



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG
DEPARTAMENTO DE LETRAS / CAMPUS CENTRAL / UERN
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS- PROFLETRAS

JOSÉ EDMILSON FERNANDES

**A RETEXTUALIZAÇÃO DE RELATOS PESSOAIS DA ORALIDADE PARA A
ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MOSSORÓ

2025

JOSÉ EDMILSON FERNANDES

**A RETEXTUALIZAÇÃO DE RELATOS PESSOAIS DA ORALIDADE PARA A
ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Departamento de Letras Vernáculas, Campus Central, como requisito final para obtenção de título de Mestre em Letras. **Área de concentração:** Linguagens e Letramentos. **Linha de Pesquisa:** Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Felipe Aragão dos Santos

MOSSORÓ

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei n° 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei n° 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

F363r Fernandes, José Edmilson Fernandes
A retextualização de relatos pessoais da oralidade para a escrita no Ensino de Língua Portuguesa no 9 ano do Ensino Fundamental. / José Edmilson Fernandes Fernandes. - Mossoró-RN, 2025.
123p.

Orientador(a): Prof. Dr. Antônio Felipe Aragão dos Santos.

Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. retextualização. 2. oralidade e escrita. 3. relato pessoal. 4. ensino de língua portuguesa. I. Santos, Antônio Felipe Aragão dos. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

JOSÉ EDMILSON FERNANDES

**A RETEXTUALIZAÇÃO DE RELATOS PESSOAIS DA ORALIDADE PARA A
ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Departamento de Letras Vernáculas, Campus Central, como requisito final para obtenção de título de Mestre em Letras. **Área de concentração:** Linguagens e Letramentos. **Linha de Pesquisa:** Estudos da Linguagem e Práticas Sociais.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Felipe Aragão dos Santos
Orientador/Presidente da Banca – PROFLETRAS/UERN

Prof. Dr. Gilson Chicon Alves Barbosa
Examinador Interno – PROFLETRAS/UERN

Prof. Dr. Hamilton Perninck Vieira
(Externo à Instituição – Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza)

AGRADECIMENTOS

Trago aqui a minha gratidão, em primeiro lugar, a Deus, por ter me iluminado na aprovação do processo seletivo para cursar este mestrado. Na oportunidade, já estava com cinquenta e cinco anos e não me achava mais em condições cognitivas para tal proeza.

À minha esposa, Lucilene (Leninha), e os meus filhos, Águeda Cristina e Arthur, que de uma forma muito especial sempre me deram o apoio indispensável nesta jornada. Inclusive, alguns suportes diante de dúvidas com relação às tecnologias.

Aos meus pais: Luiz Fernandes e Maria Dolores (*in memoriam*), que me educaram e me deram a possibilidade de estudar desde criança e me mostraram que a educação é uma arma forte para o desenvolvimento do ser humano.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio Felipe Aragão, pelas grandes contribuições para o desenvolvimento deste trabalho, bem como pela sua atenção sempre presente nos momentos em que mais precisei. A ele, minha admiração!

A todos os professores do curso pelos valiosos ensinamentos que contribuíram e contribuirão de uma forma muito especial para o exercício da minha profissão.

Aos gestores das escolas nas quais trabalho, Eriene e Eliene (E.M. Maurício Fernandes), Raimunda e Juliano (E.E. Gov. Dix-Sept Rosado), além da minha sobrinha, Girlene Fernandes (professora da rede estadual do RN), pois, sem a ajuda incondicional deles, não teria sido possível a realização desta grande conquista.

Aos nobres colegas do mestrado, com quem compartilhei muitos momentos agradáveis, bem como angústias que fazem parte deste processo de aprendizagem. Eles foram especiais. A eles desejo muitas outras realizações!

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste processo. A todos, os meus mais sinceros e cordiais agradecimentos!

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do PROFLETRAS, tem como objetivo analisar os processos de retextualização de relatos pessoais na passagem da oralidade para a escrita no ensino de Língua Portuguesa, no 9º ano do Ensino Fundamental. Fundamentado nos pressupostos dialógicos de Bakhtin (2006), nas reflexões sobre textualidade de Koch (2002) e nos estudos de retextualização de Marcuschi (2001), o trabalho parte da compreensão da linguagem como prática social. A metodologia adotada foi de cunho qualitativo, com aplicação de oficinas pedagógicas em uma turma do 9º ano de uma escola pública municipal de Mossoró-RN. A análise dos dados revelou que, mediante uma sequência didática bem estruturada, os alunos são capazes de refletir sobre os deslocamentos linguísticos exigidos na transposição da oralidade para a escrita, aprimorando suas práticas textuais. Conclui-se que a integração entre fala e escrita no contexto escolar potencializa os processos de letramento, promove a autoria discente e contribui para uma prática pedagógica mais significativa e dialógica.

Palavras-chave: retextualização; oralidade e escrita; relato pessoal; ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

This research, developed within the scope of PROFLETRAS, aims to analyze the processes of retextualization of personal narratives in the transition from orality to writing in the teaching of Portuguese Language in the 9th grade of elementary school. Grounded in the dialogical assumptions of Bakhtin (2006), the reflections on textuality by Koch (2002), and the studies on retextualization by Marcuschi (2001), this work is based on the understanding of language as a social practice. The methodology adopted is qualitative in nature, with the application of pedagogical workshops in a 9th-grade class of a public municipal school in Mossoró, Brazil. Data analysis revealed that, through a well-structured didactic sequence, students are able to reflect on the linguistic shifts required in the transition from orality to writing, improving their textual practices. It is concluded that the integration between speech and writing in the school context enhances literacy processes, fosters student authorship, and contributes to a more meaningful and dialogical pedagogical practice.

Keywords: retextualization; orality and writing; personal narrative; portuguese language teaching.

LISTA DE SIGLAS

LP	Língua portuguesa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LD	Livro Didático
GT	Gêneros textuais
GN	Gramática Normativa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	14
2.1	Escrita	21
2.2	Oralidade	31
3	PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO	44
4	GÊNEROS TEXTUAIS	55
4.1	Relato de Experiências	65
4.1.1	Sobre o gênero Relato Pessoal :	68
4.1.2	Características dos Relatos Pessoais:	68
5	OFICINAS DE RETEXTUALIZAÇÃO	71
5.1	Eliminação de marcas da oralidade.	72
5.2	Introdução da pontuação com base no tom das falas.	73
5.3	Retirada de repetições de palavras e de pronomes.	75
5.4	Introdução dos parágrafos.	76
5.5	Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (estratégia de reformulação objetivando explicitude).	77
5.6	Reconstrução de estruturas das concordâncias verbais e nominais.	78
5.7	Seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais	79
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS	91
	ANEXO A - Texto aluno A P1	93
	ANEXO B - Texto aluno A P2	94
	ANEXO C - Aluno A P3	95
	ANEXO D - Aluno A P4	96
	ANEXO E - Aluno A P5	97
	ANEXO F - Aluno A P6	98
	ANEXO G - Aluno B P1	99
	ANEXO H - Aluno B P2	100
	ANEXO I - Aluno B P3	101
	ANEXO J - Aluno B P4	102
	ANEXO K - Aluno B P5	103

ANEXO L - Aluno B P6.....	104
ANEXO M- Aluno C P1.....	105
ANEXO N- Aluno C P2	106
ANEXO O- Aluno C P3.....	107
ANEXO P- Aluno C P4	108
ANEXO Q- Aluno C P5.....	109
ANEXO R - Aluno C P6	110
ANEXO S - Aluno D P1 (frente)	111
ANEXO T - Aluno D P1 (verso).....	112
ANEXO U - Aluno D P2 (frente)	113
ANEXO V - Aluno D P2 (verso).....	114
ANEXO W - Aluno D P3 (frente)	115
ANEXO X - Aluno D P3 (verso).....	116
ANEXO Y- Aluno D P4(frente)	117
ANEXO Z - Aluno D P4 (verso).....	118
ANEXO Z 2 - Aluno D P5 (frente).....	119
ANEXO Z 3- Aluno D P5 (verso).....	120
ANEXO Z 4 - Aluno D P6 (frente).....	121
ANEXO Z 5 - Aluno D P6 (verso).....	122

1 INTRODUÇÃO

É inegável que a comunicação, seja ela oral, seja escrita, permeia todas as relações humanas, atravessando culturas, gerações e contextos. Desde os primeiros anos de vida, aprendemos a nos expressar pela fala, utilizando-a como instrumento de interação, construção de identidade e pertencimento social. No entanto, quando o ambiente escolar exige que essa oralidade se transforme em texto escrito, muitos alunos se deparam com desafios que, muitas vezes, não sabem como enfrentar. Por quê? Porque escrever não é simplesmente falar no papel. Escrever é planejar, organizar, selecionar palavras, construir sentidos, considerar quem lê e, sobretudo, adequar-se às normas que regem a escrita formal.

Diante desse cenário, esta pesquisa se propõe a responder à seguinte questão norteadora: Como se dá a retextualização de relatos pessoais na passagem da oralidade para a escrita no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental?

Para aprofundar essa investigação, três questões específicas guiam o trabalho:

1. De que forma o trabalho com a retextualização de relatos pessoais pode contribuir para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos no ensino de Língua Portuguesa?
2. Quais são os desafios e as potencialidades encontrados pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental no processo de retextualização de relatos pessoais da oralidade para a escrita?
3. Quais procedimentos linguísticos, discursivos e textuais os alunos mobilizam na passagem de relatos pessoais da modalidade oral para a modalidade escrita?

Com base nessas questões, estabelecemos o seguinte objetivo geral: Analisar como se dá a retextualização de relatos pessoais na passagem da oralidade para a escrita no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental.

E os objetivos específicos:

1. Compreender como o trabalho com práticas de oralidade e escrita, mediado pela retextualização, contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos no ensino de Língua Portuguesa.

2. Investigar as potencialidades e desafios do desenvolvimento de atividades de retextualização de relatos pessoais com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, considerando suas especificidades cognitivas, linguísticas e socioculturais.

3. Analisar os procedimentos linguísticos, discursivos e textuais mobilizados pelos alunos na passagem de relatos pessoais da modalidade oral para a modalidade escrita.

Este trabalho foi desenvolvido com uma turma do 9º ano de uma escola municipal da cidade de Mossoró, tendo como foco o gênero relato pessoal. A escolha desse gênero não foi aleatória; ela partiu da compreensão de que contar histórias de vida memórias, experiências, vivências faz parte da constituição dos sujeitos, e, portanto, carrega um potencial significativo para o desenvolvimento das habilidades linguísticas.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, o percurso metodológico adotou como base as sequências didáticas, fundamentadas nos estudos de Schneuwly e Dolz (2004), as quais permitem organizar o ensino de gêneros de forma sistemática e progressiva. No que diz respeito ao conceito de retextualização, que norteia diretamente este estudo, nos apoiamos na perspectiva de Marcuschi (2001), que compreende a retextualização como um processo de transformação textual, no qual há deslocamento entre modalidades (oralidade e escrita) e adequações necessárias para atender às especificidades de cada situação comunicativa.

Após as explanações iniciais deste trabalho de pesquisa, apresentamos a seguir a divisão dos capítulos que compõem a dissertação, explicando o conteúdo de cada um e sua relevância para o desenvolvimento da pesquisa.

No primeiro capítulo, são feitas reflexões acerca do processo de ensino da Língua Portuguesa no Brasil, uma vez que esta pesquisa está diretamente vinculada à área da educação. Nesse momento, destacamos a importância de a escola reconhecer o aluno como um sujeito inserido em contextos sociais e econômicos específicos, não podendo ser analisado de forma isolada desses parâmetros. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva, estimulando o professor a trabalhar com diferentes processos de letramento que promovam o pleno desenvolvimento do estudante.

Além disso, esse capítulo aborda a escrita, que é de extrema importância para todas as sociedades. Ressaltamos a necessidade de uma atenção especial às

aulas de Língua Portuguesa, para favorecer a aprendizagem dos jovens escritores. Apresentamos a escrita como um processo dinâmico, que se aprimora ao longo do tempo por meio da prática constante, da colaboração entre professor e aluno e da preocupação com o interlocutor. Também, são feitas reflexões sobre a oralidade, instrumento fundamental na comunicação humana, que, por muito tempo, foi negligenciado no ensino. A partir de novas teorias, valorizamos a fala dos alunos, reconhecendo sua importância e a possibilidade de adaptá-la conforme as demandas do contexto social.

No segundo capítulo, abordamos os processos de retextualização, que constituem o foco central desta pesquisa. Este capítulo explora como um texto originalmente produzido na oralidade pode ser transformado para o formato escrito. Mesmo sendo um processo complexo, ele evidencia a importância da relação entre fala e escrita, mostrando que ambas podem ser aprimoradas e adaptadas conforme o contexto em que o usuário da língua se encontra.

No terceiro capítulo, discutimos as contribuições dos gêneros textuais para o ensino da Língua Portuguesa. Destacamos a diversidade e a riqueza que esses gêneros proporcionam para o trabalho docente, ampliando as possibilidades de letramento em sala de aula. Neste estudo, optamos pelo gênero relato pessoal para desenvolver a atividade de retextualização, considerando seu potencial para conectar a produção textual às vivências dos alunos.

No quarto capítulo, aprofundamos o estudo sobre o gênero relato pessoal, enfatizando suas características orais que variam conforme o contexto de produção. Uma etapa fundamental dessa fase foi a gravação dos áudios pelos próprios alunos, por meio dos quais narraram suas histórias. Esse procedimento foi crucial para fundamentar a pesquisa, permitindo uma análise autêntica dos textos orais que originaram os processos de retextualização.

No quinto e último capítulo, descrevemos a realização das oficinas de retextualização na sala de aula. Apresentamos como os textos gravados foram transformados em produções escritas, evidenciando os desafios e avanços obtidos pelos alunos. Ressaltamos a importância de trabalhar a oralidade e a escrita sem estabelecer hierarquias entre elas, buscando valorizar ambas como formas legítimas e complementares de expressão.

Essa estrutura foi pensada para garantir que o processo de ensino da Língua Portuguesa contribua significativamente para o desenvolvimento dos jovens,

oferecendo-lhes ferramentas para compreender e utilizar a linguagem de maneira crítica e eficaz, ampliando suas possibilidades de expressão e participação social.

2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os estudos linguísticos evoluíram bastante em relação há trinta anos, quando não era dada tanta importância ao estudo dos gêneros do discurso no ensino superior no Brasil. Consequentemente, no ensino de Língua Portuguesa nas escolas, essa temática também não fazia parte da prática do trabalho relacionado a textos, mesmo que, em nível mundial, já houvesse estudiosos como Bakhtin (2006) que trazia reflexões sobre o uso da língua e suas mais diversas possibilidades de produção. Segundo seus trabalhos, a linguagem evolui de acordo com os gêneros discursivos e estes, por sua vez, têm a mesma importância tanto nos textos orais quanto nos textos escritos. Segundo Bakhtin (2006, p. 268),

[...] em cada época de evolução da linguagem literária, o tom é dado por determinados gêneros do discurso, e não só gêneros secundários (literários, publicísticos, científicos) mas também primários (determinados tipos de diálogo oral - de salão, íntimo, de círculo, familiar-cotidiano, sociopolítico, filosófico, etc.).

Havia uma tendência de a escola priorizar os estudos de textos dos gêneros secundários, ou seja, os textos de autores renomados eram tratados como se fossem modelos a serem seguidos, independente da circunstância em que o ser estivesse. Os gêneros primários, que circulam em torno da oralidade, não eram colocados em prática no ensino da nossa língua. Hoje, a prática docente se vale do equilíbrio dos gêneros textuais, sejam eles da oralidade, sejam da escrita, com suas respectivas particularidades e importância no contexto de se estabelecer o elo da comunicação.

Em uma de suas reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa, Marcuschi (2008) traz um conceito de Antônio Augusto G. Batista, discutido em “Aula de português – Discursos e saberes escolares” (1997), no qual o autor indaga: “Quando se ensina português, o que se ensina?”. Marcuschi (2008) questiona que não se trata somente de ensinar português, e sim a língua portuguesa. Ele dá destaque para a importância da reflexão de ensino da língua como algo que está em constante desenvolvimento e que remete a mudanças sociais, econômicas, temporais, regionais, etc. A Língua Portuguesa, assim como as demais, é interacionista, dinâmica e heterogênea; ela se manifesta em uma interação constante, e os interlocutores são sujeitos ativos no processo de comunicação.

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil foi tradicionalmente pautado na Gramática Normativa, sempre priorizando a norma-padrão, uma vez que havia uma preocupação tecnicista com futuros resultados da educação, que se voltava para preparar o jovem para o campo de trabalho que ele viria a ocupar. Conseqüentemente, não se observavam as influências linguísticas que o estudante trazia do seu contexto social e familiar, nem a sua necessidade mais básica de se comunicar com clareza e entender os textos que o cercavam.

Cabe ao ensino da Língua Portuguesa propiciar aos estudantes condições para que eles sejam sujeitos ativos e protagonistas na sociedade sob uma perspectiva cidadã que ocorre, sem dúvida, por meio da língua, para uma boa interação social. O aluno já desempenha seu papel social desde o nascimento, e o acesso ao uso da língua não pode ser dissociado do seu convívio social e familiar, ou seja, deve-se fazer uso também, no ensino da língua materna, das produções de convivência em que ele está inserido.

Toda e qualquer atividade envolvendo a língua materna compreende a concepção de língua como uma peça fundamental. Nesse sentido, todo o trabalho do professor de língua portuguesa e dos demais, pressupõe a língua que será um fator determinante em sua prática pedagógica. Partindo desse ponto, é necessário explicar os rumos que essa pesquisa tomará e vamos lembrar alguns pressupostos teóricos relacionados ao trabalho a ser desenvolvido. Segundo Koch (2002, p. 13):

A concepção de língua como representação do pensamento corresponde a um sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja 'captada' pelo seu interlocutor da maneira como foi mentalizada.

Esse pensamento é concebido no ensino tradicional da educação, no qual o falante faz uso da língua como se esta estivesse a sua disposição e que se cumpriria o elo da comunicação simplesmente pelo fato de se ter usado a língua, ou seja, não se pensa em como essa fala chega ao ouvinte. Não há uma devida preocupação em analisar se o ouvinte será capaz de decodificar o que lhe foi passado. Sendo assim, fica de fora a análise do contexto, que pode ser social, econômico, racial, sexual, etc.

Nesta pesquisa, a análise do contexto se fez presente, uma vez que toda produção textual ocorre em um dado contexto em que o locutor se encontra inserido. No caso da nossa pesquisa, foi devidamente esclarecido que os relatos pessoais que os alunos iriam fazer estariam atrelados à vida deles e contados com a linguagem peculiar que eles usam e que se conecta com o seu cotidiano.

[...] sempre tem a ver com conexão: conectar aquilo que sabemos com aquilo que lemos, aquilo que lemos com aquilo que sentimos, aquilo que sentimos com aquilo que pensamos, e o modo como pensamos com o modo como vivemos nossas vidas, num mundo conectado (Wolf, 2019, p. 188).

Ao mesmo tempo em que eles precisariam ter respeito às produções e às falas dos seus colegas, para tentar evitar que ocorressem casos de preconceitos linguísticos.

Em nosso país, essa postura perdura até hoje nas escolas, ainda que não seja predominante. Gradativamente, houve a participação de professores em formações de curta duração e, apesar de ainda haver pouco incentivo dos governantes, despontou um interesse por parte dos educadores em cursos de pós-graduação com maior prazo de duração. A partir dessa postura, foi havendo, aos poucos, reflexões sobre estudos de linguistas que influenciam o estudo da língua.

Conforme assegura Koch (2002, p.15):

O sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o caráter ativo dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir.

Nesse posicionamento, não temos a língua como simples fator transmissão informação, e sim como fundamentação do ser, desenvolvendo a capacidade de estabelecer um elo de comunicação eficiente, a partir do qual o falante traz uma gama de fatores que o influenciaram a se inserir em um processo de busca do contato com os outros; daí entram os fatores psicológicos e sociais que agem e interagem com os usuários da língua. A linguagem, portanto, deixa de ser um código neutro e passa a ser compreendida como uma prática social, carregada de sentidos, intencionalidades e marcas do contexto em que se produz.

É nesse entrelaçamento de vozes, discursos e experiências que os sujeitos constroem significados, negociam sentidos e se posicionam no mundo. Assim, ao considerar esses aspectos no ensino de Língua Portuguesa, reconhece-se que a aprendizagem não se limita ao domínio de regras gramaticais, mas se amplia para a formação de sujeitos críticos, capazes de utilizar a linguagem para interagir, argumentar, narrar e transformar realidades.

Nesse sentido, os papéis dos interlocutores tornam-se imprescindíveis, uma vez que o elo de acontecimento real da comunicação ocorrerá em um resultado das relações que envolvem o falante, o ouvinte e os meios que influenciam a ambos, dentro do campo social em que a comunicação acontece. Por essa concepção, vemos os envolvidos no processo da comunicação não mais como sendo passivos, e sim como agentes que influenciam diretamente a realidade com suas construções linguísticas, que resultam de toda uma vivência social.

Foi uma oportunidade que este trabalho aproveitou para colocar em prática a teoria de que o ser tem suas individualidades psicológicas e sociais e que estas são fatores vinculados à linguagem utilizada por ele. A oralidade é inerente ao ser humano, e nossa pesquisa trouxe a prática da fala para narrar fatos da vida dos jovens.

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trouxeram uma nova perspectiva de reflexão para a educação brasileira, e o ensino da Língua Portuguesa passou por uma linha de pensamento sobre as atitudes do professor em sala de aula.

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem.

Nesse tópico, mostra-se que o educador tem uma posição de interlocutor com uma bagagem de conhecimentos prévios e deve se valer dela para instigar o aluno a desenvolver suas habilidades cognitivas, levando em consideração as limitações e as necessidades do discente. Destaca-se também que é de suma importância o ato de planejar o que se vai trabalhar e quais objetivos se pretende alcançar com as atividades que serão propostas na prática da aula. E, é claro, os resultados

alcançados nem sempre se darão por igual, de jovem para jovem. Haverá, nesse caso, que se valorizar o desenvolvimento individual, considerando as limitações de cada um, e as ansiedades para se tornar um melhor usuário da língua em sua vida pessoal e futura vida profissional.

Dentro dessa perspectiva, nosso projeto buscou planejamentos estratégicos para orientar os alunos, observando suas individualidades e dificuldades. O professor utilizou demonstrações de como se procede em um trabalho sequencial e que a avaliação seria totalmente individual, observando as limitações existentes e que o processo de maturidade linguística no campo da produção textual ocorre aos poucos e de forma diferente para cada jovem escritor.

Os PCN abordam como unidade básica no processo de ensino o texto e a importância de se trabalhar a Língua Portuguesa sempre alinhada com os estudos dos gêneros textuais.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Trazendo a ênfase para a mais rica diversidade textual, a partir desse momento, no Brasil, começou a despertar um trabalho linguístico com uma variedade de possibilidades para o aluno ter acesso a temas gerais e, principalmente, ver que tanto a oralidade quanto a escrita podem proporcionar o acesso a informações e um vasto campo de desenvolvimento de suas competências linguísticas. Sem prejuízos para o ensino, sem abandonar a estrutura gramatical, levando os gêneros textuais como ferramenta de se trabalhar os textos e suas temáticas, que tornam o universo da leitura mais recheado de possibilidades, os PCN destacaram essa ferramenta para auxiliar no trabalho dos professores de Língua Portuguesa.

Em nosso posicionamento, defendemos que as práticas de produção de texto precisam trazer uma interação, e esta será exposta com detalhes no capítulo de análise, assim como o compartilhamento de significados entre professore(a)s e estudantes, no eixo da escrita, que consideram dois aspectos do ato de escrever: conforme orienta a BNCC (Brasil, 2018, p. 244).

Por um lado, enfatizam sua natureza processual e colaborativa. Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas as decisões sobre as maneiras de comunicar o que se deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores. Por outro lado, o ato de escrever é também concebido como prática social e reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos alunos agir com protagonismo.

Dessa forma, a BNCC assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem. Essa diretriz orienta a prática pedagógica a considerar não apenas o texto em si, mas também os contextos de produção e recepção deles. Dessa forma, tanto o instrumento de trabalho quanto a perspectiva proposta servem de aporte para nossa pesquisa de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem.

Nessa linha de pensamento, o projeto que foi desenvolvido fez uma ponte de comunicação entre o objetivo de ajudar os alunos no seu desenvolvimento no campo da produção textual e o uso da linguagem que ele aplica diariamente em seu contexto social, familiar e econômico, sem que isso seja visto como falar “certo” ou “errado”. Nessa perspectiva, a oralidade traz essa riqueza de possibilidades, com a função natural de que o ser humano a utilize para se comunicar.

Com a reflexão que a BNCC nos trouxe, ficou claro que o trabalho de sala teria que se preocupar com fatores externos ao estudo de texto. A partir daí, o professor deveria ver uma vasta possibilidade de se trabalhar a Língua Portuguesa em uma perspectiva mais inclusiva, independente da classe social em que o aluno esteja inserido. Isso permite que o professor tenha maior liberdade para escolher a variação da linguagem que pode usar, de acordo com o momento em que ele está praticando a comunicação.

Como a BNCC veio após os PCN e ambos tratam da renovação na educação brasileira, a Base Nacional trouxe parte da influência dos estudos apresentados pelos Parâmetros Curriculares, sendo o texto e os gêneros textuais um bom exemplo desse estudo.

[...] ao investigar os documentos PCN e BNCC, foi possível detectar a concepção teórica que envolve os gêneros textuais. As similaridades, aproximações e distinções sobre a perspectiva teórica nestes documentos, nos apontam as transformações ocorridas sobre as concepções pedagógicas ao longo da elaboração das políticas educacionais na realidade brasileira (Brito; Valério, 2022, p. 13).

Para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, a BNCC conserva muitas características estudadas pelos Parâmetros Curriculares relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, e isso tornou-se um ponto positivo para a educação, para que nosso país pudesse tomar um rumo que trouxesse resultados positivos. Para a abordagem que foi feita neste estudo, o professor de Português teve tranquilidade, uma vez que os textos e os gêneros textuais foram mantidos como foco principal.

Como houve um espaço de tempo considerável, duas décadas, a Base Nacional teve que passar por ajustes, uma vez que o contexto social, que muito influencia os estudos linguísticos, sempre vem passando por transformações.

No entanto, entre as duas décadas que separam os dois documentos, os estudos de linguagens evoluíram bastante. Da mesma forma, a sociedade também passou por profundas alterações, sobretudo por conta da ampliação do uso da tecnologia. A BNCC reflete esse avanço, que se manifesta, principalmente, em dois aspectos: a presença de textos multimodais – popularizados pela democratização das tecnologias digitais – e as questões de multiculturalismo – uma demanda política da contemporaneidade. Confira a seguir as principais mudanças (Nova escola, 2024, n. p.).

Dois fatores de mudança influenciaram bastante para que a BNCC trouxesse inovações a partir dos PCN. O primeiro está centrado nos textos multimodais, que utilizam muitos recursos semióticos como: imagens, gráficos, vídeos, cores, sons e a própria escrita; apesar de toda a riqueza de comunicação que engloba nesses textos, eles ficavam à margem dos estudos linguísticos. Outro fator que trouxe reflexões à Base Nacional foi a democratização das tecnologias digitais. Por sua vez, essa mudança pela qual a sociedade passou está diretamente relacionada com a multimodalidade e, é claro, o ensino de uma língua não pode deixar de trabalhar com essas correntes que fazem com que a linguagem sofra também modificações.

