulo ficou inconsciente por causa de uma pancada na cabeça, quebrou duas costelas e fraturou três. Foi quando colocaram ele entre os mortos no meio da caução.</p> <p>No final da tarde, quando estavam recolhendo os mortos, perceberam que seu Rômulo estava respirando. Então levaram ele para assistência</p>

médica da cidade, onde ficou por um mês se tratando.

Essa é a história de seu Rômulo, um sobrevivente da queda do cinema de Maranguape.

A seguir, faremos uma análise, ainda que superficial, das operações realizadas no processo de retextualização do texto 2 em sua segunda versão, com a devida revisão.

5.2.2.2 Versão final da retextualização

Nesta seção, analisamos o processo de produção escrita do texto 2, tecendo comparações entre a transcrição do texto oral e a segunda versão do conto, com os quais podemos apontar as operações de retextualização descritas por Marcuschi (2010) e as alterações feitas na revisão do texto.

Na passagem do oral para o escrito, os alunos foram desafiados a transformar o conteúdo do conto da tradição oral para o conto escrito com linguagem mais próxima do grau formal, já que o texto seria publicado em um livro de contos. Passemos à análise.

(21)

Transcrição do texto oral

eu tinha levado uma queda de bicicleta ia fazer um mês... eu tava com essa perna dura ((aponta para a perna direita))... táqui/ a marca óia... numa queda de bicicleta aí eu tava com a perna du::ra ((deixa a perna rígida))... aí toda semana... todo fim de semana eu ia pra casa da minha mulher... nã::o ela vi::nha nós assistia uma novena que tinha sabe? dia de sábado... aí de lá a gente vinha pela pra::ça então eu ia deixar ela... aí o que aconteceu nesse fim de semana né?... que eu tava com a perna dura?... aí:: assisti a nove:na aí vim... ela não foi né?... acho que ela sabia que eu tava assim não foi... aí eu vim pra praça... quando eu vou passando alí na no sobrado da Silvinha... aí um amigo MEU né?... me perguntou... “Jacinto tu vai ao filme?”... “vou não rapaz tô sem dinheiro... tô doente aqui dessa perna... tô liso”... “Não rapaz por isso não pega o dinheiro”... me deu cinco cruzei:ro pra eu ir ao filme óia já pensou... num fosse isso num tinha acontecido que eu tava nem prevenido... aí aproveitei que ele me deu o dinheiro e fui né?... aí aconteceu... né?... tava assistindo o filme fui lá pra cima pro camarote... aí como o filme era poLítico aí eu DESço e vou lá pro meio do cinema óia... pro meio do povo do cinema... oh só deu pra mi::m... que se eu tivesse ficado no camarote né?... lá no camarote não caiu... porque só onde ficou inteiro foi no camarote né?... agora pelo meio do cinema ca::iu o forro todim... o telhado todim... que () madeira veia fina... aí:: com a trepidação do motor que era motor do cinema mesmo... aí começou começou começou... aí a primeira linha que quebrou a tesoura foi lá no:: no pé da tela né?... o::ra quando ela quebrou aí o resto não aguentou... desceu foi tudo... pá:: ((reproduz som))... aí eu me apague::i... me apaguei essa porrada aqui óia... ((aponta para uma cicatriz na testa)) que afundou... mas duas aqui na cabeça... quebrei três costelas fracturei duas... aí me pegaram tiraram de dentro lá do cinema e botaram lá no na calçada... deitado lá na beira da calçada no meio dos mortos ((risos))... aí tinha um bocado de gente morto lá né?... me botaram lá... foi onze... ((referindo-se ao número de mortos)) negrada pelejan::do pra inteirar doze comigo ((risos))... rapaz eu eu ouvi falar em

onze... agora depois morreu mais gente mas foi depois né?... mas na no dia foi onze disseram que foi onze pessoa... Disseram... eu num vi perdi os sentidos... aí fui... me levaram pra assistência... né?... eu num vi na::da... graças a Deus... aí lá eu fique::i... quando foi no outro dia aí que cuidaram de mim... isso aqui... ((toca no peito direito)) ficou dessa altu::ra... as costelas quebradas né?... queBROU mas não apartou ficou assim né? ((faz gestos com a mão formando um arco))... rapaz perdi tanto do sangue acho que uns cinco litro de sangue... saí zerado né?... aí:: rapaz... quando fo::i domingo à tarde isso foi sábado à noite né?... domingo à tarde foi que cuidaram de mim... me levaram pra mesa lá aí cavaram aqui ((aponta para as costelas)) meteram uma sonda pra tirar o sangue... tudo doído... () fosse desse lado aqui... né?...((aponta para o lado esquerdo do peito)) o coração é: no meio né?... pois é::... aí passei um ano doente na assistência... Ô::... um mês... com um mês foi que eu vim me embora... e essa foi a história do cinema ((risos))...

(22)

Segunda versão escrita do texto 2

Em 1961, teve a queda do cinema na Cidade do seu Rômulo, em Maranguape.

Dias antes de acontecer esse acidente, seu Rômulo Havia levado um tombo de Bicicleta. Depois de um tempo, estava passando no cinema de Maranguape um novo filme que era novidade para todos. No dia do acidente, Rômulo estava voltando da casa da sua namorada e resolveu descansar um pouco na praça, foi quando apareceu um amigo e convidou ele para assistir o filme no cinema. Seu Rômulo disse que estava sem dinheiro, então o seu amigo colocou a mão no bolso e deu cinco cruzeiros para que seu Rômulo pudesse ir ao cinema com ele.

Seu Rômulo estava no camarote do cinema, mas como o filme era sobre política que muito lhe interessava, decidiu ir para o centro do cinema. Foi quando o teto do cinema começou a cair em cima de todos. Como seu Rômulo estava com a perna machucada, não conseguiu sair de dentro do cinema. A única parte do cinema que ficou inteiro foi justamente o camarote que ele tinha abandonado.

Seu Rômulo ficou inconsciente por causa de uma pancada na cabeça, quebrou duas costelas e fraturou três. Foi quando colocaram ele entre os mortos no meio da caçada.

No final da tarde, quando estavam recolhendo os mortos, perceberam que seu Rômulo estava respirando. Então levaram ele para assistência médica da cidade, onde ficou por um mês se tratando.

Essa é a história de seu Rômulo, um sobrevivente da queda do cinema de Maranguape.

Em relação às operações, Marcuschi (2010) revela que a retextualização plena do texto falado para o escrito deveria passar por todas as operações sugeridas. Entretanto, reconhece a possibilidade de o indivíduo concluir sua atividade em qualquer ponto do processo, devido à maturidade linguística do retextualizador quanto à consciência das diferenças da relação entre fala e escrita.

Marcuschi (2010) ressalta ainda que o processo de transformação do texto oral para o escrito não ocorre de forma linear, “pois a questão é complexa e não há critérios seguros para se dizer o que pode ficar, o que deve sair ou o que deve mudar num texto falado para assegurar patamares aceitáveis da presença da oralidade na escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 76).

Ao compararmos a transcrição do texto 2 com sua respectiva retextualização, as transformações que visualmente marcam a passagem do texto falado para o texto escrito dizem respeito às operações de regularização e idealização, ou seja, as quatro primeiras operações do

modelo apresentado por Marcuschi (2010).

