

INTERFACES ENTRE A ESCRITA E A ORALIDADE NAS AULAS DE LÍNGUA MATERNA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

INTERFACES BETWEEN WRITING AND SPEAKING IN MOTHER TONGUE CLASSES: AN EXPERIENCE WITH ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Rose Maria Leite de Oliveira¹

Wallace Dantas²

Resumo: *O presente trabalho é fruto de um estudo realizado com alunos do Ensino Fundamental de uma escola particular da Paraíba. Seu foco foi investigar que estratégias linguísticas, textuais, cognitivas ou interacionais são utilizadas por aprendizes da língua ao lidarem com a produção de textos escritos tomando como base a fala espontânea. Para realizarmos tal investigação, tomamos como aporte teórico, os pressupostos de Marcuschi (2007), Travaglia (2006), Fávero et al. (2005), Cavalcante & Melo (2006), Monteiro-Platin (2008), dos PCNs (1998) dentre outros. Os resultados do estudo apontaram para o quanto é pertinente o trabalho com gêneros orais em sala de aula e sua interface com os textos escritos, como forma de contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes da língua, haja vista que, em muitas das situações comunicativas do cotidiano, a fala é uma ferramenta imprescindível para as ações de linguagem.*

Palavras-chave: *Gêneros orais e escritos; Produção textual; Competência comunicativa.*

Abstract: *This paper is the result of a study developed with elementary school students of a private school in Paraíba. Its focus was to investigate what linguistic strategies, textual, cognitive or interactional are used by vernacular learners when dealing with the production of written texts based on spontaneous speech. To accomplish this research we took as theoretical the assumptions of Marcuschi (2007), Travaglia (2006), Favero et al. (2005), Cavalcante & Melo (2006), Monteiro-Platin (2008), of PCNs (1998) and others. The results of the study showed how it is relevant the practice with oral genres in the classroom and its interface with written texts as a way to contribute to the development of communicative competence of the language learners, in order that, in many situations in everyday communication, speech is an essential tool for the actions of language.*

Keywords: *Oral and Written Genres; Textual Production; Communicative Competence.*

1 Que língua ensinar na escola?

Essa parece ser uma das principais indagações feitas pelo professor de língua materna nos últimos tempos. E não é à toa. Em meio a tantos debates travados pela mídia, que tende a privilegiar sempre a variedade padrão, o professor sente-se cada vez mais responsabilizado

¹ Docente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Cajazeiras, Brasil, e-mail: roseleite@ufcg.edu.br

² Graduado em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Cajazeiras, Brasil, e-mail: walledantaspb@hotmail.com

pelo insucesso linguístico de seus aprendizes. E seguir o que os documentos oficiais da educação sugerem nem sempre é tarefa fácil já que, de modo geral, uma boa parcela da sociedade teima em acreditar numa língua abstrata e inerte.

Apesar dessa amarra, tem sido crescente a conscientização na escola de que a língua é, na verdade, algo vivo e que evolui historicamente na comunicação verbal concreta de seus usuários. Considerando tal pensamento é que os PCNs (1998) advogam em favor de um ensino de língua materna centrado nas *situações de produção de linguagem*, nas quais o *texto*, seja ele lido, falado, escutado ou escrito, deve ser a unidade básica de ensino. Mas, para que os textos se coloquem nessa unidade de ensino, é importante frisar que eles se concretizam nas mais diversas situações sociais por meio dos *gêneros do discurso*, conforme Bakhtin (1953/1992), sendo estes uma prova da efetivação dos textos em nossas vidas.

Tal aporte vem ressignificando a maneira como os professores têm trabalhado com a linguagem na sala de aula, na medida em que começamos a perceber um trabalho escolar fundamentado, sobretudo, no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes da língua.

Pode-se dizer, então, que os PCNs (1998) representam um avanço metodológico, já que foi a partir deles que se inaugurou um novo olhar no quadro do ensino de língua. Como suas apreensões são recobertas pelos estudos da Linguística do Texto, da Análise do Discurso, da Análise da Conversação e da Filosofia da Linguagem, este documento sustenta uma concepção de língua enquanto forma de interação, partindo do pensamento de que não basta ensinar para o aprendiz o código e o sistema de normas abstratas que o regem para torná-lo um real cidadão. Ao contrário, a língua que devemos ensinar na escola é aquela pautada nas práticas de reflexão.

Para Rojo (2000), a elaboração e a publicação deste documento representou um avanço considerável nas políticas educacionais do Brasil, sobretudo, porque veio a valorizar ainda mais, em nosso país, políticas linguísticas relacionadas ao letramento e às práticas sociais da linguagem, já que vem contribuindo para a formação de uma cidadania crítica e consciente de nossos aprendizes, efetivada nos usos reais de ler, escrever e falar em sociedade.

