

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
CAMPUS GARANHUNS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

**O GÊNERO ENTREVISTA NO 9º ANO: UMA ANÁLISE DA RETEXTUALIZAÇÃO
DO ORAL PARA O ESCRITO**

JULIANA CARLA MARIANO DA SILVA

GARANHUNS - PERNAMBUCO
2018

JULIANA CARLA MARIANO DA SILVA

**O GÊNERO ENTREVISTA NO 9º ANO: UMA ANÁLISE DA RETEXTUALIZAÇÃO
DO ORAL PARA O ESCRITO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade de Pernambuco (UPE), *Campus* Garanhuns, como requisito obrigatório à obtenção do grau de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes

Orientadora: Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz

**GARANHUNS - PERNAMBUCO
2018**

Dados internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Biblioteca Prof. Newton Sucupira

Faculdade de Formação de Professores de Pernambuco – FFPG/UPE

S586g Silva, Juliana Carla Mariano da

O gênero entrevista no 9º ano: uma análise da retextualização do oral para o escrito / Juliana Carla Mariano da Silva, Garanhuns, 2018.

146 f.:

Orientadora: Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROFLETRAS, Garanhuns, 2018.

1 PRODUÇÃO TEXTUAL 2 GÊNEROS TEXTUAIS 3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. Henz, Rossana Regina Guimarães Ramos (orient.) II Título.

CDD 23th ed. – 372.6
Elane Cristina de Oliveira – CRB4/1875

JULIANA CARLA MARIANO DA SILVA

**O GÊNERO ENTREVISTA NO 9º ANO: UMA ANÁLISE DA
RETEXTUALIZAÇÃO DO ORAL PARA O ESCRITO**

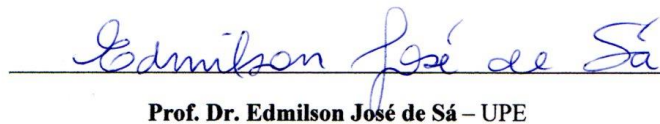
Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em
Letras/PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco/UPE, Campus Garanhuns,
como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras, em 30/08/2018.

Banca Examinadora:



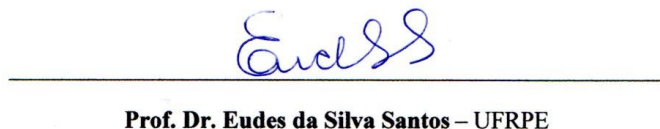
Profa. Dra. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz – UPE

Orientadora



Prof. Dr. Edmilson José de Sá – UPE

Examinador interno



Prof. Dr. Eudes da Silva Santos – UFRPE

Examinador externo

GARANHUNS, 2018

Aprender é uma das coisas mais bonitas, mais gostosas da vida. Acontece em qualquer tempo, em qualquer idade, em qualquer lugar. Ajudar as pessoas a descobrir esse prazer, a “degustar” o sabor dessa iguaria é ascender às mais altas esferas da atuação humana.

Irandé Antunes

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela proteção e pelo amor durante a minha vida. Ele, com a sua infinita bondade, fez esse sonho ser possível, mesmo diante de tantas adversidades.

À minha família, pelo apoio e compreensão durante os dias tão corridos.

À minha mãe, minha primeira professora e mulher de fé inabalável. Ela me faz acreditar diariamente que, com Deus, tudo dará certo.

À professora Rossana, minha querida orientadora, pelo acolhimento desde os nossos primeiros encontros e por caminhar comigo durante todo este tempo. A sua paixão pela vida, pelas pessoas, pela profissão, me inspira. Serei eternamente grata!!

A todos os professores do Profletras. Após tanto tempo apenas na sala de aula, chegamos no universo acadêmico sem rumo e, nos encontros semanais, vocês nos guiaram e compartilharam seus conhecimentos e esperança na educação básica.

Ao professor Edmilson Sá, pela generosidade e competência tanto na graduação quanto no mestrado.

Aos amigos Hilário, Samila, Izaira, Cleide e Alex Sandra pelo companheirismo. Foi lindo compartilhar tantos dias com vocês.

À turma, pela união, apoio e amizade.

À escola onde leciono e que foi o campo de pesquisa. A colaboração da equipe gestora, dos funcionários e dos professores foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa.

Ninguém constrói nada sozinho. Assim, esse trabalho é fruto, também, de pessoas generosas que sempre acreditaram em mim e contribuíram para a realização desse sonho. Silvana Carneiro, Fabiano Feitosa, Carla Simone, Renata Feitosa e Ivon Rabelo, em seus nomes, estendo minha gratidão a todos.

Aos estudantes do 9º ano, que me acolheram e caminharam comigo durante dois meses. Vocês marcaram a minha vida!!

Agradecimento especial faço a meus queridos alunos. Como vocês me inspiram e me enchem de esperança em um mundo melhor!!

RESUMO

O ensino da escrita é um tema bastante investigado no cenário acadêmico, buscando desenvolver propostas de trabalho que auxiliem os estudantes a superarem os desafios apresentados no momento da produção textual escrita. Nesse trabalho, defendemos que o estudo das relações entre a oralidade e a escrita (MARCUSCHI, 2010) constitui-se em uma excelente oportunidade para que os discentes possam usar, adequadamente, as marcas da oralidade (KOCH; ELIAS, 2015) na escrita, tendo em vista uma situação comunicativa. Assim, o nosso objetivo foi refletir sobre as relações entre a oralidade e a escrita por meio da elaboração e da aplicação de uma sequência didática envolvendo o processo de retextualização. A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, com foco na pesquisa-ação, pois buscamos intervir nas dificuldades referentes ao uso das marcas da oralidade apresentadas pelos estudantes de uma turma do nono ano durante a produção textual escrita. Para isso, elaboramos uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) cujo ponto de partida e de chegada foram, respectivamente, a produção oral e a produção escrita de textos pertencentes ao gênero entrevista (HOFFNAGEL, 2010). Assim, a entrevista foi realizada com os funcionários da escola onde os alunos estudavam. Organizamos a sequência didática em diferentes etapas: leitura e análise de diferentes entrevistas, gravação da entrevista através de celulares, retextualização (MARCUSCHI, 2010), estudo das marcas da oralidade e de alguns aspectos gramaticais durante os módulos e a produção final. O *corpus* para análise foi composto por trinta textos: dez transcrições dos textos falados, dez retextualizações e dez produções finais. Desses textos, selecionamos um par de pergunta e resposta. Como resultado, observamos que, na passagem do texto oral para o texto escrito, os estudantes utilizaram diferentes estratégias: eliminações, reformulações, substituições e acréscimos. Essas estratégias indicaram a reflexão sobre as relações entre as modalidades da língua e a necessidade de adequar os textos às exigências da escrita. Como consequência, a maioria dos alunos reduziu o número de palavras presentes na resposta do entrevistado. Da retextualização à produção final, após a vivência dos módulos, percebemos que os alunos fizeram mais alterações no texto escrito, buscando atingir o objetivo da situação comunicativa. Dentre as alterações mais significativas, destacamos o uso adequado dos sinais de pontuação e de outros aspectos gramaticais referentes às especificidades da modalidade escrita. Concluímos que é relevante inserir, na sala de aula, atividades que levem os alunos a perceberem um contínuo entre as modalidades da língua, através de etapas bem definidas e sistematizadas, dentro de um projeto de classe. Acreditamos que a nossa proposta de trabalho trouxe uma resignificação para a produção de textos escritos nas aulas de Língua Portuguesa, superando as práticas pedagógicas baseadas em dicotomias (MARCUSCHI, 2010).

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade e escrita. Gênero entrevista. Retextualização. Ensino.

ABSTRACT

The teaching of writing is a well-researched subject in the academic scene, seeking to develop proposals of work that help the students to overcome the challenges presented at the moment of written textual production. In this work, we defend that the study of the relations between orality and writing (MARCUSCHI, 2010) constitutes an excellent opportunity for students to use the marks of orality (KOCH; ELIAS, 2015) in writing, in view of a communicative situation. Thus, our objective was to reflect on the relations between orality and writing through the elaboration and application of a didactic sequence involving the process of re-textualization. The research carried out is of a qualitative nature, focusing on action research, as we seek to intervene in the difficulties related to the use of orality marks presented by the students of a ninth-grade class during written textual production. For this, we elaborated a didactic sequence (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) whose beginning point and reach were, respectively, the oral production and the written production of texts belonging to the genre interview (HOFFNAGEL, 2010). This way, the interview was conducted with the employees of the school where the students studied. We organized the didactic sequence in different stages: reading and analysis of different interviews, recording of the interview through cell phones, retextualization (MARCUSCHI, 2010) of the recorded interview, the study of orality marks and some grammatical aspects during the modules and the final production. The corpus for analysis was composed of thirty texts: ten transcriptions of the spoken texts, ten retextualizations, and ten final productions. From these texts, we selected a pair of questions and answers. As a result, we noted that in the passage from the oral text to the written one, students used different strategies: deletions, reformulations, substitutions, and additions. These strategies indicated the reflection on the relations between the modalities of the language and the need to adapt the texts to the requirements of writing. As a consequence, most students reduced the number of words present in the respondent's response. From retextualization to final production, after the experience of the modules, we noticed that the students made more changes in the written text, seeking to achieve the goal of the communicative situation. Among the most significant changes, we highlight the adequate use of punctuation marks and other grammatical aspects referring to the specificities of the written modality. We concluded that it is important to include in the classroom activities that lead students to perceive a continuum between the modalities of language, through well defined and systematized stages, within a class project. We believe that our work proposal has brought a re-signification for the production of texts written in Portuguese language classes, overcoming pedagogical practices based on dichotomies (MARCUSCHI, 2010).

KEYWORDS: Oral and writing skills. Interview as textual genre. Retextualization. Teaching.

LISTA DE ESQUEMAS, FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

ESQUEMA 1: Aspectos envolvidos no processo de retextualização (p. 48)

ESQUEMA 2: Estrutura base de uma sequência didática (p. 57)

ESQUEMA 3: Sequência didática adaptada para o ensino de gêneros no contínuo fala-escrita (p. 72)

FIGURA 1: Trecho da entrevista 6 (p. 88)

FIGURA 2: Trecho da entrevista 7 (p. 90)

GRÁFICO 1: Mesclagem dos gêneros na relação fala-escrita (p. 59)

GRÁFICO 2: Contínuo de gêneros (p. 60)

TABELA 1: Perguntas do questionário (p. 71)

TABELA 2: O que é mais importante: a fala ou a escrita? Por quê? (p. 81)

TABELA 3: Você acha que a gente escreve do mesmo jeito que fala? Por quê? (p. 83)

TABELA 4: Quando escreve textos na escola, você costuma revisá-los e reescrevê-los? Por quê? (p. 84)

TABELA 5: O que é necessário para escrever um bom texto? (p. 86)

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Exemplos de marcadores conversacionais (p. 32)

QUADRO 2: Diferenças entre fala e escrita a partir da visão dicotômica (p. 39)

QUADRO 3: Perspectivas sociointeracionistas (pp. 40-42)

QUADRO 4: Possibilidades de retextualização (p. 46)

QUADRO 5: Cruzamento das modalidades a partir de quatro gêneros (p. 60)

QUADRO 6: Variantes de entrevista (p. 63)

QUADRO 7: Marcas da oralidade presentes na retextualização (p. 76)

QUADRO 8: Trecho da entrevista 1 (p. 92)

QUADRO 9: Trecho da entrevista 2 (pp. 93-94)

QUADRO 10: Trecho da entrevista 3 (p. 95)

QUADRO 11: Trecho da entrevista 4 (p. 96)

QUADRO 12: Trecho da entrevista 5 (p. 97)

QUADRO 13: Trecho da entrevista 6 (p. 98)

QUADRO 14: Trecho da entrevista 7 (p. 99)

QUADRO 15: Trecho da entrevista 8 (pp. 100-101)

QUADRO 16: Trecho da entrevista 9 (pp. 101-102)

QUADRO 17: Trecho da entrevista 10 (pp. 102-103)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 PONTO DE PARTIDA: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LÍNGUA E TEXTO ...	17
2.1 LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO SOCIAL	17
2.2 LÍNGUA COMO ATIVIDADE INTERATIVA	21
2.3 TEXTO COMO LUGAR DE INTERAÇÃO	24
3 ORALIDADE E ESCRITA: PRÁTICAS SOCIAIS E USOS DA LÍNGUA.....	27
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORALIDADE	27
3.1.1 Aspectos dos textos falados	29
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESCRITA	34
3.3 RELAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA: UM CONTÍNUO DE PRÁTICAS ...	37
3.4 MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA	42
3.5 A RETEXTUALIZAÇÃO COMO METODOLOGIA DE ENSINO	45
4 O TRABALHO COM GÊNEROS	50
4.1 EM BUSCA DE UMA CONCEITUAÇÃO PARA OS GÊNEROS: AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN	50
4.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO COMO PERSPECTIVA TEÓRICO- METODOLÓGICA	53
4.3 GÊNERO COMO INSTRUMENTO DE ENSINO	55
4.3.1 Sequência Didática	56
4.4 GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS	59
4.5 GÊNERO ENTREVISTA	61
4.5.1 Apresentação do gênero entrevista	61
4.5.2 A produção de textos pertencentes ao gênero entrevista	64
5 PERCURSO METODOLÓGICO	67
5.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA	67
5.2 CONTEXTO DA PESQUISA	68
5.3 APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO	70

5.4 ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO ENTREVISTA	71
5.4.1 Apresentação do projeto de classe “Com a palavra, os atores da EPJM”	73
5.4.2 Refletindo sobre as relações entre a oralidade e a escrita	74
5.4.3 Produção textual oral	75
5.4.4 Retextualização do oral para o escrito	75
5.4.5 Marcas da oralidade presentes na retextualização	76
5.4.6 Primeiro módulo: sinais de pontuação	77
5.4.7 Segundo módulo: marcas da oralidade	78
5.4.8 Terceiro módulo: jogo “tira teima”	78
5.4.9 Quarto módulo: retomando as características do gênero entrevista	79
5.4.10 Produção textual escrita	79
 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	 80
6.1 REFLEXÕES SOBRE A REALIDADE LINGÜÍSTICA DOS ESTUDANTES	80
6.2 O PAPEL DA COMPREENSÃO	87
6.3 VARIANTES QUE INTERFEREM NA PASSAGEM DO ORAL PARA O ESCRITO	89
6.4 ANÁLISE DAS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA: DA RETEXTUALIZAÇÃO À PRODUÇÃO FINAL	91
6.4.1 Análise da entrevista 1	92
6.4.2 Análise da entrevista 2	93
6.4.3 Análise da entrevista 3	94
6.4.4 Análise da entrevista 4	96
6.4.5 Análise da entrevista 5	97
6.4.6 Análise da entrevista 6	98
6.4.7 Análise da entrevista 7	99
6.4.8 Análise da entrevista 8	100
6.4.9 Análise da entrevista 9	101
6.4.10 Análise da entrevista 10	102
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 104
REFERÊNCIAS	108
ANEXOS	113

1 INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas têm sido realizadas sobre o ensino da escrita buscando contribuir para a inserção, nas salas de aula, de metodologias que minimizem os desafios enfrentados pelos estudantes no momento da produção de textos escritos. Dentre esses desafios, destacamos o uso excessivo das marcas da oralidade.

Embora saibamos que essas marcas possam ser um recurso na escrita para caracterizar um gênero, muitas vezes, a sua presença evidencia um uso inadequado cuja reflexão deveria realizar-se durante os primeiros anos de escolarização, oportunizando, assim, que as crianças se adequem às exigências da escrita (KOCH; ELIAS, 2015).

O uso inadequado dessas marcas é consequência de práticas de ensino que não priorizam o ensino da oralidade e sua relação com os outros eixos do currículo – escrita e leitura. Na maioria das vezes, a oralidade, nas aulas de Língua Portuguesa, se resume a comentários sobre um texto, discussões sobre alguma temática e sempre de forma informal, como se os estudantes já dominassem as especificidades dessa modalidade.

Nesse contexto, o estudo das relações entre a oralidade e a escrita é necessário, visto que poderá contribuir para um melhor entendimento dos usos da língua (MARCUSCHI, 2010). Para isso, as atividades desenvolvidas na sala de aula devem pautar-se em teorias que considerem essas relações dentro de um contínuo de práticas, abandonando um ensino centrado apenas nos aspectos gramaticais e no eixo certo-errado.

Desse modo, os estudantes poderão ampliar seu domínio sobre a língua para que possam “produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes situações de comunicação” (BRASIL, 1998, pp.7-8).

Buscando contribuir para a resignificação das aulas de produção textual e considerando a problemática apresentada, surgiu a seguinte pergunta que orientou a nossa pesquisa: qual procedimento metodológico deve ser aplicado para que os estudantes reflitam sobre as marcas da oralidade na escrita?

Esse questionamento exigiu que a nossa investigação sobre as modalidades da língua e seu ensino fosse fundamentada na concepção sociointeracionista de linguagem, língua e texto. A partir dessa concepção, a escrita deve proporcionar a interação entre as pessoas cujo lugar de encontro seja o texto. Desse modo, perde o sentido de uma escrita voltada apenas para um texto “limpo” e sem “erros”.

Acreditamos que esse desafio poderá ser enfrentado a partir da integração entre duas metodologias: a sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e a retextualização (MARCUSCHI, 2010). Justificamos a nossa escolha pela retextualização por ser uma prática realizada cotidianamente e, ao ser inserida, nas aulas de Língua Portuguesa, se constituirá em uma rica ferramenta de ensino. A opção pela sequência didática se deu porque é uma metodologia sistematizada para o ensino da produção de gêneros organizada em etapas definidas. Dessa forma, defendemos que a integração entre as duas metodologias possibilitará a ressignificação do ensino da escrita, uma vez que os estudantes produzirão textos que circulam socialmente.

Considerando a necessidade de que a produção de textos escritos na escola deve ser realizada por meio do ensino de gêneros, é pertinente reconhecer que existem gêneros que se manifestam na oralidade, outros na escrita e há aqueles que podem se apresentar nas duas modalidades da língua. Os gêneros que mesclam as duas modalidades da língua se apresentam com as suas devidas adaptações “associados ao evento e às práticas sociais que lhes perpassam” (ARAUJO; SILVA, 2015, p.18).

Dentre os gêneros que, na sua produção, necessitam da passagem do oral para o escrito, destacamos a entrevista. Conforme Matta (2006, p.66), a escrita de textos pertencentes a esse gênero “é uma forma de ampliar a competência linguístico-comunicativa dos discentes, uma vez que possibilita análises das mais diferentes ordens”. Vale ressaltar também que a entrevista favorece a interação entre as pessoas através dos papéis distintos presentes na sua realização: o entrevistador e o entrevistado.

A partir dessas considerações, este trabalho tem como principal objetivo *refletir sobre as relações entre a oralidade e a escrita por meio da elaboração e da aplicação de uma sequência didática envolvendo o processo de retextualização*. Como desdobramento, os nossos objetivos específicos são:

- Elaborar e aplicar uma sequência didática para a produção de textos pertencentes ao gênero entrevista;
- Verificar a presença das marcas da oralidade na retextualização do oral para o escrito;
- Analisar, comparativamente, a retextualização e a produção final do texto, identificando de que modo os estudantes refletem sobre o uso das marcas da oralidade.

Para alcançarmos esses objetivos, desenvolvemos esta pesquisa em uma turma do 9º ano, localizada no município de Sertânia/PE. Escolhemos essa turma porque representa o último ano do Ensino Fundamental e por retratar a aprendizagem dos estudantes referente à Língua Portuguesa durante essa etapa de ensino, como forma de prepará-los para o Ensino Médio, visando, posteriormente, o prosseguimento nos estudos e a sua inserção no mercado de trabalho.

A relevância dessa pesquisa para a ressignificação do ensino de Língua Portuguesa se justifica por sua contribuição para que os estudantes do Ensino Fundamental reflitam sobre as relações entre as modalidades da língua, a partir da passagem do oral para o escrito. Assim, poderão usar adequadamente as marcas da oralidade em seus textos escritos.

Este trabalho apresentou uma abordagem qualitativa, constituindo-se em uma pesquisa-ação que buscou intervir nas atividades pedagógicas relacionadas ao ensino de produção de texto escritos por meio da sua relação com os textos orais. Para isso, organizamos uma sequência didática composta por atividades sequenciadas e sistematizadas de análise e produção textual, envolvendo a prática da retextualização.

O *corpus* da pesquisa para análise das entrevistas foi constituído por trinta textos, sendo dez transcrições produzidas por nós, dez retextualizações e dez produções finais feitas pelos estudantes. Esses textos foram analisados comparativamente, buscando compreender como os estudantes refletem sobre a presença das marcas da oralidade na escrita.

O nosso estudo está organizado em seções. A seção intitulada *Ponto de partida: concepções de linguagem, língua e texto* apresenta a concepção sociointeracionista que orientou esta pesquisa, a partir dos pressupostos de Bakhtin e Volochinov (2014), Marcuschi (2008), Antunes (2005, 2009, 2014), Koch (2009) e Cavalcante (2014).

Na seção *Oralidade e escrita: práticas sociais e usos da língua*, abordamos as relações entre a oralidade e a escrita dentro de um contínuo de práticas e a retextualização como metodologia a ser aplicada nas aulas de produção de textos escritos, promovendo a reflexão sobre os usos das marcas da oralidade na escrita. Esses tópicos estão fundamentados nos estudos de Marcuschi (2010), Fávero, Andrade e Aquino (2011), Koch e Elias (2015), Silva e Koch (2002) e Barros (2006).

Na seção *O trabalho com gêneros*, trazemos, primeiramente, o conceito de gênero apresentado por Bakhtin (2011) como base para a conceituação dessa categoria em diferentes estudos. No segundo tópico, abordamos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como perspectiva teórico-metodológica para o ensino da escrita, adotando a noção gênero como

instrumento de ensino e a sequência didática enquanto procedimento didático. Por fim, apresentamos os gêneros orais e escritos dentro do contínuo fala-escrita e considerações sobre o gênero entrevista. Os teóricos que norteiam as discussões nessa seção são: Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Koch (2015), Bronckart (2006), Schneuwly (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Charaudeau (2015) e Hoffnagel (2010).

A seção *Percurso metodológico* apresenta, inicialmente, a natureza e o contexto da pesquisa. Descrevemos o percurso metodológico vivenciado neste estudo, as etapas desenvolvidas e de que forma foi aplicada a proposta de intervenção pedagógica para o ensino do gênero entrevista.

No primeiro momento da seção *Análise e discussão dos dados*, refletimos sobre as concepções dos estudantes a respeito das relações entre a oralidade e a escrita e da produção textual. Posteriormente, analisamos trechos das entrevistas produzidas pelos estudantes, nos seguintes aspectos apontados por Marcuschi (2010): o papel da compreensão e as variantes que influenciam na passagem do oral para o escrito. Por fim, analisamos as marcas da oralidade na escrita.

A análise desse último aspecto foi organizada por meio de um quadro comparativo entre a transcrição, a retextualização e a produção final. A partir dessa comparação, buscamos compreender as estratégias utilizadas pelos estudantes durante a retextualização e a produção final e a utilização das marcas da oralidade nos textos escritos.

2 PONTO DE PARTIDA: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, LÍNGUA E TEXTO

As concepções de linguagem, língua e texto influenciam a postura dos professores diante dos desafios a serem enfrentados diariamente, na sala de aula, motivando a escolha de certas práticas em detrimento de outras. Algumas dessas concepções podem gerar uma visão reducionista no ensino de Língua Portuguesa – centrado apenas no estudo da palavra e da frase isoladas – interferindo, assim, no modo como os estudantes encaram a realização das atividades. Para Antunes (2003, p.20), isso contribui para o insucesso escolar que se manifesta na “aversão às aulas de português e, para alguns alunos, na dolorosa experiência da repetência e da evasão escolar”.

Diante desse cenário e considerando a importância da reflexão sobre linguagem, língua e texto, esta seção apresenta as principais concepções que permeiam a prática pedagógica dos professores, destacando aquelas que defendemos serem as mais adequadas para a ampliação das habilidades linguísticas dos estudantes.

A opção pela reflexão sobre esses temas como ponto de partida da fundamentação teórica representa o nosso desejo de que os professores de Língua Portuguesa busquem inserir o caráter sociointeracionista da língua nas suas aulas e, a partir dele, consigam ressignificar o ensino de produção de textos escritos, articulando-o com o ensino da oralidade.

2.1 Linguagem como interação social

A compreensão de que a linguagem é uma capacidade exclusivamente humana já é um conceito empiricamente formulado por parte das pessoas que se depararam com a necessidade de refletir sobre esse tema. No entanto, mais do que uma ideia construída a partir das práticas cotidianas, o entendimento do que seja a linguagem possibilita o reconhecimento de sua importância para a construção das sociedades, das culturas e das pessoas como sujeitos sociais.

Nesse contexto, é válido reconhecer a importância da linguagem, visto que, por meio dela, podemos conhecer o mundo, as pessoas que nos rodeiam e, também, nos constituirmos enquanto sujeitos sócio-históricos. Desse modo, a opção por uma concepção sobre esse tema talvez traga importantes implicações para o ensino de Língua Portuguesa.

Três concepções sobre a linguagem influenciam diretamente nas atividades escolares: como pensamento, instrumento de comunicação e forma de interação. Sob o prisma da primeira concepção:

As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem (TRAVAGLIA, 2009, p. 21).

Isso permite compreender que, caso as pessoas não consigam expressar uma ideia através de uma linguagem bem articulada, também não serão capazes de usar o seu raciocínio lógico nem construir seus pensamentos. Vista desse modo, a linguagem é apenas a tradução do pensamento (TRAVAGLIA, op cit). Essa concepção relaciona-se diretamente com o subjetivismo idealista, apontado por Bakhtin e Volochinov (2014, p.74), como uma orientação do pensamento filosófico-linguístico que se interessou “pelo ato da fala de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção)”. Nesse sentido, toda atividade linguística é uma criação individual expressa pelo falante, assim como acontece com as produções artísticas.

A segunda posição que influenciou os estudos linguísticos e as metodologias dos professores em sala de aula é a de compreender a linguagem como um instrumento utilizado pelas pessoas para se comunicarem. Nessa perspectiva, para a efetivação da comunicação, é necessário que os interlocutores saibam usar o mesmo código. Logo, os fatores internos como pensamentos, sentimentos e emoções não influenciam no uso da linguagem, assim como o contexto também em nada interfere. Travaglia (2009, p.22) afirma que “essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização”.

Ao contrário do subjetivismo idealista que vê a ação linguística como uma produção individual, essa concepção da linguagem como instrumento se filia ao objetivismo abstrato. De acordo com essa orientação do pensamento filosófico-linguístico, “o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem-definida, situa-se, ao contrário, no sistema linguístico, de que fazem parte o sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2014, p.79). Nesse sentido, não cabe, no ato da linguagem, a individualidade do falante e tampouco a influência do meio social.

Nesse trabalho, adotamos a terceira concepção: *a linguagem como interação social*. Para isso, abordaremos as ideias de alguns pesquisadores que a defende. Dentre eles, apresentamos a posição de Vygotsky que se destacou, principalmente, por seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem e suas relações com o pensamento. Esses temas foram as questões centrais de sua obra, sendo “abordadas de forma complexa e multifacetada” (OLIVEIRA, 1993, p.53). Essa autora ressalta que Vygotsky trabalhou com a noção de que a relação do homem com o mundo é mediada pela linguagem. Permitindo, assim, que o conheçamos e atuemos sobre ele.

Outro ponto a destacar sobre a obra de Vygotsky em relação aos seus estudos sobre a linguagem são as suas funções: a de comunicação e a de pensamento generalizante. De acordo com Oliveira (op cit), o homem a utiliza para se comunicar com seus semelhantes. Nessa perspectiva, ela surgiu, inicialmente, da necessidade humana de interagir com o outro, possibilitando a construção de vínculos entre os membros dos diversos grupos sociais.

A segunda função – a do pensamento generalizante – considera a linguagem como a organizadora do real, “agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob uma mesma categoria conceitual” (OLIVEIRA, op cit, p.43). Percebe-se, então, que a linguagem permite a construção mental, por exemplo, da imagem de uma cadeira. Desse modo, por exemplo, ao ouvirmos a palavra ‘cadeira’ nunca iremos associá-la à imagem de uma mesa ou geladeira. A compreensão de Vygotsky sobre essa temática influenciou os estudos realizados posteriormente, contribuindo de forma significativa para que as pesquisas sobre a linguagem a considerassem um fator primordial para a comunicação entre as pessoas, promovendo a sua participação nas atividades mediadas por ela.

Além de possibilitar a comunicação entre as pessoas e de mediar as suas relações com o mundo, Marcuschi (2008, p.19) esclarece que o conceito de linguagem deve dar conta “de seu funcionamento no fenômeno textual, pois é impossível qualquer manifestação linguística fora do texto situado”. Dessa forma, o texto é o lugar privilegiado para se compreender o funcionamento linguístico, considerando, para isso, as situações sociais. Essa perspectiva apresentada por Marcuschi (op cit) confere à linguagem um caráter não formalista e privilegia sua realização e análise através do texto, tanto na modalidade escrita como oral.

Essas ideias de Marcuschi (op cit) vão ao encontro dos postulados de Bakhtin e Volochinov (2014) sobre a constituição da ação de linguagem. De acordo com esses estudiosos, a linguagem necessita de duas condições para se concretizar: a unicidade do meio social e a do contexto social imediato. A partir desses pressupostos, compreendemos que, para

sua efetivação, é necessário o envolvimento dos interlocutores em uma determinada situação de interação, assim como o conhecimento e uso de uma mesma língua.

Antunes (2014, p.20), defende a ideia de que a linguagem deve ser compreendida como interação social. Nesse caso, a interação, “além de ser uma ação conjunta, é uma ação recíproca, no sentido de que os participantes exercem, entre si, mútuas influências, atuam uns sobre os outros na troca comunicativa que empreendem”. Desse modo, a ação linguística implica reciprocidade e colaboração entre os indivíduos que participam da mesma situação interativa.

Geraldi (2003, p.6) também sustenta a concepção interacionista da linguagem e aponta que, para tratar dessa atividade humana, é necessário focalizar na interação verbal “como o lugar da produção da linguagem e dos sujeitos que neste processo, se constituem pela linguagem”. Nesse sentido, percebemos que a interação verbal se dá dentro de um contexto social que, através de suas intervenções, o modifica. A partir da interação, os sujeitos além de se construírem como tais, agem sobre e com os outros no momento em que expõe suas opiniões, concordam ou discordam sobre diferentes assuntos, enfim, quando dialogam. Nessa perspectiva, toda prática de linguagem também é dialógica.

Ao tratar do dialogismo, é válido destacar a contribuição desse conceito para a concepção de linguagem defendida por Bakhtin. Os estudos realizados por Fiorin (2012) sobre a obra bakhtiniana apontam que o dialogismo não se restringe à comunicação face a face, mas se relaciona a todos os enunciados no processo comunicativo. Nesse contexto, o dialogismo não é sinônimo de conversação, mas deve ser compreendido como as relações de sentido estabelecidas entre os enunciados. Para Marcuschi (2008, p.20), esse conceito é o princípio fundador da linguagem, pois “todo enunciado é sempre um enunciado de alguém para alguém”. Desse modo, o enunciado nunca é produzido no vazio, mas se dirige a outro interlocutor.

Além de ser dialógica, a linguagem também é responsiva. Isso significa que todo enunciado, falado ou escrito, se relaciona com os enunciados anteriores assim como são projetados para os posteriores. Esses aspectos evidenciam que a prática de linguagem é “em qualquer condição, um fazer, um agir com outro, de um para outro, no sentido de que a finalidade última do que é dito é gerar uma resposta no outro” (ANTUNES, 2014, p.20).

A partir dessas observações e considerando que a reflexão sobre o que entendemos por linguagem reflete diretamente nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, somente “uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de

forma ampla e legítima, fundamentar um ensino de língua que seja individual e socialmente, produtivo e relevante” (ANTUNES, 2003, p.41). Nessa perspectiva, ensinar Língua Portuguesa implica compreender que as práticas desenvolvidas em sala de aula contribuem para a formação contínua de cidadãos que, a partir do uso da linguagem, constroem e modificam o mundo, a si mesmo e ao outro.

A opção pela concepção interacionista revela a nossa intenção de contribuir para que o ensino de produção de textos escritos seja pensado através de práticas significativas para os alunos, buscando ampliar suas habilidades linguísticas. Por isso, ao tratarmos das relações entre a oralidade e a escrita, adotamos a perspectiva da linguagem como interação social que acontece através das situações nas quais os falantes estão inseridos.

2.2 Língua como atividade interativa

Antes do planejamento de um trabalho em que se queira promover a reflexão sobre as relações entre a oralidade e a escrita, é preciso adotar uma posição a respeito da língua que norteie a prática de ensino, levando em consideração as necessidades dos usuários da língua e o contexto sócio-histórico em que estão inseridos. Nesse sentido, acreditamos que as concepções sobre a linguagem influenciam diretamente o modo como percebemos a língua.

Inicialmente, ao tratarmos das concepções de língua, precisamos pensar a respeito sobre como ocorre a sua produção, porque isso poderá apontar para um caminho que nos leve a uma concepção mais coerente. Almeida (2011, p.14) afirma que a língua “é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens”. Isso significa que, qualquer trabalho que tenha como foco a reflexão sobre a língua, deve considerá-la dentro de seus contextos de produção, pois ela não pode estar desvinculada dos seus usos e nem das pessoas que a (re)produzem.

Por muito tempo predominou a ideia de que aprender uma língua se resumiria apenas em conhecer os aspectos gramaticais. Nesse sentido, quem não soubesse falar e escrever de acordo com as prescrições da gramática normativa nunca saberia usar com proficiência uma determinada língua. Além dessa visão, a escola e a sociedade consideraram a língua como um instrumento de comunicação, “no sentido de que se destina à passagem linear de informações, e se esgota no simples ato de dizer” (ANTUNES, 2014, p.20). Essa perspectiva reducionista não se sustenta porque a língua permite que façamos muitas atividades além de nos

comunicarmos, sejam simples ou mais sofisticadas, a depender dos objetivos que pretendemos atingir.

Assim, percebemos que existem diferentes concepções sobre a língua que norteiam o trabalho dos professores nas aulas de Língua Portuguesa. Marcuschi (2008) aponta quatro diferentes posições: como forma ou estrutura, como instrumento, como atividade cognitiva e como atividade sociointerativa. Vista como forma ou estrutura, a língua é considerada como um código cujas unidades são independentes. Nesse sentido, a sua análise não ultrapassa o nível da frase e apenas os aspectos estruturais são levados em consideração.

A concepção da língua, como forma ou estrutura, apresenta algumas consequências. Primeiramente, o texto não é compreendido como uma unidade de sentido. Além disso, o uso da língua é deixado de lado e as unidades de análise são trabalhadas isoladamente e fora de contexto. Dessa forma, para a efetivação do ato comunicativo necessitamos somente que os envolvidos na ação dominem o código. Embora as unidades linguísticas sejam importantes para a análise e a produção textual, Marcuschi (op cit, p.60) acredita que “o problema está em se imaginar que a língua seja apenas isso”.

Essa visão da língua como estrutura ainda é muito presente na escola e na sociedade. Tendo o foco apenas nas classificações e suas nomenclaturas, essa concepção desconsidera “os efeitos de sentido pretendidos pelos interlocutores e as finalidades comunicativas presumidas para os eventos verbais quase nada importa” (ANTUNES, 2009, p.20). O ensino de Língua Portuguesa orientado por essa concepção se constitui em uma prática artificial na qual as situações de produção e a finalidade pretendida são relegadas, predominando apenas o estudo dos aspectos fonológicos, lexicais e ortográficos descontextualizados.