Nessas primeiras alterações podemos perceber: eliminação de hesitações e de marcadores conversacionais (*quando eu vou passando ali na... no sobrado; nós assistia uma novena que tinha sabe; ela não foi... né?; aí assisti a novena; táqui/ a marca óia; o::ra quando ela quebrou*), que dizem respeito à primeira operação; introdução da pontuação (*Em 1961, teve a queda do cinema na Cidade do seu Rômulo, em Maranguape.*), que se refere à segunda operação. Esse aspecto é de grande relevância na análise do texto 2, já que os alunos haviam demonstrado deficiência sobre o assunto na primeira versão do texto, conforme detalhamos no tópico anterior. Desse modo, apesar de identificarmos, nesta versão, inadequações em relação à pontuação (como a ausência de uma vírgula neste período *Seu Rômulo estava no camarote do cinema, mas como o filme era sobre política () que muito lhe interessava, decidiu ir para o centro do cinema.*), podemos afirmar que os alunos já possuem um bom domínio dessa habilidade, devido à reflexão realizada durante as atividades de intervenção.

Ainda em relação às operações de regularização e idealização, os alunos eliminaram repetições de termos (*rapaz eu eu ouvi falar em onze; quando fo::i domingo à tarde isso foi sábado à noite né?... domingo à tarde foi que cuidaram de mim.*), referente à terceira operação; e introduziram parágrafos, dividindo o texto em partes, sem modificação da ordem dos tópicos discursivos. Segundo Marcuschi (2010), ao se referir a essa operação, a impressão é de uma necessidade de “disciplinar” o texto, dando-lhe a aparência mínima da escrita. Desse modo, no texto escrito, os tópicos discursivos foram distribuídos em parágrafos, sendo aprimorado na versão final, na qual os alunos reorganizaram a ordem dos tópicos, conferindo à produção a estrutura típica de um conto com apresentação, complicação, clímax e desfecho.

De acordo com nossa interpretação, as demais operações propostas no modelo de Marcuschi (2010), que seguem regras de transformação, são as que mais promovem mudanças na passagem da fala para a escrita e que possibilitam ao retextualizador produzir, de fato, um novo texto, sem alterar o valor de verdade do texto-base.

Nesse sentido, na produção do texto 2, umas das alterações mais notáveis diz respeito à mudança de pessoa do discurso. No texto oral, a narrativa foi contada em primeira pessoa (*eu tinha levado uma queda de bicicleta ia fazer um mês... eu tava com essa perna dura*), já na versão escrita, os alunos optaram pela narrativa em terceira pessoa (*Dias antes de acontecer esse acidente, seu Rômulo Havia levado um tombo de Bicicleta deixando ele com a perna machucada.*), o que exigiu várias transformações na estrutura sintática do texto, como conjugação verbal (*aí eu desço e vou lá*

pro meio do cinema alterado por *decidiu ir para o centro do cinema*) e emprego de pronomes (*eu tinha levado* transformado em *seu Rômulo Havia levado*, um amigo *meu* modificado por *seu amigo*). Essas mudanças evidenciam também a realização das operações três (retirada de pronomes egóticos) e sete (tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais).

Vale ressaltar que essas mudanças se apresentaram conflituosas na primeira versão do texto 2: *ele falou que não iria por causa do dinheiro que não tinha então ele colocou a mão no bolso e deu 5 cruzeiros então eu fui mais ele assistir o filme eu tinha ido para o camarote mais voltei e se sentei onde estava os outros quando passou certo tempo o teto caiu sobre todos seu Rômulo estava no meio e*, em que há uma mudança brusca da terceira para a primeira pessoa do discurso, o que foi modificado na segunda versão. Isso nos permite dizer, mais uma vez, que a atividade de retextualização, como um recurso didático, possibilita ao professor a oportunidade de oferecer aos alunos o desenvolvimento de aspectos da língua na prática, pois foi durante o processo de escrita que pudemos identificar dificuldades e aplicar estratégias de aprendizado da língua.

A operação cinco também foi realizada na retextualização do texto 2, já que, na produção escrita, identificamos introdução de marcas metalinguísticas para a referência de contextos expressos por dêiticos no texto oral: *aí lá eu fiquei*, onde o dêitico *lá* é substituído, no texto escrito, por seu referente (*Então levaram ele para assistência médica*). Bem como a operação seis, que trata da reconstrução de estruturas truncadas (*eu tava* substituído por *ele estava*); e encadeamentos, em que os constantes *aí* foram substituídos por outros termos (*Depois de um tempo, então o seu amigo, Foi quando*).

Na passagem do oral para o escrito, a equipe que produziu o texto 2 realizou transformações que correspondem às operações sete e oito, como acréscimo informacional e substituição lexical. No início do texto, houve acréscimo de informação relativo ao ano em que ocorreu o fato narrado (*Em 1961, teve a queda do cinema na Cidade do seu Rômulo, em Maranguape.*), nesse caso, como o fato narrado referia-se a um acontecimento verídico, os alunos puderam complementar o texto com informações obtidas com pesquisa, sem falseamentos do texto original. No propósito de conferir ao texto um aspecto mais formal, os discentes realizaram diversas substituições no léxico, como: *eu me apague* por *ficou inconciente*; *essa porrada aqui* por *pancada na cabeça*; *me botaram* por *colocaram*.

Como o texto-base foi coletado em uma real situação de uso da língua oral (um momento de contação de histórias), a narrativa é repleta de pormenores e descrições que são típicos

da conversação espontânea, mas desnecessárias ao texto escrito no gênero proposto nesta experiência. Desse modo, evidenciando a operação nove, a equipe realizou o agrupamento de argumentos condensando as ideias, bem como podemos observar neste quadro:

(23)

Trecho da transcrição	Trecho da segunda versão do texto 2
<p>(...) aí o que aconteceu nesse fim de semana né?... que eu tava com a perna dura?... aí:: assisti a nove:na aí vim... ela não foi né?... acho que ela sabia que eu tava assim não foi... aí eu vim pra praça... quando eu vou passando alí na no sobrado da Silvinha... aí um amigo MEU né?... me perguntou... “Jacinto tu vai ao filme?”... “vou não rapaz tô sem dinheiro... tô doente aqui dessa perna... tô liso”... “Não rapaz por isso não pega o dinheiro”... me deu cinco cruzei:ro pra eu ir ao filme óia já pensou... num fosse isso num tinha acontecido que eu tava nem prevenido... aí aproveitei que ele me deu o dinheiro e fui né? (...)</p>	<p>No dia do acidente, Rômulo estava voltando da casa da sua namorada e resolveu descansar um pouco na praça, foi quando apareceu um amigo e convidou ele para assistir o filme no cinema. Seu Rômulo disse que estava sem dinheiro, então o seu amigo colocou a mão no bolso e deu cinco cruzeiros para que seu Rômulo pudesse ir ao cinema com ele.</p>

Na retextualização, o tratamento estilístico, em comparação com o texto oral, também é diferente. No texto falado, a seleção lexical e a estrutura sintática se efetivam por meio de construções mais informais, já que se trata de um texto produzido espontaneamente. No texto escrito, os alunos fizeram escolhas mais próximas do formal, uma vez que visavam à publicação das histórias escritas em um livro de contos, principalmente na versão final, em que houve uma revisão do texto.

