

Cosme Batista dos Santos

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

**Processos de retextualização e ensino de língua materna:
*uma experiência com alunos de escola pública no semi-
árido baiano***

Dissertação apresentada ao curso de
Linguística Aplicada (Ensino-
Aprendizagem de Língua Materna) do
Instituto de Estudos da Linguagem da
Universidade Estadual de Campinas como
requisito parcial para obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Inês Signorini

Campinas

Instituto de Estudos da Linguagem
Fevereiro/2001



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	77 UNICAMP
	Sa 59p
V.	Ex.
TOMBO BC/	44807
PROC.	16-392/01
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	21/06/01
N.º CPD	

CM00157601-1

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Sa59p

Santos, Cosme Batista dos

Processos de retextualização e ensino de língua materna: uma experiência com alunos de escola pública no semi-árido baiano / Cosme Batista dos Santos. -- Campinas, SP: [s.n.], 2001.

Orientador: Inês Signorini

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua materna - Estudo e ensino. 2. Educação - Ensino. 3. Língua portuguesa - Escrita - Estudo e ensino (Primeiro grau). I. Signorini, Inês. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Banca Examinadora



Profa. Dra. Inês Signorini
(Orientadora)

Profa. Dra. Ana Rachel Machado

Profa. Dra. Ângela Kleiman

Este exemplar é a redação final da Tese defendida por Cosme Batista dos Santos.

e aprovada em _____ de _____ de _____

10 / 04 / 2001



Uma escola publica no semi-árido



Escola Municipal Theódulo Albuquerque, Sento –Sé - BA

“a gente estuda pra não ficar toda vida dependendo das outras pessoas pra tudo...até pra ler uma carta”

(P. aluno da oitava série)

...o que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da história e de nosso papel nela.

(Paulo Freire)

Dedicatória

*Aos meus pais e irmãos por terem me
ensinado a não desistir;
À Iva (minha esposa) e à Laurinha
(minha filha) pelo calor da companhia e
pelo apoio consistente e constante;
Aos companheiros Pinzó, Zacarias,
Demontiei, Neuma e a todos os
professores que acreditam e lutam pelo
acesso e qualidade no ensino público.*

Agradecimentos

À Inês Signorini pela confiança, competência e pela seriedade na orientação desta pesquisa;

À Pró-reitoria de Pós-graduação da Universidade do Estado da Bahia - PPG/UNEB e a CAPES pela concessão da bolsa de mestrado;

Às professoras Anna Rachel Machado e Angela Kleiman pelas críticas e sugestões valiosas antes e durante o exame de qualificação;

Aos professores Luiz A. Marcuschi, Marilda Cavalcanti e Ivone L. Figueredo pelos incentivos na fase embrionária dessa pesquisa;

Aos professores e funcionários do IEL pela gentileza e atenção;

Ao pessoal do REDE-UNEB e da Secretaria Municipal de Educação do Município de Sento-Sé, em especial aos professores Ana Lílian, Luzilena, Adelmo, Vera, Régia, Waldelice e aos alunos da Escola Theódulo Albuquerque pela contribuição valiosa;

Aos meus amigos de uma eternidade, pelos bons e duradouros encontros festivos, polêmicos e afetivos: Pinzó, Lilian, Vlademir, Dalva, Fernandinho, Eliel, Nora, Rute, Jailson Paixão, Neuminha Guedes, Edileise, Luciana Brandão, Irenilza, Sílvio, Pedro Gama, Gislene, Lady Selma, Deijanira, Angélica Terezinha, Ana Cláudia, Maíta, Zacarias, Jorima, Demontiei, Washington, Cláudio Cledson, Tadeu Luciano, Iraídes, Nailson, Raimundo gordo, Luiz Alfredo, Angélica, Ana Maria Dantas, Amélia, Andrez, Vaniléia, Muniz, Ivanice, Lula, Aldrin, Conce, Paulinho, Santinha, Aldrin, Carla, Flávio...

Aos meus colegas de pós-graduação, pelas discussões e contribuições diversas: Angélica, Conceição Hélio, Rosemary, Carmi, Ana Sílvia, Edmilson, Luiz Miguel, Sandoval, Samuel, Antonio Carlos Xavier, Maria Luiza, Telma, Luciane, Ana Lúcia, Ana Maria, Socorro, Anthony, Caridad, Sérgio, Beth, Cíntia, Fani, Sílvia Regina, América, Norma...

Aos colegas, funcionários e alunos do curso de Letras do Departamento de Ciências Humanas - IV, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB;

Aos membros do Núcleo de Estudos da Linguagem do Campus III - UNEB - Juazeiro-BA pelas oportunidades de discussões.

Aos meus tios e primos amadores: Antonieta, João, José Carlos, Carlos Alberto, Eliane, Camila e Amanda pelo carinho e pelas lições de vida.

Sumário

Resumo	13
Introdução	15
1. Descrição das condições de pesquisa	21
1.1 - O contexto social da escola: uma escola pública no semi-árido baiano...	21
1.2 - O contexto escolar: caracterização da escola.....	24
1.3 - Os aspectos metodológicos da constituição dos dados.....	26
2. Relação fala-escrita, retextualização e letramento escolar	41
2.1 - A relação fala-escrita.....	41
2.2 - A retextualização.....	55
2.3 - O letramento escolarizado.....	58
2.3.a – Letramento e escolarização.....	60
2.3.b – Escolarização e aprendizagem da escrita.....	63
3. Processos de retextualização: do texto falado ao texto escrito	67
3.1 - Caracterização da narrativa falada	67
3.1.a – O plano conversacional.....	68
3.1.b - O Plano da seqüências narrativas.....	69
3.1.c – O plano da referenciação.....	71
3.2 -Análise dos enunciados da tarefa.....	78
3.3 -A retextualização nas turmas de 5ª série.....	82
3.4 -A retextualização nas turmas de 7ª série.....	92
4. Práticas escolares de ensino de língua materna	121
4.1 - A experiência escolar na 5ª série.....	122
4.1.a -Caracterização do livro didático.....	122
4.1.b -Exercícios realizados pelos alunos.....	125
4.1.c -Organização da aula pela professora.....	127
4.1.d -Avaliação de textos de alunos.....	128
4.2 - A experiência escolar na 7ª série.....	135

4.2.a -Caracterização do livro didático.....	135
4.2.b -Exercícios realizados pelos alunos.....	139
4.2.c -Organização da aula pela professora.....	143
4.2.d -Avaliação de textos de alunos.....	147
5. Considerações finais.....	159
Abstract.....	163
Resumen.....	165
Bibliografia.....	167
Anexos.....	173

RESUMO

Este trabalho investiga, numa escola pública do semi-árido baiano, os processos de retextualização utilizados por alunos de 5ª e 7ª séries para transformar uma narrativa oral em uma narrativa escrita e, ainda, a relação entre esses processos e as práticas de ensino de língua materna privilegiadas nas respectivas séries cursadas por esses alunos.