Nesse contexto, os PCNs (1998) sugerem que os conteúdos escolares devem ser organizados segundo dois eixos principais: o do *uso* e o da *reflexão*. No eixo do *uso* estão descritas as práticas de escuta, de leitura e de produção de textos orais e escritos; no eixo da *reflexão* estão as práticas de reflexão sobre a língua que incluem a chamada análise linguística

ou gramática, mas que superam as análises que se reduzem ao estudo da língua numa perspectiva normativa. Em resumo, o que se pretende é que os eixos do uso e da reflexão se convertam, para o aprendiz da língua, numa oportunidade de ele refletir sobre o funcionamento de sua própria língua na medida em que ele lê, escreve, fala ou escuta textos com diferentes funções sociais.

Apesar da inauguração desta novidade nas salas de aulas, ainda há um grande desafio em desfazer algumas ideias dicotômicas presentes na escola, como é o caso da relação escrita e oralidade. Se o trabalho com a escrita parece ainda estar centrado em atividades mecânicas e descontextualizadas, longe dos reais usos e reflexões linguísticas, o trabalho com a oralidade/fala³ muito lentamente é que tem tomado certa importância, isso porque ainda paira na escola a ideia de língua prestigiada, ficando a fala em segundo ou último plano.

Como bem aponta Rojo (2000), apesar da inserção dos PCNs (1998) no espaço escolar, ainda é visível uma gama de problemas relacionados com a transposição didática a fim de atender aos princípios sugeridos por este documento, sobretudo quando se trata em lidar com gêneros e modalidades da ordem do oral e sua relação com gêneros da ordem do escrito. Com base em propostas didáticas ainda arraigadas ao tradicionalismo, a escola ainda privilegia a língua escrita em detrimento da língua oral, deixando de considerar que o sistema que rege a língua oral é tão complexo e funcional quanto o sistema da língua escrita.

Assim sendo, o presente artigo tem como principal objetivo descrever e discutir o estatuto da oralidade e da escrita em espaço escolar e seus processos de retextualização enquanto matrizes fundamentais para o desenvolvimento das competências linguísticas, gramaticais, textuais e pragmáticas do aprendiz em fase de escolarização.

2 Escrita e Oralidade: diferenças, contrastes e ensino

Segundo Fávero et al. (2005), uma análise apurada das duas modalidades, a escrita e a fala, permite-nos perceber que nenhuma é central em relação à outra, ou seja, cada uma tem aspectos específicos que as fazem ter a devida importância nas práticas de linguagem no dia a dia. A fala que, muitas vezes, é apontada como lugar do caos, do erro, do não padrão, possui, na verdade, características próprias para a produção de textos típicos da oralidade, como é o

³ Neste trabalho, fala e oralidade estão sendo tomados como práticas sociais textual-discursivas intercambiáveis e semelhantes, apesar de sabermos que a fala relaciona-se muito mais com o processo de sistematização e articulação dos sons da língua. O que importa é saber que, para fins comunicativos, a fala se situa no plano da oralidade, conforme Marcuschi (2007).

caso de uma conversa no barzinho, um telefonema, uma conversa, uma piada falada, uma fofoca etc, gêneros discursivos orais.

Para Travaglia (2006), por exemplo, o que faz da língua falada ter seu grau de importância em relação à escrita é que nela é possível encontrarmos uma série de recursos do nível fonológico que no escrito não podem ser usados, como a entonação, a ênfase de termos ou sílabas, a duração de sons, a velocidade em que se dizem as sequências linguísticas, bem como truncamentos (de palavras e frases), hesitações, repetições e retomadas, correções que não aparecem no escrito, mas que aparecem no oral por razões diversas.

É pensando assim que a fala deve ocupar um espaço nas aulas de língua materna, pois o aluno já chega à escola dominando a gramática de sua língua e esse domínio, pautado na fala, muitas vezes influencia a aquisição da escrita. No entanto não se trata, segundo Fávero et al. (2005), de “ensinar a fala”, mas de mostrar aos aprendizes a grande variedade e flexibilidade de usos na fala. A partir desse pensamento é possível conscientizá-los de que a língua não é homogênea, ao contrário, é heterogênea e dinâmica, e que a oralidade é uma importante ferramenta de efetivação de eventos linguísticos. Tal ideia é facilmente percebida nos PCNs (1998) quando estes comentam:

A questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, 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. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (p. 26).

Neste contexto, podemos dizer que as diferenças entre fala e escrita se acentuam dentro de um *continuum* tipológico, pois tanto a fala como a escrita abarcam um *continuum* que vai do nível mais informal ao nível mais formal, passando por graus intermediários. Desta forma, é possível empreender práticas linguísticas que contemplem os diferentes níveis da escrita e da fala, que vão do mais coloquial ao mais formal, sendo as duas modalidades tratadas como mútuas, o que, em resumo, demonstra a possibilidade de se trabalhar na escola a adequação às diferentes situações comunicativas. É nesse sentido que a oralidade não pode ser vista isoladamente, mas em relação com a escrita.

