



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DO SERIDÓ – CERES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**A RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Jaécia Larisse Santos Ferreira de Lima

**CURRAIS NOVOS/RN
2020**

JAÉCIA LARISSA SANTOS FERREIRA DE LIMA

**A RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras na área de Linguagens e letramentos. Linha de pesquisa – Leitura e produção de texto: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marise Adriana Mamede Galvão

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências
Sociais do Seridó - FELCS - Currais Novos

Lima, Jaécia Larisse Santos Ferreira de.

A retextualização no ensino de língua portuguesa: uma proposta de intervenção / Jaécia Larisse Santos Ferreira de Lima. - 2020.

113 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Letras. Currais Novos, RN, 2020.

Orientadora: Profa. Dra. Marise Adriana Mamede Galvão.

1. Língua portuguesa - Ensino - Dissertação. 2. Retextualização - Dissertação. 3. Gênero entrevista - Dissertação. 4. Sequência didática - Dissertação. I. Galvão, Marise Adriana Mamede. II. Título.

RN/UF/BS - Currais Novos

CDU 811.134.3

JAÉCIA LARISSA SANTOS FERREIRA DE LIMA

**A RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN – como requisito para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Aprovada em 29 de outubro de 2020.

Prof^a. Dra. Marise Adriana Mamede Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Presidente

Prof^a. Dra. Josilete Alves de Moreira Azevedo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Examinador Interno

Prof^a. Dra. Maria Helenice Araújo Costa
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Examinador Externo

Currais Novos, RN

DEDICATÓRIA

A Deus, pela dádiva da vida.
A minha querida mãe, que mesmo
em sua simplicidade, me pegou pela
mão e mostrou-me que eu poderia ir
muito além dos livros que sempre
amei.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e sabedoria proporcionada em todos os momentos.

Aos meus amados pais, José e Lúcia, por todo amor e por serem meu sustentáculo diariamente.

À minha queridíssima irmã, Joely, pelo incentivo diário e por fazer-me acreditar que sou capaz.

À minha avó Francisca Eloi Ferreira, “vó Chiquinha”, (*in memoriam*) por ter sido uma das primeiras a me incentivar.

Aos meus queridos alunos do 8º ano que aceitaram esse desafio comigo e contribuíram para que esse trabalho fosse possível.

À minha orientadora, professora Drª. Marise Adriana Mamede Galvão por ter acreditado em meu projeto, por todo zelo e profissionalismo, levarei seus ensinamentos por todo o meu fazer docente.

Aos professores do PROFLETRAS, em Currais Novos, cujos ensinamentos deram um novo significado ao meu fazer pedagógico.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – por viabilizar um novo direcionamento ao ensino de Língua Portuguesa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, órgão responsável pelo PROFLETRAS.

E a todos aqueles que não foram aqui mencionados, mas os guardo comigo.

A todos e a todas, muito obrigada!

“A minha pátria é a língua portuguesa”

Fernando Pessoa

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do nível fundamental, especialmente no que concerne à relação entre oralidade e a escrita. Nesse aspecto, a reflexão realizada parte das dificuldades que os alunos apresentam para reconhecer que há momentos em que interagimos de formas mais espontâneas e, em outros, mais planejadas por meio de textos orais e escritos. Tal questão implica a observação dos usos da língua, com vistas a cumprir diferentes objetivos na vida cotidiana. Defendemos, desse modo, que as práticas da língua falada e da escrita no ensino de Língua Portuguesa em sala de aula possibilitam ao aluno o desenvolvimento de sua competência linguístico-comunicativa, ao prepará-lo para o uso da língua em diferentes situações de interação. Sendo assim, elegemos como objetivo geral desta pesquisa investigar como os alunos do 8º ano do ensino fundamental retextualizam suas produções, a partir da modalidade falada para uma versão escrita. Elegemos como objetivos específicos identificar as operações linguístico-discursivas usadas pelos alunos no processo de retextualização da fala para a escrita e analisar as operações linguístico-discursivas no processo de retextualização da fala para a escrita, no gênero textual entrevista, produzido pelos alunos. A metodologia deste trabalho seguiu as orientações da pesquisa-ação e de uma abordagem qualitativa para a análise dos dados coletados. Para a concretização da pesquisa-ação, desenvolvemos uma proposta de intervenção em sala de aula de Língua Portuguesa, por meio de uma sequência didática, com base na proposta de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004). O *corpus* da pesquisa constituiu-se de entrevistas coletadas oralmente e depois retextualizadas para a escrita. Tomamos como categorias de análise para esta investigação, o modelo das operações textual-discursivas na passagem do texto da modalidade oral para a escrita, conforme proposto por Marcuschi (2010), desde a retirada das marcas da oralidade até a reordenação sintática em função da norma escrita. Teoricamente, baseamo-nos em trabalhos que seguem propostas interacionais, tais como Fávero, Andrade e Aquino (2000); Leal e Gois (2012); Marcuschi (2008 e 2010); Hoffnagel (2002), Koch (2005) entre outros. Os resultados revelaram que os alunos foram capazes de retextualizar entrevistas da fala para a escrita realizando as operações textuais discursivas desde as mais simples, até as mais complexas. Esse fato comprova que as atividades didático-pedagógicas foram de grande relevância para o ensino de Língua Portuguesa, visto que contemplaram diferentes situações de interação social.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Retextualização. Gênero entrevista. Sequência Didática.

ABSTRACT

This research focuses on the teaching of Portuguese Language in the final years of elementary school, especially with regard to the relationship between orality and writing. In this aspect, the reflection carried out starts of the difficulties that students present in recognizing that there are moments in which we interact in more spontaneous ways and, in others, more planned through oral and written texts. Such a question implies the observation of the uses of the language, with a view to fulfilling different objectives in daily life. We argue, therefore, that the practices of spoken and written language in the teaching of Portuguese Language in the classroom enable students to develop their linguistic-communicative competence, by preparing them for the use of the language in different situations of interaction. Therefore, we elected as the general objective of this research to investigate how students of the 8th year of elementary school retextualize their productions, from the spoken modality to a written version. We elected as specific objectives to identify the linguistic-discursive operations used by students in the process of retextualization of speech to writing and to analyze the linguistic-discursive operations in the process of retextualization from speech to writing, in the textual genre interview, produced by students. The methodology of this work followed the orientations of action research and a qualitative approach for the analysis of the collected data. To carry out action research, we developed a proposal for intervention in the Portuguese language classroom, through a didactic sequence, based on the proposal of Dolz, Schneuwly and Noverraz (2004). The research corpus consisted of choice collected orally and then retextualized for writing. We take as analysis categories for this investigation, the model of textual-discursive operations in the passage of text from oral modality to writing, as proposed by Marcuschi (2010), from the removal of the marks of orality till the syntactic reordering according to the writing norm. Theoretically, we are based on works that follow interactional proposals, such as Fávero, Andrade and Aquino (2000); Leal and Gois (2012); Marcuschi (2008 and 2010); Hoffnagel (2002), Koch (2005) among others. The results revealed that students were able to retextualize interviews from speech to writing, performing textual-discursive operations, since the simplest to the most complex. This fact proves that the didactic-pedagogical activities were of great relevance for the teaching of the Portuguese Language, as they as contemplated different situations of social interaction.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Retextualization. Genre Interview. Didactic Sequence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sequência didática.....	24
Quadro 2 – Características da fala e da escrita segundo os primeiros estudos...38	
Quadro 3 – Transcrição oral G1.....	62
Quadro 4 – Retextualização G1.....	63
Quadro 5 – Transcrição oral G2.....	68
Quadro 6 – Retextualização G2.....	69
Quadro 7 – Transcrição oral G3.....	72
Quadro 8 – Retextualização G3.....	73
Quadro 9 – Transcrição oral G4.....	77
Quadro 10 – Retextualização G4.....	77
Quadro 11 – Transcrição oral G5.....	80
Quadro 12 – Retextualização G5.....	80
Quadro 13 – Transcrição oral G6.....	83
Quadro 14 – Retextualização G6.....	83
Quadro 15 – Transcrição oral G7.....	86
Quadro 16 – Retextualização G7.....	86

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Sequência didática.....	23
Ilustração 2 – Dicotomias estritas.....	39
Ilustração 3 – Perspectiva sociointeracionista.....	40
Ilustração 4 – Condições de produção.....	43
Ilustração 5 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita	46
Ilustração 6 – Possibilidades de retextualização.....	56
Ilustração 7 – Modelo das operações textuais na passagem do texto oral para o escrito.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

F-E: Fala e Escrita

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

LP: Língua Portuguesa

RI: Produção Inicial

RF: Produção final

SD: Sequência didática

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	19
2.1 PESQUISA – AÇÃO.....	19
2.2 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	20
2.3 CONTEXTO DA PESQUISA.....	21
2.4. PARTICIPANTES.....	22
2.5 INSTRUMENTAL DA CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	23
2.6 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA.....	24
2.7 <i>CORPUS</i> DA ANÁLISE.....	31
2.8 CATEGORIAS DE ANÁLISE E MODO DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS..	32
2.9 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	32
3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	34
3.1 A VISÃO INTERACIONAL DA LÍNGUA.....	34
3.2 FALA E ESCRITA: DESFAZENDO O MITO DA DICOTOMIA.....	39
3.3 GÊNEROS TEXTUAIS NA RELAÇÃO FALA E ESCRITA.....	48
3.4 O GÊNERO ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	50
3.5 O ENSINO DA RELAÇÃO FALA E ESCRITA: A RETEXTUALIZAÇÃO.....	54
3.6 MODELO DAS OPERAÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO DA FALA PARA A ESCRITA.....	61
4 ANÁLISE DOS DADOS	64
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	100

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É perceptível aos profissionais envolvidos na Educação Básica, principalmente a nós, professores de língua materna, a dificuldade que, constantemente, os alunos apresentam para se expressar nas mais diversas situações de interação. Seja na escrita, seja na oralidade, os estudantes demonstram dificuldades para organizar os textos que lhes são solicitados durante atividades didático-pedagógicas, considerando-se, entre outros aspectos, o que dizer, para que dizer, a quem o texto se direciona, de que forma dizer.

É do nosso conhecimento que essas dificuldades transpõem as aulas de Língua Portuguesa e ocorrem em outras áreas do conhecimento, em diferentes situações. Vemos que, em sala de aula, quando os estudantes precisam decidir, entre tantas questões, quanto aos níveis de formalidade e informalidade dos textos que produzirão e como eles serão usados na vida cotidiana em diferentes lugares e atividades sociais com as mais diversas funções, eles nem sempre conseguem.

A partir dessa observação, surgiram os questionamentos do porquê dos alunos nem sempre possuem um conhecimento que os faça produtores eficientes dos textos orais e escritos que necessitam usar em seu cotidiano. Assim, nossos educandos apresentam dificuldades relacionadas aos usos da língua em decorrência de mau entendimento entre as funções de cada um. Desse modo, tornou-se problemático para eles fazer a distinção entre o formal e o informal, além do uso das convenções ortográficas exigidas pela escrita formal, como observamos em grande parte dos textos produzidos.

A situação mencionada parece incoerente diante das mudanças significativas que vêm ocorrendo no ensino de Língua Portuguesa, haja vista os avanços teórico-metodológicos que orientam o trabalho nas atividades didático-pedagógicas, a fim de melhorar a competência do aluno como produtor de textos nas diferentes modalidades. É necessário, no entanto, questionar por que, de um modo geral, os nossos alunos têm dificuldades para alcançar a proficiência na leitura e produção desses textos e o porquê da parcela dos que a alcançaram nem sempre ser significativa.

Podem ser citadas inúmeras causas para explicação dessa problemática, entre elas a redução, ainda, do ensino de Língua Portuguesa a decodificações de grafemas e fonemas, leitura e escrita de frases soltas e fora de contexto de uso. Uma das

hipóteses para este problema provém do fato de que esses alunos vivenciaram, muitas vezes, um ensino que, em algum momento da trajetória escolar, supervalorizou a gramática prescritiva, o uso primordial apenas de modelos de textos escritos distanciados da sua realidade.

Além do mais, é comum aos docentes, ao fazer a correção das produções textuais dos alunos, depararem-se com a forte presença das marcas da oralidade, mesmo em textos nos quais elas poderiam estar ausentes. Nesse caso específico, é preciso entender a razão pela qual os alunos, como falantes da língua cuja modalidade oral dominam desde os primeiros anos, não sejam capazes de reconhecer adequadamente as especificidades de textos orais e escritos. Essa constatação nos leva a uma reflexão acerca de como é possível orientar em sala de aula os usos da linguagem oral e da escrita, sem cair no perigo do preconceito linguístico, respeitando a variação linguística.

Convém lembrar, ainda, que a escrita é mais valorizada do que a oralidade. Muitas vezes, essa tem sido deixada de lado nas aulas de Língua Portuguesa. Isto porque, ao longo da história da humanidade, foi-se criando uma prevalência da cultura da escrita sobre a cultura oral, o que tem ocasionado alguns prejuízos aos alunos, que se intimidam quando lhes são solicitadas atividades de leitura e escuta de textos, respostas orais e apresentações mediadas por gêneros textuais formais. Conforme apregoam autores que se preocupam com essa questão, entre eles Marcuschi (2010), é preciso lembrar que somos sujeitos orais, haja vista iniciamos nossa trajetória como falantes desde a mais tenra idade e que ao longo de nossa vida interagimos através de textos orais.

Diante do exposto, a escola como responsável pelo aprimoramento da competência textual-discursiva do aluno, ou seja, a sua capacidade como usuário da língua, de produzir textos orais e escritos e de interagir por meio da linguagem verbal e não verbal, nas diferentes situações sociais, deve propor estratégias para que o discente desenvolva essa competência. Para isso, o professor necessita rever com maior cuidado suas propostas pedagógicas, tendo em vista os problemas apresentados pelos alunos e adotar uma postura que possibilite que esses discentes lidem com textos diversos.

Nessa direção, é necessário que, no trabalho com os diferentes textos, o docente também esteja consciente de que não há mais lugar para uma polarização entre as modalidades falada e escrita da língua, considerando-as distanciadas. Nesse

aspecto, a fala e a escrita precisam ser estudadas, estabelecendo-se um *continuum*, uma vez que há textos escritos em que marcas da oralidade encontram-se presentes, possivelmente, como encontramos textos orais que se aproximam da escrita. É só pensarmos nas cartas, bilhetes, *e-mails*, aulas, seminários, pronunciamentos orais, entrevistas orais e escritas, entre tantos outros gêneros usados por nós na interação. Há sempre marcas da modalidade oral na escrita, como do contrário, há textos orais mais elaborados, os quais se aproximam de exemplares escritos, como são os casos dos discursos, conferências, palestras, seminários entre outros.

Desse modo, orientando-nos e percebendo as dificuldades dos alunos, atentamos para o trabalho com gêneros da oralidade, na sua relação com a escrita e vice-versa. Nesse aspecto, o interesse deste trabalho incide na transformação do texto oral para o escrito e como este complexo processo pode interferir positivamente na aquisição da competência linguística. Ou seja, é necessário que os alunos compreendam que essas modalidades apresentam algumas especificidades e que transformar um texto oral em uma produção escrita exige algumas operações de apagamento, inserções e modificações que o torne adequado à interação específica.

Nessa perspectiva, nossa investigação tem como foco a retextualização, vista como um processo de transformação de um texto de uma modalidade para outra, no caso, isto é, da modalidade oral para a escrita. Assim sendo, consideramos que, na retextualização, é necessário o conhecimento de estratégias linguístico-discursivas para a produção do novo texto. Ou seja, o conhecimento de que alguns elementos permanecem, outros são apagados, alguns são transformados, além de outros que são introduzidos na reescritura. Tais estratégias serão identificadas a partir do trabalho com o gênero entrevista, o qual deverá compor a proposta de intervenção pedagógica em sala de aula do 8º ano do ensino fundamental.

A partir dessa contextualização apresentamos as perguntas que nos orientaram no nosso processo de investigação foram:

- Como os alunos do 8º ano do ensino fundamental retextualizam textos orais para versões escritas?
- Quais operações linguístico-discursivas os alunos utilizam na retextualização dessas versões?

Sendo assim, elegemos como **objetivo geral** desta pesquisa:

- Investigar como os alunos do 8º ano do ensino fundamental produzem textos a partir da retextualização da modalidade falada para uma versão escrita, no gênero entrevista.

Como objetivos específicos, selecionamos:

- Identificar as operações linguístico-discursivas usadas pelos alunos no processo de retextualização da fala para a escrita;
- Analisar as operações linguístico-discursivas no processo de retextualização da fala para a escrita, no gênero textual entrevista, produzido pelos alunos.

Partindo do pressuposto de que fala e escrita são fundamentais para as mais diversas práticas sociais e que ambas são indissociáveis, justificamos que um estudo como este, acerca de como acontece o processo de retextualização na fala e na escrita, não deve ser abordado considerando-se uma visão dicotômica dessas modalidades. Salientamos que a escolha dessa temática de investigação busca atender a uma necessidade de se lidar com textos materializados em gêneros orais e escritos, com vistas à compreensão de como eles se organizam nas diferentes modalidades. Ademais, justificamos que o conhecimento de aspectos da relação entre a fala e a escrita, mesmo que existam diversos trabalhos que se dedicam a esse estudo, ainda necessitam de uma atenção especial, no sentido de somarmos esforços a essas reflexões e observarmos as produções dos alunos mediadas por um trabalho orientado pedagogicamente, buscando assim uma aprendizagem significativa dos alunos que os permitam desenvolver sua competência comunicativa.

Na visão das práticas pedagógicas em sala de aula, ressaltamos que os alunos necessitam lidar com as transformações de textos na passagem de uma modalidade para outra, quer seja da fala para a escrita, da escrita para a fala, da fala para a fala e da escrita para a escrita. Esse conhecimento, certamente os auxiliará na busca de compreender que em textos mais espontâneos, as marcas da oralidade deverão estar presentes. Diferentemente, em textos mais formais, na modalidade escrita, deveremos proceder no sentido de adequá-lo à modalidade e ao gênero selecionado. Nesse aspecto, por meio de um trabalho sistemático, será possível que a competência comunicativa dos alunos seja ampliada, possibilitando-os interagir em quaisquer situações de interação que envolvam diferentes interlocutores, com objetivos específicos.

Outrossim, os documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa defendem o estudo de gêneros orais e escritos autênticos como meio para efetivação da língua, pois são nesses gêneros que ela se faz viva, além de tornarem a aprendizagem significativa. Por isso, definimos desenvolver uma intervenção pedagógica através das atividades que possibilitassem compreender a relação fala e escrita, o processo de retextualização em um dado gênero, partindo da modalidade oral para a modalidade escrita, com a finalidade de desenvolver as práticas do oral e da escrita, possibilitando ao aluno a ampliação de sua capacidade linguístico-discursiva.

Justificamos, também, que as atividades de retextualização vêm sendo vistas como um importante recurso didático para a produção textual, pois elas propiciam ao aluno a reflexão sobre o processo de construção de diferentes gêneros textuais. Em relação a esta proposta de intervenção, com as modalidades da língua, falada e escrita, o educando poderá produzir textos, em conformidade com os conhecimentos adquiridos nas situações de interação. Ressaltamos, além disso, que a escola, muitas vezes, não atenta de forma adequada ao ensino da relação entre a fala e a escrita, apesar da existência de uma grande quantidade de trabalhos que têm se dedicado à retextualização entre as propostas existentes.

Para tanto, selecionamos o gênero entrevista, entre os inúmeros gêneros textuais que propiciam a interação humana por meio da linguagem, para trabalharmos os processos de retextualização. Entendemos, pois, que esse gênero é um dos mais adequados para a intervenção pedagógica que pretendemos realizar, sobretudo, porque possibilita intervir nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos e já identificadas como problemas que interferem na aquisição da competência linguística.

A escolha do gênero entrevista se dá, ainda, pelo fato de o mesmo propiciar ao aluno o uso de diversas competências linguísticas, como a interdiscursividade, a comunicação por meio da oralidade, a reprodução do discurso do outro e sua transcrição. Além disto, a entrevista é um gênero do cotidiano, haja vista que a toda hora estamos diante de uma situação de interação que envolva ouvir, ler, fazer perguntas e responder perguntas. Além do mais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) classificam a entrevista como um dos gêneros textuais privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos na linguagem oral, classificação que o confirma como um dos gêneros que devem ser ensinados na escola, a fim de aprimorar a competência discursiva do aluno. Sendo assim, vemos na entrevista uma

excelente ferramenta pedagógica, pois nosso aluno, por meio do gênero, terá acesso a diferentes posicionamentos sobre diferentes assuntos, compreenderá situações específicas de comunicação e poderá construir seu próprio ponto de vista.

Do ponto de vista da pesquisa, este trabalho se define como uma pesquisa-ação, a ser desenvolvida em uma turma de 8º ano de uma escola estadual da cidade de Lagoa Nova – RN. Situamos a investigação em uma abordagem qualitativa e interpretativa, considerando a produção textual dos alunos. Desse modo, estaremos buscando a compreensão, interpretação e explicação das ocorrências textualizadas, a partir das orientações que são basilares para os estudos sobre a relação entre a fala e a escrita. Para tanto, a proposta da Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) será seguida com vistas à aquisição do *corpus* de investigação, ou seja, a obtenção de dados que possibilitem analisarmos as produções iniciais e finais dos alunos, no gênero entrevista, como também o processo de retextualização de uma modalidade para outra.

Por conseguinte, a dissertação será organizada da seguinte forma: nas considerações iniciais, Capítulo 1, apresentamos a contextualização do problema observado; situaremos a questão de pesquisa; definiremos os objetivos; justificaremos a investigação; citaremos a abordagem a ser seguida, apontaremos as bases teóricas seguidas. No Capítulo 2, discutimos sobre os aspectos metodológicos que seguiremos, pondo em evidência a abordagem selecionada para a investigação, o tipo de pesquisa, além de pontuar os aspectos inerentes à realização da intervenção, ou seja, a sequência didática. Farão parte deste capítulo, também, referências ao contexto de realização da investigação, participantes, as ferramentas de aquisição do *corpus*, as categorias de análise. No Capítulo 3, discutimos sobre os aportes teóricos a serem seguidos, nos quais ressaltaremos a concepção interacional da língua, o *continuum* entre oralidade e escrita, a retextualização como recurso didático e o gênero textual entrevista como instrumento pedagógico para o ensino da Língua Portuguesa. No Capítulo 4, analisamos os dados coletados para esta investigação, ou seja, as produções iniciais e finais dos alunos; além disso, fizemos a discussão acerca do trabalho realizado, desde as produções iniciais, a aplicação da sequência didática até a produção final. As considerações finais desta pesquisa são apresentadas no Capítulo 5, das quais constam os resultados obtidos na investigação, ressaltando-se as respostas às perguntas e observação sobre o cumprimento dos objetivos selecionados.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Como professores, não podemos abster-nos da pesquisa, conforme nos lembra Freire (1996, p. 16), “pois não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Nessa direção, neste capítulo, definimos os aspectos metodológicos deste trabalho, apresentando o tipo de pesquisa, a abordagem, o contexto da pesquisa, os participantes, o instrumental utilizado para geração de dados; o *corpus* de análise; as categorias que serão analisadas e os modos de organização dos dados construídos.

2.1 PESQUISA-AÇÃO

O professor torna-se pesquisador a partir do momento em que passa a refletir sobre questões didáticas e metodológicas que têm como ambiente a sala de aula. Tais questões passam a inquietá-lo e ele começa a investigar a sua própria prática, a fim de melhorá-la. Dessa forma, um problema em sua prática docente o insatisfaz, levando-o a querer investigá-lo e encontrar uma possível solução.

Para lembrar-nos da importância de ser um professor pesquisador, Bortoni-Ricardo (2008, p. 32-33) corrobora que:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos.

Compreendemos assim que, ao aliarmos docência e pesquisa, poderemos, como professores, entender como ocorre o processo de ensino e aprendizagem, visto que estaremos investigando e refletindo acerca da prática pedagógica. Embasamo-nos assim em Bortoni-Ricardo (2008, p. 34), segundo a qual “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

Consoante a isto, esta pesquisa foi do tipo pesquisa-ação, conforme definido por Thiollent (2011, p. 20):

[...] um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes

representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação educacional é, pois, um instrumento que possibilita ao professor pesquisador intervir dentro de uma problemática social, objetivando a construção de novos saberes, ao utilizar sua pesquisa para aprimorar seus métodos de ensino. “Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na realidade dos fatos observados” (Thiollent, 2011, p. 22). Neste caso específico, trata-se do trabalho em que buscamos o desenvolvimento da competência linguística, seja na oralidade, seja na escrita e mais especificamente, na observação de como se transforma um texto da modalidade falada para a modalidade escrita.

2.2 A ABORDAGEM QUALITATIVA

Situamos a abordagem da pesquisa como qualitativa, uma vez que, conforme Bogdan e Biklen (1994, p.47) “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” dado que o foco desta pesquisa está na análise de dados por meio de atividades de retextualização, em que um texto da modalidade falada será retextualizado para modalidade escrita. Outrossim, pretendemos fazer uma análise de aspectos da realidade que não podem ser mensurados, buscando a compreensão e uma possível explicação para os mesmos.