Para desenvolver o estudo, levantamos, inicialmente, a hipótese de que as narrativas escritas, resultantes da retextualização, deveriam variar em função da modalidade, considerando a especificidade da escrita em relação à fala, principalmente na sua forma de representação, e em função do interlocutor, considerando a necessidade de explicitação de determinados aspectos do texto falado, visando um leitor genérico e distanciado da situação imediata de produção/recepção.

No entanto, após a realização da experiência com alunos de 5ª e 7ª dos turnos matutino e noturno, constatamos que as mudanças realizadas por esses alunos variaram de uma série a outra e, em algumas situações, de um turno a outro. Comparando os resultados obtidos nas duas séries, constatamos que os alunos das séries mais elevadas demonstraram mais habilidades na seleção dos processos de retextualização. Além disso, comparando os resultados obtidos nos dois turnos, constatamos que determinadas mudanças foram realizadas mais adequadamente e com mais frequência pelos alunos do turno matutino.

Esse fato nos levou a investigar e a concluir que a configuração dos processos de retextualização utilizados pelos alunos variou não só em função dos

aspectos situacionais ligados à modalidade e à interlocução, mas também em função de variáveis ligadas a escolarização, tais como : a) a mudança de série e b) as práticas escolares de ensino de língua materna privilegiadas em cada série e turno.

PALAVRAS-CHAVE : 1. Relação fala-escrita. 2. Retextualização. 3. Ensino de língua materna.

Introdução

Esta pesquisa tem como propósitos investigar, numa escola pública do semi-árido baiano, os processos de retextualização utilizados por alunos de 1º grau para transformar uma narrativa falada em uma narrativa escrita e, ainda, a relação desses processos e as práticas de ensino de língua materna referentes às séries cursadas por esses alunos.

Inicialmente, a nossa preocupação era apenas com a análise dos processos de retextualização, seguindo a perspectiva da lingüística do texto e a hipótese do contínuo na relação fala-escrita (Tannen, 1985; Chafe & Danielewicz, 1987; Koch, 1997; Marcuschi, 1996, 1999 e 2000). Pressuponhamos, então, que os processos utilizados pelos alunos para configurar o texto escrito, resultante da retextualização, deveriam variar em função de uma combinação de fatores ligados à situação: (a) a especificidade da *modalidade* escrita, em relação à fala; (b) o assunto tratado no texto oral para transformação e (c) os *propósitos* indicados para a realização da tarefa (cf. Marcuschi, 1996; Halliday et alii, 1974; Halliday, 1989).

Com base nesses pressupostos, realizamos então a coleta dos dados, através de um exercício de retextualização proposto a 2 turmas da escola municipal Theódulo Albuquerque, situada na área urbana da cidade de Sento-Sé-BA. Esse exercício consistiu na transformação, pelos alunos, de uma narrativa oral numa narrativa escrita. Num primeiro momento, a tarefa foi realizada por 17 alunos

de 5ª e 7ª séries do turno matutino e num segundo momento, a tarefa foi realizada por 16 alunos de 5ª e 7ª séries do turno noturno.

Com base nos dados coletados no primeiro momento, pudemos confirmar, como já era previsto, que a configuração dos textos escritos dos alunos, resultantes da retextualização, variavam em função da modalidade e em função dos objetivos indicados nos enunciados produzidos para a realização da tarefa. Além disso, constatamos que as variações também ocorriam em função do nível ou grau de escolaridade dos alunos, uma vez que de uma série para outra, as mudanças se diferenciavam bastante.

Foi então com base nos dados coletados no segundo momento que levantamos a hipótese de que a configuração dada aos textos escritos pelos alunos poderia estar sendo determinada também pela natureza das práticas de ensino que foram propiciadas pela escola nas séries/turnos focalizadas, durante o período letivo que antecedeu à coleta dos dados. Essa hipótese surgiu, principalmente, quando cruzamos os resultados coletados nas duas 7ª séries e constatamos que, para realizar a atividade de retextualização proposta, os alunos da 7ª série do turno matutino utilizavam operações distintas das que foram empregadas pelos alunos da 7ª série do turno noturno.

A partir desses achados, surgiu a necessidade de ampliarmos a questão posta inicialmente para pesquisa. O objetivo do nosso estudo passou a ser, finalmente, não apenas o de investigar a configuração lingüística dos processos de retextualização da narrativa oral à narrativa escrita, nas condições descritas acima, mas também, o de investigar que fatores ligados à prática de ensino de língua portuguesa, nas séries focalizadas, poderiam estar interferindo nessa configuração.

A investigação acerca do impacto da escolarização nos resultados da retextualização tem como base estudos já realizados sobre o efeito da escolarização ou do estilo de escolarização na formação da *consciência metalingüística* (Scribner & Cole, 1981); na aquisição da *variante padrão* da língua portuguesa (Silva, 1996) e na *aquisição da escrita* (Collins & Michaels, 1991). Tal investigação se baseia, ainda, no pressuposto de que a escola, principalmente a que atende aos filhos dos trabalhadores, representa a principal agência de letramento ou do acesso ao mundo letrado (cf. Cook-Gumperz, 1991 e Soares, 1999).

No entanto, com essa pesquisa, não temos a pretensão de avaliar a habilidade de escrita dos alunos nem a prática de ensino das professoras. A análise da relação entre os processos de retextualização e o ensino de língua materna deverá servir apenas como subsídios para iniciar uma posterior discussão com as professoras sobre o domínio de determinados padrões de escrita pelos alunos, na atividade de retextualização proposta, e as práticas de ensino propiciadas nas séries cursadas por esses alunos.

Este estudo está estruturado em 04 capítulos, nos quais discutiremos: (I.) as condições em que foi realizada a pesquisa; (II.) os estudos acerca da relação fala-escrita, do letramento e da escolarização; (III.) os processos de retextualização do oral ao escrito; (IV.) as práticas de ensino de língua portuguesa na escola selecionada como campo de investigação.

No primeiro capítulo, apresentaremos e discutiremos as condições em que foi realizada a pesquisa: o contexto onde a escola se situa; os aspectos

relacionados ao contexto escolar, às séries focalizadas e aos instrumentos de coleta de dados.

No segundo capítulo, discutiremos os principais conceitos que orientaram a análise dos dados. Tais conceitos estão organizados a partir dos seguintes tópicos: estudos acerca da relação fala-escrita; estudos sobre a retextualização; e, por fim, estudos sobre o letramento escolarizado. Na discussão dos estudos acerca da relação fala-escrita serão discutidos criticamente dois pontos de vista acerca do fenômeno, a saber: o da dicotomia e o do *continuum*. Sobre a questão da retextualização, apresentaremos o conceito e as possibilidades de retextualização e analisaremos uma experiência realizada por Marcuschi (1996) com alunos do 1º grau, bem como os pressupostos considerados pelo autor. Quanto ao letramento escolarizado, enfatizaremos os estudos que analisam o papel da escolarização na aprendizagem da leitura e da escrita.