Com a análise das transformações realizadas no processo de retextualização do texto 2, podemos dizer que as mudanças, ocorridas na passagem do oral para o escrito, ocorreram num *continuum* e não em um grau de oposição, pois os alunos que produziram o texto escrito estavam cientes de que estavam diante de duas modalidades de uma mesma língua: a fala, que, neste caso, por sua forma de realização (contação de história com sujeitos em uma relação face a face), apresentou-se menos formal; e a escrita, que neste caso houve espaço para planejamento e revisão para atender aos propósitos comunicativos do novo texto, a saber, a produção de um livro de contos populares, em que se espera uma linguagem mais próxima do formal.

O texto escrito 2 contou ainda com versão final para publicação, que foi revisado pelo grupo a que pertencia a dupla e pela equipe de revisão do livro, com o qual podemos observar mudanças em função da norma escrita da língua. Vejamos:

(24)

Versão final do texto 2

Em 1961, houve a queda do cinema na cidade de Maranguape, onde vive seu Rômulo, um dos sobreviventes do acidente. Nesse período, o cinema da cidade estava estreando um filme novo e todos queriam assistir.

Seu Rômulo também queria assistir ao filme, mas estava sem dinheiro, então decidiu sentar-se um pouco na praça, enquanto esperava o horário de ir à casa da namorada. De repente, chega um amigo dele e o convida para ir assistir ao filme novo, então seu Rômulo explica sua situação financeira. Compadecido, o rapaz colocou a mão no bolso e deu cinco cruzeiros para que seu Rômulo também pudesse comprar o bilhete.

Seu Rômulo conseguiu um lugar no camarote, mas como o filme tratava de política, que muito lhe interessa, decidiu ficar mais próximo da tela, então desceu para o térreo do cinema. Foi quando o forro da sala começou a cair. Como, dias antes de acontecer a tragédia, seu Rômulo tinha sofrido uma lesão no joelho, provocada por um pequeno tombo na sua bicicleta, ficou limitado para fugir do local, sendo atingindo na cabeça por um pedaço do teto, deixando-o inconsciente. A única parte do cinema que ficou intacta foi justamente o camarote que seu Rômulo havia abandonado.

Depois da tragédia, populares arrastaram os corpos de doze vítimas para a praça, dentre eles, seu Rômulo, que pelo estado de inércia, fora dado como morto. Quando perceberam que se tratava de um sobrevivente, seu Rômulo foi levado para a Assistência Municipal, onde permaneceu por um mês, pois havia quebrado duas costelas, dentre outras lesões menos graves.

Após quatro anos, o cinema foi reinaugurado e seu Rômulo foi um dos primeiros que fez questão de retornar ao espaço, pois, durante as obras de reforma, ele fiscalizou por conta própria o processo de reconstrução do cinema, deixando-o tranquilo ao retornar ao local que marcou sua vida.

Conforme Ramos (1997), que também propõe atividades de produção textual a partir da análise da fala, a passagem do oral para o escrito “levará o aluno a desenvolver a habilidade de fazer revisões” (p. 47), levando-o ao conhecimento das exigências do texto escrito pela prática.

Nesse sentido, na versão final do texto 2, em comparação com a segunda versão, percebemos que houve uma reorganização da sequência argumentativa e agrupamento de ideias, pois transformam os dois primeiros parágrafos em apenas um e trouxeram uma informação que se encontrava no segundo parágrafo (o tombo de bicicleta) para outro ponto do texto escrito (terceiro parágrafo). Esta reordenação dos tópicos propiciou ao novo texto mais coerência, já que o conteúdo trazido para outro tópico serviu de argumento para justificar outras informações do conto.

Além disso, os alunos realizaram a seleção de novas estruturas sintática e substituição no léxico, visando a uma maior formalidade: *foi quando apareceu um amigo e convidou ele* alterado para *um amigo dele e o convida*; *Seu Rômulo ficou inconciente por causa de uma pancada na cabeça, quebrou duas costelas e fraturou três. Foi quando colocaram ele entre os mortos no meio da cauçada* transformando em *Depois da tragédia, populares arrastaram os corpos de doze vítimas para a praça, dentre eles, seu Rômulo, que pelo estado de inércia, fora dado como morto.*

Na versão final, modificaram o último parágrafo, inserindo novas informações no desfecho da narrativa. Isso não gerou falseamentos, pois os dados acrescentados foram coletados antes da gravação do vídeo.

Pela análise do processo de produção escrita do texto 2, podemos afirmar que os alunos realizaram a atividade de retextualização com êxito, pois, de acordo com nossa interpretação, ao transformarem o conteúdo do texto oral em texto escrito, construíram um novo texto atendendo às características estruturais e funcionais do gênero proposto, o conto.

A atividade promoveu também uma melhora na produção escrita, conforme pudemos observar na análise apresentada nesta experiência. Além de possibilitar uma reflexão positiva na relação entre a fala e a escrita, concebendo-as como duas modalidades da língua, que atuam em um *continuum*, e que guardam especificidades para atender aos propósitos comunicativos do texto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os resultados apresentados, podemos afirmar que esta pesquisa cumpriu com seus objetivos, pois a análise dos dados revelou que o processo de retextualização do oral para o escrito, como recurso didático de aprendizagem, possibilitou aos discentes uma reflexão sobre as especificidades de cada uma dessas modalidades da língua, além de instigar a produção de textos no ambiente escolar, promovendo uma melhoria na produção escrita dos sujeitos. Em outras palavras, a atividade de retextualização propiciou o desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes ao utilizar os inúmeros recursos estilísticos e de textualização na adequação dos textos aos propósitos de comunicação, levando-os à percepção de como os textos falados e escritos se constituem, desenvolvendo a consciência de sujeito ativo na interação entre leitor-texto-autor.

Diante do exposto, pudemos comprovar, considerando as teorias de Marcuschi (2010) e de Dell'Isola (2007), que a retextualização, como proposta de trabalho para a ressignificação das práticas de recepção e de produção textual na escola, resultou num instrumento bastante eficaz, como observamos na análise da nossa amostra, possibilitando a reflexão tanto do docente quanto dos alunos.

O desafio de transformar o conteúdo de um texto, materializado na modalidade oral, em outro texto na modalidade escrita, conforme propõe Marcuschi (2010), desencadeou diversas atividades significativas para o desenvolvimento comunicativo dos alunos: interação por meio da língua oral na prática (contação de histórias e produção de resumos orais); compreensão textual, através da produção de resumos (oral e escrito) das narrativas; análise dos textos orais, através de manipulação dos vídeos; escrita de um outro texto, orientada pela transformação de uma modalidade em outra; conferência: verificação do atendimento às condições de produção (o conto escrito), mantendo o valor de verdade do conteúdo do texto original; reescrita, versão final do texto, feitos os ajustes necessários. Essas fases do processo de retextualização colaboraram para o discernimento de como os textos são constituídos e sua funcionalidade como meio de interação entre os sujeitos.

Portanto, trata-se de uma atividade consciente que segue várias estratégias de compreensão e de produção textual, nas quais algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas. A partir de então, surgem operações que afetam as estruturas discursivas, o léxico, o estilo, a ordenação tópica, a argumentatividade e acham-se ligadas à reordenação cognitiva e à transformação propriamente dita.