Nesse mesmo sentido, a segunda posição considera a língua “um instrumento transparente e de manuseio não problemático. Este modo de concebê-la é muito comum nas teorias de comunicação e é uma das visões mais ingênuas” (MARCUSCHI, 2008, p.60). De acordo com essa concepção, nada mais resta ao interlocutor além de decodificar o código.

A terceira posição, que apresenta a língua como atividade cognitiva, a confina “a sua condição exclusiva de fenômeno mental e sistema de representação conceitual” (MARCUSCHI, op cit, p.60). Essa visão também é problemática por não conseguir explicar o caráter social da língua, já que sua formação inclui outros aspectos além dos cognitivos.

Antunes (2009, p.20) afirma que as concepções sobre a língua foram se modificando a partir “da integração linguística com outras ciências, a abertura das pesquisas sobre os fatos da linguagem a perspectivas mais amplas, sobretudo aquelas trazidas pela pragmática”. Isso

aconteceu porque a análise descontextualizada dos fenômenos linguísticos não dá conta de explicar sua produção e seu uso. Como consequência, os efeitos de sentido, a atuação dos falantes e os contextos de uso ganharam maior visibilidade nos estudos sobre a língua.

A quarta posição apresentada por Marcuschi (2008, p.60), considera “a língua como uma atividade socio-histórica, cognitiva e sociointerativa”. A partir dela, podemos compreender que a sua produção e o seu funcionamento se dão dentro do social, da cognição e da história. De acordo com Marcuschi (2008), essa concepção:

[...] não deixa de admitir que a língua seja um sistema simbólico (ela é sistemática e constitui-se de um conjunto de símbolos ordenados), contudo ela é tomada como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados. Assim, a língua é vista como uma atividade, isto é, uma prática sociointerativa de base cognitiva e histórica. Podemos dizer, resumidamente, que a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas (MARCUSCHI, op cit, p.61).

Essa compreensão da língua enquanto atividade sociointerativa possibilita que os seus estudos focalizem nas situações comunicativas e na produção de sentidos a partir do seu uso pelos falantes. Essa perspectiva corrobora com a visão de Bakhtin e Volochinov (2014) a respeito da língua. De acordo com o filósofo, “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, op cit, p.128).

Assim, parece impossível ver a língua como um sistema abstrato e desvinculado das práticas sociais, pois, como falantes que somos, vamos (re)construindo-a de acordo com as necessidades impostas pelas interações de que participamos. Antunes (2009), compartilhando a visão de Marcuschi, defende que a língua apresenta uma realidade multifacetada e complexa, assim com duas dimensões a saber:

Uma dimensão imanente, aquela própria do sistema em si mesmo, do sistema autônomo, em potencialidade, conjunto de recursos disponíveis; algo pronto para ser ativado pelos sujeitos, quando necessário. Por outro lado, a língua comporta a dimensão de sistema em uso, de sistema preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais (ANTUNES, op cit, p.20).

Essas dimensões da língua contribuem para o seu entendimento enquanto uma atividade social que vai se construindo à medida que as pessoas a utilizam, conseguindo abarcar, ao mesmo tempo, o novo e o histórico dentro de contextos reais de uso. Nesse

sentido, aquela ideia de que somente a gramática é a única responsável pela língua vai ficando de lado e ganha espaço o protagonismo dos falantes e as situações nas quais estão envolvidos.

Esta pesquisa adota esta concepção sociointeracionista da língua como um dos eixos norteadores para o trabalho na sala de aula. Todas as atividades desenvolvidas têm como cerne principal ultrapassar o ato de comunicar e pretendem promover encontros e situações de interação que propiciem a construção de sujeitos e, conseqüentemente, contribuam para o desenvolvimento de práticas significativas nas aulas de Língua Portuguesa.

2.3 Texto como lugar de interação

A interação entre as pessoas se realiza a partir de textos. Isso acontece porque a nossa experiência com esse objeto se dá desde os primeiros anos de vida e amplia-se ao passar do tempo. Nesse contexto, constatamos que tudo o que falamos ou escrevemos se dá sob a forma de textos (ANTUNES, 2014).

Se as diversas situações sociais em que estamos inseridos fora da escola se realizam por meio de textos, a prática escolar não pode ser diferente. No entanto, nem sempre o texto foi visto a partir desse ângulo, pois, por muito tempo, a prática dominante, nas aulas de Língua Portuguesa, foi o estudo da gramática descontextualizada. Nesse contexto, muitos professores preocupavam-se, na maioria das vezes, com a identificação e a classificação das estruturas da língua.

Antunes (op cit, p.80) aponta que a “defesa de um ensino que tenha o texto como eixo do trabalho pedagógico é relativamente recente, pelo menos nos documentos oficiais de orientação pedagógica”. Como exemplo disso, a autora apresenta os PCN (1998) que orientam o ensino de língua nas escolas brasileiras.

Vários fatores contribuíram para o reconhecimento tardio da importância do texto no processo educativo. Dentre eles, Antunes (op cit) destaca: as reflexões sobre o texto, até a década de 70, se restringiam apenas às universidades; as dificuldades internas da escola como o alto número de estudantes e a falta de tempo dos professores; somam-se a tudo isso as avaliações externas, vestibulares e concursos que, até há pouco tempo, relegavam o texto, focando apenas em frases descontextualizadas.

Dessa forma, a presença dos textos nas aulas era rara, muitas vezes servindo apenas para preencher algum espaço de tempo ou o seu estudo se dava após o professor ter cumprido todo o programa. De acordo com Antunes (2005, p.40), “os textos não podem, assim,

acontecer na escola, eventualmente, como quem faz uma concessão, ou para preencher um tempo que sobra, se o programa permitir”. É preciso que o texto seja o norteador das atividades realizadas em sala de aula, assim como acontece nas situações reais de uso da língua.

Na mesma perspectiva, para Geraldi (2003, p.105), “se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de Língua Portuguesa, é no trabalho com textos que a encontraremos. Ou seja, o específico da aula de português, é o trabalho com textos”. Assim, o estudo da língua deve ser concebido através da sua materialização em textos. Isso significa que, se todas as nossas atividades diárias são possibilitadas a partir dos textos, é inegável que eles devem constituir-se como o objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa.

A partir do exposto, percebemos que o texto exerce um papel central no ensino de Língua Portuguesa. Por isso, dar ao texto a sua devida importância poderá contribuir significativamente para que os estudantes ampliem suas habilidades linguísticas. Desse mesmo modo, a reflexão sobre as concepções acerca desse tema se faz relevante, já que toda prática desenvolvida em sala de aula apresenta implícita ou explicitamente as concepções que adotamos sobre ele. No entanto, não podemos trazer à tona essas concepções sem atrelá-las às de linguagem e de língua, já que essas três temáticas estão interligadas.

A respeito das concepções de texto, Koch (2009) apresenta três perspectivas que estão intrinsecamente relacionadas ao que se compreende por língua. Primeiramente, se a língua for encarada como representação do pensamento, o texto é visto como um produto dele, ou seja, uma representação mental do autor, “nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo” (KOCH, op cit, p.16). Nessa perspectiva, logo a ser escrito ou dito, os sentidos do texto estão postos, representando, assim, a ideia de um produto acabado. O papel dos leitores ou ouvintes é apenas compreender claramente o que o autor quis dizer, sem poder contribuir ou intervir na construção de sentidos.

Na segunda concepção, que compreende a língua como um código, o texto é considerado “como um simples um produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito” (KOCH, op cit, p.16). Essa concepção também não dá margem para que os leitores/ouvintes construam os sentidos do texto. Além disso, ela é muito presente nas aulas de Língua Portuguesa, pois ainda há professores que consideram a leitura como o ato simples de “dizer as palavras”.

Na terceira e última concepção, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e da constituição de sujeitos. Nesse sentido, “há lugar, no texto, para toda gama de implícito dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação” (KOCH, op cit, p.17). Isso significa que os sentidos são construídos à medida que o autor e leitor/ouvinte se encontram no texto, refletindo, nessa interação, as influências do contexto social em que estão inseridos. A partir dessas considerações, o texto é marcado pela unidade de sentido que apresenta, caso contrário, será apenas um amontoado de palavras.

Após a exposição dos três diferentes modos de compreender o texto, podemos chegar a um conceito sobre ele. Para Beaugrande (1997, p.10), o texto é “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, culturais, sociais e cognitivas”. Desse modo, os aspectos linguísticos representam apenas uma parte da constituição do texto. Além disso, os fatores socioculturais contribuem para a construção do sentido, uma vez que se relacionam intrinsecamente com as situações de produção.

Dessa forma, o texto também é “um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante” (CAVALCANTE, 2014, p.21). Assim, é relevante perceber que, a partir desse encontro, as pessoas vão construindo os sentidos e se constituindo como sujeitos marcados sociohistoricamente.

Marcuschi (2008, p.72), assim como Cavalcante (2014), compreende o texto como uma unidade de sentido que permite a comunicação, considerando-o como “resultado de uma ação linguística cujas fronteiras são em geral definidas por seus vínculos com o mundo no qual ele surge e funciona”. Nessa perspectiva, notamos que os contextos de produção são imprescindíveis para a construção de sentidos.

Isso reforça o entendimento de que o texto pode trazer várias possibilidades de sentido e sua composição ultrapassa os aspectos gramaticais, somando-se a esses, os aspectos contextuais que podem variar a partir do lugar onde se encontram o seu produtor e os seus leitores/ouvintes. Assim, essa entidade comunicativa está impregnada de questões mais amplas que remontam ao histórico e ao social.

Continuando o estudo sobre o texto, na próxima seção abordaremos sua materialização a partir das modalidades da língua – oral e escrita. Além disso, apresentaremos algumas sugestões para a sua produção, buscando promover a reflexão sobre as relações existentes entre a oralidade e a escrita.

3 ORALIDADE E ESCRITA: PRÁTICAS SOCIAIS E USOS DA LÍNGUA

Diariamente produzimos diversos textos de acordo com as situações de interação em que estamos inseridos. Embora esses artefatos linguísticos se concretizem por meio da oralidade ou da escrita, algumas concepções ao longo da história do ensino de língua contribuíram para que houvesse a supremacia de uma dessas práticas a depender dos objetivos a serem alcançados. Acrescenta-se a isso, o fato de que as relações entre a oralidade e a escrita, por muito tempo, foram vistas como dicotômicas e estanques.

A partir dessa constatação, muitos estudos têm investigado as relações entre a oralidade e a escrita, buscando compreender como o ensino dessas práticas contribui para a ampliação das habilidades linguísticas dos estudantes e, conseqüentemente, para a formação de cidadãos críticos e atuantes. Essas investigações são importantes devido à necessidade de ressignificar a prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa, visto que ainda persistem muitos desafios a serem enfrentados, principalmente, no que se refere à produção de textos escritos. Nesse sentido, se faz relevante a abordagem dessas modalidades da língua – oral e escrita – para que os falantes possam usar a língua com mais propriedade, tanto nas situações informais quanto nas mais formais.

Buscando contribuir para essas discussões e para um tratamento adequado das relações entre a oralidade e a escrita, tratamos, inicialmente, de cada modalidade da língua e suas especificidades. Em seguida, apresentamos as relações entre elas a partir de um contínuo de práticas. Por fim, defendemos a retextualização como a metodologia de ensino mais adequada para o trabalho com as modalidades, representando, assim, uma rica possibilidade para que os estudantes consigam se tornar escritores competentes.

3.1 Considerações sobre a oralidade¹

O termo oralidade está presente nos currículos escolares enquanto um eixo de estudo do componente curricular Língua Portuguesa. Acreditamos que, para sua adequada abordagem em sala de aula, é necessário conhecer sua conceituação, suas especificidades e seu modo de produção.

Urbano (2006) compreende a oralidade a partir de um sentido mais amplo que diz respeito:

¹ Neste trabalho, os termos “fala” e “oralidade” representarão as práticas orais de uso da língua.

[...] não só ao aspecto verbal ou vocal da língua falada, mas também a todo o contorno necessário à produção da fala na conversa face a face, ou seja, tudo o que propicia, favorece e possibilita a produção, transmissão e recepção da fala como material verbal e oral, como canal de interação (URBANOa, op cit, p.159).

Desse modo, é preciso considerar a oralidade enquanto uma prática social que se efetiva através da interação entre os interlocutores e, para isso, não basta apenas a vocalização das palavras, mas também são necessários os aspectos pragmáticos que envolvem o seu uso.

Marcuschi (2010), ao tratar da *oralidade* faz associações à *fala*, uma vez que esses termos são, muitas vezes, tratados como sinônimos. Inicialmente, Marcuschi (op cit, p.25) explica que “a oralidade seria uma prática interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”.

Nessa perspectiva, percebemos que o termo *oralidade* está vinculado diretamente aos usos da língua a partir dos diferentes textos e dos objetivos pretendidos ao produzi-los. Além disso, ela não se restringe apenas à comunicação, mas permite a interação entre as pessoas, visto que a sua realização envolve a presença de dois ou mais interlocutores em torno de uma situação interativa. Assim sendo, a oralidade é uma prática dialógica.

Ao diferenciar a oralidade e a fala, Marcuschi (op cit, p.25) defende que essa “seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”. Para a realização da fala, são necessários apenas recursos expressivos como gestos, mímicas, pausas, ou seja, movimentos corporais.

De acordo com essa diferenciação, chega-se à compreensão de que a fala é um meio que torna possível a realização da oralidade. Se esta se constitui enquanto prática social, aquela é a forma disponível para concretizar a produção de textos orais. Cabe ressaltar que, devido à aproximação entre os sentidos, a fala e a oralidade se completam, resultando, assim, o fato de utilizá-las como sinônimos nos mais variados contextos.

A aquisição da fala acontece a partir da interação que estabelecemos com outras pessoas desde a mais tenra idade, sem a necessidade da exposição sobre a sua definição e quais palavras ou frases são mais fáceis para serem apreendidas. Dessa forma, compreendemos que a sua aquisição não se dá na sala de aula, pela mediação do professor, mas a partir da imersão em práticas sociais por meio do uso da linguagem oral. Sobre essa temática, Marcuschi (op cit) esclarece que:

[...] a fala (enquanto manifestação da prática oral) é adquirida naturalmente em contextos informais do dia a dia e nas relações sociais e dialógicas que se instauram desde o momento em que a mãe dá seu primeiro sorriso ao bebê. Mais do que a decorrência de uma disposição genética, o aprendizado e o uso de uma língua natural é uma forma de inserção cultural e de socialização (MARCUSCHI, op cit, p.18).

As considerações desse autor contribuem para o entendimento de que a aquisição da fala resulta das relações que estabelecemos com outras pessoas, principalmente, na família. Nesse contexto, a fala acontece espontaneamente, já que representa a construção de laços entre os membros familiares, além de constituir-se um meio para suprir as necessidades pessoais como também para conhecer e atuar sobre o mundo.

Nessa perspectiva, devemos repensar as práticas de ensino, uma vez que a oralidade reflete o caráter dinâmico e sócio-histórico da língua. Desse modo, o estudo dessa temática não deve se restringir apenas ao uso da linguagem formal, mas oportunizem aos estudantes perceberem suas práticas com o uso da linguagem informal como integrantes das aulas de Língua Portuguesa. Assim, as práticas de ensino talvez proporcionem situações privilegiadas para ampliar as habilidades linguísticas dos estudantes.

Ao longo desse trabalho, a oralidade será abordada a partir das suas relações com a escrita devido ao fato de investigarmos as marcas da oralidade presentes nos textos pertencentes ao gênero entrevista retextualizado do oral para o escrito. Para isso, primeiramente, é conveniente conhecer os aspectos da conversação e, de forma mais ampla, dos textos falados, uma vez que eles possuem “características dependentes do tipo de interlocutores e situações em que são produzidos” (MATTA, 2009, p.65).

3.1.1 Aspectos dos textos falados²

O estudo da oralidade remete à abordagem da conversação e, de forma mais ampla, do texto falado, objetivando conhecer como ocorre a sua realização. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2011, p.18), a conversação “é o resultado de um trabalho de ações conjuntas e coordenadas que as pessoas realizam cotidianamente em contextos específicos”. Desse modo, podemos compreendê-la como consequência da interação que ocorre entre as pessoas em uma determinada situação real de uso da língua.

² A partir das nossas leituras, percebemos que, ao tratar sobre a realização das práticas orais da língua, há autores que utilizam o termo “conversação” a exemplo de Fávero, Andrade e Aquino (2011) e outros fazem uso da expressão “textos falados” a exemplo de Koch e Elias (2015). Devido a isso e reconhecendo a proximidade de sentido, utilizaremos, nesse estudo, os dois termos como equivalentes.

Ao definir a conversação, Castilho (2009) também a considera como uma atividade cotidiana. Para este autor, a conversação é “uma atividade básica. Ela integra as práticas diárias de qualquer cidadão, independentemente de seu nível sociocultural. A conversação representa o intercurso verbal em que dois participantes se alternam, discorrendo livremente sobre tópicos propiciados pela vida diária” (CASTILHO, op cit, p.29). Nessa perspectiva, a conversação se constitui em uma prática presente na vida de todas as pessoas que utilizam a linguagem verbal buscando criar vínculos com seus pares.

As relações estabelecidas por meio da conversação “aparecem nos eventos dos quais participem dois ou mais interlocutores, no mesmo espaço físico ou em espaços diversos” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2011, p.19). De acordo com Barros (2006, p.49), os participantes dos diversos tipos de conversação – como entrevista, o debate ou a conversação espontânea – assumem diferentes papéis conversacionais. Desse modo, a sua produção e, de modo geral, dos textos falados exige um processo de coautoria, no qual os interlocutores agem conjuntamente para sua concretização (KOCH; ELIAS, 2015).

No entanto, nem sempre a produção dos textos falados é marcada por uma coautoria ativa, ou seja, pela participação intensa dos interlocutores. Existem textos falados que exigem um menor grau de coautoria. Isso acontece quando um interlocutor monopoliza a fala sobre um determinado assunto.

Ainda se tratando da coprodução e do processo de coautoria nos textos falados, Koch e Elias (op cit, p.14) destacam que há graus diferentes de sua manifestação: “em textos informais, como a conversação face a face, a coprodução se manifesta em grau máximo, ao contrário do que acontece em situações formais como palestras, conferências, discursos públicos”. Isso acontece porque, na interação mais espontânea, os interlocutores tendem a interromperem os turnos conversacionais, mudarem o tema a ser debatido ou comentado. Além disso, a presença da gestualidade contribui para que haja uma maior participação dos envolvidos. Já em situações de interação que exigem um maior monitoramento da fala, os interlocutores procuram não interromper a fala do outro, demonstrando respeito na escuta.

Acrescentamos a essas especificidades sobre os textos falados, outros aspectos pragmáticos que também contribuem para diferenciá-los dos textos escritos. Por ser um texto produzido no momento da interação, o seu planejamento se dá simultaneamente à sua concretização. Como consequência, ele apresenta descontinuidades frequentes, “determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional, as quais têm, portanto, justificativas pragmáticas de relevância” (KOCH; ELIAS, op cit, p.17). Assim, no momento da produção

de textos falados, os aspectos que envolvem a situação comunicativa interferem diretamente no seu modo de realização.

Silva e Koch (2002, p.338) destacam que, “na comunicação face a face, o locutor tem de estar constantemente alerta, controlando *pari passu* o processo de construção do texto falado, sempre pronto a facilitar a compreensão dos parceiros, a atender suas solicitações, a (re)negociar com eles o sentido do que está sendo dito”. Desse modo, a interação requer outras habilidades dos falantes, além daquelas referentes aos conhecimentos linguísticos.

A partir dessas considerações, percebemos que, ao produzirem diferentes textos falados, os interlocutores realizam um trabalho coletivo que envolve diversos fatores: “seleção, mudança e finalização do tópico discursivo; troca de turnos; seleção lexical; registro; grau de polidez; decisões quanto à correção ou não do outro” (KOCH; ELIAS, 2015, p.19). Nessa perspectiva, o estudo da conversação, assim como dos demais textos falados, deve considerar essas especificidades para se perceber como acontece a sua produção.

Esses aspectos que caracterizam os textos falados se materializam através dos elementos próprios da conversação como “marcadores conversacionais, hesitações, segmentações, interrupções, digressões que revelam o fluxo conversacional” (KOCH; ELIAS, op cit, p.19). Esses elementos nos revelarão as intenções dos interlocutores durante sua coprodução nesses textos.

Fávero, Andrade e Aquino (2011) tratam sobre alguns desses elementos caracterizadores da conversação. Sobre o tópico discursivo, as autoras afirmam que ele:

[...] corresponde à unidade central de análise da conversação e explicita todo o desenvolvimento da interação. De fato, a tarefa de divisão do texto falado em tópicos permite conhecer como ocorre a negociação, o envolvimento, o sistema de troca de turnos, o grau de familiaridade/distanciamento, os fenômenos de correção, de polidez, enfim todo o processo é passível de observação e análise (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2011, p.19).

Nesse sentido, percebemos a importância do tópico discursivo e do seu papel para a análise da conversação através de diversas perspectivas, permitindo que se reconheçam as hesitações, correções e complementações realizadas pelos interlocutores.

Além do tópico discursivo, o turno também é relevante para a produção dos textos falados. De acordo com Castilho (2009), o turno é a unidade da conversação, correspondendo, assim, a fala de cada interlocutor. Sobre esse fator, Fávero, Andrade e Aquino (2011, p.19) defendem que os textos orais se realizam a partir “da troca organizada dos turnos”.

Como discutimos anteriormente, os fatores envolvidos na conversação, se materializam em diversos elementos. Dentre eles, podemos destacar os marcadores conversacionais que estão presentes tanto na oralidade quanto na escrita e se distinguem por apresentarem diferentes funções. Conforme com Fávero, Andrade e Aquino (op cit p.19), eles “aparecem em grande quantidade e cumprem papéis específicos na língua falada. Servem para designar não só elementos verbais, mas também prosódicos e não linguísticos que desempenham uma função interacional qualquer na fala”.

Sobre esses marcadores, Castilho (2009, p.47) acrescenta, ainda, que “verbalizam o monitoramento da fala, sendo frequentemente vazios de conteúdo semântico, portanto, irrelevantes para o processamento do assunto, porém altamente relevantes para manter a interação”. Assim, os marcadores são recursos utilizados para concretizar a interação entre os interlocutores adequadamente.

A escolha dos marcadores conversacionais é realizada por ambos os interlocutores, de acordo com as necessidades que surgem no momento da interação, contribuindo para o processamento textual e permitindo a realização de diferentes objetivos ligados à prosódia ou à linguagem verbal. Além dessas finalidades, os marcadores conversacionais facilitam a articulação entre o dito e o contexto e, em certa medida, cumprem a função dos sinais de pontuação, uma vez que eles não existem na oralidade (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2011).

Quadro 1: Exemplos de marcadores conversacionais

Marcadores de busca de assentimento	entendeu?, sabe?, né?
Marcadores de continuidade de tópico	então, aí
Marcadores de atenuação de posicionamento	eu acho
Marcadores utilizados para reconhecimento de uma correção ou de uma paráfrase do texto	não, em termos, isto é
Outros marcadores	claro, certo, uhn, ahn

Fonte: Fávero, Andrade e Aquino (2011)

Conforme o Quadro 1, podemos observar que os marcadores conversacionais apresentam funções distintas na realização da conversação e, conseqüentemente, dos textos

falados. Além desses elementos, os interlocutores utilizam outros recursos na produção textual oral: pausas, hesitações, ênfase pela entonação mais forte, repetições, interrupções e correções. Esses recursos, assim como os marcadores, possuem diferentes finalidades que contribuem para a efetivação da interação.

Segundo Silva e Koch (2002, pp.330-331), a hesitação deve ser tratada “como um fenômeno que perpassa toda a atividade de construção do texto falado”. Nesse sentido, toda produção textual oral apresenta hesitações, representando, assim, o processo de planejamento que acontece simultaneamente. Para as autoras, a hesitação não é controlada cognitivamente ou, pelo menos, esse controle se apresenta de forma parcial devido às dificuldades enfrentadas pelo locutor. Ao esclarecer sobre essas dificuldades que culminam nas hesitações, Silva e Koch (op cit) explicam que:

É claro que tais dificuldades podem ser apenas simuladas, que o locutor pode estar tentando fazer passar uma imagem pessoa refletida, cuidadosa com o que diz, para impressionar sua plateia. De modo geral, contudo, as hesitações têm a função cognitiva de ganhar tempo para o planejamento /verbalização do texto, podendo-se afirmar que são “menos” controladas, porque condicionadas por pressões situacionais das mais diversas ordens a que estão sujeitos os interlocutores (SILVA; KOCH, op cit, p.337).

De acordo com essas considerações, a presença das hesitações em textos falados é causada por influências do contexto de produção e das intenções dos falantes, constituindo-se em uma característica inerente à modalidade oral. Assim como as hesitações, as repetições também possuem funções nos textos. Sobre esse recurso, Fávero, Andrade e Aquino (2011, p.21) esclarecem que algumas repetições “são simplesmente traços próprios da oralidade e que indicam o planejamento verbal quase simultâneo à execução; outras apresentam um caráter de intensificação; outras repetições podem se caracterizar como elementos de coesão recorrencial”. Por apresentar diferentes funções nos turnos de fala, as repetições devem ser analisadas dentro do contexto de produção.

Ao explicar sobre as interrupções e as correções que ocorrem durante a conversação, as autoras esclarecem que elas “sinalizam para o fato de que o processamento do texto falado apresenta características específicas, em que o fluxo da formulação não é contínuo, embora se apresente numa linha temporal direta” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, op cit, p.21). Desse modo, compreendendo que a fala acontece em tempo real – a elaboração e a produção textual são simultâneas – os interlocutores utilizam as interrupções e as correções para

reformular o seu tópico discursivo de acordo com o objetivo a ser alcançado, rompendo, assim, com “a continuidade temporal do fluxo da fala” (BARROS, 2006, p.66).

Aos recursos apresentados anteriormente somam-se as pausas e os prolongamento de vogais. De acordo com Barros (op cit, p.64), esses recursos, “de alguma forma, facilitam, simplificam ou marcam a realização dos procedimentos. Para corrigir-se ou parafrasear-se, um falante faz antes uma pausa ou prolonga uma vogal”.

A partir da apresentação das especificidades dos textos falados, percebemos que a oralidade não é o lugar do caos, sem regras e convenções linguísticas que orientem a sua prática. Ao contrário, o texto oral “tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sociocognitivas de sua produção e é a luz desta que deve ser descrito e analisado” (KOCH; ELIAS, 2015, p.18).

Assim, o estudo e a produção de textos pertencentes ao gênero entrevista – que fazem parte da nossa proposta de intervenção pedagógica – são excelentes oportunidades para a análise dos aspectos da fala, uma vez que os estudantes farão a passagem do oral para o escrito. No próximo tópico, trataremos sobre a escrita e suas peculiaridades.

3.2 Considerações sobre a escrita

A escrita possui um grande prestígio nas sociedades grafocêntricas³. Na maioria das vezes, esse valor atribuído à escrita está relacionado à possibilidade de ascender socialmente, como também de usufruir dos bens culturais disponíveis. Outra justificativa para a grande importância da escrita é o fato de estarmos inseridos, diariamente, em diversas práticas sociais mediadas por ela, a exemplo das atividades domésticas, profissionais e escolares.

De acordo com Soares (2015, p.58), “não há, em sociedades grafocêntricas, possibilidade de cidadania sem o amplo acesso de todos à leitura e à escrita, quer em seu papel funcional, quer em seu papel cultural”. Desse modo, a participação cidadã somente se efetiva por meio do domínio da língua escrita.

Corroborando com a ideia defendida por Soares (op cit), Marcuschi (2010, p.16) acrescenta que a escrita “se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Nesse sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno”. Ou seja, cotidianamente, necessitamos escrever ou ler textos pertencentes a diversos gêneros, buscando alcançar diferentes objetivos.

³ Conforme Soares (2015), as sociedades grafocêntricas são aquelas que apresentam culturas letradas.

Devido à presença e à necessidade das práticas de escrita em nosso dia a dia, é oportuno tentar conceituá-la. Para isso, aconselhamos que qualquer tentativa de conceituação deve considerar que o modo como encaramos a escrita se relaciona diretamente com as concepções sobre a língua. De acordo com Koch e Elias (2015), ela pode ser vista a partir de três focos: na língua, no escritor e na interação.

Se compreendermos a língua enquanto um sistema pronto, escrever bem significa dominar todas as regras que a constituem. Essa forma de conceber a escrita ainda é muito presente na sala de aula e pode ser constatada através da prática daqueles professores que, ao corrigirem os textos dos estudantes, avaliam apenas se os aspectos gramaticais foram utilizados corretamente. Para esses docentes, um texto excelente é aquele que não apresenta “erros” gramaticais.

O segundo foco sobre a escrita – no escritor – fundamenta-se na concepção de língua como representação do pensamento. A partir dele, a escrita é “entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento e suas intenções” (KOCH; ELIAS, op cit, p.33). Essa visão desconsidera a interação que acontece entre os interlocutores através do texto.

A escrita, compreendida por meio da interação, é vista como produção textual, “cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias” (KOCH; ELIAS, op cit, p.34). Nesse contexto, escrever se constitui em um processo que envolve as intenções do escritor e sua necessidade de interagir com o leitor. Para isso, o produtor escreve, lê, relê e reescreve seu texto sempre que achar necessário.

Essa concepção interacional nos revela a escrita como uma prática que requer a utilização de várias estratégias para sua produção. Inicialmente, é preciso que tenhamos um projeto de dizer, uma vez que toda a produção textual deve ter um objetivo de ser. Além disso, o escritor deve considerar o gênero que atende ao seu objetivo, o provável leitor, as condições de produção e o suporte de veiculação. Esses aspectos revelam que, para escrever, é necessário ativar diferentes conhecimentos armazenados na memória. Koch e Elias (op cit) nos apresentam quatro tipos de conhecimentos ativados no momento da produção textual: linguístico, enciclopédico, textual e interacional.

O conhecimento linguístico se relaciona aos aspectos gramaticais, ortográficos e lexicais. É inegável que esse tipo de conhecimento tenha sua importância na produção textual, visto que ele contribui para a obtenção de um determinado objetivo. Nessa concepção, obedecer às normas ortográficas revela:

[...] uma imagem positiva daquele que escreve, porque, dentre outros motivos, demonstra: i) atitude colaborativa do escritor no sentido de evitar problemas no plano da comunicação; ii) atenção e consideração dispensadas ao leitor (KOCH; ELIAS, op cit, p.37).

Assim, é necessário reconhecer que os estudos ortográficos ainda fazem sentido nas aulas de Língua Portuguesa, já que esses contribuem para que o texto realmente promova a interação entre os interlocutores. No entanto, seus estudos devem ter por base o uso do dicionário ou da gramática como formas de tirar dúvidas sobre a grafia de algumas palavras e não apenas listas de palavras descontextualizadas.

Além da ortografia, outro conhecimento linguístico que merece atenção na produção textual é a acentuação gráfica. Koch e Elias (op cit, p.38) apontam que o seu uso “funciona como um sinalizador a mais a ser considerado na produção de sentido”. Isso é conveniente porque a produção coletiva do sentido é um dos requisitos obrigatórios para que o texto realmente atinja seus objetivos.

A pontuação também possui importância na produção textual, pois ela não funciona apenas como um marcador da entonação, mas deve ser compreendida como marcador do ritmo da escrita. É por meio da pontuação que o escritor revela, para o leitor, o modo de ler o seu texto, contribuindo para a produção de sentido. Por fim, temos o léxico como outro conhecimento linguístico que contribui para produção textual, visto que ele representa o conjunto de palavras da língua disponíveis para o escritor utilizar de acordo com suas necessidades e os objetivos a serem alcançados através da escrita.

O conhecimento enciclopédico, por sua vez, se relaciona com as coisas do mundo armazenadas na nossa memória a partir das nossas vivências e experiências variadas. Já o conhecimento de texto refere-se aos modelos textuais que recorremos para produzir nossos textos, “levando em conta elementos que entram em sua composição, além de aspectos do conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação” (KOCH; ELIAS, op cit, p.43). Finalmente temos os conhecimentos que estão ligados às práticas interacionais marcadas sociohistoricamente. São eles que promovem a negociação entre os sujeitos coprodutores dos textos e o seu encontro em uma determinada situação de produção.

Esses conhecimentos ativados na produção de textos escritos permitem o estabelecimento de alguns princípios a respeito da escrita. Sobre esses princípios, Antunes (2003) destaca que a produção textual implica a relação cooperativa entre os interlocutores, cumprindo funções comunicativas socialmente específicas. Além disso, a escrita varia de acordo com a situação de produção, a depender do seu propósito comunicativo.

Outro princípio relevante sobre esse uso da língua é o fato de “compreender etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão)” (ANTUNES, 2003, p.54). Na etapa do planejamento, o escritor definirá os seguintes aspectos: delimitação do tema, objetivo da produção, gênero e o nível de linguagem a ser empregado – mais formal ou mais informal – dependendo do leitor previsível para o seu texto.

A segunda etapa, que corresponde a escrita do texto, é o momento em que o escritor coloca em prática o seu planejamento. Nesse momento, é preciso que haja reflexão sobre o andamento da produção, visando sempre garantir a construção de sentidos. Por fim, temos a revisão e a reescrita. Nesta última etapa, o escritor deverá avaliar se seu texto atende ao planejamento inicial, caso contrário, é a oportunidade de fazer os melhoramentos para que a sua escrita cumpra o seu objetivo almejado.

O conhecimento do processo de produção textual indica que, além de promover a interação entre escritor e leitor e desenvolver as habilidades linguísticas, a escrita é uma forma de expressão de si e de criatividade, traduz e serve à expressão pessoal e expõe a imagem do escritor (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Assim, os textos que escrevemos revelam para o outro a nossa personalidade, nossas concepções sobre a vida e sobre o mundo. Enfim, são imagens exteriorizadas.

3.3 Relações entre oralidade e escrita: um contínuo de práticas

Embora a oralidade e a escrita possuam características específicas, é pertinente refletir sobre as relações que há entre elas. Sobre essas relações, destacamos que, por muito tempo, predominou a compreensão de que a escrita é superior ou derivada da fala. Atualmente essas concepções têm sido superadas e se admite, dentre outros pontos, que a escrita não é uma representação da fala. Isso se justifica porque:

[...] a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados (MARCUSCHI, 2010, p.17).

A partir do exposto, percebemos que tanto a fala quanto a escrita apresentam formas específicas de produção que não significam a superioridade de uma sobre a outra. Ao contrário, essas singularidades apontam para um amplo leque de possibilidades de realização

da língua em contextos reais de uso. Desse modo, é preciso compreender a oralidade e a escrita como práticas imprescindíveis para a participação ativa dos cidadãos.

Assim, ao entrar na escola, a criança já está inserida em práticas mediadas pela oralidade e pela escrita. Isso pode ser comprovado à medida que percebemos que ela já usa a fala com propriedade para se comunicar com seus familiares e demais pessoas com quem convive. Além disso, é comum que a criança presencie desde cedo pessoas lendo ou escrevendo textos nas diferentes situações do cotidiano.

Nesse sentido, Fávero, Andrade e Aquino (2011, p. 13) acreditam que o estudante já possui um determinado conhecimento sobre os usos da oralidade e da escrita, “entretanto, por não ter sido exposto, na maioria das vezes, a reflexões sobre o processamento de cada uma dessas modalidades, atravessa o período escolar sem o discernimento sobre as especificidades de uma ou outra modalidade”.