No terceiro capítulo, faremos a análise dos processos de retextualização, a partir de 03 etapas. Na primeira etapa, faremos a caracterização do texto falado (TF), utilizado na coleta de dados, observando as ocorrências de marcas conversacionais; a organização das seqüências narrativas e as estratégias de referenciação empregadas na construção do texto. Na segunda etapa, faremos a análise comparativa dos enunciados produzidos pelas professoras para que os alunos realizassem a tarefa. Na terceira e última etapa, analisaremos as estratégias de retextualização operacionalizadas pelos alunos da 5ª e 7ª séries, ao reproduzirem por escrito a mesma narrativa.

No quarto e último capítulo, serão apresentados e analisados alguns aspectos que envolvem a prática de ensino de língua portuguesa nas turmas/séries

onde foi realizada a atividade de retextualização. A análise dessas práticas será feita focalizando as seguintes variáveis do ensino: os livros didáticos adotados em cada série; os exercícios registrados nos cadernos dos alunos; a estruturação das aulas e as práticas de correção pela professora de textos escritos pelos alunos.

Capítulo 1

1. Descrição das condições de pesquisa

Nesse capítulo, trataremos das condições em que se realizou a pesquisa apresentando informações relacionadas com (I.) o contexto social onde a escola está inserida; (II.) o contexto escolar e (III.) os aspectos metodológicos da constituição dos dados: a base teórica, as séries focalizadas, a tarefa de retextualização, as práticas de ensino e os sujeitos de pesquisa.

1.1- O contexto social da escola : uma escola pública no semi-árido

Os dados dessa pesquisa foram coletados na Escola Municipal Theódulo Albuquerque, localizada na zona urbana do município de Sento-Sé, no semi-árido baiano. A sede do município possui 15.175 habitantes, de acordo com o levantamento feito em 1996, e está localizada a 200 km de Juazeiro e a, aproximadamente, 750 km de Salvador.

A escolha dessa cidade deveu-se ao fato de ser uma comunidade onde as famílias dos alunos da escola pública possuem pouca escolaridade (a grande maioria possui no máximo até a 4ª série) e são pouco familiarizadas com suportes de escrita comuns nos grandes centros : outdoors, alta circulação de jornais, bancas de revistas etc. Nessa comunidade, os contatos com a leitura e a escrita ocorrem quase que exclusivamente na escola.

A biblioteca municipal, um dos poucos espaços de leitura fora da escola, possui um acervo pouco variado e reduzido a alguns livros didáticos. Além disso,

possui apenas duas salas pequenas com 03 mesas, dificultando a participação de um número maior de pesquisadores e leitores.

O único jornal que circula diariamente na cidade é o jornal “Regional de Juazeiro” que divulga as notícias do município e região. O referido jornal pode ser acessado na prefeitura, nas secretarias municipais, em alguns órgãos públicos e raramente na escola.

Nessa comunidade, portanto, a “comunicação” verbal ocorre basicamente por intermédio da oralidade e a escola, principalmente a pública, passa a ser a principal agência de acesso à escrita e de letramento para a maior parte da população. A escola pública é talvez a única opção de letramento para os filhos dos trabalhadores.

Antes da década de 30, as escolas públicas (ginásios) atendiam preferencialmente os filhos de professores, funcionários de bancos e comerciantes médios, que representavam os setores médios da comunidade. Os filhos de pequenos comerciantes, trabalhadores rurais, garis, vigilantes, empregados do comércio, empregadas domésticas, etc. representavam apenas uma minoria, pois só conseguiam vagas no ginásio público quando eram egressos de escolas primárias conceituadas na cidade, quando apresentavam um histórico escolar surpreendente nas séries iniciais ou quando apresentavam um pedido expresso por políticos ou outras autoridades municipais. Naquele contexto, os programas escolares, baseados, quase sem exceção, num modelo padronizado e universal de escolarização e letramento, representavam uma continuidade das práticas de escrita das famílias de médio e alto poder aquisitivo em relação ao ensino e ao letramento (daí a crença muito recorrente de que *naquela época a escola pública*

era de qualidade). Com a democratização do acesso à escolarização, que teve início por volta de 1940, ainda no Estado Novo, houve uma inversão: os filhos de trabalhadores passaram a ser a maioria. Entretanto, esse acesso, como ocorre em outras realidades brasileiras, não representa a conquista de um projeto de ensino de língua materna comprometido com a diversidade cultural e lingüística (Soares, 1999:9). Os filhos de pobres, pouco escolarizados, tornaram-se a maioria do corpo discente nas escolas públicas, inclusive no ensino fundamental, enquanto que os filhos de pais com médio poder econômico e com escolarização média tornaram-se exceções. Mas o projeto de escolarização permaneceu intacto.

A situação do ensino fundamental público em Sento-Sé – BA parece ser um dado bastante ilustrativo dessa realidade histórica. Nessa comunidade, os filhos de pais com maior poder aquisitivo e com escolarização média ou superior estudam em escolas particulares na própria cidade ou em outras cidades próximas; já os filhos de trabalhadores (garis, vigilantes, feirantes, empregadas domésticas, pedreiros e trabalhadores rurais), geralmente com pouca escolaridade, estudam nas escolas públicas do município ou do estado, como acontece na escola Theódulo Albuquerque.

Tradicionalmente, nesses contextos, diferentemente do que parece ocorrer nos grandes centros, a escola ainda é o principal lugar de acesso ao conhecimento e ao letramento, principalmente para a população de baixa renda. Essa população, portanto, ainda acredita na escola pública, mesmo com todos os problemas históricos: *baixa remuneração dos professores, falta de condições materiais de trabalho e de qualificação docente*.

Uma escola no semi-árido da Bahia, portanto, como é o caso da Escola Municipal Theódulo Albuquerque, é um cenário bastante fértil para a realização de uma pesquisa que tem como propósitos investigar o domínio dos processos de retextualização - do oral ao escrito - e a influência da escolarização na aquisição/domínio desses processos por alunos do 1º grau.

A escolha dessa escola é também influenciada pela crença de que a chegada da escrita, via escola, em contextos predominantemente orais, não ocorre pela substituição do estilo oral comumente usado pelo estilo letrado. O letramento escolar, por mais produtivo e extenso que seja, não substitui totalmente as formas orais trazidas pelas crianças de contextos familiares pouco letrados.

Nesse sentido, uma pesquisa com o propósito de verificar a influência da escola no aprendizado da escrita, nesses contextos, deve valorizar e focalizar muito mais o processo e muito menos o produto. O padrão de escrita dos sujeitos, nesse caso, deve ser relativizado e redefinido na interface entre a realidade sócio-cultural e a natureza do impacto do letramento escolarizado.