Sendo assim, a retextualização, como recurso didático, permite ao professor acompanhar as operações de transformações, apresentadas por Marcuschi (2010), que os alunos dominam e detectar como se encontra este ou aquele aluno no que se refere à produção escrita, identificando dificuldades que precisam de intervenções, permitindo ainda um melhor domínio da produção escrita, como ocorreu no decorrer desta experiência.

Além da dinamicidade, a proposta de trabalho com a retextualização do oral para o escrito atende ao que preconizam os *Parâmetros curriculares nacionais* do Ensino Fundamental e Médio, já que esses documentos propõem que ensinemos não o sistema linguístico como um fim em si mesmo, mas, sim, os usos de linguagem que se concretizam em reais situações de interação.

Nessa perspectiva, verificamos, no resultado de nossa pesquisa, que o processo de retextualização ressignificou as práticas de recepção e de produção de textos na escola, pois, ao trabalhar com a confecção de um texto a partir da leitura e compreensão de outro texto, permitiu aos alunos o desenvolvimento de estratégias de interpretação e posicionamento em relação ao discurso do outro. Nesse contexto, a produção textual perdeu a roupagem de mera atividade escolar, adquirindo novas perspectivas, que colocaram os sujeitos em reais situações de interação com o texto, tornando a atividade pertinente e instigante.

Desse modo, consideramos esta pesquisa relevante por apontar uma experiência exitosa em relação ao tratamento dispensado à atividade de recepção e de produção textual. Na realização das tarefas, os alunos perceberam que havia propósitos definidos em relação ao ato de ler e de escrever, por isso se sentiram motivados e comprometidos com o trabalho desenvolvido. Em outras palavras, a intervenção promoveu uma ressignificação das práticas de trabalho com o texto, pois tivemos a oportunidade de apresentar uma proposta de trabalho em que os alunos se sentiram, de fato, sujeitos ativos no processo de produção textual, responsáveis pela elaboração de um material deles para um público real, a comunidade escolar.

Como trabalhamos a língua em sua funcionalidade, através da produção de textos em reais situações de comunicação, em sua modalidade oral e escrita, isso refletiu em uma nova forma de conceber, por parte dos alunos, as aulas destinadas ao estudo da língua, pois perceberam que não se trata apenas de “aprender” regras, mas de adquirir conhecimentos e novas informações a respeito da língua, ampliando a competência para compreender e para produzir textos coesos e coerentes de acordo com o evento de comunicação.

Durante todo o processo, percebemos o esforço e a dedicação de cada indivíduo na realização das atividades. A proposta de produzir um livro de contos, para guardar, através da

escrita, os contos populares da cidade em que vivem, instigou a participação dos alunos em todas as etapas do processo de retextualização, desde o momento da contação de histórias à elaboração do livro de contos. Isso possibilitou maior interação dos alunos com os textos orais e escritos, pois passaram a observar aspectos da textualidade imprescindíveis na constituição de um texto, como observação da linguagem, do propósito comunicativo e aspectos estruturais e funcionais do gênero.

A atividade motivou também o interesse pela leitura de outros contos, pois os textos levados para a sala de aula estavam dispostos em coleções disponíveis na sala de multimeios da escola, ocasionando empréstimos dos mesmos por parte dos alunos. Isso nos permite refletir sobre o papel da escola e do professor em levar, a princípio, material para a sala de aula de acordo com as necessidades e os interesses da turma. Desse modo, os sujeitos estarão motivados para participar de outras atividades que permitam o desenvolvimento da competência comunicativa de forma natural, atendendo às expectativas dos educandos e não como imposição, que pode resultar num distanciamento entre o aluno e o real objetivo do ensino de língua.

Além da produção escrita dos contos, nas etapas do processo de produção do livro de contos e do CD com as gravações audiovisuais da contação de histórias, os alunos tiveram a oportunidade de demonstrar outras habilidades, como aptidão para ilustrações e uso de tecnologias, tornando o trabalho de produção textual mais significativo para eles.

Isso nos permite dizer que a atividade de retextualização, como recurso didático para a produção textual, por sua complexidade, permite que o discente amplie seus conhecimentos sobre a língua de forma consciente e crítica, já que, para transformar o texto de outra pessoa, é necessário que haja, de fato, interação do sujeito com o texto, levando em consideração diversos fatores que permeiam a produção textual, tais como propósito comunicativo, gênero textual e interlocutores.

Outra possibilidade de trabalho com a retextualização, como recurso de aprendizagem no ambiente escolar, que inferimos durante nossos estudos sobre o tema, diz respeito à passagem do oral para o escrito, como prevê Marcuschi (2010). Nesse caso, sugerimos a atividade de transformação do texto oral informal para o texto escrito formal no mesmo gênero do discurso. Como exemplo, o professor poderia promover um seminário (gênero bastante presente no meio escolar) e, antes da apresentação real, solicitar um ensaio em que a produção oral seria gravada. A partir de então, professores e alunos, dispostos da transcrição ou não, discutiriam aspectos da textualidade que poderiam ser modificados para atender aos propósitos comunicativos do gênero em questão. Isso não implicaria apontar “erros”, mas suscitar verdadeiras práticas de ensino, já que o ideal é que as

aulas de Língua Portuguesa visem ao desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos em reais situações de uso da língua.

Enfim, acreditamos que outras estratégias e propostas podem ser desenvolvidas por nós, professores, que possibilitem aos discentes lidar com diversas situações comunicativas e a aprimorar as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar, bem como a aperfeiçoar a competência para produzir novos textos, nos quais podem expressar criticamente sua visão de mundo.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria B. M.; FIAD, Raquel S.; SABINSON, Maria L. T. M.; GERALDI, João. W. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de reflexão textual. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas: IEL/ UNICAMP, n. 25, p. 1-25, 1995.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 261-305.
- BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução Judith Chambliss Hooffnagel. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1º e 2º ciclos do ensino fundamental)**. v. 2. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental)**. v. 2 Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- CAVALCANTE, Mônica M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- COSTA VAL, Maria G. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- DELL'ISOLA, Regina L. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- FÁVERO, Leonor L.; ANDRADE, Maria L. C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARCUSCHI, Luis A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. **Da fala para a escrita: processo de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- MATÊNCIO, Maria L. M. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte v. 6, n. 11. p. 109-122, 2002.

_____. Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha. In: **Anais do III Congresso Internacional da Abralín**. Curitiba: 2003, p. 1-10.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TRAVAGLIA, Luís C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, Neuza G. Tradução e retextualização: a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: EDUFU, 2003. Resenha de CINTRA, Geraldo. **TRAD TERM**, n. 14, p. 255-259, 2008.