Para Marcuschi (2007), na sociedade atual, tanto a escrita quanto a oralidade se tornaram ações imprescindíveis, já que são muitos os contextos e condições em que nós as utilizamos a partir de diferentes demandas sociais. O autor alerta para o fato de que além de homens e mulheres não utilizarem a escrita do mesmo modo, essa parece ter se tornado uma fonte de preconceitos em relação à oralidade, por se colocar como algo superior, autônomo e com valores intrínsecos. Apesar da penetração e predomínio da escrita nas ações linguísticas no cotidiano, há de se observar que a fala continua na ordem do dia. A esse respeito, Marcuschi (2007) cita Graff (1995):

A despeito das décadas nas quais os estudiosos vêm proclamando uma queda na difusão da cultura oral “tradicional”, a partir do advento da imprensa tipográfica móvel, continua igualmente possível e significativo situar o poder persistente de modos orais de comunicação (p.24).

Assim sendo, há consenso de que a oralidade é algo que permeia e sempre vai permear a vida humana, pois somos seres eminentemente orais, apesar de estarmos inseridos em culturas tidas como amplamente alfabetizadas. Inclusive as sociedades que não têm acesso a tecnologias da escrita e da leitura pautam-se em eventos orais. Por isso é tão importante refletir sobre o lugar da oralidade nos contextos de uso da vida diária.

3 Espaço para oralidade na escola e retextualização

Assim, diante dos aportes apresentados, não há dúvida de que a escola precisa ampliar seu leque de possibilidades quando o assunto é o ensino e o uso de práticas reflexivas com a oralidade.

A fala, que para Marcuschi (2007) é uma forma de produção textual-discursiva inserida numa prática social interativa mais ampla, a oralidade, é uma atividade bastante central em nossas vidas, contudo ainda é insuficiente o trabalho realizado com ela nas aulas de língua materna. As razões de isso acontecer já foram elencadas: a escola é o lugar do aprendizado da escrita; na escola só há espaço para uma língua, a padrão; o aprendizado da fala deve-se fazer de modo espontâneo no dia-a-dia. Mas, conforme já apontamos, tem se registrado nas últimas décadas um certo interesse em se debater esse tema e esse assunto, que encontra resistência no interior da escola, parece estar se inserindo, aos poucos, nas práticas escolares.

Conforme Cavalcante e Melo (2006), várias pesquisas, que alertam para o trabalho com as práticas orais na escola, podem ser citadas, como, por exemplo, os trabalhos de Kleiman (1995), Street (1993), Tfouni (1994), Signorini (2001a), Rojo (2001), Soares (1998) e de muitos outros, o que reafirma a sua validade.

Desde a década de 90, do século passado, a oralidade e sua relação com a escrita passaram a ser tratadas nos livros didáticos, sobretudo, a partir da inauguração dos aportes dos PCNs. Além destes, os PCN+ (2002) também alertam para uma abordagem de ensino que privilegie a oralidade.

No entanto, parece que esta abordagem não foi ainda digerida pela maioria dos professores de língua materna, pois há uma grande dificuldade de didatizar o trabalho com esta modalidade. Acredita-se que o importante é colocar os alunos para falar e pronto! Até nos livros didáticos a mensagem parece não ter sido compreendida, pois, nas atividades destinadas para a análise e produção de fala encontramos expressões do tipo “converse com seu colega” ou “dê a sua opinião”. Não estamos negando aqui que os aprendizes “não conversem ou não deem a sua opinião aos colegas”, mas que isso seja feito em situações linguísticas reais, contextuais e funcionais, do tipo: “Imagine que você vai participar de uma entrevista de emprego amanhã. Que linguagem você usaria com o entrevistador?”, ou “Imagine que você vai fazer um discurso para o prefeito da cidade solicitando melhorias em sua escola...” ou “imagine que você irá ao estádio de futebol amanhã à noite. Que linguagem usaria para torcer por seu time?”, dentre tantas outras.

O que se intenta aqui é, pois, reconhecer que ainda há muita dificuldade em se trabalhar na escola com gêneros típicos da oralidade, mas que essa dificuldade pode ser superada a partir do reconhecimento por parte da escola, do aluno e da sociedade de que pela fala efetivamos muitas de nossas práticas comunicativas. Não é porque a fala é o lugar da variação dialetal que fará com que ela fique relegada a último plano.

Uma questão que se coloca nesse universo de contrastes é: como abordar, então, em sala de aula a oralidade com vistas a possibilitar o uso efetivo da língua? De acordo com Monteiro-Platin (2008), diversas ações, orientadas pelo professor, podem levar os aprendizes a desenvolverem suas habilidades linguísticas orais. O professor pode solicitar aos alunos que expressem seus sentimentos, suas experiências, suas ideias, opções individuais; expressem-se em diferentes situações ou contextos (numa entrevista de emprego, como dito acima), expressem-se de diferentes maneiras, conheçam e respeitem as variedades linguísticas do português falado, dentre muitas outras ações.

Outra forma de possibilitar aos alunos o trabalho com as especificidades da oralidade/fala é a tarefa de retextualização de textos. A partir dessa tarefa, o aluno pode vivenciar e fazer importantes reflexões sobre sua língua. A retextualização permite, sem dúvida, que o aprendiz entenda o funcionamento de sua língua, sendo uma excelente oportunidade de ele situar contextualmente e funcionalmente os gêneros orais que utiliza em suas práticas linguísticas, pois, a partir dessa atividade, ele perceberá que marcas linguísticas, extralinguísticas, semânticas e pragmáticas são possíveis, por exemplo, numa situação de fala formal ou informal. Nela pautamos nossa investigação.