1.2 - O contexto escolar: caracterização da escola

A clientela da escola

A escola Theódulo Albuquerque é uma escola municipal de ensino fundamental (1ª a 8ª série) situada na região periférica da cidade. No ano de 1999, a escola disponibilizou vagas para alunos da 1ª a 4ª série, nos turnos matutino e vespertino, e para os alunos de 5ª a 8ª série, nos turnos matutino e noturno. No

turno matutino, a escola atende, prioritariamente, aos alunos que moram no bairro Bela Vista, considerado um dos bairros mais carentes da cidade, e no turno noturno, atende, prioritariamente, aos alunos que moram e trabalham na cidade e aqueles que moram e trabalham nas fazendas/empresas de fruticultura da região.

O quadro docente

Devido à carência de profissionais habilitados, a grande maioria dos professores da escola não tem curso superior. Dos quase 50 professores da escola, 04 professores de 5ª a 8ª série possuem formação em curso superior: 02 licenciados em Letras, 01 em Matemática e 01 em Geografia. 08 professores de 1ª a 4ª série estão fazendo o curso de pedagogia pelo programa REDE UNEB 2000¹.

Além dos docentes, a escola tem um coordenador pedagógico, licenciado em Letras, o qual, no período em que realizamos a coleta de dados, estava substituindo o diretor.

Os espaços de aprendizagem da escrita

Na escola, os principais espaços de aprendizagem são: a biblioteca e a sala de aula. A biblioteca funciona em uma pequena sala de aproximadamente 9 metros quadrados, com uma mesa e 02 cadeiras e tem um acervo volante de livros

didáticos das áreas de geografia, estudos sociais, ciências e língua portuguesa. Estes livros, segundo a vice-diretora da escola, são distribuídos nas salas de aula quando há necessidade ou quando aparece algum aluno novo que ainda não tenha livros.

As salas de aulas, em geral, não dispõem de portadores de escrita para que os alunos possam ler, além do livro, cartazes, esteiras, jornais murais e outros. Logo, o livro didático e o discurso do professor, principalmente no ensino de 5ª a 8ª série, representam os únicos portadores do discurso letrado na escola.

1.3 – Os aspectos metodológicos da constituição dos dados

A base teórica

Para a constituição da base de dados para essa pesquisa foi relevante considerar alguns princípios que norteiam a investigação de natureza interdisciplinar ou transdisciplinar em LA (Signorini, 1998: 102-104):

- a) As variáveis sociais relacionadas ao falante, ou ao contexto sócio-cultural, impregnam e constituem as formas lingüísticas em uso e, por isso, constituem também a especificidade da língua em estudo;

¹ O REDE UNEB 2000 é um programa idealizado e coordenado pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que oferece a licenciatura em Pedagogia, no período de 02 anos, aos professores de 1ª a 4ª série que atuam em escolas rurais e urbanas do interior do Estado.

b) A investigação está orientada para as realidades locais e para as relações que dinamizam o funcionamento da língua em condições de uso.

A partir desses princípios foi necessário contextualizar o plano de coleta, refazendo ações, interpretando fatos e tomando decisões novas na tentativa de ver, ao máximo, os aspectos do contexto situados em torno do dado lingüístico. Durante a coleta dos textos dos alunos, por exemplo, gravamos o enunciado emitido pelo professor para a realização da tarefa e anotamos em diário de campo outras informações em torno do evento que foram determinantes na configuração dos textos produzidos pelos alunos: os exercícios realizados durante o ano letivo, a organização da aula das professoras, além de outras informações relativas ao funcionamento da escola como um todo.

Ainda a partir do modelo qualitativo, o que orienta, preferencialmente, as pesquisas de caráter inter ou transdisciplinar, foi possível sistematizar e analisar os dados lingüísticos sem, necessariamente, nos preocuparmos com a abrangência de um determinado modelo de análise (cf. Kuhn, 1998). Nesse caso, portanto, as categorias de análise não foram estabelecidas aprioristicamente, e sim numa dinâmica tal que *“as abstrações foram se formando e se consolidando basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima”* (Lüdke e André, 1986:13).

As categorias relativas aos processos de retextualização, por exemplo, foram adaptadas, considerando-se as variáveis do contexto que as configuram: escola, série, professora, livro didático e práticas escolares de ensino da escrito.

As séries focalizadas

Nos passos iniciais dessa investigação, a nossa intenção era avaliar o impacto da mudança de série no domínio das estratégias de retextualização do oral ao escrito pelos alunos do ensino fundamental. Para isso, selecionamos apenas 02 turmas de 5ª e 7ª séries do turno matutino, na referida escola. Entretanto, após a realização da experiência nessas séries/turmas, descobrimos que o ensino de português nas 5ª e a 7ª séries no noturno apresentava algumas similaridades com o ensino nas turmas do turno matutino: Os professores da 5ª série dos dois turnos não eram licenciados e trabalhavam com o mesmo livro didático e os professores da 7ª série dos dois turnos eram licenciados e também adotavam o mesmo livro didático. Considerando esse fato, resolvemos realizar a mesma experiência com os alunos do turno noturno com o objetivo de, posteriormente, comparar os resultados apurados na mesma série.

A tarefa de retextualização

Nessa pesquisa, os textos escritos dos alunos foram produzidos mediante a técnica de retextualização do texto falado ao texto escrito (Marcuschi, 1996), considerando os seguintes passos: a coleta do texto falado, a aplicação da tarefa e a elaboração das categorias de análise.

1. **O texto falado:** O texto falado utilizado na atividade de retextualização foi gravado na própria selecionada para a pesquisa. Trata-se de uma narrativa de

experiência real (Labov e Waletzky, 1967), mais especificamente de uma briga, contada por um informante de 11 anos, da 4ª série, a partir da seguinte pergunta feita pelo pesquisador: **você já viu uma briga?** (cf. Tarallo, 1994:22). A narrativa de fatos corriqueiros é um evento de linguagem muito comum nas comunidades de base oral, como é o contexto dessa pesquisa. Por isso, tornou-se relevante na constituição de um ponto de partida comum que facilitasse a compreensão e, conseqüentemente, o trabalho de transformação para a escrita por sujeitos de ambas as séries e turnos. A seguir, mostraremos a transcrição² da narrativa selecionada para a atividade.

Um briga	
1.	foi na... no dia de são joão
2.	que::que teve uma briga
3.	ai...calcinha preta tava tocando
4.	ai...ai passou:::até duas horas da
5.	manhã:::ai o home pegou e e
6.	puxou assim a cadeira po outo e
7.	quase mete na cabeça do home o
8.	home...quase morre...ai pegou
	ele... saiu rodando e prendeu ele...

² O modelo de transcrição utilizado para essa narrativa, bem como para as demais gravações dessa pesquisa foi adaptado de Preti e Urbano (1990):

() : Incompreensão de palavras ou segmentos

(hipótese) : Hipótese do que se ouviu

/ : truncamentos

MAIÚSCULAS : Ênfase

:: : Alongamento de vogal ou consoante

- : Silabação

? : Interrogação

... : Qualquer pausa

(()) : Comentários descritivos do transcritor

-- -- : Desvio temático

[: Superposição, simultaneidade de vozes

(...): Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.