ANEXOS

ANEXO A

Transcrição do texto 1

bem pessoal... a a:: história que a gente vai contar né? – eu queria até pedir desculpas a::... as pessoas que::... já acredito que já não estão mais nem aqui na... na terra mas aos familiares se por acaso eu errar algum nome ou... ou... com relação a alguma DAta – eu não sei... eu sei que aqui nem todos moram em Maranguape... né? sei também que vocês são muito novos talvez vocês nunca ouviram falar ou ouviram falar mas com certeza não têm noção do da origem... dessa história por quê que em Maranguape quem vota em candidato que perde a eleiçã::o a gente costuma dizer que comeu peba... alguém já ouviu falar nisso?... já... né?... éh... então quando a gente... pelo costume que a gente tem aqui em Maranguape às vezes a gente fala essa expressão em alguma outra cidade... como já aconteceu comigo... as pessoas ficam sem entender... né? a gente diz “como é:: comeu peba na eleição?” aí a pessoa não sabe por que a gente tá dizendo isso... então por que a gente tem esse costume?... por volta da::... dos anos quarenta... na década de quarenta eu não sei precisar exatamente em que ano foi... em uma das eleições municipais aqui de Maranguape tinha um candidato que::... segundo as informações que me foram passadas... o nome de:le e::ra Joaquim Tibúrcio... e ele foi candiDAto a vereador... começou a fazer a sua campanha e::... entre outras coisas algo que ele fazia durante a campanha dele... era convidar as pessoas pra fes:ta da vitória da sua candidatura... e nesse período do da de campanha... ele resolveu engordar uns pebas... por quê? porque o cardápio da festa... da:: comemoração seria PEba... acredito que um ensopado de peba né?... pronto então ele engordou os pebas e todo mundo que ele pedia voto “olha eu quero pedir o seu voto e quero lhe convidar pra minha festa da vitória que nós vamos comer uns pebas”... tudo bem passou a campa:nha só que o quê que aconteceu?... o Joaquim Tibúrcio perdeu a eleição... CO:mo ele já tinha engordado os pebas já tinha preparado os pebas... então ele::... não pensou duas vezes... todas as pessoas que ele tinha convidado pra pra comer os pebas pra comemorar a vitória... ele convidou pra comer o peba da mesma forma... então houve a festa que já não era uma festa da vitória... mas houve lá a festa e e todo mundo que compareceu comeu peba e desde então a gente costuma dizer aqui em Maranguape... “e aí comeu peba?... na eleição? se você votou em quem perdeu a eleição você comeu peba”mas a gente não tem que se preocupar em quem comeu peba não... a gente tem que se preocuPAR em votar em quem a gente acha que é melhor... éh... então é essa a história...

Primeira versão escrita do texto 1

Por volta dos anos 40, ou da década de 40, não sei precisar exatamente quando foi, em uma das eleições aqui de Maranguape tinha um candidato que segundo as informações que foram me passadas o nome dele era Joaquim Tibucuiel, ele foi candidato a vereador.

Começou a fazer sua campanha e entre outras coisas algo que ele fazia durante a campanha dele, era convidar as pessoas pra festa da vitória, da sua candidatura e nesse periodo de campanha ele resolveu engordar uns pebas, por que? Porque o cardapio da festa de comemoração seria peba, acredito, que, um ensopado de peba então ele engordou os pebas e todo mundo que ele pediu voto, “eu quero lhe o seu voto e quero lhe convidar para vir a minha festa da vitória , que nos vamos comer uns pebas, tudo bem, passou a campanha e o que aconteceu? O Joaquim Tibucio perdeu a eleição, como ele já tinha engordado os pebas, já tinha preparado os pebas, Então ele não pensou duas vezes, todas as pessoas que ele tinha convidado para comer os pebas para comemorar a vitória ele convidou para comer os pebas da mesma, forma, Então ouve a festa que já não era a festa da vitória, mas ouve lá a festa e todo mundo que compareceu comeu peba e desde então a gente costuma dizer aqui em Maranguape, “e aí comeu peba na eleição” se você votou em quem perdeu a eleição você comeu peba.

Segunda versão escrita do texto 1

Na cidade de Maranguape, Dava-se inicio a eleições para Prefeito e Vereador. Os candidatos disputavam acirradamente por uma vaga no fórum. Um dos candidatos à vereador, pelas pesquisas e debates, ele se manteve em primeiro, e assim foi continuando no período político.

Em uma certa manhã o candidato decidiu fazer uma reunião com todos os seus cabos eleitorais, para discutir como comemorar sua vitória, é isso mesmo, o candidato já praticamente tinha certeza de que iria ganhar a eleição e se tornar um dos vereadores de Maranguape.

A reunião foi intensa, todos também discutiam os preparativos para a reta final da eleição. Até que todos chegaram a conclusão de que a festa seria em um extenso salão de festas. Ao sair da reunião o candidato é abordado por um de seus eleitores que diz:

— Poderia falar com o senhor um minutinho?!

— Sim! Pois não?

— E que eu sou pai de três filhos e moro em uma pequena casinha de taipa no interior da Ladeira Grande e...

E o homem contou sua história para o candidato.

Na festa eles iriam servir como banquete principal Peba.

No dia das eleições a equipe do Candidato junta esperavam o momento da apuração dos votos.

Quando saiu o resultado, o improvável aconteceu, o candidato não ganhou as eleições!

— O quê!!!! isso não está certo! Como eu pude perder!

Fala o candidato inacreditado com o resultado.

— E agora! Perdemos a eleição.

Fala os cabos eleitorais desanimados ao lado do candidato que ainda não acreditava no resultado.

— Ah não!

— O que foi??

— O que vamos fazer coma festa?

— Tudo foi organizado mas agora o que vamos fazer?

Diz um dos cabos eleitorais. O candidato aforma o seguinte:

— Chame todo mundo, hoje vamos comer peba!

Versão final do texto 1 para edição

COMEU PEBA

Na cidade de Maranguape, dava-se início às eleições para vereador. Os candidatos disputavam acirradamente pela vaga na Câmara. Um dos candidatos, Joaquim Tibúcio, pelas pesquisas e debates, se manteve em primeiro lugar durante todo período eleitoral.

Em uma certa manhã, o candidato decidiu fazer uma reunião com todos os seus cabos eleitorais para discutir como comemorar sua vitória. É isso mesmo, o candidato já tinha certeza de que iria ganhar a eleição e se tornar um dos vereadores da cidade.

A reunião foi intensa, todos discutiram sobre os preparativos para a reta final da eleição. Até que chegaram à conclusão de que a festa seria em um extenso salão, para comportar todos os convidados, e o cardápio seria um ensopado de peba.



Ao sair da reunião o candidato é abordado por um de seus eleitores que diz:

— Poderia falar com o senhor um minutinho?!

— Sim, pois, não?

— É que eu sou pai de três filhos e moro em uma pequena casinha de taipa no interior da

Ladeira Grande...

O homem contou sua história e o candidato prometeu ajudá-lo depois das eleições.

No dia das eleições, a equipe do candidato esperava o momento da apuração dos votos. Quando saiu o resultado, o inesperado aconteceu: o candidato não ganhou a disputa.

— O quê!!! Isso não está certo, como eu pude perder? Fala o candidato incrédulo com o resultado.

— E agora? Perdemos a eleição. Fala um dos cabos eleitorais desanimado ao lado de Tibúcio, que ainda não acreditava no resultado.

— Ah, não!

— O que foi?

— O que vamos fazer com a festa?

— Tudo já foi organizado! — Diz um dos cabos eleitorais. E o candidato afirma o seguinte:

— Chame todo mundo, hoje vamos comer peba!