É papel da escola promover situações nas quais os estudantes possam refletir sobre a oralidade e a escrita, assim como sobre suas relações. Marcuschi (2010, p.9) defende que o estudo dessas relações contribui “para um melhor conhecimento dos usos da língua”. Nessa perspectiva, a abordagem dessas práticas como objeto de estudo, em sala de aula, não deve ser concebida fora das situações reais de interação, uma vez que o conhecimento e a reflexão sobre os usos da língua implicam abrir possibilidades para que os estudantes possam utilizá-la como maior domínio.

Desse modo, acreditamos que as aulas de produção de textos não devem centrar-se apenas na produção de um texto “limpo”, sem a presença de erros referentes aos aspectos ortográficos, morfológicos ou sintáticos. Ao contrário, essas aulas precisam promover situações em que os estudantes utilizem a oralidade ou a escrita a partir de uma função comunicativa. Assim, os textos poderão ser produzidos para leitores/ouvintes e não apenas para ganhar uma nota. Essa mudança de paradigma favorece o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Considerando a importância do ensino das modalidades da língua centrado nos usos e a necessidade de que haja uma finalidade para tais práticas, a oralidade e a escrita não podem ser compreendidas por meio da perspectiva das dicotomias que consiste em concebê-las a partir de suas diferenças e voltada somente para a análise do código, como podemos ver no Quadro 2:

Quadro 2: Diferenças entre fala e escrita a partir da visão dicotômica

FALA	ESCRITA
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
redundante	condensada
não planejada	planejada
predominância do <i>modus pragmático</i>	predominância do <i>modus sintático</i>
fragmentada	não fragmentada
incompleta	completa
pouco elaborada	elaborada
pouca densidade informacional	densidade informacional
predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	predominância de frases complexas, com subordinação abundante
pequena frequência de passivas	emprego frequente de passivas
poucas nominalizações	abundância de nominalizações
menor densidade lexical	maior densidade lexical

Fonte: KOCH e ELIAS (2015, p.16)

Essa perspectiva dicotômica relaciona-se à concepção de língua enquanto estrutura. Desse modo, os estudos se concentram apenas nos aspectos gramaticais e o texto não é visto como lugar de interação. Somente a partir dessa visão dicotômica, podemos compreender oralidade e escrita através de suas propriedades típicas, observando apenas as suas semelhanças e diferenças linguísticas no momento das análises (HILGERT, 2006; MARCUSCHI, 2010).

Para Marcuschi (2010, p.28), essa visão sobre as relações entre as modalidades “tem o inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua”, contribuindo, assim, para a disseminação da ideia de que a escrita é superior à fala.

Marcuschi (op cit, p.9) propõe que se vejam as relações entre a oralidade e a escrita “dentro de um quadro mais amplo no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais”. São esses fatores que favorecem a polissemia da língua, contribuindo para que os

falantes possam usá-las, de forma eficiente, em todas as situações de interação nas quais estejam inseridos.

Embora tenhamos uma concepção de que os textos que produzimos ou com que nos deparamos cotidianamente se realizem ora na fala, ora na escrita, também há textos que se materializam a partir dessas duas modalidades, por exemplo, o jornal televisivo. Essa situação comunicativa apresenta um jornalista lendo as notícias do país e do mundo, mesclando a oralidade a escrita. A partir dessa exemplificação, compreendemos que a escolha da modalidade mais adequada para a produção textual estará sempre a serviço dos objetivos que pretendemos alcançar.

Assim, atualmente, a oralidade e a escrita são vistas “como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, op cit, p.16). Desse modo, não existe total independência da fala ou da escrita no que se refere a sua realização, pois, em muitos momentos, elas se aproximam na produção textual.

De acordo com Marcuschi (op cit, p.9), “uma vez concebida dentro de um quadro de inter-relações, sobreposições, gradações e mesclas, as relações entre fala e escrita parecem recebem um tratamento mais adequado, permitindo aos usuários da língua maior conforto em suas atividades discursivas”. Nesse sentido, o trato das relações entre a oralidade e a escrita não pode ser realizado observando apenas suas semelhanças e diferenças, fora dos contextos de produção.

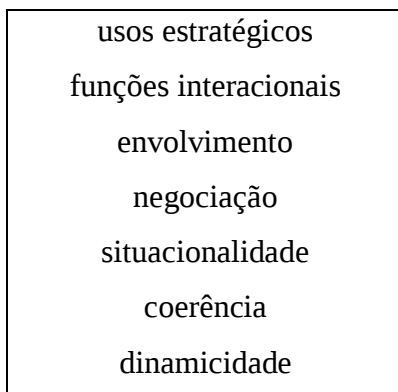
Essas duas modalidades possuem características específicas, como também participam de um contínuo de variações dentro da língua, “cujas extremidades estariam, de um lado, a escrita formal e, de outro, a conversação espontânea, coloquial” (KOCH; ELIAS, 2015, p.14). Para observar essa variação, é preciso considerar os aspectos pragmáticos, linguísticos e cognitivos que envolvem a produção textual.

Conforme Marcuschi (2010), esse contínuo revela que as relações entre oralidade e escrita não são óbvias nem lineares, portanto, devem ser tratadas a partir da perspectiva sociointeracionista⁴, como nos mostra o Quadro 3:

Quadro 3: Perspectivas sociointeracionistas

Fala e escrita apresentam
dialogicidade

⁴ O sociointeracionismo compreende a linguagem como uma prática social construída a partir da interação.



Fonte: Marcuschi (2010, p.27)

De acordo com essa perspectiva, as relações entre a oralidade e a escrita são analisadas a partir da interação entre os interlocutores nas diferentes práticas sociais mediadas pela língua. Além disso, os aspectos gramaticais não são dados *a priori*, “mas construídos, interativamente e sensíveis aos fatos culturais” (MARCUSCHI, 2010, p.34).

Nesse contexto, as relações entre a oralidade e a escrita vistas como integrantes de um contínuo não representam apenas uma mudança de perspectiva, mas representam “a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um conjunto de práticas sociais” (MARCUSCHI, op cit, p.15).

Barros (2006) e Urbano (2006b), ao tratarem sobre essas relações, apresentam algumas considerações sobre o modo como a fala e a escrita se apresentam no momento da produção. Barros (2006, p.59), por exemplo, defende que “na fala, elaboração e produção coincidem no eixo temporal, enquanto na escrita há dois momentos diferentes, o primeiro em que elabora o texto, o segundo em que ele é efetivamente produzido”. Nesse contexto, a produção do texto escrito permite a reelaboração, evitando erros ou marcas da oralidade que possam estar presentes na escrita.

Corroborando a posição de Barros (op cit), Urbano (2006b, pp.132-133) afirma que na fala “há uma tarefa cognitiva e verbal quase conjunta, sendo a verbalização praticamente sobreposta à ativação das ideias”. Isso resulta na exposição das marcas deixadas “pela formulação e pela reelaboração, oferecendo sempre pistas e traços das revisões, das mudanças de encaminhamento, das reformulações” (BARROS, 2006, p.60).

Além do aspecto temporal que distingue a oralidade e a escrita, a questão do espaço também influencia o modo de produção textual de cada uma dessas práticas sociais. De acordo com Castilho (2009):

Na LF⁵ os usuários estão em presença, e a construção do enunciado se ressent de maneira acentuada da interação que aí se desencadeia. Uma das óbvias consequências disso é que na língua escrita (LE) é necessário explicitar as coordenadas espaço-temporais em que se movem as personagens, ao passo que na LF tais coordenadas estão dadas pela própria situação de fala (CASTILHO, 2009, p.16).

A partir do exposto, compreendemos que, na produção dos textos falados, os aspectos pragmáticos contribuem para a construção do sentido, enquanto nos textos escritos, os produtores recorrem aos dêiticos para situar os seus leitores e, assim, favorecer a compreensão do que foi produzido⁶.

O estudo dessas relações, nas aulas de Língua Portuguesa, implicará a melhoria da escrita. Primeiramente, o professor entenderá que as regras da escrita não são desconhecidas dos estudantes, mas algo que resulte de um processo do qual os estudantes participam ativamente (RAMOS, 2002). Além disso, a partir da mudança de postura, os discentes estarão aptos a reconhecer como se processa a produção dos textos falados e escritos. Como consequência, a escolha pelo uso de determinadas marcas da oralidade na escrita não será aleatoriamente, mas estará a serviço da interação entre os interlocutores.

3.4 Marcas da oralidade na escrita

Como já foi citado anteriormente, muito antes de a criança aprender a escrever, já usa a oralidade com propriedade nas mais diversas situações do seu cotidiano. Isso acontece porque as suas práticas de interação com outras pessoas são realizadas, inicialmente, através da língua falada. No entanto, ao adentrar à escola e entrar em contato com a escrita, ela se depara com a necessidade de produzir textos escritos. Diante dessa situação, a criança “precisa adequar-se às exigências da escrita, o que não é tarefa fácil. Devido a isso, seus textos se apresentam eivados de marcas da oralidade, que, aos poucos, deverão ser eliminados” (KOCH; ELIAS, 2015, p.18).

Essas marcas surgem porque a criança traz para o texto escrito os recursos da oralidade que usa habitualmente nas suas práticas cotidianas. Koch e Elias (op cit, p.18) ressaltam que “somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto escrito”. Apesar do trabalho realizado em sala de aula, a

⁵ LF – Língua Falada

⁶ Ressaltamos que essas especificidades referentes ao tempo e ao espaço na produção textual na oralidade e na escrita não contribuem para uma visão dicotômica entre essas modalidades, uma vez que defendemos ao longo da pesquisa que as relações entre elas fazem parte de um contínuo de práticas.

maioria dos estudantes conclui o Ensino Fundamental sem a conscientização de que nem sempre os recursos típicos da oralidade são adequados para a produção de textos escritos, uma vez que não reflete sobre “as peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhe são próprios” (KOCH; ELIAS, op cit, p.18).

Koch e Elias (op cit) apresentam as principais marcas da oralidade que os estudantes utilizam na etapa inicial da produção de textos escritos que, muitas vezes, carregam por toda sua vida escolar: formas referenciais, repetições, uso de organizadores textuais típicos da fala, justaposição de enunciados e discurso direto.

O texto falado é marcado não apenas pelos recursos verbais, mas por expressões corporais e entonação da voz. Por essas peculiaridades, a construção dos seus recursos de referenciação se distingue da exigida pelos textos escritos. Sobre isso, Koch e Elias (op cit, p.19) esclarecem que “na oralidade, é comum serem os referentes recuperáveis na própria situação discursiva: basta, assim, apontar para eles, dirigir o olhar ou fazer um gesto qualquer em sua direção”.

Outro aspecto que marca a referenciação na produção de textos escritos é o conhecimento das informações da situação de produção pelos interlocutores. Na maioria das vezes, no texto falado, os referentes não precisam ser ditos por estarem perto dos interlocutores ou pela sua facilidade de identificação, tornando, dessa forma, “desnecessária a explicitação de informações compartilhadas” (KOCH; ELIAS, op cit, p. 20). O problema surge quando os estudantes, ao escreverem seus textos, utilizam os elementos anafóricos e os dêiticos sem a presença do referente. Dessa forma, é comum nos textos escritos o uso, principalmente, dos pronomes *ele* e *ela* sem a indicação da sua referência, causando, assim, a construção de enunciados ambíguos.

A segunda marca da oralidade apresentada por Koch e Elias (op cit) são as repetições. Se considerarmos essa presença nos textos falados, poderemos compreender sua adequação, uma vez que se constituem em um dos mecanismos para sua organização. No entanto, quando há muitas repetições, no texto escrito, sem uma função retórica, elas se tornam desnecessária. Nesse sentido, é preciso que os estudantes atentem para o uso ou a eliminação dessas marcas da oralidade na escrita. Koch e Elias (op cit) também apresentam como marca da oralidade o uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala (e, aí, daí, então). Para Fávero, Andrade e Aquino (2011), esses organizadores se constituem em marcas conversacionais necessárias para a construção dos textos falados.

A justaposição de enunciados – sem qualquer marca de conexão explícita – é outra marca da oralidade muito comum nos textos escritos por crianças, assim como por estudantes na última etapa do Ensino Fundamental. Koch e Elias (2015, pp.25-26) definem essa marca como a falta de “conexão explícita, sem elementos de ligação ou de transição entre as ideias e, frequentemente, sem qualquer sinal de pontuação”. Assim sendo, a falta de conexão entre os enunciados prejudica a compreensão global do texto.

Koch e Elias (op cit, p.27) consideram que o discurso direto pode ser uma marca da oralidade, pois, em geral, ele é apresentado “quase exclusivamente em estilo direto sem a presença de um verbo “dicendi” (de dizer), sucedendo-se as falas dos diálogos como se os interlocutores se encontrassem copresentes”. Isso acontece com mais frequência nos textos narrativos, nos quais os estudantes desejam apresentar a fala das personagens, relacionando, assim, a narrativa com a situação real do uso da fala.

Por fim, temos a segmentação gráfica como outro exemplo de marca da oralidade nos textos escritos. Ela se constitui como tal porque as crianças, ao formularem suas hipóteses sobre a escrita, acabam unindo duas ou mais palavras como também escrevendo separadamente parte de um vocábulo, por exemplo, *Portociguro* (*Porto seguro*) e *desas trado* (*desastrado*). Koch e Elias (op cit) justificam essas formulações pelo fato de a criança construir a sua segmentação gráfica com base nos vocábulos fonológicos. Entretanto, apesar de se referirem apenas a textos escritos por crianças, isso ainda acontece com muita frequência nas produções dos estudantes das turmas finais do Ensino Fundamental.

Embora, em alguns casos, as marcas da oralidade sejam consideradas questões de estilo, representando a linguagem falada na escrita, na maioria das vezes se constituem em um problema que acontece “por ignorância e despreparo daquele que escreve em relação às normas da língua escrita” (URBANO, 2006b, p.131). Diante dessa situação, é preciso que o professor faça os estudantes perceberem “que existem várias operações da passagem de um texto falado para um texto escrito” (MATTA, 2009, p.66).

Como possibilidade de trabalho em sala de aula, o professor poderá, inicialmente, analisar a presença dessas marcas da oralidade nos textos dos estudantes. Em seguida, deverá abordar cada uma dessas marcas separadamente, buscando levar o aluno a refletir sobre as especificidades das modalidades da língua. Desse modo, conforme Koch e Elias (2015, p. 30), “ele acabará por construir um outro modelo de texto – o do texto escrito – e será capaz de – se e quando necessário – utilizar de forma adequada os recursos próprios desta modalidade”.

3.5 A retextualização como metodologia de ensino

Diariamente estamos envolvidos em diversas atividades, mediadas pelos usos da língua, que nos exigem a transformação de textos, seja em outra modalidade ou em outro gênero. Podemos citar, por exemplo, o fato de contar a alguém o que aconteceu no capítulo da novela ou repassar para um colega, que faltou à reunião de trabalho os principais pontos discutidos. Situações como essas envolvem a prática de retextualização, embora, na maioria das vezes, esse termo seja pouco usual para denominar tais operações sociodiscursivas. Nesse sentido, compreendemos que a retextualização não é restrita aos profissionais ou pesquisadores que tratam dos estudos linguísticos.

Para Marcuschi (2010), a retextualização é a passagem ou a transformação do texto falado para o texto escrito ou de uma modalidade para a mesma. Sobre essa prática, esse autor acrescenta que:

Não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade- escrita (MARCUSCHI, op cit, p.46).

A partir do exposto, percebemos que, apesar de fazermos uso cotidianamente da retextualização, a sua prática exige que façamos uso de complexas operações que, em sua maioria, aborda as relações entre a oralidade e a escrita. Para isso, Marcuschi (op cit, p.47) ressalta que o processo de retextualização não se trata de “propor a passagem de um texto supostamente ‘descontrolado e caótico’ (o texto falado) para outro ‘controlado e bem formado’ (o texto escrito)”.

Nesse contexto, é necessário considerar que as relações entre as modalidades oral e escrita não são estanques e dicotômicas. Ao contrário, fazem parte de um contínuo que envolvem os diferentes usos da língua de acordo com as necessidades de seus falantes. Dessa forma, o estudo e a prática de retextualização requer “uma revisão de conceitos e postulados a respeito da língua e de seu uso, resultando daí uma proposta de como lidar com fenômenos a que poderíamos chamar de *shiftings* (deslizamentos) textuais entre modalidades, gêneros e situações, evitando posturas estanques e estáticas” (MARCUSCHI, op cit, p.10).

A respeito do processo de retextualização, Marcuschi (op cit) destaca o papel da compreensão, apesar de que, geralmente, não se leva esse fator em consideração. De acordo com o autor:

Para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente compreender o que foi que esse alguém disse ou quis dizer. Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão (MARCUSCHI, op cit, p.47).

Conforme o exposto, a compreensão deve ser vista como uma ação obrigatória para a prática de retextualização. Nesse sentido, primeiramente, precisamos compreender o texto-base para que a transformação ocorra sem problemas, caso contrário, haverá problemas no plano da coerência. Souza e Silva (2015) também reconhecem a compreensão como um fator primordial para a retextualização. Para essas autoras, a compreensão corresponde ao primeiro momento da transformação. Já o segundo momento corresponderia “ao atendimento às condições de produção e à identificação das características do gênero, consequência da retextualização” (SOUZA; SILVA, 2015, p.256)

Segundo Marcuschi (2010), a transformação da fala para a escrita é apenas uma das possibilidades da prática de retextualização. No Quadro 4, este autor nos apresenta outras possibilidades:

Quadro 4: 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)

Fonte: Marcuschi (2010, p.48)

Ao observarmos o Quadro 4, percebemos que a retextualização pode ocorrer de uma modalidade para outra, assim como dentro de uma mesma modalidade. Isso evidencia que as práticas variam de acordo com as necessidades impostas pelas situações de interação das quais participamos cotidianamente. Além disso, essas possibilidades de retextualização nos permitem compreender que as duas modalidades possuem a mesma importância nos usos da

língua. Dessa forma, mitos como a supremacia da escrita ou de que a fala é o lugar do caos não se sustentam. Sobre isso, Marcuschi (op cit, p. 47) esclarece que “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”.

Dell’Isola (2007, p.10) também reconhece que retextualizar é transformar uma modalidade textual em outra, se construindo em um processo “que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”. Já para Matencio (2003, p.1), a retextualização é a “produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base”. Essa definição amplia as conceituações citadas anteriormente, pois considera que a retextualização pode acontecer a partir de mais de um texto-base.

É conveniente destacar, que a retextualização e a transcrição não são atividades equivalentes. Conforme Marcuschi (2010, p.49), a transcrição é a passagem de “um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados”. No entanto, as mudanças apresentadas, a partir das operações utilizadas, não afetam o discurso, apenas a forma. No caso da retextualização, as mudanças que o texto sofre interferem consideravelmente tanto no código como no discurso, saindo-se, então, “da superfície da forma para os processos” (MARCUSCHI, op cit, p.53). O que é comum nessas duas atividades – transcrição e retextualização – é a necessidade de compreensão do texto base.

Considerando que os processos ganham destaque nas atividades de retextualização, Marcuschi (op cit) apresenta quatro variáveis relevantes para sua realização: o propósito ou objetivo da retextualização; a relação entre o produtor do texto original e o transformador; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; os processos de formulação típicos de cada modalidade.

Cabe ressaltar que cada uma dessas variáveis interfere diretamente na retextualização, por isso faz necessário apresentar como isso acontece. De acordo com Marcuschi (op cit), o propósito se relaciona intrinsecamente com o nível da linguagem do texto. A respeito dessa variável, Matencio (2002, pp.111-112) considera que o propósito do texto muda, visto que “não se trata mais de operar sobre o mesmo texto, para transformá-lo – o que seria o caso na reescrita – mas de produzir novo texto”.

Sobre a segunda variável, a relação entre o produtor do texto original e o transformador, Marcuschi (2010) esclarece que:

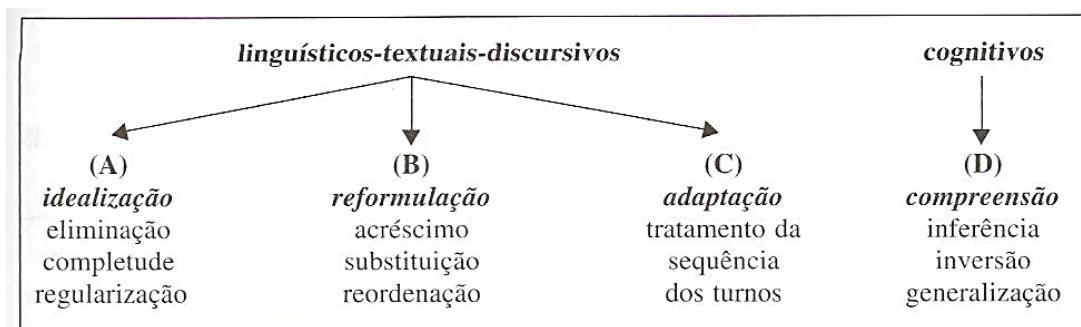
Um texto pode ser refeito pela mesma pessoa que produziu o original ou por outra. No caso de ser o próprio autor quem retextualizar, as mudanças são muito mais drásticas e, frequentemente, o autor despreza a transcrição (ou gravação) da fala e redige um novo texto. É difícil disfarçar de modo completo a origem oral de um texto. Já uma outra pessoa que não o próprio autor do texto em processo de retextualização terá mais ‘respeito’ pelo original e fará menor número no conteúdo, embora possa fazer muitas intervenções na forma (MARCUSCHI, 2010, p.54).

De acordo com o exposto, essa variável interfere tanto no plano das formas quanto no do conteúdo. Desse modo, é necessário perceber quem retextualiza o texto-base, pois isso exercerá uma grande influência no texto-alvo. Ainda sobre as variáveis, a relação tipológica se relaciona diretamente com a questão de gênero. De acordo com Marcuschi (op cit, p. 54), “a transformação de um gênero textual falado para o mesmo gênero textual escrito, produz modificações menos drásticas que de um gênero a outro.”

Por fim, a última variável – processos de formulação – se refere às estratégias de produção textual. Desse modo, cabe destacar que o modo de produzir texto varia de acordo com as modalidades – fala ou escrita – e, por isso, apresentam características específicas. No entanto, Marcuschi (op cit, p.55) ressalta que “os efeitos de ‘maior perfeição’ e ‘corretude’ da escrita e os efeitos de ‘imperfeição’ e ‘incompletude’ da fala não passam de uma característica dos processos estratégicos da formulação na produção e recebem soluções que não se correspondem quando se observa o produto final”.

Além das variáveis que envolvem as práticas de retextualização, Marcuschi (op cit) apresenta os aspectos envolvidos durante seus processos:

Esquema 1: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização



Fonte: Marcuschi, (2010, p.69).

De acordo com o Quadro 5, os aspectos linguísticos-textuais-discursivos se desdobram nos três blocos: idealização, reformulação e adaptação. Os dois primeiros blocos apresentam interferências diretamente no código, mas também refletem no plano discursivo. O terceiro bloco, a adaptação, está relacionado diretamente às falas, no entanto, interfere no conteúdo. Marcuschi (op cit, p.69) ressalta que “para executar as operações envolvidas em (C) deve-se considerar incluídas as operações envolvidas em (A, B, D).” O mesmo autor aponta que o aspecto cognitivo “conduz os processos relativos à compreensão de um modo geral e levam às mudanças mais complexas” (MARCUSCHI, op cit, p.69)

Embora o Quadro 5 apresente uma divisão entre os aspectos linguísticos-textuais-discursivos e os cognitivos, Marcuschi (op cit) ressalta que a organização dessas operações que envolvem a prática de retextualização não representa uma separação entre ambas, mas uma gradação, uma vez que elas podem ser realizadas simultaneamente.

A partir das considerações sobre a retextualização, compreendemos que a sua prática, em sala da aula, se constitui em uma importante metodologia de ensino, já que trabalha com a língua por meio dos seus usos, considerando as relações entre a oralidade e a escrita dentro de um contínuo. Sobre a inserção dessas práticas como recursos nas aulas de Língua Portuguesa, Marcuschi (op cit) defende que o destaque maior é para os aspectos textual-discursivos e não para as estruturas formais, contribuindo, assim, para dirimir a visão dicotômica entre as modalidades da língua.

Diante desses aspectos textual-discursivos que são enfatizados durante as atividades de retextualização, destacamos que essa prática poderá possibilitar um trabalho mais proveitoso com os gêneros em sala da aula, não se confundindo com a produção ou a reescrita de textos. Sobre isso, Souza e Silva (2015, p.255) afirmam que “o ato de retextualizar leva o aluno, portanto, a pensar sobre a linguagem, funcionalidade, das características do gênero retextualizado (gênero de chegada) e do gênero de partida (texto-fonte)”. Dessa forma, essa metodologia poderá contribuir para a formação de escritores competentes que percebem as relações entre a oralidade e a escrita como uma forma de interagir com as pessoas nas diversas práticas sociais em que estão envolvidos.

4 O TRABALHO COM GÊNEROS

As práticas tradicionais que, por muito tempo, predominaram nas aulas de Língua Portuguesa contribuíram para que o foco central fosse apenas o estudo dos aspectos gramaticais. Nesse contexto, aprender a escrever significava cumprir uma tarefa escolar sem propósito comunicativo e demonstrar domínio da estrutura linguística para que os textos não apresentassem “erros” gramaticais. No entanto, atualmente, se acredita que o ensino de Língua Portuguesa terá mais êxito se for fundamentado no estudo dos gêneros.

Buscando promover reflexões sobre o trabalho com os gêneros na sala de aula, inicialmente, apresentamos as contribuições de Bakhtin e sua influência na busca de conceituações sobre essa categoria a partir de uma concepção dialógica da linguagem. Em seguida, abordaremos o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o gênero como instrumento de ensino e a sequência didática.

Posteriormente, traremos uma breve consideração sobre os gêneros orais e escritos dentro do contínuo fala-escrita e, por fim, apresentamos as especificidades da entrevista e alguns aspectos de sua produção.

4.1 Em busca de uma conceituação para os gêneros: as contribuições de Bakhtin

Nas últimas décadas, muitas pesquisas sobre os gêneros têm sido realizadas no Brasil, abordando, principalmente, sua relação com o ensino de Língua Portuguesa. Uma das explicações para a expansão do estudo sobre os gêneros e sua popularização, no nosso país, foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 90.

De acordo com Koch (2015, p.153), “a pesquisa atual sobre gêneros toma como ponto de partida os estudos de Mikhail Bakhtin”. A partir dos postulados desse filósofo, as concepções sobre essa categoria vincularam-se à dimensão social da língua, uma vez que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p.261). Nesse sentido, é impossível realizar atividades mediadas pela linguagem sem a sua materialização em textos pertencentes a diferentes gêneros orais ou escritos.

Ao conceituar os gêneros, Bakhtin (op cit, p.262) afirma que são *tipos relativamente estáveis de enunciados*. De acordo com esse conceito, podemos compreender que os gêneros são flexíveis e heterogêneos, haja vista que refletem a diversidade das esferas da atividade

humana da qual fazem parte. A partir da sua heterogeneidade e flexibilidade, os gêneros aparecem, desaparecem ou se transformam à medida que se desenvolve e se complexifica determinado campo de atividade humana (BAKHTIN, op cit). Assim, o estudo dos gêneros é importante em diversos campos do conhecimento humano, pois a língua passa a integrar a vida a partir deles e através deles a vida entra na língua.

Conforme o filósofo, os gêneros são constituídos por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Ao explicar sobre esses elementos, Fiorin (2016, p.69) afirma que “o conteúdo temático não é assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero”. Como exemplo, o sentido expresso pelas cartas de amor está relacionado com as relações amorosas, já o conteúdo temático pode ser o rompimento, as declarações ou a saudade. A construção composicional refere-se à estrutura do texto e o estilo está relacionado aos meios linguísticos selecionados pelos falantes para construir seus textos “em função de imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão ativa do enunciado” (FIORIN, op cit, p.69). Esses elementos estão interligados e são determinados pela esfera da atividade humana na qual o gênero está inserido.

Outro aspecto sobre os gêneros discutido por Bakhtin (2011), na obra *Estética da criação verbal*, é a sua classificação em primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários estão relacionados com as situações cotidianas de uso da linguagem e os secundários fazem parte das esferas da atividade humana que exigem o uso formal da linguagem. Para Bakhtin (op cit, p.263), no seu processo de formação, os gêneros secundários “incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata”. Dessa forma, ao serem transformados em gêneros secundários, os primários perdem seu caráter vinculado às situações espontâneas de interação social.

Esses postulados de Bakhtin (op cit) permeiam diferentes estudos sobre os gêneros, influenciando as concepções dos diversos estudiosos da área. Assim, encontramos pesquisadores que defendem o conceito de gêneros enquanto formas relativamente estáveis, outros que o refutam e há aqueles que, a partir dele, buscam novos conceitos para essa categoria.

Para exemplificar a influência das concepções de Bakhtin (op cit), apresentamos breves considerações de alguns pesquisadores brasileiros a respeito dos gêneros. Inicialmente, trazemos Marcuschi (2008, p.155) que, ao assumir a concepção de gênero vinculada às atividades humanas, o conceitua como “formas textuais escritas ou orais bastante estáveis,

histórica e socialmente situadas”. Nessa perspectiva, destacamos o fato de que os gêneros são materializados em textos orais ou escritos, apresentando uma estabilidade a partir das condições sociohistóricas.

Koch e Elias (2015, p.101), assim como Marcuschi (2008), também defendem que a escrita e a fala “baseiam-se em formas padrão relativamente estáveis de estruturação”. São essas formas padrão, ou seja, os gêneros que organizam nossas atividades mediadas pela linguagem. Nessa perspectiva, é impossível definir a quantidade de gêneros, uma vez que as práticas sociais organizadas por eles são inúmeras.

Cavalcante (2014) também se apoia em Bakhtin (2011) para nos apresentar sua definição de gêneros. De acordo com essa autora, os gêneros “são padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com as necessidades específicas. Trata-se de artefatos constituídos sociocognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas” (CAVALCANTE, 2014, p.44). Além dos fatores sociohistóricos citados nas definições anteriores, a autora se vale dos aspectos sociocognitivos como definidores da sua função diante das diversas situações de interação.

Outra definição sobre os gêneros é apresentada por Araújo e Silva (2015). De acordo com as autoras, eles são “formas prototípicas de realizações textuais que se ancoram em domínios discursivos (interpessoal, ficcional, publicitário) determinados pelas comunidades discursivas que permitem a cristalização desses domínios” (ARAÚJO; SILVA, op cit, p.18). Nessa perspectiva, os gêneros não surgem ao acaso e nem devido a ele desaparecem ou se transformam, são os domínios discursivos – ou as esferas da atividade humana, de acordo com Bakhtin (2011) – que promovem a sua inserção e cristalização nas diferentes atividades realizadas pelas pessoas.

Koch (2015) ressalta que a concepção de gênero apresentada por Bakhtin (2011) não é estática. De acordo com a autora, para esse filósofo, os gêneros estão passíveis às mudanças “decorrentes não só das transformações sociais, como devidas ao surgimento de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, em função de novas práticas sociais que os determina” (KOCH, 2015, p.154). Nesse sentido, Bakhtin (2011) não vê essa categoria a partir de seus aspectos formais, mas privilegia o seu processo de produção, buscando compreender a emergência e a estabilização que os caracteriza.

Embora as reflexões bakhtinianas sejam precursoras nos estudos dos gêneros vinculando-os à dimensão social, é importante destacar que esse pesquisador não se deteve às

questões pedagógicas. No entanto, de acordo com Faraco (2009), os postulados de Bakhtin (2011) podem contribuir para o ensino adequado da produção textual.

4.2 O Interacionismo Sociodiscursivo como perspectiva teórico-metodológica

Para o trabalho com os gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, é pertinente que escolhamos uma ou algumas teorias sobre essa categoria, uma vez que apenas o ensino sistemático e coerente contribuirá para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes. Diante dessa necessidade, acreditamos que o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) é a perspectiva teórica mais adequada para a formação dos estudantes, visto que abre possibilidades para o ensino da leitura e escrita (GUIMARÃES, 2012).

O ISD, desenvolvido por Jean-Paul Bronckart e seus colaboradores – dentre eles, destacam-se Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Michelle Noverraz –, se constitui em um campo interdisciplinar de trabalho cujo foco é o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, esse aporte teórico, inspirado nos estudos de Bakhtin e de Vygotsky, compreende as ações humanas em sua dimensão social e as ações de linguagem como resultado das atividades sociais (SILVA, 2012; COLE, 2012). Sobre as influências desses dois autores, Bawarshi e Reiff (2013, p.100) afirmam que “a influência de Bakhtin é evidente no ISD na linguagem em uso e nos gêneros como enunciados tipificados. De forma semelhante, a influência de Vygotsky também é evidente nas distinções essenciais entre agir, atividade e ação”.

Por integrar conhecimentos advindos de diversas áreas do conhecimento, o projeto do ISD não se restringe apenas à linguística. É uma ciência integrada do humano (BRONCKART, 2006, 2007). Nesse contexto, a linguagem parece assumir um papel fundamental na formação humana, uma vez que “as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas” (BRONCKART, 2006, p.10).

Preocupados com a formação humana a partir do estudo sobre os fatos da linguagem, Bronckart e seus colaboradores pesquisaram metodologias que “fossem, ao mesmo tempo, racionais (ou teoricamente fundados) e didaticamente adaptadas para o domínio da expressão escrita” (BRONCKART, op cit, p.13). Nesse sentido, a preocupação dos estudiosos do ISD não se restringe apenas aos fatos estruturais da língua na realização de atividades de compreensão e produção de textos.

Desse modo, a prática sistemática de compreensão e produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa poderá ser excelente oportunidade para o desenvolvimento da criticidade dos estudantes como também da competência linguístico-discursiva. Para isso, de acordo com Matencio (2007, p.61), os procedimentos de ensino devem incluir textos “em situações efetivas de produção, recepção e circulação de textos e focalizar a relação entre ações de linguagem e atividade de interação”.

Diante do leque de possibilidades proporcionado pelo Interacionismo Sociodiscursivo, vários pesquisadores foram influenciados pelos seus postulados para investigar diferentes questões ligadas à linguagem e à produção de textos (CORDEIRO, 2007). Dentre eles, podemos citar alguns que se valeram desse quadro teórico para realizar suas pesquisas envolvendo a prática de produção textual.

Para Pereira (2012, p.15), o ISD não se restringe apenas a uma teoria, devendo ser encarado como uma “opção teórico-metodológica no campo da didática de línguas”. Silva (2012, p.28) vai ao encontro da ideia apontada por Pereira (2012), uma vez que justifica sua opção pelo ISD por entender que “a escrita de um texto é uma ação de linguagem socialmente situada, pois reflete as escolhas linguístico-discursivas de um agente-produtor, em que este, se apoia nas experiências dos mundos formais (físico, social e subjetivo)”.

Na realização de sua pesquisa, Cole (2012) também se fundamenta no Interacionismo Sociodiscursivo para tentar compreender as dificuldades dos estudantes em produzir textos. Ainda se tratando de estudos envolvendo essa perspectiva teórico-metodológica, Malaquias e Pereira (2012) acreditam que esse aporte teórico-metodológico contempla sua visão de língua coerente com suas análises – interativa, social e formadora –, além de conferir produtividade e significado a sua investigação.

Embora o Interacionismo Sociodiscursivo tenha sido e continua sendo um quadro teórico muito utilizado nas pesquisas envolvendo o ensino de gêneros no que se refere, principalmente, à análise e à produção de textos, foi através da publicação dos PCN (1998) que se tornou referência para tais práticas nas escolas brasileiras. De acordo com Pinto (2007, p.117), a preocupação do ISD com o desenvolvimento humano e a formação cidadã está presente nos documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, visto que eles mostram “como as concepções teóricas de linguagem, língua e gêneros textuais estão indissociavelmente ligadas às questões de valores éticos e à preocupação com a inserção social e com a formação da cidadania do estudante”.