“ ” : Citações literais, reproduções de discurso direto ou leituras de textos, durante a gravação.

A seleção da narrativa acima tem a ver, também, com o fato de ela apresentar exemplos de referenciação de difícil compreensão para um leitor estranho à comunidade e/ou ao contexto de fala, como podemos observar nas linhas 4, 5 e 7. A necessidade de explicitar e desambigüizar essas referências, portanto, deveria motivar os alunos de ambas as séries a selecionarem estratégias de explicitação na produção escrita (cf. cap. 3).

Na atividade de retextualização, os alunos escutaram duas vezes a narrativa gravada em áudio tendo à mão a transcrição³ acima e, em seguida, realizaram a transformação a partir de dois tipos de tarefa, que serão detalhados mais adiante.

2. **A retextualização** : com base na concepção de língua enquanto “*o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (Bakhtin (1929), 1995:8) e, por isso, com propósito de superar a artificialidade das instruções escolares tradicionais de produção escrita: produzir na/para escola (cf. GERALDI, 1986), propusemos como motivação para a realização da tarefa a indicação de que os textos escritos por eles, resultantes da retextualização, seriam publicados em um jornal mural, para que leitores distintos, uma audiência estranha àquela com a qual eles costumavam interagir, pudessem ler e tomar conhecimento do fato. Segundo Bakhtin (op. cit.: 112):

³ Outros trabalhos envolvendo a retextualização têm sido realizados, com alunos, sem o apoio do texto original. Seja focalizando a relação entre a escrita resultante do ‘reconto’ de histórias ficcionais escritas e o enunciado da tarefa emitido pelo professor em sala de aula (Santos, 1999), seja focalizando e comparando os resumos de textos escritos e as condições dadas para a escrita desses resumos (Terzi e Kleiman, 1985). No nosso caso, o objetivo não era apenas analisar os resultados da tarefa com as condições de produção, mas

“a palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor : variará se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social ou não, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.)”

Com base nessa concepção de língua, a retextualização, portanto, foi orientada a partir dos seguintes enunciados distribuídos nos seguintes tipos de tarefas: (1) tarefa com enunciado escrito pelo pesquisador e (2) tarefa com enunciado oral emitido pelos professores.

1) *Tarefa com enunciado escrito*

ENUNCIADO
Caros (as) alunos (as): Vocês irão escutar com atenção a gravação de um fato, acompanhando a transcrição da fala abaixo, em seguida deverão contar o mesmo fato por escrito para ser divulgado no jornal mural de uma escola da cidade de Juazeiro

A tarefa com enunciado escrito foi realizada pela metade (50%) dos alunos de cada série/turma selecionada para essa pesquisa. Nessa primeira tarefa, coube ao pesquisador o papel de elaborar e acompanhar a execução da tarefa. No entanto, após a distribuição da tarefa, os alunos permaneceram em silêncio e, alguns minutos depois, começaram a solicitar a mediação dos professores da

também investigar como os alunos de diferentes graus de escolaridade realizariam o mesmo trabalho de adaptação de uma narrativa oral de fatos reais em escrita.

turma para a leitura do enunciado. A partir de então, a interpretação da P. passou a orientar a tarefa, em vez do enunciado escrito elaborado pelo pesquisador.

Depois disso, o pesquisador se distanciou um pouco mais do evento e passou a assumir um papel de observador, com o propósito de tentar registrar e controlar os movimentos que foram surgindo em torno do evento: as dúvidas levantadas pelos alunos e a explicação dada pelos professores.

Essa possibilidade de variação da tarefa de observação do pesquisador durante a coleta de dados é apontada por Lüdke e André (1986), ao discorrerem acerca do papel do observador na pesquisa qualitativa. Segundo eles:

*“o grau de envolvimento do pesquisador com o trabalho de pesquisa pode ser definido num **continuum** que vai desde uma imersão total na realidade até um completo distanciamento. As variações dentro de um continuum são muitas e podem inclusive variar no decorrer do estudo. Pode acontecer de haver inicialmente uma postura de espectador e vá gradualmente assumindo a função de participante ou pode acontecer o contrário, isto é, pode haver uma imersão total na fase inicial do estudo e um distanciamento gradativo nas fases subseqüentes” (p.28).*

A variação no grau de observação do pesquisador, nessa pesquisa, ocorreu durante todos os momentos da atividade de retextualização. Em alguns momentos, prevaleciam as atitudes mais participativas: explicar o objetivo e procedimentos da tarefa aos professores, organizar a sala, preparar o gravador e distribuir tarefas. Em outros momentos, eram valorizadas as atitudes menos participativas, procurando observar e registrar em diário todos os fatos que ocorriam em torno do evento. Durante todos os eventos, era relevante observar, principalmente, se as professoras auxiliavam os alunos dando pistas de como escrever os textos.

2) Tarefa com o enunciado oral

A tarefa com enunciado oral foi orientada pelas professoras R. na 7ª série do turno matutino (7ª M), V. na 5ª e 7ª séries do turno noturno (5ª N e 7ª N) e W. na 5ª série do turno matutino (5ª M). As instruções dadas pelas professoras nas duas turmas de 7ª série (M e N) foram gravadas em gravador, entretanto as instruções dadas nas duas turmas de 5ª série (M e N) foram registradas apenas em diário de campo⁴.

Os enunciados das turmas de 7ª série (M e N)

Enunciado 1 (E1) – 7ª M –R	Enunciado 2 (E2) – 7ª N -V
<p>Passos básicos:</p> <p>1./...OLHA...agora vocês vão ouVIR...vão ouvir...né?...isso que tá...aqui...essa briga...né...aqui é a FALA da pessoa...de um menino contando...então vocês vão ouVIR...</p> <p>2....depois...vocês vão rediGIR...escreVER...o que você ouviu e o que tá aqui ((referindo-se à transcrição do texto falado que aparece na folha da tarefa)) só que o tá aqui é a fala do menino...é o menino faLANdo...é como se vocês tivessem ouvido alguém...entrevista de alguém...depois tivessem que escreVER sobre isso...</p> <p>3. ...PRA/...digamos que...PRA UM JORNAL...não seria ISSO...SERIA?...isso é fala...agora vocês vão escreVER..</p>	<p>Passos básicos :</p> <p>1/...Olha...vejam BEM...vocês têm aqui embaixo...uma FALA...né isso?...vocês têm uma fala...essa fala é do quê?...uma briga...vocês irão ouvir uma fita...certo?...esta fita...é exatamente onde ele está falaNDO...ou seja...ele está conTANDO...essa briga...certo?...</p> <p>2...Daí vocês irão...fazer a descrição como vocês entenderam...vocês irão ouvir a fita...depois vocês ((vão)) escreVER...exatamente onde tem aqui ó...a produção escrita...certo?...vocês vão ESCREVER a maneira que vocês entenderam....vocês ouviram e assim por diante...</p> <p>3. ...agora VEJA BEM...ISSO AQUI...que vocês irão faZER irá ser publicada num JORNAL em juaZEIRO...certo?...boa sorte pra vocês...ouçam atentiosamente a fita.../</p>

⁴ As anotações em diário de campo foram registradas durante a orientação da tarefa pelas professoras W. e V. Nelas, procuramos assegurar as instruções que estivessem relacionadas com, pelo menos, três aspectos básicos da tarefa de retextualização: a escuta da narrativa oral, a produção escrita dessa narrativa e o destino da produção escrita: escrever para um jornal. Além disso, tínhamos o propósito de observar se as professoras, nos seus enunciados, antecipavam explicitamente alguma operação de retextualização para os grupos, o que não ocorreu.