Fizemos uma abordagem interpretativa dos fatos que acontecem em sala de aula com ênfase no processo de aprendizagem do gênero textual entrevista, tendo como base três questões fundamentais que foram apontadas por Bortoni-Ricardo (2008, p.41): “1) o que está acontecendo aqui? 2) o que essas ações significam para as pessoas envolvidas nelas? 3) como essas ações que têm lugar em um microcosmo como a sala de aula se relacionam com dimensões de natureza macrossocial em diversos níveis: o sistema local em que a escola está inserida [...]”

Nesse sentido, Bortoni Ricardo (2008, p. 42) postula a respeito da pesquisa interpretativista:

A pesquisa interpretativista não está interessada em descobrir leis universais por meio de generalizações estatísticas, mas sim em estudar com muitos detalhes uma situação específica e compará-la a outras situações. Dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar

teorias sobre organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para aprendizagem dos educandos.

Uma das características da pesquisa qualitativa é a observação do participante por parte do professor pesquisador, o que exige planejamento para o registro e coleta de dados. Na pesquisa em sala de aula o professor pesquisador é também objeto de análise ao observar, analisar e refletir sobre sua prática docente, portanto é necessário que os papéis sejam dissociados e seja possível, ao professor, conciliar as duas atividades.

Esta investigação, em vista disso, se enquadra no âmbito da pesquisa interpretativista/qualitativa visto que investigará uma situação – problema de uma sala de aula. Adotamos, assim, como método para coleta de dados, a observação dos participantes em uma situação de uso social da língua a partir do gênero textual entrevista.

O objeto de investigação foi, para tanto, uma entrevista, originalmente registrada na modalidade oral e posteriormente retextualizada para a modalidade escrita, em uma sala de aula de uma turma do 8º ano, anos finais do Ensino Fundamental, de uma escola pública do município de Lagoa Nova/RN. A turma é regida pela professora - pesquisadora o que favorece a interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa.

2.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, discorreremos sobre o contexto da pesquisa, explicitando o local e os participantes da investigação.

A unidade escolar escolhida como ambiente empírico para a pesquisa foi a Escola Estadual Manoel Luís de Maria, uma escola da rede estadual de ensino, localizada na zona urbana do município de Lagoa Nova – RN. A escola oferta, neste ano de 2019, o ensino nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 4º ao 9º ano, além de oferecer o ensino médio regular do 1º ao 3º ano e na modalidade PROMÉDIO/NOTURNO, contando ao todo com 600 alunos matriculados, distribuídos em seis turmas nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Em relação ao espaço físico, conta com seis salas de aula amplas e equipadas com aparelhos de *Datashow*; possui uma biblioteca, uma diretoria, uma secretaria e uma sala de professores. Há nas dependências da escola bebedouros, cozinha e pátio

amplo. Contando com espaços bastante satisfatórios e adequados à realização de atividades em grupo.

2.4 PARTICIPANTES

Selecionamos como participantes da pesquisa, os alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental – anos finais, turno matutino, composta por 40 alunos, 12 do sexo masculino, 28 do sexo feminino, com a faixa etária regular ao ano/série (13 a 15 anos). Uma parte desses alunos é oriunda da zona urbana e outra da zona rural do município. Todos, na turma, estão na idade-série correta, entretanto a maioria apresenta acentuadas dificuldades para expressão escrita e, particularmente, para expressão oral, sendo estes os critérios que levaram a professora pesquisadora, que se configura também como participante desta pesquisa, a submeter à turma essa intervenção pedagógica.

Além dos alunos, é também participante da pesquisa a professora – pesquisadora, graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e pós-graduada em Linguística e Ensino da Língua Materna, pela mesma universidade. É professora efetiva da rede estadual e municipal há cerca de sete anos. Desde o início da carreira docente lecionou língua portuguesa, tendo por alguns anos atuado no Ensino Médio. Atualmente leciona apenas em turmas do Ensino Fundamental, abrangendo respectivamente do 6º ano 9º ano.

Como professora de Língua portuguesa, sempre observou as dificuldades para o ensino da língua, o que a motivou a procurar e pesquisar um meio pelo qual a aprendizagem da Língua Portuguesa se tornasse mais atraente a partir de uma maior interação entre aluno-professor e professor-aluno.

Compõem também o quadro de participantes dessa pesquisa as sete mulheres entrevistadas pelos alunos. Com faixa-etária entre dezesseis e quarenta e oito anos, foram convidadas a integrar a pesquisa ao responder um questionário com dez perguntas, as quais, todas relacionadas ao fato de terem engravidado na adolescência.

Cabe ressaltar que seguimos todos os padrões éticos estabelecidos pelo Comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos estabelecidos pela resolução CNS 196/96. De acordo com este documento:

As pesquisas envolvendo seres humanos devem atender as exigências éticas e científicas fundamentais.

A ética da pesquisa implica em:

- a) Consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção dos grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes (autonomia). Neste sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-lo em sua autonomia e defendê-lo em sua vulnerabilidade;
- b) Ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos (beneficência) comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;
- c) Garantia de que os danos previsíveis serão evitados (não maleficência);
- d) Relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (justiça e equidade)

O *corpus* de estudo recebeu uma identificação de modo a preservar a identidade dos participantes, tanto dos alunos quanto das pessoas entrevistadas. As retextualizações, que também fazem parte do *corpus* de estudo, foram organizadas em dois quadros: o primeiro contendo a transcrição das entrevistas orais e o segundo trazendo as retextualizações denominadas de RI – retextualização inicial e RF – retextualização final. Como os alunos trabalharam em grupos, os identificamos por G1, G2, G3, e assim sucessivamente. Já as entrevistas analisadas tiveram a identificação: E1, E2, E3.... Resumindo, tivemos textos nas duas produções, assim fizemos a seguinte identificação: RI-E1G1 (Retextualização inicial, entrevista 1, grupo 1) RI-E2G2 (retextualização inicial, entrevista 2, grupo 2), RI-E3-G3 (Produção inicial, entrevista 3, grupo 3) e assim sucessivamente. As produções finais foram identificadas como RF-E1G1 (retextualização final, entrevista 1, grupo 1), RF-E2G2 (retextualização final, entrevista 2, grupo2) e assim por diante.

2.5 INSTRUMENTAL DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Os registros de pesquisa oriundos de observações no processo de intervenção foram efetivados no terceiro bimestre do ano letivo de 2019, durante 20 aulas de 50 minutos, em duas etapas: na primeira delas aconteceu a geração das entrevistas orais gravadas em mídia de áudio e, na segunda etapa, aconteceu a produção dos textos escritos. Primeiro foi efetuada a transcrição dos textos produzidos oralmente, em seguida os alunos participantes fizeram a retextualização dos textos por eles transcritos.

Foram propostas aos alunos participantes da pesquisa as seguintes atividades: a) divididos em grupos, deveriam entrevistar uma adolescente grávida ou uma mulher adulta que engravidara na adolescência; b) gravar a entrevista em seus aparelhos celulares; c) ouvir a entrevista minuciosamente e em seguida transcrevê-la, na íntegra, tal qual ouviram; d) reescrever o texto da transcrição na forma como ele poderia ter sido escrito (transformação da fala para a escrita).

Corroboramos que as respostas das grávidas colhidas para construção dos dados dessa pesquisa tornaram-se ainda mais relevantes para a análise dos dados, visto que antes de serem retextualizadas elas foram transcritas tal qual foram produzidas oralmente, o que colaborou para compreensão do *continuum* existente entre a fala e a escrita.

2.6 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Iniciamos esta seção discutindo sobre a noção de sequência didática, haja vista que esta constitui-se como instrumental utilizado na constituição do *corpus* a ser analisado, e o modo de orientação da intervenção didática em sala de aula.

A sequência didática (doravante SD) tem se constituído como importante meio de orientação do trabalho pedagógico, especificamente, no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) em todas as unidades que ofertam esse curso de formação continuada *stricto sensu*. Consideramos a relevância da SD para a intervenção pedagógica porque esta corresponde a um conjunto de atividades direcionadas e planejadas com o intento de atingir um determinado objetivo didático, sendo articuladas em torno do ensino de um determinado gênero textual, seja oral ou escrito, a partir de uma situação comunicativa proposta. Desse modo, orientamo-nos pelas discussões de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), que concebem a SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

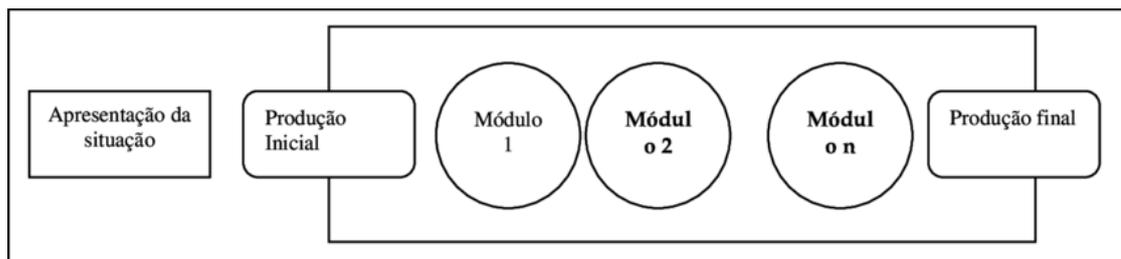
Nessa discussão, os autores postulam que o ensino da produção de textos deve estar pautado em situações concretas de uso da língua, e a escola, como principal responsável pelo ensino da produção de textos orais e escritos, deve criar situações para que isto seja possível. Assim sendo, esse ambiente de aprendizagem é concebível através do trabalho com a SD, conforme postulam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82):

[...] é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Ao articular a SD com o ensino de diversificados gêneros textuais, estamos ampliando as habilidades de leitura, escrita e fala do aluno, permitindo-lhe a comunicação em qualquer situação comunicativa dada. É importante, segundo os autores, que “sejam ensinados gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Como já referido, a SD é um conjunto de atividades articuladas que apresenta uma estrutura base, representada pelo seguinte esquema:

Ilustração 1 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA



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

Os autores postulam como ponto de partida da SD a *apresentação da situação* na qual detalhamos: o projeto a ser desenvolvido em sala de aula, a duração das aulas e o gênero a ser estudado. Assim sendo, “a apresentação da situação inicial é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 84).

Na execução da SD, temos a produção inicial, na qual os alunos organizaram as entrevistas sem que tivessem informações de como esse gênero é produzido, como são as suas características, entre outras informações. A partir dessa etapa, mediante as entrevistas coletadas, foi possível à professora pesquisadora avaliar as

dificuldades apresentadas pelos alunos em relação ao gênero textual proposto. Esta etapa foi de suma importância, pois “a produção tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 86).

A partir de então, organizamos os módulos, os quais consistiram em atividades propostas que permitiram ao aluno apropriar-se do gênero, como também construir conhecimentos que privilegiaram a relação entre a fala e a escrita, com vista a realizar operações textuais-discursivas ao retextualizar a entrevista oral para a modalidade escrita. Nesta fase da pesquisa, “trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 87).

Essa execução de atividades orientadas possibilitou o desenvolvimento da capacidade de usar a linguagem para produzir um determinado gênero de maneira adequada, concretizando-se com a produção final, em que analisamos se os objetivos propostos na investigação foram alcançados.

No quadro 1 sistematizamos como a sequência didática desenvolveu-se em sala de aula.

Quadro 1 - APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

SEQUÊNCIA DIDÁTICA	
Objetivo geral – compreender o processo que envolve as operações para retextualização do gênero entrevista	
ETAPAS	DESCRIÇÃO
Apresentação da situação	Objetivo: Conhecer o projeto de intervenção a ser realizado, a fim de que os alunos possam desenvolver o trabalho durante um período de 20 horas/aula. Metodologia: Nesse momento, esclarece-se aos alunos qual a situação de comunicação da qual eles estariam participando; que eles produziram entrevistas orais e depois iriam transformá-las para a escrita. Após esclarecido o gênero a ser trabalhado, os alunos organizaram os conteúdos envolvidos, as temáticas das entrevistas, como aconteceria a realização das entrevistas (áudio ou vídeo) e como os participantes deveriam organizá-las. Para

	<p>isto, a turma foi dividida em 6 grupos. Propomos como tema para as entrevistas “As consequências da gravidez na adolescência” e, logo em seguida, decidimos quem seriam os entrevistados.</p> <p>Carga horária: 02 horas-aula</p>
Produção inicial	<p>Objetivos: Produzir entrevistas orais em áudio; retextualizar as entrevistas orais para a modalidade escrita.</p> <p>Metodologia: Na produção inicial, os alunos estruturaram as entrevistas com o objetivo de realizá-las entre os colegas, a partir da organização definida anteriormente. Após a leitura do texto “E agora, filha?”, da escritora Isabel Vieira, acerca da gravidez na adolescência e suas consequências para a vida dos adolescentes e de discussões em sala de aula. Além disso, também assistiram a um programa jornalístico sobre a mesma temática, o “Profissão repórter” exibido pela Rede Globo. Em seguida, juntamente com a professora pesquisadora, os alunos elaboraram o questionário com 10 questões e definiram os grupos de entrevistados, foi proposto que se entrevistasse adolescentes que engravidaram. De posse das perguntas, eles fizeram as entrevistas, em áudio, transcrevendo-as na forma oral; em seguida, realizaram a retextualização das entrevistas, passando da modalidade oral para a escrita. Solicitamos que os alunos fizessem a transcrição das entrevistas feitas da modalidade oral para a escrita, pedindo que eles escrevessem tal qual ouviram nos áudios.</p> <p>Após este momento, a professora pesquisadora identificou as dificuldades encontradas em relação a passagem do texto oral para o escrito.</p> <p>Carga horária: 04 horas-aula</p>
	<p>O desenvolvimento dos módulos foi orientado pelos resultados obtidos nas entrevistas retextualizadas inicialmente. A partir daí, propusemos atividades que desenvolvessem a compreensão textual e, posteriormente o reconhecimento do gênero textual</p>

	entrevista e sua produção, assim como também em relação às atividades que norteiem a perspectiva da relação fala e escrita.
MÓDULO I	<p>Objetivos: compreender os elementos linguísticos que são responsáveis pelos sentidos do texto; reconhecer os elementos da textualidade.</p> <p>Metodologia: Ao reconhecer a compreensão textual como uma das dificuldades dos alunos, propusemos atividades que os fizeram reconhecer quais elementos linguísticos são responsáveis pela textualidade. Para isso, levamos à turma o conto “Que se chama solidão”, da escritora Lygia Fagundes Telles. Eles fizeram a leitura silenciosa e em seguida a leitura compartilhada; a professora pesquisadora os questionou se compreenderam todo o texto e a seguir listamos os elementos textuais que dificultaram o entendimento do texto. Posteriormente, explicadas essas dúvidas e esclarecido que para se compreender os sentidos do texto é necessário, além do conhecimento do código, conhecimentos enciclopédicos. Na aula seguinte, os elementos que ajudam à construção dos sentidos do texto continuaram como temática da aula, para isso, utilizamos o gênero textual tirinha que, por ser multissemiótico, amplia a capacidade de compreensão dos alunos das diferentes linguagens.</p> <p>Carga horária: 04 horas-aula</p>
MÓDULO II	<p>Objetivos: Reconhecer o gênero textual entrevista e seus elementos constitutivos; identificar a tipologia textual predominante; identificar os aspectos da fala e da escrita nas entrevistas; reconhecer a intenção comunicativa no gênero entrevista.</p> <p>Conteúdos: O gênero textual entrevista jornalística; elementos constitutivos do gênero entrevista; entrevista na modalidade oral e escrita; intenção comunicativa do gênero; aspectos linguísticos</p>

	<p>do gênero entrevista; tipologia textual; tipos de linguagem: formal e informal</p> <p>Metodologia: Aos alunos foi questionado se eles sabiam o que é uma entrevista, para que servia socialmente a entrevista e como ela é organizada. Em seguida, lhes apresentamos uma cópia xerografada de uma entrevista retirada da revista Capricho, para que fossem apresentados os elementos constitutivos do gênero, o par pergunta – resposta e a tipologia textual. Posteriormente, expusemos aos alunos a cópia de outra entrevista. Desta vez, de uma revista destinada ao público adulto e uma entrevista na modalidade oral para que eles reconhecessem as diferentes intenções comunicativas do gênero e a forma como a linguagem formal ou informal foi utilizada.</p> <p>Carga horária: 06 horas-aula</p>
MÓDULO III	<p>Objetivos: Compreender o contínuo que existe entre a fala e a escrita; eliminar as marcas de oralidade presentes no texto; introduzir a pontuação; e retirar as repetições;</p> <p>Metodologia: A partir do modelo das operações textuais – discursivas na passagem do texto oral para o escrito proposto por Marcuschi (2010) utilizamos a entrevista selecionada para realizar as atividades com os operadores discursivos utilizados para retextualização. No primeiro momento, focamos nas estratégias de eliminação das marcas de oralidade, inserção e eliminação para uma condensação linguística.</p> <p>No segundo momento, expomos os operadores discursivos para retextualização e pedimos que os alunos os identificassem em seus textos aqueles mais recorrentes.</p> <p>Carga horária: 02 horas-aula</p>
MÓDULO IV	<p>Objetivos: Compreender o contínuo que existe entre a fala e a escrita; introduzir a paragrafação e pontuação; reconstruir o texto em função da norma escrita.</p> <p>Metodologia: A partir do modelo das operações textuais – discursivas na passagem do texto oral para o escrito proposto</p>

	<p>por Marcuschi, utilizamos a entrevista selecionada para realizar as atividades com operadores discursivos utilizados para retextualização. No primeiro momento, focamos na introdução da paragrafação e da pontuação, além da reconstrução do texto em função da norma escrita para que o aluno compreendesse que é preciso adequar o texto à modalidade e à situação comunicativa. No segundo momento, explicamos os operadores discursivos para retextualização e solicitamos que os alunos os identificassem em seus textos aqueles mais recorrentes.</p> <p>Avaliação: A partir da exposição feita em sala de aula, os alunos deverão produzir seu texto final – a retextualização das entrevistas feitas – a partir dos operadores discursivos estudados.</p> <p>Carga horária: 04 horas-aula</p>
MÓDULO V	<p>Objetivos: Produzir o texto final;</p> <p>Metodologia: Revisamos os operadores textuais propostos por Marcuschi (2010) por meio de um dos textos produzidos pelos alunos e em seguida propusemos aos alunos a produção final das entrevistas que deveriam ser retextualizadas para entrevistas na modalidade escrita.</p> <p>Após a conclusão das entrevistas, estas foram organizadas em uma coletânea a qual apresentamos à comunidade escolar e arquivamos na biblioteca da escola.</p>

2.7 O CORPUS DE ANÁLISE

Nesta seção, explicitamos acerca dos textos que compuseram o *corpus* analisado nesta investigação, a saber, as produções inicial e final dos alunos participantes da pesquisa.

A produção inicial fez parte do *corpus* de dados e foi realizada pelos alunos sem que esses tivessem uma orientação sobre o gênero produzido, nem sobre como realizar a transcrição de um texto originalmente falado para a modalidade escrita. Já a produção final realizou-se após o trabalho de intervenção a partir dos módulos da sequência didática planejada.

Assim sendo, inicialmente, coletamos sete entrevistas orais, as quais foram transcritas, isto é, a entrevista oral passou de sua forma sonora para uma forma gráfica, sem que esta sofresse nenhuma alteração. Seguimos as orientações de Marcuschi (2010, p. 49), que afirma que “as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo”.

A transcrição do texto oral é o primeiro passo para iniciar a retextualização. É importante salientarmos que durante a transcrição, o texto original não deve sofrer nenhuma alteração, a possibilidade de mudanças do texto falado para o texto escrito fica restrita à retextualização. Todas essas etapas foram imprescindíveis para que pudéssemos nos orientar quanto ao trabalho didático-pedagógico a ser realizado durante a sequência.

Após esse primeiro processo de escrita, ao qual denominaremos de retextualização inicial, doravante RI, a professora pesquisadora procedeu a aplicação da SD através dos módulos, nos quais foram apresentados à turma as operações discursivas elencadas por Marcuschi (2010) para a retextualização.

Quando concluída esta etapa com os módulos, os grupos novamente reuniram-se para produzir o texto final, ora chamado de retextualização final e de agora em diante RF.

No capítulo da análise dos dados, transcrevemos as duas versões das retextualizações apresentadas pelos alunos: a primeira sem que eles tenham tido quaisquer orientações sobre como produzi-la e a segunda após o projeto de intervenção.

2.8 CATEGORIAS DE ANÁLISE E MODO DE ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Nesta subseção, discorreremos sobre as categorias de análise e sobre o modo de organização dos dados. Adotamos como categorias algumas operações de retextualização postuladas por Marcuschi (2010), que ocorreram nos textos dos alunos, na passagem da fala para a escrita, entre estas:

- a) 1ª operação: eliminação das marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras;
- b) 2ª operação: introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das palavras;
- c) 3ª operação: retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos;
- d) 4ª operação: introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos;
- e) 6ª operação: reconstrução de estruturas truncadas, concordância, reordenação sintática, encadeamentos.

Ressaltamos que Marcuschi (2010) propõe nove operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o escrito, as quais são subdivididas em atividades de idealização e atividades de reformulação. Adotamos destas, apenas cinco, sendo a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª categorizadas, conforme Marcuschi (2010) em operações que seguem regras de regularização e idealização e a 6ª operação que segue as regras de transformação.

2.9 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Com o propósito de investigar como os alunos do 8º ano do ensino fundamental produzem textos a partir da retextualização de um texto originalmente produzido na modalidade falada para uma versão escrita do mesmo texto com o gênero textual entrevista e como os alunos envolvidos na intervenção pedagógica realizam esse processo, passamos a analisar as primeiras e últimas versões dos textos produzidos pelos alunos de acordo com cinco das nove operações discursivas de retextualização propostas por Marcuschi (2010) e estudadas em sala de aula. Os textos coletados e transcritos foram analisados conforme as ocorrências das operações discursivas e

dispostos em um quadro – tabela da seguinte forma: transcrição das repostas da entrevista, retextualização inicial e retextualização final.

Nomeamos as operações discursivas da seguinte forma:

- 1ª OD (primeira operação discursiva – eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras);
- 2ª OD (segunda operação discursiva introdução da pontuação com base na informação fornecida pela entoação da fala);
- 3ª OD (terceira operação discursiva retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos);
- 4ª OD (quarta operação discursiva – introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos).
- 6ª OD (sexta operação discursiva – reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos).

Foram sete grupos ao todo, divididos em grupo 1, grupo 2, grupo 3, grupo 4, grupo 5, grupo 6 e grupo 7 e seus textos são identificados por T (transcrição), RI (retextualização inicial) e RF (retextualização final).

Salientamos que apresentamos apenas uma parte das produções textuais do gênero entrevista produzidas por cada grupo, visto que em cada produção textual havia um roteiro com dez perguntas e em todas elas foram obtidas as respostas esperadas. Diante disso, resolvemos, selecionar as respostas em que houve uma maior recorrência das operações discursivas. Ao fazermos isso, conseguimos apontar os avanços que os participantes obtiveram em sua escrita.

3 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Neste capítulo, discorreremos sobre as bases teóricas que serviram de norte para este trabalho, a partir das investigações de Fávero, Andrade e Aquino (2000); Koch e Elias (2012); Leal e Góis (2012); Marcuschi (2008, 2010); Hoffnagel (2002); Antunes (2003), entre outros, cujas pesquisas mencionaremos ao longo desta discussão.

Inicialmente, refletimos sobre uma questão que é preliminar para o estudo da relação fala e escrita na sala de aula: a concepção de língua adotada nesta investigação, conforme alguns estudos, relacionando o que dizem os documentos oficiais; em seguida, tecemos considerações sobre a oralidade e a escrita; por conseguinte abordamos a retextualização na relação da fala com a escrita e por fim, explanamos as concepções de gênero e do gênero textual entrevista como um instrumento para o ensino da Língua Portuguesa.

3.1 A VISÃO INTERACIONAL DA LÍNGUA

Compreender a concepção de língua é fundamental para execução de qualquer atividade que envolva o ensino da língua materna. O trabalho do professor em sala de aula é reflexo da concepção de língua que ele adota, visto que é ela que determina o seu fazer pedagógico. Para explicitarmos os caminhos desta pesquisa, fez-se necessário revisitarmos as principais concepções de língua ainda adotadas em nossas salas de aula.

Koch (2005) realiza uma reflexão relevante, ao associar o conceito de sujeito à concepção de língua que se adote e aponta as três concepções aliadas ao que ela chama de *sujeitos* da linguagem. Koch (2005, pp.13-14) inicia a discussão, abordando a concepção de língua como representação do pensamento salientando:

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.