A partir disso, os PCN (1998) “apoiaram-se fortemente na noção de gênero como instrumento de ensino-aprendizagem. Gêneros textuais tornaram-se, desde então, mote frequente no debate didático de como ensinar português” (PINTO, 2007, p.117). Sobre isso, trataremos no próximo tópico.

4.3 Gênero como instrumento de ensino

Como foi apontado no tópico anterior, através da adoção pelos PCN (1998) dos postulados do ISD como norteadores do ensino de Língua Portuguesa, a compreensão dos gêneros como instrumentos para o ensino e aprendizagem se popularizou. Embora essa discussão não seja recente, é necessário retomar alguns posicionamentos a respeito desse conceito, buscando, assim, compreender de que forma o ensino de gêneros poderá contribuir para a reflexão sobre as relações entre as modalidades da língua.

Conforme Schneuwly (2004), essa noção de gênero enquanto instrumento se relaciona aos postulados de Vygotsky, uma vez que proporciona o desenvolvimento das capacidades individuais do sujeito. Para explicar de que forma os instrumentos contribuem para esse desenvolvimento, esse pesquisador apresenta duas considerações psicológicas vigotskianas. Primeiramente, esse pesquisador aponta que, a partir da visão do interacionismo social, os instrumentos “encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age” (SCHNEUWLY, op cit, p.21). Assim sendo, à medida que os instrumentos são utilizados, modificam a atividade e, concomitantemente, modificam a si mesmos.

A outra justificativa psicológica – para a compreensão do instrumento como mediador da atividade de linguagem – reside no fato de que é necessário que os sujeitos construam seus esquemas de utilização. Como consequência disso, “o processo de instrumentalização provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY, op cit, p.22).

Além de apresentar a noção de instrumento psicológico de acordo com as noções de Vygotsky, Schneuwly (op cit) apresenta os gêneros como instrumentos de ensino e aprendizagem de acordo com os pressupostos de Bakhtin (2011). Para isso, Schneuwly (op cit) retoma a concepção de gênero enquanto tipo relativamente estável de enunciado e os seus elementos caracterizadores – conteúdo temático, estilo e composição. A partir disso, conclui que os sujeitos selecionam os gêneros e os utilizam em função de uma determinada situação. Nesse contexto, essa categoria é utilizada como mediadora das ações de linguagem dos

sujeitos nas diferentes situações de interação social. Buscando explicar melhor a analogia entre gênero e instrumento, este pesquisador afirma que:

Há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/ escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é o gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos (SCHNEUWLY, op cit, p.24).

Conforme o exposto, percebemos que o gênero é imprescindível para as ações de linguagem permitindo que os sujeitos atuem socialmente. Entretanto, convém ressaltar que a compreensão do gênero como instrumento não deve ser reducionista, pois o mesmo é determinado pelas especificidades de cada esfera da atividade humana.

Por possuir grande importância para a concretização da interação entre as pessoas, o gênero pode ser considerado um megainstrumento “uma vez que permite a comunicação em situações de linguagem, sendo escolhido em função de uma situação definida do autor, dos destinatários e do conteúdo a ser transmitido” (CORDEIRO, 2007, p.67). Justificando, ainda, o conceito do gênero como megainstrumento, Schneuwly (2004, p.25) esclarece que, nesse termo, essa categoria se constitui em “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação”.

Diante do caráter mediador desse artefato cultural, percebemos que, no ensino de Língua Portuguesa, os gêneros promovem a articulação das práticas sociais e os objetos escolares, visando a aprendizagem, principalmente, da produção de textos orais e escritos. Nessa perspectiva, a relação entre gêneros e ensino é relevante porque, à medida que o aluno se apropria de determinado gênero, ele poderá, por escrito ou oralmente, “agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros então desconhecidos” (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2011, p.43). Reiterando essas considerações, Marcuschi (2008, p.213), afirma que o tratamento dessa categoria como instrumento é pertinente, pois, “na ótica escolar, os gêneros se tornam um ponto de referência concreto para os alunos”.

4.3.1 Sequência Didática

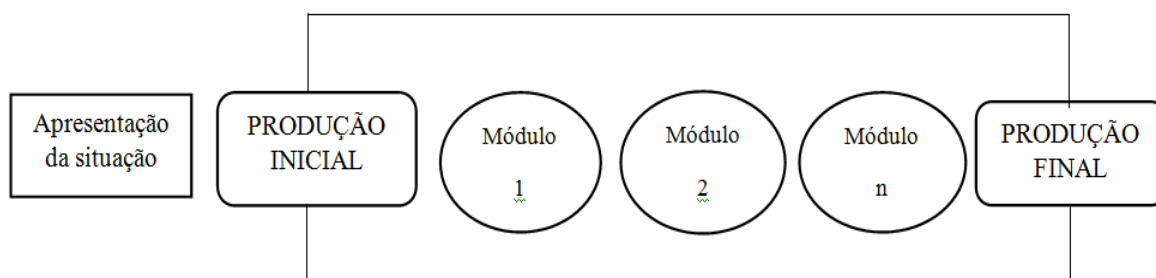
Sequência didática é um procedimento metodológico elaborado por Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly. Esses pesquisadores suíços a definem como “um

conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.82). De acordo com Araújo e Silva (2015), a sequência didática é a operacionalização da proposta de Jean-Paul Bronckart para o ensino de gênero.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (op cit, p.83) esclarecem que a finalidade dessa ferramenta didática é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Desse modo, a sequência é voltada para os aspectos textuais, promovendo, assim, a ampliação das habilidades linguísticas dos estudantes e sua participação em diferentes situações de interação.

Já para Marcuschi (2008, p.213), essa proposta de ensino “parte da ideia de que é possível e desejável ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e da escrita e isso pode ser feita de maneira ordenada”. A partir do Esquema 1, podemos perceber de que modo as etapas da sequência didática se apresentam organizadas, buscando um ensino de gêneros sistematizado:

Esquema 2: Estrutura base de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83)

De acordo o Esquema 2, observamos que a sequência didática apresenta diferentes componentes cujas funções são essenciais para a produção efetiva de um determinado gênero. Inicialmente, temos a *apresentação da situação* na qual o projeto de comunicação é descrito detalhadamente para os alunos. Além dessa função, esse primeiro momento prepara a turma para a produção inicial. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), essa apresentação possui duas dimensões: os alunos devem compreender o projeto de comunicação e, ao mesmo tempo, estarem cientes dos conteúdos que irão trabalhar durante todo o procedimento didático.

Após a apresentação da situação, os alunos farão a *produção inicial* que corresponde à primeira tentativa de produzir textos pertencentes ao gênero trabalhado. Através dessa produção, os estudantes poderão perceber seus conhecimentos referentes ao gênero em estudo e os professores poderão avaliar suas capacidades já adquiridas, compreendendo as dificuldades apresentadas nessa etapa da sequência didática.

Depois da produção inicial, os *módulos* serão vivenciados. Essa etapa é constituída por diferentes atividades cuja finalidade é trabalhar as dificuldades apresentadas pelos estudantes de forma sistemática e aprofundada. Para isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly (op cit) apontam que a produção textual é decomposta, fornecendo aos alunos os instrumentos necessários para superar as dificuldades iniciais. Por fim, a turma fará a *produção final*. Neste momento, os estudantes evidenciarão os conhecimentos adquiridos ao longo dos módulos e os professores poderão avaliar a sua aprendizagem.

Diante dessa descrição, é possível perceber que a sequência didática se concretiza a partir de dois movimentos: em um primeiro momento, do simples ao complexo e, em um outro momento, do complexo ao simples. Sobre isso, os pesquisadores explicam que “o movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, op cit, p.88).

Considerando a importância dessa proposta metodológica para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes, apresentamos algumas considerações encontradas em Marcuschi (2008):

Do ponto de vista teórico, esse tipo de proposta de trabalho com a língua age com a produção textual e não apenas com as palavras isoladas. Assim, a proposta tem por trás todos os princípios gerais da linguística textual a fundamentarem o trabalho. Além disso, tem uma visão de língua como um conjunto de práticas sociais e vê os gêneros nesta mesma linha. Não separa a oralidade da escrita como se fossem dois domínios dicotômicos (MARCUSCHI, 2008, p.217).

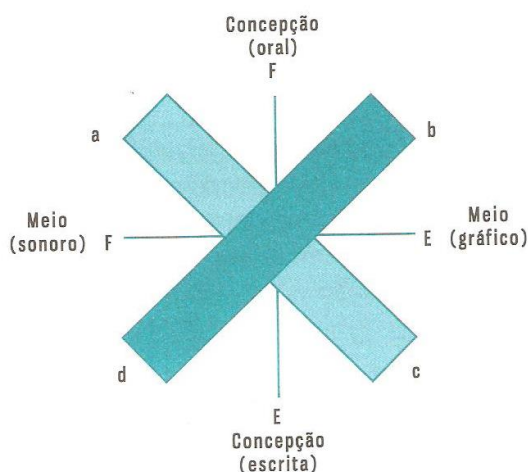
A partir do exposto, compreendemos que o ensino realizado por meio das sequências didáticas não prioriza os aspectos estruturais da língua. Ao contrário, permite que os alunos se insiram em situações nas quais possam atuar como usuários competentes da língua, uma vez que a reflexão crítica está presente durante a condução das diferentes atividades realizadas ao longo dos módulos e na produção final.

4.4 Gêneros orais e escritos

Os estudos sobre os gêneros exigem que façamos uma reflexão entre eles e as modalidades da língua, visto que tais categorias são estritamente relacionadas aos usos. Se na seção anterior tratamos da fala e da escrita como um contínuo de práticas, cujas relações não são estanques e nem dicotômicas, neste tópico, é necessário que apresentemos os gêneros orais e escritos a partir desse contínuo. Sobre isso, Marcuschi (2008, p.190) afirma que “parece que o contínuo verificado entre fala e a escrita também tem seu correlato no contínuo dos gêneros textuais enquanto forma de representação de ações sociais”.

Sobre a relação entre os gêneros e as modalidades da língua, Marcuschi (op cit) apresenta, a seguir, um gráfico representando as mesclagens dos gêneros:

Gráfico 1: Mesclagem dos gêneros na relação fala-escrita



Fonte: Marcuschi (2008, 191)

Conforme Marcuschi (op cit, p.191), o Gráfico 3 apresenta as mesclagens dos gêneros na relação fala-escrita, “considerando as condições de produção (concepção) e recepção oral e escrita (aspecto medial, gráfico ou fônico)”.

Uma análise do gráfico evidencia que os domínios *a* e *c* representam os gêneros tipicamente orais ou escritos, uma vez que a concepção e o meio são correspondentes. Em contrapartida, os domínios *b* e *d* representam uma mesclagem dos gêneros, visto que a concepção e o meio apresentam as duas modalidades da língua – oral e escrita. Sobre esse

modo de compreender os gêneros orais e escritos, Marcuschi (op cit, p.192) destaca que “se formos fazer uma análise mais fina, teremos que distinguir os pesos dessas duas maneiras de contemplar o texto”.

A partir desse gráfico, Marcuschi (op cit) apresentou um quadro revelando os cruzamentos possíveis, tomando-se quatro gêneros para análise:

Quadro 5: Cruzamento das modalidades a partir de quatro gêneros

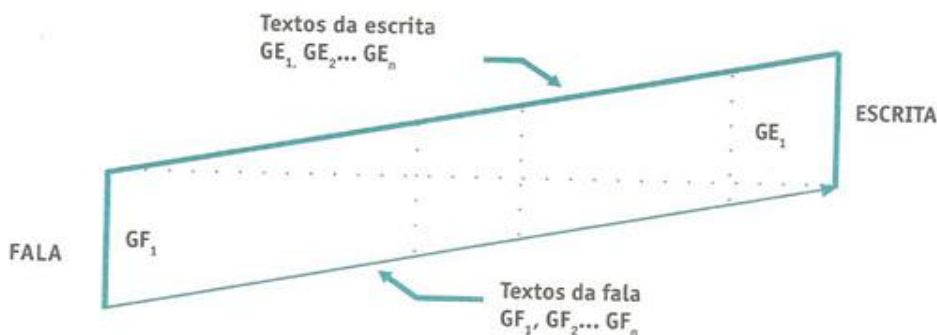
Gênero textual		Meio		Concepção	
		Sonoro	Gráfico	Oral	Escrita
Conversação espontânea	(a)	x		x	
Texto científico	(c)		x		x
Noticiário de tv	(d)	x			x
Entrevista publicada na Veja	(b)		x	x	

Fonte: Marcuschi (2008, p.193)

Como podemos observar no Quadro 5, Marcuschi (2008) apresenta uma análise dos gêneros conversação espontânea, texto científico, noticiário de tv e entrevista publicada na Veja. O primeiro gênero encontra-se no domínio *a*, uma vez que tanto sua concepção quanto seu meio são orais, já o texto científico pertence ao domínio *c* por sua concepção e meio serem tipicamente escritos. A mesclagem de gêneros, na relação fala e escrita, pode ser vista no meio e na concepção dos gêneros noticiário de tv e entrevista.

Marcuschi (op cit) aponta outra forma de observar “as relações de complementaridade” dos gêneros a partir da relação fala-escrita. Para isso, ele mostra a grade do contínuo de gêneros:

Gráfico 2: Contínuo de gêneros



Fonte: Marcuschi (2008, p.193)

No Gráfico 2, percebemos que os gêneros orais e escritos são apresentados por meio do contínuo das relações entre fala e escrita. Para Marcuschi (op cit, p.193), essa representação mostra “uma visão contínua que se dá na comparação com os gêneros textuais”. Observamos, também, que a fala e a escrita se apresentam em dois contínuos: primeiramente na linha dos gêneros e, em seguida, na linha das características específicas das modalidades.

De acordo com as observações realizadas anteriormente, compreendemos que o contínuo existente nas relações entre fala e escrita também estão presentes nos gêneros orais e escritos. É conveniente ressaltar que, de acordo com Marcuschi (op cit), a mesclagem de gênero tende a se acentuar à medida que as práticas de linguagem de uma determinada sociedade são profundamente marcadas pela presença da escrita.

4.5 Gênero entrevista

Admitir que o ensino de gêneros é relevante para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes e, conseqüentemente, para sua formação cidadã, implica a adoção de práticas pedagógicas escolhidas a partir dessa categoria. Diante dos objetivos que pretendemos alcançar nesta pesquisa, escolhemos o gênero entrevista para a realização de uma proposta de intervenção cujo foco é a produção de textos escritos, promovendo a reflexão sobre as relações entre a oralidade e a escrita.

Neste tópico, apresentamos, inicialmente, algumas especificidades do gênero entrevista e, em seguida, trataremos de sua produção, relacionando-o com as modalidades da língua.

4.5.1 Apresentação do gênero entrevista

O ensino da produção de textos pertencentes ao gênero entrevista exige que conheçamos suas definições, uma vez que as práticas pedagógicas precisam ser fundamentadas em teorias. Assim, uma primeira busca sobre o significado do termo *entrevista* pode ser visto em dicionários de Língua Portuguesa. Como exemplo, podemos citar o Minidicionário Houaiss. Nele, a palavra entrevista é definida como:

1. encontro combinado para esclarecimentos, opiniões, etc. (e. com o orientador de mestrado)
2. coleta de declarações de alguém, tomadas por jornalista para divulgação através dos meios de comunicação (fazer uma e. com o presidente)
3. essas declarações assim obtidas (dar uma e. para a imprensa) (HOUAISS, 2004, p.289).

A partir dessas definições lexicográficas, percebemos que a entrevista pode ser vista como um encontro entre pessoas, uma atividade ou um material concreto resultado dessa ação que será publicado em um meio de comunicação. Embora esses conceitos mostrem os aspectos da entrevista, acreditamos que são limitados diante das possibilidades de interação proporcionadas por esse gênero. Assim sendo, é importante revisitar alguns estudos, buscando compreender suas especificidades e seus objetivos.

Por ser um gênero que circula em todas as camadas sociais, tradicionalmente, acreditamos que o principal objetivo da entrevista é informar sobre alguém, seja no campo pessoal quanto no campo profissional, como apontam Dolz e Schneuwly (2004b):

A entrevista é um gênero jornalístico de longa tradição, que diz respeito a um encontro entre um jornalista (entrevistador) e um especialista ou uma pessoa que tem um interesse particular num dado domínio (entrevistado). Uma entrevista consiste, então, em fazer falar essa pessoa expert a respeito de diversos aspectos de um problema ou de uma questão, com o intuito de comunicar as informações fornecidas a terceiros, que representam, teoricamente pelo menos, a demanda de informações (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b, p.73).

De acordo com essa concepção, esse gênero buscaria apenas a revelação de dados importantes sobre o entrevistado para o público leitor. No entanto, é preciso reconhecer que a entrevista possui também como finalidade o inter-relacionamento humano (FAVERO, 2006; FAVERO; ANDRADE, 2006). Nesse sentido, a participação em diferentes atividades mediadas por esse gênero proporciona a interação entre as pessoas.

Embora o estabelecimento das relações humanas aconteça durante a produção de entrevistas, ressaltamos que eles não se realizam em sua plenitude, visto que necessitam, inicialmente, de um questionário pré-definido pelo entrevistador. Isso permite a presença de algumas polêmicas, que se manifestam no fato de o entrevistado não se sentir confortável em responder a determinadas perguntas, surgindo, então, situações constrangedoras que podem colocar em risco a sua imagem perante o público. Em contrapartida, a entrevista pode tornar-se em espaço de cumplicidade entre o entrevistador e o entrevistado, à medida que este se sente seguro em responder as questões que aquele lhe faz.

Outra característica da entrevista é a participação do ouvinte ou leitor. Esse autor denomina essa participação de contrato midiático no qual entrevistador e entrevistado são ouvidos ou lidos por um público ausente. Diante dessas especificidades, Charaudeau (2015) apresenta algumas variantes de entrevistas: política, de especialista, de testemunho, cultural e de estrelas. Vejamos no Quadro 7:

Quadro 6: Variantes de entrevistas

Variante	Definição	Entrevistado
Entrevista política	Direcionada à vida cidadã, a partir da identidade do entrevistado.	Um convidado representante de si mesmo ou de um grupo que participa da vida política ou cidadã.
Entrevista de especialista	Apresenta um propósito técnico referente a diversos aspectos da vida social, econômica e científica.	Um especialista sábio cuja competência seja reconhecida para responder a questões técnicas ou esclarecer um problema.
Entrevista de testemunho	Relatar um acontecimento considerado interessante pelas mídias.	Alguém que testemunhou algum fato.
Entrevista cultural	Trata da vida literária, cinematográfica e artística.	Autor de obras publicadas.
Entrevista de estrelas	Trata da vida das personalidades do mundo do espetáculo (atores, cantores, etc.)	Uma personalidade em evidência na mídia.

Fonte: Charaudeau (2015, p.216)

De acordo com o Quadro 6, entendemos que a entrevista se constitui em um gênero cuja finalidade varia de acordo com a situação interativa e ouvinte/ leitor. Nesse sentido, ela atende a diferentes expectativas sociais, sempre privilegiando as relações humanas. Diante da sua importância, Hoffnagel (2010, p. 195) afirma que “a entrevista já se tornou uma força poderosa na sociedade”.

Assim como Charaudeau (2015), Hoffnagel (2010) também defende que a entrevista apresenta variantes. Para essa autora, esse gênero seria composto por subgêneros diversos: entrevista jornalística, entrevista médica, entrevista científica e entrevista de emprego. Hoffnagel (op cit, p.196) esclarece que todas essas variações têm em comum a sua apresentação “numa estrutura marcada por ‘perguntas e respostas’” e reforça a distinção dos vários “gêneros de entrevistas” seria a partir sua finalidade. Como exemplo, temos a entrevista médica, na qual “as informações obtidas através das perguntas do médico não são normalmente para o consumo público, mas servem para diagnosticar um problema de saúde” (HOFFNAGEL, op cit, p.198).

Além de destacar as variações da entrevista, Hoffnagel (2010), admite a participação da audiência (ouvintes, espectadores e leitores) na sua produção, pois embora ela seja “participante passivo, no sentido de que não participa diretamente, está sempre presente para

os entrevistadores e entrevistados. Nesse sentido, tanto as perguntas como as respostas são formuladas com uma audiência específica em mente”.

Conhecer as especificidades da entrevista e seu papel como um evento que promove o inter-relacionamento humano é pertinente para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que abre um leque de possibilidades para o trabalho com a língua escrita e falada. Nessa perspectiva, consideramos oportuno reconhecer como se dá a produção de textos pertencentes a esse gênero.

4.5.2 A produção de textos pertencentes ao gênero entrevista

Acreditamos que o uso do texto na sala de aula deve contemplar o trabalho com gêneros a partir do seu contexto de produção. Considerando essa necessidade, discutiremos, neste tópico, os principais aspectos relacionados à produção de textos pertencentes ao gênero entrevista tendo em vista os objetivos dessa pesquisa quanto ao desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes.

De acordo com Barros (2006, p.61), a entrevista é caracterizada por “diferentes graus de planejamento, como a preparação da pauta, a entrevista propriamente dita e a edição”. Sobre o planejamento, Barros (op cit, p.61) afirma que geralmente a maior parte do planejamento é responsabilidade “do entrevistador do que do entrevistado, e, portanto, um número menor de marcas de elaboração e reelaboração”. Isso acontece porque depois de produzido, o texto passa por processo de revisão e reescrita.

Essa responsabilidade maior atribuída ao entrevistador, se constata, primeiramente, a partir da elaboração da pauta, uma vez que ele a organiza. Através do roteiro de pergunta, fica evidente que a entrevista tende a ser controlada. Nesse sentido, o entrevistador tem o controle da produção, no que se refere à elaboração, quais temas serão tratados, se as questões serão mais polêmicas ou mais de consenso geral.

Na elaboração das questões que constarão no questionário, o entrevistador levará em consideração o tópico discursivo, “introduzindo-o, dando-lhe continuidade por não ter sido suficientemente explorado e redirecionado” (FAVERO, 2006, p.86). Para Marcuschi (2006, p.21):

Os tópicos são sugeridos pelo entrevistador que deve criar condições de responsabilidade ao seu entrevistado. É assim que o entrevistador não apenas deve indagar, mas situar sua indagação num quadro de expectativas. Às vezes, o trabalho mais duro é o da busca de sintonia referencial e produção de interesse mútuo (MARCUSCHI, 2006, p.21).

Assim, a escolha dos tópicos é conveniente para que as relações inter-humanas sejam construídas durante a realização da entrevista. Para isso, o entrevistador deverá considerar o *status* do entrevistado, os assuntos os quais ele domina e objetivo da situação comunicativa. Acrescenta-se também o público ouvinte ou leitor que exerce uma grande influência.

A partir da seleção dos tópicos, o entrevistador elabora as perguntas. As questões podem ser abertas ou fechadas, diretas ou indiretas, mais ou menos polida. A pergunta aberta “deixa o entrevistado discursar sobre um tópico livremente, enquanto a pergunta fechada limita a respostas a uma ou outra escolha do tipo sim ou não” (HOFFNAGEL, 2010, p.207). Já uma pergunta direta “é feita sem rodeio, sem mais explicações ou justificativas” (HOFFNAGEL, op cit, p.217).

Nessa perspectiva, a pesquisadora considera que a pergunta indireta também é bem polida, “é mais uma forma polida de fazer um pedido do que propriamente uma pergunta. Ela evidencia, no fundo, o respeito que o entrevistador mostra para com o entrevistado, que, além de ser um especialista na ética” (HOFFNAGEL, op cit, p.207).

Ressaltamos que os tipos de questões influenciam nas respostas do entrevistado. Isso é mais recorrente “nas respostas às perguntas abertas ou indiretas, o entrevistado pode enfatizar um aspecto da pergunta e ignorar outro e pode, às vezes, dar à pergunta uma interpretação completamente diferente da que foi pretendida pelo entrevistador” (HOFFNAGEL, op cit, p.207).

Quanto à produção das entrevistas, de acordo com Fávero e Andrade (2006), o entrevistador e o entrevistado possuem papéis definidos:

Ao entrevistador cabe escolher o tópico discursivo e a direção da conversação: quando ou como interromper ou terminar (isto fica bem claro na entrevista jornalística), a distribuição dos turnos, o caráter contratual ou polêmico, entre outros. Por sua vez, o entrevistado pode conservar o turno por mais tempo, pois é a ele que quer ouvir (FAVERO; ANDRADE, 2006, p.161).

No entanto, a construção dos turnos nem sempre ocorrem de maneira linear. Alguns fatores contribuem para a sua definição, por exemplo, os tópicos a serem abordados, o *status* de cada participante e a forma que a entrevista é direcionada.

Ao se referir à edição, Barros (2006, p.62) defende que o seu processo é mais complexo em relação ao planejamento, pois:

[...] se for uma entrevista ao vivo é menor o papel do editor e o tempo de edição é concomitante ao da entrevista; se não for ao vivo, é o editor quem, em última instância, produz o texto final, em um terceiro momento no tempo. É na edição que a entrevista passa de ‘fala’ a ‘escrita’ no caso do jornal ou das revistas, ou mantém-se como fala ‘editada’, no caso do rádio ou da televisão. A edição apaga boa parte das marcas de reformulação, de repetição, de hesitação, etc., e altera às vezes o caráter entrecortado da fala (BARROS, 2006, p.62).

Nessa perspectiva, a edição pode interferir consideravelmente no texto. Essa interferência pode ser maior, dependendo de duas situações: o tempo entre a produção do texto e a sua divulgação e se a entrevista for retextualizada do oral para o escrito, contribuindo para a redução das marcas da oralidade.

Sobre o momento da edição, Fávero (2006, p.83) afirma que, na retextualização, “as escritas perdem muitas das características da língua falada: sendo o texto reescrito, desaparecem repetições, correções, paráfrases, hesitações e outras marcas do texto oral”. Em outro sentido, Hoffnagel (2010, p.204) defende que a eliminação dessas marcas da oralidade “são índices ou dicas que orientam a interpretação da interação”.

É conveniente ressaltar que a eliminação de todas as marcas da oralidade não se constitui em uma regra geral. Em algumas entrevistas, essas marcas são conservadas. Nesse sentido, conforme Fávero e Andrade (2006, p.165), elas favorecem as alterações nos efeitos de sentido produzidos.

Diante das especificidades apresentadas, percebemos que esse gênero pode se constituir em campo fértil para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, como também para o estabelecimento de relações interativas entre os participantes do evento comunicativo. Essas potencialidades da entrevista justificam a nossa escolha para a proposta de intervenção cujo foco é refletir sobre as relações entre a oralidade e a escrita.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Pesquisar sobre o ensino de produção textual a partir da reflexão sobre as relações entre a oralidade e a escrita exige a escolha de um percurso metodológico que favoreça o conhecimento detalhado da problemática investigada e a aplicação de uma proposta de intervenção pedagógica de forma sistemática e eficiente. Considerando esses aspectos, nesta seção, apresentamos nossas opções metodológicas objetivando a ampliação das habilidades linguísticas dos estudantes.

Assim, primeiramente, expomos a abordagem e o contexto da pesquisa. Em seguida, trazemos nossas reflexões sobre a realidade linguística dos estudantes através dos pressupostos teóricos discutidos nos anteriormente. Por fim, detalhamos a organização e a aplicação da sequência didática para o ensino de produção de textos pertencentes ao gênero entrevista.

5.1 Abordagem metodológica

O presente trabalho apresenta uma abordagem qualitativa que se constitui em “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo a sua estruturação” (OLIVEIRA, 2016, p.37).

A partir da pesquisa qualitativa, refletimos sobre o uso indiscriminado das marcas da oralidade na escrita. Isso possibilitou o estudo das relações entre a oralidade e a escrita na perspectiva de um contínuo de práticas. Assim, foi possível analisar detalhadamente a retextualização dos textos, compreendendo como os alunos encaram a passagem do oral para o escrito.

Sobre a pesquisa qualitativa, Gatti (2012) a conceitua como a capacidade de oportunizar o questionamento e a tentativa de compreender cada vez melhor as questões educacionais. Nessa direção, abordar qualitativamente um problema referente à educação representa um “agir intencional” (GATTI, 2012, p.68), relacionando teoria e prática, buscando contribuir para a ampliação das competências linguística e comunicativa dos estudantes e, conseqüentemente, “transformar o mundo” (CRESWELL, 2014, p.49).

Dentre as metodologias da abordagem qualitativa, escolhemos a pesquisa-ação. Thiollent (2011, p.20) define essa metodologia como:

[...] 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 (THIOLLENT, 2011, p.20).

Considerando o exposto, acreditamos que, através da pesquisa-ação, seria possível intervir no problema que há tempo angustiava os professores de Língua Portuguesa da escola que serviu como campo de pesquisa: a presença indiscriminada das marcas da oralidade na escrita dos estudantes. A nossa intervenção, orientada por essa metodologia, representou o nosso compromisso com os sujeitos da pesquisa, pois sempre na produção de textos que exigia uma linguagem mais formal, os estudantes não obtinham êxito.

Outro aspecto da pesquisa-ação que motivou a nossa escolha foi o fato de que, “ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas” (SEVERINO, 2016, p.127). Pensando nisso, apresentamos à turma e a sua professora uma proposta de intervenção pedagógica integrando o ensino de gêneros e a reflexão sobre as relações a oralidade e a escrita que poderiam contribuir para o melhoramento da produção textual escrita.

As atividades desenvolvidas na aplicação da pesquisa corroboram com a pesquisa-ação, já que essa metodologia “pertence por excelência à categoria da formação, quer dizer, a um processo de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido de desenvolvimento humano” (BARBIER, 2007, p.19). Desse modo, defendemos que a perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo pode ser o caminho mais adequado para o ensino de produção textual cujo objetivo é a reflexão sobre as relações entre a oralidade e a escrita.

5.2 Contexto da pesquisa

Realizamos a pesquisa em uma turma de 9º ano de uma escola pública da rede estadual de educação, localizada em Sertânia, a 314 km de Recife, a capital do Estado. O nosso município é o quinto maior do estado de Pernambuco em extensão territorial, por isso a sua zona rural é bem maior do que a zona urbana. Diante dessa realidade, muitos estudantes se deslocam da sua localidade para estudar na sede da cidade. A nossa escola acolhe grande

parte dos estudantes oriundos da zona rural, desde aqueles que estudam o Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano) quanto aqueles que estudam a EJA Fundamental e Médio.

Neste momento, cabem destacar outros dados sobre a escola campo de pesquisa que contribuem para que se destaque no cenário educacional sertaniense. Primeiramente, a instituição funciona em três turnos: manhã e tarde oferece o Ensino Fundamental II e à noite, oferta a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Além disso, há, nas turmas regulares, a inclusão de estudantes portadores de necessidades especiais, como também uma sala de Atendimento de Educação Especial (AEE) para os que necessitam de apoio específico.

Outros pontos positivos da escola são a gestão atuante, os professores comprometidos com o trabalho e a organização escolar, favorecendo, assim, a aprendizagem dos estudantes. Todos esses dados apresentados influenciaram a escolha dessa instituição para aplicar a proposta de intervenção. Entretanto, o fator decisivo foi o fato de fazermos parte dessa comunidade escolar desde 2008 e conhecermos, com propriedade, a sua realidade e a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, como também seus anseios e angústias diante dos desafios apresentados pelos estudantes na produção de textos escritos.

Além de justificar a escolha pela escola, é importante esclarecer os motivos que nos levaram a desenvolver a pesquisa em uma turma do 9º ano. Acreditamos que, por encerrar o Ensino Fundamental, o 9º ano apresenta um perfil de como os estudantes estão ingressando no Ensino Médio, evidenciando os resultados e os desafios apresentados no último ciclo do Ensino Fundamental. Acrescentamos a isso a expectativa de que essa turma finalista demonstre competência na produção de textos que exige o uso de uma linguagem mais formal.

No ano de 2017, a escola tinha cinco turmas do 9º ano: 03 (três) turmas no período da manhã e 02 (duas) turmas durante à tarde. Diante da necessidade de selecionarmos apenas uma turma, optamos pelo 9º ano D – turno vespertino. Algumas especificidades nos fizeram escolher essa turma:

- Temos um vínculo mais estreito com os professores e funcionários do turno da tarde, uma vez que trabalhamos juntos durante seis anos consecutivos;
- Tradicionalmente, os estudantes do turno da tarde não apresentam resultados muito satisfatórios nas avaliações internas e externas;

- A maioria dos estudantes deste turno, geralmente, apresenta mais indisciplina e desinteresse pelos estudos⁷.

Inicialmente, pretendíamos aplicar a proposta de intervenção no primeiro semestre de 2017, todavia, alguns fatores nos impediram. Primeiramente, as turmas de 9º ano da tarde passaram algumas semanas sem professor. Quando a professora concursada, que assumiu a turma, passou poucos meses lecionando, pois pediu exoneração do cargo devido à incompatibilidade de horários com outro vínculo empregatício que exercia em outra cidade.

Com a sua saída, uma professora contratada foi designada para lecionar nessas turmas. Inicialmente, a professora enfrentou algumas dificuldades para desenvolver seu trabalho, uma vez que os estudantes já estavam acostumados a sair mais cedo da escola devido à falta de professor. Diante desses fatores, só pudemos aplicar a nossa proposta de intervenção apenas no quarto bimestre. Cabe ressaltar que a professora da turma, ao conhecer a proposta da pesquisa, considerou-a pertinente para desenvolver a competência linguística dos estudantes, assim como esteve presente e atuante em todas as etapas da intervenção pedagógica.

A turma que escolhemos para desenvolver a pesquisa era formada por trinta alunos: quatorze meninas e dezesseis meninos. A faixa de idade da maioria dos estudantes se encontrava entre quatorze e quinze anos, apenas dois alunos tinham dezesseis e dezessete anos. Embora a escola receba muitos alunos residentes na zona rural, das quais apenas sete destes residiam em sítios e povoados. É importante destacar que cinco alunos não frequentavam assiduamente as aulas.

Durante o quarto bimestre, algumas datas e atividades pedagógicas vivenciadas pela escola dificultaram a finalização da sequência didática: jogos interclasses, feriados e a produção do Trabalho de Conclusão do Fundamental (TCF).

5.3 Aplicação do questionário

Considerando que o objetivo principal dessa pesquisa é a reflexão sobre as relações entre a oralidade e a escrita, inicialmente, aplicamos um questionário buscando conhecer de que forma os estudantes veem essas relações. Justificamos a escolha do questionário porque ele é “uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças e expectativas,

⁷ Não sabemos justificar o porquê dessa questão. No entanto, os professores que lecionam nos dois turnos afirmam que, de modo geral, os alunos que estudam à tarde são mais trabalhosos do que os da manhã.

situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador deseja registrar para atender os objetivos de seu estudo” (OLIVEIRA, 2016, p.83).

Para a organização do questionário, escolhemos perguntas abertas e semiabertas, uma vez que os estudantes poderão ficar mais livres para responder e apresentar suas justificativas. Na Tabela 1, apresentamos as perguntas que foram feitas aos alunos:

Tabela 1: Perguntas do questionário

Nº	Perguntas
1	O que é mais importante: a fala ou a escrita? Por quê?
2	Você acha que a gente escreve do mesmo jeito que fala? Por quê?
3	Quando você escreve textos na escola, você costuma revisá-los e reescrevê-los? Por quê?
4	O que é necessário para escrever um bom texto?