O enunciado E1 representa a orientação dada pela professora R. licenciada em Letras, aos seus alunos da 7ª série do turno matutino, antes da realização da tarefa; o enunciado E2 representa a instrução dada pela professora V., também licenciada em Letras, aos alunos da 7ª série do turno noturno.

Os enunciados das turmas de 5ª série (M e N)

Enunciado 3 (E3) – 5ª M	Enunciado 4 (E4) – 5ª N
<p>Passos básicos:</p> <p>1. Vocês vão escutar com atenção a gravação de um fato. Ouçam a gravação;</p> <p>2. Depois vocês vão escrever. Mas não é para escrever do mesmo jeito que está aí. (referindo-se à transcrição da narrativa). É para escrever somente o que vocês ouvirem na gravação.</p> <p>Obs. Durante a execução da tarefa a professora não insistiu muito na instrução orientada para o grupo, mas continuou tirando as dúvidas individualmente.</p>	<p>Passos básicos:</p> <p>1. Vocês vão ouvir uma história com bastante atenção e interpretar.</p> <p>2. Depois vocês vão escrever essa história;</p> <p>3. Agora o texto que vocês vão escrever será lido por outros alunos de uma escola em Juazeiro;</p> <p>Obs. A instrução 3 foi repetida por mais uma vez, sempre enfatizando o detalhe da publicação dos textos escritos.</p>

O E3 foi produzido, pela professora W. para a realização da tarefa na 5ª série do turno matutino (5ª M) e o E4 foi produzido pela professora V., que também orientou a tarefa na 7ª N, para a realização da tarefa na 5ª série do turno noturno (5ª N).

As práticas de ensino

Ainda com base na orientação interpretativista, realizamos o levantamento das práticas escolares de ensino/aprendizagem da escrita que interferem na

configuração dos dados lingüísticos. O levantamento desses dados foi se realizando por meio de instrumentos variados e flexíveis (cf. Garcez, 1998:85), em oposição à pesquisa quantitativa, que elege instrumentos fechados em busca de informações quantitativas. Os instrumentos utilizados para o levantamento desses dados foram: (a) o questionário fechado, (b) as entrevistas não-estruturadas, (c) os documentos escritos e (d) o diário do observador.

a) O questionário fechado

Esse recurso foi utilizado somente com os alunos, com o objetivo de levantar as informações gerais do tipo: nome do aluno (a), série, turma, idade, escola, a profissão dos pais, a profissão do aluno e o local de trabalho.

No levantamento realizado com os alunos do turno matutino, não foi coletada a informação sobre as profissões dos alunos. Já no turno noturno, esse levantamento tornou-se necessário, uma vez que se tratava de uma clientela de jovens e adultos que normalmente tinham alguma ocupação, seja na cidade seja na zona rural.

Estrutura do questionário, aplicado juntamente com a tarefa

Aluno(a) _____ série _____ turma _____ idade _____
Escola _____
Profissão dos pais: Pai _____ Mãe _____
Local onde o aluno trabalha: _____

b) Entrevistas não-estruturadas

Essas entrevistas foram realizadas com e sem gravações, com os alunos e com as professoras envolvidas diretamente na pesquisa. Tais entrevistas foram realizadas em situações variadas: reuniões, visitas residenciais, encontros na praça da cidade e por meio de conversas individuais programadas na e fora da escola. A entrevista com os alunos buscou levantar informações de caráter pessoal, não contidas ou contempladas no questionário fechado: o grau de escolaridade dos pais, história pessoal com a escrita, expectativas em relação ao aprendizado da escrita etc. A entrevista com as professoras buscou levantar as informações relacionadas com o grau de escolaridade, local onde concluiu o curso, idade, experiência com o magistério, expectativas em relação aos resultados do exercício de retextualização, o material didático utilizado no ensino e as estratégias normalmente usadas para a organização da aula.

c) Os documentos escritos

Os documentos escritos utilizados como material de análise, para essa pesquisa, foram os cadernos dos alunos com exercícios de língua portuguesa (leitura, redação e gramática) e 06 redações corrigidas pelas professoras. Nos cadernos dos alunos da 5ª série do turno matutino (5ª M) e da 5ª série do turno noturno (5ª N) foram levantados respectivamente 17 e 14 exercícios realizados num período de 03 meses letivos (maio, julho e agosto). Nos cadernos dos alunos da 7ª série do turno matutino (7ª M) e da 7ª série do turno noturno (7ª N), foram

levantados, respectivamente 27 e 25 exercícios realizados num período de 04 meses letivos (7ª M) e de 03 meses letivos (7ª N). Esses números, no entanto, podem não representar o total de exercícios realizados pelos alunos, uma vez que foram checados em apenas 01 caderno de cada série/turno. Embora tivéssemos tido o cuidado de selecionar o caderno do aluno mais assíduo da turma, a amostra é pequena e, portanto, não assegura uma quantificação precisa dos exercícios realizados no período letivo que antecedeu à coleta dos dados.

A coleta das redações corrigidas deu-se da seguinte forma: após a realização das atividades dos alunos, selecionamos pares de redações em cada série do turno matutino, a partir dos seguintes critérios: uma bem escrita do ponto de vista da *regularização* lingüística (ortografia, concordância verbal, etc.), porém com problemas de explicitação verbal (ambigüidade referencial, implicação de referências etc.) e outra não tão bem escrita no plano da *regularização* lingüística, porém bem organizada no plano da explicitação. As redações dos alunos de 5ª série foram corrigidas por escrito e comentadas oralmente pela professora W. da 5ª série do turno matutino e as redações dos alunos da 7ª série foram corrigidas pela professora R. da 7ª série do turno M.

Ainda seguindo essa metodologia, coletamos redações de alunos da 7ª série corrigidas pela professora da 5ª série e redações de alunos de 4ª série corrigidas pela professora da 7ª série. Essa última coleta foi realizada dois meses após a realização dos exercícios de retextualização, durante um curso de capacitação pedagógica ocorrido na escola.

d) O diário do observador

As observações ocorreram a cada momento da coleta de dados e consistiram no levantamento de informações decisivas para a reorientação do plano de coleta. Garcez (1998), a partir de Erickson (1990), considera que não há uma relação estanque entre a coleta e a análise dos dados vistos como objeto de pesquisa, bem como dos fatos que os circundam e os constituem. Durante a coleta dos dados, por exemplo, muitas reflexões são feitas e muitas decisões são tomadas resultando numa reorientação do percurso e redefinição de aspectos a serem focalizados na pesquisa. De acordo com Signorini (1998:103), os percursos de investigações na pesquisa inter ou transdisciplinar em LA se dão por “ações orientadas e gradativamente reorientadas em função dos meios, interesses e obstáculos do jogo”.