Trata-se, assim, de uma concepção que vê a língua como uma estrutura que, segundo Koch (2005, p. 14), “se encontra à disposição dos indivíduos, que o utilizam como se ele não tivesse história”. Nessa direção, atentamos para o fato de que o único

trabalho de quem lê é captar o que foi dito, escrito, sem que se considerem as suas experiências.

É nesta concepção que se enquadra o ensino tradicional e normativo da língua, voltado para o domínio da metalinguagem, centrado apenas no código e na figura do professor como único detentor do conhecimento e do aluno como um ser passivo e inerte diante da aquisição do conhecimento. Infelizmente, essa concepção, ainda é vigente em grande parte de nossas escolas.

A autora também nos apresenta a concepção que denomina de “assujeitamento”, segundo a qual “quem fala é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor” (Koch, 2005, p. 14). Equiparamos assim, a visão da língua a um instrumento de comunicação, isto é, a língua é vista como um código organizado em torno de signos linguísticos que se combinam e que serão capazes de transmitir uma mensagem entre um emissor e receptor. No sentido que é discutido na análise da autora, ressaltamos que é só por meio desse ciclo que ocorrerá a comunicação. Desse modo, faltando qualquer um desses elementos será inviável o processo de interlocução. É uma relação arbitrária que concebe o sujeito apenas como um receptor, sem discurso próprio, sem que seus pontos de vista sejam explicitados, sendo apenas “porta-voz: é um discurso anterior que fala através dele” (KOCH, 2005, p. 14).

Apesar das críticas, por muito tempo, essa foi a concepção adotada no ensino de Língua Portuguesa no Brasil, até que pesquisadores e professores começaram a questionar o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem e os métodos que se apoiavam apenas no ensino de regras, visto que, perceptivelmente, com esta metodologia não se estava ensinando a ler e a escrever com proficiência. Assim sendo, o aluno não desenvolvia as competências necessárias para agir como sujeito crítico no mundo no qual vivia.

Finalmente, é apresentada a concepção na qual apoiamo-nos para propor uma metodologia de ensino e fundamentarmos nossa pesquisa, a concepção de língua como lugar de interação, conforme assegura Koch (2005, p. 15), a qual adota uma visão de sujeito como ser ativo, que é capaz de interferir na sociedade da qual faz parte. À vista disso, assim a pesquisadora o define:

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.

Nessa concepção, a língua não é vista mais como mera representação da realidade, mas como fundadora desta, o *locus* da linguagem é a interação. Ao contrário do que defendem as demais concepções, a língua no contexto sociointeracional é ativa, os atos de linguagem serão determinados pelas condições nas quais foram produzidos, os sujeitos são vistos como agentes sociais, que por meio de diálogos trocam informações e constroem experiências.

Nesse sentido, a ocorrência da língua advém de atos concretos, sendo que “o ensino da língua materna deve estar associado às necessidades reais do uso da língua pelos seus falantes reais em seu meio social” (BALTAR, 2004, p.16). Nessa perspectiva, os interlocutores têm papel decisivo, porque a produção final será resultado da forma como aconteceu a interação; não há mais um sujeito passivo que não contesta e nem questiona, pelo contrário, o sujeito se construirá socialmente através dos atos de linguagem, pela troca com o discurso do outro.

É nesta concepção interacional – dialógica da língua que estão pautados os documentos oficiais que fundamentaram nas últimas décadas o ensino de Língua Portuguesa, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que passaram a orientar um ensino voltado para o texto.

Dialogando com os PCN, a Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017, como atual documento orientador do ensino no país também assume a perspectiva enunciativo–discursiva da linguagem para o ensino de Língua Portuguesa. Sobre isto, afirma o referido documento

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65)

Posto isto, observamos que as concepções que embasam o ensino de LP continuam as mesmas, visto que a centralidade no texto permanece como constructo para aprendizagem do uso concreto da língua.

De acordo com a BNCC, ao componente Língua Portuguesa cabe:

Proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2017, p. 66).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no final da década de 90, deram uma importante guinada para a utilização dos textos orais, defendendo seu ensino como um meio pelo qual se compreende a escrita, mesma perspectiva adotada pela Base Nacional Comum Curricular. Por essa razão, reafirmamos que ao atrelar o ensino de textos orais, textos escritos, multissemióticos, a escola cria condições para que o discente possa interagir através da linguagem em diversas situações sociointeracionais nos mais distintos campos de atividade humana.

Ao assumir essa concepção dialógica da língua defendida pelos documentos orientadores do ensino, “na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais” (Koch, 2005, p.17), a escola passa a valorizar todas as práticas de linguagem, desde as mais formais até as mais contemporâneas, possibilitando ao estudante a compreensão por este que a linguagem é intrínseca as atividades humanas.

Sobre isto evocamos o pensamento de Mikhail Bakhtin, segundo o qual “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (Bakhtin, 2003, p. 261), não há, por isso, como compreender os atos de fala de forma descontextualizada das atividades sociais e como um sistema arbitrário que não sofrerá influência do meio no qual acontece.

Acerca disto, Bakhtin (2003, p. 264-265) afirma:

Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos do discurso. O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.

Reiteramos o pensamento bakhtiniano, a fim de ressaltarmos a necessidade de um ensino de Língua Portuguesa que seja voltado à aprendizagem da língua como mediadora para as atividades humanas e que seja baseado nos usos reais da língua.

Doravante, os PCN (BRASIL, 1998, p. 19) preconizam acerca do ensino e natureza da linguagem que:

[...] um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Esta responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação, progressivamente, durante os oito anos de ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Nesse sentido, cabe a nós, profissionais do magistério, perante essas concepções, refletirmos acerca do ensino de LP e avaliarmos como ensinar português a falantes de português. Nessa direção, os PCN (1998, p. 23) nos reportam que, “ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar”.

Em seu turno, cabe à escola não ignorar esse relevante fato e procurar caminhos para o aproveitamento dessa competência linguística que o aluno já traz e usá-la em favor do ensino-aprendizagem da língua materna, em que o foco do ensino seja os diferentes usos sociais da língua e não apenas o código linguístico isolado. Para isso, precisará levar em consideração a relevância dos textos escritos, já que a escrita é indispensável ao nosso cotidiano, fazendo assim um paralelo entre os textos orais e escritos. Sobre os mesmos, como dissertam os PCN (BRASIL, 1998, p. 25-26):

Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais.

Sendo assim, propomos o ensino da língua materna partindo do estudo dos diversos gêneros textuais, principalmente aqueles que se aproximem mais da

realidade do aluno, tendo em vista que o principal objetivo do ensino da língua é o seu uso social.

Cabe-nos, como professores de Língua Portuguesa, passar a ver oralidade e escrita como complementares, mostrando aos nossos alunos que esse fato leva a influência de uma sobre a outra, porém sem deixar de considerar os fatores positivos e negativos desta combinação, principalmente nas produções textuais.

Destarte, fundamentamo-nos na proposta educacional vigente que orienta como objeto de ensino a utilização de textos orais e escritos e o trabalho em sala de aula com a diversidade de gêneros textuais que circulam no meio social para fundamentação das relações a entre a fala e a escrita.

3.2 FALA E ESCRITA: DESFAZENDO O MITO DA DICOTOMIA

Nesta seção, teceremos considerações sobre a oralidade e escrita, a partir das discussões de alguns autores, entre eles Marcuschi (2008), Koch e Elias (2012), Fávero, Andrade e Aquino (2000), que expuseram acerca das relações entre a oralidade e a escrita e desmitificaram a ideia de que elas seriam opostas entre si, portanto devendo ser vistas como dicotômicas e estanques. Para fazermos essa contextualização, traremos as asserções dos pesquisadores a respeito do par língua falada e língua escrita.

A oralidade é inata ao homem. Ela começa a ser adquirida desde o seu nascimento, por meio das relações em sociedade. Historicamente, os povos têm uma forte tradição oral, havendo certa “primazia cronológica” (MARCUSCHI, 2010) da oralidade sobre a escrita. Entretanto, com as mudanças ocorridas ao longo da história das sociedades, os papéis, oralidade – escrita se inverteram e ela, a escrita, se tornou “um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. [...], podendo ser vista como essencial a própria sobrevivência no mundo moderno” (MARCUSCHI, 2010 p.16). Essa prevalência social pela escrita é assumida pela escola, ao pautar as aulas de Língua Portuguesa no ensino, preferencialmente, das atividades que priorizassem a escrita.

Ante o exposto, Fávero, Andrade e Aquino (2000) enfocam a necessidade do ensino da oralidade aliado ao ensino da escrita. Para elas, o ensino da oralidade não deve ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas, ou seja, não há como dissociar a fala da escrita, pois vivemos em

uma sociedade letrada. Mesmo que o sujeito não seja alfabetizado ele reconhecerá números, logomarcas, placas de trânsito, entre outras coisas existentes ao seu redor. Assim, oralidade e letramento são práticas sociais que se tornaram inerentes ao sujeito e é preciso que a escola esteja atenta a esta realidade.

Historicamente, reconhecemos que a oralidade precede a escrita, pois, desde os princípios da humanidade até os dias de hoje a maioria das relações socioculturais são estabelecidas por meio da fala. Entretanto, é a escrita que, hoje, permeia uma parte significativa das práticas sociais dos usuários de uma língua. Talvez, por isso, a escola paute o ensino de suas aulas de Língua Portuguesa, majoritariamente, no ensino da escrita em detrimento do ensino da oralidade.

Isso levou a uma ausência do ensino sistemático da língua falada na escola, uma vez que aluno não precisava aprender a expressar-se oralmente, pois para ele isto era insignificante. O aluno estava na escola para aprender as regras e, até então, a modalidade falada da língua era desprovida de regras “simples demais para ser ensinada” (Lima e Bezerra, 2012, p. 57). Essa visão polarizada deve-se ao fato de que até então os estudos voltados à área do ensino da língua estavam centrados, prioritariamente, na análise do código, apresentando fala e escrita como atividades diferentes. A fim de contextualizar essas questões, Lima e Bezerra (2012, p. 59) apresentam o seguinte quadro:

Quadro 2 - Características da fala e da escrita segundo os primeiros estudos

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
não planejada	planejada
Informal	formal
não tem regras	tem regras
Fragmentada	não fragmentada
Interlocutor presente	interlocutor ausente

Fonte: (LEAL E GOIS, 2012, p. 59)

Em face desse discurso, arraigado, em suas primeiras visões, há uma tendência de que os gêneros orais, quando levados à sala de aula, sejam voltados para a escrita, deixando de ser explorados pelos alunos a partir de seu contexto,

muitas vezes sendo tomado por características inerentes dos gêneros escritos. Esse fato deve-se a crença de que a fala é o lugar do caos, da informalidade, da desorganização, do erro em contraposição à escrita que é tida como organizada, formal e certa. Essa crença só aumentou o mito da supremacia da escrita sobre a fala, o que, de acordo com Marcuschi (2010), não deve existir, pois, não se pode fazer esta oposição entre ambas e polarizá-las, já que entre estas há um *continuum* de práticas sociais. Sobre isso, Marcuschi (2010, p. 17) é contundente, ao afirmar que:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.

Essa polarização da língua leva às denominadas dicotomias estritas que dividem a língua em dois polos distintos: língua escrita e língua falada com características próprias e quando mal interpretadas ocasionam o preconceito linguístico. Por isso, consoante Marcuschi (2010, p 27-28), combater as dicotomias estritas é uma forma de discutir o preconceito linguístico visto que tendem a padronizar a língua em certo e errado. Podemos observar pelo quadro a seguir como as dicotomias estritas dividem a língua em dois blocos:

ILUSTRAÇÃO 2 – Quadro Dicotomias estritas

Quadro 1. Dicotomias estritas.

fala	<i>versus</i>	escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não planejada		planejada
imprecisa		precisa
não normatizada		normatizada
fragmentária		completa

Fonte: Marcuschi (2010, p.27)

Podemos observar, ao analisarmos o quadro exposto, que essa polarização da língua se volta para o código e restringe o estudo da língua à normatização, isto

porque a dicotomia estrita considera a escrita como o lugar ideal para que se faça um bom uso da língua, pois é nela que está a ordem, o certo, enquanto na fala consistem o erro e a desordem. Essa visão contribui para a valorização, pela escola, dos gêneros escritos, enquanto os gêneros orais são preteridos.

Ainda segundo Marcuschi (2010, p. 27) “esta perspectiva, na sua forma mais rigorosa e restritiva, tal como vista pelos gramáticos, deu origem ao prescritivismo de uma única norma linguística tida como padrão e que está representada na denominada *norma culta*”.

O autor também discute sobre a fala e a escrita a partir do ponto de vista da perspectiva sociointeracionista, que concebe a língua não como fenômeno estratificado, mas dinâmico, interativo e heterogêneo, valendo-se do dialogismo como constructo das interações sociais, sendo concretizada em discursos orais e escritos. Nessa perspectiva, o pesquisador apresenta um quadro a fim de tratar das relações entre fala e escrita dentro da perspectiva dialógica, vejamos:

Ilustração 3 – Quadro perspectiva sociointeracionista

Quadro 4. Perspectiva sociointeracionista.

fala e escrita apresentam

dialogicidade
 usos estratégicos
 funções interacionais
 envolvimento
 negociação
 situacionalidade
 coerência
 dinamicidade

Fonte: Marcuschi (2010, p.33)

Desta forma, como ressalta o autor, trata-se de um modelo cuja visão de língua é interacional, dinâmica, a língua inserida em práticas dialógicas. Desse modo, temos como exemplos, as formulações linguísticas que ocorrem em tempo real e que revelam as características da fala. No entanto, Marcuschi (2010, p. 33) critica que essa perspectiva “padece de um baixo potencial explicativo e descritivo dos fenômenos sintáticos e fonológicos da língua, bem como das estratégias de produção e

compreensão textual”. Assim sendo, o linguista entende que uma saída para a perspectiva seria unir a visão variacionista, os postulados da Análise da Conversação etnográfica e a Linguística de Texto, de modo a obter resultados com bases empíricas e teóricas mais adequadas.

Concordamos que oralidade e escrita são adquiridas em contextos sociais diferentes. A fala (manifestação da oralidade) é adquirida livremente, no cotidiano, nas situações mais informais de nossas relações sociais e, por isso, através dela é possível identificar de onde somos. Sobre essa questão da identidade, Carvalho e Ferrarezi Jr (2018) explicitam que aspectos como o timbre de nossa fala, as palavras selecionadas e a nossa voz fazem parte do que somos. Já a escrita é adquirida de uma forma mais arbitrária, isto é, imposta. A partir do momento que começamos a frequentar a escola, somos apresentados ao mundo das letras por meio de atividades de alfabetização para decodificação do alfabeto e, posteriormente, aprenderemos a ler e a escrever. Enquanto a oralidade é algo natural, para a aquisição da escrita precisamos da intervenção de outros, porém como já mencionado antes, há uma estreita relação entre ambas, isso porque, é por meio delas que ocorre a interação.

Assim, como afirma Marcuschi (2010, p. 22), *“na sociedade atual, tanto oralidade quanto escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de usos, e de não discriminar os seus usuários”*. Nessa visão, apesar de enfatizarmos que não há uma supremacia de uma sobre a outra, não podemos negar que é a escrita que permeia uma significativa parte das práticas sociais, visto que fazemos parte de uma sociedade grafocêntrica, cuja escrita prevalece nas situações mais básicas como trabalho, escola, entre outras, sempre em consonância com as práticas orais.

Para uma melhor compreensão de alguns conceitos desta pesquisa, ressaltamos as considerações de Marcuschi (2010, p. 25) com relação aos termos oralidade *versus* letramento ou fala *versus* escrita. Com relação à oralidade, esse autor pondera que:

[...]seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso.

Nesse sentido, observamos que essas práticas da oralidade se materializam em conversas, relatos, piadas, situações de compra e venda, dentre tantas outras possibilidades selecionadas de acordo com nossas necessidades e objetivos ao longo da vida.

No tocante ao letramento, esse autor ressalta que “envolve as mais diversas práticas de escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita [...] até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática e escreve romances” (MARCUSCHI, 2010, p. 25). Nesse aspecto, podemos lembrar algumas pessoas que não leem, mas reconhecem preços de mercadorias, identificam sinais de trânsito, de direcionamentos em lugares públicos, entre outros.

Com relação à fala, Marcuschi (2010, p. 25) assegura que:

[...]seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto) [...]. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como 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 também teria fins comunicativos se manifestariam na modalidade oral em forma de textos orais, envolvendo sons, prosódia, recursos da gestualidade, movimentos corporais, etc. Com base nisso, não há duas línguas, mas, conforme ressalta o autor, um só sistema com modos de representação da língua diferenciados.

Com relação à escrita, Marcuschi (2010, 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.

Assim sendo, na escrita teríamos, igualmente ao que foi dito com relação à fala, manifestações textuais discursivas na modalidade escrita, enquanto naquela observamos as manifestações textuais discursivas na modalidade oral. Logo, não há que se distanciar uma da outra, pois elas são complementares entre si e estão ligadas ao mesmo sistema linguístico: a Língua Portuguesa. A fala é a representação fônica e a escrita a representação gráfica do mesmo sistema. Ambas são práticas

discursivas, com propósitos textuais que não devem ficar apenas restritas ao código, para que, sejam percebidas como um processo e não um produto pronto.

Nessa discussão, entendemos, conforme pontua Marcuschi (2010) a existência de *continuum* entre fala e escrita, embora cada uma delas com suas especificidades. Ambas pertencem ao mesmo sistema linguístico e o que existe entre elas seriam apenas diferenças estruturais, de acordo como seus modos de aquisição; condições de produção, transmissão e recepção; nos meios através dos quais os elementos de estrutura são organizados (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2000).

Para estudiosos como Fávero, Andrade e Aquino (2000), som e grafia não constituem diferenças, pois fala e escrita são construídas em situações diversas. Para estes linguistas, o que distinguiria ambas seria a escolha lexical que caracterizaria a situação como formal ou informal. Há ainda que se observar as condições de produção em que fala e escrita são produzidas. Nesse âmbito, Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 74) elaboraram o seguinte esquema, explicitando a distinção entre os eventos comunicativos em cada modalidade:

Ilustração 4 - Condições de produção

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

Fonte: Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 74)

Diante disso, compreendemos que a situação em que ocorre o discurso é fundamental para explicitação do *continuum* que existe entre a fala e a escrita e que não devemos entendê-las a partir de uma dicotomia e ainda que “examinando-se, ainda, a literatura linguística a respeito das distinções entre fala e escrita, verifica-se que ela revela aspectos específicos de um tipo de texto em comparação a outro e não propriamente diferenças entre as modalidades (fala e escrita).” (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2000, p. 75).

Corroborando com o pensamento de Marcuschi (2008), ao analisar os gêneros textuais na relação fala e escrita, salientamos que estes “são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas” (MARCUSCHI, 2008, p. 190). Portanto, ao analisarmos a relação fala e escrita é necessário observar o domínio discursivo em que a fala foi produzida e o gênero textual no qual se insere, pois “tanto a fala como a escrita abarcam um *continuum* que vai do nível mais formal ao informal, passando por graus intermediários” (FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, 2000, p.75).

Ainda de acordo com Marcuschi (2008, p. 191), a tentativa de observar os gêneros na relação F-E resultaria numa visão antidicotômica, ao sugerir que eles

1. são históricos e têm origem em práticas sociais
2. são sociocomunicativos e revelam práticas
3. estabilizam determinadas rotinas de realização
4. tendem a ter uma forma característica
5. nem tudo neles pode ser definido sob o mesmo aspecto formal
6. sua funcionalidade lhes dá maleabilidade e definição
7. são eventos com contrapartes tanto orais como escritas.

Mais uma vez, os pesquisadores reafirmam que não há uma dicotomia entre fala e escrita já que pertencem ao mesmo sistema da língua, mas há peculiaridades entre ambas que serão evidenciadas por seus respectivos contextos de produção. Para reiterarmos isso, tomamos como base o seguinte pensamento de 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.

Destarte, a fala é natural, desenvolve-se, principalmente como resultado dos processos interacionais aos quais o sujeito é submetido desde o seu nascimento, enquanto a escrita é uma convenção que atende a fins específicos e que, impreterivelmente, será adquirida e aprimorada na escola, no entanto, mesmo com as especificidades da fala e da escrita elas estão inseridas no mesmo sistema linguístico.

3.3 GÊNEROS TEXTUAIS NA RELAÇÃO FALA E ESCRITA

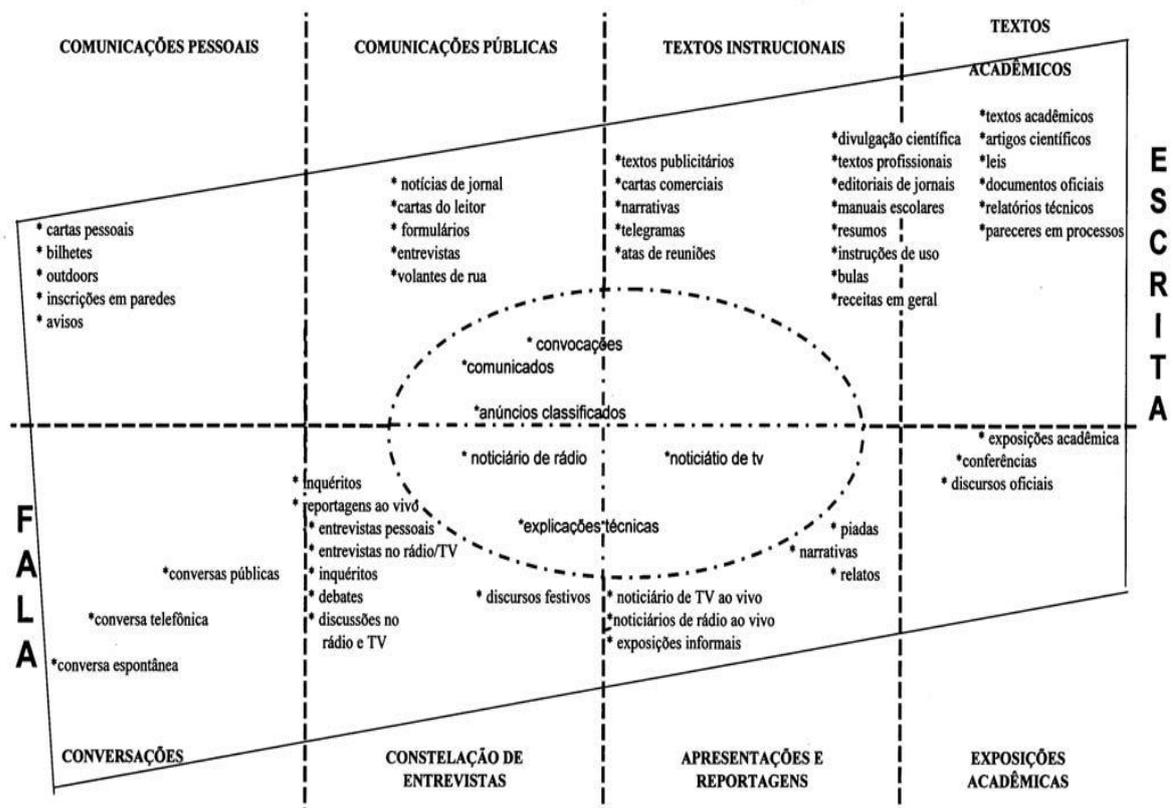
Os gêneros textuais são elementos distintivos para a categorização do que é oral e do que é escrito e, com efeito, língua falada e língua escrita. É o gênero textual que irá determinar o grau de formalidade ou informalidade, os elementos linguísticos utilizados, o léxico e as semioses de uma dada situação comunicativa. Nesse aspecto, Marcuschi (2010, p.42) faz uma relevante afirmação:

O contínuo dos *gêneros* textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo das características* que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num *contínuo de variações*, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos sobrepostos*.

Para explicitar a relação entre fala e escrita por meio do contínuo entre os gêneros textuais formais e informais, Marcuschi (2010) elaborou o seguinte gráfico:

Ilustração 5 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita

Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi (2010, p. 41)

Percebemos a relevância dos gêneros textuais para compreensão do *continuum* pois, a infinidade de gêneros textuais – sejam orais ou escritos – permite a concretização das situações discursivas, enquanto os gêneros são tidos como instrumentos disponíveis aos usuários de língua. Essa perspectiva também vem confirmar o discurso desse autor de que a visão dicotômica sobre fala e escrita é uma falácia, porém ainda muita arraigada nas salas de aula. Por isso, é relevante o ensino de gêneros textuais diversificados para desconstrução dessa polarização, porque se perceberá que as proximidades entre a fala e a escrita são estreitas ao ponto de em determinados momentos haver uma fusão entre a língua falada e a língua escrita.

Koch e Elias (2012) também caracterizam a fala e a escrita como duas modalidades de um *continuum*, em consonância com o já defendido por Fávero, Andrade e Aquino (2000) e Marcuschi (2008). Para essas autoras, o que distinguirá o texto falado do texto escrito é a forma como ambos serão produzidos.