Fonte: Esta pesquisa

Na seção 6, na qual faremos a análise dos dados, discutiremos as respostas e as justificativas apresentadas pelos estudantes ao responderem o questionário.

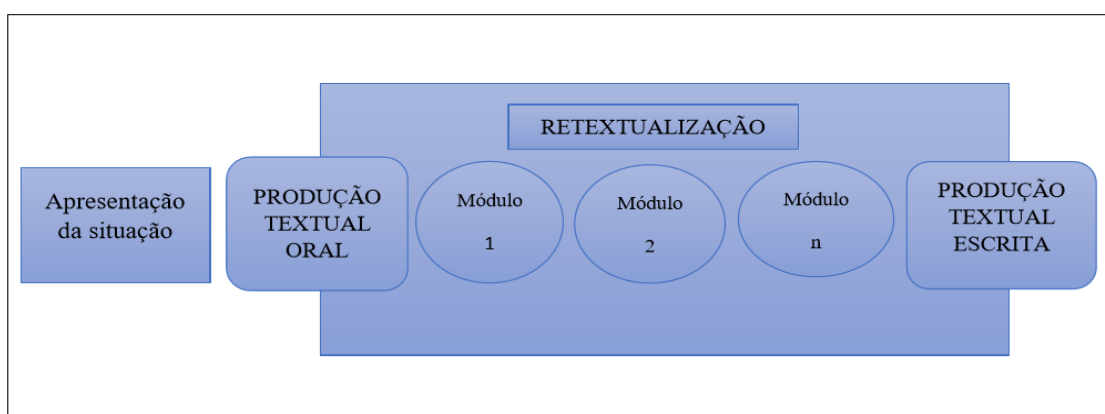
5.4 Organização da sequência didática para o ensino do gênero entrevista

O trabalho com gêneros exige que façamos escolhas metodológicas adequadas para subsidiar as atividades a serem realizadas. Pensando nisso, acreditamos que a perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo será mais adequada, pois considera que a linguagem possui um papel fundamental na formação humana, além de abrir um leque de possibilidades pedagógicas a serem vivenciadas em sala de aula.

Desse modo, optamos, nesta pesquisa, pela Sequência Didática enquanto um procedimento metodológico baseado nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo. Como já discutimos na seção anterior, essa metodologia elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) objetiva o ensino da produção textual por meio de um gênero, primando pela ordenação e sistematização para sua prática.

Considerando esse propósito principal da Sequência Didática, adaptamos sua estrutura base para contemplar o ensino da produção textual no contínuo fala-escrita. Vejamos a apresentação do Esquema 3:

Esquema 3: Sequência didática adaptada para o ensino de gêneros no contínuo fala-escrita



Fonte: Elaborado pela autora com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

Assim como na estrutura base proposta pelos pesquisadores suíços, este modelo adaptado também apresenta seus componentes essenciais que serviram ao objetivo da pesquisa:

- a) Apresentação da situação – descrição do projeto de classe a ser desenvolvido e o estudo do gênero entrevista;
- b) Produção textual oral – produção oral de textos pertencentes ao gênero entrevista;
- c) Retextualização – passagem do texto oral para o texto escrito;
- d) Módulos – proposição de diferentes atividades para trabalhar as dificuldades apresentadas pelos estudantes após a retextualização;
- e) Produção textual escrita – produção final dos textos pertencentes ao gênero entrevista após os ajustes ao longo da Sequência didática.

Antes da apresentação da situação aos estudantes, conversamos com a professora da turma que se interessou prontamente pelo projeto, já que a nossa proposta foi desenvolver as habilidades linguísticas dos estudantes por meio da reflexão das relações entre oralidade e escrita. Para isso, organizamos uma reunião na qual cada etapa do trabalho foi detalhada. Em contrapartida, a professora relatou o perfil da turma. Inicialmente, não decidimos o tempo

exato da aplicação da Sequência didática. No entanto, definimos que as atividades seriam vivenciadas nas segundas e quartas-feiras, visto que, nesses dias, a turma tem duas de Língua Portuguesa.

Finalizamos a Sequência Didática após dois meses de convivência e de realização de diversas atividades. Desse modo, a proposta de intervenção foi realizada nos meses de outubro e novembro de 2017. Em todas as etapas, a professora esteve presente e colaborou com o nosso trabalho.

A partir de agora, detalharemos como se deu cada etapa da sequência didática:

5.4.1 Apresentação do projeto de classe “Com a palavra, os atores da EPJM”

Após a reunião com a professora, apresentamos o projeto de classe aos estudantes. Esclarecemos que o objetivo do projeto era produzir uma coletânea de entrevistas com funcionários para comemorar o aniversário da escola. Explicamos que, para a organização da coletânea, inicialmente, eles iriam gravar a entrevista através do áudio do celular e depois fariam a retextualização.

Assim como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), acreditamos que, na apresentação da situação, os estudantes deveriam compreender o projeto de comunicação e, ao mesmo tempo, estarem cientes dos conteúdos que seriam trabalhados posteriormente. Isso contribuiu para que os alunos se engajassem durante todo o procedimento.

Depois dos esclarecimentos sobre o projeto de comunicação, optamos por apresentar o gênero entrevista e suas especificidades antes de sua produção. Para isso, selecionamos dez exemplares desse gênero a partir de diversos sites para que compusessem nosso *corpus* para a leitura e análise. Usamos como critério de seleção a diversidade temática e os tipos de entrevistas.

Assim, organizamos esta etapa em quatro momentos. No primeiro momento, pedimos que os estudantes se organizassem em duplas e, em seguida, lemos os títulos e o nome de cada pessoa entrevistada para a turma. Após a leitura, cada dupla escolheu um texto para ler e analisar. Devido ao fato de que havia somente dez textos disponíveis, mais de uma dupla escolheu o mesmo texto. No segundo momento, cada dupla analisou o contexto de produção das entrevistas.

Durante a análise do contexto de produção, os estudantes solicitaram nosso apoio algumas vezes, no entanto, conseguiram concluí-la sem muitas dificuldades. No terceiro

momento, os estudantes apresentaram suas análises para toda a turma, de modo que puderam conhecer os contextos de produção das outras entrevistas e ampliar o seu repertório de conhecimento sobre esse gênero. Por fim, no quarto momento, fizemos a leitura e a análise coletiva da entrevista com Luís Fernando Veríssimo, discutindo sobre a função do gênero nas diversas práticas de linguagem e suas especificidades.

5.4.2 Refletindo sobre as relações entre a oralidade e a escrita

Nesta etapa objetivamos que os alunos refletissem sobre as relações entre as modalidades da língua dentro de um contínuo de práticas, evitando uma visão estanque e dicotômica. Organizamos, assim, as atividades em quatro momentos.

Inicialmente, esclarecemos à turma que, nessa etapa, faríamos uma análise comparativa de uma entrevista com o jogador Neymar. Destacamos que a entrevista foi produzida originalmente na fala e reproduzida também na escrita, por meio da prática de retextualização. Após esses esclarecimentos, no segundo momento, exibimos o vídeo com a entrevista e questionamos os estudantes sobre a sua situação comunicativa, especialmente, os aspectos pragmáticos, a linguagem, o tópico discursivo e o turno de fala.

Explicamos também que, na fala, o planejamento e a produção textual ocorrem quase simultaneamente, enquanto na escrita, os textos podem ser revisados e reescritos sempre que houver necessidade. No entanto, isso não significa que a fala é o lugar do erro e a escrita é o lugar do uso correto da língua.

No terceiro momento, entregamos o texto impresso cujo título é “Surpreso ao ganhar a 10, Neymar diz que não foi ao PSG por Bola de Ouro”. Realizamos uma leitura coletiva e, em seguida, fizemos uma comparação entre o texto falado e o texto escrito, evidenciando a continuidade existente entre as duas modalidades. Além disso, chamamos atenção para a mesclagem dos gêneros, uma vez que a proposta de produção partiu da concepção oral e o modo de recepção é escrito.

Durante a análise, os estudantes perceberam que algumas expressões da entrevista falada foram omitidas. Aproveitamos o momento para explicar que isso foi resultado da retextualização. No entanto, ressaltamos que essas adaptações não comprometem a situação comunicativa. Finalizamos essa etapa sistematizando as discussões através da apresentação de *slides* sobre os conteúdos estudados: as relações entre a oralidade e a escrita, as marcas da oralidade e a retextualização.

5.4.3 Produção textual oral

Após o estudo do gênero e a reflexão sobre as relações entre oralidade e escrita, chegou o momento em que os estudantes iriam produzir textos pertencentes as entrevistas. Inicialmente, explicamos que esse gênero apresenta diferentes graus de planejamento e a maior responsabilidade por ele é o entrevistador⁸. Em seguida, solicitamos que os alunos escolhessem um funcionário da escola para entrevistar, lembrando que a produção textual seria individual.

Para a elaboração do roteiro, orientamos que, primeiramente, deveriam escolher o tópico discursivo. Desse modo, os tópicos escolhidos foram a carreira profissional e a trajetória na EPJM – a escola campo de pesquisa. Em seguida, os estudantes elaboraram as perguntas. Neste momento, destacamos que optassem por perguntas abertas e diretas, visto que dão liberdade para os entrevistados e são feitas sem rodeios. Alguns alunos pediram para planejar o roteiro em duplas e assim o fizeram, visto que são funcionários da escola e algumas perguntas realmente poderiam ser coletivas.

Depois que elaboraram o roteiro, chegou o momento de convidar o funcionário e agendar o dia e o horário da entrevista. Pensávamos, inicialmente, que esta etapa seria mais simples, no entanto, houve alguns entraves: alguns alunos ficaram receosos em fazer o convite devido à timidez e outros não queriam fazer a entrevista oral porque não gostavam de suas vozes no áudio. Diante dessas questões, esclarecemos que o áudio não seria divulgado em redes sociais e tivemos, também, que intermediar o agendamento da entrevista.

Esta etapa demorou aproximadamente duas semanas. Alguns fatores contribuíram para isso: o tempo disponível do entrevistado, o horário de aula e a disponibilidade de celulares. Destacamos também que antes da gravação, todos os entrevistados solicitaram a leitura do roteiro de perguntas. No final dessa etapa, observamos que, dentre os trinta alunos da sala, vinte e dois fizeram a entrevista oral e dezesseis nos entregaram o áudio.

5.4.4 Retextualização do oral para o escrito

A próxima etapa da sequência didática foi a retextualização do texto do oral para o escrito. Antes de iniciar esse processo, informamos aos estudantes que essa passagem interfere no código quanto no sentido. Acrescentamos, também, que antes de retextualizar, é

⁸ Nesse projeto, o papel de entrevistador é exercido pelos alunos.

preciso compreender o texto-base. Após essas orientações, os alunos retextualizaram a entrevista em um formulário que nos foi entregue posteriormente.

É preciso destacar que os alunos não tiveram muitas dificuldades para fazer a retextualização. No entanto, alguns deles relataram que as respostas foram muito longas e outros disseram que havia alguns trechos em que houve a repetição de informações. Posteriormente, na análise dos dados, apresentaremos os processos utilizados pelos estudantes e como se deu a interferência das variantes durante o processo de retextualização.

5.4.5 Marcas da oralidade presentes na retextualização

A partir da retextualização das entrevistas, catalogamos as marcas da oralidade presentes nos textos escritos dos estudantes, apontando em quantos textos houve a presença dessas marcas e apresentando exemplificações. Ressaltamos que essa etapa foi relevante, visto que, através da recorrência dessas marcas, pudemos organizar os módulos que foram vivenciados. Cabe destacar que todos os estudantes que entrevistaram oralmente os funcionários da escola fizeram a retextualização do oral para o escrito. Desse modo, temos vinte e dois textos retextualizados:

Quadro 7: Marcas da oralidade⁹ presentes na retextualização

Marcas da oralidade	Nº de textos em que houve ocorrência	Exemplos
Formas referenciais	07	[...] e de ver neles, o gosto por aprender.
Repetições	17	já, eles, então, eu
Justaposição de enunciados	05	[...]eu nunca tinha trabalhado como secretária, eu era professora [...]
Discurso direto	01	Aí Marinês me orientou Beta vamos, vai ser bom.
Segmentação gráfica	05	encima
Marcadores conversacionais	18	né, assim, então, pronto

Fonte: Esta pesquisa

⁹ As categorias referentes às marcas da oralidade foram organizadas conforme Koch e Elias (2015).

Percebemos, de acordo com o Quadro 7, que as repetições e os marcadores conversacionais são as marcas da oralidade mais presentes nas retextualizações. Isso acontece porque essas marcas funcionam, nos textos falados, como mecanismos organizadores.

Embora o foco do nosso trabalho seja as marcas da oralidade, observamos que, nas retextualizações, os estudantes apresentaram dificuldades em utilizar os seguintes conhecimentos linguísticos relacionados aos aspectos gramaticais: pontuação, ortografia, letras maiúsculas e concordância verbal e nominal.

A partir desse levantamento, organizamos os módulos objetivando fornecer instrumentos para que os estudantes superassem as dificuldades identificadas tanto em relação ao uso das marcas da oralidade quanto aos aspectos gramaticais. Justificamos a inclusão desses aspectos por possuírem um papel relevante na produção de sentidos, contribuindo, assim, para a interação entre os sujeitos.

5.4.6 Primeiro módulo: sinais de pontuação

Observamos, primeiramente, que dezenove textos apresentaram problemas relacionados ao uso dos sinais de pontuação. Diante dessa constatação, acreditamos que o estudo desse aspecto gramatical seja pertinente, uma vez que, por meio dele, o escritor indica o modo de leitura do seu texto, favorecendo a construção de sentidos. Dentre os sinais de pontuação, percebemos, também, que as principais dificuldades se concentraram no uso do ponto e da vírgula. Assim sendo, organizamos uma sequência de atividades para abordar esse assunto.

No primeiro momento, abordamos o ponto/ ponto final. Para isso, organizamos as atividades e apresentamos a partir de *slides*. As atividades foram constituídas por trechos de entrevistas lidas no início da sequência didática. Buscando promover a reflexão sobre o uso do ponto/ ponto final, pedimos que os alunos reescrevessem um trecho de uma entrevista, pontuando adequadamente. Finalizamos essa etapa alertando que procurassem não escrever frases longas, pois isso compromete a compreensão textual.

No segundo momento, abordamos a vírgula. Inicialmente, exibimos um trecho de outra entrevista e pedimos que os alunos refletissem e formulassem hipóteses sobre o seu uso. Em seguida, apresentamos um trecho da mesma entrevista para que estudantes pontuassem adequadamente e, por fim, promovemos uma discussão coletiva sobre as situações em que a vírgula pode ser empregada.

Para sistematizar os conhecimentos a respeito desse sinal de pontuação, expomos um quadro contendo alguns contextos em que a vírgula poderia ser utilizada, exemplificando com trechos das entrevistas lidas anteriormente. Por fim, destacamos que, de acordo com a colocação da vírgula, o sentido do texto pode ser modificado.

5.4.7 Segundo módulo: marcas da oralidade

No segundo módulo, tratamos das marcas da oralidade mais recorrentes nos textos retextualizados. No primeiro momento, abordamos os marcadores conversacionais, elementos próprios da conversação, visto que estiveram presentes em dezoito textos. A grande presença desses marcadores se justifica porque eles possuem diferentes papéis na produção de textos falados relacionados a elementos verbais e prosódicos. Para o trabalho com os marcadores conversacionais, promovemos a reflexão utilizando alguns exemplos desses textos.

No segundo momento, tratamos sobre as repetições de palavras ou expressões, esclarecendo que, caso elas não sejam usadas como recursos estilísticos, constituem-se marcas que indicam o planejamento quase simultâneo à produção textual. Para evitar repetições desnecessárias, apresentamos e explicamos os sentidos de algumas conjunções, através de uma tabela, que poderiam dar conta da construção de sentido.

No terceiro momento desse tópico, refletimos sobre as outras marcas da oralidade presentes nas retextualizações: formas referenciais, justaposição de enunciados, discurso direto e segmentação gráfica. Para isso, selecionamos trechos de algumas entrevistas que apresentaram essas marcas e discutimos qual seria a maneira mais adequada para seu tratamento na produção textual. Consideramos essa reflexão necessária porque, embora tenham sido menos recorrentes, o estudo desses aspectos poderá contribuir para outras práticas de retextualização ou outras atividades escritas que exijam o seu uso.

5.4.8 Terceiro módulo: jogo “tira teima”

Para vivenciar o terceiro módulo, elaboramos um jogo organizado em uma tabela, a partir de duas colunas, contendo palavras ou expressões presentes nos textos retextualizados pelos alunos. Justificamos essa atividade devido aos estudantes demonstrarem dúvidas quanto às regras referentes à acentuação, à ortografia, aos advérbios e aos pronomes. Acreditamos que esses conhecimentos linguísticos também são relevantes na produção textual, uma vez

que contribuem para a construção dos sentidos dos textos e demonstram uma atitude colaborativa do escritor, evitando problemas na comunicação.

Para jogá-lo, os estudantes deveriam marcar a alternativa que apresentasse, adequadamente, a forma escrita. Após a realização do jogo, discutimos, coletivamente, sobre o resultado apresentado. Durante essa etapa, percebemos que os estudantes identificaram a forma adequada das palavras ou expressões presentes na tabela. Ressaltamos que isso difere do que foi percebido nos textos retextualizados.

5.4.9 Quarto módulo: retomando as características do gênero entrevista

Neste último módulo, consideramos a necessidade de retomar as características da entrevista e sua estrutura composicional, objetivando levar os alunos a refletirem se os textos que produziram apresentam as especificidades desse gênero. Essa retomada representa um movimento importante da aplicação da sequência didática: do simples ao complexo, ou seja, o encaminhamento para a produção final. Para a execução, realizamos a leitura e a análise da entrevista com Maurício de Sousa – que fez parte da primeira etapa da sequência didática. Após a análise, os estudantes perceberam o que precisaria acrescentar ou modificar em suas produções para que atendessem ao gênero entrevista.

5.4.10 Produção textual escrita

Após a vivência dos módulos, os alunos revisaram e fizeram a produção final, retomando os conteúdos estudados durante os módulos para que adequá-la ao gênero entrevista. Destacamos que, ao longo da sequência didática, acompanhamos a participação e a aprendizagem dos estudantes por meio de uma ficha que, posteriormente, serviu para atribuir uma nota através da produção de textos pertencentes à entrevista.

Finalizamos a sequência didática, com a entrega da coletânea de entrevistas à bibliotecária da escola.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, analisaremos a retextualização do oral para o escrito. Para isso, refletiremos, inicialmente, sobre a realidade linguística dos estudantes através dos dados obtidos na aplicação do questionário. É pertinente destacar que essa atividade foi realizada antes da vivência da sequência didática. Acreditamos que, a partir da análise das respostas e justificativas apresentadas pelos estudantes, foi possível compreender as suas concepções sobre linguagem, língua e texto que nortearam o processo de retextualização.

Posteriormente, analisaremos o *corpus* selecionado composto por trinta textos: dez transcrições das entrevistas, suas retextualizações e suas produções finais¹⁰. Para a seleção dos textos, utilizamos como critério o fato de que todas as entrevistas tivessem sido realizadas com professores. Justificamos a nossa opção porque percebemos que os docentes discorreram mais livremente sobre os tópicos presentes na pauta. Desse modo, pudemos possível identificar que, nas retextualizações dessas entrevistas, houve maior frequência das marcas da oralidade.

Para a análise dos textos, faremos, primeiramente, breves discussões sobre alguns pontos importantes da retextualização abordados por Marcuschi (2010): o papel da compreensão e as variantes que influenciam na transformação do oral para o escrito. Após essa etapa, analisaremos as marcas da oralidade na escrita da retextualização à produção final. Durante essa etapa da pesquisa, utilizamos os códigos A para aluno e P para professor, seguidos da numeração de 1 a 10.

6.1 Reflexões sobre a realidade linguística dos estudantes

Embora o foco central de nossa análise seja a prática de retextualização realizada pelos estudantes após a aplicação da sequência didática, defendemos que os dados obtidos através da aplicação do questionário são relevantes, pois apresentam as concepções sobre linguagem, língua e texto disseminadas em sala de aula. Além disso, as respostas e as justificativas, dadas pelos estudantes mostram que as discussões sobre as modalidades da língua e suas relações deveriam acontecer com mais frequência na sala de aula, poderemos comprovar a partir das justificativas apresentadas pelos alunos.

¹⁰ Utilizamos a expressão “produção final” conforme a estrutura base da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). De acordo com esses pesquisadores, através da produção final, é possível analisar os avanços dos estudantes após a vivência dos módulos.

Assim, o questionário conteve algumas questões sobre as modalidades da língua e suas relações e sobre a produção de textos escritos. Elaboramos questões abertas ou semiabertas, visto que pretendíamos abrir espaço para os alunos justificarem livremente suas respostas. Os dados obtidos, através da aplicação, guiaram a elaboração da sequência didática. Dentre os trinta estudantes da turma, apenas um não respondeu ao questionário porque não foi à escola no dia da aplicação.

O questionário foi aplicado antes de detalharmos o projeto de classe a ser vivenciado. Como tínhamos combinado anteriormente com a professora, fomos fazer uma visita à turma, momento da apresentação da nossa pesquisa sobre a escrita. Na ocasião, ressaltamos que a turma seria ideal para aplicar as atividades. Percebemos o acolhimento dos estudantes, primeiramente, porque já conheciam o nosso trabalho naquela instituição e também por saber que foram escolhidos dentre os dois 9º anos que estudavam à tarde.

Neste momento, analisaremos as respostas obtidas a partir da aplicação do questionário. Para isso, organizamos os dados em tabelas e, em seguida, expomos algumas justificativas apresentadas pelos estudantes. Vale ressaltar que selecionamos os argumentos atrelados diretamente à temática investigada – relações entre a oralidade e a escrita – e às concepções de linguagem, língua e texto. Com isso, buscamos compreender de que forma essas concepções podem influenciar o modo como os estudantes veem as relações entre as modalidades da língua no momento da produção textual.

Considerando que esse estudo trata da reflexão sobre as relações entre a oralidade e a escrita, perguntamos, inicialmente, o que os estudantes consideravam como mais importante: a fala ou a escrita. Além disso, pedimos para os discentes justificarem sua opinião. O resultado pode ser visto na Tabela 2:

Tabela 2: O que é mais importante: a fala ou a escrita? Por quê?

Resposta	Quantidade de alunos	Percentual
Fala	12	41%
Escrita	10	35%
As duas modalidades	07	24%

Fonte: Esta pesquisa

Como podemos observar na Tabela 2, 41% dos estudantes consideraram a fala mais importante que a escrita. Esse percentual revela que uma parte dos alunos reconhece a fala como uma prática muito importante em suas vidas. Esse resultado pode ser justificado porque, de acordo com Marcuschi (2008), ela é adquirida, principalmente em contextos informais, como as relações familiares.

Dentre os argumentos utilizados pelos alunos para justificarem suas opiniões, destacamos os seguintes: 1) “Pois ‘nois’ usamos a fala para mais da metade do que fazemos. E ‘nós’ permite a comunicação com os outros”; 2) “Pois pela fala podemos ‘se’ expressar melhor”; 3) “Porque pela fala podemos demonstrar o que estamos sentindo”. A partir dessas respostas, percebemos algumas concepções que evidenciam a supremacia da fala sobre a escrita.

Embora a aprendizagem da fala aconteça inicialmente em contextos não escolares, isso não significa que a interação entre as pessoas se dê apenas a partir dela. Acrescenta-se a isso, o fato de que, nas sociedades grafocêntricas, “não há possibilidade participação econômica, política, social, cultural plena sem o domínio da língua escrita” (SOARES, 2015, p.58). Cabe destacar também que o último argumento apresenta uma concepção da língua enquanto uma atividade cognitiva. Desse modo, o uso da língua se restringe apenas à expressão do pensamento, não importando a interação que a fala pode proporcionar entre os falantes.

Para 35% dos estudantes, a escrita é mais importante de que a fala. Esse percentual revela que a perspectiva dicotômica ainda é presente na sala de aula. De acordo com Marcuschi (2010), a partir dessa concepção, as pessoas compreendem a fala como o lugar do erro. Dos argumentos apresentados pelos estudantes destacamos três: 1) “Pois se não sabe escrever não vai conseguir falar corretamente”; 2) “Porque ela é muito importante para pessoas e não podemos errar a escrita nela qualquer erro pode ser fatal”; 3) “Pois é a melhor forma de aprender”.

Essas justificativas revelam a visão de uma língua abstrata, potencial e hipotética. De acordo com ela, o domínio das regras gramaticais é suficiente para que os falantes sejam competentes no uso da língua. Um reflexo desse ponto de vista, na sala de aula, é considerar um texto como excelente se não apresentar “erros”. Cabe destacar que, a partir dessas justificativas, a escrita é vista a partir do foco na língua (KOCH; ELIAS, 2015), ou seja, no domínio apenas de suas regras.

De acordo com a Tabela 2, 24% dos alunos acreditam que as duas modalidades são importantes. Isso revela que esses discentes reconhecem a mesma relevância do uso da fala e

da escrita para suas práticas sociais. Isso pode ser comprovado através das seguintes justificativas: 1) “Pois as duas são importantes e devem ser usadas corretamente”; 2) “Porque na vida você precisa das duas”; 3) “‘Porquê’ temos que saber falar certo e temos que saber escrever para poder trabalhar”.

Embora esses estudantes tenham demonstrado que a fala e a escrita possuem a mesma importância, nas suas justificativas, observamos a visão de que é preciso usar as duas modalidades “corretamente”. Dessa forma, a concepção de língua como estrutura prevalece. A partir dessa perspectiva, Antunes (2005) afirma que os efeitos de sentido e os objetivos da atividade não são o foco principal do uso da língua

Na pergunta seguinte, questionamos se a escrita é uma representação da fala. Vejamos o resultado:

Tabela 3: Você acha que a gente escreve do mesmo jeito que fala? Por quê?

Resposta	Quantidade de alunos	Percentual
Não	23	80%
Talvez	06	20%

Fonte: Esta pesquisa

Conforme a Tabela 3, 80% dos estudantes responderam que a escrita não é a representação da fala. Esse dado indica que a visão de correspondência entre as duas modalidades da língua está sendo superada. De acordo com Marcuschi (2010), a escrita e a fala apresentam fenômenos próprios que não possuem correspondência na passagem de uma modalidade para outra.

Dentre os argumentos utilizados pelos alunos para justificar sua opinião, destacamos os seguintes: 1) “‘Porquê’ cada um tem seu jeito de falar e todos temos o mesmo jeito de escrever”; 2) “A maioria das pessoas escreve corretamente, mas na hora de pronunciar, não ‘falão’ corretamente”; 3) “Eu acho que escrevendo a pessoa pode parar para pensar e escreverá de uma forma mais formal”.

Apenas 20% dos alunos afirmaram que talvez a escrita representa a fala. Provavelmente, esse percentual indica que esses estudantes não refletiram sistematicamente,

ao longo de sua vida escolar, sobre o processamento de cada uma dessas modalidades (FAVERO; ANDRADE: AQUINO, 2011).

Vejamos três argumentos apresentados pelos estudantes: 1) “‘Porquê’ nem todo mundo fala do mesmo jeito que escreve”; 2) “Tem pessoas que ‘fala’ corretamente e na hora de escrever, ‘escreve’ tudo errado”; 3) “Dependendo das palavras sim. ‘As vezes’ falamos errado e mal percebemos”.

Apesar dos alunos afirmarem que talvez a escrita represente a fala, as justificativas apresentadas são semelhantes aos dos estudantes que disseram não haver correspondência entre as duas modalidades. Diante disso, acreditamos que, através da nossa proposta de intervenção, poderemos contribuir para a reflexão dos alunos sobre as relações entre a oralidade e a escrita e, assim, terão a certeza de que não escrevemos do mesmo jeito que falamos.

Cabe ressaltar que não houve respostas afirmativas para essa pergunta. Essa constatação indica que, nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes já são capazes de reconhecer a oralidade e a escrita a partir de suas especificidades. No entanto, acreditamos que o trabalho sobre as relações entre as duas modalidades poderá contribuir para que os estudantes utilizem as marcas da oralidade nas situações adequadas e não indiscriminadamente.

Considerando que os alunos escrevem cotidianamente textos na escola, perguntamos se eles têm o hábito de revisá-los e reescrevê-los. Observemos suas respostas no gráfico a seguir:

Tabela 4: Quando escreve textos na escola, você costuma revisá-los e reescrevê-los?
Por quê?

Resposta	Quantidade de alunos	Percentual
Sim	17	59%
Não	08	27%
Às vezes	04	14%

Fonte: Esta pesquisa

Conforme a Tabela 4, 59% dos estudantes afirmam que revisam e reescrevem seus textos. Isso revela que esses discentes compreendem a escrita como um processo que envolve a mobilização de várias estratégias (KOCH; ELIAS, 2015).

Os argumentos apresentados pelos estudantes reiteram a sua perspectiva de escrita enquanto produção textual: 1) “Pois na escola há uma certa pressa ao ‘copia’ textos, e depois com mais calma vou ‘lelô’ ou revisá-lo”; 2) “Sempre reviso para ver se errei algo e quando erro a maioria das vezes reescrevo, eles”; 3) “Para compreender ele melhor, para ter sentido no que está lendo”.

Por outro lado, 27% dos alunos dizem não revisar e nem reescrever seus textos. Das justificativas apresentadas, destacamos as seguintes: 1) “Só escrevo quando minhas letras estão feias ou quando erro algo”; 2) “Fazendo só 1 vez para ganhar pontos para a nota”; 3) “‘Por quê’ cansa muito, e eu fico exalta”; “Porque ‘as vezes ‘não resta tempo na aula, e também é um pouco desnecessário”.

Os argumentos apresentados vão de encontro a um dos princípios apresentado por Antunes (2003) sobre a escrita: as suas etapas (planejamento, operação e revisão). Revelando, assim, que a terceira etapa não é considerada no momento da produção. A partir desse dado, consideramos que a sequência didática poderá promover oportunidades para que os estudantes reflitam sobre a sua escrita, uma vez que, após os módulos, avaliarão o seu texto e farão a produção final.

Conforme a Tabela 4, 14% dos alunos relatam que, às vezes, revisão e reescrevem seus textos. Os discentes justificaram suas respostas da seguinte forma: 1) “Reescrevo quando não estou satisfeito com minha letra”; 2) “Por conta da caligrafia”; “Reviso para ‘concertar’ os erros e ver o que posso melhorar”.

Esses argumentos indicam que, para esses estudantes, o texto é visto a partir do foco na língua. De acordo com essa concepção, a preocupação, no momento da produção textual, se concentra apenas na estrutura e nas regras linguísticas. Assim, se sobressai a visão da língua enquanto um código. De acordo com Koch (2009), a língua, nessa perspectiva, é um produto cujo domínio do código é suficiente para a produção textual.

Na próxima questão feita aos estudantes, gostaríamos de saber o que é necessário para fazer um bom texto. Vejamos o que eles apontaram:

Tabela 5¹¹: O que é necessário para escrever um bom texto?

Respostas	Quantidade de alunos
Boa pontuação	06
Boa escrita	06
Criatividade	05
Bom raciocínio	03
Letras legíveis	03
Bom assunto	02
Paciência	02
Concentração	02
Inspiração	02
Começar o texto com letras maiúsculas	02
Ter começo, meio e fim	02
Parágrafos	02
Reescrever o texto	01

Fonte: Esta pesquisa

A partir das respostas dadas, observamos que os requisitos “boa pontuação” e “boa escrita” se destacam. O primeiro requisito indica que os alunos reconhecem a importância da pontuação na produção textual. Esse destaque vai ao encontro da compreensão de Koch e Elias (2015) sobre esse conhecimento linguístico. Conforme essas autoras, a pontuação deve ser entendida “não apenas com a função de marcar contornos entonacionais e deslocamentos sintáticos, mas, sim, em uma visão textual-discursiva” (KOCH; ELIAS, op cit, p.39). Assim, seu estudo é relevante para a construção dos sentidos do texto.

Apresentando o mesmo número de ocorrências do primeiro requisito, o aspecto “boa escrita” indica possivelmente que esses estudantes compreendem a escrita com foco na língua. De acordo com Koch e Elias (op cit, p.33), “subjacente a essa visão, encontra-se uma concepção de linguagem como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras”.

¹¹ Para responder essa pergunta, permitimos que os estudantes discorressem livremente sobre os requisitos necessário para a produção de um “bom texto”. Lembramos que a quantidade, presente na tabela, refere-se ao número de alunos que citou cada requisito.

A “criatividade” foi o terceiro requisito mais citado pelos estudantes como relevante para a produção de um “bom” texto. Acreditamos que esse aspecto esteja relacionado à concepção de língua como representação do pensamento. De acordo com essa perspectiva, “escrever é expressar o pensamento no papel” (KOCH; ELIAS, op cit, p.33).

Dentre os outros fatores apresentados pelos estudantes, nos chamou atenção o fato de que a reescrita foi citada apenas por um estudante. Possivelmente, isso indica que a maioria não considera a reescrita como um requisito importante para a produção textual, mas sim, uma etapa do processo. Isso pode ser comprovado a partir da Tabela 4 analisada anteriormente.

6.2 O papel da compreensão

Souza e Silva (2015) apontam que a compreensão¹² exerce um papel importante na prática da retextualização. Desse modo, só é possível retextualizar um texto falado após compreendê-lo. Reiterando esse ponto de vista das autoras, Marcuschi (2010, p.47) defende que

antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada compreensão. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização (MARCUSCHI, 2010, p.47).

De acordo com o exposto, compreender é uma ação obrigatória e essencial para o processo de retextualização, pois, caso ela não seja adequada, haverá mudanças de sentido nas falas dos entrevistados. Pensando nisso, analisaremos, a seguir, trechos de duas entrevistas.

O primeiro trecho foi retirado da *entrevista 7*. A7 questionou se P7 já teve vontade de ter outra profissão e qual seria. Vemos, a seguir, de que forma a resposta foi compreendida pelo estudante:

P7: ah sim... ah sim... antes de ser professor eu ainda prestei vestibular pra relações pública e jornalismo... tinha vontade de ser eh:... advogado [...]

AH sim. Antes de ser professor eu ainda prestei vestibular para ser advogado.

¹² Utilizamos o termo “compreensão” a partir dos estudos de Marcuschi (2010). Apesar desse tema não ser o foco do nosso trabalho, acreditamos que essa breve análise, apresentada neste tópico, possa contribuir para a análise das retextualizações.

A partir da retextualização, percebemos que A7 alterou a resposta dada por P7, uma vez que este não prestou vestibular para Direito, mas para Relações Públicas e Jornalismo. Isso poderia ser explicado ao fato de que A7 considerou a segunda informação como mais relevante, alterando, assim, a informação da entrevista.