Então houve a festa que já não era a comemoração da vitória, e todo mundo que compareceu comeu peba. Desde então, a gente costuma dizer aqui em Maranguape “E aí comeu peba na eleição?” Se você votou em quem perdeu, você comeu peba.

ANEXO B

Transcrição do texto 2

eu tinha levado uma queda de bicicleta ia fazer um mês... eu tava com essa perna dura ((aponta para a perna direita))... táqui/ a marca óia... numa queda de bicicleta aí eu tava com a perna du::ra ((deixa a perna rígida))... aí toda semana... todo fim de semana eu ia pra casa da minha mulher... nã::o ela vi::nha nós assistia uma novena que tinha sabe? dia de sábado... aí de lá a gente vinha pela pra::ça então eu ia deixar ela... aí o que aconteceu nesse fim de semana né?... que eu tava com a perna dura?... aí:: assisti a nove:na aí vim... ela não foi né?... acho que ela sabia que eu tava assim não foi... aí eu vim pra praça... quando eu vou passando alí na no sobrado da Silvinha... aí um amigo MEU né?... me perguntou... “Jacinto tu vai ao filme?”... “vou não rapaz tô sem dinheiro... tô doente aqui dessa perna... tô liso”... “Não rapaz por isso não pega o dinheiro”... me deu cinco cruzei:ro pra eu ir ao filme óia já pensou... num fosse isso num tinha acontecido que eu tava nem prevenido... aí aproveitei que ele me deu o dinheiro e fui né?... aí aconteceu... né?... tava assistindo o filme fui lá pra cima pro camarote... aí como o filme era poLÍtico aí eu DESço e vou lá pro meio do cinema óia... pro meio do povo do cinema... oh só deu pra mi::m... que se eu tivesse ficado no camarote né?... lá no camarote não caiu... porque só onde ficou inteiro foi no camarote né?... agora pelo meio do cinema ca::iu o forro todim... o telhado todim... que () madeira veia fina... aí:: com a trepidação do motor que era motor do cinema mesmo... aí começou começou começou... aí a primeira linha que quebrou a tesoura foi lá no:: no pé da tela né?... o::ra quando ela quebrou aí o resto não aguentou... desceu foi tudo... pá:: ((reproduz som))... aí eu me apague:i... me apaguei essa porrada aqui óia... ((aponta para uma cicatriz na testa)) que afundou... mas duas aqui na cabeça... quebrei três costelas fraturei duas... aí me pegaram tiraram de dentro lá do cinema e botaram lá no na calçada... deitado lá na beira da calçada no meio dos mortos ((risos))... aí tinha um bocado de gente morto lá né?... me botaram lá... foi onze... ((referindo-se ao número de mortos)) negrada pelean::do pra inteirar doze comigo ((risos))... rapaz eu eu ouvi falar em onze... agora depois morreu mais gente mas foi depois né?... mas na no dia foi onze disseram que foi onze pessoa... DIsseram... eu num vi perdi os sentidos... aí fui... me levaram pra assistência... né?... eu num vi na::da... graças a Deus... aí lá eu fique:i... quando foi no outro dia aí que cuidaram de mim... isso aqui... ((toca no peito direito)) ficou dessa altu::ra... as costelas quebradas né?... queBROU mas não apartou ficou assim né? ((faz gestos com a mão formando um arco))... rapaz perdi tanto do sangue acho que uns cinco litro de sangue... sai zerado né?... aí:: rapaz... quando fo:i domingo à tarde isso foi sábado à noite né?... domingo à tarde foi que cuidaram de mim... me levaram pra mesa lá aí cavaram aqui ((aponta para as costelas)) meteram uma sonda pra tirar o sangue... tudo dóido... () fosse desse lado aqui... né?...((aponta para o lado esquerdo do peito)) o coração é: no meio né?... pois é::... aí passei um ano doente na assistência... Ô::... um mês... com um mês foi que eu vim me embora... e essa foi a história do cinema ((risos))...

Primeira versão escrita do texto 2

Em 1961 teve a queda do cinema na cidade de seu Rômulo em Maranguape antes de acontecer esse acidente Rômulo tinha se acidentado dias antes quando se passou um tempo tinha se passado em Maranguape um filme novo e era novidade para todos bom nesse dia Rômulo estava indo pra casa de sua namorada ele queria levar ela pra assistir o filme novo mais não tinha dinheiro para ele e ela. No dia do filme que seria estreado o filme ele estava sentado na praça quando chegou um amigo e tinha perguntado se ele iria assistir o filme e ele falou que não iria por causa do dinheiro que não tinha então ele colocou a mão no bolso e deu 5 cruzeiros então eu fui mais ele assistir o filme eu tinha ido para o camarote mais voltei e se sentei onde estava os outros quando passou certo tempo o teto caiu sobre todos seu Rômulo estava no meio e teve ferimentos no rosto e tinha quebrado duas costelas e colocaram ele onde estava os mortos tinha 12 mortos passou o dia quando foi no outro dia tinha uma pessoa pegando os mortos e tinha avistado seu Rômulo respirando então ela gritou aqui tem um sobrevivente do acidente do cinema. Bom essa é a historia só seu Rômulo.

Segunda versão escrita do texto 2

Em 1961, teve a queda do cinema na Cidade do seu Rômulo, em Maranguape.

Dias antes de acontecer esse acidente, seu Rômulo Havia levado um tombo de Bicicleta deixando ele com a perna machucada. Depois de um tempo, estava passando no cinema de Maranguape um novo filme que era novidade para todos. No dia do acidente, Rômulo estava voltando da casa da sua namorada e resolveu descansar um pouco na praça, foi quando apareceu um amigo e convidou ele para assistir o filme no cinema. Seu Rômulo disse que estava sem dinheiro, então o seu amigo colocou a mão no bolso e deu cinco cruzeiros para que seu Rômulo pudesse ir ao cinema com ele.

Seu Rômulo estava no camarote do cinema, mas como o filme era sobre política que muito lhe interessava, decidiu ir para o centro do cinema. Foi quando o teto do cinema começou a cair em cima de todos. Como seu Rômulo estava com a perna machucada, não conseguiu sair de dentro do cinema. A única parte do cinema que ficou inteiro foi justamente o camarote que ele tinha abandonado.

Seu Rômulo ficou inconsciente por causa de uma pancada na cabeça, quebrou duas costelas e fraturou três. Foi quando colocaram ele entre os mortos no meio da caçada.

No final da tarde, quando estavam recolhendo os mortos, perceberam que seu Rômulo estava respirando. Então levaram ele para assistência médica da cidade, onde ficou por um mês se tratando.

Essa é a historia de seu Rômulo, um sobrevivente da queda do cinema de Maranguape.

Versão final do texto 2 para edição

A QUEDA DO CINEMA

Em 1961, houve a queda do cinema na cidade de Maranguape, onde vive seu Rômulo, um dos sobreviventes do acidente. Nesse período, o cinema da cidade estava estreando um filme novo e todos queriam assistir.

Seu Rômulo também queria assistir ao filme, mas estava sem dinheiro, então decidiu sentar-se um pouco na praça, enquanto esperava o horário de ir à casa da namorada. De repente, chega um amigo dele e o convida para ir assistir ao filme novo, então seu Rômulo explica sua situação financeira. Compadecido, o rapaz colocou a mão no bolso e deu cinco cruzeiros para que seu Rômulo também pudesse comprar o bilhete.