Nessa discussão, Koch e Elias (2012, p. 13-14) explicitam acerca do texto escrito e do falado:

No **texto escrito**, a coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. Nele, a dialogicidade constitui-se numa relação 'ideal', em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo do) leitor, cujas respostas e reações ele prevê. O **texto falado**, por sua vez, emerge no próprio momento da interação. Como se costuma dizer, ele é seu próprio rascunho. Por estarem os interlocutores copresentes, ocorre uma interlocução ativa, que implica um processo de coautoria, refletido na materialidade linguística por marcas da produção verbal conjunta.

Diante do exposto, é perceptível o pensamento uníssono para dissolução da polarização entre as duas modalidades da língua. Observamos que os linguistas citados comungam da mesma visão ao estabelecerem uma relação contínua entre o oral e o escrito. Da mesma forma, Antunes (2003, p. 99) ratifica esse posicionamento ao afirmar que:

Embora cada uma tenha suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre oralidade e escrita, nem muito menos grandes oposições. Uma e outra servem à interação verbal, sob a forma de diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro que qualquer uso da linguagem implica.

Polarizar o ensino de Língua Portuguesa em dois campos – oralidade e escrita – como se estas fossem dois polos opostos, é tornar o ensino da língua superficial, distanciá-lo da realidade do aluno e torná-lo abstrato e cansativo. Uma modalidade não pode ser vista como menos importante em detrimento da outra, ambas devem ser vistas como complementares entre si, a linha que as separa é tênue e não há como dissociá-las.

Não podemos ignorar, como professores de língua materna, os saberes da oralidade que os alunos trazem consigo. No entanto, esse aluno precisa saber que sua língua ocorre na interação social, que ele poderá dela dispor de diversas formas, de acordo com a situação discursiva, tendo a escrita e a fala como meios eficazes para interagir socialmente e culturalmente.

E quanto a nós, docentes, Lima e Bezerra (2012, p. 66), a respeito da sala de aula como espaço para o ensino da fala/oralidade, reforçam que:

Cabe, portanto, ao professor explorar tais oportunidades para reflexão sobre a modalidade oral e sua análise, ampliando e sistematizando os saberes dos alunos. Por isso, os professores (especialmente os de Língua Portuguesa, mas não apenas estes!) devem estar preparados para propor atividades por meio das quais o aluno seja capacitado a usar a modalidade oral da sua língua, em contextos mais formais.

Reiteramos que esse trabalho com a modalidade oral deve estar atrelado ao estudo dos gêneros textuais nos quais se manifestam pois, como já ressaltamos através dos pesquisadores aqui citados, a compreensão do funcionamento da língua ocorre aliada a concretização desta no texto. Desta forma, acreditamos ser possível que o aluno alcance a competência linguística e o domínio da norma padrão da língua portuguesa.

3.4 O GÊNERO ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Para iniciarmos nossas considerações teóricas a respeito do gênero textual entrevista, apresentaremos, a princípio, a noção de gênero textual, para fundamentarmos a relação entre o ensino de Língua Portuguesa e os gêneros textuais.

Acreditamos e defendemos que o ensino de Língua Portuguesa através dos gêneros textuais tende a tornar-se mais aprazível e em consonância com as possibilidades que as pessoas têm de interagir. Por meio de gêneros textuais diversos, o aluno perceberá a manifestação concreta da língua e como a própria sociedade se organiza. Sobre isso, Marcuschi (2011, p. 25) ressalta que “os gêneros são a manifestação mais visível desse funcionamento que eles ajudam a constituir, envolvendo crucialmente linguagem, atividades enunciativas, intenções e outros aspectos.”

Ainda conforme esse autor, “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto” (Marcuschi, 2008, p. 154). Estamos produzindo textos naturalmente, a cada ato do nosso dia-a-dia que seja permeado pela palavra escrita ou falada. Mas afinal, como definir gênero textual? Marcuschi (2008, p. 155) assim o faz:

Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas.

Para o pesquisador, “desde que não concebamos os gêneros como modelos **estanques** nem como **estruturas rígidas**, mas como **formas culturais e cognitivas de ação social**” (MARCUSCHI, 2011, p. 18), seremos capazes de observar a dinamicidade dos gêneros e, por conseguinte da linguagem, e como aliá-los ao ensino de Língua Portuguesa pode ser benéfico para aprendizagem do aluno e a desmistificação de que o português é difícil.

Ainda sobre a definição de gênero textual para Marcuschi (2008, p. 159) “os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos as *funções, propósitos, ações e conteúdos*”. Sendo assim, todo texto, seja oral ou escrito tem seu propósito comunicativo, é uma manifestação da língua através da qual é possível manifestar-se como um cidadão que se reconhece como um ser social.

Diante da exposição feita, para corroborar o fato de que o ensino de Língua Portuguesa deve ocorrer por meio de gêneros textuais, discutiremos sobre o gênero

que utilizaremos para estudo da relação oralidade e escrita, a saber, o gênero textual entrevista.

Reconhecemos que mesmo de forma equivocada, a escola sempre trabalhou com os gêneros textuais, mesmo em alguns momentos usando o texto apenas como um pretexto para o ensino da gramática. Entretanto, sempre com preferência por gêneros escritos, devido a supervalorização do código, negligenciou os gêneros orais, historicamente presentes em nossa sociedade.

A escolha do gênero em questão deve-se por considerarmos que através do mesmo, os alunos poderão aprender mais sobre o léxico, ortografia, progressão textual em situações concretas de uso da língua, enquanto desenvolvem habilidades como entender, relatar e transcrever a fala dos entrevistados ao retextualizá-las. Além do mais, a entrevista é um “gênero textual que possibilita a circulação/divulgação de conhecimento” (CANO, 2012, p. 63).

Baltar (2004, p.135) caracteriza o gênero entrevista como “gênero jornalístico que se caracteriza por sua estruturação dialogal, com perguntas e respostas (entrevista *pingue-pongue*), precedidas por um texto explicativo de abertura. O discurso predominante é o interativo, com sequências dialogais e expositiva”.

Cano (2012, p. 63) também define entrevista como:

[...] palavra que etimologicamente, provém do Francês *entrevoir* e significa o que se entrevê ou se vislumbra. Pode ser definida como uma conversa entre duas pessoas, na qual uma delas, o entrevistador faz as perguntas. Tendo objetivos pré-determinados, esse diálogo segue uma pauta ou relação de assuntos, traduzida nas perguntas ao entrevistado.

Baseados nesses pressupostos, neste estudo, entendemos que a entrevista é um gênero textual usado na interação verbal, tanto na oralidade quanto na escrita, afastando-se de uma simples conversação por dispor de características próprias. A entrevista pode ser usada com o objetivo de construir uma interação verbal entre dois sujeitos, de forma que requer um planejamento prévio, uma organização entre os turnos de fala dos participantes, coordenados pelo par pergunta – resposta.

Nesse âmbito, a entrevista jornalística é compreendida como um gênero cuja finalidade é a obtenção de respostas para perguntas pré-pautadas a respeito de um determinado tema, visando atingir destinatários que não estão envolvidos na conversação, ou seja, o público leitor.

O gênero textual entrevista é visto “como um evento comunicativo e não uma forma linguística, uma constelação de eventos possíveis que se realizam como gêneros ou subgêneros” (HOFFNAGEL, 2002, p. 180). Por isso, encontramos diversos exemplos de entrevista, com finalidades específicas como: entrevista jornalística, entrevista de emprego, entrevista médica, entre outros. Sobre isto, Hoffnagel (2002, p. 180-181) aponta que:

[...] embora a entrevista tenha, em certo sentido, uma estrutura geral, comum a todos os tipos de evento em que se realiza, também manifesta estilos e propósitos diversos. O que todos esses eventos parecem ter em comum é uma característica, que se apresenta numa estrutura marcada por ‘perguntas e respostas’.

Hoffnagel (2002) cita Marcuschi (2000) para pontuar diferenças entre diversos eventos comunicativos, que por sua estrutura geral de perguntas e respostas, podem parecer entrevistas, mas distinguem-se dessas quanto ao propósito comunicativo. Tomamos por exemplo, o depoimento policial e o exame oral.

Mesmo tendo como estrutura básica o par pergunta – resposta, a entrevista é uma prática de linguagem complexa, requerendo um padrão ou modelo canônico. Marcuschi (2000) preceitua como elementos gerais da entrevista: “a) estruturada em perguntas e respostas; b) um entrevistador que abre e fecha a entrevista e um entrevistado que responde às perguntas; c) gênero primordialmente oral podendo ser transcrito para publicação em jornais, revistas, *sites* da Internet” (HOFFNAGEL, 2002, pp 181-182).

Como reafirma Hoffnagel (2002, p182), a entrevista é um gênero primordialmente oral, nas várias listas de gêneros de entrevista, quando listadas, a maioria refere a interações orais. Baseamo-nos nesta concepção para construirmos a fundamentação de nossa pesquisa que se propõe examinar o *continuum* entre a fala e a escrita. Outrossim, essa característica do gênero ainda nos direciona à concepção interacionista da língua já que o uso da língua se faz em um evento real, situado no tempo e com propósito comunicativo definido.

Hoffnagel (2002, p. 191) define a entrevista como “uma prática de linguagem altamente padronizada, que implica expectativas normativas específicas por parte dos interlocutores”. Tomamos como base esse discurso para expormos o porquê de consideramos o gênero textual entrevista como um instrumento eficaz para o ensino de língua portuguesa e, a princípio, como já mencionado, através do ensino desse

gênero, podemos trabalhar diversos aspectos linguísticos e semânticos relacionados as duas modalidades de ocorrência da língua: a fala e a escrita.

Além do mais, há outro fator a respeito do gênero entrevista. Estamos, enquanto sujeitos que vivem em constante interação social, sendo submetidos a entrevistas: médicas, de empregos, pesquisa de opinião entre outras, ou seja, elas estão em nosso cotidiano, e é o seu propósito comunicativo que definirá o grau de monitoramento da língua, o léxico a ser utilizado, o que levará o discente a perceber as situações reais de uso da língua e como deve adequá-la em determinada situação de interação social.

Ao escolhermos o gênero entrevista, mais uma vez propomos o ensino da língua portuguesa a partir da perspectiva interacionista da linguagem, assim assentimos com Medina (2001, p. 8) quando ela postula que “a entrevista, nas suas diferentes aplicações, é uma técnica de interação social, de interpenetração informativa, quebrando assim isolamentos grupais, individuais, sociais; pode também servir à pluralização de vozes e a distribuição democrática da informação.” Referendamo-nos nisso para aliar o ensino do gênero entrevista ao ensino da língua, acreditando que o dialogismo inerente ao gênero entrevista proporciona uma melhor construção dos conhecimentos linguísticos.

Sobre as possibilidades de ensino da língua por intermédio do gênero entrevista, Leal e Gois (2012, p.85) afirmam que “a entrevista é um gênero que possibilita o ensino de muitas habilidades e conhecimentos que são necessários à participação em diferentes contextos. Por isso, defendemos que seja valorizada no espaço escolar.”

Diante do exposto, consideramos o gênero entrevista como um eficiente instrumento de ensino da língua materna, seja ela na modalidade falada, seja na modalidade escrita, visto que por meio da mesma o aluno contemplará a leitura, a produção textual, além de refletir sobre os elementos linguísticos, tornando-o assim um competente usuário da língua.

3.5 O ENSINO DA RELAÇÃO FALA E ESCRITA: A RETEXTUALIZAÇÃO

Nesta seção, discutiremos sobre o ensino da oralidade e escrita, a partir da retextualização, haja vista seguirmos a proposta dos autores aqui citados. Assim

sendo, refletiremos na perspectiva da adoção de um trabalho que partirá de um gênero na modalidade falada para a escrita.

Nesse trabalho, seguiremos as orientações teóricas de Marcuschi (2010) a respeito das atividades de retextualização, em sua obra, *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* e de Dell'Isola (2007) que junto com Marcuschi é uma das precursoras do tema no Brasil, em sua obra a *Retextualização de gêneros escritos*. Em *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, o linguista descreve as peculiaridades da passagem do texto oral para o texto escrito e sua relevância para o ensino de língua materna. Mesma proposta de Dell'Isola (2007) que propõe, através das atividades de retextualização, contribuir para “um melhor conhecimento dos usos da língua (Dell'Isola, 2007, p.7). Os textos vão ao encontro de nosso objetivo que é levar nossos alunos a uma reflexão e compreensão da relação entre os textos orais e escritos e de como ocorre a passagem de um texto da modalidade falada para a modalidade escrita.

Reiteramos que não há como separar em polos opostos a fala e a escrita, já que elas ocorrem num *continuum* que constata mais semelhanças que diferenças, e que essas diferenças são identificadas mediante a contextualização/descontextualização de cada uma das modalidades.

Cada modalidade apresenta peculiaridades. A fala por exemplo, é caracterizada por elementos paralinguísticos como a prosódia, a gestualidade, a entonação, fenômenos que não podem ser reproduzidos pela escrita, desconstruindo assim o mito de que a escrita seria a reprodução da fala. Esta última também é caracterizada por elementos próprios como a paragrafação, tipos de letra, tamanho, pontuação, elementos de representação que podem interferir, inclusive no significado do discurso.

Consideraremos, então, a questão ideológica como significativa para o prestígio da escrita em relação à fala, no sentido de que, historicamente, a escrita vem mantendo-se como uma forma de dominação pelas classes privilegiadas. Nesse sentido, o sujeito que domina a língua escrita conseqüentemente terá mais prestígio em uma sociedade que é conduzida por práticas de letramento.

Se estamos analisando a relação entre fala e escrita e as marcas que essa relação deixa na produção textual, a retextualização se torna imprescindível, já que esta atividade se faz presente em eventos linguísticos rotineiros, entre eles a passagem dos textos orais para os escritos, porém, isso não a torna mecânica, nem

faz dela uma atividade simplória. Acerca disto, Marcuschi (2010, p.46) afirma que a retextualização “não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para escrita não se dá naturalmente[...]” mas demanda conhecimento de gênero, suporte, tornando-se uma operação complexa que interfere tanto no código quanto no sentido.

Transformar o texto oral em um texto escrito não deve ser visto como uma desvalorização em detrimento daquele, por achá-lo desorganizado, pelo contrário, “a passagem da fala para a escrita *“é a passagem de uma ordem para outra ordem”* (MARCUSCHI, 2010, p,47). Ainda sobre essa prática, para enfatizar sua importância como atividade de aprendizagem da língua materna, Marcuschi (2005, p. 48) reforça

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.

Nesse sentido, vemos a retextualização como uma atividade complexa que não se configura apenas como uma refacção de texto fonte para outro texto, mas sim, de algo muito mais abrangente, já que envolverá diferentes gêneros textuais, dentre eles, textos orais para escritos e vice-versa. Dentro de uma situação real de produção, os textos passaram a ser vistos como processo e não como um produto e todos os fatores linguísticos que contribuíram para sua produção serão reconhecidos para que assim, os alunos possam se tornar competentes usuários da Língua Portuguesa.

Consoante a isto, Dell’Isola (2007, p. 12) pontua:

Em uma situação concreta de interação comunicativa, espera-se que as pessoas utilizem gêneros textuais apropriados aquela situação. Assim, partindo-se do princípio de que os gêneros textuais são fenômenos históricos que se relacionam a aspectos culturais e que a língua é uma manifestação do discurso na enunciação e decorrência das ações do homem em suas interações sociais, considera-se que o processo de retextualização (ou refacção e reescrita) de gêneros textuais traz à tona a necessidade de se refletir sobre a situação de produção de texto como parte integrante do gênero e também sobre as esferas de atividades em que os gêneros se constituem e atuam.

Diante do exposto, se a língua, seja ela falada ou escrita faz-se concreta através dos gêneros textuais, é pertinente fazer da retextualização um meio para habilitar o aluno a ler, escrever e produzir novos textos.

Sendo assim, utilizamos para esta intervenção pedagógica as atividades de retextualização a fim de possibilitar desenvolver nesses alunos as habilidades e

competências necessárias para expressão tanto oral quanto por escrito, já que fala e escrita são práticas sociais e o estudo da língua deve fundamentar-se nos seus diversos usos. Acreditamos que analisando como acontece a passagem do texto oral para o escrito sob determinados elementos discursivos e com a utilização dos gêneros textuais, nossos alunos perceberam que não existe uma supremacia linguística de uma modalidade sobre a outra. O que deve acontecer é uma adequação linguística a determinadas situações sociodiscursivas dos usuários da língua.

É válido ressaltarmos, mais uma vez, que a retextualização não é um processo simples já que envolve operações linguísticas complexas. A compreensão do texto que está sendo retextualizado é imprescindível para que esse processo seja exitoso, visto que operações cognitivas importantes estão sendo realizadas no momento em que acontece a transformação textual. Dell'Isola (2007, p. 14) frisa que:

As atividades de retextualização englobam várias operações que favorecem o trabalho com a produção de texto. Dentre elas, ressalta-se um aspecto de imensa importância que é a compreensão do que foi dito ou escrito para que se produza outro texto. Para retextualizar, ou seja, para transpor de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, é preciso, inevitavelmente, que seja entendido o que se disse ou que se quis dizer [...]

Atividades de retextualização, apesar de rotineiras, não são mecânicas, independente do posicionamento das ordens fala-escrita, fala-fala, escrita-fala, escrita-escrita, elas acontecem em eventos comunicativos do cotidiano sem que os usuários da língua percebam o que estão fazendo e o quão complexo é o processo no qual estão envolvidos. Marcuschi (2010, p.48) nos reporta:

As 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.

Comumente, as pessoas produzem textos orais que podem ser transformados em textos escritos e vice-versa. Assim, enfatizamos que a retextualização é uma prática comum aos usuários da língua, mesmo que eles não dominem a norma padrão. Marcuschi (2010, p. 48) salienta que considerando a fala e a escrita e suas respectivas combinações, há quatro possibilidades de retextualização. São elas:

Ilustração 6. Possibilidades de retextualização

Quadro 1. Possibilidades de retextualização					
1. <i>Fala</i>	→	<i>Escrita</i>	(entrevista oral	→	entrevista impressa)
2. <i>Fala</i>	→	<i>Fala</i>	(conferência	→	tradução simultânea)
3. <i>Escrita</i>	→	<i>Fala</i>	(texto escrito	→	exposição oral)
4. <i>Escrita</i>	→	<i>Escrita</i>	(texto escrito	→	resumo escrito)

Fonte: (Marcuschi 2010, p. 48)

Na ilustração 6, são apresentados os eventos comunicativos em que a retextualização acontece diariamente. Eventos estes que podem ser categorizados como simples, por exemplo: as orientações do professor sobre uma atividade que serão anotadas pelo aluno; um recado passado entre colegas de classe; um seminário baseado em apresentações em *powerpoint*; o resumo de um texto solicitado pelo professor. Essas atividades ocorrem de diversas formas em situações reais do uso da língua, reafirmando que é necessário ensinar a oralidade e a escrita como atividades complementares no contexto das práticas socioculturais e de interação.

Diante dessa discussão, é preciso que façamos a distinção entre a retextualização e a reescrita, já que os esses dois conceitos podem ser tomados como sinônimos uma vez que os dois processos têm como objeto o texto, contudo seus propósitos comunicativos são diferentes.

Por retextualização, compreendemos que se trata de um processo em que um novo texto é produzido a partir de um texto-base, quer seja este texto da modalidade oral ou da modalidade escrita. Como já foi mencionado, a retextualização não é mecânica. Ela envolve operações complexas que interferem na linguagem, no gênero textual e na compreensão do texto. Nesse aspecto, retextualizar envolve construir um novo texto, muitas vezes, com propósitos comunicativos distintos daquele do texto base.

Posto isto, por que retextualização e reescrita são processos distintos? A retextualização transforma profundamente o texto original, alterando desde o propósito comunicativo até o gênero textual. A reescrita, por sua vez, visa apenas ao aperfeiçoamento do texto base, com ajustes na situação comunicativa, mas sem mudanças no seu propósito comunicativo, sendo então esse um processo de refacção do texto base.

Andrea e Ribeiro (2010, p. 66) ao fazerem uma releitura do texto de Marcuschi (2001) apontam que “o autor não deixa de apontar uma diferença importante: na reescrita (refacção), atua-se sobre “o mesmo texto”, enquanto na retextualização, passa-se de uma modalidade a outra”.

Ainda sobre o tema, Andrea e Ribeiro (2010, p. 66) afirmam que

Parece-nos pertinente inferir que a retextualização seja uma modificação mais ampla do texto, inclusive podendo-se alterar o meio em que ele é produzido/veiculado (entrevista oral para notícia escrita, por exemplo, ou do texto impresso para a notícia do rádio). A reescrita, diferentemente, só poderia ocorrer do escrito para o escrito. Dessa distinção, pode-se propor que toda retextualização é reescrita, mas nem toda reescrita gera retextualização.

Cabe ressaltar que a reescrita/refacção é uma prática de análise linguística bastante pertinente para produção textual, sendo uma importante ferramenta para o ensino e aprendizagem dos gêneros textuais e para o aprimoramento da competência linguística e da escrita. Acerca da relevância da refacção os PCN (Brasil 1998, p. 78) ressaltam que:

Um dos aspectos fundamentais da prática da análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua.

Ao conceituar a retextualização, Dell'Isola (2007, p.10) define-a como “um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para outro”. Embora para esse conceito os termos pareçam sinônimos, é possível perceber que há propósitos comunicativos distintos em ambos os conceitos.

Vemos, desta forma, que a retextualização é um processo mais amplo, pois envolve a relação entre diferentes textos e gêneros, intertextualidade, e a relação entre discursos, a interdiscursividade, além de poder ocorrer entre modalidades distintas, enquanto a reescrita/refacção acontece dentro de um mesmo gênero ou modalidade.

Seguindo este mesmo raciocínio, Dell'Isola (2007, p. 36) define a retextualização como:

[...] um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidencia uma série de aspectos da relação entre oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita, escrita-oralidade. Retextualização é a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem.

Diante disso, voltamos a afirmar que a retextualização não é um processo simples, mesmo objetivando a transformação do texto base. Nessa visão, Marcuschi (2010) ressalta que a produção final deve ser fidedigna ao texto original, por isso, o processo de transcrição é indispensável à retextualização, principalmente na passagem do texto oral para o escrito. Entretanto, Marcuschi (2010, p. 49) ressalta que há uma distinção entre as duas atividades:

Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Já no caso da retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem.

Ademais, ao tratar da retextualização do texto falado para o texto escrito, Marcuschi (2010) observou que as semelhanças e diferenças entre a língua falada e a língua escrita não se esgotavam no código, mas em outros fatores como, por exemplo, a forma pela qual o texto falado ou escrito é observado. De acordo com o autor (2010, p.54), há quatro variáveis relevantes às atividades de retextualização:

- o *propósito* ou objetivo da retextualização;
- a *relação entre 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.

A primeira delas é o propósito comunicativo da retextualização segundo a qual o que determinará as escolhas lexicais e aquelas relativas ao conteúdo temático do texto retextualizado será a natureza da situação sociocomunicativa na qual o texto final será inserido. Na segunda variável, Marcuschi (2010) tem como foco o produtor original do texto e o transformador. Salienta-se que o produto final da retextualização dependerá de seu produtor, caso ele seja autor do texto oral e também retextualizador

ficará mais flexível a mudanças mais drásticas, como de forma e conteúdo. A terceira variável volta-se para as transformações que ocorrem na relação tipológica entre os gêneros, pois é possível que o texto retextualizado seja de um gênero distinto do texto base. Além disso, a formulação típica de cada modalidade é importante, pois retextualizar um texto da modalidade falada para modalidade falada envolve processos bem menos complexos que retextualizar um texto produzido na modalidade falada para a modalidade escrita.

Marcuschi (2010, p 75) ainda expõe para atividade de retextualização nove operações que ele chama de modelo, que segundo o mesmo, é flexível e pode ser utilizado da forma como o pesquisador considerar mais adequado ao seu trabalho de pesquisa. As nove operações foram agrupadas em dois blocos, os quais explicitam os aspectos textuais-discursivos envolvidos, sendo eles: as atividades de idealização que envolvem as operações de eliminação, completude e regularização e as atividades de reformulação que envolvem estratégias de acréscimo, substituição e reordenação, sendo estas últimas as que caracterizam o processo de retextualização por provocarem mudanças mais significativas no texto-base. Essas operações valem para a transformação dos textos orais em escritos, independente do gênero.