Sob essa perspectiva, o ensino da Língua Portuguesa passou a trabalhar com os gêneros textuais, tanto no campo da escrita como da oralidade. Essa mudança foi passada para os livros didáticos e a organização de seu uso em sala de aula. Mesmo assim, esta ferramenta ainda deixa lacunas com relação a uma sequência didática que ajude o professor a usá-lo de tal forma a contribuir para que o estudante veja com clareza a diversidade dos textos, a importância da gramática como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento da escrita e da fala.

Com a necessidade de se trabalhar a escrita e a oralidade, surgiu a ideia de construir esse projeto com a temática “retextualização de relatos pessoais”, com a perspectiva de auxiliar o aluno no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Isso porque tratamos uma perspectiva de se trabalhar com o material da vida do estudante no formato simples e inicial de sua fala, sempre enfatizando a importância dos dois momentos - fala e escrita - sem que uma se sobressaia sobre a outra, mas que caminhem lado a lado na comunicação diária dos seres em sociedade.

2.1 Escrita

No processo comunicativo, há uma importância essencial do ser humano com relação ao uso da escrita. Desde o início da humanidade, houve comunicação entre homens, e já nas cavernas eles deixavam registradas mensagens para que outros pudessem entender um determinado contexto que se desenvolvia por aquela região. Muito embora eles deixassem desenhos, podiam ser considerados como se fossem cartas. Daí vem ao pensamento de que a escrita se faz essencial ao ser humano, assim como a fala, não só para o elo de comunicação, mas também como um fator que auxilia o desenvolvimento do homem.

Por ser tão importante para a língua e seus usuários, a escrita deveria ser um instrumento mais democrático, mas infelizmente não o é. Muito pelo contrário, foi durante muitos anos excludente, uma vez que, dentro do campo do ensino de Língua Portuguesa, dava-se ênfase ao ato de escrever fundamentado na gramática tradicional, até por um fator histórico, visto que, no início dos estudos linguísticos, os conhecimentos gramaticais eram privilégio dos mais abastados.

Nessa linha de pesquisa, Antunes (2003) traz uma reflexão sobre o ensino da LP para que ele não fique atrelado única e exclusivamente ao uso da gramática tradicional e possa se expandir em um contexto bem mais aprofundado. Antunes (2003, p. 40-41):

O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Teorias linguísticas do uso da prosódia, da morfossintaxe, da semântica, da pragmática, teorias do texto, concepções de leitura, de escrita, concepções, enfim, acerca do

uso interativo e funcional das línguas, é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor de português.

Alguns professores, em nosso país, ainda insistem em encaminhar suas atividades do cotidiano da sala de aula dando ênfase a regras gramaticais. Três fatores contribuíram para que a educação no Brasil passasse a ver o ensino da língua materna com mais envolvimento do discente: primeiro, vieram os PCN (Brasil, 1998); depois a BNCC (2017); e, por último, e não menos importante, as constantes formações acadêmicas nas escolas para os docentes que estão atuando em sala de aula.

Após essas vertentes de estudo, ficou claro que a gramática por si só não era suficiente para o ensino de LP, assim como em outras línguas. Há mais teorias a se estudar e refletir como melhorar o desempenho dos educadores e educandos.

A pedagogia sociointeracionista, criada pelo soviético Vygotsky (1896-1934) trouxe uma tendência renovadora para o estudo da língua. Nessa concepção, ele entende que o ser se desenvolve a partir de influências socioculturais, pois o homem é formado também pelo meio em que ele está inserido. Ou seja, o aluno traz uma gama de conhecimentos do mundo em que ele vive, e essa aprendizagem que ele adquiriu não deve ser deixada de lado, como se não tivesse nenhuma importância. Precisa, sim, ser respeitada e aprimorada com os conhecimentos que se trabalham em sala de aula.

Seguindo com esse pensamento, há que se trabalhar uma parceria entre escola, família e aluno, principalmente educador e educando, para o pleno desenvolvimento da escrita do ser em construção. Para Antunes (2003, p. 45):

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo.

O jovem precisa se sentir confortável no ambiente escolar com toda a equipe que faz parte do seu cotidiano para que possa desenvolver todas as suas competências, inclusive a linguística. Com a escrita não pode ser diferente; todos os professores, principalmente o de LP, precisam ter um envolvimento com o aluno. Não deve haver mais espaço nesses locais educacionais para preconceitos com

comentários do tipo: “sua letra é horrível”, “quem é seu professor de português?” e muitos outros.

Quando se produz algo textualmente, surge a vontade de expressar seus sentimentos, suas ideias, suas experiências, e esse momento de produção na escrita precisa ser valorizado de acordo com o que foi proposto. Se há falhas no processo da escrita do estudante, faz-se preciso analisar quais estratégias podem ser usadas para que tais dificuldades sejam superadas. Nas produções solicitadas pelo professor, em geral, pede-se apenas que o aluno faça uma redação. Mas, com o desenvolvimento das práticas linguísticas dos educadores, fica a necessidade de se esclarecer claramente alguns pontos: Que gênero será trabalhado? Para quem escreveremos? Onde será exposto o trabalho? O que pretendemos comunicar? Ou seja, é necessário que fique claro para o estudante qual é o objetivo da produção, para que ele dê a devida importância e possa fazer a atividade proposta de acordo com o que se espera.

Uma dúvida muito frequente entre os estudantes, diante de uma atividade de produção textual, é sobre o que escrever? E fica a questão, nem sempre ter propriedade dos conhecimentos linguísticos significa dizer que está preparado para começar o seu texto. Antunes (2003, p. 45):

Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do ‘não ter o que dizer’. As palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê.

Diante de um trabalho de produção textual, pressupõe-se que o professor planejará antes como abordar o tema. Primeiramente, é necessário enfatizar que o falante de uma língua se torna capaz de escrever sobre algo que ele já tenha tido algum tipo de leitura sobre o assunto. Então, o educador precisa trabalhar com textos que trazem uma abordagem relacionada ao que ele pretende, assim como observar o detalhe de que o aluno conhece ou não o gênero textual que será explorado.

O gênero relato pessoal faz parte da vida do ser falante; há sempre oportunidades em que os falantes de uma língua utilizam esse texto para contar fatos que aconteceram em sua vida. Nesse pensamento, foram mostrados alguns textos orais, antes da execução do trabalho, através de áudios e vídeos foram

mostrados cordelistas, cantadores de viola produzindo seus textos orais e falas de pessoas em seus contatos diários de conversas. Também foram ouvidos exemplos de relatos pessoais, para que os alunos tivessem contato com a estrutura que esses textos seguem. Dentro dessa perspectiva de que a palavra fluirá melhor nos momentos de produção, quando o locutor já teve algum contato com o gênero que seria produzido.

O instrumento para o que vai ser escrito, ou seja, a palavra, é muito importante, mas essa ferramenta será bastante útil no processo da produção quando o usuário da língua já tem direcionado o que vai produzir. Antes de usar o material de trabalho, faz-se necessário saber o que vai ser feito. Logo, o educador já deve estar ciente de que o seu aluno tenha algum conhecimento sobre a temática que será explorada e como o mestre vai fornecer mais informações para que o jovem se sinta seguro e confiante para executar o trabalho proposto.

Uma estratégia que torna mais significativa a atividade de produção textual é o uso constante dos mais diversos gêneros textuais na prática de sala de aula, ou seja, o docente precisa estar atento à grande diversidade dos textos e encaminhar leituras que possibilitem ao discente conhecer as estruturas de vários gêneros textuais e como eles abordam com riqueza muitos temas que são de extrema importância para o desenvolvimento das habilidades da escrita que o jovem precisa.

A linguista e pesquisadora Antunes (2003) traz também reflexão sobre o outro, ou seja, para quem se escreve. Qual a importância de se observar para quem estamos nos dirigindo quando fazemos uma produção? Até que ponto essa preocupação deve afetar no ato da comunicação? Nesse sentido ela cita Bakhtin (1995, p. 113):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Nesse trecho, a reflexão proposta está no sentido de que a palavra expressa pelo falante não pode ser simplesmente deixada de lado como se não tivesse uma meta a ser alcançada. Para ilustrar a importância que o interlocutor exerce sobre o locutor, vamos observar o seguinte exemplo de escrita de um gênero textual, o

“bilhete”. Quando uma criança produz um texto para a sua mãe e o fixa na geladeira, terá uma despreocupação com a estrutura linguística. E, mesmo assim, o elo da comunicação não será quebrado. A mesma criança, produzindo um bilhete que terá como destinatário a diretora da escola onde ela estuda, já demonstrará uma certa preocupação com a linguagem, e esta será mais polida e, conseqüentemente, adequada ao ambiente e à pessoa a quem ela se dirige.

Fica clara a influência que o locutor adquire, com o passar do tempo e com naturalidade, diante do seu interlocutor. Esse amadurecimento no jovem escritor será facilitado toda vez que o professor deixar claro que quem escreve o faz com uma consciência e preocupação prévia de que o leitor vai ter acesso à sua escrita e precisará entender a mensagem. Ao mesmo tempo, de uma forma automática, haverá um parâmetro a ser alcançado.

Há um ponto na construção do texto escrito que se faz necessário destacar: o contexto, que pode/deve determinar um rumo a essa produção.

Segundo Antunes (2003, p. 48):

Dessa forma, toda escrita responde a um propósito funcional qualquer, isto é, possibilita a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas e está inevitavelmente em relação com os diversos contextos sociais em que essas pessoas atuam.

Com o papel da comunicação, entre indivíduos das mais diversas camadas da sociedade, a escrita, assim como a fala, tem sua função preestabelecida como um elo entre locutores e interlocutores. Estes, por sua vez, estarão inseridos em vários contextos: sociais, econômicos, regionais, etc. Essas variantes, por sua vez, determinam situações de produção e captação das ideias que sejam lançadas em um texto.

De acordo com o gênero textual que esteja sendo trabalhado em sala de aula, o professor pode mostrar as possibilidades da produção escrita. Para isso, deve observar também o interlocutor, para que se promova um momento de comunicação, sem deixar de lado alguns conhecimentos linguísticos já adquiridos, bem como novas aquisições de termos que facilitem o trabalho dentro de um contexto que possa estar alinhado às normas, sem que haja constrangimento para o jovem escritor.

Na relação oralidade/escrita, não há uma oposição, e sim uma complementação no campo da comunicação, cada uma com seus recursos estilísticos diferentes. Quanto à escrita, Marcuschi (2001, p. 26) aponta:

[...] seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros [...]. Trata-se de uma modalidade complementar à fala.

A escrita, por sua vez, também dispõe de vários elementos para torná-la enriquecida. Uma vez que optamos pelo mecanismo da escrita, podemos usar vários efeitos linguísticos que estão a nossa disposição. Nesse evento de comunicação, o autor dispõe de elementos que tornarão seu texto mais bem elaborado, tais como letras maiúsculas em determinadas palavras, uso de aspas e outras formas de destacar certas passagens contidas na produção. Tendo em comum com a fala, a clara preocupação em se fazer claro nas informações veiculadas no gênero trabalhado.

Na fala, há uma copresença entre falante e ouvinte, ou seja, o momento da comunicação é, na maioria dos gêneros, instantâneo. Enquanto na escrita, não há essa relação de acontecer no mesmo momento e, ao contrário, geralmente vai acontecer no momento posterior. Antunes (2003, p. 51):

A escrita corresponde a uma outra modalidade de interação verbal: a modalidade em que a recepção é adiada, uma vez que os sujeitos atuantes não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço. Além disso, há um lapso de tempo, maior ou menor, entre o ato de elaboração do texto pelo autor e o ato de sua leitura pelo leitor. Como lembram Faraco & Tezza (2003, p. 10)¹: 'O homem inventou a escrita, há milhares de anos, quando só a conversa não conseguia dar conta de todas as suas necessidades'.

Há necessariamente que se esclarecer que, enquanto à função comunicativa, a escrita vem apenas a ser mais um recurso de uma língua em qualquer país, e essa modalidade se difere da oralidade pelo momento em que se produz e o momento da recepção. A fala se faz presente no ato da comunicação, e a escrita acontece com todos os seus trâmites, de acordo com o gênero textual, o contexto em que se trabalha e o público que se tem como alvo. Este pode acontecer um

¹ FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Oficina de texto**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 319 p.

pouco depois da produção e pode também ser concebido em um tempo bem adiante de quando se fez a atividade.

Com a presença dos textos que fazem uso da multimodalidade, essa teoria de que a oralidade acontece no momento da fala e a escrita traz o seu interlocutor somente depois, pode acontecer de maneira parecida, quando por exemplo, produz-se um texto oral como podcast e outros gêneros, a recepção da mensagem pode acontecer depois da produção, e o texto ficará à disposição do seu público durante muito tempo.

Nessa mesma linha de pensamento, vale lembrar que a fala também vai ser influenciada pelo contexto que estará presente no momento da produção e vai variar de acordo com o gênero que se propõe no ato de comunicação. Uma fala entre amigos jovens será desprovida de preocupações, mas esse jovem, falando para pessoas que ele sabe que têm um conhecimento mais amplo e esperam dele uma postura diferente, já terá um cuidado maior com a sua fala.

Infelizmente, na prática das aulas de LP em nosso país, não acontece com frequência um trabalho que desperte no aluno a necessidade de refazer os textos que são produzidos em sala ou mesmo como uma atividade que lhe foi passada para ser feita em casa. A oportunidade de produção textual que o professor traz vem com o esclarecimento do gênero que será trabalhado, a quem será encaminhado, esclarecimentos da temática e por último, após a produção, o ato de reescrever o que foi feito. Isso dará uma chance para que o discente comece a despertar sua autocrítica.

É necessário estabelecer um cronograma para se trabalhar o desenvolvimento da habilidade da escrita nos jovens estudantes, de tal maneira que possa ser mais abrangente e incluyente, para que nossos jovens tenham a oportunidade de melhor desenvolver suas habilidades. Dentro de uma sequência, há três partes a serem destacadas, que são: o planejamento, o ato de escrever e a reescrita.

A seguir, será mostrado um esquema que pode auxiliar/orientar o trabalho da produção escrita, sequência proposta pela linguista Antunes (2003, p. 57-58):

Quadro 1 - Etapas distintas e intercomplementares implicadas na atividade da escrita

1. PLANEJAR	2. ESCREVER	3. REESCREVER
É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:	É a etapa para o sujeito:

Ampliar seu repertório;	Pôr no papel o que foi planejado;	Rever o que foi escrito;
Delimitar o tema e escolher o ponto de vista a ser tratado;	Realizar a tarefa motora de escrever	Confirmar se os objetivos foram cumpridos;
Eleger o objetivo, a finalidade com que vai escrever;	Cuidar para que os itens planejados sejam todos cumpridos;	Avaliar a continuidade temática;
Escolher os critérios de ordenação das ideias, das informações;		Observar a concatenação entre os períodos entre os parágrafos; ou entre os blocos superparagráficos;
Prever as condições dos possíveis leitores;		Avaliar a clareza do que foi comunicado; avaliar a adequação do texto às condições da situação;
Considerar a situação em que o texto vai circular;	Enfim,essa é uma etapa intermediária, que prevê a atividade anterior de planejar e a outra posterior de rever o que foi escrito.	Rever a fidelidade de sua formulação linguística às normas da sintaxe e da semântica, conforme prevê a gramática da estrutura da língua;
Decidir quanto às estratégias textuais que podem deixar o texto adequado à situação;		Rever aspectos da superfície do texto, tais como a pontuação, a ortografia e a divisão do texto em parágrafos.
Estar seguro quanto ao que pretende dizer a seu parceiro; enfim, estar seguro quanto ao núcleo de suas ideias e de suas intenções.	Normalmente, a escola tem concentrado sua atenção na etapa de escrever e tem focado apenas a escrita gramaticalmente correta.	

Fonte: Adaptado de Antunes (2003).

Na primeira parte, para a execução de uma produção textual, entra o mecanismo do planejamento, quando o professor também já traz o seu plano traçado, com objetivos, atitudes que vai tomar e que metas ele pretende alcançar com a atividade proposta. O aluno, por sua vez, em contrapartida, irá também planejar como executará o seu trabalho.

Esta pesquisa oferece a oportunidade para que os estudantes saibam com antecedência o formato em que o trabalho seria realizado. Para facilitar o processo no momento da escrita, pensou-se que ele poderia refletir sobre qual história gostaria de contar, para ter mais propriedade e segurança na execução do trabalho. Ao mesmo tempo, ele ficaria bem à vontade com relação à fala no momento da gravação do áudio. A prática da retextualização traz a oportunidade de revisar e repensar a estrutura do texto a cada etapa que seria desenvolvida.

Um ponto a ser destacado diz respeito ao repertório de que o aluno dispõe e o que ele deve fazer para torná-lo mais enriquecido, do ponto de vista de ser bem claro para o seu interlocutor, sem desrespeitar o conhecimento prévio que o jovem

traz do contexto em que está inserido. As leituras que são feitas sempre possibilitam que ele tenha acesso a palavras que possam lhe ser bastante úteis na construção do seu texto.

Como o nosso trabalho traz uma tentativa de melhoria na habilidade da escrita, um assunto também refletido foi a fuga ao tema. A partir dessa preocupação, um item a ser trabalhado no planejamento da construção de um texto é a delimitação do tema que será abordado. De acordo com o que o aluno tratar, ele pode dividir em tópicos e ver o que pode ser abordado ou não, para evitar que se comece tratando de um assunto e não passe para outro que não tem nenhuma relação coerente com o que se está sendo abordado.

Dois pontos também devem despertar a atenção do jovem escritor: o objetivo para o qual ele está escrevendo e o gênero que utilizado para a execução da atividade. No primeiro, está centrada a questão de para quem ele deve escrever, ou seja, seu interlocutor. Uma vez que se sabe qual o público que o locutor pretende alcançar com êxito, fica mais simples ter um objetivo que norteia sua produção. Sem sombra de dúvida, a escolha do gênero textual que ajuda muito a fim de que o autor saiba como direcionar o desenvolvimento da mensagem a ser trabalhada.

Também se faz necessário pensar em como serão os critérios de ordenação das ideias, de trabalhar no plano antes da execução o que será mais relevante para ser abordado na produção textual. Alguns aspectos são mais importantes e outros podem ser descartados. Além de organizar a sequência de como essas ideias vão aparecer no texto.

Por último, e não menos importante, devemos pensar em que veículo o texto final será divulgado. Quando se sabe qual o público que irá ter acesso ao trabalho, o locutor terá uma preocupação maior com o seu vocabulário, o gênero adequado, se vai fazer uso da língua em um padrão mais ou menos formal, e conseqüentemente, tentará abordar o tema que lhe foi passado de uma forma que transmita clareza e seja uma leitura facilitadora do conhecimento.

Já na segunda parte da atividade de produção textual, vem a escrita em si. É a hora de colocar em prática tudo que foi planejado, pois trata-se daquilo que será o produto final do trabalho, como reflete Antunes (2003), a qual fala diz que não se deve fazer uma construção sem planejamento. No campo da educação tradicional, essa etapa é normalmente a única, já que o professor se preocupa apenas com o momento da produção.

Um fato positivo de ter a terceira etapa, que é a reescrita, é que haverá mais confiança por parte do jovem escritor, pois ele ficará tranquilo, até certo ponto, visto que haverá uma nova chance para trazer algumas mudanças e adaptações em seu texto, após a escrita.

Nessa nova e última etapa, serão trabalhados os processos que envolvem a retextualização diante das atividades de escrita. É o momento em que o aluno será instigado a fazer uma autocrítica sobre o seu trabalho. Parece fácil, mas não é, uma vez que ele vai analisar a estrutura da escrita: normas, acentuação, orações, parágrafos, etc; e irá mais além, observando a parte da coerência e clareza das ideias apresentadas, ou seja, se o seu interlocutor fará uma leitura satisfatória do ponto de vista da aprendizagem do autor e do leitor.

Vale ressaltar que todo esse processo não é uma tarefa fácil para o professor e, conseqüentemente, também para o aluno, mas, com certeza, trata-se de uma atividade que gradativamente contribui para que o jovem escritor comece a produzir seus textos de forma mais eficiente. Aos poucos, todo esse trabalho ajuda o estudante a ter um amadurecimento no campo da escrita.

É comum, em nossas escolas, confundir que o aluno não sabe escrever quando não domina todas as regras ortográficas da Língua Portuguesa. Há que se observar alguns entraves na construção das normas da língua padrão em nosso país. Segundo Antunes (2003, p. 60),

Existe, para os padrões da escrita, um conjunto de convenções que estipulam a forma como as palavras devem ser grafadas. Em alguns contextos, é possível estabelecer uma série de regras que determinam o emprego de certos grafemas, os quais, como se sabe, não correspondem univocamente aos sons dos fonemas. No caso do português, as convenções ortográficas obedecem, em geral, a motivos etimológicos (relativos à origem das palavras) e só muito raramente sofrem alterações.

A preocupação com a escrita, por parte da escola, deve partir do princípio de que o aluno saiba o que vai escrever, em que gênero textual, para quem, de acordo com as preocupações que foram expostas até aqui. Quanto ao domínio das normas da ortografia, isso só acontecerá com o amadurecimento do estudante diante de suas práticas de leituras diversas e das produções.

Uma das questões que confundem o locutor são os sons das palavras, que muitas vezes não têm uma relação direta com o que se pode pensar quando vai ser escrita. Este projeto fez algumas tentativas de treinos ortográficos, observando as

regras, mesmo sabendo que elas só serão dominadas aos poucos, frisando também que há outros aspectos da produção textual a serem observados.

A etimologia das palavras, ou seja, sua origem, é um dos fatores que vai determinar o resultado delas na prática da escrita. Essa convenção é estipulada e determinada de tal forma que, mesmo que pareça lógica a necessidade de uma mudança, não é tão simples que ela aconteça. O estudo fonético de nossa língua é bem complexo, fazendo com que os próprios professores sintam dificuldades para lidar com as questões que envolvem esse assunto.

A escola não deve se preocupar somente com a ortografia e suas normas, o início do desenvolvimento das habilidades do estudante, com relação à escrita, vai além das normas de escrita. Porém, resta também a responsabilidade de práticas das regras ortográficas no cotidiano da sala de aula para auxiliar o estudante para que ao longo do Ensino Fundamental e Ensino Médio este possa aprimorar sua competência linguística e se tornar um bom escritor, dentro do que ele se propõe e de acordo com as necessidades de sua vida estudantil, profissional e pessoal.

2.2 Oralidade

O ser humano tem uma necessidade muito forte a partir do seu nascimento, que é o ato de se comunicar com os outros seres. E o segundo instrumento a ser utilizado para esse ato é a fala. O primeiro pode ser o choro ou os gestos, que o homem faz assim que nasce e, através destes, a equipe médica que recebe o recém-nascido, e os pais começam a entender os desejos que a criança está tentando comunicar.

A LP, quando analisada a fala do brasileiro, torna-se um fator excludente para as camadas menos favorecidas, uma vez que estas não detêm o controle da oralidade na modalidade formal da língua. É claro que, se for observado o uso cotidiano das pessoas que não tiveram acesso adequado à escola e as que tiveram acesso, mas que não puderam avançar em seus estudos, ficará nítido que o preconceito que diz que o brasileiro não sabe falar o português corretamente existe, e não se preocupa em ser discreto.

Em muitos casos, no contato entre os falantes, acaba-se esquecendo que o objetivo mais claro e simples de uma língua deve ser a comunicação entre seres. Logicamente, se uma pessoa está em um contexto de necessidade de uma

expressão mais cuidadosa, deve-se observar alguns parâmetros, porém as conversas cotidianas entre grupos vão variar de acordo com o contexto em que cada ser participa e as habilidades que ele já desenvolveu.

Marcuschi (2001, p. 25) define a fala como:

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. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica.

A fala como instrumento de comunicação se torna riquíssima, apesar dos maus julgamentos de que esta é mais pobre do que a escrita. Deve-se, pois, dar uma importância em pé de igualdade para os dois módulos. Se a escrita pode ter os momentos de produção e reconstrução, para torná-la mais eloquente, a fala tem a seu dispor os gestos que podem ser feitos, as mímicas e os movimentos do corpo do falante, para tornar mais claro o que está sendo transmitido.

A partir do que o aluno traz do seu conhecimento prévio, a escola terá a responsabilidade de tentar aos poucos moldar a linguagem que ele utiliza, mostrando os mais diversos contextos em que a sua fala pode ser adequada, sem deixá-lo constrangido, mas que saiba que cada oportunidade em que ele esteja inserido deve usar um vocabulário adequado ao ambiente e os seus respectivos falantes. Essa mudança do estudante acontecerá gradativamente, mas para isso é necessário que todos os professores, não só os de português, façam observações sobre essa temática.

Um processo atualmente muito utilizado nas escolas do Brasil é o Letramento, ou seja, desenvolver as habilidades de leitura e escrita de uma forma contextualizada na realidade da criança, que é o foco do ensino-aprendizagem, o qual a escola tem como objetivo. Para isso, é preciso estar bem claro que a língua está a serviço do ser falante, e não o inverso. Segundo Marcuschi (2001, p. 16),

Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramentos e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim, não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os mercedores de nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua. São as formas que se adequam aos usos e não o inverso.

Em uma perspectiva de se trabalhar o letramento com a fala e a escrita, o autor traz uma reflexão de que a língua vai se adequar à necessidade do falante para que aconteça a aprendizagem. Se o objetivo principal do trabalho do professor de LP é desenvolver as habilidades da oralidade e da escrita do jovem, então a maneira como ele chega à escola falando deve servir como base para as tarefas a serem desenvolvidas.

Como está implícito na teoria do autor, a variação linguística vai acontecer na sociedade através dos usos da língua, e o jovem escritor, ao chegar ao ambiente escolar, já traz uma gama de conhecimentos do uso da fala. Nesse caso, deve-se aproveitar seu conhecimento de mundo e as construções linguísticas que vêm sendo desenvolvidas em seu contexto.

Quanto a isso, fica claro que o aluno chega à escola com uma bagagem de conhecimentos, mas não sairá com a mesma. Os processos de letramentos se desenvolvem em várias áreas e de vários formatos e, aos poucos, de maneira sutil e sem preconceitos que possam contribuir com a exclusão dos estudantes, fará as devidas adequações tanto na escrita como na fala do indivíduo. Para a escola e, em especial, para o professor de português, vale salientar que a oralidade e a escrita não devem ser colocadas como rivais. Não deve haver uma dicotomia entre esses dois termos, eles caminham lado a lado na expressão do ser humano diante da necessidade de comunicar algo.

Quando esses dois recursos são tratados como dicotomias, são vistos como: a fala, não planejada e imprecisa, já a escrita como planejada e precisa. Com os estudos avançados dos gêneros textuais essas diferenças podem não ser muito precisas, por exemplo, um falante que tem um grau de estudo linguístico um pouco aprimorado terá uma preocupação com a oralidade, principalmente quando faz uso desse instrumento diante de um público um pouco mais exigente ou quando da gravação um vídeo instrucional ou um *podcast* que circulará por várias camadas da comunidade.

Para evitar que essa dicotomia possa atrapalhar um pouco o trabalho do professor em sala de aula e no campo escolar ou até mesmo influenciar negativamente a vida pessoal do jovem estudante se destaca aqui duas variações defendidas por Marcuschi (2001, p. 31):

A perspectiva variacionista compreende a língua como um fenômeno dinâmico, heterogêneo e em constante transformação, que se manifesta de

diferentes formas a depender do contexto, dos interlocutores e das intenções comunicativas. Nesse sentido, fala e escrita apresentam especificidades próprias, sendo regidas por diferentes normas de uso. A norma-padrão, também conhecida como língua culta, é aquela socialmente prestigiada e ensinada na escola, associada principalmente aos usos formais e aos registros escritos. Por outro lado, coexistem com ela as variedades não padrão, como a língua coloquial e outras formas de expressão oral e escrita, que refletem os contextos informais, as identidades culturais, regionais e sociais dos falantes. Desse modo, entender essas variações é essencial para que o ensino de Língua Portuguesa valorize tanto a norma-padrão quanto as normas não padrão, promovendo uma educação linguística que reconheça a diversidade, a legitimidade e a funcionalidade de todas as formas de falar e escrever.