Dessa forma, durante a coleta dos textos dos alunos, nessa pesquisa, registramos, por meio de gravador, o máximo de informações produzidas pelas professoras e anotamos em diário de campo, todas as informações relativas ao funcionamento da escola e do ensino/aprendizagem: sujeitos que a constituem, espaços de letramento e problemas gerais. Essas informações, por sua vez, foram importantes na redefinição do campo de coleta, como ocorreu na seleção das séries/turmas onde foram coletados os textos escritos.

A partir de redefinição das séries e turmas, foi necessário, também, redefinir questões de interesse e, conseqüentemente, os instrumentos através dos quais deveriam ser coletados os dados novos. Além disso, outras redefinições foram feitas, a partir do momento em que os alunos não conseguiram ler o enunciado escrito elaborado pelo pesquisador: opção pela gravação do enunciado da

professora, redefinição de critérios para acompanhar e observar a explicação da tarefa pelas professoras etc.

Os sujeitos da pesquisa

a) Os professores

No turno matutino, a atividade de retextualização foi realizada em parceria com a professora W. da 5ª série, de aproximadamente 45 anos de idade, formada em magistério e com 03 anos de experiência em ensino de Língua Portuguesa na escola Theódulo Albuquerque. Na 7ª série, a tarefa foi orientada pela professora da turma R., de 30 anos, licenciada em Letras pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco – CESVASF, com 03 anos de experiência em ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, na escola Theódulo Albuquerque.

Nas turmas noturnas, a tarefa foi orientada pela professora V., de aproximadamente 45 anos, licenciada em Letras, que leciona língua portuguesa na 7ª série do turno noturno e, atualmente, assume a função de coordenadora pedagógica da referida escola.

b) Os alunos

Na 5ª série, a atividade de retextualização foi realizada por 18 alunos, sendo 10 do turno matutino (5ª M) e 08 do turno noturno (5ª N). Os alunos da 5ª M estavam, na época, na faixa etária entre 11 e 14 anos, sendo que 06 deles tinham

11 anos. Os alunos da 5ª N, estavam na faixa etária entre 15 e 16 anos sendo que 05 deles tinham 16 anos.

Na 7ª série, a atividade de retextualização foi realizada por 17 alunos, sendo 08 do turno matutino (7ª M) e 09 do turno noturno (7ª N). Os alunos da 7ª M, estavam, na época, na faixa etária entre 13 e 15 anos, sendo que a maioria (04) tinha 13 anos. Os alunos da 7ª N, estavam na faixa etária entre 13 e 16 anos, sendo que a maioria (05) tinha 16 anos.

A grande maioria desses alunos é filho de pais com escolarização, no máximo, até a 4ª série, com exceção de dois alunos da 7ª série, que são filhos de professoras primárias. No geral, os pais desses alunos são trabalhadores do comércio ambulante, trabalhadores rurais, empregadas domésticas, pequenos comerciantes e vigilantes.

Capítulo 2

2. Relação fala-escrita, retextualização e o ensino de língua materna

Neste capítulo, discutiremos os principais conceitos que nortearão a análise dos dados da pesquisa, a partir dos seguintes tópicos : (1.) estudos acerca da relação fala-escrita; (2.) estudos sobre a *retextualização*; e (3.) estudos sobre as práticas de letramento escolarizado.

Em (1), faremos uma revisão dos estudos acerca da relação fala-escrita, procurando situá-los nas seguintes perspectivas: (I.) a perspectiva dicotômica; (II.) a perspectiva do contínuo e (III.) a perspectiva de base funcionalista. Em (2), faremos uma revisão de alguns estudos acerca da retextualização, envolvendo a transformação do oral em escrito, incluindo experiências realizadas no âmbito da escola; e, em (3), faremos uma discussão sobre o letramento escolarizado, focalizando estudos que analisam o papel da escolarização na aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos.

2.1 - A relação fala - escrita

A perspectiva dicotômica

Os estudos que consideram a fala e a escrita como dois pólos opostos, portanto, descontínuos e dicotômicos, se apóiam na crença de que a escrita é absolutamente marcada pela explicitude e autonomia, enquanto a fala, em

contraste, é altamente marcada pela implicitude e contextualização (Ong, 1998). A partir dessa hipótese, os significados seriam determinados, simplesmente, pela lógica interna ao texto escrito que teria a propriedade de agir independentemente do seu autor, em contextos espaço-temporais distintos.

W. Ong (1998 p. 47-61), concebendo a escrita como uma tecnologia da explicitude, aponta determinadas *qualidades intrínsecas* que caracterizam a escrita como um tipo de linguagem *livre do contexto*, em contraste com a oralidade. Essa diferença, segundo o autor, pode ser ilustrada através das seguintes características:

a) Estilo aditivo *versus* estilo subordinativo - Essa oposição tem a ver com a crença de que, na oralidade, há uma preferência pelo estilo aditivo, com alta ocorrência da conjunção “e”, enquanto que a escrita, por desenvolver uma gramática mais elaborada e fixa, privilegia o estilo subordinativo, marcado pelo uso de conjunções do tipo: *e, quando, então, assim e enquanto* (v. também B. Bernstein, *apud* Soares, 1999: 25-26).

b) Agregativo *versus* analítico - A partir desse contraste, Ong aponta que, nas comunidades orais, há uma preferência pelo uso de *epítetos*, em estruturas do tipo: *soldado valente, cavalo robusto*, etc. em que os epítetos ou modificadores *valente e robusto* funcionariam como *contextualizadores* das unidades principais *soldado e cavalo*. Na cultura escrita, o uso de tais epítetos seria considerado redundante e desnecessário em virtude de seu peso agregativo.

c) Redundância e repetição *versus* linearidade e continuidade - Essa oposição tem a ver com a hipótese de que a escrita fixaria no texto uma linha de continuidade fora da mente. Nesse caso, se o leitor suprime da mente o contexto relacionado com o *material* que está sendo lido, ele retrocede ao texto de modo seletivo e o contexto é recuperado. Na oralidade, por outro lado, isso não é possível, já que a manifestação oral desaparece tão logo é pronunciada. Por essa razão, a redundância e a repetição teriam a função de manter o falante e o ouvinte envolvidos no tópico conversacional.

d) Situacional *versus* abstrato - Essa oposição tem a ver a hipótese de que a oralidade consistiria em fixar a informação em uma situação específica ou próxima da vida cotidiana. A escrita, por outro lado, em relação ao tratamento da informação, consistiria de algo contido em si mesmo.