3.6 MODELO DAS OPERAÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO DA FALA PARA ESCRITA

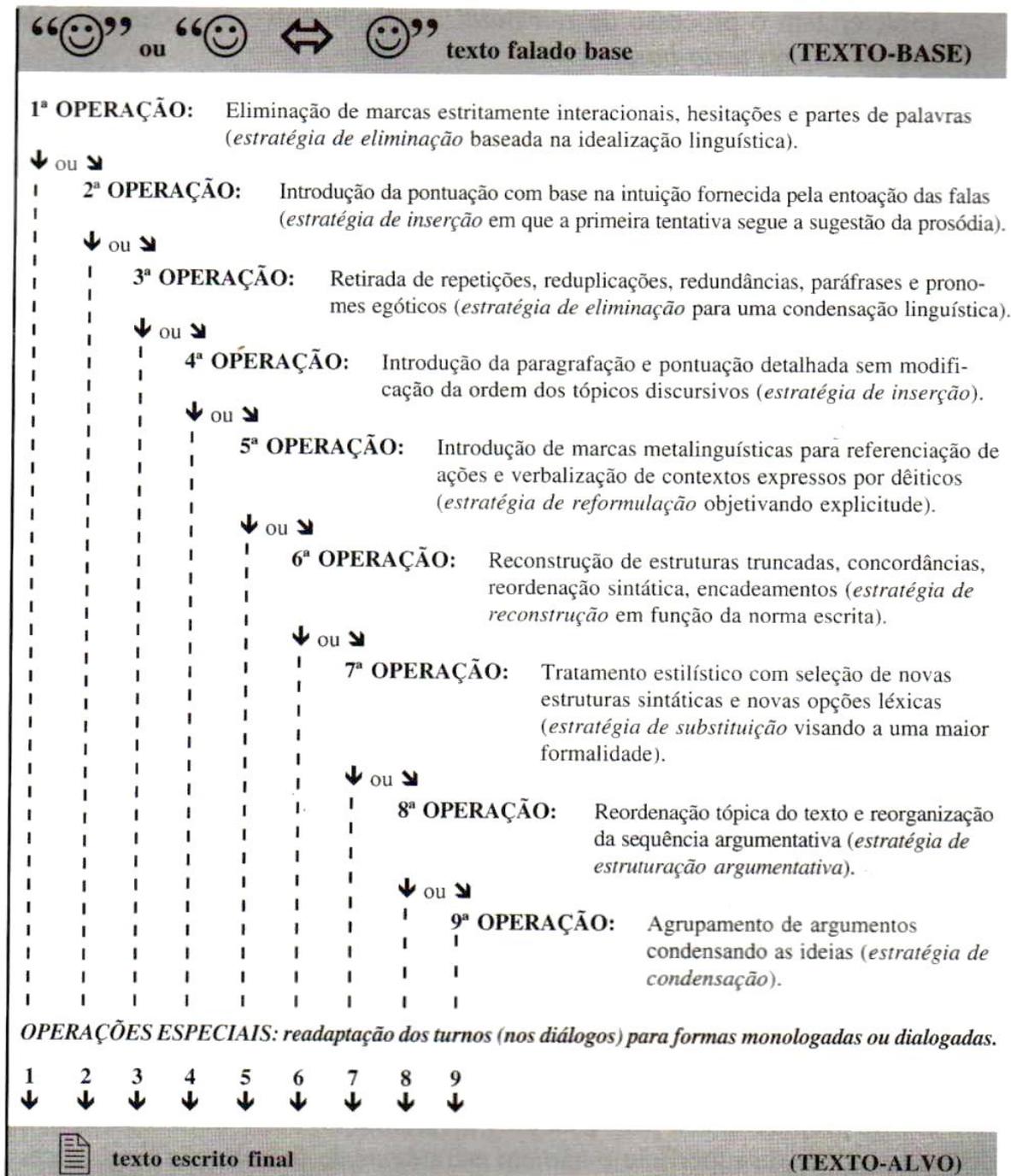
Marcuschi (2010) aponta nove modelos de operações textuais discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito. O autor considera essas operações relevantes para o processo de retextualização dos textos, com ênfase naqueles que envolvem as duas modalidades da fala. São elas: a) 1ª operação: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras; b) 2ª operação: introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas; c) 3ª operação: retirada das repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos; d) 4ª operação: introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos; e) 5ª operação: introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêitico; f) 6ª operação: reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos; g) 7ª operação: tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas; h) 8ª

operação: reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa;
 i) 9ª operação: agrupamento de argumentos condensando as ideias.

Marcuschi (2010) organiza-as no seguinte esquema:

Ilustração 7 – Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o escrito

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



Das nove operações textuais discursivas utilizadas por Marcuschi (2010) utilizamos apenas cinco, aquelas que foram mais recorrentes no texto e cuja análise foi pertinente ao gênero entrevista. Sendo elas a) eliminação das marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras; b) introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das palavras; c) retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos; d) introdução de paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos; e) reconstrução de estruturas truncadas, concordância, reordenação sintática, encadeamentos.

Após essa discussão, no capítulo a seguir realizamos a análise do *corpus* coletado.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, analisamos os dados do *corpus* constituído para esta investigação, tomando como base, inicialmente, as operações propostas por Marcuschi (2010). Para tanto, apresentamos as entrevistas transcritas em sua forma oral, seguindo-se desses textos em duas versões: sua versão inicial e sua versão final retextualizadas na modalidade escrita.

No quadro 3, apresentamos a transcrição das respostas dadas pelas participantes da pesquisa. Antes, apresentamos as perguntas realizadas pelos componentes do grupo 1: 1) Qual foi sua primeira reação ao saber que estava grávida? Foi uma gravidez planejada? 2) Qual foi a reação dos seus pais quando souberam? E como contou? 3) Tem algum conselho para as meninas?

Quadro 03 – Transcrição do texto oral G1

1	Eh...minha primeira reação foi medo... e medo... como eu era muito nova e...
2	muito imatura... do meu primeiro namorado... não foi planejada...
3	((barulho ao fundo))
4	Vixe... eles... eles descobriram por eles mesmos...tipo assim... eu não
5	contei... eles foram sabeno ... e... a reação deles não foi muito boa... né...
6	quiseram até me expulsar de casa...
7	Que... elas... tipo assim... como eu tive filho muito nova... e... o meu
8	namorado não ficou do meu lado... minha família também não... que
9	elas pense mais... estude... num vá pensar em ter filho nova não... deixe logo
10	ter... ser independente... ter uma vida estruturada

Fonte: dados da pesquisa

Na transcrição no quadro 03 estão representadas por reticências [...] as pausas, os falantes representados pelos alunos do G1 e respectiva entrevistada, os turnos da fala, enfim, a entrevista foi transcrita conforme a compreensão dos alunos.

Como o objetivo de nosso trabalho é a retextualização, da fala para a escrita, transcrevemos as duas versões apresentadas pelos alunos: a primeira, sem que eles tenham tido quaisquer orientações sobre como produzi-la e a segunda, após a realização do projeto de intervenção.

Quadro 4 – Retextualizações (G1)

RI – E1G1	RF – E1G1
<p>1 Qual foi sua primeira reação ao saber 2 que estava grávida? Foi uma 3 gravidez planejada? 4 É minha primeira reação foi de medo 5 e medo, como eu era muito nova e 6 muito imatura, do meu primeiro 7 namorado, não foi planejada. 8 Qual foi a reação dos seus pais 9 quando souberam? E como contou? 10 Vixe! Eles descobriram por ele 11 mesmos, tipo assim, eu não contei, 12 eles foram sabendo. E a reação 13 deles não foi muito boa, né, 14 quiseram até me expulsar de casa 15 Tem algum conselho para as 16 meninas? 17 Que elas tipo assim, como eu tive 18 filho muito nova e era muito 19 imatura e meu namorado não ficou 20 do meu lado, minha família também 21 não ficou do meu lado, que elas 22 pensem mais, estudem, não 23 pensem em ter 24 filhos novas não, deixe logo ser 25 independente ter uma vida 26 estruturada.</p>	<p>1 Qual foi sua primeira reação ao saber 2 que estava grávida? Foi uma 3 gravidez planejada? 4 A minha primeira reação foi de medo, 5 pois era muito jovem e imatura, era o 6 meu primeiro namorado. Não 7 planejamos a gravidez. 8 E qual foi a reação dos seus pais 9 quando souberam? E como 10 contou? 11 Nossa! A reação deles não foi muito 12 boa, inclusive, quiseram me 13 expulsar de casa. Eles foram 14 sabendo aos poucos, sozinhos, 15 sem que contasse. 16 Tem algum conselho para as 17 meninas? 18 O conselho que tenho para elas é 19 que pensem mais em estudar, não 20 queiram ter filhos cedo. Queiram 21 ser independentes e ter uma vida 22 estruturada, para aí sim, pensar em 23 filhos. Sei como é complicado uma 24 gravidez na adolescência, 25 principalmente, quando você não 26 tem o apoio nem dos seus pais e 27 nem do pai da criança.</p>

Fonte: dados da pesquisa

No quadro 4, observamos a ocorrência das seguintes operações na entrevista retextualizada pelo grupo 1:

Observamos que o grupo na RI manteve alguns marcadores típicos da fala como é possível observar nos trechos agora transcritos: **“Vixe! Eles descobriram por ele”** (linha 10) e **“mesmos, tipo assim, eu não contei”** (linha 11), entretanto, na RF o grupo 1 empregou a 1ª operação discursiva que corresponde à eliminação de marcas estritamente interacionais como os marcadores típicos da fala. Na RF essas expressões foram eliminadas, conforme é possível observar nos trechos ora transcritos: **“Nossa! A reação deles não foi muito boa”** (linha 11) e **“conselho que tenho para elas é que pensem mais em estudar”** (linhas 19 a 20).

Ao fazer esse apagamento, o texto transcrito se materializa linguisticamente mais adequado ao gênero textual entrevista escrita, quando retextualizado para modalidade escrita. O gênero textual entrevista, apesar de aproximar-se da modalidade oral, quando escrito os interlocutores priorizam o registro mais formal da língua. Ou seja, os alunos compreendem que há algumas formas de registrar na escrita, mesmo que observemos traços das construções orais presentes.

Observamos que os alunos do grupo 1 tanto em sua RI quanto em RF utilizam a 2ª operação discursiva que consiste na introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas, com o intuito de inserir a pontuação no texto. Para Marcuschi (2010, p. 78) “com essa operação surge a primeira tentativa de inserção com a introdução da pontuação diacrítica e formal, já que a fala não dispõe desse recurso. É a sensação de que não se pode escrever sem pontuar, pois, do contrário não se entende”.

Para isso o grupo seguiu intuitivamente a prosódia, em ambas as retextualizações como podemos observar. Na RI, a marca de oralidade “**vixe!**” (linha 10) é materializada pelo ponto de exclamação, o que revela a percepção da alteração do tom de voz da participante da pesquisa, além da demonstração de uma reação de surpresa diante da pergunta feita. Na RF, os alunos utilizam o mesmo recurso, entretanto a expressão “**vixe**” (linha 10) é substituída pela interjeição “**nossa**” (linha 11) cujo valor semântico é o mesmo, para demonstrar surpresa. Essa escolha lexical deu-se pelo fato de que os alunos viram na expressão “**nossa**” mais prestígio social, sem, no entanto, preterir a expressão “**vixe**”. O emprego do “**nossa**” ocorreu em função do gênero textual “entrevista”.

De acordo com Marcuschi (2010) uma das características presentes na oralidade é a repetição. Normalmente, em textos orais, haja vista que o planejamento e a verbalização ocorrem ao mesmo tempo, as repetições lexicais, além da estrutura sintática são marcas constitutivas do texto.

Observamos na RI que o grupo manteve as repetições tal qual elas aparecem no texto oral, vejamos: “**É minha primeira reação foi de medo e medo**”, (linhas 4 e 5) ou seja, o vocábulo **medo** aparece duas vezes, assim como o advérbio de intensidade **muito**, como exemplificado no trecho a seguir: “**como eu era muito nova e muito imatura**”, (linhas 17 a 18) também aparece duas vezes em uma mesma frase.

Na RF, atendendo a finalidade da 3ª operação discursiva, cujo intuito é a retirada de repetições reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos,

o grupo fez o apagamento das repetições, observemos: **“A minha primeira reação foi de medo”** (linha 4) **“como eu era muito jovem e imatura”** (linhas 5 a 6).

Uma outra característica desta operação é a retirada dos pronomes pessoais, mais especificamente os egóticos - representados pelo **eu** – permanecendo apenas os verbos marcados por suas respectivas desinências verbais.

Na RI, os pronomes egóticos foram mantidos **“como eu era muito nova e muito imatura”** (linhas 5 a 6); **eu não contei**” (linha 11); **“eu tive filho muito nova”** (linha 17), entretanto no texto retextualizado, o pronome **eu** foi eliminado, permanecendo apenas o verbo **ser** flexionado na primeira pessoa do pretérito perfeito. Vejamos: **“era muito jovem e imatura”** (linha 5). Nos demais trechos em que houve a incidência do pronome egótico, o grupo optou por eliminar todo o trecho, fazendo uma reordenação linguística. Desse modo, os alunos fizeram a sua produção final nos trechos transcritos integralmente: **“Nossa! A reação deles não foi muito boa, inclusive, quiseram me expulsar de casa. Eles foram descobrindo aos poucos, sozinhos, sem que contasse”** (linhas 11 a 14); **“O conselho que tenho para elas é que pensem mais em estudar, não queiram ter filhos cedo”** (linhas 18 a 20).

Para Marcuschi (2010) a estratégia de eliminação contida na 3ª operação discursiva serve para fazer uma condensação linguística no texto. As eliminações feitas pelo grupo visam a uma melhor compreensão do texto quando passado à modalidade escrita, sem, todavia, comprometer a originalidade do texto oral.

Em relação à Quarta Operação discursiva (OD4), a entrevista apresenta predominantemente tipos textuais dialogais, organizados no esquema em que observamos o par pergunta – resposta. Por isso, tanto na RI quanto na RF, o grupo 1 introduziu a paragrafação obedecendo aos turnos de fala de cada participante.

Assim, observamos na RI:

P5. Qual foi sua primeira reação ao saber que estava grávida? Foi uma gravidez planejada?

É minha primeira reação foi de medo e medo, como eu era muito nova e do meu primeiro namorado, não foi planejada (linhas 4 a 7).

Na RF:

P5. Qual foi sua primeira reação ao saber que estava grávida? Foi uma gravidez planejada?

“A minha primeira reação foi de medo, pois era muito jovem e imatura, era o meu primeiro namorado. Não planejamos a gravidez” (linhas 4 a 7).

A partir desta operação, como lembra-nos Marcuschi (2010), o texto começa a ser transformado ao ser marcado pelos turnos de falas dos participantes. Representado pelo par pergunta – resposta, o texto vai revelando os elementos que constituem o gênero textual entrevista, o que Bakhtin (2003) chamou de elementos relativamente estáveis e Marcuschi (2008) de padrões sociocomunicativos característicos. Neste momento, o texto tem sua pontuação refeita, em função da organização estrutural do gênero textual entrevista e da readequação linguística, visto que conforme Koch (2005, p. 26) “o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada (produto), passando a ser abordado no seu processo de planejamento, verbalização e construção”.

Para chegar até esta operação, o grupo precisou compreender que o texto não é produto finalizado, mas algo passível de planejamento, reestruturação e reordenação tópica, ações necessárias ao processo de retextualização.

Dando continuidade à análise das retextualizações, enfocamos a Sexta Operação Discursiva (OD6). De acordo com a teoria apresentada, trata-se da reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos. Segundo Marcuschi (2010), esta operação é de grande importância, pois aqui se acha o peso de normatização da escrita, ou seja, o texto será reconstruído em função da gramática e do estilo próprios do texto escrito. Vejamos como o grupo faz esta operação.

Na RI, no trecho **“foram sabendo”** (linha 12), o verbo **saber** sofre uma adequação à sintaxe; no texto transcrito da oralidade ele aparece grafado **“sabeno”**. O verbo pronunciado no gerúndio apareceu sem a terminação adequada **ndo**, mas apenas em sua forma coloquial com **no**, fenômeno muito comum em situações informais da fala, ao qual Bagno (2006) chamou de assimilação. Tanto na RI, quanto na RF o grupo transcreve a palavra conforme a norma: RI, **“eles foram sabendo”** (linha 12). Na RF, **“Eles foram sabendo aos poucos”** (linhas 13 e 14).

Ainda em relação a 6ª operação, houve uma maior ocorrência desta na retextualização final, visto que essa foi a operação que apresentou mais dificuldade aos alunos, pelo fato da exigência de conhecimentos linguísticos diversificados ainda não dominados por todos os alunos. Na RF, o grupo fez uma reordenação sintática a fim de reorganizar o texto oral que se apresentava truncado. Para isso, os alunos

utilizaram a estratégia da reordenação dos períodos e da reformulação de algumas passagens desses. Observemos os trechos transcritos:

Na RI:

“Tem algum conselho para as meninas?”

Que elas tipo assim, como eu tive filho muito nova e meu namorado não ficou do meu lado, minha família também não ficou do meu lado, que elas pensem mais, estudem, não pensem em ter filhos novas não, deixe logo ser independente, ter uma vida estruturada” (Linhas 15 a 26).

Na RF:

“Tem algum conselho para as meninas?”

O conselho que tenho para elas é que pensem mais em estudar, não queiram ter filhos cedo As ações do grupo para realizar a 6ª operação consistiram em inverter a fala da participante, trazendo a fala final da RI **“que elas pensem mais, estudem, não pensem em ter filhos novas não, deixe logo ser independente, ter uma vida estruturada”** (linhas 21 a 26) para o início da fala na RF: **“O conselho que tenho para elas é que pensem mais em estudar, não queiram ter filhos cedo. Queiram ser independentes e ter uma vida estruturada”** (linhas 21 a 22). Observamos, nesse caso, a inserção de novos vocábulos que remetem à pergunta, como exemplo a palavra conselho. Além disto, os alunos ainda reformularam os trechos ora transcritos com o propósito de aproximarem o texto oral do texto escrito e de suas normas. Na RI, **“que elas tipo assim, como eu tive filho muito nova e meu namorado não ficou do meu lado e minha família também não. Queiram ser independentes e ter uma vida estruturada, para aí sim, pensar em filhos. Sei como é complicado uma gravidez na adolescência, principalmente, quando você não tem o apoio nem dos seus pais e nem do pai da criança”** (linhas 16 a 27).

Na RF, **“sei como é complicado uma gravidez na adolescência, principalmente, quando você não tem o apoio nem dos seus pais e nem do pai da criança”** (linhas 23 a 27). Vimos que o grupo fez a reformulação do texto no momento em que utilizou as outras operações discursivas já analisadas, como por exemplo ao retirar as marcas de oralidade, eliminar as repetições e inserir a pontuação.

Diante disso é possível observar que uma única operação discursiva não será suficiente para a atividade de retextualização e que estas estão coordenadas entre si.

Na RF do grupo 1 houve, em algumas passagens, uma reformulação do texto original. Isso ocorreu em decorrência do texto na transcrição apresentar muitas marcas típicas da fala e redundâncias que precisaram ser retiradas em função na norma escrita.

A seguir, procedemos a análise dos textos produzidos pelo Grupo 2. No quadro 5, constam apenas as respostas dadas pela entrevistada. As perguntas feitas pelo grupo foram: 1) Qual a sua reação ao saber que estava grávida? 2) E o pai do bebê? Estão juntos? 3) Qual foi o momento mais difícil durante a gravidez? 4) Os estudos ficaram de lado?

Quadro 5: Transcrição da entrevista oral G2

1	Oh... foi de muita felicidade... de realização como mãe...
2	Oh... ele reagiu muito bem... com entusiasmo...vibrou... ficou muito feliz... estão
3	juntos: não... depois de vinte e cinco anos de casados... a gente se separou...
4	cada um seguiu com sua vida.
5	Oh... a minha gravidez foi muito abençoada, só que o mais difícil que eu sentia
6	era a questão do enjoo... eu tinha muito enjoo
7	Na época... eu já tinha terminado... o antigo segundo grau... hoje ensino médio...
8	aí tive que parar...mais não pela gravidez...mas porque na época era muito difícil
9	fazer faculdade e tal... aí eu parei

Fonte: Dados da pesquisa

A transcrição no Quadro 5 segue o modelo anterior em que estão representadas por reticências [...] as pausas, os falantes alunos do G2 e respectiva entrevistada, os turnos da fala.

Apresentamos as duas versões das retextualizações feitas pelos alunos do grupo 6, a versão inicial, feita sem que eles tivessem orientação alguma e a versão final produzida a partir dos módulos da sequência didática.

Quadro 6 – Retextualização G2

RI – E2G2	RF – E2G2
<p>1 Qual a sua reação ao saber que estava 2 grávida? 3 Foi de muita felicidade, de realização 4 como mãe. 5 E o pai do bebê? Estão juntos? 6 Ele reagiu muito bem, com 7 entusiasmo, vibrou, ficou muito feliz. 8 Estão juntos? 9 Não depois de vinte e cinco anos de 10 casados, a gente se separou, cada 11 um seguiu com sua vida. 12 Qual foi o momento mais difícil 13 durante a gravidez? 14 A minha gravidez foi muito 15 abençoada, só que o mais difícil que 16 eu sentia era o enjoo, eu tinha muito 17 enjoo. 18 Os estudos ficaram de lado? 19 Na época, eu já tinha terminado, o 20 antigo segundo grau, hoje ensino 21 médio. Aí tive que parar, mas não 22 pela gravidez, mas porque na época 23 era muito difícil fazer faculdade e tal, 24 aí eu parei.</p>	<p>1 Qual foi a sua reação ao saber que 2 estava grávida? 3 Foi de muita felicidade e realização 4 como mãe. 5 E o pai do bebê? Estão juntos? 6 Ele reagiu muito bem, ficou muito feliz. 7 Mas, não estamos mais juntos, depois 8 de vinte e cinco anos de casamento, 9 nos separamos. 10 Qual foi o momento mais difícil 11 durante a gravidez? 12 A minha gravidez foi muito 13 abençoada, o mais difícil foram os 14 enjoos, sofri muito. 15 Os estudos ficaram de lado? 16 Na época, já havia concluído o 17 segundo grau, então parei, pois era 18 muito difícil fazer faculdade. 19 A gravidez não interferiu em nada.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

No quadro 6 registramos as seguintes operações presentes nas perguntas 4, 7, 8 e 9 da entrevista do grupo 2:

Começaremos identificando as ocorrências da 1ª operação discursiva responsável pela eliminação das marcas estritamente interacionais como os marcadores conversacionais. A princípio, o grupo na retextualização inicial manteve

as marcas de oralidade. Vejamos: **“a gente se separou, cada um”** (linha 10), **“só que o mais difícil”** (linha 15), **“aí tive que”** (linha 21), **“faculdade e tal, aí eu parei”** (linhas 23 e 24). Na retextualização final, o grupo 2 elimina essas marcas interacionais, visto que o texto escrito situa-se em um novo domínio discursivo da esfera jornalística, e isso exige do texto um caráter mais formal. Após a eliminação dos marcadores a produção final ficou da seguinte forma: **“nos separamos.”** (linha 9), a expressão informal **a gente** foi substituída pelo pronome pessoal do caso oblíquo **nos**; **“o mais difícil foram os enjoos,”** (linhas 13 e 14), o cacófato **“só que”** presente no texto falado foi eliminado; **“na época, já havia concluído o segundo grau, então parei, pois era muito difícil fazer faculdade. A gravidez não interferiu em nada,”** (linhas 16 a 19) os marcadores conversacionais simples **“aí”** e **“tal”** foram, também, eliminados.

Embasados na 2ª operação discursiva que visa a introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas, o grupo faz a inserção dos sinais de pontuação. Tanto na RI quanto na RF o grupo tem como base os turnos de fala de cada participante da pesquisa. A observação dos turnos de fala dos participantes é importante nesse momento, pois a pontuação será inserida nesse processo da retextualização, conforme a prosódia, ou seja, diretamente relacionada à forma pelo qual a palavra é pronunciada.

Fávero, Andrade e Aquino (2000, p.35) definem o turno “como a produção de fala de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio”. Sendo assim, estar atento a forma como cada interlocutor expressava-se foi essencial a esta fase da retextualização. Vejamos como foram produzidos os textos do grupo 2, seja na RI, seja na RF.

Na RI o grupo apenas inseriu vírgulas, para separar o que consideraram as pausas na fala da entrevistada, conforme os trechos abaixo transcritos:

“Qual foi o momento mais difícil durante a gravidez?

A minha gravidez foi muito abençoada, só que o mais difícil que eu sentia era o enjojo, eu tinha muito enjojo.” (linhas 12 a 17).

Na RF, o grupo organizou a fala da entrevistada em períodos compostos por coordenação, com orações assindéticas a fim de uma produção final mais concisa.

“Qual foi o momento mais difícil durante a gravidez?

A minha gravidez foi muito abençoada, o mais difícil foram os enjoos, sofri muito.” (linhas 12 a 14).

Como já citado nessa análise, as repetições são inerentes ao texto oral. Entretanto, quando o texto é escrito, essas repetições devem ser evitadas. Mediante a isso o grupo emprega a 3ª operação discursiva apenas na RF. Posto isto, as repetições presentes em alguns trechos do texto oral foram eliminadas a fim de uma condensação linguística.

Na RI o grupo mantém os sintagmas repetidos tal qual o texto oral: **“Foi de muita felicidade, de realização como mãe.”** (linhas 3 a 4), a preposição **de** foi mantida. **“eu sentia era o enjoo, eu tinha muito enjoo”** (linhas 16 e 17), o substantivo **enjoo** permaneceu.