A linha variacionista traz uma abordagem de que a escrita não pode ser vista como a língua padrão e a fala como não padrão. Estas apenas sofrem suas variedades linguísticas, mas as duas estão submetidas a algum tipo de norma, não se pode dizer que a fala é desprovida de normas ou preocupações. No uso cotidiano, a língua não é uniforme. Assim, tanto na escola quanto no amadurecimento pessoal e profissional do ser, este pode e deve se desenvolver tanto na oralidade quanto na escrita, pois essas formas de linguagem podem caminhar lado a lado, com suas construções distintas de acordo com os gêneros textuais em que se fazem necessárias.

A fala, uma vez que o indivíduo começa a desenvolvê-la mais cedo como instrumento de comunicação, vai dar oportunidades para que o interlocutor possa adquirir novas formas de se expressar. A oralidade vai, ao longo da vida estudantil do ser humano, se aprimorar e se tornar com múltiplas opções de acordo com o contexto em que acontece o evento. O professor, por meio dos letramentos que serão colocados em prática, vai contribuir para que o discente se desenvolva e possa aprimorar o seu discurso.

Em uma segunda oportunidade, aparece nesse estudo a perspectiva sociointeracionista, que nada mais é o estudo que traz uma reflexão sobre a valorização da interação do indivíduo e o meio em que ele vive. Ou seja, o conhecimento, de várias áreas que norteiam o ser humano, se constrói pelo contato/interação com outros seres nas mais diversas comunidades. E como a

língua não é um sistema fechado, encaixa-se nessa dinâmica do estudo da evolução e construção do conhecimento humano.

Na perspectiva sociointeracionista, tanto a fala quanto a escrita são concebidas como práticas sociais, permeadas pela dialogicidade, pela interação e pela construção conjunta de sentidos. Ambas se caracterizam por usos estratégicos da linguagem, nos quais os sujeitos mobilizam recursos linguísticos e discursivos para atender às necessidades comunicativas de cada situação. Nessa abordagem, destaca-se que os textos orais ou escritos cumprem funções interacionistas, uma vez que estão sempre voltados para o outro, visando ao envolvimento, à negociação de sentidos e à manutenção das relações sociais. Além disso, a situacionalidade se faz presente, pois cada produção textual está diretamente ligada ao contexto em que ocorre, às condições de produção e aos interlocutores envolvidos.

A coerência textual, portanto, emerge não apenas das regras gramaticais, mas sobretudo da adequação à situação comunicativa, da pertinência dos elementos discursivos e da construção conjunta do sentido. Por fim, tanto a fala quanto a escrita apresentam dinamicidade, pois se ajustam, transformam-se e ressignificam-se de acordo com os objetivos comunicativos dos participantes, reafirmando a linguagem como prática viva, social e interativa.

Essa linha de pensamento sobre a construção do conhecimento linguístico traz no mesmo nível a fala e a escrita, desmontando assim uma série de preconceitos, pois mostra a língua como um fenômeno interativo e dinâmico. Até aí parece ser uma linha de pensamento que traz vantagens para se entender os fenômenos linguísticos e para ajudar na construção dos letramentos que norteiam a prática do ensino de LP. Mas, esse estudo linguístico não traz uma abordagem mais profunda quando se refere aos fatores sintáticos, fonológicos e estudos relacionados à compreensão e produção textual.

Diante dessa instabilidade nas teorias passíveis de se colocar em prática, cabe uma análise minuciosa de uma junção de várias teorias linguísticas, como a variacionista com a sociointeracionista. Dessa forma, o professor pode buscar um melhor resultado na prática dos letramentos que serão realizados no ambiente educacional. Fica então a orientação de que o mestre, no fazer cotidiano de sua sala de aula precisa, diante de várias teorias a que teve acesso e sobre as quais fez reflexões, ponderar com aquelas que ele julga que trará melhores resultados, ou até

mesmo do resultado da somatória de vários estudos que possa ter realizado ao longo não só de sua formação, como no transcorrer da prática pedagógica.

A variedade interacionista trabalha com a análise dos contextos sociais, econômicos e culturais e que as características linguísticas sofrem influência direta desses contextos em que a língua está inserida. Por sua vez, os gêneros textuais são analisados através de seus usos em sociedade e de que maneiras eles poderão auxiliar no melhor resultado do processo ensino-aprendizagem.

Não há nenhum motivo para preocupação de que a escrita deva ser mais importante do que a fala, nem que esta possa estar com os dias contados. Para Marcuschi (2001, p. 36),

Mesmo considerando a enorme e inegável importância que a escrita tem nos povos e nas civilizações 'letradas', continuamos, como bem observou Ong [1982], povos orais. A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia.

É, sem sombra de dúvida, muito importante o estudo e o aprimoramento da escrita, principalmente levando-se em conta que o ser está inserido em uma sociedade que exige um certo envolvimento com essa prática da língua. Quando se trata de um ambiente em que o discurso deve ser utilizado na esfera da oralidade e na da escrita, o homem precisa se adequar ao que lhe é exigido, para determinadas produções.

No capítulo quatro, serão feitas reflexões sobre os gêneros textuais. Mas, já se pode adiantar que a importância com que será tratado o uso da escrita ou da oralidade vai variar de acordo com o gênero que vai ser trabalhado, e as adequações às normas da língua também estarão submetidas a essa necessidade de escolha. No amadurecimento linguístico do estudante, este vai perceber gradativamente que a fala e a escrita são unidades básicas quando o assunto é comunicação e expressão nos meios da sociedade.

A escola aos poucos tem se dado conta de que era uma falha, no passado, dar mais ênfase à escrita do que a oralidade, como se aquela fosse mais importante do que esta, ou que a escrita fosse a língua oficial e a fala apenas algo que o ser humano usasse no dia a dia, mas desprovida de preocupação na construção, visto que o aluno já chega à escola falando a língua Portuguesa que pratica desde o

nascimento em seu convívio familiar e social. A partir do desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem é que ele vai se adaptar ao uso variado da fala de acordo com o contexto em que fará uso.

Por mais que as sociedades passem por um processo de evolução digital ou tecnológica, a fala sempre se faz necessária no âmbito da comunicação humana. Ao lado da escrita, ela sempre seguirá cumprindo seu papel na sociedade, e não há mecanismos que substitua essas duas práticas linguísticas uma vez que são inseparáveis do ser humano, principalmente a oralidade como uma prática social.

A oralidade quando analisada com profundidade mostra as suas marcas que vão sendo deixadas durante o desenrolar do texto. De acordo com a reflexão de Maingueneau (2013, p. 86).

Como o locutor não pode apagar o que diz e é levado pela dinâmica de sua própria fala, ele recorre frequentemente a modalizações que comentam sua própria fala para corrigi-la, para antecipar-se às reações do coenunciador etc.: "por assim dizer", "ou melhor...", "em todos os sentidos da palavra", "como é que se diz?" etc.

Destaca-se, nesse ponto, a grande riqueza que a fala nos possibilita, vista como uma construção textual, pois traz as modalizações como um recurso que enriquece o ato da comunicação entre os falantes de uma língua. Mesmo aquelas pessoas com mais dificuldades no uso da norma culta ou que estejam no início dos seus estudos escolares, já começa a desenvolver os mais variados recursos, para que seu discurso consiga alcançar seus objetivos diante do interlocutor.

Se por um lado a escrita tem todos os processos do antes e depois da produção, a fala também dispõe de recursos que a tornam mais clara e objetiva. E de acordo com o gênero textual que está em questão, a oralidade tem um planejamento prévio. As modalizações ocorrem no momento do ato de comunicação, logo requerem um pouco de maturidade do falante. Todavia, esse fator não torna a oralidade menos rica ou menos organizada que a escrita, apenas ocorrem fenômenos linguísticos em estilos diferentes.

De acordo com o que já foi dito, o interlocutor influencia diretamente a produção do locutor. Assim, o nível de exigência com que a fala será tratada vai depender do contexto em que ela ocorre, o gênero textual utilizado, as habilidades linguísticas do falante e a importância que se dá para o ouvinte. Essas interferências

que o falante faz acontecem devido à oralidade ser espontânea, mas não sem preocupações com a expressão oral.

O recurso das modalizações vai se desenrolando durante as produções de fala, na maioria das vezes, em busca de chegar ao interlocutor e este compreenda o que se quis transmitir. É uma forma de se antecipar a uma provável falha no momento da comunicação, como se pudesse prever que não ficou muito claro para o ouvinte e ainda resta tempo e recursos para complementar o que o falante pretendia expressar.

A BNCC aborda as mais diversas possibilidades de envolvimento nos processos de letramento na prática docente. Nessa tomada de posição com a preocupação de renovação no ensino da Língua Portuguesa em nosso país, há uma citação bem abrangente. (Brasil, 2018, p. 74-75),

O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.

A oralidade no ensino de LP, em nosso país, começou a tomar um papel relevante a partir de 1998 com os PCNs e depois teve a continuidade em 2017 com a BNCC. Embora de forma lenta o Brasil vem avançando dentro de uma perspectiva de evolução nos estudos linguísticos, desapegando-se de métodos conservadores da Gramática Tradicional e trazendo reflexões sobre a língua como um fenômeno social e que deve, portanto, ser visto como uma ferramenta de trabalho com o contexto de seus falantes.

O Ministério da Educação (MEC) trouxe essas ferramentas que fizeram com que todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem se engajassem nos estudos para analisar várias propostas em todas as áreas do conhecimento e pensar a partir delas em como redirecionar o fazer pedagógico nas escolas brasileiras.

Tanto nos PCN como na BNCC foi lançada uma reflexão sobre a importância de se trabalhar a oralidade em um formato aberto, como a própria língua permite, uma vez que essa prática linguística está presente em todos os ambientes em que

se estabelece atos de comunicação entre indivíduos. Foi a partir dessa retomada nos procedimentos na sala de aula que os professores, mais especificamente os de português, puderam rever a necessidade de ouvir realmente o aluno, com o discurso que ele traz de sua vida cotidiana e, com essa abertura, poder trabalhar melhor os letramentos prováveis para desenvolver a capacidade de se expressar diante das mais diversas ocasiões.

Antes, a oralidade era vista apenas como o ato de comunicação face a face, mas dentro dessa perspectiva dos gêneros textuais, houve uma abertura para se analisar os mais diversos tipos de textos em que a fala pode ser gravada ou transmitida, não necessariamente ao vivo, podendo ser passada por uma longa distância entre o locutor e o interlocutor, como através do tempo que não ocorra naquele momento. Com esse pensamento, fica claro que deve haver uma preocupação do falante para que haja entendimento na mensagem e que alcance os objetivos da produção sobre o ouvinte.

No período da pandemia que assolou o mundo, a educação teve que trabalhar com a tecnologia e as aulas sendo ministradas no formato remoto. Os professores em suas casas, e os alunos também. Nesse período, a oralidade foi utilizada em videoaulas, conferências, textos virtuais, explicações de conteúdos que puderam ser gravadas pelos alunos, mesmo a distância. Com muita sensibilidade, também se escutava o estudante, com as dificuldades e angústias que o momento trazia. Até hoje, com o uso das ferramentas tecnológicas acontecem muitos momentos em que assuntos acadêmicos/escolares são resolvidos no formato *online* e a fala desempenha um papel importantíssimo.

Nesse momento da história da Educação, ficou clara a importância da junção de gêneros textuais diversificados. Nem sempre a fala vem isolada, pois traz também a escrita em diversas oportunidades para a aula ficar com maior coerência e facilitar a aprendizagem. Houve uma presença riquíssima da multimodalidade, ou seja, a oralidade, a escrita, a musicalidade, os gráficos, desenhos, todos juntos em uma função de aprimorar a comunicação dessa prática pedagógica.

Antunes (2003, p. 100-105) traz oito passos sobre as implicações pedagógicas para desenvolver bem as estratégias do trabalho em sala de aula sobre a oralidade. De tal forma como foi explicado, fica claro que a fala pode, em certos casos deve, ter preocupações com a sua produção:

Primeiro vem o destaque *“Uma oralidade orientada para a coerência global”*, em que Antunes (2003) reflete a importância de o professor estar atento às estratégias que precisa trabalhar para que o estudante tenha foco no tema a ser exibido em sua produção. Diante da temática que desenvolvida, é necessário que evite a incoerência diante do que é exposto.

Em seguida, a autora discorre sobre *“Uma oralidade orientada para a articulação entre os diversos tópicos ou subtópicos da interação”*. Ao contrário do que se pensa, a fala também precisa ser articulada com a sequência das partes do texto, como pronomes, sinônimos e outras marcas, que fazem com que os tópicos se liguem em uma linha de pensamento que faça o discurso evoluir gradativamente, e também fará parte de um processo em que o professor vai trabalhando com seus alunos.

O próximo trata *“Uma oralidade orientada para as suas especificidades”*. Aqui, cabe ao professor ressaltar que mesmo na fala formal comparando-a com a escrita formal, há semelhanças e diferenças. Esse item traz a questão de que o aluno não pense os cuidados com o texto falado como se pudesse ser igual ao escrito. Destaca-se aqui a atividade que foi produzida nesse projeto, que trata da retextualização, ou seja, a mudança de um texto produzido na oralidade para a modalidade escrita.

O quarto item traz *“Uma oralidade orientada para a variedade de tipos e de gêneros de discursos orais”*. O professor desempenha um papel de orientar o aluno no sentido de mostrar que a fala é um mecanismo vivo e está em constante transformação e evolução. Se por um lado não se deve desrespeitar o formato da oralidade que a criança chega à escola, por outro o Ensino Fundamental precisa ir mostrando gradativamente que o uso da fala vai se adaptando conforme o tipo textual ou o gênero que o envolve, dentro de um contexto em que esse texto vai ser produzido.

O item a seguir, o quinto, relata sobre *“Uma oralidade orientada para facilitar o convívio social”*. As estratégias do falante e do ouvinte vão variar de acordo com o gênero com que eles estejam envolvidos no momento. Em uma aula, por exemplo, a fala do professor deve ser clara e objetiva, para alcançar o entendimento dos alunos, mas, por outro lado, o educador precisa ter seu vocabulário com um certo cuidado linguístico e, no transcorrer da comunicação, nada impede que haja interrupções para que sejam esclarecidas dúvidas. Em outras oportunidades, infelizmente o

interlocutor não tem acesso a intervenções, então cabe ao locutor a preocupação prévia.

No sexto item, a autora expõe *“uma oralidade orientada para se reconhecer o papel da entonação, das pausas e de outros recursos suprasegmentais na construção do sentido do texto”*. Nesse sentido, cabe ao professor mostrar a riqueza das expressões no momento da construção do texto falado. Os gestos, as pausas, a maneira como o locutor se comporta no ato da comunicação fazem uma grande diferença para o entendimento do interlocutor.

Na próxima proposta, a sétima, a autora traz *“uma oralidade que inclua momentos de apreciação das realizações estéticas próprias da literatura improvida, dos cantadores e repentistas”*. Entre vários treinos realizados antes do trabalho, também foram ouvidas: cantorias, cordelistas, etc. Ou seja, textos que ilustram a oralidade e suas vertentes. Geralmente, quando se refere a essa atividade de comunicação, a escola trabalha com esse gênero textual como algo errado, para que os alunos façam as devidas correções, sem mostrar o valor cultural que há e que essa tradição regional deve ser respeitada e conservada para que as gerações futuras também possam apreciar o trabalho dos cordelistas e repentistas.

E por último, é abordada *“uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores”*. No cotidiano escolar, quando a prática da oralidade está sendo trabalhada, muitas vezes, nem os professores escutam com atenção a produção do aluno. Logo, a reflexão aqui feita mostra a importância de se ouvir o outro, em uma tentativa de exercitar a escuta, só depois serão feitas as devidas observações e questionamentos. O estudante precisa ser estimulado nas atividades de sala de aula a ouvir o que está sendo anunciado, tanto pelo professor como pelos colegas na hora que estes estejam falando.

Todas as teorias mostradas formaram base para o trabalho que foi desenvolvido nesta pesquisa, e é claro, além das ferramentas ofertadas pelos estudos, o professor precisa ter sua autonomia quanto à tomada de decisões com relação ao rumo que tomará. Analisando as propostas estudadas e levando em consideração seu conhecimento, o educador toma seus posicionamentos e elenca as estratégias que julga ser mais importantes, observando também a comunidade em que ele vai produzir o que pretende.

A oralidade foi trabalhada logo no início do projeto com a gravação de áudios contando os relatos pessoais. Antes dessa fase, houve vários momentos de conversas entre professor e alunos no sentido de esclarecer a importância da participação de todos e de evidenciar que precisamos desenvolver um trabalho com dedicação e respeito mútuo, de acordo com as limitações de cada estudante.

Apesar do pré-julgamento que se faz com o jovem da atualidade, dizendo que ele é mais desinibido que há algumas décadas, não é isso que se observa na escola. A maioria deles têm vergonha de expor e se expor diante de um público, embora sejam seus colegas. Quando se trata da produção de textos na modalidade oral, não é diferente. Na maioria das vezes, isso acontece pelo desrespeito que eles têm um para com o outro, resta à escola e ao professor trabalhar o sentimento de aceitação na fala e na realidade que cada um vive em seu contexto familiar e comunitário.

A oralidade neste projeto também foi vista por esse prisma, acessando-se as falas dos estudantes e deixando bem claro que o respeito estaria em primeiro lugar, pois, quando se trabalha com atividades que visam bons resultados no processo ensino-aprendizagem, não deve haver seres que se coloquem como superiores ou inferiores. O importante é que todos serão ouvidos, e as devidas observações em busca de uma fala que seja adequada ao gênero que foi explorado farão com que o jovem escritor se sinta à vontade e adquira novos conhecimentos ao final das tarefas executadas.

É importante frisar que o trabalho do professor para desenvolver a oralidade não significa dizer que ele vai ensinar o aluno a falar, mas mostrar algumas estratégias para que o estudante possa amadurecer um pouco ao final do Ensino Fundamental e tenha uma visão de que a fala serve para comunicar, mas o falante deve ter em mente a preocupação de alcançar o ouvinte. Quando isso acontece no face a face se mostra mais acessível, porém, quando o texto vai ser transmitido, dependendo do gênero textual, precisa haver cuidado com o entendimento do interlocutor.

Também foi esclarecida a importância do enriquecimento vocabular, ou seja, o estudante começa a sua carreira estudantil com um linguajar mais simples, mas, de acordo com a necessidade do uso da fala em contextos diferentes, o aluno vai precisar aplicar palavras que adquiriu ao longo de suas leituras, seja com textos de livros, seja com textos multimodais, falas e oratórias ouvidas na internet, que

também podem ajudar o jovem a aumentar seu potencial de fala e consequentemente de escrita.

3 PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO

Antes de dar início aos trabalhos, foram esclarecidas algumas dúvidas relacionadas à temática que foi o foco principal: “a retextualização”. Os alunos já traziam a cultura do ‘passar um texto a limpo’, que nada mais era que copiar o texto produzido novamente, tirando apenas algumas escritas borradas ou apagadas com corretivo. Para melhorar o compromisso com as redações deles, foi feito um trabalho de reescrita, bem antes do projeto. Nessa fase inicial, foi mostrado que os textos produzidos sempre precisam passar por análises para ver o que poderia/deveria ser mudado.

Foi necessário ser mostrada e explicada a noção de “transcrição”, que, à primeira vista pode parecer sinônimo de “retextualização”, mas na verdade se trata somente de uma das etapas iniciais no processo. Uma vez que fosse iniciado o trabalho, os alunos iriam transcrever o texto oral para o papel e nessa etapa, eles o fariam sem retirar nem modificar nada do que foi dito, ou seja, sem nenhuma correção, mesmo do que se chama “problemas da fala”, mas na verdade são as marcas da oralidade que acontecem nessa modalidade de produção, e essas marcas variam bastante de acordo com o gênero textual em foco.

Como se trata de um termo pouco usado na prática das salas de aula de Língua Portuguesa, o termo “retextualização” foi trabalhado para que os alunos percebessem a importância e complexidade da palavra dentro do projeto que foi desenvolvido. Segundo Marcuschi (2001, p. 46),

A retextualização, tal como tratada neste ensaio, 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.

O autor indica a retextualização como algo não muito simples, nem tampouco mecânico, ou seja, vai se dar por etapas que precisariam de engajamento dos alunos para desenvolver um trabalho com um resultado satisfatório. Ao longo desse processo, eles iriam perceber a complexidade e as transformações pelas quais seus textos iriam passar. E foi explicado que, mesmo diante de muitas mudanças, não

significaria dizer que o texto oral foi melhorado quando foi passado para a escrita, apenas havia particularidades próprias de cada uma dessas modalidades da LP.

Foi frisada a grande necessidade de se observar o objetivo mais importante da língua que é a comunicação, e seria preconceituoso dizer ou pensar que a fala é desorganizada e a escrita é organizada. Nessa mudança que ocorreu da retextualização, houve o cuidado para observar que, se no texto escrito há compreensão da mensagem transmitida, ela já existia no texto falado antes do processo.

Nesta etapa, foi falado sobre o ensino da oralidade e da escrita a partir da retextualização, de modo que foi dada ênfase aos autores que fundamentaram teoricamente este trabalho. Partindo daí, fizemos diversas reflexões sobre o trabalho que teve como instrumento linguístico a retextualização de um texto de relatos pessoais orais em um texto de relatos pessoais escritos.

Neste trabalho, as orientações de Marcuschi (2001) foram de fundamental importância, uma vez que, nessa obra, o autor traz à tona, com muita propriedade, o tema de nossa pesquisa: “toda atividade de retextualização implica uma interpretação prévia nada desprezível em suas consequências. Há nessa atividade uma espécie de tradução ‘endolíngua’, que, como em toda a tradução, tem uma complexidade muito grande (Marcuschi, 2001, p. 70).

Com esse autor, encontramos o passo a passo de como pode ocorrer essa mudança de um texto produzido na oralidade para uma produção escrita, o que vem ao encontro dos objetivos aqui traçados para se obter êxito com os alunos do ensino fundamental envolvidos nesse processo. Dada a situação, buscamos fazer com que o aluno se envolvesse no trabalho e refletisse sobre a devida importância dos mais diversos gêneros textuais, nesse caso, mais especificamente, observar as transformações que ocorreram da passagem dos relatos pessoais orais para os relatos pessoais escritos.

Foi lançada a teoria, para os alunos envolvidos, de que não havia um distanciamento entre os textos orais e os textos escritos, e sim que eles têm suas particularidades, sem um ser mais ou menos importante que o outro, e que dentro do campo da comunicação ambos tentam fazer seus papéis, seguindo a dinâmica da diversidade dos gêneros textuais e suas estruturas.

O constante uso da língua em nosso cotidiano não nos permite perceber a enorme quantidade de gêneros textuais que trabalhamos, sejam eles orais ou

escritos. É um processo natural que acontece, alguns deles de maneira automática, como elemento utilizado para estabelecer uma comunicação de forma o mais eficiente possível. Dentro dessa logística entra também o processo da retextualização, conforme esse quadro 1 ilustrativo do escritor, (Marcuschi 2001, p. 48):

Quadro 2 - Possibilidades de retextualização

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

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2001, p. 48)

No Quadro 2, verifica-se como esses processos de retextualização ocorre no cotidiano. Diante disso, entende-se que alguns formatos se dão de forma mais simples, por exemplo: quando alguém está assistindo a um telejornal, ouve uma notícia que o interessa e acaba anotando algo que foi dito para não esquecer ou alguma coisa a qual acha que vai precisar depois; no próprio momento das aulas, acontece de o professor falar algumas informações e os alunos sentirem a necessidade de fazer anotações em seus cadernos; a apresentação de um trabalho escolar, em que os alunos fazem a leitura de um livro/texto e apresentam para os colegas e professor de forma oral. Com essas práticas textuais do exercício da língua fica em evidência a importância de se trabalhar a produção textual escrita e a produção textual oral, uma vez que as duas têm suas devidas importâncias sem que uma tenha de se sobressair a outra. Para Marcuschi (2001, p. 48):

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo, nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra.

O próprio formato em que o trabalho se deu serviu para ilustrar os vários exemplos que foram mostrados. A multimodalidade traz várias situações em que a retextualização acontece em um formato bem natural. Por exemplo, antes mesmo de

as partidas de futebol serem transmitidas pela tevê, os rádios o faziam, narrando cada acontecimento de um jogo e mesmo a distância, o interlocutor, por meio da imaginação, desenhava, em sua mente, os acontecimentos como se estivesse presente no estádio. Dentro dessa mesma perspectiva futebolística, quando uma pessoa assistia à partida ao vivo, tinha a capacidade de contar alguns lances para outra pessoa que não havia assistido, e este entendia e via, em sua mente, como se tivesse presenciado, sentindo, inclusive, as emoções que esse evento pudesse provocar.

Para que o aluno entendesse, de maneira bem clara, como se dá o processo de retextualização, foram necessários vários exemplos de como isso acontece no cotidiano de todas as pessoas e muitas vezes elas nem percebem. Foi aproveitada também a narrativa de como, em uma delegacia, após uma queixa de roubo ou assalto, a vítima descreve fisicamente as características do suspeito e na polícia tem uma pessoa que faz o retrato falado para ver se há semelhança entre a pessoa descrita e a desenhada.

Em um formato bem clássico, muito comum de ser usado nas aulas de Língua Portuguesa, foi mostrado também o exemplo de que uma turma pode assistir a um filme, na escola ou em casa. Depois, o professor pede para que todos façam um resumo narrando o que aconteceu naquela história e já pede para que sejam destacados: as personagens, o lugar onde se passa a história, o acontecimento que gira como temática central, o tempo que envolve os fatos, etc.

Houve uma análise de alguns pontos que seriam necessários para que os alunos pudessem entender um pouco de como se daria o trabalho, antes mesmo de expor a sequência que seria aplicada como metodologia do desenvolvimento da retextualização. Essas partes serviram como uma ação mediadora do que iria ocorrer na mudança do gênero textual falado para o escrito. Para tal etapa, foi observada a teoria de Marcuschi (2001, p. 53-54):

- Como ponto de partida, suponho serem relevantes as seguintes variáveis:
- * 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.

Na atual dinâmica das aulas de Língua Portuguesa, faz-se necessário pensar o objetivo, o foco do trabalho a ser realizado com os alunos, “por que trabalhar a retextualização?”. A partir dessa indagação, foi trabalhado, a partir de explicações para os alunos, que esse projeto tinha como meta a ser alcançada tentar melhorar a desenvoltura do mesmo no Ensino Fundamental, em específico no 9º ano na relação de produção com textos desenvolvidos a partir da oralidade e da escrita e suas possíveis relações de produção.

Quando há uma atividade a ser desenvolvida sobre retextualização, é importante haver um conhecimento prévio do transformador sobre o produtor do texto original. Também se faz necessário um conhecimento de mundo para decifrar e melhor fazer essa mudança, tendo um certo respeito pela originalidade, na medida do possível. No caso desse trabalho, essa relação foi mais tranquila, uma vez que os alunos produziram o texto oral e trabalharam com a retextualização para a escrita e houve mudanças mais significativas, pois tiveram a oportunidade de rever o que foi feito e tentar melhorar o trabalho até chegar a produção final.

Um outro ponto a se observar foi a relação do gênero textual. Quanto se trata de um gênero na oralidade que não tem relação direta com o que se pretende fazer a mudança, deve-se ter cautela para observar suas características e como aconteceriam essas transformações. Nesta pesquisa, foi contemplado o gênero relato pessoal na oralidade mudando para o gênero relato pessoal na escrita. Logo, houve uma pequena semelhança do texto original para o que se transformou, por se tratar de um texto em que os alunos narraram algumas experiências que aconteceram em suas vidas.