Para Marcuschi (2007), a noção de retextualização tem a ver com o fato de passar uma modalidade da língua para outra e também para indicar os casos quando repassamos para um terceiro o que nos foi informado por alguém. Para o autor, fala e escrita têm suas especificidades e retextualizar um texto oral para um texto escrito, portanto, não significa passar um *caos* para uma *ordem*. Na verdade é a “passagem de uma ordem para outra ordem” (p. 47), e este processo vai receber interferências a depender dos objetivos de quem o faz. Na visão do autor, há no processo de retextualização um aspecto muito importante, a compreensão, que deve ser tomada como objetivo daquele que intenta realizar mudanças em seu texto. Essa compreensão pode ser, pois, trabalhada a partir de quatro possibilidades de retextualização:

1. Fala → Escrita (entrevista oral → entrevista impressa)
2. Fala → Fala (conferência → tradução simultânea)
3. Escrita → Fala (texto escrito → exposição oral)
4. Escrita → Escrita (texto escrito → resumo escrito)

Quadro 1: Possibilidades de retextualização.

No quadro percebemos que várias são as possibilidades de se explorar a atividade de retextualização. Aspectos da sintaxe, da morfologia, da pragmática, do discurso e de outros elementos da língua podem ser alvo de atenção na medida em que os aprendizes fazem intervenções na língua. Acreditando nisto, nossa investigação partiu do pressuposto de que os aprendizes lançam mão destas intervenções para melhorar a compreensão de seus textos.

Marcushi (2007) postulou algumas operações ou atitudes importantes no processo de retextualização. Para ele são dois os aspectos envolvidos nas operações de retextualização: os aspectos *linguísticos-textuais-discursivos* e os aspectos *cognitivos*, que não se excluem entre si, mas se complementam. Em relação aos aspectos *textual-discursivos*, buscamos perceber os

modos como o sistema linguístico sofre alterações, a partir das atividades de retextualização de um texto oral para um texto escrito, e que efeitos de sentido as mudanças empreendidas pelas crianças podem gerar na compreensão.

Assim sendo, seguimos a proposta de análise do autor, cuja sugestão de operações de retextualização referentes aos aspectos *textual-discursivos* são: (A) **atividades de idealização** e (B) **atividades de reformulação (transformação)**.

No total são nove os possíveis passos envolvidos no processo de retextualização. Nas atividades de *idealização*, são possíveis, pois, as seguintes quatro operações: 1ª operação: **estratégia de eliminação**, quando ocorre a eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras; 2ª operação: **estratégia de inserção**, quando há a introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas; 3ª operação: **estratégia de eliminação**⁴, quando verificamos a retirada das repetições, reduplicações, paráfrases e pronomes egóticos para uma condensação linguística; e 4ª operação: **estratégia de inserção**, quando se tem, diferente da 2ª operação, estratégia de inserção, a introdução de paragrafação e pontuação detalhada, sem modificação da ordem dos tópicos discursivos.

Já nas atividades de *transformações*, temos as seguintes operações: 5ª operação: **estratégia de reformulação**, quando há a introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos e que objetiva a explicitá-los; 6ª operação: **estratégia de reconstrução**, quando são reconstruídas estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática ou encadeamentos em função da norma escrita; 7ª operação: **estratégia de substituição**, que visa ao tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas, para uma maior formalidade; 8ª operação: **estratégia de estruturação argumentativa**, que focaliza a reorganização tópica do texto e a reorganização da sequência argumentativa; e 9ª operação: **estratégia de condensação**, quando há agrupamento de argumentos para condensar as ideias.

4 Metodologia

Os sujeitos desta pesquisa são 34 alunos, de 9º ano, de uma escola privada da cidade de Cajazeiras, Paraíba. A coleta dos dados se deu a partir da resolução de uma atividade cujo

⁴ Quanto a esta operação, que recebe a mesma nomenclatura da 1ª operação, trata-se de tipo de eliminação mais rígida, pois na 3ª operação de eliminação, elementos linguísticos propriamente ditos são retirados do texto como, por exemplo, itens lexicais, sintagmas ou estruturas para não comprometer a compreensão do leitor. Estes elementos encontram-se muito fortemente marcados na oralidade, daí a necessidade de o sujeito submeter o texto escrito a uma nova “limpeza”.

objetivo principal foi levar os alunos a transcreverem um texto da modalidade oral para a modalidade escrita a fim de aferirmos que mudanças de ordem linguística, extralinguística, pragmática ou discursiva contribuíram na transição para a modalidade escrita. Os alunos contaram com duas horas-aula para realizar a atividade e não tiveram orientações extras. Depois de coletados, os textos receberam codificações para manter o sigilo e a identidade dos participantes e foram analisados quantitativa e qualitativamente a fim de identificarmos as diferentes operações empregadas pelos aprendizes na tarefa de transcrição do texto oral para a escrita. Abaixo segue a atividade proposta aos alunos.