Na RF, já embasados pela teoria de Marcuschi (2010), observamos o apagamento desses sintagmas: **“Foi de muita felicidade e realização como mãe.”** (linhas 3 e 4); **“ o mais difícil foram os enjoos, sofri muito”**. (linhas 13 e 14).

Ainda apoiados pela teoria que fundamenta a 3ª operação discursiva, o pronome egótico **eu** foi eliminado apenas na RF do grupo permanecendo apenas os verbos no pretérito perfeito do indicativo conforme demonstramos a seguir:

Na RI o pronome pessoal **eu** foi mantido: **“só que o mais difícil que eu sentia era o enjoo, eu tinha muito enjoo.”** (linhas 15 e 16); **“Na época, eu já tinha terminado, o antigo segundo grau, hoje ensino médio. Aí tive que parar, mas não pela gravidez, mas porque na época era muito difícil fazer faculdade e tal, aí eu parei.”** (linhas 19 a 23).

Entretanto, conforme já citado, na RF esse pronome foi eliminado: **“A minha gravidez foi muito abençoada, o mais difícil foram os enjoos, sofri muito.”** (linhas 12 a 14); **“Na época, já havia concluído o segundo grau, então parei, pois era muito difícil fazer faculdade.”** (linhas 16 a 18).

Após efetuadas as operações de regularização e idealização, assim classificadas por Marcuschi (2010), o grupo passa a 6ª operação na qual o texto ora retextualizado passa a ser transformado de acordo com sua natureza sintática, semântica, pragmática e cognitiva. O intento dessa operação, entre outros, é reconstruir estruturas truncadas, isto é, aquelas passagens do texto oral que não foram compreensíveis do ponto de vista da coerência textual.

Essa reconstrução do texto não é simples. O grupo apresenta, a princípio, dificuldades para efetuá-la, principalmente na RI. Nessa há pouquíssimas mudanças

em relação ao texto oral. Vejamos: **“Na época, eu já tinha terminado, o antigo segundo grau, hoje ensino médio. Aí tive que parar, mas não pela gravidez, mas porque na época era muito difícil fazer faculdade e tal, aí eu parei.”** (linhas 19 a 24).

Como podemos observar, o grupo em sua produção inicial foi fidedigno ao texto oral, com a manutenção dos marcadores conversacionais, das hesitações e dos sintagmas não tão coerentes do interlocutor.

No entanto na RF do grupo há a reconstrução e o reordenamento de algumas passagens do texto em função do encadeamento textual, como podemos observar no trecho: **“Na época, já havia concluído o segundo grau, então parei, pois era muito difícil fazer faculdade. A gravidez não interferiu em nada”**. Essa reordenação ocorre com o intuito de agrupar as ideias e produzir um texto mais coerente.

Para Cavalcante (2018, p.30), “um texto será bem compreendido quando avaliado sob o ponto de vista pragmático, que tem a ver com a atuação comunicativa; sob o ponto de vista semântico-conceitual, que diz respeito à sua coerência [...]”, o que justifica o reordenamento do texto quando retextualizado da modalidade falada para a modalidade escrita.

Em seguida, procedemos a análise dos textos produzidos pelo Grupo 3 e abaixo apresentamos a transcrição da entrevista oral coletada pelo grupo. No quadro 7, constam apenas as respostas dadas pela entrevistada. As perguntas feitas pelo grupo foram: 1) Qual foi o momento mais difícil na gravidez? E o mais prazeroso? 2) O que é ser mãe para você? 3) Tem algum conselho para as meninas? 4) Qual?

Quadro 7 - Transcrição oral - G3

1 O mais difícil é... na hora de ter... né... sofri um pouquinho...mas fazer o que né...
2 e o mais prazeroso... Que foi muito bom quando nasceu e ver que tudo valeu a
5 pena
6 Ser mãe é... saber educar... é saber cuidar do bebê...nunca abandonar
7 Tenho sim...
8 que... o conselho que eu tenho para as meninas novas...de hoje em dia...
9 que engravida muito nova... é...é melhor estudá... depois pensa em
10 engravidá...que eu não
11 estudei...aí engravidei...aí deixei meu estudo de lado

Fonte: dados da pesquisa

A transcrição no Quadro 7 segue o modelo das demais transcrições já apresentadas nessa análise em que estão representadas por reticências [...] as pausas, os falantes, alunos do G3 e respectiva entrevistada e os turnos da fala.

Posteriormente à transcrição o grupo fez as retextualizações as quais transcrevemos agora. Conforme postulado por Schneuwly e Dolz (2004), inicialmente o grupo 3 fez a produção inicial, a qual denominamos RI, sem nenhuma orientação metodológica e em seguida, depois da sequência didática aplicada pela professora pesquisadora, o grupo fez a produção final, nominada de RF.

Quadro 8 – Retextualização G3

RI – E3G3	RF – E3G3
<p>1 Qual foi o momento mais difícil na 2 gravidez? E o mais prazeroso? 3 Mais difícil foi na hora de ter né, pois 4 sofri um pouquinho. Mas fazer o quê 5 né? E o mais prazeroso? Foi muito 6 bom quando nasceu e ver que tudo 7 valeu a pena</p> <p>6 O que é ser mãe para você? 7 Ser mãe é. saber educar, é saber 8 cuidar do bebê e nunca abandonar. 9 Tem algum conselho para as meninas? 10 Tenho sim. O conselho que eu tenho 11 para as meninas é que é melhor 12 estudar. Depois pense em 13 engravidar, eu não estudei, aí 14 engravidei, aí deixei meu estudo de 15 lado.</p>	<p>1 Qual foi o momento mais difícil na 2 gravidez? E o mais prazeroso? 3 O mais difícil foi no momento do 4 nascimento da criança, pois sofre-se 5 um pouco. O mais prazeroso foi ver 6 todo o crescimento e ver que todo o 7 esforço valeu a pena.</p> <p>8 O que é ser mãe para você? 7 Bem, ser mãe para mim é saber 8 educar, cuidar e não abandonar 9 jamais.</p> <p>10 A senhora tem algum conselho para 11 as meninas? 12 Tenho sim. O conselho que tenho é 13 que as adolescentes evitem 14 engravidar antes de concluir os 15 estudos. É melhor estudar, 16 porque sou o exemplo, não estudei, 17 engravidei muito cedo e deixei os 18 meus estudos de lado.</p>

Fonte: dados da pesquisa

No quadro 8 registramos as seguintes operações discursivas na produção do grupo 3:

A primeira ocorrência identificada na produção do grupo 3 é a 1ª operação discursiva responsável pela eliminação das marcas de oralidade e hesitações. Observamos que o grupo emprega essa operação apenas na produção final, visto que os componentes ainda encontravam dificuldades para reconhecer o que é uma marca de oralidade. Chamamos a atenção, nesse caso e em outros similares, que com a intervenção pedagógica tornou-se possível trabalhar em sala de aula com atividades que preconizam as duas modalidades, sendo de grande relevância para que os alunos como usuários da língua compreendessem a relação fala e escrita.

O excerto a seguir revela como o grupo manteve as marcas de oralidade na RI: **“Mais difícil foi na hora de ter né, pois sofri um pouquinho. Mas fazer o quê né?”** (linhas 3 e 4); **“aí engravidei, aí deixei meu estudo de lado.”** (linhas 13 e 15). Nesses dois trechos transcritos da entrevista os marcadores conversacionais **né** e **aí** foram preservados pelo grupo tendo em vista essas ocorrências no texto oral. O marcador **né** é indicativo da presença do interlocutor, enquanto o **aí** é um continuador do texto em que os interlocutores se encontram face a face.

Ao analisarmos a RF, observamos que os marcadores **né** e **aí** foram apagados, o que nos leva a compreender essa ação da forma postulada pelos pressupostos teóricos. Assim sendo, o trecho foi transcrito da seguinte forma: **“É melhor estudar, porque sou o exemplo, não estudei, engravidei muito cedo e deixei os meus estudos de lado.”** (linhas 15 a 16).

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2000, p. 44), “a expressão marcador conversacional serve para designar não só elementos verbais, mas também prosódicos e não linguísticos que desempenham uma função interacional qualquer na fala”. Elementos típicos da fala e fundamentais à articulação do texto oral, de acordo com a teoria, devem ser eliminados no texto escrito por não integrarem conteúdo ao texto, ou seja, não há interferência no sentido da produção final.

No exemplo que segue, constatamos que o grupo utilizou a 2ª operação discursiva, cuja finalidade é inserir os sinais de pontuação no texto que passará da modalidade falada à modalidade escrita. A pontuação no texto foi inserida conforme a entoação da fala dos participantes da pesquisa, uma vez que os alunos entendem que os sinais de pontuação são recursos prosódicos que conferem aos enunciados ritmo, entoação e pausa. Logo na RI, o grupo insere os sinais de pontuação conforme

identifica o tipo de enunciado expresso pelo participante da pesquisa, por exemplo, se ele faz uma afirmação ou se faz um questionamento. Vejamos: **“Mais difícil foi na hora de ter né, pois sofri um pouquinho. Mas fazer o quê né? E o mais prazeroso? Foi muito bom quando nasceu e ver que tudo valeu a pena.”** (linhas 4 a 7), nos trechos transcritos o sinal de interrogação colocado demonstra que os alunos, no texto oral, identificaram pelo tom de voz da participante que ela se questiona.

Já em sua RF o grupo utiliza a pontuação com a intenção de reorganizar sintaticamente o período, ao transformar períodos interrogativos em afirmativos, dado que a organização sintática é fundamental para a clareza do enunciado: **“O mais difícil foi no momento do nascimento da criança, pois sofre-se um pouco. O mais prazeroso foi ver todo o crescimento e ver que todo o esforço valeu a pena.”** (linhas 5 a 7).

Após a introdução da pontuação, o grupo 3 passa à 3ª operação discursiva que tende à retirada das repetições e redundâncias que aparecem na transcrição: **“Ser mãe é... saber educar... é saber cuidar do bebê...nunca abandonar”**. Essas repetições permanecem na RI: **“Ser mãe é. saber educar, é saber cuidar do bebê e nunca abandonar.”** (linhas 7 e 8), o verbo saber foi mencionado duas vezes tanto no texto oral quanto no texto retextualizado.

Com relação à RF, a ocorrência do verbo **saber** é reduzida a uma única vez, ficando elíptico no segundo enunciado, conforme vemos: **“Bem, ser mãe para mim é saber educar, cuidar e não abandonar jamais.”** (linhas 7 a 9). É possível observar que o grupo 3 inseriu o conectivo **e** com o intuito de reordenar os períodos sintáticos permitindo uma sequenciação do texto.

Nesse aspecto, recorreremos a Antunes (2003, p.101) para justificar que “os textos orais não dispensam os recursos de encadeamento dos tópicos pelo fato de serem orais”. Logo, foi preciso orientar o grupo para o uso dos elementos coesivos para tessitura textual, explicando-lhes que os conectivos são elementos essenciais para a progressão do texto, já que esses elementos têm relação com a coesão textual. Assim, eles puderam compreender o que Koch (2014, p. 14) nos assegura que “um texto não é apenas uma soma ou sequência de frases isoladas”.

Outra atividade da 3ª operação discursiva é a eliminação dos pronomes egóticos. Essa atividade foi realizada pelo grupo apenas na RF, o **eu** foi mantido na RI: **“pense em engravidar, eu não estudei”** (linhas 12 a 13). Na RF, o mesmo trecho

foi retextualizado da seguinte forma: **“É melhor estudar, porque sou o exemplo, não estudei”** (linhas 15 a 16), o pronome **eu** foi omitido, permanecendo apenas os verbos flexionados no pretérito perfeito do indicativo. Ao omitir o pronome egótico **eu**, o texto torna-se mais conciso e há uma ênfase maior na mensagem.

Dando prosseguimento à análise, analisamos a 6ª operação discursiva. Vejamos como o grupo a realizou seja na RI, seja na RF. A 6ª operação consiste na reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática e encadeamentos. Na RI, o grupo fez poucas alterações que nos levassem a concluir que houve o emprego dessa operação discursiva, como podemos observar no fragmento ora transcrito: **“Tenho sim. O conselho que eu tenho para as meninas é que é melhor estudar. Depois pense em engravidar, eu não estudei, aí engravidei, aí deixei meu estudo de lado.”** (linhas 10 a 15). Notamos um texto, ainda, com muitas características da fala, frases curtas, repetições. Observamos, também, que não há concordância entre os sintagmas. No entanto, supomos que a produção do texto oral por ocorrer, simultaneamente, ao processamento cognitivo, seja mais propensa a esse fenômeno linguístico.

Na RF as estruturas truncadas, isto é, as sentenças incompletas, foram reconstruídas, os períodos reordenados sintaticamente e as concordâncias refeitas. Observemos o excerto a seguir: **“Tenho sim. O conselho que tenho é que as adolescentes evitem engravidar antes de concluir os estudos. É melhor estudar, porque sou o exemplo, não estudei, engravidei muito cedo e deixei os meus estudos de lado.”** (linhas 12 a 17).

Visto que para Antunes (2010, p.117-118) “o sentido de um texto resulta das propriedades lexicais e gramaticais das palavras que o constituem”, o grupo, em sua RF, compreendeu que o léxico e a gramática são fundamentais para a progressão textual. Nesse caso, em produções a partir de gêneros textuais orais, ao refazer a concordância e reordenar frases truncadas as informações expressas pelos interlocutores tornam-se mais precisas.

A seguir, procedemos a análise dos textos produzidos pelo Grupo 4. No quadro 9, constam apenas as respostas dadas pela entrevistada. As perguntas feitas pelo grupo foram: 1) Qual foi a sua primeira reação ao saber que estava grávida? Foi uma gravidez planejada? 2) Qual a reação dos seus pais quando souberam? Como você contou? 3) Qual foi o momento mais difícil na gravidez?

Quadro 9: Transcrição oral G4

- | |
|---|
| 1 Fiquei surpresa...fiquei sem chão... sem saber o que fazer... não foi planejada |
| 2 Ficaram em choque... |
| 3 O mau atendimento quando a gente chega nos postos de saúde...pra ser |
| 4 atendida... a falta de médicos |

Fonte: dados da pesquisa

Quadro 10 – Retextualização G4

RI – E4G4	RF – E4G4
1 Qual foi a sua primeira reação ao saber	1 Qual foi a sua primeira reação ao saber
2 que estava grávida? Foi uma gravidez	2 que estava grávida? Foi uma gravidez
3 planejada?	3 planejada?
4 Fiquei surpresa, fiquei sem chão, sem	4 Fiquei surpresa, sem chão, sem saber
5 saber o que fazer. Não foi planejada.	5 o que fazer. Não foi uma gravidez
6 Qual foi a reação dos seus pais quando	6 planejada.
7 souberam?	7 É qual foi a reação dos seus pais
8 Ficaram em choque.	8 quando souberam?
9 Qual foi o momento mais difícil na	9 Ficaram surpresos.
10 gravidez?	10 Qual foi o momento mais difícil na
11 O mau atendimento quando a gente	11 gravidez?
12 chega nos postos de saúde para ser	12 O mau atendimento nos postos de
13 atendida e a falta de médicos.	13 saúde, a falta de médicos e a
	14 dificuldade para fazer o pré-natal.

Fonte: dados da pesquisa

No quadro 10, registramos as seguintes operações discursivas na produção do grupo 4:

Desde a RI, o grupo 4 emprega a 1ª operação discursiva, na qual as marcas estritamente interacionais da fala são eliminadas. Para uma melhor compreensão do exposto apresentaremos fragmentos da transcrição do texto oral: **“O mau atendimento quando a gente chega nos postos de saúde...pra ser atendida... a falta de médicos.”** (linhas 11 e 13) e da RI: **“O mau atendimento quando a gente chega nos postos de saúde para ser atendida e a falta de médicos.”** (linhas 12 a 13). Comparando os dois trechos, temos as seguintes evidências: o grupo,

intuitivamente elimina o **pra**, forma mais informal da preposição **para**, típica da modalidade falada da língua. No entanto a expressão **a gente**, também marca de oralidade, permanece.

Na produção da RF, o grupo elimina totalmente as marcas de oralidade presentes no texto, visto que já havia passado pelos módulos da sequência didática e recebido as orientações necessárias para identificá-las. Eis a produção final: **“Ficaram surpresos.”** (linha 9). O vocábulo **surpresos** foi usado para substituir a expressão de sentido figurado **“em choque”** (linha 8 da RI); no trecho: **“O mau atendimento nos postos de saúde, a falta de médicos e a dificuldade para fazer o pré-natal.”** (linhas 12 a 14), o grupo eliminou as marcas típicas da conversação **“pra”** e **“a gente”** a fim de uma adequação à norma escrita, visto que, como já mencionando antes, o gênero textual entrevista requer um registro mais formal da língua.

Em consonância à 2ª operação discursiva, a pontuação foi inserida conforme a modulação das respostas da participante. Seja na RI, seja na RF, o grupo seguiu o mesmo padrão para inserir os sinais de pontuação, as respostas da participante da pesquisa foram breves. Logo essas foram organizadas em períodos simples, prevalecendo nas duas produções o padrão do par pergunta–resposta, aspecto do gênero textual entrevista. Vejamos na RI:

“Qual foi a reação dos seus pais quando souberam?

Ficaram em choque.” (linhas 6 a 8).

Na RF, os componentes mantiveram o par pergunta – resposta seguido na RI, já que, conforme já dito, o texto era constituído por frases mais curtas: um enunciado interrogativo, seguido por outro afirmativo.

“Qual foi a reação dos seus pais quando souberam?

Ficaram surpresos.” (linhas 7 a 9).

Dando prossecução à análise, passaremos agora a analisar como o grupo realiza a 3ª operação discursiva que tem por característica a retirada de repetições: na RI foram mantidos os termos repetidos tal como no texto oral: **“Fiquei surpresa, fiquei sem chão, sem saber o que fazer. Não foi planejada”** (linhas 4 a 5). Isso porque o grupo ainda não aprendera sobre os prejuízos que, em alguns casos, as repetições podem trazer ao texto escrito.

Na RF, alguns dos termos repetidos foram suprimidos, como podemos observar: **“Fiquei surpresa, sem chão, sem saber o que fazer. Não foi uma**

gravidez planejada.” (linhas 4 e 6). Todavia, cabe ressaltar que nem todas as repetições foram eliminadas, visto que o grupo compreendeu que algumas repetições são necessárias à progressão temática do texto e mantê-las aproximaria mais o texto escrito do texto falado. São exemplos disso a manutenção da preposição **sem**, conforme o extrato já apresentado.

Conforme Antunes (2010, p. 122), “a repetição de palavras é um recurso textual e discursivamente funcional, que não acontece por acaso e aleatoriamente”. Sendo assim, o grupo percebeu o valor funcional da repetição na escrita, assim como acontece na fala, dado que o intuito desta pesquisa é justamente levá-los a perceber o *continuum* existente entre a fala e a escrita.

Logo após a execução no texto das chamadas operações de regularização e idealização, o texto base – texto falado, nesse caso a entrevista produzida, inicialmente na oralidade e posteriormente retextualizado para escrita, chega à 6ª operação discursiva, inserida por Marcuschi (2010) no grupo das operações de transformação, por caber a esta a reorganização morfossintática do texto, que será reordenado em função das palavras que compõem as orações.

Esse reordenamento foi realizado apenas na RF, posto que para essa operação são necessários conhecimentos linguísticos mais específicos. O texto da RI seguiu o padrão do texto falado, sem alterações morfossintáticas. Vejamos: “**O mau atendimento quando a gente chega nos postos de saúde, para ser atendida, a falta de médicos.**” (linhas 11 a 13).

Na RF, o **quando** foi retirado, o grupo fez a inserção do conectivo **e** estabelecendo uma relação semântica entre os vocábulos do enunciado. Essas alterações transformaram o enunciado, antes sintaticamente desordenado, em um enunciado direto. “**O mau atendimento nos postos de saúde, a falta de médicos e a dificuldade para fazer o pré-natal.**” (linhas 12 a 14).

A seguir, procedemos a análise dos textos produzidos pelo Grupo 5. No quadro 11, constam apenas as respostas dadas pela entrevistada. As perguntas feitas pelo grupo foram: 1) Qual foi a sua primeira reação ao saber que estava grávida? Foi uma gravidez planejada? 2) Qual foi o momento mais difícil na gravidez? E o mais prazeroso? 3) O que é ser mãe para você? 4) Tem algum conselho para as meninas?

Quadro 11: Transcrição oral - G5

- 1 Fiquei feliz...e ao mesmo tempo preocupada...não...não foi planejada
- 2 Difícil tá sendo os enjoos... prazeroso foi descobrir que estou grávida
- 3 Muda a sua vida...o seu tempo... o seu pensamento... dá todo seu amor... o seu
- 4 coração pra... pra o seu filho
- 5 Sempre... sempre se prevenir

Fonte: dados da pesquisa

A transcrição apresentada no quadro 11 segue o modelo proposto às anteriores.

Quadro 12 – Retextualização G5

RI – E5G5	RF– E5G5
1 Qual foi a sua primeira reação ao saber	1 Qual foi a sua primeira reação ao
2 que estava grávida? Foi uma gravidez	2 saber que estava grávida? Foi uma
3 planejada?	3 gravidez planejada?
4 Fiquei feliz e ao mesmo tempo	4 Fiquei feliz e ao mesmo tempo
5 preocupada. Não, não foi planejada.	5 preocupada. A gravidez não foi
6 Qual foi o momento mais difícil na	6 planejada.
7 gravidez? E o mais prazeroso?	7 Qual foi o momento mais difícil na
8 Difícil está sendo os enjoos. Prazeroso	8 gravidez? E o mais prazeroso?
9 foi descobrir que estou grávida.	9 Os enjoos estão sendo difíceis e
10 O que é ser mãe para você?	10 prazeroso foi a descoberta da
11 Muda a sua vida, o seu tempo, o seu	11 gravidez.
12 pensamento, dá todo seu amor, o seu	12 O que é ser mãe para você?
13 coração para o seu filho.	13 Mudar a sua vida, o seu tempo,
14 Tem algum conselho para as	14 pensamento, dar todo seu amor,
15 meninas?	15 coração para o seu filho.
16 Sempre, sempre se prevenir.	16 Tem algum conselho para as
	17 meninas?
	18 Prevenir-se sempre!

Fonte: dados da pesquisa

Analisando as duas produções, registramos as seguintes operações discursivas na produção do grupo 5:

Na produção inicial, observamos que o grupo 5 efetivou o apagamento das marcas de interação “**tá**” e “**pra**” presentes no texto oral. Apresentamos, primeiramente o texto oral: “**Difícil tá sendo os enjoos... prazeroso foi descobrir que estou grávida**” (linha 5); “**muda a sua vida...o seu tempo... o seu pensamento... dá todo seu amor... o seu coração pra... pra o seu filho**” (linhas 7 a 8). Observamos, desse modo, que os alunos escritores dos textos eliminaram do texto original as marcas de oralidade, visto que primaram desde o princípio pela correção gramatical, procurando aproximar a produção inicial da escrita formal. É importante salientarmos que, em relação as marcas de oralidade, os alunos sempre foram orientados para que ao retextualizar o texto falado para o texto escrito não incorressem no preconceito linguístico. Vejamos as duas versões:

RI: “**Difícil está sendo os enjoos. Prazeroso foi descobrir que estou grávida.**” (linhas 8 a 9) e “**pensamento, dá todo seu amor, o seu coração para o seu filho**” (linhas 12 a 13); RF: “**Os enjoos estão sendo difíceis e prazeroso foi a descoberta da gravidez.**” (linhas 9 a 11).

A operação seguinte a ser analisada diz respeito ao processo de inserção da pontuação. A princípio, na RI, o grupo segue o paradigma de pontuar conforme o término das sentenças, permanecendo essas como frases declarativas. A pontuação passa a ser introduzida conforme a modulação das falas apenas na RF. Na RI, “**Sempre, sempre se prevenir.**” (linha 16) o grupo encerra a oração com o ponto final. Na RF “**Prevenir-se sempre!**” (linha 18), o ponto de exclamação é inserido para enfatizar a oração cujo verbo está expresso no modo verbal imperativo. O grupo optou pelo ponto de exclamação porque entendeu que a participante da pesquisa ao expressar o “prevenir-se sempre” dava uma ordem aos seus interlocutores. Posto isto, o grupo assimilou que através do ponto de exclamação, o enunciado expressaria ordem, isto é, a imposição do desejo do enunciador sobre o interlocutor.