Seu Rômulo conseguiu um lugar no camarote, mas como o filme tratava de política, que muito lhe interessa, decidiu ficar mais próximo da tela, então desceu para o térreo do cinema. Foi quando o forro da sala começou a cair. Como, dias antes de acontecer a tragédia, seu Rômulo tinha sofrido uma lesão no joelho, provocada por um pequeno tombo na sua bicicleta, ficou limitado para fugir do local, sendo atingindo na cabeça por um pedaço do teto, deixando-o inconsciente. A única parte do cinema que ficou intacta foi justamente o camarote que seu Rômulo havia abandonado.

Depois da tragédia, populares arrastaram os corpos de doze vítimas para a praça, dentre eles, seu Rômulo, que pelo estado de inércia, fora dado como morto. Quando perceberam que se tratava de um sobrevivente, seu Rômulo foi levado para a Assistência Municipal, onde permaneceu por um mês, pois havia quebrado duas costelas, dentre outras lesões menos graves.

Após quatro anos, o cinema foi reinaugurado e seu Rômulo foi um dos primeiros que fez questão de retornar ao espaço, pois, durante as obras de reforma, ele fiscalizou por conta própria o processo de reconstrução do cinema, deixando-o tranquilo ao retornar ao local que marcou sua vida.

ANEXO C

Transcrição do texto 3

vocês são uns alunos novos né?... nunca passaram o que eu passei na minha idade quando era novo que estudava assim e... pra começar não tinha transporte andava era de pé merenda num existia na no colégio né?... porque eu morava ali na Serra... abria os livro caderno livro não um livro um caderno... levava pra escola era num saquim de plástico num existia esse negócio de mochila hoje né?... aí eu pegava... a minha merenda era banana eu trazia dentro dos livro ou um abacate maduro... e era assim... que antigamente tudo era difícil... transporte num existia né?... na minha época de de catorze quinze anos que eu estudava doze anos... tinha um jipezinho bem acolá carro esses carro pequeno num existia a gente andava era de pé ou a cavalo né?... com muito tempo foi que veio aparecer bicicleta... aí era assim aí... éh... Médico também era coisa difícil... cê mais onde a gente se segurava era com rezadeira com remédio do mato essas coisa... e tinha uma senhora lá onde eu morava que era uma rezadeira muito boa... rezava em criança... venho essas doenças de criança né?... vento caído... rezava em dor de dente essas coisa tudo... e quando foi um dia eu vi um senhor lá... num burro a cavalo que ele vivia viajando né?... aí: ele parou na casa da senhora lá que rezava... aí ele foi... pediu água... aí ela foi e ele com a mão assim ((coloca a mão na boca))... com a mão assim... “o que é que cê tem?”... “tô com uma dor do dente medonha aqui eu só tenho um dente”... o véi só tinha um dente e a dor medonha no dente pra não aguentar mais... e ela disse... “o senhor quer que eu reze no dente?” “e a senhora reza?”... “rezo”... aí ele... “pois reze”... “sente aqui”... ela foi pegar um ramo... aí... “o senhor quer que eu reze... pra ele só pra passar a dor ou pra ele cair logo esse dente?”...ele “REze pra ele cair”... ela rezou... aí ele agradeceu a ela montou no burro e foi se embora... quando ele chegou assim num canto o burro deu um pulo assim um negócio assim... pá: ((reproduz som)) o dente caiu do homem ((risos))... ele foi se embora ficou alegre rapaz “graças a Deus... me livrei desse dente”... aí ele andou quando ele chega em casa... tirou a sela do burro lá o burro suado deu um banho no burro... aí amarrô o burro aí pegô um um litro de milho... um quilo de milho né?... chama assim... primeiro era litro hoje é quilo... ele botô pro burro e o burro comendo lá... ele olhando o burro sem mastigar... “esse burro tem só engolindo esse milho?”... que ele abriu a boca do dente do Burro num tinha um dente... tinha caído tudim... ((risos)) da reza que era forte da véia... da reza era muito forte ((risos))... aí ele pegô rapaz... aí ele pegô tomô banho... ele foi tomô um banho... quando ele pegô o pente dele que foi olhar... num tinha nenhum dente no pente dele ((risos))... a véia tinha uma reza forte... aí... ele ((risos))... pois é... a história é essa que eu contei é só isso mesmo...

Primeira versão escrita do texto 3

Antigamente tudo era difícil, não existia transporte, só tinha um jipe que aparecia ele vez em quando. Eles andavam todos a cavalo ou a pé. Tempos depois veio aparecer a bicicleta. Naquela época medicos, posto de saúde era bastante difícil, onde mais se seguravam era em rezadeiras, um remédio pra lá, essas coisa. Havia uma rezadeira muito boa, rezava em tudo, até em bichos. Um certo dia, um senhor montado num cavalo apareceu, parou na casa dela e pediu um pouco de água, mas ele notou que ela estava com a mão na boca e ela perguntou:

- O que você tem?
- Estou com uma dor de dente medonha, eu só tenho um dente e esse que esta doendo.
- Você quer que eu reze no seu dente?
- Você é rezadeira? Pois reze?
- Pois sente aqui! Você quer que eu reze para passar a dor ou que caia logo o dente?
- Reze para ele cair logo.

Tempos depois que ela rezou, ele foi embora, aos poucos metros da sua casa, seu cavalo leva um tombo, ele sente que seu dente caiu. Ao chegar em casa, ele tira a sela do cavalo e dá um banho nele e pega 1Kg de milho e dá para o cavalo e viu que ele estava sem nenhum dente. Ele entra em casa e vai tomar um banho, quando termina, vai pentear os cabelos percebe que o dente está sem nenhum dente.

Versão final do texto 3 para edição**REZA BOA**

Antigamente tudo era difícil, não existia transporte, só tinha um jipe que aparecia de vez em quando. As pessoas andavam a cavalo ou a pé. Tempos depois veio aparecer a bicicleta. O serviço de saúde também era precário, posto de saúde era bastante difícil, o que existia eram rezadeiras, que usavam a fé para amenizar as dores dos populares.



Na serra de Maranguape, havia uma rezadeira muito boa, rezava em tudo, até em bicho. Certo dia, um senhor montado num cavalo apareceu, parou na casa dela e pediu um pouco de água. Logo ela notou que ele estava com a mão na boca, então perguntou curiosa:

- Por que o senhor tá com a mão na boca?
- Estou com uma dor de dente medonha! Eu só tenho um dente e é esse que está doendo.
- Você quer que eu reze no seu dente?
- Você é rezadeira? Pois reze.
- Pois sente aqui! Você quer que eu reze para passar a dor ou que caia logo o dente?
- Reze para ele cair logo.

Depois da reza, o homem agradecido segue seu destino. Aos poucos metros perto da sua casa, seu cavalo leva um tombo e ele sente que seu dente caiu. Ao chegar em casa, tira a sela do cavalo, dá um banho nele e, quando vai alimentá-lo, percebe que o animal também estava sem dentes. Resolveu tomar banho para descansar um pouco, foi quando ficou admirado ao se deparar com seu próprio pente sem dentes.

- Eita, reza boa.