Atividade

O texto a seguir é uma transcrição de um texto oral. A sua tarefa é transcrever esse texto para modalidade escrita, fazendo as adaptações necessárias. Você deverá observar os seguintes aspectos:

- a) a presença de elementos que são característicos da língua oral.
- b) construções que são possíveis na língua oral, mas não são adequadas ao registro escrito por conter estruturas típicas da fala, tais como: correções, referências ao contexto, hesitações.

Texto para transcrição

Um dia de horror

O assalto foi um horror. Eu tava com a minha mãe na... Praça João Pessoa, bem ali...no centro...era? Era... cinco horas talvez. Aí eu parei na lombada perto da lanchonete do Sr.Frotinha... não, do Frotão. Era... tinha muita gente passando. De repente, encostou um menino mais ou menos do tamanho do Júnior, meu filho. Aí ele disse alguma coisa, e...é mas aí eu demorei a entender. Ele tava dizendo passa a bolsa tia, passa a bolsa logo, pô! Eu eu: ahã?! Ahã?! Num entendia... moto demais...num entendia que era um assalto. (...) Eu mostrei a minha carteira vazia, a mamãe jogou a dela embaixo do banco assim que viu os menino. Ela é menos lerda que eu pra perceber as coisa... Mas eles pegaram mesmo assim a calculadora dela...graças a Deus...só isso...Nisso o pessoal passou e rapidinho a gente conseguiu ir embora. Cajazeiras está ficando, hein!?

Quadro 2: Texto adaptado pela pesquisadora. Disponível em: Almeida & Zavam (2004).

5 Discussão dos dados

À luz do modelo de análise sugerido por Marcuschi (2007), analisamos os textos dos aprendizes considerando as nove operações sugeridas, que foram condensadas em sete operações, haja vista que as estratégias de *eliminação* e de *inserção* representarem relações muito próximas.

Assim, quantitativamente, pudemos observar que, dos 34 sujeitos envolvidos na pesquisa, todos (100%) realizaram, de um modo ou de outro, alguma(s) das operações aqui elencadas, o que nos chamou a atenção, pois tal fato apontou para uma conscientização sobre

as diferenças e usos da modalidade oral e escrita. Somente três crianças usaram apenas uma das operações de retextualização. As demais utilizaram, em média, de duas a cinco operações. Das sete operações aqui discutidas, as que foram foco de maior atenção pelos alunos foram, respectivamente, a *reconstrução* (70 ocorrências), a *substituição* (50 ocorrências), a *eliminação* (49 ocorrências) e a *estruturação argumentativa* (21 ocorrências). As demais, *reformulação*, *inserção* e *condensação*, somaram 58 ocorrências. No geral, foram encontradas 248 operações retextualizadoras.

Qualitativamente, as ocorrências dessas operações apontaram para sujeitos reais e preocupados com as ações da linguagem tanto na modalidade oral, como na escrita, certamente devido à importância que sempre se deu à leitura e a fala nesta turma. Como vimos na atividade aplicada em sala de aula, uma das marcas mais visíveis no texto foi o *ai*. Prontamente, mais que 90% dos alunos entenderam que esta marca não pertence à modalidade escrita e por isso havia a necessidade de substituí-la por outros marcadores, como *quando*, *então*, *do nada*, dentre outros. Abaixo temos exemplos de como os sujeitos procederam para transcrever/retextualizar seus textos.

Texto para transcrição	Texto transcrito: Sujeito S04ARR
<p style="text-align: center;">Um dia de horror</p> <p>O assalto foi um horror. Eu tava com a minha mãe na... Praça João Pessoa, bem ali...no centro...era? Era... cinco horas talvez. Aí eu parei na lombada perto da lanchonete do Sr.Frotinha... não, do Frotão. Era... tinha muita gente passando. De repente, encostou um menino mais ou menos do tamanho do Júnior, meu filho. Aí ele disse alguma coisa, e...é mas aí eu demorei a entender. Ele tava dizendo passa a bolsa tia, passa a bolsa logo, pô! Eu eu: ahã?! Ahã?! Num entendia.... moto demais...num entendia que era um assalto. (...) Eu mostrei a minha carteira vazia, a mamãe jogou a dela embaixo do banco assim que viu os menino. Ela é menos lerda que eu pra perceber as coisa... Mas eles pegaram mesmo assim a calculadora dela...graças a Deus...só isso...Nisso o pessoal passou e rapidinho a gente conseguiu ir embora. Cajazeiras está ficando, hein!?</p>	<p style="text-align: center;">Um dia de horror</p> <p>O assalto foi um horror. Eu estava com a minha mãe na Praça João Pessoa, no centro. Era cinco horas da tarde, tinha acabado de olhar no relógio. eu parei na lombada perto da lanchonete do Sr. Frotinha. Tinha muitas pessoas passando e do nada encostou um menino mais ou menos do tamanho do meu filho, Júnior. Aí ele disse alguma coisa que eu não entendia, pois havia muito barulho só que depois eu entendi ele dizendo: -Passa a bolsa, tia, passa a bolsa logo! Eu não conseguia entender que era um assalto, só que quando ele mostrou a faca afiada na calça, mostrei minha carteira vazia e minha mãe assim que o viu escondeu a sua carteira mais eles pegaram foi os sapatos dela de couro legítimo. As pessoas começaram a passar e eles foram embora rapidinho. Minha mãe voltou para casa descalça. Que Brasil é esse, Meu Deus!!!</p>

Quadro 3: Texto para transcrição e texto transcrito pelo Sujeito S04ARR.