Dando continuidade ao processo de retextualização do texto, o grupo passa à eliminação das repetições, o que acontece apenas na RF. Na RI o texto permanece tal qual o texto oral, como podemos observar através dos trechos posteriormente transcritos: “**Não, não foi planejada**” (linha 5); “**Mudar a sua vida, o seu tempo, o seu pensamento, dá todo seu amor, o seu coração para o seu filho.**” (linhas 13 a 15); “**Sempre, sempre se prevenir.**” (linha 16). Observamos pelos trechos

apresentados a recorrência do advérbio de negação “**não**”, do pronome possessivo “**seu/sua**” e do também advérbio “**sempre**”. Quando esses trechos foram retextualizados, o grupo, em sua RF, optou por apagá-los, já que para o grupo as repetições acentuavam algo que já fora dito pelo entrevistado, por isso eles consideraram-nas desnecessárias ao texto final. Vejamos:

Na RF, o texto final apresentado foi o seguinte: “**Fiquei feliz e ao mesmo tempo preocupada. A gravidez não foi planejada.**” (linhas 4 a 5); “**é mudar a sua vida, o seu tempo, pensamento, dar todo amor e coração para o seu filho**” (linhas 11 a 13); “**Prevenir-se sempre!**” (linha 15).

Para Marcuschi (2010, p.79) a retirada das repetições “não se trata de condensação informacional, mas simplesmente de uma retirada de elementos sentidos como *desnecessariamente reduplicados*, para a produção escrita”. Entre a transcrição e a retextualização, o grupo 5 observou a ocorrência do fenômeno da repetição em um texto oral e na produção final eliminou-as, sem com isso prejudicar o sentido global do texto.

A fim de concluir a retextualização do texto, o grupo passa a 6ª operação, processo de transformação do texto no qual o texto oral será transformado para atender o padrão formal e estilístico exigido pela norma padrão da língua portuguesa para os textos escritos. Essa é uma operação das mais complexas, demandando um maior conhecimento da norma padrão fundamentada na gramática normativa.

Na RI, pelo trecho exposto a seguir, notamos que o grupo não atende à norma padrão do português brasileiro para a concordância verbal, segundo a qual o sujeito concorda em número e pessoa com o verbo: “**Difícil está sendo os enjoos. Prazeroso foi descobrir que estou grávida.**” (linhas 8 a 9). O verbo **está** permanece no singular, quando deveria concordar com o sujeito **enjoos**. De acordo com Castilho, (2017, p. 147) “a concordância é a relação sintática entre dois termos, o **ativador** e o **receptor**. No caso da sentença, o ativador é o verbo e o receptor é o sujeito”. À vista disso, não há consonância entre o receptor **enjoos** e o ativador **está**. Além disso, observamos um enunciado constituído por uma oração de ordem indireta, em que o sujeito **enjoos** aparece posposto ao predicado **difícil está sendo**. No entanto, ressaltamos que essa última ocorrência não pode ser considerada desvio da norma padrão, pois em determinados enunciados a ordem dos termos essenciais da oração pode ser alterada.

Na RF, o grupo com o intuito de atender ao proposto pela teoria reformula esse período, não apenas fazendo a concordância entre os termos, mas reordenando a sintaxe de todo o período, uma vez que ao reordenar a oração para a ordem direta, o enunciado tornou-se mais claro, isto é, houve uma maior percepção do que está sendo dito. Vejamos: **“Os enjoos estão sendo difíceis e prazeroso foi a descoberta da gravidez.”** (linhas 9 a 11).

No quadro 13, apresentamos a transcrição das respostas da participante da pesquisa. As perguntas feitas pelo grupo foram: 1) Qual foi o momento mais difícil na gravidez? E o mais prazeroso? 2) O que mudou na sua vida? 3) Tem algum conselho para as meninas?

Quadro 13: Transcrição oral – G6

1 Como iria contar para os meus pais... a espera... até o nascimento do bebê.
2 Tudo... a parte de estudo... de trabalho... ficou mais difícil... mudou tudo... porque
3 quando você não tem filhos você não pensa em uma segunda vida que depende
4 de você... você pensa no seu filho mais do que em você.
5 Sim... o conselho que eu dou hoje... é... que elas quando pensar em ser mãe...
6 planeje...
7 porque é uma vida que vai depender dela até o fim... então planeje... pense antes
8 de acontecer.

Fonte: dados da pesquisa

Quadro 14 – Retextualização G6

RI – E6G6	RF – E6G6
1 Qual foi o momento mais difícil na	1 Qual foi o momento mais difícil na
2 gravidez? E o mais prazeroso?	2 gravidez? E o mais prazeroso?
3 Como iria contar para os meus pais. A	3 Como contaria para os meus pais e o
4 espera até o nascimento do bebê.	4 mais prazeroso foi a espera até o
5 O que mudou na sua vida?	5 nascimento do bebê.
6 Tudo, a parte de estudo, de trabalho,	6 O que mudou na sua vida?
7ficou mais difícil. Mudou tudo porque	7 Tudo! Desde o estudo até o trabalho
8 quando você não tem filhos você não	8 que ficaram mais difíceis. Tudo se
9 pensa em uma segunda vida que	9 transforma porque você passa a

10 depende de você. Você pensa no seu 11 filho mais do que em você. 12 Tem algum conselho para as 13 meninas? 14 Sim, o conselho que eu dou hoje é 15 que elas quando pensar em ser mãe 16 planeje porque é uma vida que vai 17 depender dela até o 18 fim. Então planeje, pense antes de 19 acontecer.	10 pensar mais em seu filho que em 11 você. 12 Tem algum conselho para as 13 meninas? 14 Sim, o conselho que dou para quem 15 pensa em ser mãe jovem, é 16 planejamento, porque é uma vida que 17 dependerá dela até o fim.
--	--

Fonte: dados da pesquisa

Postas as duas produções, registramos as seguintes operações discursivas na produção do grupo 6:

A exceção dos textos anteriormente analisados, nesse, o grupo não observou na fala da participante da pesquisa marcas de oralidade, característica da primeira operação discursiva proposta por Marcuschi (2010). Por conseguinte, na produção final do grupo 6 não há registro dessa operação discursiva.

Marcuschi (2010) afirma que as operações discursivas para o processo de retextualização de texto falados para texto escritos não são um modelo estanque. Assim, não obrigatoriamente, as nove operações serão concretizadas no texto escrito final.

Seguindo o modelo proposto, o grupo 6 efetiva a segunda operação proposta por Marcuschi (2010), no que diz respeito a introdução da pontuação com base na entoação da fala dos participantes da pesquisa. A concretização dessa operação deu-se apenas no texto final, pois observamos a inclusão dos sinais de pontuação de uma forma autônoma na RF. Desse modo, os alunos cumprem a regra ortográfica, conforme observamos na passagem transcrita: **“Tudo, a parte de estudo, de trabalho, ficou mais difícil.”** (linhas 6 a 7).

Já na RF, o grupo refaz esse mesmo trecho e o transforma por meio dos sinais de pontuação utilizados, que são empregados de acordo com a modulação da voz da participante da pesquisa: **“Tudo! Desde o estudo até o trabalho que ficaram mais difíceis.”** (linhas 7 a 8). Nesse excerto, observamos a inclusão da exclamação após

o pronome indefinido **tudo**, a fim de demonstrar a exaltação na fala da participante, o que implica o conhecimento sistematizado do uso de sinais representativos de fenômenos da oralidade na escrita.

Assim como aconteceu com a 1ª operação discursiva, durante o processo de retextualização do texto falado para o texto escrito, não foi observado pelo grupo a ocorrência de dados relevantes para concretização da 3ª operação discursiva, ou seja, repetições e/ou pronomes egóticos.

Por fim, o grupo conclui a retextualização do seu texto efetivando a sexta operação discursiva que propõe a reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias e reordenação sintática. Na RI, observamos uma reprodução do texto oral **“Como iria contar para os meus pais. A espera até o nascimento do bebê.”** (linhas 3 a 4); **“Sim, o conselho que eu dou hoje é que elas quando pensar em ser mãe planeje porque é uma vida que vai depender dela até o fim. Então planeje, pense antes de acontecer.”** (linhas 14 a 19).

Na RF, o grupo reconstruiu os enunciados a fim de um reordenamento sintático para uma melhor explanação da resposta dada pela participante, vejamos: nos exemplos referentes as linhas 3 a 4: a locução verbal **iria contar** foi substituída pelo verbo **contaria**, flexionado na primeira pessoa do futuro do pretérito; os dois períodos, antes simples foram transformados em um único período coordenado, cujas orações foram encadeadas pelo conectivo **e**; em relação ao trechos das linhas 14 a 17 alguns vocábulos foram eliminados, como: **hoje, quando, acontecer**; inseriu outros tais como **planejamento** e **porque**, observemos o resultado final: **“Como contaria para os meus pais e o mais prazeroso foi a espera até o nascimento do bebê.”** (linhas 3 a 5); **“Sim, o conselho que dou para quem pensa em ser mãe jovem é planejamento, porque é uma vida que dependerá dela até o fim.”** (linhas 14 a 17).

Em sua RF, o grupo 6 procurou atentar-se a variabilidade que caracteriza a fala formal e a fala informal, percebendo que cada uma tem características próprias que serão concretizadas de acordo com a situação comunicativa na qual estará inserida.

A seguir, procedemos a análise dos textos produzidos pelo Grupo 7. No quadro 15, apresentamos a transcrição das respostas da participante da pesquisa. As perguntas feitas pelo grupo foram: 1) Qual foi a sua primeira reação ao saber que estava grávida? Foi uma gravidez planejada? 2) Qual foi a reação dos seus pais quando souberam? Como você contou? 3) E os estudos? Ficaram de lado? 4) Se você pudesse voltar no tempo, engravidaria novamente?

Quadro 15: Transcrição e produção final grupo 7

1 Foi aquele medo... misturado com aquele nervosismo ...e... ao mesmo tempo uma
 2 felicidade... uma emoção inexplicável...não foi uma gravidez planejada... inclusive
 3 eu estava tomando remédio pra evitar
 4 A reação dos meus pais... nem eu esperava...mas foi muito boa... graças a Deus
 5 eles reagiram super bem... a minha mãe me falou que era pra eu ter me cuidado...
 6 toda aquela preocupação de mãe... mas graças a Deus a reação deles foi uma 9
 7 das melhores... pena que nem com todo mundo é assim...
 8 nem com todo adolescente acontece isso
 9 Os meus estudos eu não concluí... eu parei no nono ano do ensino fundamental...
 10 e eu pretendo sim... voltar a estudar e terminar os meus estudos
 11 E se eu pudesse voltar no tempo eu não engravidaria precocemente... porque é
 12 aquela coisa de não ter os meus estudos terminado... não ter um emprego...eu
 13 não ter a minha própria casa... e querendo ou não...eu não vou dar...eh.. eh como
 14 é que eu posso dizer assim uma vida estruturada... do jeito que eu queria... do
 15 jeito que eu pensava futuramente eu dar pra um filho meu... mas eu não me
 16 arrependo

Fonte: dados da pesquisa

Quadro 16 – Retextualização G7

RI – E7G7	RF – E7G7
1 Qual foi a sua primeira reação ao saber 2 que estava grávida? Foi uma gravidez 3 planejada?	1 Qual foi a sua primeira reação ao saber 2 que estava grávida? Foi uma gravidez 3 planejada?
4 Foi aquele medo, misturado com 5 aquele nervosismo e ao mesmo tempo 7 uma felicidade, uma emoção 8 inexplicável. Não foi uma gravidez 9 planejada, inclusive eu estava tomando 10 remédio para evitar.	4 A minha reação ao saber da gravidez 5 foi de medo, misturado ao nervosismo, 6 mas ao mesmo tempo uma felicidade 7 e uma emoção inexplicável. A gravidez 8 não foi planejada, inclusive estava 9 tomando anticoncepcionais.
11 Qual foi a reação dos seus pais 12 quando souberam? Como você	10 Qual foi a reação dos seus pais 11 quando souberam? Como você

<p>13 contou?</p> <p>14 A reação dos meus pais, nem eu</p> <p>15 esperava, mas foi muito boa, graças</p> <p>16 a Deus eles reagiram super bem. A</p> <p>17 minha mãe me falou que era pra eu</p> <p>18 ter me cuidado, toda aquela</p> <p>19 preocupação de mãe. Mas graças a</p> <p>20 Deus a reação deles foi uma das</p> <p>21 melhores, pena que nem com todo</p> <p>22 mundo é assim, nem com todo</p> <p>23 adolescente acontece isso.</p> <p>24 E os estudos ficaram de lado?</p> <p>25 Os meus estudos eu não concluí, eu</p> <p>26 parei no nono ano do ensino</p> <p>27 fundamental e eu pretendo sim voltar</p> <p>28 a estudar e terminar os meus estudos.</p> <p>29 Se você pudesse voltar no tempo,</p> <p>30 engravidaria precocemente?</p> <p>31 Se eu pudesse voltar no tempo eu</p> <p>32 não engravidaria precocemente</p> <p>33 porque é aquela coisa de não ter</p> <p>34 terminado os meus estudos, não ter</p> <p>35 um emprego, não ter a minha própria</p> <p>36 casa. E querendo ou não, eu não vou</p> <p>37 dar uma vida estruturada, do jeito que</p> <p>38 eu queria, do jeito que eu pensava</p> <p>39 futuramente em dar para um filho</p> <p>40 meu.</p> <p>41 Mas eu não me arrependo</p>	<p>12 contou?</p> <p>13 A reação dos meus pais foi</p> <p>14 inesperada, mas muito boa, eles</p> <p>15 reagiram muito bem, graças a Deus.</p> <p>16 Infelizmente nem com todas as</p> <p>17 adolescentes é assim.</p> <p>18 E os estudos ficaram de lado?</p> <p>19 Não concluí meus estudos, parei no</p> <p>20 nono ano do ensino fundamental,</p> <p>21 porém pretendo voltar a estudar.</p> <p>22 Se você pudesse voltar no tempo,</p> <p>23 engravidaria precocemente?</p> <p>24 Se pudesse voltar no tempo não</p> <p>25 engravidaria precocemente, pois não</p> <p>26 concluí os estudos, por isso não tenho</p> <p>27 um emprego e nem minha casa</p> <p>28 própria. Mesmo querendo, não tenho</p> <p>29 condições de dar uma vida</p> <p>30 estruturada para o meu filho do jeito</p> <p>31 que gostaria. Porém, não me</p> <p>32 arrependo.</p>
---	---

Fonte: dados da pesquisa

No quadro 16, registramos as seguintes operações presentes no texto do grupo 7:

Assim como os demais grupos, o grupo 7 inicia sua atividade de retextualização pela 1ª operação discursiva a qual tende eliminar as marcas de hesitação do texto oral. Desde a produção inicial o grupo eliminou as marcas de interação encontradas no texto falado, reiterando-a em sua produção final. Vejamos como o grupo faz esse processo, apresentaremos, primeiramente, a transcrição oral com as marcas de oralidade para em seguida apresentarmos o resultado das duas produções.

Na transcrição, os trechos: **“reagiram super bem... a minha mãe me falou que era pra eu ter me cuidado... toda aquela”** (linha 7) e **“própria casa... e querendo ou não...eu não vou dar...eh.. eh como é que eu posso dizer”** (linha 16) apresentam o **“pra”** forma mais informal da preposição para, reconhecidamente, marca de oralidade e o **“eh”**, elemento verbal não lexicalizado. A princípio, o **“pra”** permanece no texto inicial, apenas o **“eh”** é apagado: **“A minha mãe me falou que era pra eu ter me cuidado”** (linha 17); **“e querendo ou não, não vou dar uma vida estruturada, do jeito que eu queria”** (linhas 36 e 38).

No segundo momento, após o contato com as operações discursivas propostas por Marcuschi (2010), o grupo reconhece o **“pra”** como uma marca da oralidade, e que mesmo o **“pra”** não estando errada, ela precisa, no texto, ser adequada ao contexto da situação comunicativa. No entanto, devido a reformulação ocasionada pelas demais operações discursivas no texto final ao longo do processo de retextualização, o trecho no qual aparece o **“pra”** foi totalmente eliminado.

Para dar prosseguimento a retextualização, o grupo passa a 2ª operação discursiva proposta por Marcuschi na qual o grupo deverá inserir a pontuação conforme a modulação fala da participante. Tanto na produção inicial quanto na produção final o grupo, ao inserir a pontuação, manteve o padrão da sequência textual dialogal, uso do par pergunta – resposta, visto que para gênero textual entrevista esse tipo de sequência funciona como base para estruturação do texto. Para Cavalcante (2018, p.2018) **“a sequência dialogal é dominante em textos sob a forma de diálogo ou conversação comum, materializando-se em diferentes formas de enunciação.”**

Ainda, conforme Cavalcante (2018, p. 74)

Esse tipo de sequência tem a particularidade de ter, como fases, turnos de fala, que por sua vez, são produzidos no universo real – tais como as conversas que tecemos face a face ou virtualmente – ou de modo ficcional – como é o caso dos diálogos em uma peça de teatro ou cinema.

Em face ao exposto, o grupo estrutura seu texto a partir do par pergunta – resposta, além de organizá-lo em períodos predominantemente compostos, como podemos observar nos trechos transcritos abaixo:

Na RI:

“Qual foi a sua primeira reação ao saber que estava grávida? Foi uma gravidez planejada?

Foi aquele medo, misturado com aquele nervosismo e ao mesmo tempo uma felicidade, uma emoção inexplicável.” (linhas 4 a 5)

Na RF:

“Qual foi a sua primeira reação ao saber que estava grávida? Foi uma gravidez planejada?

A minha reação ao saber da gravidez foi de medo, misturado ao nervosismo, mas ao mesmo tempo uma felicidade e uma emoção inexplicável. A gravidez não foi planejada, inclusive estava tomando anticoncepcionais.” (linhas 1 a 9).

Como já mencionado nesta pesquisa, a repetição é inerente ao texto oral. Ao identificar repetições que possam causar inconsistência no texto escrito, o grupo passou a eliminá-las, atendendo ao proposto por Marcuschi (2010) na 3ª operação discursiva, cuja proposta é a retirada dessas repetições.

No entanto, isso só é feito na RF, na RI os vocábulos repetidos permaneceram.

Na RI, **“Foi aquele medo, misturado com aquele nervosismo”** (linhas 4 a 5). Na RI, **“a minha reação ao saber da gravidez foi de medo, misturado ao nervosismo”** (linhas 4 e 5); Através dos trechos transcritos observamos que o pronome demonstrativo **aquele**, mencionado duas vezes no texto falado foi eliminado no texto final. Além disso, no ato de produção do texto final, o grupo notou trechos com excesso de palavras que provocaram uma redundância, por isso foi necessário, também a reformulação desses: RI **“A reação dos meus pais nem eu esperava, mas foi muito boa, graças a Deus”** (linhas 14 a 16), **“mas graças a Deus a reação deles foi uma das melhores”** (linhas 19 a 21). Na RF; **“a reação dos meus pais foi inesperada, mas muito boa, eles reagiram muito bem, graças a Deus.”** (linhas 13 a 15).

Ao reformular os trechos, o grupo transforma o texto escrito, a fim de torná-lo mais compreensível para o interlocutor. Sobre a formulação do texto, Fávero, Andrade e Aquino (2000, p.55) postulam que:

Formular não significa simplesmente deixar ao interlocutor a “tarefa” da compreensão, mas, sim, deixar através desses traços, marcas para que o texto possa ser compreendido, o que faz com que a produção do texto seja, ao mesmo tempo, *ação e interação*.

Ainda no tocante a 3ª operação discursiva, o pronome egótico **eu**, que aparece 13 vezes no texto falado e na produção inicial, foi eliminado, permanecendo apenas os verbos **concluí, parei e pretendo** flexionados na 1ª pessoa do discurso. Vejamos, na RI: **“Os meus estudos eu não concluí, eu parei no nono ano do ensino fundamental (linha 25). Na RF “não concluí meus estudos, parei no nono ano do ensino fundamental, porém pretendo voltar a estudar.” (linhas 19 a 21).**

Consoante Antunes (2010, p. 117)

A coesão é uma das propriedades que fazem com que um conjunto de palavras funcione como um texto. Quer dizer, para que um grupo de palavras ou de frases constitua um texto, é necessário que esses conjuntos apresentem um encadeamento, uma articulação, elos de ligação, afinal. Dessa arrumação articulada resulta um fio que confere ao conjunto sequência, continuidade, unidade.

Essa articulação, a qual a autora faz referência, é um fator importante para a 6ª operação discursiva, na qual as estruturas truncadas presentes no texto falado devem ser reorganizadas a fim de atribuir ao texto a coesão a que a autora se refere. Para Marcuschi (2010, p. 80) na 6ª operação discursiva

A atenção acha para a explicitação de referentes e para a regularização sintática. Fortes e salientes nas suas operações são as noções de completude, regência e concordância. Trata-se de um crivo na linha da padronização linguística que visa a eliminar os fenômenos típicos da variação. É a noção de que na escrita há um padrão e uma norma que primam pela concordância morfossintática.

O grupo, então, reconstruiu estruturas truncadas e realizou a reordenação sintática em favor da adequação do texto a norma escrita.

Essa reordenação sintática foi feita somente no texto final, na RI o grupo manteve o texto tal qual o texto falado. Vejamos pelos excertos reproduzidos a seguir: **“e se eu pudesse voltar no tempo eu não engravidaria precocemente, porque é aquela coisa de não ter os meus estudos terminado, não ter um emprego, eu não ter a minha própria casa. E querendo ou não eu não vou dar como é que eu posso dizer? Assim uma vida estruturada do jeito que eu queria, do jeito que**

eu pensava futuramente eu dar pra um filho meu mas eu não me arrependo.”
(linhas 36 a 40).

Na RF, esse trecho é refeito a fim de buscar o “fio” mencionado por Antunes (2010). Vejamos o resultado: **“se pudesse voltar no tempo não engravidaria precocemente, pois não concluí os estudos, por isso não tenho um emprego e nem minha casa própria. Mesmo querendo, não tenho condições de dar uma vida estruturada para o meu filho do jeito que gostaria. Porém não me arrependo.”** (linhas 28 a 32).

Nesse trecho, há especificamente, a reordenação dos períodos e a reformulação de sentenças truncadas, acrescentando a esses elementos coesivos representados pelas conjunções subordinadas: **pois** – explicativa – e **por isso** – conclusiva. Ao fazer isso em sua RF, o grupo 7 transformou o texto agrupando as sentenças em períodos subordinados.

Tendo em vista as análises realizadas das produções e os resultados obtidos, podemos comprovar que é válido aliar a teoria e a prática na sala de aula. Com as atividades com retextualização, observamos a concretização do ensinar português a falantes de português. Nossos alunos viram na prática a transformação de um texto, originalmente elaborado na modalidade falada, para um texto construído na modalidade escrita e, além disso, puderam ver, na prática, o que significa empregar a Língua Portuguesa em um determinado contexto social, ao fazer atividades para desenvolver a linguagem oral e escrita por meio da retextualização de textos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresentamos as considerações finais acerca desta pesquisa que se propôs a investigar como os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental retextualizam textos escritos produzidos originalmente na modalidade falada. Propusemo-nos a pesquisar sobre a relação entre a fala e a escrita priorizando os processos de retextualização de textos produzidos na modalidade escrita e na modalidade falada da língua, por acreditarmos que o ensino da Língua Portuguesa efetiva-se, também, por meio dos gêneros textuais, às vezes, pouco utilizados em nossas salas de aula. Para isso, elegemos para o ensino de Língua Portuguesa, o gênero textual entrevista, visto que esse pode ser produzido em ambas as modalidades da língua: falada e escrita. Como observamos nas nossas práticas cotidianas, as entrevistas tanto ocorrem de forma oral quanto escrita e circulam em diferentes contextos: jornais, rádios, em situações mais ou menos espontâneas ou formais, com objetivos específicos.

Nesse aspecto, pensamos nas práticas em sala de aula com a retextualização, considerando que o gênero textual entrevista pode ser produzido na modalidade falada e na escrita. Assim, nesse percurso, reconhecemos que há muitas pesquisas que discutem acerca de atividades de retextualização, tanto na área da Linguística Teórica, quanto na Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa. No entanto, é importante perceber que há necessidade de outros estudos que venham a contribuir para a nossa prática pedagógica. Atentamos, para tanto, às observações e discussões que enfoquem, principalmente, à questão dos gêneros textuais nas modalidades escritas ou orais de uma língua e a relação desses com as mais diversas práticas sociais de interação.

Nosso estudo teve como ponto de partida a percepção das dificuldades que os alunos apresentavam para se expressar nas mais diversas situações de interação social, como apresentar-se oralmente. Observamos que em diversas ocasiões, como a produção textual, por exemplo, os alunos não conseguiam fazer a distinção entre o formal e o informal, entre os textos orais mais espontâneos e aqueles que exigiam o uso de convenções ortográficas e os usos adequados à produção escrita mais elaborada. Ou seja, necessitamos, nesse percurso de trabalho de reflexão e ação planejada, nos deter de modo criterioso para apresentar as especificidades das

modalidades falada e escrita da língua e as proximidades que podem haver entre fala e escrita.

Orientamo-nos pelas considerações teóricas cujos pontos de vista defendem que a maioria das práticas sociais vivenciadas pelo homem são fundamentadas no uso da língua falada ou escrita. No entanto, há dicotomias relacionadas a essas teorias que apontam inconsistências que levam a uma má interpretação sobre o adequado e o inadequado nos usos da língua. Assim sendo, não há como pensar que a língua falada é a modalidade do erro e a escrita o lugar de expressar os acertos.