Houve também uma preocupação com relação a como se comporia cada gênero dentro de sua modalidade. Mesmo se tratando do gênero relato pessoal, cada um desses textos traz seus processos próprios de como ele iria ser composto. Na oralidade, houve a liberdade de falar à vontade, contando com calma um fato ocorrido e que tenha marcado de tal forma que eles pudessem lembrar dos detalhes como foi. Na escrita, já houve o resultado de um texto mais polido, exatamente pelo fato de ter passado pelo processo da retextualização. E foi mostrado mais uma vez que dentro de cada uma das modalidades, há sua importância e momento de construção, chegando, portanto, a ter suas estruturas diferentes. Porém, ficou a oportunidade de se observar que a essência do que foi narrado continuou sem alterações muito abruptas.

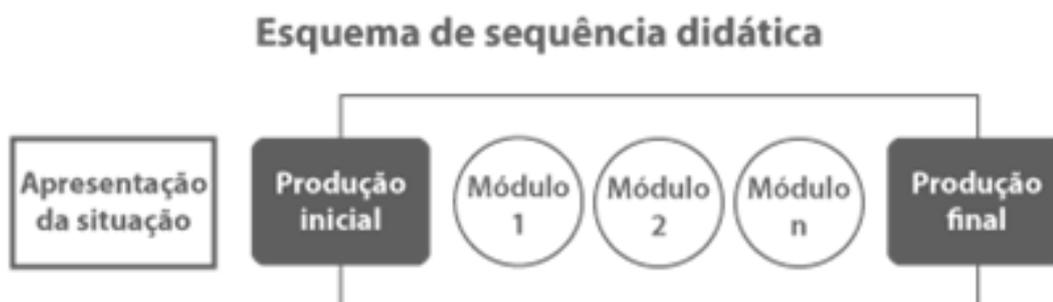
Na etapa inicial de trabalhos em sala de aula, há que se fazer várias explicações com calma e clareza sobre o que vai ser produzido, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 86):

Nós já o dissemos anteriormente: a produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na sequência didática. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, ou outros alunos, encontram.

No ano de 2023, foram cursadas, em formato presencial, as disciplinas do mestrado Profletras. Com essas aulas, começou-se a amadurecer a ideia de se trabalhar a retextualização. Logo no início do ano seguinte, com a turma já escolhida, foi dado início, na turma do 9º ano, ao ciclo de explicações relacionadas ao curso que o professor estava fazendo e como aconteceria o processo da intervenção.

No diagrama a seguir, mostra-se o formato dos passos que podem ser desenvolvidos no processo de retextualização, no caso mais específico, o trabalho que envolve o texto oral e sua mudança para o texto escrito. No projeto de retextualização de relatos pessoais orais para relatos pessoais escritos, os alunos foram incentivados a contar os relatos pessoais sabendo que após esse início acontecerá a sequência da produção. Schneuwly e Dolz (2004, p. 83):

Figura 1 - Sequência da produção



Fonte: Adaptado de Schneuwly e Dolz (2004).

Os autores trazem uma reflexão de uma sequência didática para ajudar aos professores de língua nos processos de letramentos relacionados à produção de textos. É salutar frisar que o professor, quando se dispõe a fazer um projeto de

intervenção em sua sala de aula, sente a necessidade de realizar várias leituras de estudiosos ligados à temática que envolve sua pesquisa, mas fica também a liberdade de usar essas teorias e um pouco de sua criatividade na hora do desenvolvimento da prática pedagógica, uma vez que ele é conhecedor da realidade de seus alunos, seus anseios, suas limitações e, sobretudo, o que deve ter como meta a ser atingida.

Anteriormente, foi feita uma explanação sobre a apresentação da situação. Acrescentando-se aqui o fato de que foi necessário ter um primeiro contato com um texto que se encaixava no gênero relato pessoal. Os estudantes puderam ouvir textos já existentes, tanto na fala quanto na escrita, para, a partir deles, ter uma noção de como eles produziram seus textos e quais as preocupações que eles deveriam ter antes de começar a atividade.

Esse modelo apresentado por Schneuwly e Dolz (2004) pode desencadear duas vertentes para a produção textual em sala de aula. Em uma delas, o professor deve trabalhar inicialmente um gênero textual e seguir os passos indicados para melhorar o trabalho no final, que ficaria no mesmo gênero. No caso deste projeto de retextualização será trabalhado, inicialmente, um gênero relato pessoal falado e o resultado final traria o relato pessoal escrito. Mas, a sequência pode ser viabilizada pelo fato de ajudar ao aluno a entender a construção de um texto como um processo que passaria por várias etapas e todas trariam uma forte contribuição para seu aprendizado.

A apresentação inicial forma um papel muito importante que mostra resultados na produção inicial. Esta poderia ser vista como um resultado não muito esperado, como se não tivesse dado certo, de acordo com as estratégias utilizadas naquela. Mesmo aqueles alunos com maior dificuldade na aprendizagem, que participaram de maneira assídua das aulas das orientações iniciais, obtiveram capacidade de desenvolver essa etapa inicial por meio das orientações voltadas para o desenrolar da sequência didática.

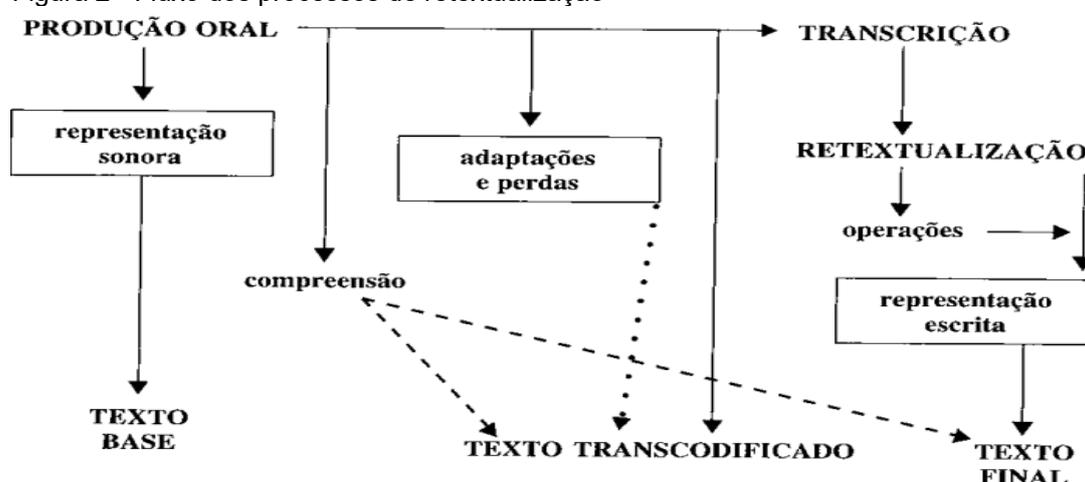
Os módulos, por sua vez, com relação à quantidade, ficaram dentro do propósito em que foi trabalhada a retextualização de acordo com os estudos de Marcuschi (2001), que traz uma sequência utilizando o passo a passo com operações que serviram para desencadear as observações e mudanças na estrutura dos textos falados para que, no final, chegassem a um resultado mais produtivo, no sentido de melhorias para o texto final.

Por sua vez, a produção final também aconteceu em um formato diferente, uma vez que as atividades relacionadas aos módulos não seguiram as mesmas estratégias. No caso da retextualização, a cada oficina que foi realizada, já ocorreram mudanças na produção inicial. Logo, o processo foi acontecendo em um formato que permitiu várias transformações, e, a cada etapa, aconteceram também as avaliações com relação ao desempenho dos alunos e as análises dos efeitos que as operações iam estabelecendo no texto.

Então, foi necessário ficar atento para a importância dessa parte, uma vez que foi necessário que o professor explicasse com clareza como o processo iria se dar para que ele tivesse resultados exitosos. Para o aluno, esse início sendo bem articulado traria mais segurança no momento do encontro da produção do texto oral. Com os alunos devidamente conhecedores de como se daria o momento inicial e sua devida importância, eles ficaram mais à vontade para participar sabendo que fariam uma atividade dentro do que eles estavam abordando, ou seja, um acontecimento de sua vida, do que já trazem de sua convivência social e familiar, com suas limitações e da possibilidade de tentariam participar sem se sentir com aquela insegurança de que estivessem errados ao contar o texto que foi sugerido.

Segundo Marcuschi (2001, p. 72), no esquema a seguir, podemos observar alguns aspectos da retextualização:

Figura 2 - Fluxo dos processos de retextualização



Fonte: Marcuschi (2001).

Nessa oportunidade, Marcuschi (2001) mostra como o processo ocorreu. No início, foi realizada a produção oral, em que os alunos gravaram áudios contando os

seus relatos pessoais, com a preparação que lhes foi passada, para ficar à vontade e se permitir produzir o texto falado sem cortes, sem censuras, e principalmente sem julgamentos sobre as expressões com relação a “erros” ou “acertos”. Com todas as informações que lhes foram dadas e clareza no objetivo do trabalho, eles conseguiram cumprir a primeira etapa.

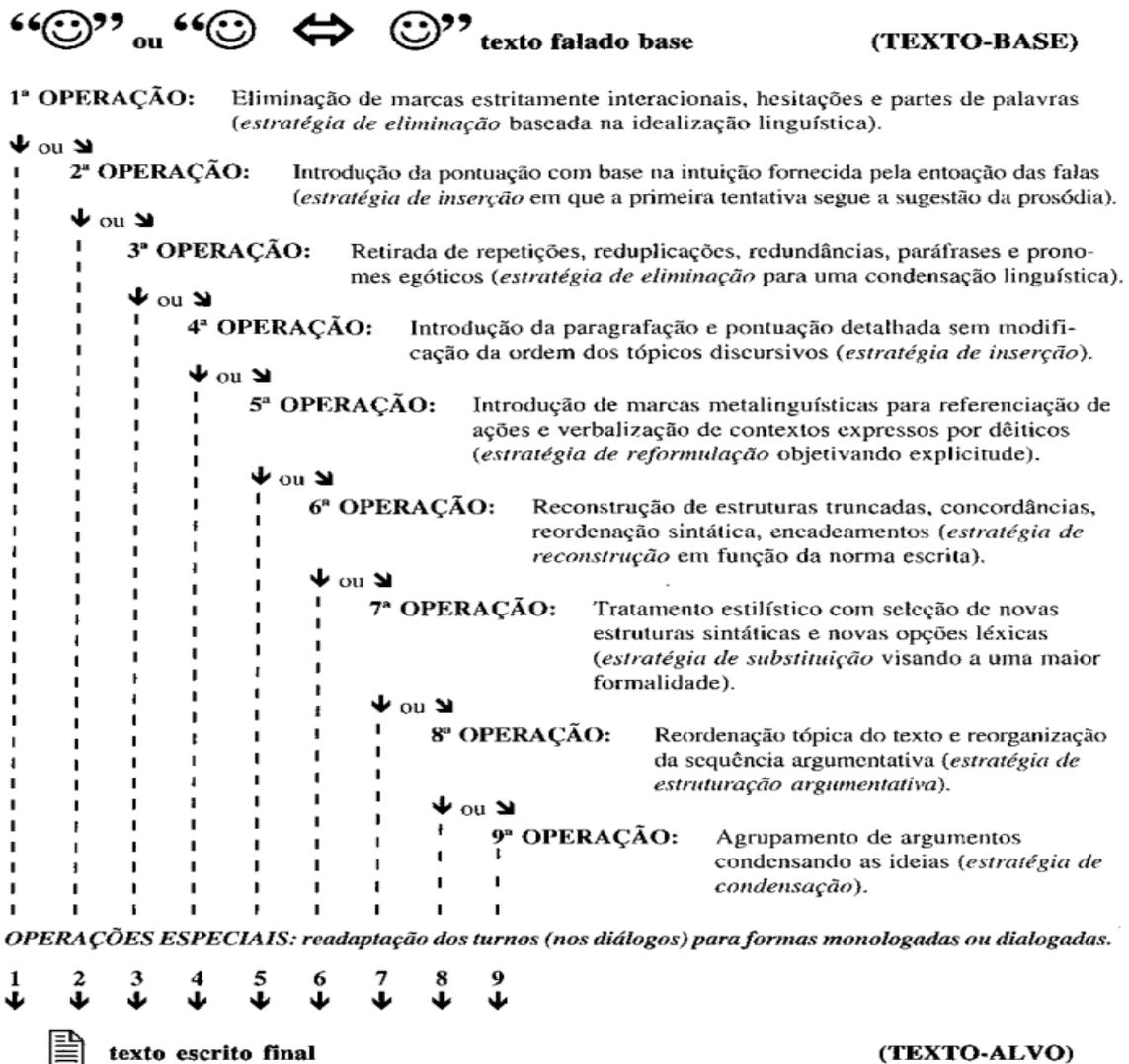
Da produção oral, passou-se para a transcrição, como já foi explicado. Essa fase foi a chance de os alunos perceberem as várias marcas de oralidade possíveis de aparecer em um texto falado. Nessa etapa, foi necessário que eles observassem que não era só escrever o que foi dito, mas passar o texto para o papel, de tal forma que ficasse fiel à história que foi contada na sua essência, sem alterações, fugas ou distorções.

Na terceira fase, começou-se o processo de retextualização. A partir dessa nova etapa, o relato pessoal produzido na oralidade passou por análises e transformações na sua estrutura de texto falado, sem mudar a essência do que foi narrado. Em cada momento das aulas, em que aconteceram as oficinas de mudanças nos textos, os alunos foram informados de como seriam realizadas as etapas. Com calma e clareza, o professor mostrou o passo a passo e se comprometeu a estar junto com eles no transcorrer das atividades aplicadas, explicando que todas seriam realizadas em sala de aula e no formato presencial.

Após várias etapas, o projeto chegou ao texto final. Foi preciso explicar para os jovens escritores que não significava que se havia chegado ao texto perfeito e que a busca para melhorar a nossa linguagem e expressão era uma necessidade constante, e não há exatamente um ponto final. Era preciso entender que, mesmo após todo o processo de retextualização, ao se chegar à fase de encerramento do que estava sendo feito, ainda poderia haver análise e alguns comentários tanto do professor como dos alunos.

No diagrama a seguir, Marcuschi (2001, p. 72) expõe nove operações que contribuíram para a construção dos novos textos que os alunos trabalharam no sentido da retextualização dos relatos pessoais orais para os relatos pessoais escritos. Dentro das possibilidades, as operações trouxeram oportunidades de fazer uma autocrítica no trabalho de produção textual na sala de aula.

Figura 3 - Conjunto de operações envolvidas no processo de retextualização



Fonte: Marcuschi (2001).

Das nove operações acima citadas, este projeto trabalhou sete. Havia uma previsão que poderia ser alterada de acordo com a necessidade de como as produções textuais dos alunos viessem a acontecer. Contudo, na prática, confirmou-se que seria utilizada essa quantidade de operações, uma vez que o próprio autor indica a possibilidade de se desenvolver a atividade de retextualização sem ter que necessariamente utilizar todas as etapas que são sugeridas.

Toda essa dinâmica serviu para esclarecer um pouco como as produções envolvendo gêneros textuais e suas mudanças são complexas e exigem atenção e cautela ao se trabalhar nesse sentido. Muitas marcas nos textos orais não ficam muito claras para que o aluno perceba que necessita de uma transformação quando passa para o texto escrito. A partir desse pensamento, foi importante o trabalho ser

desenvolvido em sala de aula, no formato presencial, para que houvesse a cooperação do professor e mesmo dos colegas que tinham uma maior sensibilidade com as leituras.

Os detalhes de como esses itens foram aplicados no trabalho aqui exposto serão esmiuçados na parte “OFICINAS DE RETEXTUALIZAÇÃO”. As operações que se encaixaram na prática de retextualização dos relatos pessoais orais para os relatos pessoais escritos e toda a dinâmica do que aconteceu no processo de intervenção que se fez necessário.

4 GÊNEROS TEXTUAIS

No ensino de Língua Portuguesa no Brasil, havia uma preocupação maior no que diz respeito ao estudo, análise e produção do texto, com relação à tipologia textual. Nesse sentido era visto se o texto era: narrativo, descritivo, dissertativo ou injuntivo. Mas, os estudos de linguistas mundiais renomados e as pesquisas nos campos universitários trouxeram à tona a necessidade do envolvimento com os gêneros textuais. Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 19-20):

A moda das tipologias cedeu lugar à dos gêneros. Entretanto, permanece a necessidade fundamental de toda atividade de pesquisa sobre textos e discursos (e, sem dúvida, de toda prática científica): a de classificar. Não aumentarei aqui a lista já longa das classificações e tipologias, nem discutirei seus limites, frequentemente postos em evidência por numerosos autores. Tem-se, por vezes, a impressão de que tudo já foi dito nesse domínio e sente-se como que um enfraquecimento da atenção sobre o tema.

Depois de tanto se falar em classificação dos textos somente quanto ao tipo, passou-se a ver a riqueza de expressão feita através dos gêneros textuais. Estes que trazem na sua essência a estrutura e função comunicativa que existe e as diversas formas que podem aparecer, seja na oralidade, seja na escrita.

Porém, com o despertar para os estudos dos gêneros textuais, não há que se deixar de lado a importância dos tipos de textos. Para facilitar um pouco o aprendizado do aluno, faz-se necessária a análise desses dois campos e que possam ser trabalhados lado a lado, até porque um texto pertence a um determinado gênero e tem uma estrutura que se encaixa em um ou mais tipos de textos. Também se destaca a necessidade de uma constante preocupação em analisar os vários pontos que envolvem essa questão. O professor de Língua Portuguesa, em especial, deve estar sempre atento às constantes reflexões relacionadas à leitura, compreensão e produção de textos em sala de aula.

É imprescindível pensar o simples ato de se comunicar sem relacionar aos gêneros textuais. Sem mesmo saber, os homens, em suas mais remotas vidas no passado, já utilizavam diversos gêneros, fossem orais, fossem escritos. Quando se emite uma mensagem para alguém, mesmo que não se fale ou escreva nada, por exemplo através de gestos, acenos ou algum barulho, o ser humano está comunicando algo para alguém, portanto, está na prática, usando um dos gêneros textuais.

Os Gêneros textuais, para Bakhtin, têm suas características relativamente estáveis. E essa estabilidade pode ser rompida de acordo como a necessidade do usuário, pois o contexto social, político, econômico, ou de outro patamar, pode fazer com que haja uma possibilidade de alterações.

Ao longo dos anos, desde as primeiras noções do estudo linguístico voltado para os gêneros textuais, houve diversas linhas de pensamento no sentido de esclarecer a complexidade da estrutura dos textos. De acordo com Maingueneau (2002, p. 64).

A noção tradicional de gênero foi inicialmente elaborada no âmbito de uma poética, de uma reflexão sobre a literatura. Só recentemente ela se estendeu a todos os tipos de produções verbais. Essa transferência não se faz sem riscos. Com efeito, as obras literárias não se ligam à categoria do gênero da mesma forma que um panfleto ou um curso de matemática.

Quando havia estudos voltados para os gêneros textuais, via-se apenas o que poderia ser literário ou não literário. A produção era vista como algo que para ser considerado como bom uso da língua, precisava estar dentro das normas linguísticas, como se não houvesse possibilidades de se escrever de acordo com o contexto em que o interlocutor estava inserido.

Somente há algumas décadas, o texto passou a ser visto com uma infinita possibilidade de variar sua forma de produção. Os gêneros passaram a ser estudados como múltiplas variedades, dentro de contextos diversos e que a obra literária passou a ser um desses gêneros que tramitam no campo dos textos. Em uma visão bem diferente, pode-se observar a estrutura de um texto literário e outras estruturas que vão variar, como avisos, cartas, e-mails, resenhas, etc.

No transcorrer desse projeto, foi lançada a semente de reflexão sobre a importância do trabalho interdisciplinar na escola. A responsabilidade recai mais para o professor de Língua Portuguesa, mas, na verdade, o aluno é praticante de produções textuais em todas as disciplinas escolares, sejam elas orais, sejam escritas. Portanto, todos os docentes devem ter a preocupação em observar as dificuldades e entraves do jovem quando colocado em uma situação de se posicionar para o mestre ou para os colegas de turma.

Quanto ao posicionamento da escola com relação aos gêneros textuais, fica a observação de que não existe uma lista em que possam ser enquadrados de

maneira pragmática, pois sofrem influência direta do fator social e temporal. Segundo Marcuschi (2008, p. 159):

Os gêneros textuais são dinâmicos, de complexidade variável e não sabemos ao certo se é possível contá-los todos, pois como são sócio-históricos e variáveis, não há como fazer uma lista fechada, o que dificulta ainda mais sua classificação. Por isso é muito difícil fazer uma classificação de gêneros. Aliás, quanto a isso, hoje não é mais uma preocupação dos estudiosos fazer tipologias. A tendência hoje é explicar como eles se constituem e circulam socialmente.

Os gêneros textuais evoluem e se adaptam a sua comunidade de falantes e, na maioria das vezes, não se prendem ao tempo e a normas sociais. Estão mais ligados ao fator comunicativo, embora, em seus campos discursivos, mantenham uma certa estabilidade para atender às estruturas cabíveis em suas funções, ações e conteúdo. Outro fator marcante com relação a essa questão é que os gêneros são muitos, e se torna desnecessário uma contagem de sua quantidade, uma vez que podem variar sempre e surgirem novos, de acordo com a necessidade comunicativa da sociedade.

Com relação à prática do professor e estudos que faz para seu melhor trabalho relacionado a gêneros textuais, não deve haver preocupação em classificar ou listar os gêneros e diferenças entre os textos. Muito mais importante é observar como eles transitam na sociedade e suas estruturas para se obter intimidade que torna o locutor com habilidades para realizar as mais diversas produções encaixando suas expectativas e conseguindo estabelecer um elo forte com seu interlocutor.

A partir desse pensamento, faz-se necessário que, durante um ano letivo escolar, o professor fique atento à possibilidade de se trabalhar vários gêneros textuais. Claro que duas coisas podem ser levadas em consideração: A utilidade desses gêneros para o desenvolvimento do aluno no ano em que ele está cursando e a dinamicidade de gênero para que o estudante se sinta envolvido no processo que se dará na sua aprendizagem.

Os gêneros textuais aparecem como uma opção riquíssima, uma vez que envolvem vários campos linguísticos, seja quando o professor precisa trabalhar a oralidade, mesmo no formato mais simples, para que o aluno seja ativo na participação, seja na oralidade e escrita também, quando se tratar da necessidade de se trabalhar uma linguagem mais rebuscada. Se há os diálogos simples do

cotidiano do jovem, sem preocupações, também tem a opção de usar um GT com discursos de fala mais elaborados, como uma apresentação de trabalho acadêmico ou a fala dos ocupantes de um tribunal de júri.

Para Marcuschi (2008, p. 160), os gêneros textuais podem ser abordados e subdivididos em duas grandes áreas: Regime de Gêneros Conversacionais e Regime de Gêneros Instituídos. No primeiro caso, engloba os de menor estabilidade e que não têm uma organização temática previsível e que têm uma difícil distinção e divisão. Já no segundo, foram classificados aqueles gêneros que mantêm um caráter de autoria pelos traços de estilo, encontram-se em especial na literatura, jornalismo, política, religião, filosofia, etc. Nessa nomenclatura “instituídos” também se encaixam alguns textos comuns do dia a dia, que aparecem em entrevistas radiofônicas, televisivas, jornalísticas, consultas médicas, etc. Nesse segundo grupo, os textos trazem uma estabilidade institucional bem definida.

Para esta pesquisa, foram trabalhadas produções que se enquadram no Regime de Gêneros Conversacionais, uma vez que foi colocada como proposta: a retextualização de relatos pessoais orais para relatos pessoais escritos. Então, vale ressaltar que o gênero escolhido não tem uma estabilidade bem fixada e a temática pode ser abordada com uma grande variedade, pois traz assuntos diversos vividos pelo locutor e que este se sinta à vontade para partilhar a sua narrativa sem bloqueios ou dificuldades de encaixar os fatos em uma sequência que faça o texto fluir.

Bakhtin (1997, p. 281) traz uma proposta de que os gêneros textuais têm duas distinções: primários, que são chamados por ele de simples, por ter seu surgimento na comunicação verbal espontânea; e os secundários, mais complexos e relativamente mais evoluídos, dando destaque à escrita. Por exemplo, o diálogo informal surge de maneira despretensiosa e sem uma estrutura verbal mais complexa e quando esta é passada para a escrita em um romance literário ganha um formato mais rebuscado, do ponto de vista linguístico.

A criança quando chega à escola já tem uma construção linguística dos gêneros primários. Esta foi adquirida desde a gestação, com sua capacidade de se comunicar. E não é porque já traz essa estrutura que se pode afirmar que esses gêneros sejam menos importantes que os secundários, afinal, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 31), os textos que se enquadram nos primários servirão de base e darão origem aos dos gêneros secundários. Portanto, cabe à escola saber

trabalhar a oralidade que o jovem chega à escola, valorizando-a, e encaminhar processos que ajudarão no desenvolvimento dos futuros produtores textuais.

Em um processo gradativo, o estudante vai aprimorando suas habilidades de trabalhar a produção textual, falada ou escrita, e conhecendo os mais diversos gêneros textuais. Como já foi frisado, será necessário que a escola mostre essa riqueza ao longo dos anos iniciais e conserve sempre o respeito pelo que o aluno traz de sua comunidade linguística, para que possa ser desenvolvida a cultura da aceitação de todos os falantes e tentar, assim, diminuir o preconceito linguístico que persiste em nosso país.

O estudo e a prática dos gêneros textuais vão além do fator comunicação. Eles trazem possibilidades múltiplas para que o ser humano se desenvolva em sociedade com todos os seus sonhos e anseios. Para Marcuschi (2008, p. 161):

Os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder. Pode-se, pois, dizer que os gêneros textuais são nossa forma de inserção, ação e controle social no dia-a-dia. Toda e qualquer atividade discursiva se dá em algum gênero que não é decidido ad hoc, como já lembrava Bakhtin ([1953]1979) em seu célebre ensaio sobre os gêneros do discurso. Daí também a imensa pluralidade de gêneros e seu caráter essencialmente sócio-histórico. Os gêneros são também necessários para a interlocução humana.

Nessa perspectiva, foi trabalhado, em forma de esclarecimentos para os alunos, como os gêneros textuais ajudam o ser humano a se desenvolver, até porque ele abrange diversas formas de expressão oral e escrita. Além da grande importância de estabelecer elos de comunicação, traz ao jovem possibilidades de desenvolver suas estratégias de produções linguísticas.

Diante do modernismo da nossa sociedade, os jovens precisam se preparar para os desafios que enfrentarão, sejam eles relacionados à vida profissional, amorosa, social, enfim, eles precisarão se expor diante de diversas situações em que vão utilizar vários gêneros textuais. E estes, dentro de sua esfera específica, vão exigir um certo conhecimento para se posicionar em relação às necessidades cotidianas, afinal os textos estão presentes no dia a dia de cada pessoa, na perspectiva oral ou escrita.

Em todas as áreas, o ser humano é regido por gêneros que, dentro daquela temática, abordam discursos que tornam legítimos os posicionamentos. Por exemplo, os vários discursos na área jurídica têm uma legitimidade, e, se alguém

deseja começar a atuar profissionalmente ou acompanhar essa comunidade, precisa estar a par e respeitar o que se produz nesse campo discursivo. Ou seja, para o homem se encaixar em alguma comunidade, ele precisa dominar ou conhecer e fazer uso do gênero que encaminha as falas em etapas diferentes.