Como podemos verificar, o sujeito S04ARR utilizou diversas operações para adequar seu texto à modalidade escrita. Apesar de cometer alguns desvios em seu texto, o que é normal nessa faixa etária escolar; ele percebeu que em texto escrito as marcas interacionais,

sobretudo, as da oralidade, da hesitação, da entoação e outras devem ser eliminadas para manter a organização e rigor textuais, pois ele bem sabe que estas marcas podem sim ser utilizadas, porém em situações de escrita que não exijam o uso da língua padrão. Um olhar apurado mostrará que o sujeito *eliminou* de seu texto reescrito um *ai*, *as pausas* (representadas pelas reticências), os *tava*, os *ahãs* e o *hein*. No lugar dessas marcas, ele reconfigurou seu texto a partir de operações de *reconstrução* (“eu **estava** com...”; “**eu** parei na lombada...”; “ele disse alguma coisa **que eu não entendia, pois havia muito barulho...**”; “**Que Brasil é esse, Meu Deus!!!**” etc), o que, com maestria, “apagou” as marcas da oralidade no texto, restando apenas um *ai*. Outras situações em que o uso da reconstrução aperfeiçoou o texto do sujeito foram: “**Tinha muitas pessoas passando e do nada encostou um menino...**”; “**Eu não conseguia entender que era um assalto, só que quando ele mostrou a faca afiada na calça...**”; “mostrei minha carteira vazia e minha mãe assim que **o** viu escondeu a sua carteira **mais eles pegaram foi os sapatos dela de couro legítimo...**”; “**As pessoas começaram a passar** e eles foram embora rapidinho. **Minha mãe voltou para casa descalça...**” etc. Esses exemplos mostram o quanto é importante, no ato de escrever, os conhecimentos extralinguísticos e enciclopédicos de cada escritor para conduzir um texto coeso, coerente e, nesse caso, até trágico e cômico ao mesmo tempo.

Ainda no texto desse sujeito, ele demonstrou o quanto se pode reorganizar um tópico argumentativo a fim de imprimir um juízo de valor sobre a situação descrita na narrativa. É o caso da operação de *estruturação argumentativa* utilizada na última linha do texto para apagar a marca da oralidade. O sujeito insere a expressão “**Que Brasil é esse, Meu Deus!!!**”, reorganizando a sequência argumentativa e mostrando sua indignação pessoal frente à situação de violência no Brasil. Nesse processo de retextualização, o sujeito aprendiz deixa de lado o espaço e lugar onde ocorrem os fatos narrados na versão inicial, o que remete para a natureza funcional da língua materna, seja ela escrita ou oral.

No texto do sujeito S09EFA, abaixo, as operações são também bastante singulares e particulares, aproximando-se com as descritas no texto do sujeito anterior. O que percebemos aqui também é que o sujeito já compreende as diferenças entre as duas modalidades em questão e que, sem dúvida, tarefas dessa natureza servem para que se ponham em prática as reflexões que podemos fazer sobre as diversas maneiras de expressão linguística.

Como vemos, ele opera *eliminações* das marcas interacionais, procede com *reformulações* e *reconstruções* de certas ideias contidas no texto original, efetua *substituições* e opera *estruturas argumentativas* em seu novo texto. Podemos perceber o quanto as novas

reconstruções sintáticas e escolhas léxicas dão ao texto um caráter mais formal, mesmo que com uma linguagem simples e despojada, conforme “**Ela mais rápida para perceber as coisas do que eu. Mas ainda pegaram sua calculadora e ela deu graças a Deus por ter sido só a calculadora...**”. Também no texto desse sujeito conseguimos detectar um caso de uma operação de transformação de cunho argumentativo, “**As pessoas passaram rápido** assim eu e ela conseguimos ir embora mais **com certeza que Cajazeiras está ficando perigosa de se andar.**”, na qual se percebe a intenção do sujeito escritor de denunciar uma realidade tão comum nas cidades. Qualitativamente, podemos perceber o quanto este sujeito deu provas de que as modalidades escrita e oral possuem características próprias que interagem em um contínuo.