No segundo exemplo, vemos novamente de que forma a compreensão de A6 interfere na informação dada por P6 ao ser questionado se escolheria outra profissão se não fosse professora:

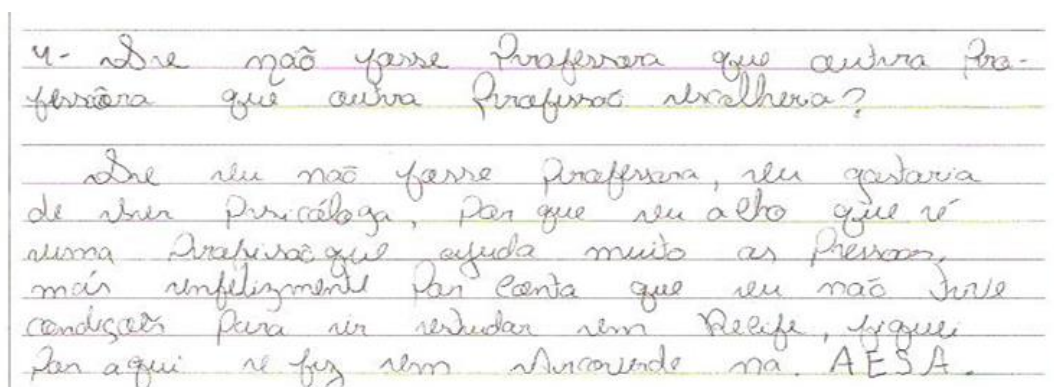
P6: bem... se eu não fosse professora... eu gostaria de ser psicóloga porque... eu acho que é uma profissão que ajuda muito as pessoas... mas infelizmente por conta que eu não tinha condições para ir estudar em Recife... então fiquei por aqui e fiz a faculdade em Arcoverde na AESA

Bem, se eu não fosse professora, eu gostaria de ser ‘psicóloga’, ‘por que’ eu acho que, é uma profissão que ajuda muito as pessoas, ‘más’ infelizmente por conta que eu não tenho condições para ir estar em Recife, fiquei por aqui e fiz em Arcoverde na Esa.

Ao compararmos a transcrição e a retextualização do texto falado, observamos que, em dois trechos presentes na resposta, a compreensão de A6 não correspondeu à fala apresentada por P6. No primeiro trecho, A6 alterou o tempo do verbo ter, colocando a afirmação no presente e, no segundo trecho, A6 omitiu a palavra “faculdade” e utilizou outra sigla para a instituição de ensino.

Esses problemas foram resolvidos por A6 após a vivência dos módulos, no momento da produção final, como podemos notar na Figura 5:

Figura 1: Trecho da entrevista 6



Fonte: Esta pesquisa

Na produção final, A6 substituiu o verbo “tenho” por “tive” e escreveu a sigla correta referente à instituição onde P6 estudou, no entanto, omitiu a palavra “faculdade”. A partir dessa análise, percebemos que a compreensão implica o primeiro momento da retextualização (SOUZA; SILVA, 2015) e que a produção final é um momento adequado para os estudantes refletirem sobre a sua produção textual e ajustar o texto que, no exemplo da entrevista, traz informações sobre outras pessoas.

6.3 Variantes que interferem na passagem do oral para o escrito

De acordo com Marcuschi (2010), quatro variáveis são relevantes para a realização da retextualização: o propósito ou o objetivo do texto; a relação entre o produtor original e o transformador; a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização; os processos de formulação típicos de cada modalidade. Para esse autor, a partir da análise dessas variáveis é possível perceber que “as operações na passagem da fala para a escrita são atividades conscientes que seguem os mais variados tipos de estratégias. Em certos casos, algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas, algumas são substituídas e outras reordenadas” (Marcuschi, op cit, p.55).

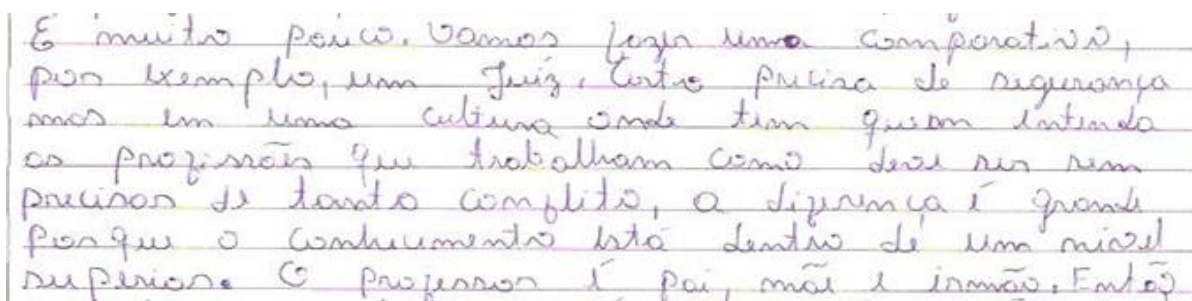
A primeira variável – o propósito ou o objetivo do texto – influencia diretamente na prática de retextualização. Conforme Marcuschi (op cit, p.54), “um texto oral transcrito ao ser talhado para a publicação ou para simples utilização como nota pessoal em sala de aula, por exemplo, receberá tratamentos muito diferenciados”. Nessa pesquisa, os estudantes já estavam conscientes desde o início da vivência da sequência didática que as entrevistas seriam publicadas em uma coletânea a ser doada à biblioteca da escola. Por isso, percebemos que, inicialmente, a maioria dos estudantes se preocupou em retextualizar tal como os entrevistados falaram. Como exemplo, trazemos um trecho da entrevista 7, quando o entrevistador questiona se os professores ganham muito ou pouco.

P7: é MUIto pouco... vamos fazer um comparativo agora... por exemplo um entrevistado: juiz... certo precisa muita segurança aquilo outro... mas num país de uma cultura que entenda as profissões e os trabalhos como deve ser sem precisar de tanto conflito ou de... de nenhum conflito... a diferença é grande porque o conhecimento éh::... todos vão ter normalmente dentro de um nível superior ou mais avançado etc [...]

Bom é muito pouco vamos fazer um comparativo por exemplo um juiz certo precisa de segurança mais em uma cultura aonde tem quem entenda as profissões que trabalham como deve ser sem precisar de tanto conflito e a diferença é grande porque o conhecimento É... todos vão ter normalmente dentro De um nível superior, de curso avançado etc. [...]

Comparando a transcrição com a retextualização, observamos que A7 pretendia trazer o texto oral do mesmo modo como foi pronunciado. No entanto, é perceptível que essa tentativa resultou em um texto apresentando problemas na construção de sentido. Após os módulos, esse trecho foi reformulado, buscando atender o propósito da produção textual:

Figura 2: Trecho da entrevista 7



E muito pouco. Vamos fazer uma comparativo, por exemplo, um juiz. Certo precisa de segurança mas em uma cultura onde tem quem entenda as profissões que trabalham como deve ser sem precisar de tanto conflito, a diferença é grande porque o conhecimento está dentro de um nível superior. O professor é pai, mãe e irmão. Então

Fonte: Esta pesquisa

Observamos que ao ser reescrito, esse texto apresenta alterações que contribuem para a construção de sentido. Assim, P7 se deteve, na passagem do texto oral para o escrito, na adequação à modalidade escrita, considerando que há modificações importantes a serem realizadas. Isso não significa que houve a passagem da desorganização para a organização, mas a mudança de uma ordem para outra ordem (MARCUSCHI, op cit).

Além dessa variável, a relação entre o produtor original e o transformador também influencia na prática da retextualização. Marcuschi (op cit) aponta que, caso o retextualizador não seja o produtor do texto original, haverá mudanças menos acentuadas no conteúdo, mas sim, na forma. Desse modo, o retextualizador respeitará o texto original, buscando apresentar todas as informações presentes nele.

Essa variável ganhou mais destaque nas retextualizações feitas pelos estudantes, uma vez que a relação entre o entrevistado e o entrevistador se constituía em uma relação aluno-

professor. Acreditamos que, se os entrevistados fossem colegas de classe, os discentes poderiam ter utilizados mais estratégias na passagem do oral para o escrito. Assim, notamos que havia uma grande preocupação, de modo geral, em respeitar a fala dos professores e em ser avaliados a partir das suas produções. O trecho da entrevista, citado anteriormente, exemplifica essa influência.

A terceira variável apresentada por Marcuschi (op cit) se refere a relação tipológica entre o gênero original e o gênero da retextualização. Durante o processo de retextualização e no momento da produção final, percebemos que os estudantes não apresentaram problemas, uma vez que ambos os textos pertenciam ao gênero entrevista. Dessa forma, não houve mudanças na organização estrutural dos textos. Destacamos apenas que, na retextualização da entrevista 6, A6 mudou a ordem de algumas perguntas da entrevista gravada. Desse forma, a última pergunta do texto oral “Você consegue administrar os afazeres da escola e os pessoais” tornou-se a primeira pergunta da retextualização. Acreditamos que A6 fez essa escolha devido ao fato de ter considerado essa pergunta relevante para o contexto da entrevista.

A quarta variável refere-se aos processos de formulação típicos de cada modalidade. Para Marcuschi (op cit), esses processos são resultados das estratégias utilizadas durante o processo de retextualização e dizem respeito diretamente ao modo de produção específico de cada modalidade. Sobre isso, Barros (2006) apresenta distinções da produção dos textos orais e dos textos escritos, alegando que, tanto no eixo temporal quanto espacial, essas ações apresentam diferentes estratégias. Todavia, destacamos que a distinção entre o modo de produção não representa uma posição estanque entre as modalidades da língua, mas uma continuidade entre elas.

6.4 Análise das marcas da oralidade na escrita: da retextualização à produção final

Neste tópico, analisaremos as marcas da oralidade na escrita – formas referenciais, repetições, justaposição de enunciados, discurso direto, segmentação gráfica e marcadores conversacionais – presentes nas entrevistas. Para tanto, os dados foram organizados em quadros contendo três colunas que correspondem, respectivamente, à transcrição do texto falado, à retextualização e à produção final. Além de favorecer uma análise minuciosa, essa organização contribui para um melhor entendimento das estratégias utilizadas pelos estudantes tanto na retextualização quanto na produção final.

Ressaltamos que, de cada entrevista presente no *corpus*, selecionamos um par pergunta-resposta. Desse modo, tornou-se possível compreender, detalhadamente, como se deu a passagem da fala para a escrita. Além disso, pudemos identificar os avanços obtidos pelos estudantes durante a vivência dos módulos referentes ao uso adequado das marcas da oralidade e dos aspectos gramaticais – pontuação, ortografia, letras maiúsculas e concordância verbal e nominal – cuja abordagem foi necessária após o processo de retextualização.

Antes de analisarmos os trechos das dez entrevistas, ressaltamos as considerações de Marcuschi (2010) sobre o processo de retextualização. De acordo com o autor, esse processo não é mecânico, visto que “a questão é complexa 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. Será inevitável que muitas marcas da oralidade não sejam sentidas como tais no texto escrito” (MARCUSCHI, op cit, p.76). Orientados por essas observações, seguem as nossas análises.

6.4.1 Análise da entrevista 1

Quadro 8: Trecho da entrevista 1

	Transcrição	Retextualização	Produção final
1	A1: se não fosse diretora...	A1: Se não fosse diretora	A1: Se não fosse diretora,
2	que profissão gostaria de	que função gostaria de ter?	que função gostaria de ter?
3	ter?	P1: <u>Eu</u> teria seguido Direito	P1: <u>Eu</u> teria seguido
4	P1: <u>eu</u> teria seguido	isso <u>eu</u> teria certeza de dizer	Direito. Isso <u>eu</u> teria
5	Direito... isso <u>eu</u> saberia	que <u>eu</u> tinha seguido o	certeza de dizer. Mas <u>eu</u>
6	dizer de certeza... teria	<u>direito</u> mas <u>eu</u> <u>tambem</u> não	também não sou de estar
7	seguido Direito... mas <u>eu</u>	sou de <u>ta</u> <u>mim</u> <u>mim</u>	me lamentando.
8	também não sou assim...	lamentando	
9	de... estar arrependida... me		
10	lamentando “ah por que <u>eu</u>		
11	não fui advogada...”		
12	porque... não... vou em		
13	frente... sigo minha vida...		
14	faço <u>o/dou</u> o melhor de		
15	mim <u>pra</u> educação... <u>então</u>		
16	sou de estar me lamentando		
17	não		

Fonte: Esta pesquisa

No Quadro 8, observamos que o texto falado apresenta vários aspectos dessa modalidade da língua, como pausas, descontinuidades, hesitações e marcadores conversacionais. A partir desses elementos, podemos perceber que F1 demonstra planejar o texto simultaneamente ao momento da produção oral, ao se valer das pausas, hesitações e descontinuidades. O uso do marcador “então” indica continuidade do tópico.

Ao retextualizar, percebemos que A1 usou várias estratégias. Primeiramente, na pergunta, houve a substituição do termo “profissão” por “função”. Em seguida, notamos que o estudante reformulou o trecho “isso eu saberia dizer de certeza... teria seguido Direito” por “isso eu teria certeza de dizer”. Destacamos, também, que durante o processo de retextualização, A1 eliminou uma parte da entrevista e, com isso, houve uma redução expressiva do texto quando comparado à transcrição do texto falado. Além disso, notamos que as repetições do pronome “eu” presentes no texto falado, foram mantidas na retextualização.

Para Dell’Isola (2007), os processos envolvidos na retextualização refletem o funcionamento da linguagem. Podemos perceber isso uma vez que, ao realizá-la, A1 eliminou a metade das palavras presentes no texto oral, demonstrando a sua reflexão sobre as relações entre a oralidade e a escrita e a necessidade de adequar o seu texto escrito a essa modalidade da língua.

Após a vivência dos módulos que trataram sobre as marcas da oralidade e de alguns aspectos gramaticais, percebemos que, na produção final, A1 fez outras alterações na resposta dada por P1. Dentre elas, destacamos a redução do pronome “eu”; a eliminação do trecho “que eu tinha seguido Direito”; a utilização dos pontos finais; e a adequação às normas ortográficas. Diante dessas alterações, pudemos avaliar os avanços significativos na escrita do estudante.

6.4.2 Análise da entrevista 2

Quadro 9: Trecho da entrevista 2

	Transcrição	Retextualização	Produção final
1	A2: o que o levou a gostar	A2: O que o levou a gostar	A2: O que o levou a gostar
2	da matemática?	da matemática?	da matemática?
3	P2: eu... foi desde criança	P2: Foi desde criança	P2: Foi desde criança
4	quando eu tive a	quando eu tive a	quando eu tive a
5	oportunidade de... de ter	oportunidade de ter uma	oportunidade de ter uma
6	uma professora na minha	professora na minha	professora na minha
7	infância né? nas séries	infancia nas séries iniciais,	infância nas séries iniciais.

8	iniciais... que ela passava	que ela passava a	Ela passava a <u>matemática</u>
9	a <u>matemática</u> de uma	<u>matemática</u> de uma forma	de uma forma tão
10	forma tão brilhante... tão	tão brilhante, tão mágica,	brilhante, tão mágica, não
11	mágica que não só eu	não só eu como todos os	só eu como todos meus
12	como todos os meus	meus colegas, nós	colegas, nós gostávamos
13	colegas nós gostávamos	gostávamos de aprender	de aprender <u>matemática</u>
14	de aprender <u>matemática</u>	<u>matemática</u> <u>por que</u> ela	porque ela ensinava
15	porque ela ensinava	ensinava brincando, <u>então</u>	brincando. <u>Então</u> foi a
16	brincando... <u>então</u> foi a	foi <u>apartir</u> <u>dai</u> que eu me	partir <u>dai</u> que eu me
17	partir <u>dai</u> que eu me	apaixonei por a	apaixonei por a
18	apaixonei por a	<u>matemática</u> .	<u>matemática</u> .

Fonte: Esta pesquisa

No Quadro 9, percebemos que o texto falado apresenta alguns elementos específicos da oralidade como marcadores conversacionais, hesitações, pausas e repetições. Dentre todos esses elementos, destaca-se a repetição, por exemplo “matemática”. Esses elementos evidenciam que P2 planejou sua fala durante a sua produção.

Ao retextualizar o turno, A2 eliminou o pronome “eu” que inicia a resposta de P2 e o marcador conversacional “né”. No entanto, o texto apresenta as seguintes marcas de oralidade: a repetição da palavra “matemática” e a justaposição de enunciados no trecho “[...] ela passava a matemática de uma forma tão brilhante, tão mágica, não só eu como todos os meus colegas, nós gostávamos de aprender [...]”. Embora a presença dessa marca na escrita possa prejudicar a construção de sentidos, na fala, outros elementos específicos dessa modalidade cumprem esse papel.

Ressaltamos que, neste trecho, A2 não fez muitas eliminações. Atribuímos a isso, o fato de que A2 deseja preservar a fala de P2, demonstrando respeito ao que foi dito. Desse modo, vemos que o número de palavras da retextualização e da produção final permaneceu quase igual ao do texto falado.

Na produção final, notamos que A2 se preocupou com os aspectos gramaticais. Assim ganha destaque o uso da pontuação e a adequação às normas ortográficas. Desse modo, a presença da vírgula e do ponto se tornou mais frequente, evidenciando a preocupação de A2 com a construção do sentido do texto. De acordo com Koch e Elias (2015, p.37), esse é um aspecto relevante para a produção textual e a obtenção do objetivo almejado para o texto.

6.4.3 Análise da entrevista 3

Quadro 10: Trecho da entrevista 3

	Transcrição	Retextualização	Produção final
1	A3: o que mudou na sua	A3: O que mudou na sua	A3: O que mudou na sua
2	vida após a prática da	vida após a prática da	vida após a prática da
3	profissão escolhida?	profissão?	profissão?
4	P3: a visão de mundo	P3: A visão de mundo. Ser	P3: A visão de mundo. Ser
5	<u>ah</u> ::... ser professor <u>éh</u> ::...	professor torna você uma	professor torna você uma
6	torna você uma pessoa	pessoa amplamente,	pessoa amplamente e
7	amplamente visivelmente	visivelmente capaz de ver o	visivelmente capaz de ver
8	<u>éh</u> :: capaz de ver o mundo	mundo de várias	o mundo de várias
9	de várias percepções... de	percepções, então de várias	percepções, de várias
10	várias formas... então se...	formas <u>então</u> essa mudança	formas. <u>Então</u> essa
11	essa mudança <u>né</u> ... ela foi	<u>ela foi</u> se lapidando, <u>ela foi</u>	mudança foi se lapidando,
12	se lapidando... ela foi se	se <u>acrescentando</u> como no	e se acrescentando no dia-
13	acrescentando ao longo	dia-a-dia <u>né</u> , como hoje	a-dia. Como hoje ainda é,
14	dos tempos como o dia a	ainda é se aprende	se aprende
15	dia <u>né?</u> com os alunos...	constantemente, diariamente	constantemente,
16	como hoje ainda <u>éh</u> ::... de	com os alunos em sala de	diariamente com os alunos
17	aprender constantemente...	aula [...]	em sala de aula [...]
18	diariamente na sala de		
19	aula...		

Fonte: Esta pesquisa

Dentre os elementos típicos do texto falado, observamos a presença do prolongamento de vogais, pausas e hesitações indicando o planejamento do tópico discursivo. Esse trecho também apresenta o marcador conversacional “né” indicando a busca pela aprovação do entrevistador e da possível audiência. É possível perceber, também, repetições, por exemplo “ela foi”, contribuindo para a organização no momento da fala.

Ao retextualizar o trecho, percebemos que, dentre as estratégias envolvidas no processo, A3 fez uso com frequência da eliminação. Assim sendo, alguns marcadores conversacionais foram eliminados. No entanto, encontramos as repetições presentes no texto escrito. Na comparação da transcrição com a retextualização, destacamos que A3 usou a estratégia de reformulação ao deslocar a expressão “com os alunos”. Para Marcuschi (2010, p.69), o uso dessa estratégia atua “de forma mais pontualizada no código, mas com repercussão direta no discurso, já que ambos são inseparáveis”.

Após os módulos, A3 fez várias alterações no trecho, buscando sanar as dificuldades apresentadas na retextualização: acrescentou a conjunção “e” substituindo a vírgula, fez uso do ponto em outros momentos do trecho, eliminou o pronome “ela” que provocava a repetição

e retirou o marcador conversacional “né”. Isso são indícios da reflexão e da revisão da produção final, buscando atingir o propósito da situação comunicativa.

Neste trecho, notamos, também, que também houve uma redução do número de palavras no texto após a retextualização, evidenciando, assim, a utilização de diferentes estratégias específicas da modalidade escrita.

6.4.4 Análise da entrevista 4

Quadro 11: Trecho da entrevista 4

	Transcrição	Retextualização	Produção final
1	A4: por que você preferiu	A4: Por que você preferiu	A4: Pro que você preferiu
2	trabalhar na educação	trabalhar na educação	trabalhar na Educação
3	especial a ser professor de	especial a ser professor de	Especial a ser professor de
4	português?	português?	Português?
5	P4: <u>veja só...</u> minha	P4: A minha primeira	P4: A minha primeira
6	primeira experiência	<u>experiecia</u> <u>em quanto</u>	experiência enquanto
7	enquanto professor foi	professor foi com a	professor foi com a
8	com a educação infantil e	educação infantil, e lá <u>eu</u>	Educação Especial, e lá <u>eu</u>
9	lá <u>eu tive</u> uma aluna	<u>tive</u> uma aluna surda, <u>então</u>	<u>tive</u> uma aluna surda.
10	surda... <u>então eu tive</u> que	<u>eu tive</u> de procurar	<u>Então eu tive</u> de procurar
11	procurar estratégias...	estratégias e recursos <u>pra</u>	estratégias e recursos <u>para</u>
12	curso <u>pra</u> atender aquela	atender aquela minha aluna,	<u>entender</u> aquela minha
13	minha aluna... <u>depois eu</u>	<u>depois eu fiz</u> a faculdade e	aluna, <u>depois eu fiz</u> a
14	<u>fiz</u> a faculdade e <u>aí fiz</u> o	<u>aí fiz</u> o curso de letras [...]	faculdade e <u>aí fiz</u> o curso
15	curso de Letras [...]		[...]

Fonte: Esta pesquisa

Ao analisar a transcrição presente no Quadro 11, percebemos que P4 faz uso de marcadores conversacionais (veja só, então, aí). Notamos que o trecho transcrito apresenta algumas pausas indicando o planejamento simultâneo à produção do tópico e algumas repetições (eu tive, fiz).

Na retextualização, primeiramente, A4 retirou o marcador conversacional “veja só” que inicia o texto falado. Isso representa que o estudante reconhece que a presença desse marcador na escrita não é necessária, pois é específico da fala. No entanto, as repetições presentes no texto falado, continuam na retextualização.

Na produção final, A4 fez algumas substituições: “Educação Infantil” por “Educação Especial” e “atender” por “entender”. A utilização dessa estratégia revela a preocupação do estudante com a construção de sentidos do texto. Por outro lado, as repetições presentes na

retextualização continuaram na produção final, revelando a preocupação de A4 em respeitar a fala de P4.

Destacamos que, ainda nesta etapa, A4 buscou adequar-se às regras referentes ao uso de pontuação, à ortografia e à acentuação gráfica, indicando o reconhecimento da importância desses aspectos para a produção dos textos escritos. As alterações realizadas por A4 revelam sua concepção de texto enquanto lugar de interação, pois, conforme Koch e Elias (2015), na escrita, é pertinente levar em conta o leitor e seus conhecimentos, uma vez que ele faz parte do processo.

6.4.5 Análise da entrevista 5

Quadro 12: Trecho da entrevista 5

	Transcrição	Retextualização	Produção final
1	A5: quais os benefícios	A5: Quais os <u>benefícios</u>	A5: Quais os benefícios
2	que traz a sua profissão?	que traz essa profissão?	que traz essa profissão?
3	P5: <u>pra mim...</u> <u>eu acho</u>	P5: <u>Pra mim,</u> <u>acho</u>	P5: <u>Para mim,</u> <u>acho</u>
4	interessante <u>né?</u> dar aula é	interessante dar aula, além	interessante dar aula, <u>pois</u>
5	<u>você...</u> além de <u>você tá...</u>	de <u>você esta</u> ensinando	além de <u>você</u> está
6	<u>éh::</u> ensinando... <u>você</u>	<u>você</u> aprende ao mesmo	ensinando <u>você</u> aprende ao
7	também aprende ao	tempo e a cada dia que	mesmo tempo. A cada dia
8	mesmo tempo <u>né?</u> como	passa <u>você</u> se torna mais	que passa <u>você</u> se torna
9	benefício <u>você...</u> a cada	apto.	mais apto.
10	dia que passa <u>você</u> se		
11	torna mais apto também		

Fonte: Esta pesquisa

Observamos que a transcrição, no Quadro 12, traz alguns elementos específicos dos textos falados. Vemos que P5 utilizou alongamento de vogal e pausas como recurso para planejar sua fala. Além disso, A5 usou os marcadores “para mim” e “eu acho” buscando atenuar o seu posicionamento diante do questionamento de A5. Destacam-se também a repetição do pronome “você” e o marcador conversacional “né”, indicando a necessidade de assentimento.

Na retextualização, inicialmente, A5 manteve o marcador conversacional “pra mim” e eliminou o pronome “eu”. Em seguida, manteve a repetição do pronome “você”, embora tenha reduzido o número da sua recorrência do trecho em análise. Notamos, também, que o estudante eliminou o trecho “como benefício você”, acrescentou a conjunção “e” e, por fim, eliminou a palavra “também”.

Todas as estratégias utilizadas por A5 indicam a reflexão sobre as relações entre a oralidade e a escrita dentro de um contínuo de práticas. Para Marcuschi (2010), as modalidades da língua, ao serem vistas sob essa perspectiva, permitem mais possibilidades para que os falantes a utilizem com mais propriedades nas diversas situações sociais.

Na produção final, A5 realizou outras alterações no trecho: substituiu “pra” por “para”, acrescentou a conjunção “pois” e outro ponto final. Percebemos que, diante das alterações feitas na retextualização e na produção final, houve a diminuição do número de palavras revelando o uso das estratégias específicas para a produção dos textos escritos. A utilização desses mecanismos revela a importância da vivência dos módulos para a adequação do texto às exigências da escrita.

6.4.6 Análise da entrevista 6

Quadro 13: Trecho da entrevista 6

	Transcrição	Retextualização	Produção final
1	A6: tem alguma coisa que	A6: Tem alguma coisa que	A6: Tem alguma coisa que
2	lhe incomoda no ambiente	te incomoda no ambiente	te incomoda no ambiente
3	escolar?	escolar?	escolar?
4	P6: <u>bem...</u> em relação	P6: <u>Bem, em relação,</u> o	P6: O que me <u>incomoda</u>
5	<u>éh::</u> o que me <u>incomoda</u>	que me <u>incomoda</u> mais	mais <u>acho</u> é que tem
6	mais <u>eu acho</u> que tem a	<u>acho</u> que é tem <u>aver</u> muito	<u>haver</u> muito com a
7	ver muito com a <u>questão</u>	com a <u>questão</u> dos alunos, a	<u>questão</u> dos alunos, a
8	dos alunos... a <u>questão</u> do	<u>questão</u> do comportamento,	<u>questão</u> do
9	comportamento... do	do respeito <u>então eu acho</u>	comportamento, do
10	respeito... <u>então</u> eu acho	que isso que <u>incomoda</u> nós,	respeito <u>então eu acho</u>
11	que isso que <u>incomoda...</u>	professores	que isso que <u>incomoda</u>
12	<u>incomoda</u> a nós		nós, professores.
13	professores		

Fonte: Esta Pesquisa

O trecho da entrevista 6 presente no Quadro 13 traz alguns elementos próprios da conversação, como os marcadores “bem”, “eu acho” indicando atenuação do posicionamento e “então” revelando continuidade do tópico. Há também prolongamento de vogal e pausas evidenciando o planejamento simultâneo à produção da fala. Outro destaque se dá para as repetições do verbo “incomoda” e “acho”.

Ao compararmos a retextualização com a transcrição, podemos perceber que A6 manteve o marcador conversacional “bem” e a expressão “em relação”, embora ela não

apresente uma unidade de sentido dentro do turno. Além disso, A6 manteve a repetição da palavra “questão”. No entanto, eliminou uma das repetições da palavra “incomoda”. Essas observações indicam a preocupação de A6 em respeitar a fala de P6. Por isso, houve menos modificações no trecho em análise.

Após os módulos, A6 fez alterações na produção final. Essas alterações, primeiramente, estão relacionadas à reflexão sobre as especificidades modalidade escrita. Isso pode ser comprovado porque A6 eliminou o marcador conversacional “bem” e a expressão “em relação”. As outras mudanças referem-se ao uso dos sinais de pontuação, uma vez que eles contribuem para construção de sentidos do texto.

6.4.7 Análise da entrevista 7

Quadro 14: Trecho da entrevista 7

	Transcrição	Retextualização	Produção final
1	A7: já teve vontade de ter	A7: O senhor já teve	A7: O senhor já teve
2	outra profissão? qual	vontade de ter outra	vontade de ter outra
3	seria?	profissão? Qual seria?	profissão? Qual seria?
4	P7: <u>ah sim...</u> <u>ah sim...</u>	P7: <u>AH</u> sim. Antes de ser	P7: Sim. Antes de ser
5	antes de ser professor eu	professor eu ainda prestei	professor eu prestei
6	ainda prestei vestibular	vestibular para ser	vestibular para ser
7	<u>pra</u> relações <u>pública</u> e	advogado. Mas as	advogado. Mas as
8	jornalismo... tinha vontade	condições na época <u>era</u>	condições na época eram
9	de ser <u>éh::...</u> advogado	<u>muito difícil</u> e eu pensei na	muito difíceis. Eu pensei
10	mas as condições na época	<u>epoca</u> que ia do interior	na época em ir do interior
11	<u>era muito difícil</u> <u>que</u>	para capital e o país em	para a capital. O país
12	tinha <u>que</u> sair do interior	crise <u>ai</u> eu tive que voltar e	estava em crise, <u>ai</u> eu tive
13	pra capital... o país em	me formar em <u>letras</u> até	que voltar e me formar em
14	crise e <u>ai</u> tive que voltar e	porque eu já dominava o	Letras. Até porque eu já
15	escolher formar-me <u>em...</u>	<u>Ingles</u> e trabalhava em sala	dominava o Inglês e
16	<u>em</u> Letras até porque já	de aula ainda como um	trabalhava em sala de aula
17	dominava Inglês <u>prah::</u> e	professor de conhecimento.	ainda como um professor
18	já trabalhava em sala de	Mas eu tinha vontade sim,	de conhecimento. Hoje
19	aula ainda como professor	mas não deu para <u>proseguir</u>	tem mais chance, porém eu
20	de conhecimento notório e	e <u>Hoje</u> tem mais chance	já estou quase me
21	<u>então...</u> mas eu tinha	porém eu já estou quase me	aposentando.
22	vontade sim <u>éh::</u> mas <u>ai</u>	aposentando.	
23	não deu mais pra		
24	prosseguir... só hoje tem		
25	mais chance mas já <u>tô</u>		
26	quase me aposentando		

Fonte: Esta pesquisa

O trecho do texto falado, no Quadro 14, é marcado por vários elementos próprios da conversação: repetições (em), marcadores conversacionais (aí, então), hesitações, pausas e alongamento de vogais indicando planejamento do tópico discursivo.

Na retextualização, A7 fez algumas alterações: eliminou algumas repetições, retirou algumas marcas da oralidade (então, pra, tô), fez uso do ponto final. No entanto, não utilizou a vírgula. Isso evidencia que o trabalho com os sinais de pontuação, na sala de aula, poderá contribuir para que os estudantes produzam textos que apresentem uma unidade de sentido.

Destacamos, também, que A7 eliminou algumas palavras e expressões. Isso resultou no fato de que, em um determinado momento da reformulação, o sentido do texto falado foi modificado. Assim, na fala, P7 afirma que prestou vestibular para relações públicas e jornalismo. Porém, devido às eliminações, na retextualização consta que P7 prestou vestibular para advogado. O uso dessa estratégia evidencia que as alterações ocorridas durante o processo de retextualização não se limitam ao código, mas interferem na construção de sentidos. Vale ressaltar, ainda, a presença das marcas de oralidade “ah” e “aí” na retextualização.

Na produção final, várias marcas da oralidade foram eliminadas: A7 fez adequações relacionadas à concordância verbal; retirou o marcador “ah”; fez o uso da vírgula e o ponto apareceu com maior frequência; usou corretamente as letras maiúsculas e retirou outras palavras que considerou desnecessárias.

Diante de tantas alterações, percebemos que muitas palavras foram eliminadas se compararmos ao texto falado, revelando as estratégias utilizadas por A7 durante a retextualização e a produção final do trecho.

6.4.8 Análise da entrevista 8

Quadro 15: Trecho da entrevista 8

	Transcrição	Retextualização	Produção final
1	A8: o que mudou na sua	A8: O que mudou na sua	A8: O que mudou na sua
2	vida depois de seguir a	vida depois de seguir a	vida depois de seguir a
3	carreira de professor?	carreira de professor?	carreira de professor?
4	P8: <u>olha</u> ... o que mudou	P8: <u>Olha</u> o que mudou em	P8: <u>Olha</u> , o que mudou foi
5	em termos financeiros...	termos financeiros me	em termos financeiros, me
6	<u>eu</u> me tornei <u>éh</u> :... mais	tornei mais responsável e	tornei mais responsável até
7	independente <u>não é?</u> <u>eu</u>	<u>ate</u> hoje garanto meu	hoje garanto meu sustento.
8	pude fazer a faculdade já	sustento.	

9	trabalhando não é? e... e		
10	isso... até hoje éh::... eu		
11	que garanto o meu		
12	sustento		

Fonte: Esta pesquisa

No Quadro 15, a transcrição do texto falado apresenta alguns elementos próprios da conversação: marcadores conversacionais (olha), alongamento de vogal, hesitações e pausas indicando o planejamento da fala e repetição do pronome “eu”.

Ao analisarmos a retextualização, percebemos que A8 fez mudanças significativas ao compararmos com a transcrição do texto falado. Isso ocasionou na eliminação de muitas palavras. Dentre as eliminações, destacamos os marcadores conversacionais “olha” e “não é?” e o pronome “eu” que aparece três vezes no texto falado.

Destacamos também que, na retextualização, A8 reformulou uma parte do turno conversacional. Assim, fez a troca de “mais independente” por “mais responsável” e eliminou o trecho “eu pude fazer a faculdade já trabalhando”. Essas alterações revelam que A8 refletiu sobre a passagem do oral para o escrito, ocasionando em escolhas que, para o estudante, seriam mais adequadas à produção escrita.

A produção final indica que, nessa etapa, as mudanças se concentraram especificamente no uso adequado dos sinais de pontuação e da acentuação gráfica – aspectos relevantes na produção de textos escritos. Isso é resultado do trabalho desenvolvido ao longo dos módulos.

6.4.9 Análise da entrevista 9

Quadro 16: Trecho da entrevista 9

	Transcrição	Retextualização	Produção final
1	A9: já trabalhou em outro	A9: Já trabalhou em algum	A9: Já trabalhou em algum
2	lugar além da escola?	outro lugar além da escola?	outro lugar além da
3	P9: <u>jáh::...</u> <u>jáh::...</u> em	P9: <u>Já</u> , <u>já</u> trabalhei em	escola?
4	outro lugar além de escola	escolas de outras cidades,	P9: <u>Já</u> trabalhei em
5	ou outra escola?	no centro de <u>educação</u>	escolas de outras cidades,
6	A9: qualquer outro lugar	<u>física</u> também, <u>já</u> trabalhei	no centro de educação
7	P9: <u>já...</u> <u>já</u> sim... já		
8	trabalhei em escolas em		
9	outras cidades... <u>já</u>		
10	trabalhei no centro de		

11	<u>educação</u> <u>física</u>	com pessoas com	física também. <u>Já</u> trabalhei
12	trabalhando <u>com</u>	deficiência, tudo na área de	com pessoas com
13	<u>educação física</u> também...	<u>educação física.</u> Não tive	deficiência. Tudo na área
14	tudo na área da <u>educação</u>	<u>nenhum</u> trabalho antes	da educação física. Não
15	<u>física</u> ... não tive nenhum	dessas profissões. todas	tive nenhum trabalho antes
16	trabalho antes <u>éh::...</u> dessa	foram <u>encima</u> da <u>educação</u>	dessas profissões.
17	minha profissão não...	<u>física.</u>	
18	todas foram em cima		
19	<u>dáh::...</u> da <u>educação</u>		
20	<u>física</u>		

Fonte: Esta pesquisa

Na transcrição presente no Quadro 16, percebemos, que antes de responder, P9 buscou ter certeza do que estava sendo perguntado, mostrando envolvimento e atenção diante da entrevista realizada.