Com o aluno, por sua vez, não pode ser diferente. Ao longo das aulas que ele acompanha na escola, deve ser esclarecido para ele a importância de estar atento à utilização dos gêneros textuais de forma adequada de acordo com o contexto em que ele esteja diretamente envolvido. No trabalho em questão, foi explicada a necessidade de o jovem saber produzir textos, tanto na oralidade quanto na escrita, dentro dos padrões aos quais ele vai se submeter. Como se tratava de alunos do 9º ano, e nesse ciclo eles se submeterão ao processo de seleção do IFRN, houve uma tentativa de sensibilizá-los para que todos tentassem participar, porém, sabendo que nem todos necessariamente conseguiriam a aprovação.

Nessa perspectiva, foi exposta a importância de o jovem estudante se conectar com os mais variados gêneros textuais, não que estes possam determinar se os alunos terão ou não sucesso no futuro estudantil e posteriormente profissional, mas que ajudarão bastante para que eles saibam se expressar e dominar, dentro de suas atividades, um discurso eloquente e possam mostrar segurança naqueles posicionamentos que estarão presentes na sua trajetória.

Dentro de um futuro bem próximo, para os alunos dessa turma de 9º ano, também se fez necessário frisar que, em uma produção de fala muito comum para eles, estarão as entrevistas de emprego, que também têm uma estrutura própria como um gênero textual. Nestas, o jovem é colocado à prova, mesmo sem perceber o quão importante é o desenvolvimento da habilidade da oralidade em sua trajetória, então se justifica também o trabalho em questão, que se formula como um dos possíveis treinamentos para melhorar suas técnicas de expressão.

Também foi feita uma reflexão com relação ao Livro Didático (LD), este, segundo Marcuschi (2008, p. 172), ainda deixa um pouco a desejar quando se fala nas culturas regionais de nosso país, que, por ser muito extenso, traz uma diversidade muito vasta. Embora o LD já traga algumas mudanças com relação à organização de seus conteúdos e procedimentos e até encaminha algumas dicas de atividades suplementares que podem democratizar essa temática.

Logo, fica ao encargo dos educadores adicionar conteúdo em formas de gêneros textuais que possam contemplar as diversas culturas das regiões

brasileiras. A do Nordeste, por exemplo, pode trabalhar com a literatura de cordel, os cantadores de viola, os contos específicos de algumas cidades que têm seus contadores de histórias e casos, reais ou fictícios. E nessa linha entra a valorização das produções que trabalham com a oralidade. A escola na qual este trabalho foi desenvolvido tem projetos interdisciplinares que envolvem a valorização das culturas locais. Também se realizam aulas de campo que contemplam visitas a locais, feiras e eventos que trazem marcas da cultura da cidade/estado.

Na prática diária do uso dos textos na oralidade, os falantes, quase de uma forma automática, conseguem relacionar e especificar o que está sendo colocado em prática. Segundo Marcuschi (2008, p. 188), esse fenômeno é visto como uma preparação para facilitar o entendimento do que será anunciado no ato da comunicação. Como exemplos: Quando alguém vai falar algo que aconteceu no cinema “no filme de ontem...”, ou contar uma piada “a piada foi assim...”. Nos gêneros textuais escritos, também se apresentam algumas marcas que se tornam características próprias de cada segmento. As cartas trazem uma saudação inicial, que são próprias delas, as narrativas geralmente começam com “era uma vez...”.

Na oportunidade da realização deste trabalho, foi lançada a semente para desmistificar uma possível dicotomia entre a fala e a escrita. Esclarecendo para os alunos que tanto uma como outra faziam parte da expressão e da comunicação entre os usuários de uma língua. Para Marcuschi (2008, p. 191):

Aspecto central nesta questão é a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, de modo que ambas fazem parte do mesmo sistema da língua. São realizações de uma gramática única, mas, do ponto de vista semiológico, podem ter peculiaridades com diferenças bem acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala. Portanto, não postulamos uma simetria de representação entre fala e escrita, mas uma relação sistêmica no aspecto central das articulações estritamente linguísticas.

As duas são modalidades que os usuários de uma língua acessam para expressar suas necessidades, diálogos, e colocar no dia a dia seus atos de comunicação. Aos estudantes foi necessário explicar que não há entre elas uma distinção quanto ao grau de importância, até mesmo para os jovens escritores em suas produções nas aulas de LP do Ensino Fundamental ambas trazem suas contribuições.

Como nesta pesquisa foi trabalhada a retextualização de textos orais para textos escritos, houve a necessidade de esclarecer que, assim como a gramática rege a oralidade, também o faz com a escrita. Apenas os estudos dos signos trazem suas particularidades e se tornam diferentes no momento de uso das produções. Nesse ponto, o linguista destaca que a escrita não representa a fala. Daí, fica a reflexão de que o processo da retextualização não tratou de melhorar um texto que foi produzido na fala para a escrita, e sim da transformação com várias etapas de um texto da oralidade para a escrita, que passou, portanto, a representar um novo texto.

Os jovens escritores ficaram atentos ao detalhe de como o comportamento da construção linguística pode ser bem distinta dependendo do contexto e a necessidade discursiva que vai ser desenvolvida. De acordo com Marcuschi (2008, p. 194).

É justamente pelas distintas práticas sociais desenvolvidas nos diversos domínios discursivos que sabemos que nosso comportamento discursivo num circo não pode ser o mesmo que numa igreja e que nossa produção textual na universidade e numa revista de variedades não será a mesma. Consequentemente, os domínios discursivos operam como enquadres globais de superordenação comunicativa, subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas que resultam nos gêneros.

Essa atividade na língua serviu para refletir sobre o quão necessária é a prática pedagógica valorizando o contexto em que o aluno cresceu e está ainda envolvido em suas trocas do cotidiano. Se ele traz em seu vocabulário, construções de fala e escrita uma carga de influências do seu meio, além de que na escola ele vai passar por vários processos de letramento que o ajudarão a chegar a um amadurecimento, com relação a sua expressão.

Antes mesmo do início deste trabalho, foram mostradas várias situações em que um determinado estudante pode se portar, quanto a sua oralidade/escrita, ou seja, estando na sala de aula conversando entre os colegas é uma coisa; já na escola se colocando diante de uma oportunidade de fala com a direção ou supervisão, o mesmo jovem precisará ter um certo cuidado com o que será falado.

É nessa perspectiva que nascem os contatos dos estudantes com os gêneros textuais, mesmo que de forma não previamente planejada, o jovem vai acessando os textos e se familiarizando com eles. Também ficou esclarecido que quanto mais os alunos têm contatos com diversos gêneros, sabendo da sua importância de uso,

mais eles encontrarão uma certa intimidade com a língua para expressar suas necessidades diárias de comunicação e defesa de suas lutas e anseios.

Devido à existência de uma vasta quantidade de gêneros textuais, fica difícil prever que os jovens tenham, dentro da escola, contato com todos. Mas, na medida do possível, cabe ao professor oportunizar acessos a textos de diversos campos discursivos. Nesse sentido, na turma do trabalho que foi realizado por este professor, foram mostrados e foram produzidos vários gêneros, tais como: História em quadrinhos, Editoriais, Artigos de Opinião, Poemas, Contos, Debates, Cartas Abertas e os Relatos Pessoais (orais e escritos).

Alguns desses itens são sugeridos pelo LD, mas vale também frisar que, quanto aos gêneros textuais, os professores, em especial os de Língua Portuguesa, precisam explorar outras possibilidades que vão além do livro. O próprio gênero Relatos Pessoais, oral e escrito, não consta na lista dos textos abordados pelo LD. A internet se tornou uma fonte bastante recheada de opções para que sirvam de exemplos em que os alunos podem observar as estruturas das produções que já existem e as possibilidades para eles criarem seus textos.

E, no caso do gênero relato pessoal, ficou uma grande oportunidade de o estudante trabalhar com um texto que ele já faz uso em sua vida cotidiana, como foi dito anteriormente. Vale ressaltar que, de uma forma recorrente, os falantes da língua sempre recorrem ao texto narrativo em que se conta algo relacionado as suas experiências vividas, ou seja, eles tinham propriedade na construção do texto inicial, que foi falado. Depois veio o processo da retextualização que foi encaminhado pelo professor e, a partir dessa etapa, surgiu, aos poucos, o texto escrito.

A escolha do gênero em questão se deu a partir da necessidade de um trabalho em que o aluno se sentisse motivado, ou seja, que despertasse o interesse em participar do processo em que o trabalho estivesse pautado, e essa vontade em se engajar pode ser despertada pelo fato de que ele pode atuar como protagonista, uma vez que trata-se de uma história contada por ele, então ele mesmo assume o lugar de personagem principal de sua própria história. Nesse mesmo pensamento, pode-se a possibilidade de o estudante achar que não tem sobre o que escrever, o que o ajuda a construir seu texto.

O gênero relato pessoal, oral e escrito, tem por domínio a sequência narrativa não ficcional, em que o tempo predominante é o pretérito perfeito do indicativo, tendo como elementos primordiais: personagens, espaço, tempo. Vale lembrar que,

em alguns momentos do texto, o autor do relato também pode se valer da descrição, uma vez que poderá descrever lugares, personagens, etc. Nesse caso específico, o texto trabalhado fará uso, na fase inicial, da oralidade, o que pode ajudar ao aluno para ter uma liberdade maior e que possa desenvolver sua narrativa sem se preocupar com a dicotomia certo/errado, dessa forma o texto pode fluir com maior facilidade.

Outro critério que proporcionou mais possibilidades à produção do texto inicial foi a escolha desse gênero, que traz como uma de suas características principais o fato de ser uma narrativa, com uma estrutura textual bastante utilizada no meio social. Mesmo nas comunidades do início da civilização, o homem sente a necessidade de contar histórias, tornando-se um hábito comum entre os indivíduos. De acordo com Xavier (2012, p. 35):

A atividade de narrar é constante na vida dos seres humanos. Desde os desenhos rupestres aos *posts* de *microblogs* e redes sociais, os homens fazem uso das narrativas para contar, isto é, narrar os acontecimentos, as situações, as experiências que vivenciam, ou que, ao menos, delas tiveram conhecimento.

A grande diversidade dos gêneros textuais possibilitou que este projeto pudesse trabalhar a oralidade, representado pelo relato pessoal, e a escrita, representado pela crônica narrativa. A sala de aula traz a clara oportunidade de trabalhar a retextualização como uma ferramenta de ampliação dos conhecimentos dos alunos que já trazem sua bagagem bem diversificada pelos meios em que eles estão inseridos. A título de ilustração, a partir da família, depois os contatos sociais e a partir daí a grande influência que suas falas sofreram. Bagagem essa que também é trazida para o contato com os colegas, em um processo gradativo, que enriquece mutuamente tais alunos, cada vez mais.

Foi dada ênfase às vivências do aluno, o mundo em que ele se encontra inserido, diante das dificuldades pelas quais muitos deles passaram em seu contexto familiar e social, com possibilidade para relatar as experiências que foram vividas durante o período de isolamento social ou nos anos 2023/2024, quando já havíamos passado esse período de isolamento. Deixando-os bem à vontade, sem que houvesse nenhum comportamento de desvalorização de uns para com os outros, na expectativa de que o relato pessoal pudesse fluir de maneira livre e criativa. Nesse

perspectiva, também foi observado com cautela e cuidado para que não ocorressem preconceitos nas fases de produção.

Vale lembrar a importância de que o professor ficou atento para evitar que acontecessem casos de preconceitos linguísticos diante da fala dos colegas, ficando vigilante, pois é sabido que esse tipo de problema costuma acontecer na sala de aula, de forma que revela outros tipos de preconceitos, como o preconceito social, o racial, o sexual, etc. Segundo Bagno (2013, p. 66),

[...] Não é a gramática normativa que vai “garantir a existência de um padrão linguístico uniforme”. Esse padrão linguístico (que pode chegar a certo grau de uniformidade, mas nunca será totalmente uniforme, pois é usado por seres humanos que nunca hão de ser criaturas física, psicológica e socialmente idênticas), [...] existe na sociedade, independentemente de haver ou não livros que o descrevam.

A própria gramática tradicional funcionou como uma base para o preconceito linguístico, ela foi criada pela classe dominante e com seus interesses sempre deixava a maior parte dos usuários da língua à margem, ou seja, é um problema que vem da origem dos estudos linguísticos e perdura até hoje. Por isso, foi necessário o educador ter o cuidado diário com alguns “deslizes” cometidos pelos alunos e não deixar que isso fizesse com que os demais se achassem superiores ou tecessem algum comentário desrespeitoso.

Foi explicado para os estudantes a importância de se observar a individualidade de cada um deles e não se colocar em uma posição de superioridade nem de inferioridade. Afinal, os seres agem, pensam e falam de formas diferentes, dentro de um conhecimento de mundo que é formado em contextos sociais, econômicos, familiares, que não têm a obrigação de ser iguais. Em muitos casos, a própria escola se desvirtua do seu papel de inclusão social e acaba permitindo e até cometendo alguns preconceitos relacionados à fala ou à escrita do aluno.

4.1 Relato de Experiências

Como ficou bem claro, nas reflexões do início deste capítulo, os gêneros textuais constituem um fator importantíssimo para os professores da área da linguística. Especialmente, no nosso caso, os relatos pessoais foram escolhidos pensando no fator motivador para tentar despertar nos alunos interesse pela

produção textual, uma vez que se tratava de um texto intimamente ligado a vida deles.

Como no estudo do mestrado ficou esclarecido, o professor pode e deve fazer uso do LD nas aulas de Língua Portuguesa, mas foi preciso também buscar outras ferramentas para trabalhar os mais diversos textos com nossos alunos. Os textos multimodais, os usos da oralidade no nosso cotidiano, precisaram fazer parte dos processos de letramentos que aconteceram em sala de aula. Em destaque, os relatos pessoais receberam o foco principal desse trabalho, uma vez que o processo da retextualização da oralidade para a escrita de nossa prática estava voltado para esse gênero.

Foi feito um trabalho direcionado para uma pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (2009, p. 14), a pesquisa-ação pode ser definida da seguinte maneira:

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

O projeto de intervenção trabalhou com a participação do professor e dos alunos do 9º ano A, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maurício Fernandes da Silva. A pesquisa teve o objetivo de tentar melhorar a prática docente, diante da execução de atividades voltadas para as práticas de leitura e produção textual e conseqüentemente atenuar as dificuldades apresentadas por nossos alunos. Para isso, foi escolhido trabalhar com o processo da retextualização de textos produzidos na oralidade para a escrita.

Como faz parte da rotina do professor investigar, repensar e agir para que os alunos possam melhorar em alguns aspectos, e como a BNCC aponta o trabalho de letramentos através do uso contínuo dos mais variados gêneros textuais, tanto na oralidade quanto na escrita, foi encaminhado um projeto onde se disponibiliza um gênero narrativo nas modalidades de fala e escrita.

O primeiro passo, no início de 2024, quanto a este trabalho, foi esclarecer a dúvida que alguns alunos tinham em diferenciar tipos textuais de gêneros textuais. Depois dessa etapa, foi mostrada a escolha do gênero oral relato pessoal e a retextualização dele para a escrita. Ficou claro para eles que havia uma relação íntima entre suas vidas e o ato de construir relatos pessoais, uma vez que seria

trabalhado algo bem ligado ao cotidiano deles e que o fato de poder gravar um áudio em que eles contariam as histórias os deixaria mais à vontade para fazê-lo.

Foi abordada a importância do projeto para o professor, para o aluno e para a comunidade escolar como um todo. Para o primeiro, como uma necessidade do mestrado e aprimoramento de suas práticas pedagógicas e de como a pesquisa acadêmica pode ajudar na melhoria do seu trabalho. Para o estudante, a importância de ter contato com alguns gêneros textuais, no processo da aprendizagem, como também buscar um melhor desenvolvimento nas suas habilidades de produção textual, tanto na oralidade quanto na escrita. E, para a escola, pelas contribuições relacionadas ao desenvolvimento dos alunos e do seu quadro de professores. O contato de pesquisas acadêmicas dentro do espaço escolar incentiva que o corpo docente queira participar de atividades correlatas que, apesar de ter dificuldades para serem realizadas, melhoram a autoestima do mestre e ajudam no desenvolvimento do estudante.

Para os professores, os relatos mostram uma oportunidade de contato com a oralidade dos seus alunos, de maneira que podem, na mesma oportunidade, refletir com os falantes sobre a complexidade da estrutura da língua materna em uma situação real de uso.

Antes de se iniciar a prática, foram trabalhados alguns conceitos básicos e exemplos de textos orais populares como: lendas, parlendas, repentistas. E textos orais que se enquadram em escolas, universidades, como: debates, seminários, entrevistas, etc. Lembrando que os textos considerados populares também não só podem como devem ser explorados na escola.

Os contatos iniciais com gêneros diversos tiveram como objetivo incentivar os alunos para que vissem com bons olhos a ideia do projeto que foi colocado. Além disso, foi falado sobre a importância do respeito pelos textos em suas mais diversas formas de produção, observando-os como instrumentos que a língua nos fornece para efetuar o ato de comunicação e expressar nossas necessidades e sentimentos.

A seguir serão tecidas algumas considerações, relacionados ao gênero do projeto, que foram trabalhados antes do início do trabalho. Ao longo do ano letivo, foram feitas atividades extras exemplificando vários gêneros textuais e foram feitas produções, em sala de aula e em casa, com textos orais e escritos.

4.1.1 Sobre o gênero Relato Pessoal :

O gênero textual relato pessoal é um tipo de texto em que o autor narra uma história vivida por si, buscando transmitir suas emoções, e pensamentos – ou seja, sua experiência (Oliveira; Rodrigues, 2016).

Desse modo, trata-se de um gênero textual muito utilizado em diferentes esferas da comunicação, seja em livros, artigos jornalísticos, *blogs* ou redes sociais. Afinal, ao escrever um relato pessoal, é possível compartilhar experiências únicas e cativantes, seja para entreter ou informar o leitor.

Então, o relato pessoal permite que o autor expresse sua subjetividade, suas memórias e sentimentos, criando uma conexão com o leitor através da identificação com suas vivências.

4.1.2 Características dos Relatos Pessoais:

O relato pessoal é um estilo de escrita que se concentra em contar histórias com um olhar pessoal e emotivo (Barros, 2012). Assim, algumas das principais características desse gênero textual incluem:

a) Subjetividade: o foco principal do relato pessoal é na experiência individual do escritor.

b) Temporalidade: a narrativa é contada do ponto de vista do autor, geralmente usando a primeira pessoa e frequentemente passado, presente e futuro.

c) Autoria: o autor é a fonte da informação, e o relato é tipicamente baseado em suas próprias experiências.

d) Expressividade: a escrita deve ser emotiva e tentar transmitir ao leitor o que o escritor sente.

Desse modo, essas características permitem ao escritor de relatos pessoais criar um texto envolvente e único, que pode conectar-se com os leitores em um nível emocional.

Como o trabalho trouxe a proposta de usar a retextualização de relatos pessoais orais para relatos pessoais escritos, textos que trazem a marca do sujeito que o produz, ao mesmo tempo que o locutor usa marcas relacionadas ao tempo que ocorreu a narrativa, nos relatos deve também, então, existir, de forma clara, a

experiência vivida pelo narrador, o qual se envolve bastante, pois relata fatos da sua vida com propriedade.

A nossa escola é grande, conta com um total de onze salas de aula e mais de trezentos alunos no turno matutino, turmas de 6º ao 9º ano. Com essa quantidade de jovens e crianças, despertou-se a preocupação com o ambiente para realizar as gravações dos áudios, visto que, durante a troca de aula ou aula vaga de alguma turma, sempre havia ruídos e interferências. A acústica da escola não facilitava muito com relação ao silêncio que seria necessário na hora da gravação.

Então, que a sala de multimídia passou a ser reservada, com antecedência, para que pudesse servir de estúdio a fim de que se pudesse executar a primeira parte prática do projeto, que foi a gravação dos áudios dos alunos contando seus relatos pessoais. Para isso, foi necessária a colaboração da direção e da supervisão, que apoiaram e ajudaram para que as iniciativas tomadas visando ao bom andamento do projeto pudessem ser desenvolvidas nas aulas do 9º ano A.

De acordo com as orientações recebidas ao longo do desenvolvimento do trabalho, e a submissão ao comitê de ética e após todas as explicações e informações que o professor apresentou à turma, foi esclarecido que o aluno que não participasse do trabalho faria uma atividade complementar com o objetivo de recuperar a nota. É necessário informar que nem todos os alunos do 9º ano A quiseram participar da pesquisa. Porém, foi-lhes assegurado que não se prejudicariam com relação as suas avaliações para a conclusão do ano letivo.

Após as gravações dos áudios, foi disponibilizado um momento para que eles ouvissem como havia ficado a gravação. Foi um momento descontraído e de reflexão em que alguns alunos queriam regravar, exatamente por ter observado que havia alguns “problemas” em suas falas. Em seguida, iniciamos o processo de retextualização.

Inicialmente, foi necessário um trabalho de transcrição do áudio que os alunos haviam gravado. De acordo com os estudos que foram feitos com antecedência, a transcrição deveria ser a passagem para o papel da narrativa que foi produzida na oralidade. Nesse momento, foi preciso cautela para que as falas fossem transcritas tal qual haviam sido pronunciadas. Foram necessárias três aulas para realizar essa atividade. Os alunos iam fazendo a transcrição dos seus áudios e faziam perguntas relacionadas a algumas falas para tirar a dúvida se tais expressões eram mesmo marcas de oralidade.

Nesse capítulo, foram mostradas as estruturas dos gêneros trabalhados na pesquisa, assim como também foi destacada a importância de como atividades com gêneros textuais variados nas aulas de língua portuguesa podem ajudar no desenvolvimento dos estudantes no ensino fundamental. No capítulo a seguir, será exposta a metodologia para aplicação do processo da retextualização.

5 OFICINAS DE RETEXTUALIZAÇÃO

Como havia sido planejado, das nove operações envolvidas no processo de retextualização que foram estudadas seguindo os estudos de Marcuschi, apenas sete delas foram trabalhadas nesta pesquisa. Este processo ocorreu no seguinte formato.

As gravações dos áudios aconteceram nos dias 04 e 05 de novembro de 2024. Nesses dois dias, a sala de multimídia da escola, que havia sido reservada com antecedência, ficou à disposição do nosso trabalho, e todas as aulas dessas manhãs foram utilizadas com o propósito de que todos os alunos envolvidos fizessem a gravação.

Ficou previamente combinado que, após as gravações dos áudios os alunos escutariam suas histórias na sala de multimídia e que seus colegas poderiam ouvi-los, se eles autorizassem. Na sala da gravação, ficaram apenas o aluno que ia gravar e mais duas alunas que estavam colaborando, uma delas usou o próprio celular para armazenar os áudios gravados, e a outra ficou organizando a entrada e saída dos alunos que iam gravar, para que houvesse silêncio na sala da gravação.

No dia 06 de novembro, foi reservado um momento para que os estudantes pudessem ouvir o áudio com tranquilidade, sozinhos ou acompanhados de um ou mais colegas, conforme eles permitissem que seus amigos ouvissem a história por eles contadas. Nesse dia, foi lembrado que eles prestassem atenção aos detalhes de suas narrativas, porque seriam usadas para a transcrição dos textos.

Após o processo da gravação de áudios, demos início à prática de retextualização do projeto. Em uma segunda-feira, foi realizada a primeira atividade de retextualização, após a transcrição dos textos. O primeiro passo da produção escrita foi a transcrição, em que foram utilizadas três aulas para fazer essa atividade. Com a realização dessa etapa é que foi possível entrar nas operações que seriam aplicadas no texto escrito que foi produzido a partir do texto feito na oralidade.

Para esclarecimento, faremos as referências aos alunos com as letras *a*, *b*, *c* e *d*, uma vez que foram destacados quatro textos de um total de vinte e três participantes. Apenas seis alunos não quiseram se submeter ao processo. Em relação às produções, usaremos *p1* para produção 1 (realização da transcrição), *p2*

para produção 2 (primeira operação) e assim sucessivamente. Os títulos das atividades de produção ficaram da seguinte maneira:

A “A bicicleta e a raiva”

B “A momo falou comigo”

C “A fuga das cachorras”

D “Mãe, eu aprendi!”

Quando aconteceram as transcrições alguns alunos já antecipavam detalhes, como parágrafo e algumas pontuações, mas, aos poucos foram acrescentando mais mudanças de adequações no texto escrito. As produções que os alunos fizeram ao longo do processo foram nomeadas com a seguinte ordem:

P1 A realização da transcrição.

P2 A primeira operação

P3 A segunda e terceira operações

P4 A quarta operação

P5 A quinta operação

P6 A sexta e sétima operações

5.1 Eliminação de marcas da oralidade

De acordo com as atividades que haviam sido feitas e as explicações dos procedimentos que os alunos fariam nessa etapa, foi dada a oportunidade para que eles pudessem fazer a primeira transformação no seu texto a partir da transcrição.

O professor considerou que seria importante relembrar algumas expressões que se tornaram populares no uso da fala em nosso cotidiano. Tais como: “né?”, “ai”, “viu?”. De acordo com o que os alunos iam questionando, se algumas expressões faziam parte desse mesmo tratamento estilístico, eram dadas as devidas orientações de como eles poderiam proceder.

Podem ser citadas algumas expressões que foram utilizadas pelos alunos nessa primeira atividade. Tomando por base a transcrição dos áudios, nessa primeira etapa em que os alunos eliminaram marcas próprias da oralidade, podemos observar o desaparecimento de alguns termos que haviam sido usados na produção do texto falado.

Por exemplo: o aluno A, em sua P1, usou a fala: “*Foi assim, é... a gente, no caso mãe e pai...*” e na P2 ele modificou com a seguinte estrutura: “*Foi assim, a*

gente, no caso mãe e pai...”, Nessa parte se destaca uma marca muito comum no ato da fala, que é a pausa, provavelmente para organizar o que vai ser dito e dar a sequência ao seu texto.

O aluno B fez o uso a seguir: “...*estava rolando aquele negócio da momo né, e... Minha amiga...*”. O estudante usou a expressão “né”, que marca o diálogo do locutor com o interlocutor, como se, no momento da narração, pudesse conversar com o ouvinte. Na produção seguinte, ele alterou para a seguinte estrutura: “...*(estava) rolando aquele negócio da momo, e minha amiga...*”

Podemos citar a passagem que o aluno C fez uso na sua P1: “...*tinha acabado de chegar da igreja, é quando, assim umas 2 horas...*” quando passou para a P2 ele fez a seguinte mudança: “...*tinha acabado de chegar da igreja, assim umas 2 horas...*” Nesse caso, o produtor da fala fica um pouco receoso com relação ao horário em que o fato narrado aconteceu e, no momento rápido da fala, ele faz um cálculo mental para expressar quando se deu a ação. Nesse trecho, ele eliminou “...é quando...”

Por último, nesse item, o aluno D fez a seguinte construção: “...*ai teve um dia que a gente foi pra rua, a gente foi umas duas vezes, ai ele ficava me segurando...*” Comumente usamos no processo da fala a expressão “ai”, normalmente para dar sequência ao que estamos contando da nossa história, como um termo de coesão utilizado na oralidade. Em seguida, ele mudou, e o trecho ficou assim: “*teve um dia que a gente foi pra rua, a gente foi umas duas vezes, ele ficava segurando...*”

5.2 Introdução da pontuação com base no tom das falas.

Nessa segunda atividade de retextualização, os alunos puderam observar as pausas em suas falas e aproveitaram para buscar meios que ajudassem a fazer a introdução da pontuação com base na prosódia. Esta traz uma característica da leitura expressiva e está ligada à oralidade. Ou seja, é a forma como se usa a entonação, a ênfase, o fraseado e o tempo para transmitir significado.