Texto para transcrição	Texto transcrito: Sujeito S09EFA
<p style="text-align: center;">Um dia de horror</p> <p>O assalto foi um horror. Eu tava com a minha mãe na... Praça João Pessoa, bem ali...no centro...era? Era... cinco horas talvez. Aí eu parei na lombada perto da lanchonete do Sr.Frotinha... não, do Frotão. Era... tinha muita gente passando. De repente, encostou um menino mais ou menos do tamanho do Júnior, meu filho. Aí ele disse alguma coisa, e...é mas aí eu demorei a entender. Ele tava dizendo passa a bolsa tia, passa a bolsa logo, pô! Eu eu: ahã?! Ahã?! Num entendia.... moto demais...num entendia que era um assalto. (...) Eu mostrei a minha carteira vazia, a mamãe jogou a dela embaixo do banco assim que viu os menino. Ela é menos lerda que eu pra perceber as coisa... Mas eles pegaram mesmo assim a calculadora dela...graças a Deus...só isso...Nisso o pessoal passou e rapidinho a gente conseguiu ir embora. Cajazeiras está ficando, hein!?</p>	<p style="text-align: center;">Um dia de horror</p> <p>O assalto foi um horror. Eu estava com a minha mãe na praça João Pessoa, no centro era cinco horas. Quando parei na lombada perto da lanchonete do Sr. Frotão. Nesse momento tinha muita gente passando. De repente em menino vinha se aproximando depois já estava encostando em mim sua altura era do porte do Júnior, meu filho. Chegou falando alguma coisa, mas eu demorei para entender. Ele estava mandando passa a bolsa, e dizia para passar logo e falava com jeito estranho como pô, tia e eu nada entendia dizia ahã? Por causa do barulho das moto, não estava compreendendo que era um assalto. Pensei logo que ele queria dinheiro e mostrei a minha carteira vazia, já minha mãe foi mais esperta jogou sua bolsa debaixo do banco assim viu os meninos. Ela mais rápida para perceber as coisas do que eu. Mas ainda pegaram sua calculadora e ela deu graças a Deus por ter sido só a calculadora. As pessoas passaram rápido assim eu e ela conseguimos ir embora mais com certeza que Cajazeiras está ficando perigosa de se andar.</p>

Quadro 4: Texto para transcrição e texto transcrito pelo Sujeito S04ARR.

Também o texto do Sujeito S18IAM, abaixo, dá evidências de como o processo de retextualização contribui para o exercício da reflexão da língua na ordem do linguístico, extralinguístico, semântico, pragmático e discursivo, quando o aprendiz é convidado a lidar com diferentes modalidades em uso.

Em seu texto, além de o sujeito proceder com fabulosas operações de *eliminações*, como é o caso do título, que passa a se chamar “**Alguns minutos de medo**”, ele reconfigura o

texto de modo que operações de *reconstrução*, *substituição* e *estruturação argumentativa* apontam para um sujeito consciente de que a escrita possui características próprias. Para adequar o texto à modalidade escrita, o sujeito parece ter percebido que as marcas interacionais orais deveriam ser substituídas por outras marcas interacionais, com valores semelhantes, mas condizentes com o contexto e com o público para que o texto seria exposto. Ao realizar tais manobras em seu texto, o sujeito demonstra que as marcas orais também são imprescindíveis à língua, no entanto, em contextos apropriados. Na escrita, as marcas linguísticas devem ser outras. Apesar de podermos observar, ainda, alguns deslizes gramaticais, o sujeito imprimiu ao texto da atividade um estilo particular à narrativa sem ferir à temática e à narrativa em questão. Podemos confirmar tal fato ao observarmos a inserção das seguintes expressões: “**Certa tarde estava passeando**”; “**no centro de Cajazeiras**”; “**fomos para o carro**”; “**aparentemente**”; “**minha mãe com medo mas bem esperta jogou os bens mais caros no chão**”; “**O rapaz conseguiu levar R\$ 50,00 reais meu**”; **Mas agora tenho medo de sair em Cajazeiras**”. O que terá motivado o sujeito, neste caso, a inserir tais informações? Certamente sua competência comunicativa, que primou por seus conhecimentos de mundo no momento da reescrita.

Texto para transcrição	Texto transcrito: Sujeito S18IAM
<p style="text-align: center;">Um dia de horror</p> <p>O assalto foi um horror. Eu tava com a minha mãe na... Praça João Pessoa, bem ali...no centro...era? Era... cinco horas talvez. Aí eu parei na lombada perto da lanchonete do Sr.Frotinha... não, do Frotão. Era... tinha muita gente passando. De repente, encostou um menino mais ou menos do tamanho do Júnior, meu filho. Aí ele disse alguma coisa, e...é mas aí eu demorei a entender. Ele tava dizendo passa a bolsa tia, passa a bolsa logo, pô! Eu eu: ahã?! Ahã?! Num entendia.... moto demais...num entendia que era um assalto. (...) Eu mostrei a minha carteira vazia, a mamãe jogou a dela embaixo do banco assim que viu os menino. Ela é menos lerda que eu pra perceber as coisa... Mas eles pegaram mesmo assim a calculadora dela...graças a Deus...só isso...Nisso o pessoal passou e rapidinho a gente conseguiu ir embora. Cajazeiras está ficando, hein!?</p>	<p style="text-align: center;">Alguns minutos de medo</p> <p>Certa tarde estava passeando com a minha mãe, na Praça João Pessoa, no centro de Cajazeiras. A gente parou para lanchar na lanchonete do Sr. Frotinha. Depois que terminamos de lanchar, fomos para o carro e assim que entramos chegou um rapaz e não consegui escutar o que ele falava, porque havia muitas pessoas na rua. O garoto que aparentemente era do mesmo tamanho do meu filho, ele já estava ficando com raiva e se dirigiu a minha mãe e disse: “me de a bolsa”, minha mãe com medo mas bem esperta jogou os bens mais caros no chão. O rapaz conseguiu levar R\$ 50,00 reais meu e foi embora. Graças a Deus, conseguimos ir embora e ficamos bem. Mas agora tenho medo de sair em Cajazeiras.</p>

Quadro 5: Texto para transcrição e texto transcrito pelo Sujeito S18IAM.