Na retextualização, observamos que, dentre as marcas de oralidade, houve a repetição da palavra “já” e do termo “educação física” e a presença da segmentação gráfica “encima”. Destacamos que, nesse turno, A9 eliminou o trecho “já trabalhei no centro de educação física trabalhando com educação física também”. Além disso, acrescentou que P9 trabalhou com pessoas portadoras de deficiência. Esse acréscimo resultou na alteração do sentido do turno conversacional.

Na produção final, A9 fez várias modificações. Podemos perceber a eliminação da repetição da palavra “já” e do termo “educação física”. Outros pontos a destacar são a adequação às normas ortográficas e às regras de pontuação. Por fim, A9 suprimiu o trecho “todas foram acima da educação física” que finaliza o turno conversacional.

Essas estratégias utilizadas durante o processo de retextualização e no momento da produção final, mostram que A9 refletiu sobre a passagem do oral para o escrito, buscando adequar seu texto às exigências da modalidade escrita.

6.4.10 Análise da entrevista 10

Quadro 17: Trecho da entrevista 10

	Transcrição	Retextualização	Produção final
1	A10: por que escolheu ser	A10: Porque escolheu ser	A10: Porque escolheu ser
2	professora de português?	professora de Português?	professora de Português?
3	P10: <u>éh::...</u> de início	P10: De <u>início eu</u> não	P10: De início <u>eu</u> não
4	<u>éh::...</u> a minha profissão	queria essa <u>profissão</u> mas	queria essa profissão, mas
5	escolhida não era essa	por incentivo da minha mãe	por incentivo da minha

6	mas... <u>éh</u> ::... por incentivo	<u>eu</u> quis ser professora de	mãe <u>eu</u> quis ser professora
7	da minha mãe <u>éh</u> ::... <u>eu</u>	Português.	de Português.
8	escolhi ser professora de		
9	língua portuguesa porque		
10	<u>eu</u> gosto de português		
11	<u>éh</u> ::... a melhor disciplina		

Fonte: Esta pesquisa

Na transcrição do texto falado, destacam-se alguns elementos específicos da oralidade: prolongamento de vogais, pausas e hesitações como indicação de planejamento da fala. Na retextualização, observamos que A10 reformulou um trecho do texto falado, evidenciando a sua compreensão do tópico discursivo. Outros pontos chamam atenção na retextualização: a repetição do pronome “eu”, desvios referentes à grafia e à acentuação e a ausência da vírgula. Essas questões foram resolvidas na produção final, após a realização dos módulos.

Assim como em outros trechos analisados, é visível que houve a eliminação de palavras na retextualização. Assim, o trecho da entrevista 10 apresentou a metade das palavras presentes na transcrição, evidenciando o esforço de A9 para que o texto se adequasse à modalidade escrita.

Após a análise desses trechos das entrevistas, pudemos perceber que o processo de retextualização envolveu uma postura reflexiva dos estudantes, visto que realizaram escolhas ao passar o texto oral para o texto escrito. Tais escolhas foram resultado de diferentes estratégias: complementação, acréscimo, reformulação, eliminação e substituição.

Destacamos ainda a importância da vivência dos módulos e da produção final para a construção do sentido dos textos escritos. A análise comparativa mostrou que, ao retextualizar, os alunos se preocuparam em ser fiéis à fala dos professores, demonstrando a relação de respeito existente entre eles. No entanto, na produção final, os estudantes buscaram adequar seus textos às exigências da modalidade escrita.

Assim, nessa etapa, comprovamos que o estudo das marcas da oralidade e reflexão sobre as relações entre a oralidade e a escrita, a partir de um contínuo de práticas, foram essenciais para que os discentes observassem a necessidade de utilizar recursos específicos da escrita para que a produção textual alcançasse seu objetivo: uma coletânea de entrevistas a ser entregue à biblioteca da escola, como forma de reafirmar o sentimento de pertencimento àquela instituição de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como colocamos anteriormente, o principal objetivo do nosso trabalho foi refletir sobre as relações entre a oralidade e a escrita por meio da elaboração e da aplicação de uma sequência didática envolvendo o processo de retextualização. Para alcançarmos tal objetivo, fundamentamos a metodologia utilizada em teorias que tratam das modalidades da língua e do ensino de gêneros. Destacamos que, ao longo do estudo, assumimos uma postura investigativa ancorada na concepção sociointeracionista de linguagem, língua e texto, que contribuiu para a vivência de situações de ensino e aprendizagem significativas para os estudantes.

O percurso metodológico da nossa pesquisa priorizou atividades que levaram os alunos a refletirem, também, sobre o uso adequado das marcas da oralidade e das especificidades da modalidade escrita. Para isso, fizemos uso da metodologia Sequência Didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) adaptada para o ensino da produção de textos pertencentes ao gênero entrevista, na qual o ponto de partida e de chegada foram o texto oral e o escrito, respectivamente.

A proposta de intervenção foi realizada em uma turma de 9º ano composta por trinta estudantes. Dentre eles, apenas oito não participaram da atividade – correspondem àqueles que não frequentavam assiduamente à escola. Desde o início da sequência didática até a sua finalização, os estudantes demonstraram motivação e interesse para engajar-se no projeto de classe que visou à produção de uma coletânea de entrevistas com funcionários da escola para ser doada à biblioteca.

Ressaltamos que a prática da retextualização, na execução da sequência didática, foi essencial para que os estudantes compreendessem que as marcas da oralidade não se constituem em um problema nos textos escritos. No entanto, esclarecemos que o uso dessas marcas deveria adequar-se ao gênero e ao objetivo pretendido de cada situação de comunicação. Embora os alunos nunca tivessem feito uma retextualização, percebemos que não houve grandes dificuldades para realizá-la visto que a abordamos de forma didática e sistematicamente.

Durante a retextualização do texto falado, alguns alunos chamaram atenção para o fato de que algumas respostas dos professores eram longas e apresentavam trechos repetitivos. Diante dessas observações, alertamos aos estudantes que isso não se constituía em um erro, mas um aspecto dos textos falados e orientamos que seria necessário fazer alterações para que o texto se adequasse à modalidade escrita.

Em outro momento, percebemos que um aluno estava receoso para modificar o texto de um professor. Para estimulá-lo a realizar as mudanças necessárias questionamo-lo sobre a opinião desse professor ao ler o seu texto e perceber que havia muitas marcas da oralidade. Será que ele acharia agradável? O que os leitores achariam do texto desse professor contendo muitas marcas da oralidade? Contudo, alertamos que essas mudanças não poderiam distorcer o teor de suas declarações.

Após a vivência da sequência didática, selecionamos o *corpus* para análise considerando três produções: o texto falado, a retextualização e a produção final. O texto falado foi gravado em áudio de celulares dos estudantes, devido a isso, alguns estudantes relutaram em nos entregar o áudio, justificando que não gostavam das suas vozes. Diante dessa situação, conversamos com a turma, retomando o contrato didático que estabelecemos no início da pesquisa e reforçando o acordo de que os áudios não seriam divulgados em redes sociais. Assim, dos vinte e dois estudantes que gravaram a entrevista, dezesseis nos repassaram seus áudios. Dentre eles, escolhemos dez textos para serem analisados comparativamente entre suas retextualizações e as produções finais.

A análise e discussão dos dados foram organizadas em quatro momentos: reflexões sobre a realidade linguística dos estudantes; o papel da compreensão: variáveis que interferem no processo de retextualização; e a análise comparativa entre a transcrição do texto falado, a retextualização e a produção final.

No primeiro momento – reflexões sobre a realidade linguísticas –, analisamos as respostas dadas pelos estudantes quando indagados sobre as relações entre a oralidade e a escrita e a produção de texto. Dentre as informações obtidas, destacamos o fato de que 41% dos estudantes consideram a fala mais importante que a escrita, mostrando o reconhecimento da relevância dessa modalidade para as práticas sociais nas quais estão envolvidos. Outro dado significativo é que 80% dos estudantes acreditam que não escrevemos da mesma forma que falamos, indicando que refletiram, ao longo do Ensino Fundamental, sobre as relações entre a oralidade e a escrita.

No segundo momento da análise, comprovamos a relevância da compreensão para o processo de retextualização, uma vez que, se o texto falado for mal compreendido, haverá alterações significativas no sentido. Em alguns trechos das retextualizações, pudemos comprovar alterações na fala dos entrevistados, através de acréscimos ou substituições de palavras e expressões.

No terceiro momento da análise dos dados, percebemos que, dentre as variantes que interferem na passagem do oral para o escrito, destacou-se a relação entre o produtor original e o transformador. Assim, na maioria das retextualizações, os estudantes buscaram preservar a fala dos professores, revelando a relação de respeito que há entre eles. No entanto, após a vivência dos módulos, os discentes fizeram maiores alterações nas produções finais.

Na última etapa da análise dos dados, focamos na comparação dos dados obtidos na transcrição dos textos falados, na retextualização e na produção final. Ao transcrevermos a fala dos professores, percebemos a presença de vários elementos dessa modalidade: pausas, discontinuidades, hesitações, marcadores conversacionais e alongamento de vogais. A utilização desses elementos revela o planejamento simultâneo à produção. Na transcrição, destacamos também a grande presença das repetições que contribuíram para a organização do texto oral.

A análise revelou que os estudantes utilizaram várias estratégias durante o processo de retextualização: substituições, reformulação, eliminação, alterações, acréscimos de palavras ou expressões. Essas estratégias contribuíram para a construção de sentidos dos textos e, em outros momentos, para a alteração da fala dos entrevistados. Dentre as marcas da oralidade presentes na retextualização, destacamos os marcadores conversacionais, a justaposição de enunciados e as repetições.

Ao compararmos a retextualização à transcrição, observamos que a maioria dos estudantes reduziu o número de palavras, evidenciando a reflexão sobre as modalidades da língua e a necessidade de adequar seu texto à escrita. Por outro lado, alguns estudantes fizeram poucas alterações na retextualização, mostrando respeito à fala dos professores.

Da retextualização à produção final, percebemos que os alunos fizeram várias alterações, como eliminações, redução do número de palavras, substituições e acréscimos. As mudanças mais significativas referem-se aos aspectos gramaticais. Isso evidencia que os estudantes refletiram sobre o uso dos sinais de pontuação, das normas ortográficas e da acentuação gráfica. Assim, percebemos que os discentes se preocuparam em adequar os seus textos às exigências da escrita, revelando a preocupação com a construção de sentido e a busca de atingir o objetivo para a situação comunicativa.

A realização desse estudo mostrou a importância de um trabalho sistemático sobre as relações entre a oralidade e a escrita. Desse modo, defendemos que a retextualização deve fazer parte das metodologias aplicadas na sala de aula, pois “é uma maneira prática e eficaz de se obter informações sob o ponto de vista textual-discursivo e, em especial, fica evidente que

a escrita não é uma representação da fala” (MARCUSCHI, 2010, p.125). Alertamos, também, que os resultados serão mais positivos quando associados ao ensino de gêneros, como fizemos nessa proposta de intervenção.

Para um futuro trabalho, sugerimos que os estudantes entrevistem outros estudantes. Desse modo, será possível observar e analisar de que forma será realizada a prática de retextualização, uma vez que a conversa entre eles é mais espontânea e com menos monitoramento.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português?. *In*: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- _____. **Língua, texto e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- _____. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- _____. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da. Gêneros e ensino: didatizando objetos para ensino de língua. *In*: **Gêneros (escolarizados) em contextos de ensino**. ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da (Orgs.). Curitiba: Appris, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- _____.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Entre fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. *In*: PRETI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão** (Projetos Paralelos – NURC/SP, 4). São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BEAUGRANDE, Robert A. **New foundations for a science of text and discourse**. Norwood: Ablex, 1997.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Língua Portuguesa. Terceiro e Quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. A atividade de linguagem em relação à língua – homenagem a Ferdinand Saussure. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. **O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2009.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discursos das mídias**. São Paulo: Contexto, 2015.

COLE, Patrícia Barreto da Silva. Atividades de escrita e estratégias didáticas: o que prescrevem os livros didáticos de Português (LDP)? *In: Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012.

CORDEIRO, Gláís Sales. Leituras e práticas possíveis do ISD: agir, produção de textos e trabalho. *In: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

CRISTÓVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, E.L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. *In: BRITO, K.S; GAYDECZKA, B. & KAEWOSKI, A. M. Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

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

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____.; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

_____.; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

_____.; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O; AQUINO, Zilda. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. *In: ELIAS, Vanda Maria (org.). Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. A entrevista na fala e na escrita. *In: PRETI, Dino (Org.). Fala e escrita em questão* (Projetos Paralelos – NURC/SP, 4). São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

_____; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira. Os processos de representação da imagem pública nas entrevistas. *In*: PRETI, Dino (Org.). **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro editora, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. Estudos compartilhados, caminhos relacionados. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas, SP: Pontes editores, 2012.

HILGERT, José Gaston. A construção do texto “falado” por escrito: a conversação na internet. *In*: PRETI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão** (Projetos Paralelos – NURC/SP, 4). São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora; MACHADO, Anna Rachel. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

HOUAISS, Instituto Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2009.

MALAQUIAS, Aline da Silva; PEREIRA, Regina Celi Mendes. O estatuto da reescrita no LD e suas implicações na prática docente. *In*: PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

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

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

_____. Atividades de compreensão na interação verbal. *In*: PRETI, Dino (Org.). **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos;

MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. **O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN, março de 2003.

_____. Atividade de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. *In*: Scripta. **Linguística e Filologia**. Belo Horizonte: programa de pós-graduação em Letras e Centro de estudos luso-afro-brasileiros da PUC MINAS. Vol. 6, nº11, 2º sem. 2002.

MATTA, Sozângela Schemim da. **Português: linguagem e interação**. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro Ltda, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

PEREIRA, Regina Celi Mendes (Org.). **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas, SP: Pontes editores, 2012.

PINTO, Rosalvo. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. **O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

RAMOS, Jânia M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogênicas. *In*: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Fábio Pessoa. Os objetivos do ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna: uma abordagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. *In*: **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012.

SILVA, Maria Cecília Pérez de Souza e; KOCH, Ingedore G. Villaça. Estratégias de desaceleração do texto falado. *In*: KATO, Mary A. (Org.). **Gramática do português falado: Volume V: Convergências**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2015.

SOUZA, Clara Regina Rodrigues; SILVA, Williany Miranda da. Retextualização do gênero resenha em contexto de acadêmico. *In*: ARAÚJO, Denise Lino de; SILVA, Williany Miranda da. **Gêneros (escolarizados) em contextos de ensino**. Curitiba: Appris, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação** – 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática** – 13 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

URBANO, Hudinilson. A linguagem falada e escrita de Helena Silveira. *In*: PRETI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão** (Projetos Paralelos – NURC/SP, 4). São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006a.

_____. Variedade de planejamento no texto falado e no escrito. *In*: PRETI, Dino (Org.). **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006b.

ANEXOS

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTAS GRAVADAS

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/ e reinicia
Entonação enfática.	maiúscula	porque as pessoas retêm moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	::podendo aumentar para:: ou mais	ao emprestarem ... éh::... 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...
Comentários descritivos do transcritor.	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático.	-- --	... a demanda de moeda – vamos dar essa notação – demanda de moeda por motivo
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 literais ou leituras de textos, durante a gravação.	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma barreira entre nós”...

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.).
2. Fáticos: ah, éh, ahn, 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 o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh::... (alongamento e pausa)
7. 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.

*Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº388 EF e 331 D²

Fonte: PRETI, Dino (Org.). Estudos de língua falada: variações e confrontos. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, pp.12-13)

PRODUÇÕES TEXTUAIS PARA ANÁLISE

Entrevista 1

Transcrição¹³

entrevistadora: por que você escolheu essa profissão?

entrevistada: na época era a oportunidade que eu tinha... que era me apresentada a situação né...

entrevistadora: como é para a senhora ser diretora da escola?

entrevistada: eu gosto apesar assim do... da rotina ((risos)) eu gosto de... de... de ser diretora

entrevistadora: como é seu dia a dia na escola?

entrevistada: é bastante agitado viu... de ser psicóloga a ser delegada... a ser pedagoga... a ser orientadora então é... é uma agitação... mas é uma agitação que causa adrenalina que me faz bem ((risos))

entrevistadora: qual é a sua maior dificuldade dentro da escola?

entrevistada: a maior dificuldade dentro da escola talvez seja cumprir papel que não me cabia não é... eu precisava de ajuda de outros profissionais pra poder... que desempenhar-se e... e que eu pudesse ter mais suporte então eu acho que essa é a maior dificuldade que... encontro essa falta de profissional como essa função que a gente pudesse ter um psicólogo pra encaminhar esses alunos... que a gente tivesse também uma ajuda para o profissional da escola também... então isso dificulta bastante

entrevistadora: se não fosse diretora... que profissão gostaria de ter?

entrevistada: eu teria seguido Direito... isso eu saberia dizer de certeza... teria seguido direito... mas eu também não sou assim... de... de estar arrependida... me lamentando “ah porque eu não fui advogada...” porque... não... vou em frente... sigo minha vida... faço o/ dou o melhor de mim pra educação então sou de estar me lamentando não

¹³ Todas as transcrições foram feitas pela pesquisadora a partir dos áudios cedidos pelos alunos. Ao longo dos textos, percebe-se que alguns alunos não disponibilizaram seus áudios devido a não gostarem da gravação de sua voz.

Retextualização

1. Centeenta

1) Por que você escolheu essa profissão? na época era a oportunidade que eu tinha que eu não expressar nem situação.

2) Como é pra a senhora ser diretora da Esad? Eu gosto da ideia da rotina eu gosto de ser diretora.

3) Como é o seu dia a dia na escola? Bastante agitada de ser psicóloga a diligência a ser orientadora e uma agitação que eu não consigo lidar.

4) Qual é a sua maior dificuldade na escola? a maior dificuldade na escola talvez seja lembrar o papel que não me cabia mas eu precisaria aguda de outros profissionais para poder mim entender e poder ter mais suporte que a maior dificuldade era falta de profissional numa função que eu poderia ter um psicólogo a encaminhar eles além também uma aguda para um profissional da escola então é muito difícil bastante.

5) Se não fosse diretora que função gostaria de ter? Eu teria seguido direto isso eu teria certeza de dizer que eu tinha seguido o direito mas eu também não sou de fazer mim bem entendendo.

Produção Final

1) Por que você escolheu essa profissão? Na época era a oportunidade que eu tinha.

2) Como é para a rotina sua gestão da brechó?

Eu gosto muito da rotina. Eu gosto de ser diretora

3) Como é o seu dia a dia na escola? Bastante agitada. Há Ser Psicóloga, a delegada, e Ser orientador. É uma agitação que causa adrenalina.

4) Qual é a sua maior dificuldade na escola? A maior dificuldade na escola talvez seja cumprir o papel que não me cabia, mas eu buscava de ajuda de outros profissionais para poder me enfiar. Poderia ter mais suporte, que a maior dificuldade é a falta de profissional nessa função.

5) Se não fosse diretora, que função gostaria de ter? Eu teria seguido Diretora. Mas eu teria vontade de dizer. Mas eu também não sou de estar me lamentando.

Entrevista 2

Transcrição

entrevistador: o que o levou a gostar da matemática?

entrevistada: eu... foi desde criança quando eu tive a oportunidade de... de ter uma professora na minha infância né? nas séries iniciais... que ela passava a Matemática de uma forma tão brilhante tão mágica que não só eu como todos os meus colegas nós gostávamos de aprender Matemática porque ela ensinava brincando... então foi a partir daí que eu me apaixonei pela Matemática

entrevistador: por causa disso a senhora escolheu ser professora?

entrevistada: não... não foi isso exatamente que me levou a ser professora... na verdade... se... eu... não foi a princípio a profissão que eu escolhi... eu queria ter sido era engenheira civil... mas na época meus pais não tinham condições de me propor essa formatura e então assim o que a gente podia/o que eles puderam me oferecer foi ser professora... então como... como tinha afinidade com a Matemática... então de todas as licenciaturas né? foi a que escolhi ser foi ser professora de Matemática

entrevistador: quais são suas expectativas quanto aos alunos?

entrevistada: olhe... eu procuro ter as melhores possíveis né? as melhores expectativas possíveis porque apesar de hoje em dia a gente se deparar com muitos alunos que não querem nada com a vida... que só querem brincar... que não levam a sério os estudos... mas eu tento passar o meu melhor pra eles... pra que eles também aprendam e tenham a oportunidade de... de ser alguém na vida e... as expectativas são essas... eu... eu tenho as melhores possíveis... mas muitas vezes depende às vezes mais dos alunos do que da gente

entrevistador: verdade

entrevistador: há quanto tempo a senhora ensina na EPJM?

entrevistada: há sete meses

entrevistador: há sete meses né?

entrevistador: quais são as maiores dificuldades de um professor hoje na sala de aula?

entrevistada: é a indisciplina... a questão do comportamento do aluno né?... o comportamento do aluno ele é muito indisciplinar... o aluno hoje em dia ele não respeita os professores como já tempo atrás... há muito tempo atrás... eles... eles não querem aprender... só querem vim brincar... e uma outra dificuldade muitas vezes a gente depara às vezes com determinados... é materiais que às vezes a gente precisa e às vezes a escola não tem condições de comprar ou o aluno também não tem... então a gente... como por exemplo uma sala de informática né? aqui na escola a gente não dispõe de computadores ligados à internet... então isso é... é uma dificuldade é... é uma biblioteca com um acervo mais rico também.. a gente também não tem... é limitado... então... então as/as principais dificuldades são essas... é isso aí

Retextualização

O que o levou a gostar da matemática?

Foi desde criança quando eu tive a oportunidade de ter uma professora na minha infância nas séries iniciais, que ela passava a matemática de uma forma tão brilhante, tão mágica, não só eu como todos meus colegas, nós gostávamos de aprender matemática por que ela ensinava brincando, então foi a partir daí que eu me apaixonei por a matemática.

Porque escolheu ser professora?

Na verdade, eu queria ter sido Engenheira Civil, mas na época os meus pais não tinham condições de mim propor essa formação, então que eles podiam me oferecer, foi ser professora, então como eu tinha uma afinidade com a matemática gostava muito da matemática, então de todas as licenciaturas a que eu escolhi ser, foi professora de matemática.

Quais são as suas expectativas quanto aos alunos?

Eu procuro ter os melhores possíveis, porque apesar de hoje em dia a gente se deparar com muitos alunos que não querem nada com a vida só querem brincar, que não leva a sério os estudos, mas eu tento passar o meu melhor pra eles para que eles também aprendam e tenham uma oportunidade de ser alguém na vida e as expectativas são essas eu tenho os melhores possíveis, mas muitas vezes depende mais dos alunos do que da gente.

Há quanto tempo a senhora ensina na E.P.J.M?

Há 7 meses

Quais as maiores dificuldades de um professor hoje na sala de aula?

É a questão do comportamento dos alunos ele é muito indisciplinado, o aluno hoje em dia ele não respeita os professores como a muito tempo atrás, eles não querem aprender só querem rir brincar e uma outra dificuldade, muitas vezes a gente se prepara os vezes com determinados materiais que as vezes a gente precisa e as vezes a escola não tem condições de comprar ou o aluno também não tem, como por exemplo uma sala de informática aqui na escola a gente não dispõe com computadores ligados a internet então isso é uma dificuldade, uma biblioteca mais rica aqui também não tem é limitada, então as principais dificuldades são essas.

Produção final

O que o levou a gostar da matemática?

Foi desde criança quando eu tive a oportunidade de ter uma professora na minha infância nas séries iniciais. Ela passava a matemática de uma forma tão brilhante, tão mágica, não só eu como todos meus colegas, nós gostávamos de aprender matemática porque ela ensinava brincando. Então foi a partir daí que eu me apaixonei por a matemática.

~~Porque~~ Por que escolheu ser professora?

Na verdade, eu queria ter sido Engenheira civil, mas na época os meus pais não tinham condições de me propor essa formação. Então o que eles puderam me oferecer, foi ser professora. Como eu tinha uma afinidade com a matemática e gostava muito, então de todas as licenciaturas a que eu escolhi fazer, foi professora de matemática.

Quais são as suas expectativas quanto aos alunos?

Eu procuro ter os melhores possíveis. Porque apesar de hoje em dia a gente se deparar com muitos alunos que não querem nada com a vida, só querem brincar e não levam a sério os estudos. Mas eu tento passar o meu melhor para que eles aprendam e tenham uma oportunidade de ser alguém na vida.

Eu só tenho as melhores expectativas possíveis, mas muitas vezes depende mais dos alunos do que da gente.

Há quanto tempo a senhora ensina na E.P.J.M?
Há 7 meses

Quais as maiores dificuldades de um professor hoje na sala de aula?

É a questão do comportamento do aluno. Ele é muito indisciplinado. O aluno hoje em dia não respeita os professores como há muito tempo atrás. Eles não querem aprender. Só querem vim brincar. Muitas vezes a gente se prepara os vezes com determinados materiais que a gente precisa mas a escola não tem condição de comprar ou o aluno também não tem. Por exemplo uma sala de informática aqui na escola a gente não dispõe com computadores ligados à internet. Então isso é uma dificuldade. Uma biblioteca mais rica aqui também não tem e é limitado. Então as principais dificuldades são essas.

Entrevista 3

Transcrição

entrevistadora: qual a sua profissão e por que ela foi escolhida?

entrevistado: a minha profissão é professor e... no decorrer da... da minha formação eu fui meio que... imposto a ter como escolha... porém éh::... eu acredito que foi uma das melhores escolhas que eu faço que eu fiz melhor falando porque... essa profissão traz... traz pra mim um certo conforto... uma dinâmica... uma paz e uma sensação agradável em estar em sala... em aula e... e... em se tratando de vocação... eu encontrei a minha porque eu acho que o dom da oratória... das palavras e do saber precisam ser administrados com desejo e com forma prazerosa

entrevistadora: quais os benefícios que trazem sua profissão?

entrevistado: bem... no campo do saber são enes os benefícios né? então eu acho uma dádiva ser professor porque... você pode transitar no campo do saber e aí você nunca vai tá desatualizado você vai estar atento às mudanças da sociedade e aí você vai saber se posicionar como também é... projetar né... ideologias... pensamentos e saberes e plantar isso em outras pessoas pra que elas converjam para o bem... pra que elas possam projetar suas vidas para o futuro

entrevistadora: o que mudou na sua vida após a prática da profissão escolhida?

entrevistado: a visão de mundo ah::... ser professor éh::... torna você uma pessoa amplamente visivelmente éh:: capaz de ver o mundo de várias percepções... de várias formas... então se... essa mudança né... ela foi se lapidando... ela foi se acrescentando ao longo dos tempos como o dia a dia né? com os alunos... como hoje ainda éh::... de aprender constantemente... diariamente na sala de aula... às vezes você (vai) com uma proposta aí daqui a pouco aqueles conceitos básicos que você levava ou leva pra sala de aula se transformam em conceitos com ramificações bem mais amplas porque os alunos eles trazem os seus conhecimentos empíricos e aí só amplia as ideias e torna agradável e... e... quanto prática né? isso amplia a vida profissional... social de um qualquer profissional

entrevistadora: qual sua opinião sobre a educação nos dias de hoje?

entrevistado: difícil éh::... os dias de hoje estão marcados pela... pelo descompromisso... nós temos alunos que... muitas vezes vem pra escola cumprir um horário porque são impostos pelos pais e ainda não atentaram à dinâmica do aprender a do querer a do projetar a própria vida para o futuro... então isso tem dificultado muito o trabalho em sala de aula... a educação hoje tem seus entraves porque a modernidade trouxe diversos utensílios... diversas vertentes que atrapalham o processo de aprendizagem... mas é um desafio a ser enfrentado e a gente precisa né? buscar aceitar esse desafio como algo natural... algo próprio do século (a gente) precisa buscar alternativas pra melhorar né? a educação de hoje

entrevistadora: qual a maior dificuldade dos alunos demonstrada em sala de aula?

entrevistado: concentração... a falta de concentração desmorona todo e qualquer planejamento... dinâmica que você queira trazer pra sala de aula... então... a não aceitação... a não disponibilidade do aluno em querer tornar o ambiente agradável para a aprendizagem tem tornado cada vez mais difícil que uma aula aconteça éh:: com uma dinâmica onde a aprendizagem tenha espaço

Retextualização

1. Qual a sua profissão, e por que ela foi escolhida?

R/A minha profissão é professor. No decorrer da minha formação, eu fui meio que imposto, a ter como escolha; porém, eu acredito que foi uma das melhores escolhas que eu fiz. Por que pra mim essa profissão me traz um certo conforto, uma dinâmica, uma paz, e uma sensação agradável em estar em sala de aula. Eu diria que ao se tratando de docência, eu encontrei a minha paixão por que eu acho que o dom da oratória das palavras e do saber eles tem que ser administrados com desejo e de forma prazerosa.

2. Quais os benefícios que traz a sua profissão?

R/ Bem, no campo do saber não há os benefícios eu acho eu dá-lhe ser professor por que você pode transitar no campo do saber, você nunca vai ficar atualizado, você vai estar atento as mudanças na sociedade e aí você vai saber se posicionar como também projetar ideologias, pensamentos, saberes e plantar isso em outras pessoas pra que elas com usem para o bem, e possam projetar suas vidas.

3. O que mudou na sua vida após a prática da profissão?

R/A visão de mundo. Ser professor torna você uma pessoa amplamente, visivelmente capaz de ver o mundo de várias perspectivas, então de várias formas.

então essa mudança da foi se lapidando, ela foi se acrescentando como no dia-a-dia né, como hoje ainda é ^{aprendendo} constantemente, diariamente com os alunos em sala de aula, as vezes você vai com uma proposta, e daqui a pouco aqueles conceitos básicos que você levava ou tudo se transforma em conceitos com ramificações mais amplas por que os alunos eles trazem seus conhecimentos familiares, e aí isso amplia as ideias e torna agradável, enquanto prática e isso amplia a vida profissional e social de qualquer profissional.

4- Qual a sua opinião sobre a educação nos dias de hoje?

R/ Difícil. Os dias estão marcados pela descompromisso, por termos alunos que muitas vezes nem pra escola cumprem um horário, por que são impostos pelos pais e ainda não atentaram a dinâmica do "aprender" a do querer a do projetar a própria vida para o futuro, então isso tem dificultado muito o trabalho em sala de aula, a educação hoje ela tem seus intrínsecos por que a modernidade trouxe diversos utensílios, diversos utensílios, ^{trouxe} ^{trouxe} o processo de aprendizagem, e a gente precisa buscar superar esse desafio como algo do século, buscar alternativas pra melhorar.

5- Qual a maior dificuldade dos alunos demonstrada em sala de aula?

R/ Desconcentração. A falta de concentração demora o planejamento e a dinâmica que você queira trazer pra sala de aula, a não atenção, a não disponibilidade do aluno querer tomar um ambiente agradável para a aprendizagem tem tornado cada vez mais difícil com que

uma aula da aconteça com uma dinâmica onde a aprendizagem tem espaço.

Produção final

1- Qual a sua opinião profissão e por que ela foi escolhida?

R/A minha profissão é professor. No decorrer da minha formação, eu fui meio que imposto a ter como escolha, porém acredito que foi uma das melhores escolhas que fiz porque para mim essa profissão me traz um certo conforto, uma dinâmica, uma paz e uma sensação agradável em estar em sala de aula. Eu diria que em me tratando de férias eu encontrei a minha porque acho que o dom da oratória das palavras e do saber tem que ser administrados com desejo e de forma prazerosa.

2- Quais os benefícios que traz a sua profissão?

R/No campo do saber são inúmeros os benefícios, eu acho uma dádiva ser professor porque você pode transitar no campo da sabedoria e nunca vai estar desatualizado, daí saber se posicionar e vai estar atento as mudanças na sociedade, e poder projetar ideias.

legias, pensamentos, saberes e plantar isso em outras pessoas para que elas compreendam para o bem, e possam profetar suas vidas.

3-O que mudou na sua vida após a prática da profissão?

R/A Visão de mundo. Ser professor torna você uma pessoa amplamente e visivelmente capaz de ver o mundo de várias percepções, de várias formas. Então essa mudança foi se lapidando, e se acrescentando no dia-a-dia. Como hoje ainda é, se aprende constantemente, diariamente com os alunos em sala de aula, às vezes você vai com uma proposta, e daí a pouco aqueles conceitos básicos que você levava ou leva se transformam em conceitos com ramificações mais amplas, porque os alunos trazem seus conhecimentos empíricos, e aí só ampliam as ideias e tornam agradável. Então a prática, e só amplia a vida profissional e social de qualquer professor.

4- Qual a sua opinião sobre a educação nos dias de hoje?

R/A Difícil. Os dias estão marcados pela descompromisso, pois nós temos alunos que muitas vezes nem para escola cumprir um horário, porque são impetores pelos pais e ainda não atentaram a dinâmica de "aprender", a de querer e a de profetar a própria vida para o futuro, então isso tem dificultado muito o trabalho em sala de aula. A educação hoje tem seus intrínsecos porque a modernidade trouxe diversos utensílios, diversos vertentes que atrapalha o processo de aprendizagem, e a gente precisa buscar superar esse desafio como algo do século, buscar alternativas para melhorar.

5- Qual a maior dificuldade dos alunos demonstrada em sala de aula?

R/A Desconcentração. A falta de concentração deteriora o planejamento e a dinâmica que você queira trazer para sala de aula, e não atuação, e não disponibilidade do aluno querer tornar um ambiente agradável para a aprendizagem tem tornado cada vez mais difícil com que uma aula aconteça com uma dinâmica onde a aprendizagem tenha espaço.

Entrevista 4

Transcrição

entrevistadora: por que você preferiu trabalhar na educação especial a ser professor de Português?

entrevistado: veja só... minha primeira experiência enquanto professor foi com a educação infantil e lá eu tive uma aluna surda... então eu tive que procurar estratégias... cursos pra atender aquela minha aluna... depois eu fiz a faculdade e aí fiz o curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa... fiz também o curso de Letras porque eu queria muito História e na época não tinha disponibilidade da/de uma faculdade que oferecesse... então ingressei na Universidade Estadual da Paraíba... curso de universidade pública...foi mais acessível pra mim aí me apaixonei pela Língua Portuguesa... pelas partes da Língua Portuguesa no que se diz respeito a linguística... a literatura... a gramática... então me tornei me formei enquanto professor de Letras mas habilitado em Língua Portuguesa e também comecei a fazer o curso de LIBRAS e aí... pela comodidade do trabalho... eu tenho éh:: um atendimento para quinze alunos no máximo e uma vez que eu fosse professor de Português... eu teria éh:: quatro turmas de quarenta... quarenta e cinco alunos... então me identifico mais hoje em dia com a educação especial... e também pela/por acreditar nesses alunos que estou construindo uma realidade linguística diferente para eles

entrevistadora: há quanto tempo você trabalha com a educação especial?

entrevistado: eu trabalho com educação especial há cinco anos... desde que ingressei aqui nessa escola... vim para trabalhar como intérprete de LIBRAS... fiquei como instrutor... fiz o concurso do estado... passei para professor instrutor de LIBRAS e estou nessa praia há... há cinco anos

entrevistadora: alguém te incentivou a trabalhar com a educação especial?

entrevistado: um incentivo foi a própria aluna que eu tive... então ela... diante daquela aluna que não sabia nada e aí... e aí ia ficar sem fazer nada? sem eu poder oferecer nada pra ela além do que eu oferecia para os outros que não tinham limitação de audição? então eu fui procurar cursos... então eu fiz cursos básicos... cursos de extensão universitária até fazer o curso superior em LIBRAS e a pós-graduação em LIBRAS

entrevistadora: do que você mais gosta se referindo a sua função?

entrevistado: éh::... o que eu mais gosto é de ver neles assim... o gosto para aprender... o gosto em descobrir coisas novas... aprender sinais e não limitar a comunicação deles aquele mundo pequeno da família ou da cidade... mas que através do que eu possa oferecer... eles possam conhecer o mundo e ir além dos seus limites

entrevistadora: se pudesse mudar alguma coisa... o que seria?

entrevistado: ah:: se eu pudesse mudar alguma coisa seria a questão da estrutura que é oferecida pra o ensino de LIBRAS... de educação especial... uma escola que tivesse uma capacidade... uma arquitetura... e a gente vai ver que barreiras de acessibilidade arquitetônica são as mais fáceis do que outro tipo de barreira... de conquista de qualidade... hoje a gente tem a garantia do ensino... a gente tem a quantidade de alunos pra oferecer o ensino... mas a gente não tem ainda uma qualidade de ensino... então... se eu pudesse mudar... eu mudaria na questão da estrutura física... ou seja uma sala que tivesse uma qualidade... nós estudamos numa escola que tem uma sineta mas o surdo não escuta... então precisava-se de uma sinalização pra que ele soubesse que ia trocar de professor... reunião pedagógica... evacuar o prédio... coisas do tipo... então... além dessa estrutura... dessa acessibilidade linguística... uma qualidade de ensino no ensino regular e no ensino de educação especial

Retextualização

1º Por que você preferiu trabalhar na educação especial ao ser professor de Português?