Para o nosso aluno, foi explicado que a prosódia iria auxiliar nesse processo de mudança de um texto da fala para a escrita, uma vez que a introdução da pontuação nos textos escritos seria possível com o tom de voz. Em determinados momentos de nossa fala, podemos observar que a maneira como nos expressamos

vai trazer marcas na hora que vamos escrever o que foi dito, ou seja, o uso da vírgula, ponto final, interrogação, etc.

Antes do início das práticas de retextualização, foram feitas atividades mostrando a importância da pontuação, pois com ela o texto ganha mais vida e fica mais fácil de acontecer o ato de comunicação. Em algumas aulas, foram ouvidos áudios, e os alunos tentaram escrever aquilo que ouviam. Com essa atividade prática, eles perceberam que através do uso da pontuação, o texto passa a ficar mais claro para o interlocutor.

Pudemos observar que o aluno B, na produção P2, utilizou a seguinte fala: *“...e ela falou assim ‘Eu não quero falar com vocês, quero falar com sua filha’”*. Já no texto P3, ocorreu a seguinte adaptação: *“...ela falou assim: - Eu não quero falar com vocês, quero falar com sua filha”*. No lugar das aspas, após a fala do narrador, o locutor achou melhor colocar dois pontos e iniciar a fala da personagem com o travessão.

O aluno C, em sua P2, fez a seguinte construção: *“... a gente até ia (rasura) pedir para eles imprimir uma folha que às vezes a gente ‘perturba’ eles”*. Seguindo, na P3 aconteceram as seguintes mudanças: *“...até íamos pedir para eles imprimir uma folha que às vezes, ‘perturbamos eles’”*.

Em uma terceira amostra de textos, o aluno D, em sua P2, fez a seguinte anotação: *“Teve um dia que a gente foi pra rua, a gente foi umas duas vezes, ele ficava segurando a bicicleta e eu (rasura) ficava mexendo os pés, no pedal”*. Após essa etapa, na P3, foi feita a mudança a seguir: *“Teve um dia que a gente foi pra rua, fomos umas duas vezes antes, ele ficava segurando a bicicleta e eu ficava pedalando.”* Ele não inseriu pontuação, a mudança aconteceu ao final: *“[...] ficava mexendo os pés, no pedal” para “ficava pedalando”*, melhorando a construção do período.

Nessa oportunidade, o aluno pode perceber que a vírgula e o ponto podem ajudar a tornar o texto mais claro para quem está lendo, uma vez que esses sinais de pontuação têm o objetivo de organizar o texto escrito para que o interlocutor entenda o que realmente estava sendo narrado na história.

5.3 Retirada de repetições de palavras e de pronomes

Todas essas marcas citadas, a seguir, são próprias da oralidade, no momento de fala, é inevitável que se pronuncie frases que repitam o que foi dito. É como se o ser que está se expressando no texto oral sentisse a necessidade de tornar sua mensagem mais clara e que seja bem entendido pelo receptor.

A partir dessas redundâncias e outras formas de repetições de termos que podem ser retirados ou substituídos sem causar problemas ao entendimento do texto, os alunos foram orientados a fazer essas adaptações em seus textos, tendo o cuidado para não modificar o sentido que a narrativa já trazia.

Nos áudios que foram mostrados antes do início do projeto, os alunos puderam observar, e o professor destacou alguns momentos em que, na fala, era comum repetir algumas palavras, de modo que estas poderiam ser retiradas ou substituídas sem prejuízos de entendimento para o texto. Eles também puderam fazer essas alterações como treinamento do que iriam praticar na retextualização.

No texto do aluno A, em sua P2, foi escrito assim: *“...raiva e chamando mãe e ela não respondia porque tava ocupada, e chamando e não respondia, tive raiva peguei a bicicleta e saí desembestada”*. Depois no P3, ele fez a adequação a seguir: *“...raiva, porque queria que fosse naquela hora, ficava chamando mãe e ela não respondia, tive raiva peguei a bicicleta e saí rapidamente pela calçada do teatro”*. Ele retirou “chamando” que havia repetido, também diminuiu o uso das conjunções “e”, que na primeira oportunidade se repetiu várias vezes.

A seguir, na produção P2, do aluno C, encontramos o seguinte: *“...e abriu o portão, ela fechou (Rafaela) o portão abriu de novo ainda, mas ela (rasura) achou o controle e fechou”*. E na P3 houve a seguinte alteração: *“...e abriu o portão, ela fechou, o portão abriu de novo ainda, mas achou o controle e fechou.”* Na última oração, o sujeito ficou oculto quando não foi repetido o pronome “ela”, ficando apenas “mas achou o controle e fechou”.

Ainda em relação a esse item, com a P2 do aluno D, vimos o trecho: *“Ela falou: Valha! Você aprendeu isso meio dia! Eu fui pra rua, para pista lá, e comecei a andar. E pronto, aprendi a andar de bicicleta.”* Mais adiante, na P3, o aluno fez a modificação a seguir: *“Ela respondeu: “Valha! Você aprendeu isso uma hora dessas?”. Fui para rua, e comecei a andar. E pronto, aprendi a andar de bicicleta.”* Na mudança de uma produção para outra, podemos observar o uso do sujeito

desinencial, em que foi omitido o pronome “eu”, mas que pode ser resgatado facilmente pelo contexto da construção².

5.4 Introdução dos parágrafos

Nos textos narrativos na oralidade, quando feita a sua transcrição, as linhas vão se formando no mesmo alinhamento, sem a devida preocupação com a estrutura do parágrafo. Essa forma de mostrar o texto em prosa traz possibilidades de organizar a narração que é feita nos relatos pessoais.

Para os alunos, foi dada a orientação de tentar formar no mínimo três parágrafos. Com esse pensamento, eles teriam oportunidade de mostrar o início da história, o seu desenvolvimento e como aconteceu o desfecho para que o interlocutor pudesse acompanhar o desenrolar da trama. Ou seja, no processo da produção textual colocar em prática a preocupação com o outro, o indivíduo que vai ler e tentar entender a sequência dos acontecimentos envolvidos na história.

Enfim, nessa parte do trabalho, foi lembrado que se tratava de mais uma oportunidade para refletir se o que fora planejado ao iniciar a atividade estava de acordo com os parâmetros que uma narrativa necessitava, como início meio e fim em um formato claro e coerente.

Com relação ao que apareceu nos textos, o aluno B, na sua P3, trouxe a estrutura: “...*ela não mandou mais mensagem. No outro dia meu pai foi na escola falar com essa minha amiga que mandou o contato da Momo, a diretora chamou os pais dela e colocou ela pra levar suspensão e ficar 1 mês sem celular*”. Mais adiante, na sua P4, foi feita a seguinte mudança: “...*ela não mandou mais mensagem. No outro dia, meu pai foi na escola falar com essa minha amiga que mandou o contato da Momo, a diretora chamou os pais dela e colocou ela pra levar suspensão e ficar um mês sem celular.*”

Com relação ao que apareceu nos textos, o aluno B, na sua P3, trouxe a estrutura: “...*ela não mandou mais mensagem. No outro dia meu pai foi na escola falar com essa minha amiga que mandou o contato da Momo, a diretora chamou os pais dela e colocou ela pra levar suspensão e ficar 1 mês sem celular.*” Mais adiante na sua P4 foi feita a seguinte mudança: “...*ela não mandou mais mensagem. No*

² Os itens 5.2 e 5.3 foram trabalhados em um mesmo dia, uma vez que nessa oportunidade havia três aulas em bloco de Língua Portuguesa na turma onde o projeto foi realizado.

outro dia meu pai foi na escola falar com essa minha amiga que mandou o contato da Momo, a diretora chamou os pais dela e colocou ela pra levar suspensão e ficar um mês sem celular.”

O aluno D, após dar início ao seu texto, havia feito sua P3 assim: *“Ele queria muito que eu aprendesse a andar de bicicleta. Teve um dia que a gente foi pra rua, fomos umas duas vezes antes, ele ficava segurando a bicicleta e eu ficava pedalando. Um dia fomos, acredito que pela terceira ou quarta vez, quando subi na bicicleta, falei: “Pai, não solta porque eu tenho de cair e me machucar”.*

Na P4 o aluno fez a alteração: *“Ele queria muito que eu aprendesse a andar de bicicleta logo. Um dia que a gente foi pra rua, fomos umas duas vezes antes. Ele ficava segurando a bicicleta e eu ficava (rasura) pedalando. Fomos pela terceira vez, quando subi na bicicleta e falei:*

- Pai, não solta! Porque eu tenho medo de cair e acabar me machucando”.

5.5 Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (estratégia de reformulação objetivando explicitude).

Essa atividade, no processo de retextualização, está ligada ao fato de que muitas vezes, ao produzir um texto, o locutor acaba usando pronomes pessoais, possessivos e, às vezes, os demonstrativos para designar uma pessoa, um lugar, um objeto. Também é muito comum a aparição de advérbios nessa situação. O problema ocorre quando o uso desses vocábulos é feito de uma maneira que não fica claro para o interlocutor a relação da palavra com o objeto que está sendo referido, quando na verdade, tais pronomes podem contribuir com a coesão textual.

Na prática, foram mostrados exemplos de como os pronomes e advérbios podem aparecer em um texto e deixar dúvidas para o leitor. Em textos retirados da internet, no *site* todamateria.com.br, mostramos alguns exemplos:

Um jovem falou “isso é muito importante para as famílias”. Mas, ele não havia citado nada antes, nem depois, que mostrasse o que era “isso”. Em outro exemplo, pudemos ouvir a seguinte fala: “ali encontramos tudo para construção”. Não tinha sido falado em um local que pudesse ser o “ali” que foi expresso no texto.

Esses obstáculos que podem aparecer são decorrentes do processo da produção oral, ou seja, o falante, às vezes, pode pensar que o leitor esteve presente

na hora em que a narrativa aconteceu e se confundir ao citar uma pessoa ou lugar, causando um mal entendimento sobre o fato ocorrido.

O aluno C na sua P4 usou o seguinte trecho: *“Era um sábado mais ou menos umas 4 horas da tarde, tinha acabado de chegar da igreja, às 2 horas a gente escutou eles saindo de casa (os vizinhos), até íamos pedir para eles imprimir uma folha que às vezes “perturbamos” eles.”*

O mesmo aluno na P5 fez a seguinte alteração: *“Era um sábado mais ou menos umas 4 horas da tarde, tinha acabado de chegar da igreja, às 2 horas a gente escutou os vizinhos saindo de casa, até íamos pedir para eles imprimirem uma folha, que às vezes “perturbamos” eles.”*

Nesse processo houve a mudança do complemento verbal “eles”, de modo que depois o aluno explicou que eram os vizinhos, para complementar o verbo com o objeto direto “os vizinhos”, tornando mais claro e objetivo sua construção.

O aluno D fez uma construção, na sua P4, assim: *“Eu vou contar a história de quando eu aprendi a andar de bicicleta. Quando eu tinha uns cinco anos, meu pai comprou uma bicicleta de rodinha, rosa e branca, era bem fofa. Ele queria muito que eu aprendesse a andar de bicicleta logo.”*

Logo após ele modificou a sua P5 da seguinte forma: *“Eu vou contar a história de quando eu aprendi a andar de bicicleta. Quando eu tinha uns cinco anos, meu pai comprou uma bicicleta de rodinha pra mim, rosa e branca, era bem fofa. Ele queria muito que eu aprendesse a andar de bicicleta logo.”*

Houve uma pequena mudança na estrutura da narrativa apenas para tornar mais claro para quem havia sido comprada uma bicicleta, quando o aluno acrescenta a expressão “pra mim”.

5.6 Reconstrução de estruturas das concordâncias verbais e nominais

Foi explicado que havia necessidade de que os alunos ficassem atentos à concordância dos verbos e das palavras que eles usariam nos seus textos, uma vez que a falta de atenção a essa estrutura poderia comprometer o trabalho da produção escrita. Uma releitura de seus trabalhos precisaria observar se haveria necessidade de ajustar alguns vocábulos utilizados.

Na oportunidade, foram mostrados alguns exemplos de sujeitos compostos e sujeitos simples para que o aluno observasse como os verbos mudam sua estrutura

de acordo com um ou outro sujeito que se manifesta no texto. Também exibimos alguns exemplos de como os adjetivos podem variar sua forma no singular ou plural, em concordância com o substantivo que está atrelado ao adjetivo.

O aluno A em sua P5 utilizou a seguinte estrutura: *“Vou contar do dia que tive uma raiva muito grande e aprendi a andar de bicicleta. Mãe e pai trabalhava vendendo no teatro, lá sempre de tarde tinha movimento, de crianças andando de bicicleta e pulando no pula-pula.”*

Na P6 ele fez as alterações a seguir: *“Vou contar do dia que tive uma raiva muito grande e aprendi a andar de bicicleta. Mãe e pai trabalhavam vendendo no teatro, lá à tarde, tinha movimento de crianças andando de bicicleta e pulando no pula-pula.”*

Primeiro, o aluno modificou a concordância do verbo “trabalhavam”, que antes não estava de acordo com o sujeito composto “mãe e pai”. Na mesma oportunidade, ele mudou a expressão “lá sempre de tarde” por “lá à tarde”. Mostrou, portanto, nessa fase a percepção do uso do verbo de acordo com o sujeito que a ele está ligado.

O aluno B, em sua P5, fez a seguinte construção: *“Eu vou contar a história do dia que a Momo falou comigo. Eu tava no 3º ano quando estava rolando aquele negócio da Momo. A minha amiga como ela não tinha medo de nada, ela estava conversando com a Momo e quis mandar o contato pra mim, sendo que eu não queria.”*

Na oportunidade de sua P6 foi mudado o seguinte: *“Eu estava no 3º ano quando estava rolando aquele negócio da Momo. A minha amiga como ela não tinha medo de nada, ela estava conversando com ela e quis mandar o contato pra mim, sendo que eu não queria.”*

Na operação, o aluno não havia atentado para o uso excessivo do pronome “ela”, apesar de que já havia acontecido um momento para realizar essa mudança. Apenas aconteceu a retirada da expressão “eu vou contar a história do dia que a momo falou comigo”.

5.7 Seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais

Colocar em prática alterações na estrutura sintática de textos produzidos implica uma experiência complexa, uma vez que o locutor pode optar pelo que ele

julga mais simples. Por outro lado, há que se ter uma atenção voltada para observar se as escolhas feitas não podem comprometer a parte semântica da produção textual.

Apesar da preocupação que a escola precisa ter em não ser excludente para com o aluno no processo da escrita, é necessário trabalhar com os textos feitos e revisar sua prática. Com essas revisões feitas pelos próprios estudantes, o ensino de Língua Portuguesa vai ajudando para que haja um amadurecimento nas práticas de textos escritos.

O aluno A, em sua P5, fez a seguinte construção: *“Vou contar do dia que tive uma raiva muito grande e aprendi a andar de bicicleta. Mãe e pai trabalhava vendendo no teatro, lá sempre de tarde tinha movimento, de crianças andando de bicicleta e pulando no pula-pula.”*

Na oportunidade de sua P6, houve a mudança a seguir: *“Vou contar do dia que tive uma raiva muito grande e aprendi a andar de bicicleta. Mãe e pai trabalhavam vendendo no teatro, lá à tarde, tinha movimento de crianças andando de bicicleta e pulando no pula-pula.”*

Nesse momento do processo, ele mudou o verbo que estava no singular e passou para o plural “trabalhavam”, mudou a expressão “lá sempre de tarde” para “lá à tarde” e fez a retirada de uma vírgula da qual não havia necessidade, no trecho “tinha movimento, de crianças”.

O aluno D fez uso da estrutura a seguir na P5: *“Fiquei andando feliz, segura. Mas, quando olhei para trás, ele estava muito longe e eu andando sozinha. Fiquei com medo, não foi tanto medo, foi porque sempre fui cabeça dura. Fiquei com raiva porque ele falou que ficaria me segurando, mas me soltou.”*

Na P6 ele fez a seguinte alteração: *“Fiquei andando feliz, segura. Mas, quando olhei para trás, ele estava muito longe e eu andando sozinha. Fiquei com medo, não foi tanto medo, e sim porque sempre fui cabeça dura. Fiquei com raiva porque ele falou que ficaria me segurando, mas me soltou.”*

Nesse caso, o aluno apenas mudou a frase quando tinha citado “foi tanto medo, foi porque sempre fui cabeça dura.” para “foi tanto medo, e sim porque sempre fui cabeça dura.”, pensando que essa construção ficaria com mais desenvoltura para seu texto.

Mais adiante o mesmo aluno D, na P5, fez a seguinte construção: *“Contudo, nunca precisei. Quando completei dez anos, vi a bicicleta do meu irmão, uma bicicleta grande. Falei para minha mãe:”*

Na P6 ele mudou o trecho e ficou assim: *“Contudo, nunca precisei. Quando completei dez anos, vi a bicicleta do meu irmão, era grande. Falei para minha mãe:”*

Nesse momento, o aluno mudou o período para evitar a repetição da palavra “bicicleta”. Já deveria ter feito tal mudança, mas foi feita na última oportunidade. “via bicicleta do meu irmão, uma bicicleta grande” passou a ser “vi a bicicleta do meu irmão, era grande.”

Ainda foi possível observar no aluno D em sua P5 o seguinte: *“Como na minha casa o terreno é meio alto, em formato de rampa, a bicicleta escorregou e eu fui junto. Comecei a pedalar e não caí. Gritei para minha mãe”*.

Na P6 ele fez uma mudança pela escolha lexical da forma a seguir: *“Como na minha casa o terreno é meio alto, em formato de rampa, a bicicleta escorregou e eu fui junto. Comecei a pedalar e não caí. Então, gritei para minha mãe”³*.

O aluno, na sua última oportunidade, mudou um período no qual ele havia falado “gritei para minha mãe” e apenas acrescentou “então, gritei para minha mãe”, na intenção de colocar um novo termo que ele pensou que ficaria melhor na estrutura do texto.

Quando nos deparamos com os resultados, pudemos observar vários aspectos da prática de produção textual, principalmente quando envolve os textos produzidos na oralidade quanto as produções na escrita. A primeira parte que foi feita na escrita foi a transcrição.

Nessa primeira etapa, os alunos ficaram bem à vontade para passar para o papel aquela história que foi narrada na gravação do áudio. Nesse trabalho de transcrever os seus textos, com as devidas orientações anteriores, eles foram anotando o que eles haviam dito, sem tentar fazer qualquer tipo de correção. O mais importante era que se mantivesse a fidelidade das gravações.

Na execução da transcrição dos áudios gravados pelos alunos, foram identificadas várias marcas próprias do texto oral. Entre elas, vamos destacar algumas.

³ Os itens 5.6 e 5.7 foram trabalhados em um mesmo dia, uma vez que nessa oportunidade havia três aulas em bloco de Língua Portuguesa na turma onde o projeto foi realizado.

É muito comum, quando se está contando uma história, o narrador fazer algumas pausas e ficar como se estivesse pensando como contar ou tentando organizar mentalmente a melhor maneira para se expressar. Nesse sentido a marca “é...” traz essa característica de deixar a expectativa de como vai ser dada a sequência a partir dessa fala.

Outra utilização na fala que é feita com constância é “aí...”, nesse caso a expressão funciona como um conectivo, mas que é da oralidade. Geralmente, em uma narrativa, esse termo vai aparecer diversas vezes. O aluno A fez uso dessa marca e da que foi descrita no parágrafo anterior e, na hora de ouvir o áudio, percebeu o uso desses termos.

O aluno B usou a marca desse parágrafo anterior diferente da expressão “é...”, ele falou “e...” que também deixa a ideia de que o narrador está pensando ou organizando melhor a forma que ele vai dar continuidade a sua história.

Em uma situação, o aluno C construiu sua narrativa com a seguinte marca: “chegar da igreja, é quando, assim...”, ele falou para o professor que tinha usado a expressão “é quando” como se pudesse no momento de fala criar uma certa expectativa, suspense para quem ouvisse a sua história, ressaltando que sempre utilizava essa fala quando ia contar alguma coisa para alguém.

O mesmo aluno, C, usou também a marca “cadê?” na frase “...aí fomos olhar de novo (rasura) cadê?”, como se ao contar a história, ele estivesse conversando com o seu interlocutor, ou seja, para que se tornasse mais claro e fácil de entender o que estava sendo narrado.

Em um momento em que se está contando um fato, muitas vezes o narrador esquece alguns detalhes, por exemplo, uma quantidade de algo que ele citou. O aluno D, na transcrição, marcou entre parênteses a fala “*só que teve um dia que a gente foi, acho que foi o terceiro ou quarto dia (não me lembro)*” E esse termo apareceu exatamente após ele falar das quantidades três ou quatro dias. Na produção seguinte, ele eliminou a expressão que estava entre parênteses.

Outra fala destacada aqui do aluno D foi a seguinte: “*Aí eu peguei*”, que na verdade não significa “pegar algo”, mas um momento em que se está contando alguma coisa e quer dar ênfase àquele momento da narrativa, como que querendo chamar a atenção do ouvinte para o que vai acontecer a seguir. Esse trecho apareceu com a seguinte construção: “*...ralei um pouco o joelho aí eu peguei e fiquei*

com raiva...” Na produção a seguir ele mudou para: *“...ralei um pouco o joelho. Fiquei com raiva...”*

Após o trabalho da transcrição, foi iniciado o processo de alterações, a retextualização sendo colocada em prática. Na P2, ou seja, produção 2, foram feitas as eliminações de marcas estritamente interacionais.

Acerca dos termos que foram utilizados na fala característicos do texto oral, foi trabalhado com os alunos que não se tratavam de “erros” ou “problemas” nas suas produções, apenas seria dada uma sequência em que marcas que eram próprias da fala seriam removidas, sem que isso deixasse prejuízo algum para o entendimento da narrativa.

Expressões como: “aí...”, “é...” e tantas outras deveriam ser retirados do texto, e seria importante próximo ao local onde eles aparecem observar se não ficaria nenhuma lacuna. Normalmente basta retirar, às vezes, usar uma vírgula, ponto, etc. E essa preocupação faria parte da próxima etapa do trabalho.

Com a análise dos trabalhos executados pelos alunos, podemos observar os resultados das atividades que foram feitas e como eles perceberam as alterações que poderiam ser realizadas na retextualização.

Em uma das produções, um aluno fez a seguinte alteração: P2: *“...e ela falou assim, eu não quero falar com vocês, quero falar com sua filha”*. Texto P3 *“...ela falou assim: - eu não quero falar com vocês, quero falar com sua filha”*. Não havia falha na sua construção. Mas, ela disse que achava que ficaria melhor no lugar do uso das aspas, para separar o narrador do personagem, usar os dois pontos e travessão.

Em alguns casos da releitura do que produzimos, temos a oportunidade de melhorar a estrutura do texto, mesmo que ele não traga um “problema” no momento em que foi produzido, apenas por achar que podemos tentar melhorar o nosso texto para que o interlocutor entenda e possa observar como a fala foi transformada para a escrita.

Um outro aluno fez as mudanças assim, na P2; *“Teve um dia que a gente foi pra rua, a gente foi umas duas vezes, ele ficava segurando a bicicleta e eu (rasura) ficava mexendo os pés, no pedal.”* E na P3: *“Teve um dia que a gente foi pra rua, fomos umas duas vezes antes, ele ficava segurando a bicicleta e eu ficava pedalando.”*

Na verdade, esse aluno fez alterações que vão além da pontuação, ele já fez, inclusive mudanças de vocábulos que julgou que ficariam melhor e fez as adequações também na pontuação, de acordo com o que ele ia ouvindo no momento da fala. Ele trocou o uso de “...a gente foi...” para “...fomos...”. Na mesma oportunidade, ele mudou “...eu ficava mexendo os pés, no pedal.” para “...eu ficava pedalando.”

Com relação à retirada de alguns termos, foram observados alguns casos. Um aluno fez a seguinte alteração, na P2: “...e abriu o portão, ela fechou (Rafaela) o portão abriu de novo ainda, mas ela (rasura) achou o controle e fechou”, para P3: “...e abriu o portão, ela fechou, o portão abriu de novo ainda, mas achou o controle e fechou.”

Dá para perceber melhoria de uma construção do texto para a outra. O aluno observou até os rascunhos que havia na construção e os retirou, o mesmo foi feito com relação ao pronome pessoal “ela”. Este apareceu na P2 duas vezes e na P3 foi retirado sem deixar lacuna na produção.

Em uma outra produção, um aluno fez a seguinte formação: na P2, “*Ela falou: Valha! Você aprendeu isso meio dia! Eu fui pra rua, para pista lá, e comecei a andar. E pronto, aprendi a andar de bicicleta*”, e, na P3, “*Ela respondeu: “Valha! Você aprendeu isso uma hora dessas?”. Fui para rua, e comecei a andar. E pronto, aprendi a andar de bicicleta.*”

Quando o aluno fez uso da expressão “você aprendeu isso...”, que pode ser resgatado por anáfora e catáfora, ele trouxe a informação de que havia aprendido a andar de bicicleta. O pronome demonstrativo “isso” está ligado a esse fato. Tanto antes dessa fala ele já trazia a informação de aprender a andar de bicicleta, como depois ele também afirma que o uso do pronome demonstrativo se refere a esse acontecimento.

Ainda nesse item, foi possível observar que os alunos não encontraram dificuldades para organizar o texto com os seus respectivos parágrafos, pela simples orientação de organizar o começo, o meio e o final da história. Também foi repassada a informação de que, quando aparecessem vozes dos personagens, estas poderiam vir entre aspas ou após dois-pontos e um travessão.

Após o trabalho com os parágrafos, foi feita a introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos. Essa foi a oportunidade para que o aluno acrescentasse algum

vocábulo para que sua história ficasse mais fácil de ser entendida pelo leitor, assim como a clareza das falas com dêiticos, ou seja, pronomes, advérbios que foram usados para uma narrativa bem organizada do ponto da coesão.

Um aluno na P4 trouxe a seguinte construção: *“Era um sábado mais ou menos umas 4 horas da tarde, tinha acabado de chegar da igreja, às 2 horas a gente escutou eles saindo de casa (os vizinhos), até íamos pedir para eles imprimir uma folha que às vezes “perturbamos” eles.”*

Depois na P5 ficou assim: *“Era um sábado mais ou menos umas 4 horas da tarde, tinha acabado de chegar da igreja, às 2 horas a gente escutou os vizinhos saindo de casa, até íamos pedir para eles imprimirem uma folha, que às vezes “perturbamos” eles”.*

O aluno modificou a estrutura sintática na qual ele havia colocado um pronome pessoal “ele” como complemento do verbo e o nome “os vizinhos” entre parênteses. Na mudança, ele eliminou os parênteses e colocou “os vizinhos” como objeto direto do verbo escutar.

Muitas vezes se faz necessário o uso de pronomes pessoais para evitar a repetição de palavras que já haviam aparecido anteriormente. Nesse caso, o estudante utilizou um pronome pessoal “eles” após o verbo escutou, o que já poderia ser substituído por um pronome do caso oblíquo. Mas, o locutor preferiu citar o substantivo “vizinhos” que era a quem ele estava se referindo na ação do verbo escutar.

Um outro aluno na P4 fez o seguinte: *“Eu vou contar a história de quando eu aprendi a andar de bicicleta. Quando eu tinha uns cinco anos, meu pai comprou uma bicicleta de rodinha, rosa e branca, era bem fofa. Ele queria muito que eu aprendesse a andar de bicicleta logo.”*

Ele modificou a P5 desta forma: *“Eu vou contar a história de quando eu aprendi a andar de bicicleta. Quando eu tinha uns cinco anos, meu pai comprou uma bicicleta de rodinha pra mim, rosa e branca, era bem fofa. Ele queria muito que eu aprendesse a andar de bicicleta logo.”*

Foi possível perceber que o estudante teve uma preocupação em saber se estava clara a informação de que o pai havia comprado uma bicicleta de rodinha. Na P4 ele diz que a mesma era rosa e branca e era bem fofa. Porém, na P5, além dessas informações ele acrescentou a expressão “pra mim”. Ou seja, um pronome

sendo utilizado para esclarecer para quem serviria o objeto que foi comprado pelo pai do narrador.