Para Marcuschi (2007), o trabalho com gêneros na escola, ideia defendida pelos PCN's (1998), tendo como foco o trabalho com a oralidade e a escrita é uma excelente oportunidade de fazer o aprendiz vivenciar a língua enquanto algo real, que comporta

diferentes saberes, sendo a retextualização uma das maneiras de o aluno refletir sobre como os conhecimentos linguísticos, cognitivos, semânticos, pragmáticos e discursivos operam para nos comunicarmos. Para o autor, a tarefa da retextualização pode ser apresentada e sugerida cotidianamente:

[...] nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra (MARCUSCHI, 2007, p. 48).

Assim sendo, fica claro que a retextualização não é algo novo ou inventado de repente pelo sujeito aprendiz. Enquanto sujeito interativo, mesmo antes de ser exposto à sistematização da escrita na escola, ele já passou por diversas experiências linguístico-interativas em sociedade, situações em que foi convidado a retextualizar histórias, conversas, conselhos e outras formas de expressão, o que demonstra que ele é sensível às diferentes formas de dizer algo, seja pela fala ou pela escrita. Nesse sentido, a proposta de Marcuschi (2007) de tornar tal fenômeno uma máxima nas atividades escolares, que envolvem o uso efetivo da língua, sem dúvida, tem contribuído para novas propostas de ensino e aprendizado de língua materna que vislumbram desenvolver a competência comunicativa de nossos aprendizes.

Para o autor, trabalhar com a retextualização de textos orais e escritos serve para mostrar que eles designam práticas e usos da língua com características próprias, não sendo suficientemente opostos por fazer parte de dois sistemas linguísticos diferentes. A oralidade e a escrita permitem a construção de textos coesos e coerentes, a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais e dialetais. Debruçar-se sobre as especificidades destas duas modalidades representa, assim, um excelente exercício de análise das práticas linguísticas em uso, já que são muitos os contextos e condições em que nós as utilizamos a partir de diferentes demandas sociais.

6 Considerações finais

Pelo exposto, e longe de encerrar esse debate, acreditamos que desde cedo os aprendizes da língua sabem diferenciar com clareza eventos da linguagem oral e da linguagem escrita. Prova disto ficou visível na tarefa de transcrição aplicada nesta pesquisa na qual os

sujeitos puderam empregar muitas das operações sugeridas em nossa análise. Sendo ou não bons leitores e escritores, eles entendem que há uma modalidade da língua a ser seguida na escola, a escrita. Falta-lhes, talvez, uma maior conscientização sobre a validade e importância da outra modalidade da língua em suas vidas, a oral. Com isso queremos apontar para o fato de ainda haver nesse espaço a predominância de uma em relação à outra, o que, a nosso ver, contribui para divulgação de certos preconceitos linguísticos. Não foi à toa que todos trataram de, rapidamente, excluir as marcas da oralidade em favor de marcas de uma “língua melhor ou mais bonita”. Sabemos da importância da língua padrão, mas, além dela, existem outras.

Independente disso, a proposta de Marcuschi (2007), de trabalhar a transcrição de uma modalidade para outra nos fez perceber que a retextualização é uma maneira prática e eficiente de conseguirmos informações sob o ponto de vista textual-discursivo do escritor e de acabar com certos mitos a respeito da oralidade e da sua relação com a escrita. Com essa atividade, percebemos que há espaço para ambas no espaço escolar, sobretudo, porque os sujeitos que nela convivem são sujeitos que agem linguística e discursivamente tanto pela fala como pela escrita.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL/SEMTEC. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2002.

CAVALCANTE, M. C. B & MELO, C. T. V. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, C. & MENDONÇA, M. (Org.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.181-198.

FAVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. C. & AQUINO, Z, G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. São Paulo: Cortez, 2005.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2007.

MONTEIRO-PLATIN, R. S. O ensino de oralidade centrado no processo de produção de textos. In: PONTES, L. A. & COSTA, M. A. R. (Org.) **Ensino de língua materna na perspectiva do Discurso**. Vol. 2. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008, p.61-81.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.51-74.

_____. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SIGNORINI, I. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In.: BASTOS, N. B. (Org.) **Língua Portuguesa: história, perspectiva e ensino**. São Paulo: EDUC, 1998, p. 53-60.

STREET, B.V. **Cross-cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

TFOUNI, L. V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 26, p. 49-62, 1994.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2006.

Data de recebimento: 27 de abril de 2012.

Data de aceite: 02 de julho de 2012.