RLA minha primeira experiência em quanto professor foi com a educação infantil, e lá eu tive uma aluna surda, então eu tive de procurar estratégias e recursos para atender aquela minha aluna, depois eu fiz a faculdade e aí fiz o curso de letras com a aplicação em língua portuguesa, fiz também o curso de letras por que eu queria muito história, e na época não tinha disponibilidade da faculdade que eu queria, então eu inscrevi na Universidade Estadual da Paraíba, curso de Universidade Pública, foi mais acessível pra mim, e aí me apaixonei pela língua portuguesa, pelas partes da língua portuguesa, se diz respeito a linguística a literatura a gramática, então me tornei professor de ~~de~~ letras mas aplicado em língua portuguesa, e também comecei a fazer o curso de letra, e aí pela comodidade do trabalho eu tenho a comodidade para quinze alunos no máximo e uma vez que eu fosse professor de português eu teria 4 turmas de Quarenta, Quarenta e Cinco alunos, então me identifiquei mais hoje em dia com educação especial com libras pela questão do conforto, e também por acreditar nesses alunos que eu estou construindo uma realidade linguística diferente pra eles.

2º A quanto tempo você trabalha com a Educação Especial?

Eu trabalho com a educação especial a 5 anos, desde que eu inscrevi aqui nessa escola, vim para trabalhar como intérprete de libras, fiquei como instrutor, fiz o concurso do estado, passei pra professor instrutor de libras, e estou nessa prova a 5 anos.

3º Alguém te incentivou a trabalhar com a educação Especial?

Um incentivo foi a própria alma que eu tive, então ela, eu diante daquela alma que não sabia nada, sem eu poder servir nada pra ela, além do que eu oferecia para os outros, quando tinham alimentação de qualidade, eu fui procurar cursos básicos, Universitários até fazer o curso superior em letras e pós graduação em letras.

4º De que você mais gosta, se referindo a sua função?

É de ver nesses o gosto por aprender, o gosto em descobrir coisas novas, aprender coisas e não limitar a comunicação deles aquele mundo pequeno da família e da cidade, mas que a través do que eu posso oferecer que eles possam conhecer o mundo ir além dos seus limites.

5º Se você pudesse mudar alguma coisa, o que seria?

Se eu pudesse mudar alguma coisa seria a questão da estrutura que é exercida pra o ensino de letras de educação especial, uma escola que tivesse a capacidade e a arquitetura, e gente vai ver que barreiras de acessibilidade arquitetônica são as mais fáceis, de conteúdo e qualidade a gente tem a garantia, mas a gente não tem de uma qualidade de ensino, então se eu pudesse mudar alguma coisa eu mudaria na questão da estrutura física, teria uma sala que fosse uma qualidade, nos estudamos numa escola em que tem uma sala mas o mundo não escuta, então precisaria de uma sinalização pra que escutassem, a hora de quando tocar de professor, reuniões pedagógicas evacuar o prédio, coisas do tipo, então além dessa estrutura, dessa acessibilidade e uma qualidade no ensino regular e nesse de educação Especial.

Produção Final

1º Por que você preferiu trabalhar na Educação Especial, ao ser professor de Português?

RA Minha primeira experiência enquanto professor foi com a Educação Especial, e lá eu tive uma aluna surda. Então eu tive de procurar estratégias e recursos para entender aquele menino surdo, depois eu fiz a faculdade e aí fiz o curso porque eu queria muito história, e na época não tinha possibilidade da faculdade que eu precisasse, então eu ingressei na Universidade Estadual da Paraíba Pública. Foi mais acessível para mim, e aí me especializei pela língua portuguesa, pelas suas partes, no que se diz respeito a linguística, a literatura, a gramática. Então me tornei professor de alunos mais aplicados em língua portuguesa, e também comecei a fazer o curso de letras, pela comodidade de trabalho, tenho quinze alunos no máximo e uma vez que eu fosse professor de português eu teria 4 turmas de quarenta, quarenta e cinco alunos. Então me identifiquei mais hoje em dia com Educação Especial, com alunos pela questão da condição, e também por acreditar nesses alunos que eu estou construindo uma realidade linguística diferente para eles.

2º A quanto tempo você trabalha com a Educação Especial?

Eu trabalho com a educação especial há 5 anos e desde que eu ingressei aqui nessa escola, vim para trabalhar.

Como intérprete de libras, fiquei como intérprete, fiz o concurso do Estado, passei para professor em instituições de libras e até mesmo para o S. Onor.

3º Alguém te ensinou a trabalhar com a Educação Especial?

Um momento foi a própria aluna que se tornou. Eu diante daquela aluna que não sabia nada, sem poder exercer nada para exercer para ela além do que eu oferecia para os outros, que não tinham valimentação de audição ou que tinham surdosos básicos. Universitários até fazer o curso superior em libras e pós graduação em libras.

4º De que você mais gosta, se referindo à sua função?

É de ter mais o gosto por aprender, o gosto por descobrir coisas novas, aprender coisas e não ~~de~~ limitar a comunicação. Além, aquele mundo seguro da família ou da cidade, mas que através do que eu posso oferecer que eles possam conhecer o mundo e ir além dos seus limites.

5º Se você pudesse mudar alguma coisa o que seria?

Se eu pudesse mudar alguma coisa seria a questão da estrutura que é exigida para o ensino de alunos de Educação Especial, uma escola que tivesse a qualidade e a arquitetura são as mais básicas de conquistar a qualidade de ensino. Então se eu pudesse mudar alguma coisa, eu mudaria na questão da estrutura física, seja uma sala que tem-se uma qualidade, nos estudamos numo prédio em que tem uma sala mas o prédio não conta. Então precisava de uma valorização para que os alunos, a hora de quando treinar de professor, reunião pedagógica, avaliar o prédio, cessar do tipo. Então além dessa estrutura, dessa acessibilidade e uma qualidade no ensino regular e Educação Especial.

Entrevista 5

Transcrição

entrevistadora: qual a profissão e por que ela foi escolhida?

entrevistado: professor... porque eu sempre gostei de... dar aula né?

entrevistadora: quais os benefícios que traz a sua profissão?

entrevistado: pra mim... eu acho interessante né? dar aula é você... além de você tá... éh:: ensinando... você também aprende ao mesmo tempo né? como benefício você... a cada dia que passa você se torna mais apto também

entrevistadora: o que mudou na sua vida após a prática da profissão escolhida?

entrevistado: mudou foi... eu acho que... o nome ficou mais visto... depois que... comecei a... a dar aula o nome fica mais visto... você fica mais... bem informado

entrevistadora: qual a sua opinião sobre a educação nos dias de hoje?

entrevistado: a educação hoje tá um pouco precária... não só dos... não só por causa dos alunos né? mas no geral também... hoje até... hoje o estado num dá o valor necessário pra educação nem pros professores nem pros aluno

entrevistadora: qual a maior dificuldade dos alunos demonstrada em sala de aula?

entrevistado: o interesse... hoje a maioria dos alunos não tem muito interesse em assistir aula... querem mais brincar... curtir

Retextualização

- 1- Qual a profissão e por que ela foi escolhida?
Professor, já que eu sempre gostei de dar aula.
- 2- Quais os benefícios que traz essa profissão?
Pra mim acho interessante dar aula, além de você estar ensinando você também aprende ao mesmo tempo e a cada dia que passa você se torna mais apto.
- 3- O que mudou na sua vida após a prática de profissão escolhida?
O nome ficou mais visto, você fica bem mais informado.
- 4- Qual a sua opinião sobre a educação nos dias de hoje?
Educação hoje está um pouco precária, não só por causa dos alunos mas no geral também, hoje o estado não dá o valor necessário para a educação nem para os professores nem para os alunos.
- 5- Qual a maior dificuldade dos alunos demonstrada em sala de aula?
O interesse, hoje a maioria dos alunos não tem muito interesse em assistir aula, querem mais brincar, curtir.

Produção final

1. Qual a profissão e por que ela foi escolhida?

R/ Professor. Porque eu sempre gostei de dar aula.

2. Quais os benefícios que traz essa profissão?

R/ Para mim, acho interessante dar aula, pois além de você está ensinando você aprende ao mesmo tempo. E cada dia que passa você se torna mais apto.

3. O que mudou na sua vida após a prática da profissão escolhida?

R/ O nome ficou mais visto, você fica bem mais informado.

4. Qual a sua opinião sobre a educação nos dias de hoje?

R/ A Educação de hoje está um pouco precária, não só por causa dos alunos, mas no geral também. Hoje o estado não dá o valor necessário para a educação, nem para os professores ~~sem para os~~ e alunos.

5. Qual a maior dificuldade dos alunos demonstrada em sala de aula?

R/ O interesse. Hoje a maioria dos alunos não tem muito interesse em assistir às aulas, querem mais brincar e curtir.

Entrevista 6

Transcrição

entrevistadora: o que levou você a escolher essa profissão?

entrevistada: mais pelo incentivo da minha mãe... por ela ser professora então eu acabei me tornando professora primeiro do fundamental e depois éh::... do... do ensino médio

entrevistadora: tem alguma coisa que lhe incomoda no ambiente escolar?

entrevistada: bem... em relação éh:: o que me incomoda mais eu acho que tem a ver muito com a questão dos alunos... a questão do comportamento... do respeito... então eu acho que isso que incomoda... incomoda a nós professores

entrevistadora: se não fosse professora... que outra profissão escolheria?

entrevistada: bem... se eu não fosse professora... eu gostaria de ser psicóloga porque... eu acho que é uma profissão que ajuda muito as pessoas mas infelizmente por conta que eu não tinha condições para ir estudar em Recife... então fiquei por aqui e fiz a faculdade em Arcoverde na AESA

entrevistadora: como é a sua convivência com os outros funcionários?

entrevistada: a convivência é muito boa... a Escola Professor Jorge de Menezes tem prof/funcionários muito... muito bons... muito colaborativos então... a convivência é ótima

entrevistadora: teve alguma coisa ao longo de sua carreira que lhe incomodou?

entrevistada: eu acho que enquanto professora o que incomoda mesmo é a questão do/dos alunos respeitarem e também outra coisa que nos incomoda é a questão salarial porque na maioria das vezes a gente trabalha muito e não recebe o que deveria receber... a gente não é muito valorizado... ainda falta isso também

entrevistadora: você consegue administrar os afazeres da escola e os pessoais?

entrevistada: éh:: é meio complicado porque eu trabalho o dia todo... eu trabalho no programa integral e à noite eu trabalho aqui no Jorge... então é corrido... mas a gente tem que tentar administrar até porque éh::... fora da nossa profissão a gente também tem nossa vida particular... mas dá certo

Retextualização

1- Você consegue administrar as afazeres da escola e as pessoais?

É meio complicado, eu trabalho em período integral e a noite, então é complicado mais a gente tem que tentar administrar até por que fora da nossa profissão agente também tem nossa vida particular mais da conta

2- O que levou você a escolher essa profissão?

(...) Alô, pelo incentivo da minha mãe, ela é professora, então eu achei sendo professora primeiro no fundamental e depois do ensino médio

3- Tem alguma coisa que te incomoda no ambiente escolar?

Sim, em relação, o que me incomoda mais é o fato que é tem muito com a questão dos alunos, a questão do comportamento, do respeito, então acho que isso que incomoda nós professores.

4- Se não fosse professora que outra profissão escolheria?

Bem, se eu não fosse professora eu gostaria

de ser psicóloga, porque eu acho que é uma profissão que ajuda muito as pessoas mas infelizmente por conta que eu não tenho condições para ir estudar em Recife, fiquei por aqui e fiz um curso na EJA

5- Como é sua convivência com os outros professores?

A escola EJA tem funcionários muito bons, colaboradores, então a convivência é ótima.

Produção Final

1- Você ~~contar~~ consegue administrar as afazeres da escola e as pessoas?

É meio complicado. Eu trabalho em período integral e à noite. Então é corrido, mas a gente tem que tentar administrar até porque fora da nossa profissão também tem uma vida particular. Mas da certo.

2- Você teria algo a escolher nessa profissão?

Pelo interesse da minha mãe, por ela ser professora, então eu acabei sendo professora primeiro no fundamental e depois no ensino médio.

3- Tem alguma coisa que lhe incomoda no ambiente escolar?

Aque me incomoda mais acho que aí tem muito com a queda das notas, a queda do comprometimento, de respeito com o aluno que isso que incomoda mais, professores.

4- Se não fosse professora que outra profissão escolheria?

Se eu não fosse professora, eu gostaria de ser psicóloga, por que eu acho que é uma profissão que ajuda muito as pessoas, mas infelizmente por conta que eu não tenho condições para ir estudar sem Relfe, fiquei por aqui e fiz um curso na AESA.

5- Como é sua convivência com os outros professores?

Na escola EPJM tem funcionários muito bons, colaboram. Então a convivência é ótima.

Entrevista 7

Transcrição

entrevistador: por que o senhor escolheu ser professor de Inglês?

entrevistado: era... primeiro porque... quando eu era criança eu curtia muito música de Elvis Presley e dos Beatles... então eu tinha vontade de aprender Inglês pra poder saber o que se passava na canção e daí... na... na oitava série éh::... eu fiz um curso de Inglês curso básico e daí como faltava professor para ensinar na... na minha cidade... me chamaram para ir dar aula acabei me acostumando... gostando éh::... nisso fiquei professor de Inglês

entrevistador: o senhor acha que os professores ganham muito ou pouco levando em consideração que essa é a profissão que cria as outras profissões?

entrevistado: é MUITO pouco... vamos fazer um comparativo agora... por exemplo um entrevistado: juiz... certo precisa muita segurança aquilo outro... mas num país de uma cultura que entenda as profissões e os trabalhos como deve ser sem precisar de tanto conflito ou de... de nenhum conflito... a diferença é grande porque o conhecimento éh::... todos vão ter normalmente dentro de um nível superior ou mais avançado etc... certo... mas dentro da área de trabalho o professor... o juiz é só aquele momento quarenta e sete mil... trinta mil... outros oitenta mil... fora outras coisas que acontece... e um professor é juiz... é psicólogo... é médico... é tanta coisa em sala de aula que toda hora tá julgando... tá dando ordem... tá cuidando... tá liberando... tá organizando... éh::... várias éh::... vários capitais de conhecimento diferente... mentalidades... culturas etc. tudo num só instante... é pai... é mãe... é irmão... é primo certo? é tudo... então a diferença é enorme é pouquíssimo... não existe nem significado pra isso

entrevistador: já teve vontade de ter outra profissão? qual seria?

entrevistado: ah sim... ah sim... antes de ser professor eu ainda prestei vestibular pra relações pública e jornalismo... tinha vontade de ser éh::... advogado mas as condições na época era muito difícil que tinha que sair do interior pra capital... o país em crise e aí tive que voltar e escolher formar-me em... em Letras até porque já dominava Inglês prah:: e já trabalhava em sala de aula ainda como professor de conhecimento notório e então... mas eu tinha vontade sim éh:: mas aí não deu mais pra prosseguir... só hoje tem mais chance mas já tô quase me aposentando

entrevistador: comparada à outras escolas que o senhor já ensinou... o Jorge se destaca em algo? se sim qual?

entrevistado: ora... minha vivência com o ensino fundamental dois éh::... há um bom tempo que eu não vinha trabalhando era só mais com o ensino médio... já mais ou menos dez anos... e eu tinha uma escola muito boa pra trabalhar... a Maria Celeste do ensino fundamental com culturas e outras coisas... e o que eu acho plausível aqui do Jorge é que é o seguinte... quando você organiza os trabalhos que é extra sala de aula que a aula também não é só dentro da sala éh:: éh:: a turma se envolve e participa com... com... assim... com assiduidade e com... autoestima... outro também a questão da organização da escola... o padrão ah:: a interatividade dos professores éh::... o relacionamento com os alunos... embora tenha algumas dificuldades de alguns alunos... mas ela é íntegra... é de horário... é do momento... de tudo sempre com quase como se fosse uma escola privada daquela que se cumpre tudo ao pezinho da letra... não é a questão... é a organização de como ela é... isso é fundamental e estimula mais a gente trabalhar... dá o destaque

entrevistador: para o senhor... qual a importância dos professores na sociedade brasileira?

entrevistado: oh::... na sociedade brasileira o professor hoje tá difícil... ele é muito mais que importante porque ele não vai conseguir ou vai... não sei... é muito difícil que é transformar a cultura da sociedade brasileira que vem pra dentro da sala de aula e que a gente tra/trabalha

dentro... mas quando chega lá fora se transforma totalmente... então nós temos ah:: alguma coisa do estado que tomou conta de tudo e que o professor fica difícil de reverter isso culturalmente... vemos mudando muito o rumo tornando o aluno mais crítico... tornando mais equalitário em nível de conhecimento... melhorando o capital de conhecimento das comunidades... mas ainda é uma barreira muito alta que é a barreira cultural... então... muito difícil pro professor

Retextualização

Porque o senhor trabalhou com professor de Inglês?
 Primeiro Porque quando eu era criança eu curtia
 muita música internacional. Então eu já tinha vo-
 untade de aprender Inglês para saber o que falava
 na Campô. E daí na 8ª série eu fiz um curso de Inglês
 e como faltava professor na minha cidade me
 chamaram para dar aula. Ai eu fui me acostumando
 e gostando e então fiquei professor de Inglês.
 O senhor acha que os professores gostam muito
 ou pouco quando em consideração que essa é
 a profissão que mais os outros profissões?
 Bom, muito pouco vamos fazer um comparativo
 por exemplo um juiz certo precisa de segurança
~~estudo~~ mais em uma cultura onde tem quem
 entende os profissões que trabalham como dese-
 der sem precisar de tanto conflito e a diferença é
 grande porque o conhecimento. E todos vão ter
~~um conhecimento~~ normalmente dentro de um
 nível superior, de curso avanço dentro
 da área de profissão um Juiz ganha 47 mil, 50 mil
 Fora outras coisas e um professor é Juiz, psicó-
 logo é médico etc... É tanta coisa em sala de aula
 e toda hora da ~~aprendendo~~ ta dando ordina-
 prendendo, tá liberando, tá organizando e fora outras
 coisas que acontecem. E aí vários capitais de
 conhecimento, mentalidade, cultura e também o
 professor é pai é mãe é irmão certo? Então é tudo
 e a diferença é enorme e isso não existe.

O senhor já teve vontade de ter outra profissão? Qual seria?

Ah sim. Antes de ser professor eu ainda pretiei vestibular para ser advogado. Mas as condições na época era muito difícil e eu pensei na época que ia de intermédio para capital e o país em crise aí eu tive que voltar e me formar em letras ali porque eu já dominava o Inglês e trabalhava em sala de aula ainda como um professor de complemento. Mas eu tinha vontade sim. Mas não deu para prosseguir. Hoje tem mais chance porém eu já estou quase me aposentando.

Comparado os outros escolas que o senhor já ensinou o Jorge se destaca em algo? Se sim qual?

Bem a minha experiência com ensino fundamental. É... a um bom tempo que eu não vinha trabalhando na escola mais com o ensino médio que já trabalho a 70 anos e eu acho plausível aqui de Jorge é quando você organiza os trabalhos extra que os alunos também não é só dentro da sala. É... o teu me se envolve e participa assim com outras coisas e outra coisa também é a organização da escola e a interatividade dos professores e o relacionamento com alunos e se compara com uma escola privada. Para o senhor qual a importância dos professores para sociedade brasileira?

No sociedade brasileira tá difícil mas é muito importante e os professores vão ou não vão mas sei que é conseguir transformar a sociedade brasileira que vem para dentro da sala de aula mas quando sai lá fora se transformar.

Produção final

Porque o senhor escolheu ser professor de Inglês? Primeiro porque quando eu era criança curava muito música internacional. Então já tinha vontade de aprender Inglês para saber o que falava nas canções na 8ª série eu fiz um curso de Inglês e como faltava professor na minha cidade me chamaram para dar aula. Eu fui me acostumando e gostando. Então fiquei professor de Inglês.

O senhor acha que os professores ganham muito ou pouco? Levando em consideração que isso é a profissão que ensina os outros professores? É muito pouco. Vamos fazer uma comparação, por exemplo, um juiz, certo precisa de segurança mas em uma cultura onde tem quem entende os professores que trabalham como se não precisam de tanto conforto, a diferença é grande porque o conhecimento está dentro de um nível superior. O professor é pai, mãe e irmão. Então tudo é a diferença é enorme. Isso não deveria existir.

O senhor já teve vontade de ter outra profissão? Qual seria?

Sim. Antes de ser professor eu pretendo vestibular para ser advogado. Mas as condições na época eram muito difíceis. Eu pensei na época em ir do interior para a capital. O país estava em crise, aí eu tive que voltar e me formar em Letras. Até porque eu já dominava o Inglês e trabalhava em sala de aula ainda como um professor de conhecimento. Hoje tem mais chance, porém eu já estou quase me aposentando.

Comparando a outras escolas o senhor já ensinou o Jorge de distância em algo? Se sim, qual?

Há um bom tempo que eu não vinho trabalhando no ensino fundamental, lá se mais com o mesmo método que já trabalhei há 70 anos. Eu acho plausível aqui do Jorge é quando vão organizar os trabalhos extras que os alunos também não são só dentro do sala, a turma se envolve e participa assim com auto estímulo. Outra coisa também é a organização da escola e a interatividade dos professores e o relacionamento com alunos. A escola se compara com uma escola privada.

Para o senhor, qual o papel dos professores para a sociedade brasileira?

Na sociedade brasileira está difícil, mas é muito importante mas se os professores vão conseguir transformar a sociedade brasileira que vem para dentro da sala de aula, mas quando sai lá fora se transforma em cidadãos.

Entrevista 8

Transcrição

entrevistadora: o que lhe influenciou a seguir carreira de professor?

entrevistada: bom... eu... o que me influenciou a seguir a carreira... do magistério foi a influência da minha mãe... minha mãe que dizia sempre que a... a profissão de moça pobre era ser professora... por isso que eu fui fazer o magistério na época... na época era o magistério

entrevistadora: mudaria de profissão? se sim... qual?

entrevistada: SIM... mudaria sim... se fosse hoje eu iria mais pra área que eu me identifico também de saúde de cuidar das pessoas... é uma área que gosto e que... que me identifico bastante

entrevistadora: o que mudou na sua vida depois de seguir a carreira de professor?

entrevistada: olha... o que mudou em termos financeiros... eu me tornei é... mais independente não é? eu pude fazer a faculdade já trabalhando não é? e... e isso... até hoje é... eu que garanto o meu sustento

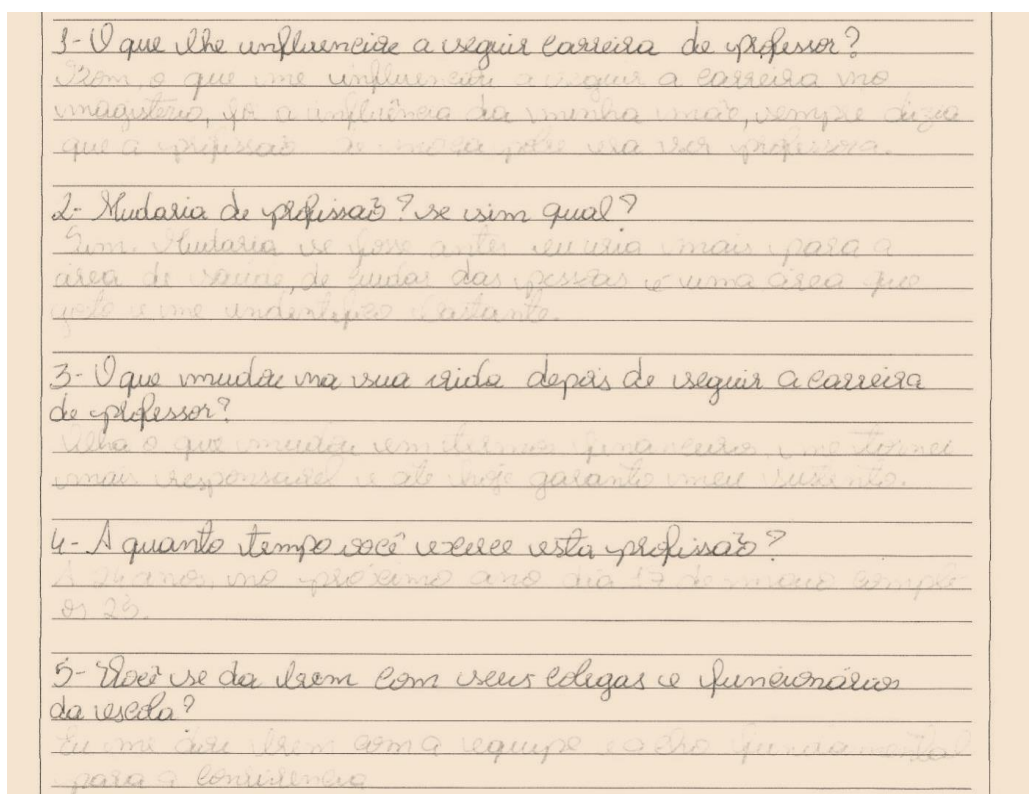
entrevistadora: há quanto tempo você exerce esta profissão?

entrevistada: éh::... vinte e quatro anos... vinte e quatro anos... no próximo ano dia dezessete de maio completo os vinte e cinco de sala de aula mesmo

entrevistadora: você se dá bem com seus colegas e funcionários da escola? e o que você acha disso?

entrevistada: bom... eu me dou bem com a equipe e acho que é fundamental não é? essa...essa interação... essa boa convivência pra que o trabalho flua né? uma vez que é um trabalho em equipe... coletivo

Retextualização



Produção final

1- O que lhe influenciou a seguir carreira de professora?

Bom, o que me influenciou a seguir carreira na magistério foi a influência da minha mãe sempre dizia que a profissão de moça pobre era ser professora.

2- Mudaria de profissão? Se sim qual?

Sim. Mudaria, se fosse antes eu seria mais para a área que gosto e me identifiquei bastante.

3- O que mudou na sua vida depois de seguir a carreira de professor?

Ué, o que mudou foi em termos financeiros, me tornei mais responsável até hoje garanto meu sustento.

4- Há quanto tempo você exerce esta profissão?

Há 24 anos, no próximo ano dia 17 de maio completa 25.

5- Você se dá bem com seus colegas e funcionários da escola?

Eu me dá bem com a equipe, e acho fundamental para a convivência.

Entrevista 9

Transcrição

entrevistador: por que você escolheu esse cargo?

entrevistada: eu escolhi esse cargo de professora porque passei num concurso público do governo do estado de Pernambuco éh::... acabei ficando

entrevistador: ok

entrevistador: já trabalhou em algum lugar além da escola?

entrevistada: jáh::... jáh::... em outro lugar além de escola ou outra escola?

entrevistador: qualquer outro lugar

entrevistada: já... já sim... já trabalhei em escolas em outras cidades... já trabalhei no centro de educação física trabalhando com educação física também... tudo na área da educação física... não tive nenhum trabalho antes éh::... dessa minha profissão não... todas foram em cima dáh::... da educação física

entrevistador: éh::... já pensou em trabalhar em algum outro cargo além de professora? jáh:: já pensei em... trabalhar como arquiteta

entrevistada: o queh:: como professora o que a senhora acha sobre a educação dos alunos hoje em dia?

entrevistada: bem... eu acho que os alunos eles estão sem limites... tá muito difícil trabalhar em sala de aula porque eles estão com muito... muitos di/direitos éh::... e esqueceram de passar os seus deveres então como não tem... muitas vezes os alunos vêm de uma família muito desestruturada acaba acontecendo que eles não têm estrutura familiar e quando chega na escola pensa que o tratamento seria da mesma forma... então fica difícil trabalhar com essas pessoas que elas não têm educação que vem de casa e fica difícil pra gente ter que fazer esse papel

entrevistador: ok

entrevistador: éh::... você já recebeu alguma crítica como professora?

entrevistada: eu não lembro mas eu acredito que já porque ninguém é perfeito néh::? eu acredito que sou muito éh::... não vou dizer severa... acho que eu sou chata

entrevistador: bom... como professora éh::... você se considera mais liberal ou mais exigente e por que trabalha assim?

entrevistada: eu me considero mais exigente porque eu acredito queh::... as coisas funcionam quando a gente exige mais... porque quando vocês acham que não conseguem e com... um pouco mais de exigência... um pouco puxando cada vez mais o aluno eu acredito que ele vai se desenvolver e vai conseguir crescer... crescer mais

Retextualização

• Por que você escolheu esse cargo?

Eu escolhi esse cargo de professora porque passei em um concurso ~~aberto~~ público do governo do estado de Pernambuco e acabei ficando.

• Já trabalhou em algum outro lugar além do escola?

Já, já trabalhei em escolas de outras cidades, no Centro de educação física também, já trabalhei com pessoas com deficiências, tudo na área de educação física. Não tive nenhum trabalho antes dessas profissões. Todas foram encima da educação física.

• Já pensou em algum outro cargo além de professora?

Já, já pensei em trabalhar como arquiteta.

• Como professora o que você acha ~~da~~ de educação dos alunos hoje em dia?

Bem, eu acho que os alunos estão sem limites. Está muito difícil trabalhar em sala de aula porque eles estão com muito direito e esqueceram de passar seus deveres, então como não ~~da~~ tem uma família bem estruturada, eles chegam na escola pensando que o tratamento seria igual, então fica difícil ^{trabalhar} com essas pessoas, que não tem educação que nem de cara, então difícil nos ter que fazer esse papel.

• Você já recebeu críticas como professora?

Eu não lembro, mas eu acredito que já até porque ninguém é perfeito, e eu acredito que eu sou "chata".

• Como professora você se considera mais liberal ou mais exigente? E por que trabalha assim?

Eu me considero mais exigente, porque eu acredito que as coisas funcionam quando a gente exige mais porque quando você acha que ~~se~~ não consegue ir bem um pouco mais de exigência com alunos eles conseguem se desenvolver mais.

Produção final

1) Por que você escolheu esse cargo?

Eu escolhi esse cargo de professor porque passei em um concurso público do governo do estado de Pernambuco e acabei ficando.

2) Já trabalhou em algum outro lugar além da escola?

Já trabalhei em escolas de outras cidades, no ensino de educação física também. Já trabalhei com pessoas com deficiência. Tudo na área de educação física. Não tive nenhum trabalho antes dessa profissão.

3) Já possui em algum outro cargo além de professor?

Já pensei em trabalhar como arquiteto.

4) Como professor, o que você acha de educação dos alunos hoje em dia?

Eu acho que os alunos estão sem limites. Está muito difícil trabalhar em sala de aula porque eles estão com muito direito e esqueceram de passar seus deveres. Então como não tem uma família bem estruturada, eles chegam na escola pensando que o tratamento seria igual. Então fica difícil trabalhar com essas pessoas que não têm educação que vem de casa. É difícil

para não ter que fazer esse papel.

5) Você já recebeu críticas como professor?

Eu ~~tenho~~ não lembro, mas acredito que já, até porque ninguém é perfeito, e acredito que eu sou claro.

6) Como professor você se considera mais liberal ou mais exigente? E por que trabalha assim?

Eu me considero mais exigente, porque eu acredito que as coisas funcionam quando você exige mais, porque quando você acha que não consegue ir com um pouco mais de exigências com alunos ele consegue se desenvolver mais.

Entrevista 10

Transcrição

entrevistador: por que escolheu ser professora de Português?

entrevistada: éh:... de início éh:... a minha profissão escolhida não era essa mas... éh:... por incentivo da minha mãe éh:... eu escolhi ser professora de Língua Portuguesa porque eu gosto de Português éh:... a melhor disciplina

entrevistador: você acha que o professor é reconhecido?

entrevistada: algumas vezes sim e outras não... mas na maioria das vezes não

entrevistador: antes de tudo teve algum incentivo ou quis trabalhar com isso por conta própria?

entrevistada: como respondi na pergunta... na primeira pergunta... eu tive incentivo do/da minha mãe principalmente éh:... ela foi quem deu o incentivo maior

entrevistador: depois de professora... qual a sensação de lidar com os alunos?

entrevistada: a sensação éh:... por um lado boa e por/ e também tem seu lado negativo éh:... o lado bom é porque éh:... temos o contato com os alunos éh:... o respeito éh:... também a possibilidade de incentivar mais a ter uma melhor opção de vida

entrevistador: conte uma das melhores coisas que aconteceu depois de ser professora?

entrevistada: éh:... uma das melhores coisas é você vê o/um aluno que você já ensinou éh:... tendo oportunidades eh:... através do/do estudo que adquiriu

Retextualização

1- Porque escolheu ser Professora de Português?
De início eu não queria essa profissão mas
por incentivo da minha mãe eu quis ser
Professora de Português.

2- Você acha que o Professor é reconhecido?
Algumas vezes sim e outras não, mas na
maioria das vezes não.

3- Antes de tudo quis trabalhar com isso
por conta própria ou teve algum incentivo?
Como respondi na primeira pergunta tive
incentivo da minha mãe, ela foi quem
deu o incentivo maior.

4- Depois de Professora qual a sensação de lidar
com alunos?
A sensação é pelo um lado boa e tem seu
lado negativo.

5- Conte umas das melhores coisas que aconte-
ceram depois de ser Professora?
Uma das melhores coisas é ver um aluno
que você ensinou se dando bem na vida
com o estudo que adquiriu.

Produção Final

- 1) Por que escolher ser Professora de Português?
De início eu não queria essa profissão, mas por incentivo da minha mãe eu quis ser Professora de Português.
- 2) Você acha que o Professor é respeitado?
Algumas vezes sim e outras não, mas na maioria das vezes não.
- 3) Antes de tudo quis trabalhar com isso por conta própria ou teve algum incentivo?
Como respondi na primeira pergunta, fui incentivada pela minha mãe, ela foi quem deu o incentivo maior.
- 4) Além de Professor qual a sensação de lidar com os alunos?
A sensação é por um lado bom e tem seu lado negativo.
- 5) Conte uma das melhores coisas que acontece para você de ser Professora?
Uma das melhores coisas é ver um aluno que não insistia se dando bem na lição com o estudo adquirido.