Nessa perspectiva, consideramos como Marcuschi (2010, p. 125) que nos lembra que o uso da língua “assume um lugar central e deve ser o principal objeto da nossa observação porque só assim se elimina o risco de transformá-la em mero instrumento de transmissão de informações”. Diante disso, elegemos como um dos eixos da nossa pesquisa a relação entre fala e escrita, compreendendo que não há supremacia da escrita sobre a oralidade, ou vice e versa. Questão levantada em nossa discussão teórica a partir dos autores nos quais nos embasamos neste estudo com foco no ensino.

Nessa visão, compartilhamos com os autores estudados, a ideia de desconstruir o mito de que o “certo” é a escrita e a fala, por sua vez, é a modalidade dos “erros”. Esse foi o ponto de partida para a concretização dessa pesquisa, afinal esse pensamento está arraigado em nossos alunos desde as séries iniciais. Ao adentrarmos em leituras a partir de perspectivas textuais e interacionais, aliados às observações de nossas práticas pedagógicas, observamos o nosso trabalho tomando consistência, em consonância com os objetivos selecionados.

Orientamo-nos pela ação-reflexão-ação da pesquisa-ação, mediante uma prática pedagógica cuidadosa, selecionando a sequência didática para a implementação de atividades em sala de aula. Ao longo da aplicação da sequência didática, fomos nos deparando com dificuldades geradas, principalmente, pelas atividades que envolveram as operações de retextualização, visto que algumas dessas atividades compreendiam conteúdos complexos que transpunham o ano/série no qual a turma participante da pesquisa estava cursando. Podemos citar como exemplo as dificuldades que os alunos apresentaram para realizar a transcrição do texto oral, posto que, transcrever a fala é uma atividade meticulosa e que exige alguns procedimentos convencionalizados, por isso consideramos essa fase da pesquisa como uma das mais complexas, dado que os alunos participantes não tiveram contato

em nenhum momento da sequência didática com uma forma sistematizada de transcrever uma entrevista produzida na oralidade, com vista à retextualização na escrita. Com relação à retextualização, orientamos os alunos para que as transformações do texto produzido na modalidade falada e retextualizado para a modalidade escrita da língua fossem realizadas seguindo os encaminhamentos propostos por Marcuschi (2010) com base nas operações para retextualização.

Conquanto, essas dificuldades e outras que surgiram, foram transpostas e não ocasionaram nenhum prejuízo ao objetivo da intervenção. Nesse sentido, observamos que os alunos puderam compreender o *continuum* que existe entre a fala e a escrita, que os textos falados e escritos se complementam e que ambos atendem a finalidades comunicativas específicas e a objetivos dos falantes da Língua Portuguesa em suas diversas interações sociais.

Com o propósito de verificarmos o resultado da intervenção, passamos à análise das produções textuais realizadas pelos alunos. Começamos pela retextualização inicial (RI), na qual observamos um texto fidedigno ao texto oral, pois na entrevista que serviu de base para a retextualização, verificamos a presença das marcas de oralidade como as hesitações e os marcadores conversacionais presentes no texto falado. Selecionamos algumas ocorrências para exemplificarmos: “**tipo assim**”, “**a gente**”, “**só que**”, “**aí**”, entre outros. Além do mais, constatamos nos textos transcritos os problemas linguísticos inerentes à inserção da pontuação, à sintaxe e à ortografia. Nesse sentido, com o objetivo de orientar os alunos para o desenvolvimento da intervenção pedagógica, propusemos um ensino que possibilitasse aos alunos participantes o conhecimento sistematizado de como produzir textos falados e escritos, no gênero entrevista.

Todas as ocorrências encontradas foram analisadas e a partir delas planejamos a sequência didática que norteou todo o nosso projeto de intervenção. Ao longo da execução dos módulos, fomos observando a evolução dos alunos diante das dificuldades que apresentaram no início, o que implicou o reconhecimento na produção de entrevistas orais e escritas, no seu aspecto da retextualização de uma modalidade para outra.

Nortearmos nossa pesquisa sob duas perguntas: Como os alunos do 8º ano retextualizam textos orais para versões escritas; e quais operações linguístico-discursivas os alunos utilizaram para produzir essas versões? A resposta para essa

indagação nos foi possibilitada quando refletimos a cada momento acerca das produções textuais.

Ao analisarmos as produções finais, aqui chamadas de retextualização final – RF, constatamos que os nossos alunos conseguiram retextualizar textos produzidos oralmente, uma entrevista em áudio – e transformá-la em uma versão escrita. Como eles conseguiram realizar efetivamente a retextualização? Nesse aspecto, tal realização se concretizou através das operações de retextualização elencadas por Marcuschi (2010), das quais, selecionamos cinco: **1ª operação**: eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras; **2ª operação**: introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas; **3ª operação**: retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos; **4ª operação**: introdução da paragrafação e pontuação detalhada se modificação da ordem dos tópicos discursivos; **6ª operação**: reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos. Ao eliminar as marcas estritamente interacionais, isto é, as marcas da oralidade; introduzir a pontuação; retirar as repetições e redundâncias do texto; introduzir os parágrafos e, por fim, reconstruir o texto sintaticamente, os alunos produziram um texto retextualizado, em toda a sua complexidade e conseguiram amenizar algumas dificuldades linguísticas apresentadas como o ponto de partida para essa problemática.

Tendo em vista que elegemos como objetivo geral dessa pesquisa investigar como os alunos do 8º ano produzem textos a partir da retextualização da modalidade falada para uma versão escrita no gênero entrevista, observamos ao final da mesma, ao analisarmos as produções finais, que cumprimos ao que nos propomos, visto que desde a produção inicial à aplicação da sequência, culminando com a produção final, verificamos que para que o processo de retextualização acontecesse foi imprescindível o trabalho com o gênero textual. Ressaltamos, além disso, que a compreensão da aplicabilidade das operações de retextualização propostas por Marcuschi (2010) em situações reais dos falantes da Língua Portuguesa foi fundamental para que alcançássemos os objetivos contemplados por essa pesquisa.

Podemos afirmar que obtivemos êxito com a nossa proposta de intervenção, haja vista que problemas de ordem linguística de nossos alunos foram minimizados. Fazemos referência, desse modo, que durante o desenvolvimento dos módulos eles conseguiram compreender o contínuo que há entre as modalidades da língua, quer seja ela falada ou escrita. Assim sendo, orientamos que a língua ocorre em contextos,

o que implica reconhecer que não há o certo e o errado, mas sim, o adequado e inadequado àquela situação sociointeracional.

Sabemos que o ensino da língua deve pautar-se na formação de sujeitos proficientes em sua língua, cujas competências linguístico-textuais os tornem sujeitos autônomos, capazes de lidar com a linguagem em suas diversas manifestações. Para tanto, nós, como docentes, precisamos abdicar de pré(conceitos) embutidos em nossa formação, para que consigamos promover essa competência em nosso aluno.

Desejamos que os resultados obtidos por esse trabalho possibilitem a abertura das nossas salas de aula à oralidade e aos gêneros textuais diversos, sobretudo aqueles menos explorados por nós, condutores do ensino da língua materna. Desse modo, ressaltamos que este trabalho propiciou a consolidação do que há muito vem sendo defendido por diversos linguistas: para que o aluno domine a Língua Portuguesa em suas modalidades oral e escrita ele precisa ir muito além da metalinguagem. Assim sendo, parafraseamos Geraldi (1984), para quem o aluno precisa ler textos, produzi-los e fazer análise linguística, o que nos leva a ressaltar que essas ações devem ser conduzidas pelo ensino e prática com gêneros textuais desde os mais espontâneos até os mais formais. Também enfatizamos, ainda, a necessidade das práticas efetivas de retextualizações e reescrituras em sala de aula, desde textos mais simples até os mais complexos.

Precisamos ressignificar as nossas metodologias e abordagens de ensino para que nosso aluno veja um significado em aprender a Língua Portuguesa, no sentido de desenvolvê-la. Precisamos contemplar a fala, a escrita e a leitura em sua gama de usos sociais, para que os alunos possam sair da sala de aula e adotá-las em locais em que se façam necessárias as interações das quais possam agir como cidadão.

Ressaltamos, ademais, que ao finalizarmos essa intervenção pedagógica, compreendemos qual o caminho que devemos escolher nas nossas salas de aula: um ensino que priorize a aprendizagem da língua através de suas práticas sociais, diversificadas, assim como ocorrem na nossa vida.

Toda essa ressignificação do trabalho docente advém, também, das valiosas contribuições do PROFLETRAS que nos conduziu à uma reflexão sobre nossa prática pedagógica; proporcionou-nos construir significados para o ensino da Língua Portuguesa ao aliarmos a teoria à prática, visando a formação de falantes, leitores e escritores proficientes em sua língua materna. Queremos salientar desse modo, a oportunidade para proporcionar ao aluno, principal envolvido no ensino de Língua

Portuguesa, esse contato com os textos falados, escritos, com vistas às construções de diversos significados e objetivos.

Por fim, somos conscientes de que os resultados desta pesquisa despertaram em nós o desejo de continuar e dessa forma, pretendemos nos deter em estudos da oralidade em sala de aula, pois a construção de um falante competente, que argumenta, defende seus pontos de vista, parte justamente da valorização do texto oral e da consciência, por parte desse falante que a Língua Portuguesa é produzida, em modos diferentes.

Entendemos, assim, que há um longo caminho a ser percorrido e esperamos que outros estudos possam surgir para fomentar nossa jornada de ressignificação do ensino de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANDREA, C.F.B; RIBEIRO, A.E. **Retextualizar e reescrever, editar e revisar: reflexões sobre a produção de textos e as redes de produção editorial**. Veredas on line – aemática – 1/2010, p. 64-74 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora – ISSN 1982-2243
- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: novela sociolinguística**. 15 ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2003
- BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.
- BOGDAN, Robert. C e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Edição original. Porto: Porto Editora, LDA, 1994.
- BORTONI-Ricardo, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BORTONI-RICARDO, Stella. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- CÂMARA. José Aurélio. **A produção textual no ensino fundamental: processo de retextualização com o gênero memórias**. 2015.121f. Dissertação (PROFLETRAS) – Departamento de Letras do CERES - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos.
- CANO, Márcio Rogério de Oliveira. **Português – Estudo e ensino – Prática de Ensino I**. São Paulo. Blucher, 2012.
- CARVALHO, Robson Santos; FERRAREZI JR, Celso. **Oralidade na educação básica: o que saber, como ensinar**. 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2018.
- CASTILHO, Ataliba T. de. ELIAS, Vanda Maria. **Pequena gramática do português brasileiro**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1. ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Peret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108

DUARTE, Natália do Rosário. **Retextualização do gênero entrevista: refletindo sobre os usos da língua**. 2016. 207 f. Dissertação (PROFLETRAS). Faculdade de letras da UFMG, Belo Horizonte. Parábola, 2008.

FARIAS, Alyere Silva; PEREIRA, Bruno Alves; LIMA, Thaís de Andrade; REINALDO, Maria Augusta de G. M. **O gênero entrevista em sala de aula: uma sequência didática realizada por professores em formação**. In: III Seminário de Língua Portuguesa e Ensino – I Colóquio de Linguística, discurso e identidade. 2008. Ilhéus, BA. Universidade Estadual de Santa Cruz.

FAVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRONATO, Vera Lúcia de A. S. **A fala e a escrita em questão: retextualização**. Curitiba, 2007.

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

GOMES, Michele Freitas. **A entrevista na sala de aula**. Revista Práticas de linguagem.v 2, n.1, jan/julho 2012.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 2 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

HOFFNAGEL. J. C. Entrevista: uma conversa controlada. IN DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M.A (orgs) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 180-193.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. 22. Ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça; **Desvendando os segredos do texto**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 8 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (Coleção Língua Portuguesa na Escola – 3)

LIMA, Ana; BESERRA, Normanda. Sala de aula: espaço também da fala IN LEAL, Telma Ferraz; GOIS, Siane. **A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão** – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (Coleção Língua Portuguesa na Escola – 3) p. 57 – 75.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

MEDINA, Cremilda de Araújo. **Entrevista: o diálogo possível**. 4. ed. São Paulo. Ática, 2001.

NETO, José Calais Cerqueira. **A produção escolar do gênero entrevista: a retextualização como prática de escrita**. 2015. 226 f. Dissertação (PROFLETRAS) – Departamento de Ciências Humanas. Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus.

Profissão repórter: **Gravidez na adolescência**. 06 dez. 2017. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=N4RVm1yHYwo>. Acesso em 18 jul. 2019. 00:35:54.

TELLES, Lygia Fagundes. **Invenção e memória**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

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

VIEIRA, Isabel. **E agora, filha?** São Paulo: Moderna, 2013.p 13-17. (fragmento)

PRODUÇÃO FINAL – GRUPO 1

F1. Qual é o nome da senhora?
F2. Meu nome é Joana Darc de Araújo Sena.
F1. Qual é a sua idade?
F2. Tenho trinta e oito anos.
F1. Com qual idade engravidou?
F2 Estava com dezessete anos.
F1. Qual é o nome do bebê?
F2 O nome dela é Laura Beatriz.
F1 Qual foi sua primeira reação ao saber que estava grávida? Foi uma gravidez planejada?
F2 A minha primeira reação foi de medo, pois era muito jovem, era o meu primeiro namorado. Não planejamos a gravidez.
F1. E qual foi a reação dos seus pais quando souberam? E como contou?
F2 Nossa! A reação deles não foi muito boa, inclusive, quiseram me expulsar de casa. Eles foram descobrindo aos poucos, sozinhos, sem que contasse.
F1 E o pai do bebê? Como reagiu? Estão juntos?
F2 O pai do bebê não ficou nada feliz, disse que deveria ter me cuidado. Não ficamos juntos, tivemos só a menina e pronto.
F1 Que momento você considerou o mais difícil desde que descobriu a gravidez? E o melhor?
F2 O mais difícil? Todos os momentos foram difíceis, desde a descoberta até o nascimento, principalmente, porque o pai da criança foi embora, me deixando sozinha durante toda a gravidez, só voltando quando a criança já havia nascido. E o melhor foi quando ela nasceu ao ver sua carinha.
F1 Continuou os estudos ou ficaram de lado?
F2 Sim, ficaram.
F1 Pensa em ter mais filhos?
F2 Hoje não. Depois de um tempo, após o nascimento dela eu tive mais dois filhos.
F1 Houve muita mudança em sua vida com a gravidez?
F2 Tudo mudou. Era uma outra vida e eu era muito jovem, imatura, não sabia quase de nada.

F1. Sofreu algum preconceito por ser mãe muito jovem?
F2 Sim, muitos!
F1. O que é ser mãe para você?
F2 É tudo! Ser mãe é uma dádiva.
F1 tem algum conselho para as meninas?
F2 O conselho que tenho para elas é que pensem mais em estudar, não queiram ter filhos cedo. Queiram ser independentes e ter uma vida estruturada, para aí sim, pensar em filhos. Sei como é complicado uma gravidez na adolescência, principalmente, quando você não tem o apoio nem dos seus pais e nem do pai da criança.

PRODUÇÃO FINAL – GRUPO 2

F1 Qual o seu nome?
F2 Meu nome é Iranete Martins dos Santos.
F1 Qual a sua idade?
F2 Tenho quarenta e oito anos.
F1 Com que idade engravidou?
F2 Aos dezenove anos.
F1 Qual foi a sua reação ao saber que estava grávida?
F2 Foi de muita felicidade e de realização como mãe.
F1 Foi uma gravidez planejada?
F2 Com certeza!
F1 Qual foi a reação de seus pais quando souberam?
F2 Infelizmente meus pais já eram falecidos na época, havia três anos.
F1 E o pai do bebê? Estão juntos?
F2 Ele reagiu muito bem, ficou muito feliz. Mas, não estamos mais juntos, depois de vinte e cinco anos de casamento, nos separamos.
F1 Qual foi o momento mais difícil durante a gravidez?
F2 A minha gravidez foi muito abençoada, porém o mais difícil foram os enjoos, sofri muito.
F1 Os estudos ficaram de lado?
F2 Na época, já havia concluído o segundo grau, então parei, pois era muito difícil fazer faculdade. A gravidez não interferiu em nada.
F1 Pensa em ter mais filhos?
F2 Hoje não penso em ter mais filhos, depois da primeira filha, ainda tive mais três filhos.
F1 O que mais mudou na sua vida?
F2 Mudou tudo, porque quando se é mãe se muda tudo, muda a rotina, porque nós passamos a ser parte do outro.
F1 A senhora tem algum conselho para as meninas que pretendem engravidar cedo?
F2 Acredito que tudo nesta vida precisa ser planejado, uma gravidez na adolescência é muito complicada. Por isso, se planejem, primeiro encontrem a

pessoa certa, para não ter um filho de qualquer jeito, e se por acaso, por um “deslize”, acontecer uma gravidez não planejada, não aborte, porque é um ser humano inocente e que merece respeito. Meu conselho é este: adolescentes planejem sua gravidez.

PRODUÇÃO FINAL – GRUPO 3

F1 Qual o seu nome?
F2 Meu nome é Rosineide Marques Soares de Souza
F1 Com quantos anos você engravidou?
F2 Aos quatorze anos.
F1 qual o nome do bebê?
F2 Francisca Raissa.
F1 Qual foi a sua primeira reação ao saber que estava grávida? Foi uma gravidez planejada?
F2 Foi sim, planejamos engravidar.
F1 Qual foi a reação dos seus pais quando souberam? Como você contou?
F2 Ficaram felizes ao saber que seriam avós pela primeira vez.
F1 E o pai do bebê? Como reagiu? Estão juntos?
F2 Ele reagiu normalmente, pois ele queria muito. Estamos juntos há dezessete anos.
F1 Qual foi o momento mais difícil na gravidez? E o mais prazeroso?
F2 O mais difícil foi no momento do nascimento da criança, pois sofre-se um pouco. O mais prazeroso foi ver todo o crescimento e ver que todo o esforço valeu a pena.
F1 E os estudos ficaram de lado?
F2 Ficaram sim.
F1 Pensa em ter mais filhos?
F2 Não.
F1 O que mudou na sua vida?
F2 Mudou muita coisa, parei de estudar, por exemplo e precisei ter mais responsabilidade.
F1 Sofreu algum preconceito por ser mãe jovem?
F2 Não.
F1 o que é ser mãe para você?
F2 Bem, ser mãe para mim é saber educar, cuidar e não abandonar jamais.
F1 A senhora tem algum conselho para as meninas?

F2 Tenho sim. O conselho que tenho é que as adolescentes evitem engravidar antes de concluir os estudos. É melhor estudar, porque sou o exemplo, não estudei, engravidei muito cedo e deixei os meus estudos de lado.

PRODUÇÃO FINAL – GRUPO 4

F1 Qual o seu nome?
F2 Meu nome é Josefa Veraneide.
F1 Com quantos anos você engravidou?
F2 Aos dezessete anos.
F1 Qual foi a sua primeira reação ao saber que estava grávida? Foi uma gravidez planejada?
F2 Fiquei surpresa, sem chão, não sabia o que fazer. Não foi uma gravidez planejada.
F1 Qual foi a reação dos seus pais quando souberam? Como você contou?
F2 Ficaram surpresos.
F1 E o pai do bebê? Como reagiu? Estão juntos?
F2 Para ele foi uma surpresa, também.
F1 Qual foi o momento mais difícil na gravidez? E o mais prazeroso?
F2 O mau atendimento nos postos de saúde, a falta de médicos e a dificuldade para fazer o pré-natal.
F1 E os estudos ficaram de lado?
F2 Sim, precisei parar pois não tinha condições e nem tempo para continuar por causa da gravidez.
F1 Quem mais lhe apoiou?
F2 Minha mãe.
F1 Se pudesse voltar no tempo engravidaria tão jovem?
F2 Não, primeiro terminaria os estudos, conseguiria um emprego e então pensaria em engravidar.

PRODUÇÃO FINAL – GRUPO 5

F1 Qual o seu nome?
F2 Meu nome é Andreza Lidiane.
F1 Idade com que engravidou?
F2 Aos vinte anos.
F1 Qual o nome do bebê?
F2 Ágatha Cecília.
F1 Qual foi a sua primeira reação ao saber que estava grávida? Foi uma gravidez planejada?
F2 Fiquei feliz e ao mesmo tempo preocupada. A gravidez não foi planejada.
F1 Qual foi a reação dos seus pais quando souberam? Como você contou?
F2 Eles ficaram muito felizes, pois era o sonho deles serem avós. Falei que estava grávida.
F1 E o pai do bebê? Como reagiu? Estão juntos?
F2 Ele ficou muito feliz e estamos juntos.
F1 Qual foi o momento mais difícil na gravidez? E o mais prazeroso?
F2 Difícil são os enjoos e prazeroso foi descobrir que estava grávida.
F1 E os estudos ficaram de lado?
F2 Não, jamais!
F1 Pensa em ter mais filhos?
F2 Por enquanto não.
F1 O que mudou na sua vida?
F2 Praticamente tudo.
F1 Sofreu algum preconceito por ser mãe jovem?
F2 Não, ao contrário, recebi muito apoio da minha família.
F1 O que é ser mãe para você?
F2 Mudar a sua vida, o seu tempo, o seu pensamento, dar todo seu amor, o seu coração para o seu filho.
F1 Tem algum conselho para as meninas?
F2 Prevenir-se sempre!

PRODUÇÃO FINAL – GRUPO 6

F1 Qual o seu nome?
F2 Lídia Vieira Rodrigues.
F1 Idade com que engravidou?
F2 Aos dezoito anos.
F1 Qual foi a sua primeira reação ao saber que estava grávida? Foi uma gravidez planejada?
F2 Fiquei preocupada pois não foi uma gravidez planejada.
F1 Qual foi a reação dos seus pais quando souberam? Como você contou?
F2 Eles ficaram surpresos, chateados e quando fui contar eles já sabiam
F1 E o pai do bebê? Como reagiu? Estão juntos?
F2 Também ficou surpreso porque não planejávamos uma gravidez, mas reagiu da maneira mais aceitável e estamos juntos até hoje.
F1 Qual foi o momento mais difícil na gravidez? E o mais prazeroso?
F2 Como contaria para os meus pais e o mais prazeroso foi a espera até o nascimento do bebê.
F1 e os estudos ficaram de lado?
F2 Durante a gravidez e até um certo tempo depois do nascimento do bebê.
F1 Pensa em ter mais filhos?
F2 Sim.
F1 o que mudou na sua vida?
F2 Tudo, desde o estudo até o trabalho que ficaram mais difíceis. Tudo se transforma porque você passa a pensar mais em seu filho que em você.
F1 Sofreu algum preconceito por ser mãe jovem?
F2 Não que tenha percebido.
F1 O que é ser mãe para você?
F2 É cuidar de uma vida que não é sua, que depende de você, por quem você fará tudo.
F1 Tem algum conselho para as meninas?
F2 Sim, o conselho que dou é que quem pensar em ser mãe, planeje, porque é uma vida que dependerá dela até o fim.

PRODUÇÃO FINAL – GRUPO 7

P1 Qual o seu nome?
Me chamo Kelly Cristiny.
P2 Idade com que engravidou?
Engravidei aos dezesseis anos de idade.
P3 Qual foi a sua primeira reação ao saber que estava grávida? Foi uma gravidez planejada?
A minha reação ao saber da gravidez foi de medo, misturado ao nervosismo, mas ao mesmo tempo uma felicidade e uma emoção inexplicável. A gravidez não foi planejada, inclusive estava tomando anticoncepcionais.
P4 Qual foi a reação dos seus pais quando souberam? Como você contou?
A reação dos meus pais foi inesperada, mas muito boa, eles reagiram muito bem, graças a Deus. Infelizmente nem com todas as adolescentes é assim.
P5 E o pai do bebê? Como reagiu? Estão juntos?
A do meu namorado foi basicamente a mesma, medo, nervoso, aquela sensação de e agora? Mas de muita felicidade de ambas as partes.
P6 Quais as dificuldades encontradas?
No momento as dificuldades que eu encontro com a minha gravidez são apenas os enjoos, graças a Deus, eu tenho enjoado muito
P7 E os estudos ficaram de lado?
Não concluí meus estudos, parei no nono ano do ensino fundamental, porém pretendo voltar a estudar.
P8 Se você pudesse voltar no tempo, engravidaria precocemente?
Se pudesse voltar no tempo não engravidaria precocemente, pois não concluí os estudos, por isso não tenho um emprego e nem minha casa própria. Mesmo querendo, não tenho condições de dar uma vida estruturada para o meu filho do jeito que gostaria. Porém não me arrependo.
P9 O que mudou na sua vida?
Mudou radicalmente a minha vida, a partir do momento em que descobri a gravidez, a começar pelas amizades, a aceitação de algumas pessoas da família e o olhar preconceituoso da sociedade por ter apenas dezesseis ano e estar grávida.