Na produção de número 6, foram realizadas as mudanças propostas pelas operações 6 e 7. Isso se deu porque eram três aulas em bloco e, na semana seguinte, alguns professores da escola iriam começar a aplicar suas provas de encerramento do ano letivo. Todavia, os comentários das duas operações estão organizado neste trabalho separadamente.

Já na fase final do projeto, os alunos passaram a sentir que não fluía mais a necessidade de tantas mudanças, como se achassem que não havia mais possibilidades de alterar suas produções, mas, com incentivo e apoio, foi dada continuidade ao trabalho.

Os textos foram repensados a partir da reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos. Nessa fase os alunos focaram na estrutura sintática, como ela pode atrapalhar o desenvolvimento da narrativa ou se observando alguns detalhes, já traz uma clareza maior na produção.

Na oportunidade, um dos alunos P5 citou: *“Vou contar do dia que tive uma raiva muito grande e aprendi a andar de bicicleta. Mãe e pai trabalhava vendendo no teatro, lá sempre de tarde tinha movimento, de crianças andando de bicicleta e pulando no pula-pula.”*

O mesmo aluno na P6 fez o seguinte: *“Vou contar do dia que tive uma raiva muito grande e aprendi a andar de bicicleta. Mãe e pai trabalhavam vendendo no teatro, lá à tarde, tinha movimento de crianças andando de bicicleta e pulando no pula-pula.”*

Com relação à estrutura dos textos, apesar de algumas limitações, foi possível perceber que, quando foi oferecida uma oportunidade, o estudante notou que, tendo um sujeito composto, ou seja, formado por duas ou mais pessoas, o verbo deve ficar no plural. Como consequência, ele havia usado o verbo “trabalhava” para o sujeito “pai e mãe”, depois mudou o verbo para “trabalhavam”.

Ainda sobre essa estratégia também pudemos observar no texto de um aluno, na P5, a construção: *“Eu vou contar a história do dia que a Momo falou comigo. Eu tava no 3º ano quando estava rolando aquele negócio da Momo. A minha amiga como ela não tinha medo de nada, ela estava conversando com a Momo e quis mandar o contato pra mim, sendo que eu não queria”.*

Depois, na P6, mudou assim: *“Eu estava no 3º ano quando estava rolando aquele negócio da Momo. A minha amiga como ela não tinha medo de nada, ela estava conversando com ela e quis mandar o contato pra mim, sendo que eu não queria”*.

Nessa fase, o aluno resolveu eliminar a expressão “Eu vou contar a história”. Então iniciou o seu texto com “Eu estava no 3º ano...”. Ele já poderia ter feito essa modificação antes, mas, nesse caso, conseguiu reconstruir melhor o início da sua narrativa. No mesmo momento, ele havia usado o verbo de forma abreviada “tava” e passou a usá-lo com “estava” mostrando, que queria fazer melhorias na estrutura do seu trabalho.

Por último, foi explorada a oportunidade de fazer um tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas. Considerando o contexto e os objetivos que se tem com a produção de um texto, nesse momento, os estudantes puderam observar se havia vocábulos ou expressões que poderiam ser substituídas por outras que se tornassem mais aprazíveis para o leitor, sem comprometer o sentido que já havia.

Um dos alunos, na P5, produziu: *“Vou contar do dia que tive uma raiva muito grande e aprendi a andar de bicicleta. Mãe e pai trabalhava vendendo no teatro, lá sempre de tarde tinha movimento, de crianças andando de bicicleta e pulando no pula-pula.”*

Na P6 ele modificou para a seguinte forma: *“Vou contar do dia que tive uma raiva muito grande e aprendi a andar de bicicleta. Mãe e pai trabalhavam vendendo no teatro, lá à tarde, tinha movimento de crianças andando de bicicleta e pulando no pula-pula.”*

Nesse momento, o aluno fez o uso de uma nova opção lexical com relação à locução adverbial. Em nossa região, é comum usar “de tarde”, quando nos referimos a um tempo de quando aconteceu algo. E o aluno o fez assim. Mas ele passou a fazer uso da expressão “à tarde”, que especifica também uma situação de tempo, sem modificar o que se estava narrando e utilizou a forma gramatical adequada.

Com relação à locução adverbial, em nossa região, é comum usar “de tarde”, quando nos referimos a um tempo de quando aconteceu algo. E o aluno o fez assim. Mas, nesse instante do projeto ele passou a fazer uso da expressão “à tarde”. Que especifica também uma situação de tempo, sem modificar o que se estava narrando e utilizou a forma gramatical adequada.

Outra aluna fez a construção a seguir na P5: *“Fiquei andando feliz, segura. Mas, quando olhei para trás, ele estava muito longe e eu andando sozinha. Fiquei com medo, não foi tanto medo, foi porque sempre fui cabeça dura. Fiquei com raiva porque ele falou que ficaria me segurando, mas me soltou.”*

Na P6 ela fez a seguinte alteração: *“Fiquei andando feliz, segura. Mas, quando olhei para trás, ele estava muito longe e eu andando sozinha. Fiquei com medo, não foi tanto medo, e sim porque sempre fui cabeça dura. Fiquei com raiva porque ele falou que ficaria me segurando, mas me soltou.”*

Havia, na sua estrutura textual, a expressão “foi porque” e depois ela mudou para “e sim”. Nesse caso, a primeira fala estava mais coloquial, ainda como se fosse uma marca da oralidade, mas, de acordo com o que foi dito depois, ficou com uma sequência de dar continuidade ao momento da narração, mais eloquente.

Um mesmo aluno, na P5, fez o seguinte: *“Como na minha casa o terreno é meio alto, em formato de rampa, a bicicleta escorregou e eu fui junto. Comecei a pedalar e não caí. Gritei para minha mãe:”*

Na P6 ele usou a forma a seguir: *“Como na minha casa o terreno é meio alto, em formato de rampa, a bicicleta escorregou e eu fui junto. Comecei a pedalar e não caí. Então, gritei para minha mãe”*.

Nesse momento, o estudante acrescentou uma expressão “Então”, que ficou bem colocada na dinâmica em que a história estava fluindo. Essa palavra tem o mesmo sentido de “em tal caso”, “nessa situação” e para o que havia sido falado, observando o que viria depois, o léxico trouxe uma boa contribuição para finalizar esse período da construção textual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este trabalho, reafirmamos a relevância da pesquisa que teve como tema central a retextualização de relatos pessoais da oralidade para a escrita no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental. Partimos da inquietação presente em nossa prática docente: *como se dá esse processo de transposição da fala para a escrita no contexto escolar?* Esse questionamento norteou nossa caminhada, na qual os desafios encontrados se converteram em oportunidades de reflexão e crescimento profissional.

O problema de pesquisa, que indagava *"como se dá a retextualização de relatos pessoais na passagem da oralidade para a escrita no ensino de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental?"*, foi a base para a construção de todo o percurso investigativo. Assim, os objetivos propostos, tanto o geral quanto os específicos, foram sendo cuidadosamente buscados e, ao final, podemos considerar que foram plenamente alcançados.

Durante a pesquisa, ficou evidente que há uma necessidade urgente de ressignificar as práticas de ensino de Língua Portuguesa, considerando a língua como prática social e viva, que se manifesta de diferentes formas, seja na oralidade, seja na escrita. Trabalhar o processo de retextualização não apenas promove o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, mas também os torna sujeitos mais conscientes do uso da linguagem nas múltiplas situações comunicativas.

A fundamentação teórica que sustentou esse trabalho dialogou fortemente com os estudos de Marcuschi (2001), cuja contribuição foi essencial para compreender os processos de retextualização e a complexidade da passagem da modalidade oral para a escrita. Além disso, os aportes de Koch (2002) foram fundamentais para refletirmos sobre os mecanismos de coesão, coerência e construção textual, aspectos cruciais para que os alunos compreendessem as diferenças estruturais entre a oralidade e a escrita. Somou-se a isso a visão dialógica da linguagem proposta por Bakhtin (2006), que nos possibilitou enxergar o texto, seja oral, seja escrito, como fruto da interação social, carregado de sentido, contexto e intencionalidade.

Vale destacar, também, o papel transformador do PROFLETRAS nesse processo. Este programa não apenas qualificou nossa formação, como também

proporcionou a possibilidade de unir teoria e prática, colocando o professor no centro do processo de pesquisa, análise e intervenção pedagógica. Foi dentro desse espaço acadêmico que pudemos olhar criticamente para nossa prática, propor soluções e transformar, de forma concreta, os processos de ensino-aprendizagem em sala de aula.

O desenvolvimento da pesquisa revelou-se um percurso desafiador, especialmente por lidarmos com as dificuldades naturais dos alunos na transposição de suas narrativas orais para textos escritos. A desconstrução de elementos próprios da fala e a construção de marcas linguísticas próprias da escrita exigiram intervenções, mediações e muitas reflexões conjuntas. No entanto, os dados coletados por meio das gravações dos relatos orais, das produções escritas e das oficinas desenvolvidas compuseram um arcabouço rico de informações, que possibilitou não apenas compreender o fenômeno estudado, mas também intervir pedagogicamente de forma mais assertiva.

Entre os achados centrais, destacamos que os alunos, quando orientados dentro de uma proposta didática estruturada, são plenamente capazes de refletir sobre sua própria linguagem, reconhecer as especificidades da escrita e aprimorar seus textos. O trabalho com o gênero relato pessoal se mostrou extremamente produtivo, por partir de vivências significativas dos próprios alunos, fortalecendo, assim, tanto sua autoria quanto sua identidade linguística.

Portanto, este trabalho cumpre sua função ao demonstrar que é possível e necessário tratar a oralidade e a escrita de maneira integrada no ensino de Língua Portuguesa. Mais que isso, aponta caminhos e estratégias que podem ser replicadas e aprimoradas em outras realidades escolares.

Por fim, deixamos como sugestão para futuras pesquisas a ampliação desse estudo para outros gêneros textuais e outros níveis de ensino, além de investigações que possam explorar a relação da retextualização com práticas multimodais, cada vez mais presentes no cotidiano dos alunos. Que este trabalho inspire outros professores-pesquisadores a continuar trilhando o caminho da reflexão, da pesquisa e da transformação social por meio da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**, 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BARROS, E. M. D. de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raido/article/view/1687>. Acesso em: 8 set. 2024.

BATISTA, A. A. G. **Aula de Português: discursos e saberes escolares**. São Paulo: Martins. Fontes, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRITO, E. S. de O; VALÉRIO, C. L. L. A prática pedagógica dos gêneros textuais: dos PCN à BNCC. **Revista Prática Docente**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. e003, 2022. DOI: 10.23926/RPD.2022.v7.n1.e003.id1325. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/251>. Acesso em: 26 set. 2024.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Oficina de texto**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. 319 p.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MANGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha - São Paulo: Cortez: 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: processos de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

OLIVEIRA, A. de; RODRIGUES, M. I. P. Sequência Didática: uma proposta para gêneros da ordem do relatar. Rio de Janeiro, **Cadernos do CNLF**, v. XX, n. 3, 2016. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xx_cnlf/cnlf/cnlf_03/036.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

NOVA ESCOLA. Propostas em Língua Portuguesa da BNCC focam na gramática e nos gêneros digitais. **Revista Nova Escola**, [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/22/propostas-em-lingua-portuguesa-da-bncc-focam-na-gramatica-e-nos-generos-digitais>. Acesso em: 2 set. 2024.

XAVIER, M. R. P. **A configuração discursiva de biografias a partir de algumas balizas de História e Jornalismo**. 291 f. 2012. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: MG, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LE-TR-96TEX7>. Acesso em: 27 set. 2024.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 11, p. 05-16, ago. 1999. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 2 set. 2024.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

WOLF, M. **O cérebro leitor**. São Paulo: Contexto, 2024.

ANEXO A - TEXTO ALUNO A P1

no 05

B	S	T	O	S
D	L	M	J	S

Português - Transcrição do áudio

Meu nome é Elvira, do 9º A, e eu vou contar de dia que eu tive uma
 coisa muito grande e aprendi a andar de bicicleta do nada. Foi assim, e... a
 gente, na casa mãe e pai trabalhava no teatro também, aí sempre de tarde lá
 tinha mais gente, de criança andando de bicicleta, pula-pula, brincando de
 pula-pula essas coisas, aí na época eu não sabia andar de bicicleta, aí mãe
 eu pai tinha que e... eu me empurrar eu tentar me ensinar, só que teve um
 dia, acho que (Chico) era um sábado, e... que teve... lá no teatro, ~~eu~~
 aí... e... eles não tinham tempo pra me ensinar, só que eu queria porque queria
 que fosse naquela hora, aí... eu ~~tenho~~ tinha, tive muita raiva, muita raiva e
 chamando mãe e da mãe respôndia porque estava ocupada, e chamando, chamando,
 chamando e não respôndia, aí eu fui tirar raiva pagui a bicicleta e saí desambrando.

ALUNO A P1

ANEXO B- TEXTO ALUNO A P2



Transcrição

5

Eu vou contar do dia que eu tive uma raiz muito grande e aprendi a andar de bicicleta. Foi assim, (a gente, na casa) mãe e pai trabalhava no teatro vendendo, sempre de tarde lá tinha melimante, de Bianga andando de bicicleta, pula-pula, osso de Peixoto. Na época eu não sabia andar de bicicleta, aí mãe ou pai tinha me empurrar ou tentar de ensinar, só que teve um dia, um sábado, que teve batido, o teatro, eles não tinham tempo pra me ensinar, só que eu queria porque queria que fosse naquela hora, eu tive muita raiz e chamando mãe e do não respondia porque tá ocupada, e chamando e não respondia, teve raiz peguei a bicicleta e sói desmontada.

ALUNO A

P2

ANEXO C- ALUNO A P3

O	S	T	Q	Q	S	S
O	L	M	J	V	S	S

Transcrição N: 5

Eu vou contar do dia que tive uma ideia muito grande e aprendi a andar de bicicleta. Foi assim, mãe e pai trabalhava vendendo no teatro, sempre lá de tarde tinha muito movimento, de criança andava de bicicleta pulando no pula-pula. Na época, mãe sabia andar de bicicleta, mas mãe ou pai tinha que tentar me ensinar, porém teve um sábado que o teatro teve folga, e com isso eles não tinham tempo pra me ensinar, só que fiquei com raiva, porque queria que fosse naquela hora, ficava chamando mãe e ela não respondia, tive raiva peguei a bicicleta e sai rapidamente pela Calçada do Teatro.

ALUNO A P3

Jardolá

ANEXO D- ALUNO A P4

U	S	T	Q	Q	S
U	L	M	M	T	S

Transcrição

N=5

Veu contar do dia que teve uma raíva muito grande e aprendi a andar de bicicleta. Mãe e pai trabalhavam vendendo no teatro, lá sempre do lado tinha medicamento, do criança andando de bicicleta e pulando no pulo-pulo.

Na época, eu não sabia andar de bicicleta, minha mãe eu pai tinham que tentar me ensinar. Porém teve um acidente que eu estava batido.

Com isso eles não tinham tempo para me ensinar, até que fiquei com raiva, porque queria que fosse naquela hora. Fiquei chamando mãe e ela não respondia, tive raiva peguei a bicicleta e fui rapidamente pelas coletores do teatro.

ALUNO A

P4

ANEXO E- ALUNO A P5

data 02/10/24
S T Q Q S S D

Transcrição N=5

Vou contar do dia que tive uma noiva muito grande e aprendi a andar de bicicleta. Mãe e Pai trabalhava no teatro, lá sempre de tarde tinha movimento, de crianças andando de bicicleta e pulando no pula-pula.

Na época, eu não sabia andar de bicicleta, por isso Mãe ou Pai tinha que tentar me ensinar. Porém teve um acidente que lá estava lá fora.

Com isso eles não tinham tempo para me ensinar, só que fiquei com noiva, porque queria que fosse minha noiva. Fiquei chorando mãe e da mãe respondia, teve noiva peguei a bicicleta e fui rapidamente para colocar no teatro.

ALUNO A P5

ANEXO F- ALUNO A P6

	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MAURÍCIO FERNANDES DA SILVA	
	PROFESSOR(A): Edmilson	TURMA: 9 ^o ano A
ALUNO(A): Flávio Cristiano Silva Barros		

FOLHA DE REDAÇÃO

1	A bicicleta e a mãe	
2	Vou contar do dia que tive uma mãe muito grande e aprendi	
3	a andar de bicicleta. Mãe e Pai trabalhavam vendendo no teatro, lá	
4	à tarde, tinha movimento de crianças andando de bicicleta e pulando	
5	mãe pula-pula.	
6	Na época, eu não sabia andar de bicicleta, por isso mãe e eu	
7	pai tinha que tentar me ensinar. Porém teve um acidente que lá	
8	estava batido.	
9	Com isso eles não tinham tempo para me ensinar, só que	
10	fiquei com raiva, porque queria que fosse naquela hora. Fiquei	
11	chamando mãe e da mãe respondeu, tá mãe peguei a bicicleta	
12	e fui rapidamente para o colégio do teatro.	
13		
14		
15		
16		
17	ALUNO	A P6
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		

ANEXO G- ALUNO B P1

ALUNO B

P1

no 6

Meu nome é Emily, eu sou de 9^ª. Eu vou
 contar a história de dia que a mimso falei mentira.
 É... eu tava no 3^º ano e estava falando aquela
 mentira da mimso eu, e... minha amiga ela não tem
 medo de nada e tava falando com ela, ai...
 ela mentou e contou pra mim, sendo que eu
 não quis, e ela fez e mandou, ai... eu não
 adicionei e contei dela no meu celular, e dei
 lá, sei que de nada ela fez e mandou mensagem
 pra mim, ai eu mostrei pra minha mãe, ai ela
 fez conversando com minha mãe e meu pai me
 se que tem uma hora que ela descobriu que não
 era eu que tava falando, com minha mãe e meu
 meu pai, ai... ela fez e falou assim "eu não
 quero falar com você, quero falar com seu filho"
 e... depois disso minha mãe ^{foi} bloqueou, apagou e
 contou, sei que ela mandou mensagem de novo,
 ai... ela bloqueou de novo, ai não mandou, ai...
 no outro dia meu pai foi na escola falar
 com essa minha amiga, que mandou a contate do
 mimso, ai chamou os pais e a diretora fez e
 colocou pra ela levar suspensão e ~~o~~ ela ficou
 3 meses sem celular.

ANEXO H- ALUNO B P2

38 | 33 | 24
 D X T O S S
 B L M J V S

ALUNO B

P2 06

Eu vou contar a história do dia que a
 memme falou comigo. Eu tava no 3º ano quando
 (estava) falando aquele negócio da memme. É minha
 amiga como ela não tinha medo de nada ela
 tava falando com a memme e quis mandar
 o cartão pra mim, sendo que eu não queria,
 e me deu eu não adicionei o cartão no meu
 celular ^{mas} de nada ela mandou mensagem pra
 mim e eu fui mostrar pro minha ^{mas} e meu pai
 e ficaram conversando com ela, ~~que~~ teve
 uma hora que ela descobriu que não era eu
 que estava falando e sim minha mãe e meu
~~pai~~, e ela foi e falou assim "Eu não quero
 falar com você, quero falar com sua filha".
 Depois disso minha mãe esqueceu e apagou
 o cartão, ~~mas~~ ela mandou mensagem de
 novo (e) minha mãe esqueceu novamente (e) não
 mande mais mensagem. No outro dia meu pai
 foi na escola falar com esse menino amigo
 que mandou o cartão da memme, e o diretor
 chamou os pais e recebeu ele pro levar suspensão
 e ficar 3 mês sem celular.

ANEXO I - ALUNO B P3

25 | 18 | 24
 0 1 2 3 4 5
 6 7 8 9 0 1 2

ALUNO B P3 06

Eu vou contar a história do dia que a mesma falou comigo. Eu estava no 3º ano quando (ela) relatou aquele negócio do mesmo. A minha amiga disse que ela não tinha medo de nada ela estava falando com a mesma e quis mandar o contato pra mim, sendo que eu não queria. No dia eu não aceitei o contato no meu celular, mas de nada ela mandou mensagem pra mim e foi mostrar para minha mãe e meu pai, eles ficaram conversando com ela e teve um momento que ela descobriu que mãe era eu que estava falando e sim meus pais, ela falou assim: "Eu não quero falar com você, quero falar com sua filha." Depois disso minha mãe bloqueou e apagou o contato, mas ela mandou mensagem novamente e minha mãe bloqueou de novo (1) ela não mandou mais mensagem. No outro dia meu pai foi na escola falar com essa minha amiga que mandou o contato da mesma, a diretora chamou os pais dele e recebeu ele pra levar suspensões e ficou 3 dias sem celular.

Jandala

ANEXO J - ALUNO B P4



ALUNO B

P4 06

Eu vou contar a história do dia que a
 mesma falou comigo. Eu tava no 3º ano quando
 estava relando aquele negócio da mesma. A minha
 amiga disse ela não tinha medo de nada, ela
 estava conversando com a mesma e quis mandar
 o contato pra mim, sendo que eu não quero.

No dia eu não adicionei o contato dela no
 meu celular, mas de nada ela mandou mensagem
 pra mim e eu fui mostrar para minha mãe e
 meu pai, eles ficaram conversando com ela e
 teve uma hora que ela descobriu que não era
 eu que estava falando e sim meus pais, ela
 foi e disse

- Eu não quero falar com você, quero falar
 com sua filha.

Depois disso minha mãe bloqueou e apagou
 o contato, mas ela mandou mensagem novamente
 e minha mãe bloqueou de novo e ela não
 mandou mais mensagem.

No outro dia meu pai foi na escola falar
 com essa minha amiga que mandou o contato
 da mesma. A diretora chamou os pais dela e
 decidiram relatar ao prolevar suspensão e
 ficar um mês sem celular.

ANEXO K - ALUNO B P5

data 02/12/2024
S T @ Q S S D

ALUNO B P5 06

Eu vou contar a história do dia que a minha faleceu amiga. Eu tava no 3º ano quando estava falando aquele negócio do mesmo. A minha amiga como ela não tinha medo de nada, ela estava conversando com o mesmo e quis mandar o contato pra mim, sendo que eu não queria.

No dia eu não adicionei o contato dela no meu celular, mas do nada ela mandou mensagem pro mim e eu fui mostrar para minha mãe e meu pai, eles ficaram conversando com ela e tive uma ideia que ela descobriu que mãe ~~meu~~ via eu que estava falando e sim meus pais, ela fez e disse:

- Eu não quero falar com você, quero falar com suas filha.

Depois disse minha mãe bloqueou e apagou o contato, mas ela mandou mensagem novamente e minha mãe bloqueou de novo e ela não mandou mais mensagem.

No outro dia meu pai foi na escola falar com essa minha amiga que mandou o contato do mesmo. A diretora chamou os pais dela e decidiram bloquear ela pro levar suspensão e ficar 3 meses sem celular.

ANEXO L - ALUNO B P6

	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MAURÍCIO FERNANDES DA SILVA	
	PROFESSOR(A): Edumilson	TURMA: 9ª DATA: 03/12/2024
ALUNO(A): Emily Sales Monteiro da Silva		

ALUNO B

P6

FOLHA DE REDAÇÃO

1	A memo falou comigo
2	
3	Estava no 3º ano quando estava falando aquela
4	pequena da memo. A minha amiga como ela mãe
5	tinha medo de nada, ela estava conversando
6	com ela e quis mandar a mensagem pra mim,
7	sendo que eu não queria.
8	No dia eu não adicionei o contato dela no
9	meu celular, mas de nada, ela mandou mensagem
10	pra mim e eu fui mostrar para minha mãe
11	e meu pai, eles ficaram conversando com ela
12	e teve uma hora que ela descobriu que mãe
13	vou eu que estava falando e sem meus pais,
14	ela foi e disse.
15	- Eu não quero falar com vocês, quero falar
16	com sua filha.
17	Depois disso minha mãe bloqueou e
18	apagou o contato, mas ela mandou mensa-
19	gem novamente e minha mãe bloqueou de
20	novo e ela mãe mandou mais mensagem.
21	No outro dia meu pai foi na escola
22	falar com esse amigo que mandou
23	o contato do memo. A diretora chamou
24	os pais dele e decidiram retirar ele pro
25	levar suspensão e ficar 3 meses sem celular.
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO M- ALUNO C P1

ALUNO C

P1

nº 08

Deu Lemmyfer do 9º ano A, Lemmyfer da Silva Duarte. Vou contar a história de quando as cachorrinhas lá dos vizinhos sumiram de casa, ninguém sabia nem para onde elas tinham ido. Então, era um sábado foi mais ou menos umas 4 horas da tarde, tinha acabado de chegar da igreja, é quando, assim umas 2 horas a gente tinha levado elas lá no andar de casa (os vizinhos). E aí foi a gente até ia pedir para eles imprimirem um míniô que tá... E aí depois a gente "percebeu" elas, então. Quando foi umas 4 horas da tarde a gente escutou o portão abrir, (preto) aí viu "fúmir" foi chegou quando nós foi chegar lá? Tava quê? portão aberto todo encançado de aí (cachorrinhas) cachorrinhas já tinham saído estavam do outro lado da rua quando foi, a gente sem o controle de lá delas a gente fechou o portão (preto, aí voltamos para casa) aí o portão abriu de novo, foi fechar e não deu jeito (preto) cadê? Portão aberto, nem Lúmin nem Rapala em casa que não são tudo possível. E aí a gente foi chegar elas chegaram mais ou menos umas 4 e meio depois desse ressurto, todinho quando elas chegaram aí Rapala foi chegar lá dentro da vizinha cadê, sabe o quê que tinha aberto o portão? Era o controle que tava em cima da bancada, a cachorrinha puxou e abriu o portão, (preto) quando foi (aí) ela fechou o portão abriu de novo ainda mas ela abriu (o... como é que é?) o controle e fechou então.

ANEXO N- ALUNO C P2

ALUNO C

P2

18	11	24
D	T	S
D	L	S
D	L	S
D	L	S

Nº 8

Vou contar a história de quando as cachorras lá dos vizinhos sumiram de casa, ninguém sabia nem para onde elas tinham ido. Era um sábado, mais ou menos umas 4 horas da tarde, tinha acabado de chegar da igreja, eram umas 2 horas a gente tinha descido elas saindo de casa (os vizinhos), a gente até ia perguntar para elas imprimis uma folha que as vezes a gente "pertuba" elas. Um dia das tarde a gente escutou o portão abrir, "sumiu já chegou" quando nós foi olhar, portão aberto todos examinamos as cachorras já tinham saído estavam do outro lado da rua, a gente tem o controle de lá delas a gente fechou o portão, voltamos para casa, o portão abriu de novo, fomos olhar de novo, portão aberto, nem sumiu, nem Rapela em casa que não elas vizinhos os donos das cachorras, não têm e não tudo pode e a gente foi olhar elas chegaram mais ou menos umas 11 mais depois disso voltamos todinho (elas) quando elas chegaram, Rapela foi olhar dentro da cozinha, e qui que tinha aberto o portão era o controle que tava em uma das bancadas, a cachorra puxou e abriu o portão, ela fechou (Rapela) o portão abriu de novo ainda, mas ela fechou o controle e fechou

ANEXO O- ALUNO C P3

ALUNO C

P3

29-11-24

CNº8

Vou contar a história de quando as cachorras lá dos vizinhos sumiram de casa, ninguém sabia nem para onde elas tinham ido. Era um sábado mais ou menos umas 4 horas da tarde, tinha acabado de chegar da igreja, às 2 horas a gente escutou elas saindo de casa (os vizinhos), até iam pedir para eles imprimir uma folha que às vezes "perturbam" elas. 4 horas da tarde escutamos o portão abrir, "Junior" já chegou quando o hamon, portão aberto todo escancarado as cachorras já tinham saído estavam do outro lado da rua, temer o controle de lá de lá e fechamos (o portão), voltamos para casa o portão abriu de novo, o hamon de novo, portão aberto, nem Junior, nem Raquel em casa que são os vizinhos os donos das cachorras, não são e não pode. Elas chegaram pelas 4 e meia, depois desse rebulio todinho, quando chegaram, Raquel abriu dentro da cozinha, o que que tinha aberto o portão era o controle que estava na bancada, a cachorra apertou e abriu o portão, ela fechou, o portão abriu de novo ainda, mas abriu o controle e fechou.