ANEXO D

Transcrição do texto 4

um casal que só tiveram um filho e criaram com muito gosto com muita coisa... Ave Maria pra eles era como um príncipe... () e ele num aprendeu nada nada nada... quando foi um dia... o... a: ele ficou rapaz aí a velha disse... “meu véi esse menino num tá fazendo nada porque tu não ensina... man::da esse menino matar vaca na mangueira e manda ele vender na fei::ra que ele aprende a negociar”... “é mesmo”... aí ele matou a vaca botou numas malas de de couro... quando ele chegou lá o prefeito morava em fren::te à feira... quando ele olhou tava as três filhas do prefeito lá em cima olhan::do o pessoal da feira... aí ele botou a carga abaixo... sentou-se em cima das malas e ficou ((imita o rapaz olhando para cima admirando as filhas do prefeito))... aí quando ele deu assim criatu::ra já já tinha dado doze hora... num vendeu NAda... aí trepou assim as coisas... quando chegou a velha... “óia meu fi sabe fazer negócio”... “vende::u meu fi? vendeu a carne toda?”... “nã::o mamãe num vendi nã::o”... “por que meu fi?”... a velha perguntou a ele... “é não... é porque eu tava era ajeitando era meu casamento com a fia do prefeito”... “cá fia do prefeito” ... aí:: “que casamento é esse?”... “passei o dia todo”... aí:: o a velha disse... “oh meu fi amanhã você vai pedir você vai pedir ela tá ven::do vai casar com a fia do prefeito... se não tive::sse feito isso ele num aprendia nada”... foi no outro dia ele vestiram cada um num num gibão daqueles de couro e botaram umas esporas e um chapéu de couro na cabeça e se tacaram pra lá... se montaram numas besta... chegaram lá... “oh de casa”... aí saiu... “o que é?”... “doutor prefeito tá em ca::sa?” “tá”... “diga a ele que eu quero falar com ele”... aí foi chegou lá o prefeito... “bom dia”... “bom dia”... “que é que o senhor quer?”... “eu sou o dono da fazenda da cuti::a vim ajeitar o casamento do meu fi cá sua fi::a”... aí o prefeito disse assim... “que casamento é esse?”... aí chegou a fia né?... “e::i Esmeralda vem cá... tá pa casar cum esse rapaz?”... “eu nunca nem vi”... aí chegou a ou::tra do mesmo jeito “nem vi::”... e aí a última era a Irene... “Ire::ne”... bem novi::nha... “não papai eu nunca nem vi”... aí o prefeito fez só dizer... “Jo::ão... tu vai ali na casa do do tenente diz a ele que mande duas ordenanças pra mim”... aí:: eles ficaram... aí o o filho disse assim... “pa::i ordenança é sordado né?”... o velho... “que sorda::do que danado de sordado... mini::no... ele mandô foi fazer café para gente e mandô buscar os bolo na casa do major tenen::te”... aí ficou... aí quando o soldado chegou... aí o prefeito disse... “pega esses dois cavalheiros aí dê uma pisa e mande ir embora”... aí deram uma pisa danada neles... aí quando ele foi chegando em casa a velha disse... “viva os NO::ivo”... aí ele foi e disse... “viva os noivo o quê?... cabra véia falar em casamen::to... eu tô cum minha guela ROca de tanto pedir soco::rro num sei onde eu tô que não mato esse cacho::rro”... ((risos))

Primeira versão escrita do texto 4

Os pais preocupados com a situação de seu único filho, decidem tomar providências em relação ao jovem que até então ainda era sustentado por eles. Como a fonte de renda da família era uma venda no mercado, de peixes, os pais decidem mandar o filho para trabalhar no local.

Já cansado de tentar obter lucro e não conseguir, o garoto sai para respirar um pouco e se depara com o Prefeito e suas três filhas. Logo lhe vem uma idéia de se casar com uma delas e sair daquele sofrimento.

Entusiasmado o garoto volta pra casa e fala ao mãe:

— Mãe.

— Oi meu filho! Você vendeu muita coisa?

— Não mãe, mas tenho uma notícia muito melhor. Vou me casar com uma das filhas do prefeito.

Feliz, o homem logo vai a casa do prefeito resolver os assuntos do casório, ao chegar lá, inicia-se então a conversa:

— Bom dia, seu prefeito!

— Bom dia, meu caro, em que posso ajudar?

— Eu vim resolver os assuntos do casório do meu filho com a sua.

O Prefeito, sem entender bem do que se tratava, manda chamar suas três filhas que dizem nunca ter visto o tal rapaz. O prefeito muito enfurecido manda chamar o tenente para dar uma boa surra no pai e filho.

O pai revoltado, e sentindo os efeitos da surra, volta para casa onde a sua mulher esperava ansiosa.

— E aí, querido, como foi?

— Como foi? Eu estou sem voz de tanto pedir socorro, o prefeito quase me mata, tratou-me como cachorro e disse para nunca mais voltar lá.

Versão final do texto 4 para edição

O CASÓRIO COM A FILHA DO PREFEITO

Os pais preocupados com a situação de seu único filho decidem tomar providências em relação ao jovem que, até então, ainda era sustentado por eles. Como a fonte de renda da família era uma venda de carnes na feira, os pais obrigam o filho a trabalhar no local.

Quando chegou à feira, percebeu que estava em frente à casa do Prefeito, justamente no dia em que as três filhas do político estavam na varanda da casa. E assim passou todo o dia, sem vender nada e pensando nas três donzelas. Logo lhe vem a ideia de se casar com uma delas e obter vantagens financeiras com o matrimônio.

De repente, a mãe chega e encontra o filho pensativo. Pensando que o filho havia encerrado as vendas, indaga:

— E aí, meu filho, vendeu tudo?

— Não, mãe, eu tava era ajeitando o meu casamento com a filha do Prefeito.

— Com a filha do Prefeito?! — Grita a mãe contente com a boa notícia — Pois amanhã mesmo você e seu pai vão à casa dele para formalizar o casamento.

Satisfeita e sem pedir mais explicações, a mãe comunica tudo ao pai, que logo se apronta para acompanhar o filho até a casa do Prefeito para resolver os assuntos do casório. Ao chegar lá, inicia-se então a conversa:

— Bom dia, Dr. Prefeito!

— Bom dia, meu caro, em que posso ajudar?

— Eu vim resolver os assuntos do casório do meu garoto com a sua filha.

O Prefeito, sem entender bem do que se tratava, manda chamar suas três filhas, que dizem nunca ter visto o tal rapaz. Enfurecido com tamanho insulto, manda um funcionário pedir auxílio na casa do tenente:

— João, vai à casa do tenente e pede para ele mandar dois ordenanças.

Aos cochichos com o pai, o filho diz:

— Pai, ordenança é soldado, né?

— Que soldado! Ele mandou passar um café.

Iludido com a boa recepção, o pai é surpreendido com a chegada de dois capangas, ordenados para dar uma surra nos dois trambiqueiros.

O pai revoltado e sentindo os efeitos da surra, volta para casa onde a sua mulher o esperava ansiosa.

— E aí, meu velho, como foi? — Como foi? Eu estou sem voz de tanto pedir socorro. O Prefeito quase me mata, tratou-me como cachorro e disse para nunca mais voltar lá.