ANEXO P- ALUNO C P4

26 | 11 | 24
 (D) (S) (T) (O) (O) (S) (S)
 (D) (L) (M) (M) (J) (V) (S)

ALUNO C P4 Nº 8

Vou contar a história de quando as cachorrinhas lá dos vizinhos sumiram de casa, ninguém sabia nem para onde elas tinham ido.

Era um sábado mais ou menos umas 4 horas da tarde, tinha acabado de chegar da igreja, às 2 horas a gente escutou elas saindo de casa (os vizinhos), até fomos pedir para elas imprimirem uma folha que às vezes "perturbamos" elas.

4 horas da tarde escutamos o portão abrir, - Júlia chegou quando olhamos, portão aberto todo escancarado, as cachorrinhas já tinham saído, estavam do outro lado da rua, tivemos o controle de lá delas e fechamos (o portão), voltamos para casa, o portão abriu de novo, olhamos de novo, portão aberto, num domingo, num sábado em casa, que são os vizinhos os donos das cachorrinhas, são três e sãooodle.

Elas chegaram pelas 4 e meia, depois desse rebuliço todo disso, quando chegaram, Rafa olhou dentro da cozinha, o quê que tinha aberto o portão era o controle que estava na bancada, a cachorrinha pulou e abriu o portão, ela fechou o portão abriu de novo ainda, mas achou o controle e fechou.

Jandaia

ANEXO Q- ALUNO C P5

ALUNO C

 data 02 / 12 / 24
 P5 S T Q Q S S D
 Nº 8

Vou contar a história de quando as cachorrinhas dos vizinhos fugiram de casa, ninguém sabia mim para onde elas tinham ido.

Em um sábado mais ou menos umas 4 horas da tarde, tinha acabado de chegar da igreja, às 3 horas o gente ouviu os vizinhos saírem de casa, aí aí - mim pediu para eles imprimirem uma folha, que as vizinhas pediram para mim.

4 horas da tarde ouvimos o portão abrir, - Tímico foi chego - quando ele - mim, o portão todo aberto, as cachorrinhas foi tinham saído, e estavam do outro lado da rua, como não tinham o controle do portão da casa delas, fugiram. Voltei para casa, o portão abriu de novo, fomos elas novamente, portão aberto, mim Tímico, mim Papula em casa, que não os vizinhos, os donos das cachorrinhas, não têm e não pode.

Elas fugiram pelas 4 e meia, depois dessa situação assim, quando chegaram, Papo abriu dentro do vizinho, e que que tinha aberto o portão era o controle que estava na bancada, a cachorrinha tinha puxado e abriu o portão, ele fechou. O portão abriu de novo ainda, mas abriu o controle e fechou.

ANEXO R- ALUNO C P6

	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MAURÍCIO FERNANDES DA SILVA	
	PROFESSOR(A): Edmilson S.	TURMA: 9ª A
ALUNO(A): Ammylyn da Silva Duarte		

ALUNO C P6

FOLHA DE REDAÇÃO

1	A fuga das cachorras.
2	Vou contar a história de quando as cachorras dos vizinhos
3	fugiram de casa, ninguém sabia nem para onde elas ti-
4	nham ido.
5	Éra um sábado mais ou menos umas 4 horas da tar-
6	de, tinha acabado de chegar da igreja, às 2 horas a gente escu-
7	tou os vizinhos saindo de casa, aí fomos pedir para eles impr-
8	mirum uma folha, que às vezes "pertubamos" elas.
9	4 horas da tarde escutam os portão abrir, - Sumier foi chegou- quem
10	de olhamos, o portão todo aberto, as cachorras já tinham saído, e
11	estavam do outro lado da rua, como nós tinhamos o controle de por-
12	tão da casa delas, fechamos. Voltamos para casa, o portão abriu de mo-
13	do, fomos olhar novamente, portão aberto, nem Sumier, nem Rapela em
14	casa, que são os vizinhos, os donos das cachorras, elas não têm e
15	não poodles.
16	Elas chegaram pelas 4 e meia, depois dessa agitação toda, quando
17	chegaram, Rapela abriu dentro do vizinho, o que que tinha abri-
18	to o portão era o controle que estava na base da, a cachorra ti-
19	nha puxado e aberto o portão, ela fechou. O portão abriu de mo-
20	do ainda, mas achou o controle e foi fechado.
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO S- ALUNO D P1 (FRENTE)

ALUNO D

P1
D X T O Q S S
D I M M J V S 11 | 11 | 24

2-0 QUE É TRANSCRIÇÃO DE TEXTO?

no 15

A transcrição de texto é o processo de conversão da linguagem falada em texto escrito. A transcrição de texto é incluída manualmente ou automaticamente usando um software de transcrição.

No caso de nossa atividade, vamos transcrever o relato pessoal que ouvimos em áudio.

Vale destacar alguns pontos:

1) Você escreverá o texto do jeito que ouviu na gravação.

2) Exceção também com todas as marcas de validade.

EXEMPLOS: "ne?"; "é..."

3) O texto deve ficar completo de acordo com o áudio.

Minha mãe é Maria Billa, sou do 9-11, e eu vou contar a história de quando eu aprendi a andar de bicicleta. Quando eu tinha 6 anos, meu pai comprou uma bicicleta nova de vermelho, era bem feia, rosa e branca. Ele era muito pra que eu aprendesse a andar de bicicleta, aí teve um dia que a gente foi pra rua, a gente foi umas duas vezes, aí ele ficou me segurando (aí) segurando a bicicleta e eu ia mexendo os pés, no pedal. Só que teve um dia que a gente foi, acho que foi o terceiro ou quarto dia (não me lembro), quando eu tava eu falar: Pai, não solta porque eu tenho medo de cair ou me machucar. Ou se não cê não era na rua, eu tinha medo de um carro passar e eu me atropelada, né? Só que aí ele disse: Tá certo! Eu fiquei andando feliz, né? Segura só... quando eu tava pra trás, pai tava atrás e eu tava lá na frente andando sozinho. Eu fiquei com medo, e não foi coisa de medo, foi porque eu sempre fui calça dura aí fiquei com raiva porque ele falou que ia ficar me segurando, só que ele não segurou, ele me soltou e foi... aí eu fiquei com

Jandaia

ANEXO T- ALUNO D P1 (VERSO)

19

D S T Q S S
D I N I M N U V S

@ OLIVA

nunca simplesmente para de pedalar, cai. Não me machucou
 muito mas rala um pouco o joelho, aí eu peguei e fiquei
 com raiva e menti falando que eu tinha traumatizado que
 eu não queria mais aprender a andar de bicicleta... Tudo
 mentira só porque eu não queria que pai tivesse me malta-
 do. Anos depois eu fiquei noiva! andar de bicicleta, né? mas
 nunca precisei, né? nunca... enfim eu fiquei com vontade, mas
 não vale nada, porque, né? eu tinha prometido que não ia
 mais querer andar de bicicleta. Só que quando eu completei
 10 anos, 5 anos depois, aí eu vi a bicicleta do meu irmão, uma
 bicicleta bem grandona e preta. Aí eu falei pra minha mãe: An-
 dar de bicicleta, né? que legal. Ela pegou e perguntou se eu que-
 ria aprender, eu disse que queria né? Passou um
 tempo, ela disse: Mãe, vamos aprender a andar de bicicleta, mas
 aí depois disso, desse tempo eu fiquei surto que eu não? Eu prometi
 que não queria mais andar de bicicleta, e não sei o que foi
 que eu acabei de 10 pra 11 anos eu comecei a tentar, né? e
 aprendi numa bicicleta bem grandona. Só que tive um dia
 que eu não tinha aprendido ainda, né? que tive um dia lá em ca-
 sas a bicicleta tá lá no muro na minha casa que 12,00 horas,
 mãe tá lá jogando o almoço, eu fiquei andando pra bicicleta e di-
 cidi subir, tava no muro em cima, tá lá lançando, aí pra jogar
 mesmo em cima, né? que a bicicleta escorregou, com tá em cima
 o terreno e meus olhos meus em formato de rampa, a bicicleta foi e
 eu fui junto e pedalei, nem cai nem nada. Eu ganhei pra mãe
 mãe! eu aprendi a andar de bicicleta, não sei o que nem sei
 o que. Aí ela pegou. Volha! É aprender por um dia! Eu fui pra rua
 pra avata lá, e comecei andar, é pronto, aprendi o andar de bi-
 cicleta.

Jandaia

ANEXO U - ALUNO D P2 (FRENTE)

19 | 11 | 24
 0 2 X 0 0 3 3
 0 1 M M 7 7 3

ALUNO D P2 N° 15

Eu vou contar o histórico de quando eu aprendi a andar de bicicleta. Quando eu tinha uns cinco anos, meu pai comprou uma bicicleta rosa de rodinha, era bem feia, rosa e branca. Ele me deixou para que eu aprendesse a andar de bicicleta. Teve um dia que a gente foi pro rio, a gente foi umas duas vezes, ele ficava segurando a bicicleta, eu botava os pés no pedal. Um dia a gente foi, acho que foi o terceiro ou quarto dia, quando eu rodei na bicicleta, eu falei: Pai, não solta porque eu tenho medo de cair ou me machucar. Ou se não, como era na rua, eu tinha medo de um carro passar e eu ser atropelada. Só que ele disse: Tá certo! Eu fiquei andando feliz, riu. Só que quando eu voltei pra trás, pai ficou atrás e eu fiquei muito na frente andando sozinho. Eu fiquei com medo, e nem fui coisa de medo, foi porque eu sempre fui cabeça dura. Fiquei com raiva porque ele falou que ficaria me segurando, só que ele não segurou, ele me soltou e foi... eu fiquei com raiva simplesmente por ele não me segurar, só. Não me machuquei muito, mas rolei um pouco o olho. Fiquei com raiva e menti falando que eu tinha traumatizado que eu não queria mais aprender a andar de bicicleta... Tudo mentira, só porque eu não queria que pai tivesse me soltado. Anos depois eu fiquei morosa! andar de bicicleta! mas nunca precisei. Enfim eu fiquei com vontade mas não falei nada, porque eu tinha prometido que não ia mais querer andar de bicicleta. Só que quando eu completei 10 anos, 5 anos depois, eu vi a bicicleta do meu irmão, uma bicicleta grande e preto. (A) Eu falei pra minha mãe: Andar de bicicleta, que legal. Ela perguntou se eu queria aprender, eu disse que queria. Passou um tempo, ela disse: Maria, vamos aprender a andar de bicicleta?

Jandaia

ANEXO V - ALUNO D P2 (VERSO)

0	2	1	0	0	2
0	1	0	0	0	2

Depois disso, desse tempo, eu fiquei: mas que que? Eu pro-
 meti que não queria mais andar de bicicleta, (e) só que
 eu acabei. De 10 para 11 anos, eu comecei a tentar na rua
 e aprendia em uma bicicleta bem grande. Só que todo um
 dia lá em casa, a bicicleta estava lá no muro, era mais
 dia, quase 12.00 horas, mãe tá lá fazendo o almoço. Eu
 fiquei olhando para bicicleta e decidi subir, ficar em cima
 mesmo, tá lá brincando, só para ficar mesmo. Só que a bi-
 cicleta escorregou, como lá em casa o terreno é mais alto,
 em formato de rampa. A bicicleta foi e eu fui junto e
 pedalei, nem cai nem nada. Eu gritei pra mãe: mãe! eu
 aprendi a andar de bicicleta! Ela falou: Valha! você apren-
 deu isso mesmo dia! Eu fui pra rua, para pista lá, e come-
 cei a andar. É pronto, aprendi a andar de bicicleta.

Jardina

ANEXO W - ALUNO D P3 (FRENTE)

25 | 11 | 24
 D T O Q S
 D L M H J V

ALUNO D P3 N° 15

Eu vou contar a história de quando aprendi a andar de bicicleta. Quando eu tinha uns cinco anos, meu pai comprou uma bicicleta de madeira, rosa e branca, era bem feia. Ele queria muito que eu aprendesse a andar de bicicleta. Tive um dia que a gente foi pro rio, fomos umas duas vezes antes, ele ficou segurando a bicicleta e eu fiquei pedalando. Um dia fomos, acredito que pela terceira ou quarta vez, quando subi na bicicleta, falei "Pai, não solta porque eu tenho medo de cair e me machucar". Ou se não, como era no rio, eu tinha medo de um carro passar e me atropelar. Ele me respondeu "Tá certo!". Fiquei andando feliz, segura. Porém, quando olhei para trás, ele estava muito longe e eu andando sozinho. Fiquei com medo, e não foi muito tempo de medo, foi porque sempre fui cabeça dura. Fiquei com raiva porque ele falou que ficaria me segurando, só que ele me soltou. Simplesmente parei de pedalar, caí. Não me machuquei muito, só o lado e o joelho. Fiquei com raiva e menti falando que eu tinha traumatizado, que não iria mais aprender a andar de bicicleta. Tudo mentira, só porque não queria que pai tivesse me soltado. Anos depois fiquei pensando "nossa! andar de bicicleta!" mas nunca precisei. Enfim, fiquei com vontade mas não falei nada, porque eu tinha prometido que não ia querer mais. Porém, quando completei 10 anos, vi a bicicleta do meu irmão, uma bicicleta grande. Falei para minha mãe "Andar de bicicleta, que legal". Ela perguntou se eu queria aprender, falei que queria. Passou um tempo, ela disse Maria (tão) vamos aprender a andar de bicicleta? Depois disso, fiquei pensando "Se não que tem? Eu prometi que não queria mais". Só que acabei aceitando. Comecei a tentar, praticando em uma bicicleta mi-

Jandala

ANEXO X - ALUNO D P3 (VERSO)

10 | 11 | 26
 0 5 7 0 0 2 0
 0 4 9 0 7 0 0

25-11-89

9 ANOS

to grande. Em um dia na minha casa, a bicicleta estava
 no muro, era meus dia, mãe estava fazendo o almoço. Fi-
 quei olhando para bicicleta e decidi subir, ficar em ci-
 ma mesmo, só para lançar. A bicicleta escorregou. Como
 lá em casa o terreno é meio alto, em formato de rampa,
 a bicicleta foi e eu também, comecei a pedalar e nem
 caí. Corri para mãe: "Mãe! eu aprendi a andar de bicicleta!"
 Ela respondeu: "Valha! Você aprendeu isso uma hora das
 suas!" Fui para rua, e comecei a andar. É pronto, aprendi a
 andar de bicicleta.

ANEXO Y- ALUNO D P4(FRENTE)

ALUNO D

P4 N° 15

26	11	24
D	S	O
L	M	J
V	S	S

Eu vou contar a história de quando aprendi a andar de bicicleta. Quando eu tinha uns cinco anos, meu pai comprou uma bicicleta de madeira, rosa e laranja, era bem legal. Ele queria muito que eu aprendesse a andar de bicicleta logo.

Um dia a gente foi para rua, fomos uma duas vezes antes. Ele ficava segurando a bicicleta e eu ficava (segurando) pedalando. Fomos pela terceira vez, quando subi na bicicleta e falei:

- Pai, não solta! Porque eu tenho medo de cair e acabar me machucando.

- Tá certo - Disse ele.

Fiquei andando feliz, segura. Mas, quando ele para trás, ele estava muito longe e eu andando sozinho. Fiquei com medo, não foi tanto medo, foi porque sempre foi calma dura, foi mais ruim porque ele falou que ficaria me segurando, só que me soltou.

Simplemente parei de pedalar, caí. Não me machuquei muito, só rabi o joelho. Porém, menti falando que tinha traumatizado, que não via mais andar de bicicleta. Tudo mentira. Anos depois fiquei pensando:

- Nossa! Andar de bicicleta!

Contudo, nunca precisei. Quando completei dez anos, vi a bicicleta do meu irmão, uma bicicleta grande. Falei para minha mãe:

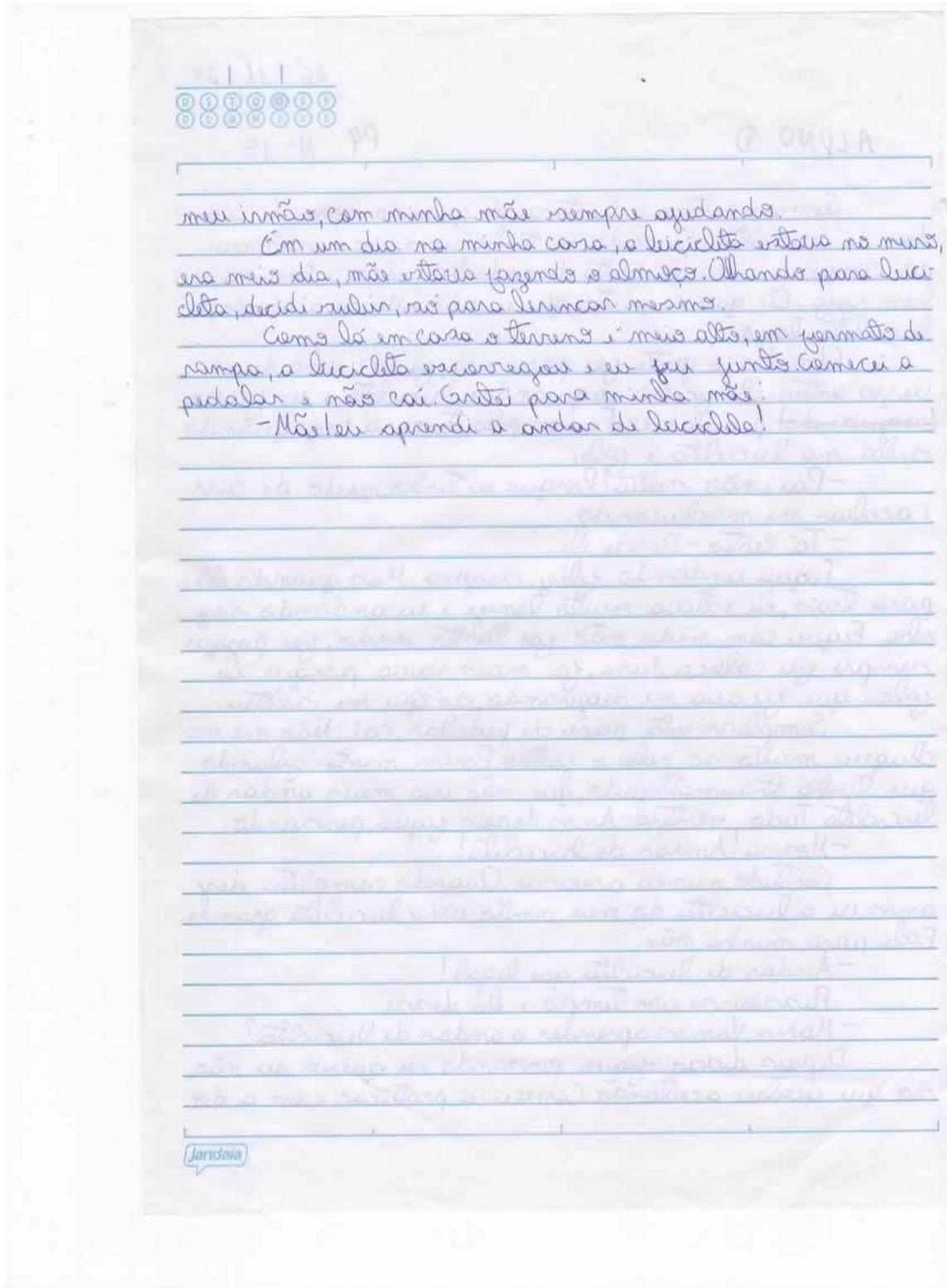
- Andar de bicicleta, que legal!

Passou-se um tempo e ela disse:

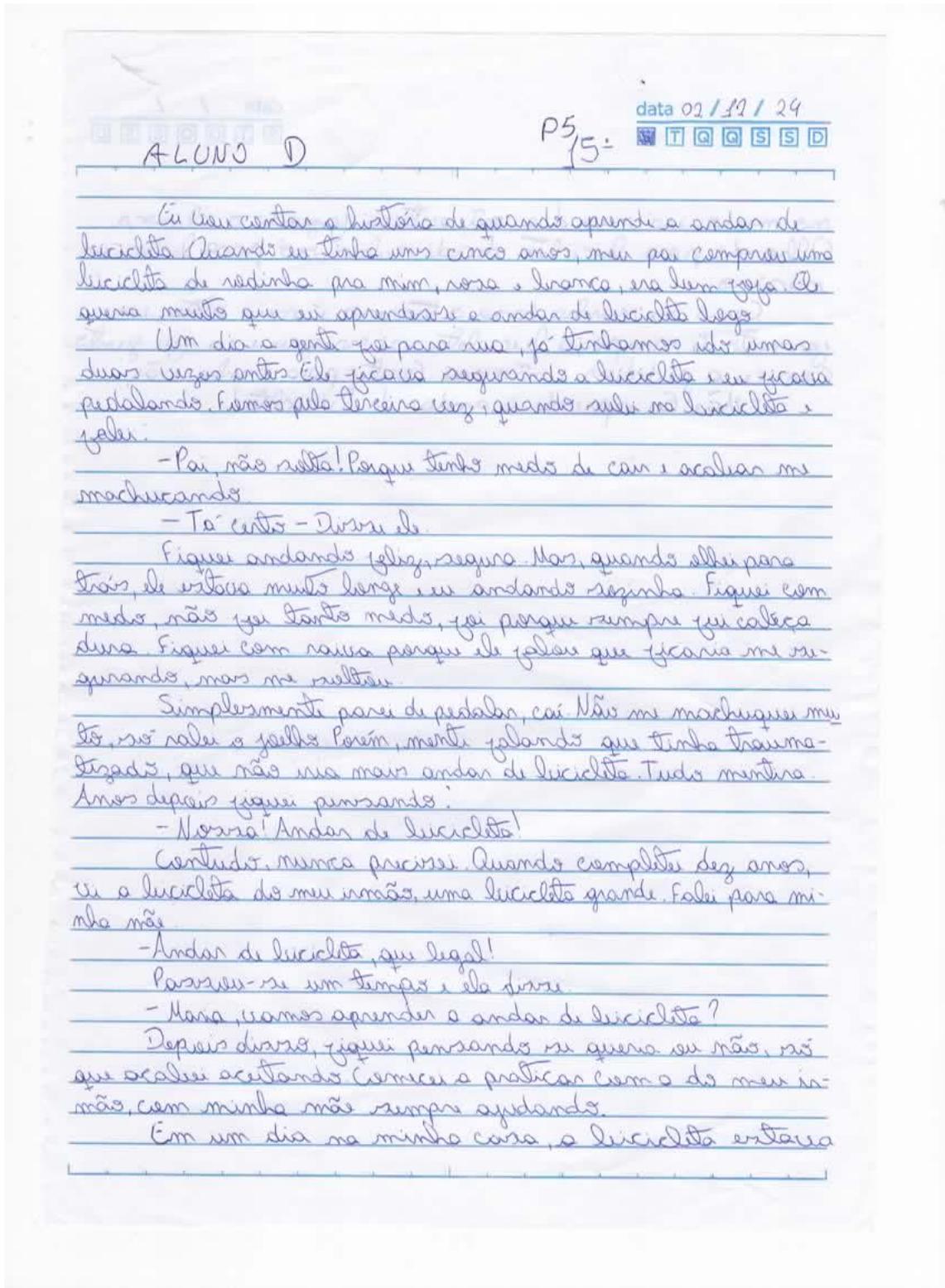
- Mãe, vamos aprender a andar de bicicleta?

Depois disso, fiquei pensando se queria ou não, só que acabei aceitando. Comecei a praticar com a de

ANEXO Z - ALUNO D P4 (VERSO)



ANEXO Z 2 - ALUNO D P5 (FRENTE)



ANEXO Z 3- ALUNO D P5 (VERSO)

PE 1 M / 100 cont
 data / /
 S T Q Q S S D

no meu, no meu dia, mãe estava fazendo o almoço.
 Olhando para bicicleta, decide subir, só para limpar
 mesmo.

Começo na minha casa o terreno é mais alto, em
 formato de rampa, a bicicleta escorregou e eu fui junto
 Comecei a pedalar e não cai. Grates para minha mãe.

- Mãe! Eu aprendi a andar de bicicleta!

ANEXO Z 4 - ALUNO D P6 (FRENTE)

		FOLHA DE REDAÇÃO ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL MAURÍCIO FERNANDES DA SILVA	
PROFESSOR(A): Edmilson		TURMA: A	DATA: 03/11/2024
ALUNO(A): Maria Jullia da S. Fiamino			
ALUNO D		P6	
FOLHA DE REDAÇÃO			
15-			
1	Mãe, eu aprendi!		
2	Eu vou contar a história de quando aprendi		
3	a andar de bicicleta. Quando eu tinha uns cinco anos,		
4	meu pai comprou uma bicicleta de rodinha para mim,		
5	na hora que ele queria muito que eu aprendesse a andar		
6	de bicicleta logo.		
7	Um dia o gente foi para rua, já tínhamos		
8	ido umas duas vezes antes. Ele ficou segurando a bic		
9	cleta e eu ficava pedalando. Fomos pela terceira vez, quan		
10	do saiu na bicicleta e caiu.		
11	- Pai, não solta! Porque tenho medo de cair e aca-		
12	lar me machucando.		
13	- Tá certo - Disse ele.		
14	Fiquei andando feliz, segura. Mas, quando o-		
15	lhei para trás, ele estava muito longe e eu andando só		
16	zinha. Fiquei com medo, não foi tanto medo, e sim porque		
17	sempre fui cabeça dura. Fiquei com raiva porque ele fo-		
18	lou que ficava me segurando, mas me soltou.		
19	Simplesmente parei de pedalar, caí. Não me ma-		
20	cheguei muito, só saí o rosto. Porém, senti falando que		
21	tinha traumatizado, que não iria mais andar de bicicleta.		
22	Tudo mentira. Anos depois fiquei pensando.		
23	- Nossa! Andar de bicicleta!		
24	Certinho, nunca precisei. Quando completei dez		
25	anos, vi a bicicleta do meu irmão, era grande. Falei para		
26	minha mãe.		
27	- Andar de bicicleta, que legal!		
28	Passou-se um tempo e ela disse.		
29	- Maria, vamos aprender a andar de bicicleta?		
30	Depois disso, fiquei pensando se queria ou não.		

ANEXO Z 5 - ALUNO D P6 (VERSO)

FOLHA DE REDAÇÃO			
NOME DO ALUNO	Nº		
PROFESSOR	TURMA	TURNO	DATA
1	<p> só que acabou aceitando. Comecei a praticar com a de meu 2 mãe e com minha mãe sempre ajudando. 3 Em um dia na minha casa, a Luciclito estava 4 no muro, era meu dia, mãe estava fazendo o almoço. 5 Olhando para Luciclito, decidi subir, só para linear. 6 Como na minha casa o terreno é muito alto, um 7 formato de rampa, a Luciclito escorregou e eu fui ju- 8 to. Comecei a pedalar e não caí. Então, gritei para 9 minha mãe. 10 - Mãe! Eu aprendi a andar de Luciclito! 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 </p>		

www.000dix.com.br/folha-de-redacao.php