A dicotomização autonomia *versus* contextualização na relação oralidade e cultura escrita sugere, portanto, que linguagem escrita não precisa do contexto para sua interpretação, enquanto a linguagem falada é, em contraste, contextualizada, necessitando de um contexto para sua interpretação. Essa hipótese, entretanto, pode ser enganosa, uma vez que *“embora a linguagem escrita possa ser descontextualizada na medida em que minimiza os indicadores relacionados à situação, tanto a linguagem falada quanto a escrita exigem que exista um contexto ou que seja imaginado, para sua interpretação”* (Simons e Murphy, 1991:221). O sentido do texto falado ou escrito, por mais explícito que esteja no plano lingüístico, será sempre vinculado, de alguma forma, a uma situação específica de uso. Como aponta Olson (1997: 174):

“o que o texto significa depende não só do sentido do que vem expresso, tal como é especificado pelo léxico e pela gramática, mas também da força ilocucionária, a qual, quando marcada explicitamente, indica a intenção do autor quanto ao modo como o público receptor real ou presumido deve interpretá-lo. A força de um enunciado não é fabricada ou projetada no texto pelo leitor, mas pode ser recuperada, pelo menos em parte, com base no contexto ou no próprio texto”.

Além disso, a polarização linguagem falada versus linguagem escrita, como conclui Chafe (1982:17) se aplica melhor aos extremos dos usos da língua falada e escrita. Isto é, nos casos em que são contrastadas as características organizacionais da prosa expositiva acadêmica com as características organizacionais do texto oral de conversa familiar. Tal polarização não é extensiva aos casos em que se focaliza a relação entre gêneros textuais relativamente próximos (Chafe & Danielewicz, 1987; Marcuschi, 2000) ou quando o foco se desloca do código, em si, para o envolvimento entre os usuários: falante e ouvinte ou escritor e leitor (Tannen, 1985).

A perspectiva do contínuo

Nessa perspectiva, alguns autores (Chafe & Danielewicz, 1987; Halliday, 1989; Tannen, 1985; Marcuschi, 1996; Simons e Murphy, 1991) defendem que as semelhanças e diferenças entre fala e escrita se dão num *continuum* em que a questão da autonomia semântica e da contextualização é relativizada, quando o foco é deslocado do código em si para outras variáveis, tais como: (a) a diversidade dos registros e (b) as condições em que os sujeitos usam os registros falados e escritos, em uma determinada cultura.

Quanto à diversidade de gêneros, contrariando a perspectiva dicotômica, o fenômeno da relação fala-escrita é analisado dentro de um *continuum* de variáveis textuais que vai desde os mais informais aos mais formais, tanto na fala quanto na escrita. Nesse caso, são evitadas as polarizações que reduzem a fala à conversação espontânea e a escrita ao ensaio acadêmico.

Chafe & Danielewicz (1987: 37-39) realizaram um estudo comparativo utilizando um conjunto de registros constituído de : *fala informal* (conversação espontânea); *fala formal* (conferência); *escrita informal* (cartas) e *escrita formal* (produção acadêmica) e concluíram que:

a) As cartas, apesar de serem um registro escrito, apresentam várias características da conversação espontânea, tais como: pouca variedade no uso do vocabulário, presença de referenciação implícita, uso de palavras coloquiais, pouca ocorrência de itens letrados e envolvimento com a realidade concreta;

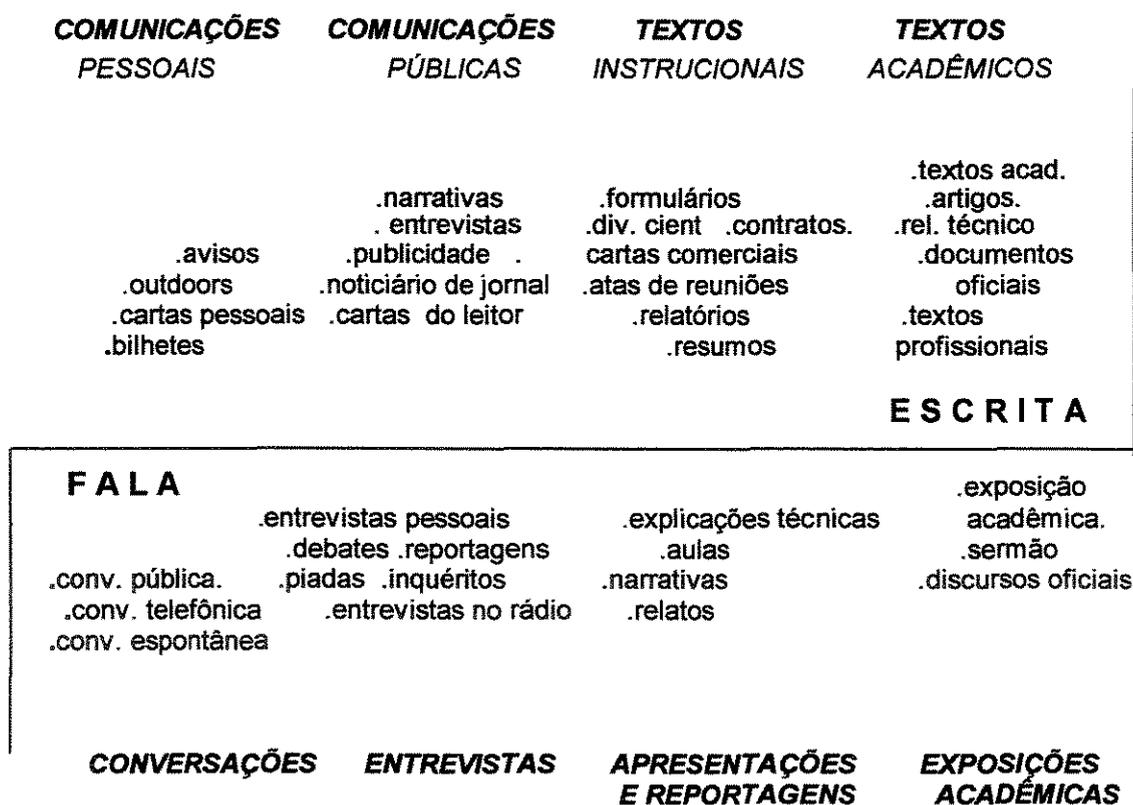
b) A conferência, apesar de apresentar algumas características específicas da conversação espontânea, possui, também, semelhanças com a produção acadêmica, tais como: uso de vocabulário letrado, emprego de sentenças sintaticamente elaboradas, distanciamento do ambiente de produção e pouca interação com audiência.

Ainda nessa linha, Marcuschi (1995 e 2000), convencido de que deve ser evitada a dicotomia na análise da relação fala - escrita, defende que :

“as relações entre a língua falada e língua escrita, podem ser mais bem compreendidas se observadas dentro de um continuum tipológico das produções textuais”.

Para tanto, ele propõe um quadro de distribuição que nos permite identificar, mais seguramente, as semelhanças e as diferenças entre uma e outra modalidade ao longo de dois contínuos sobrepostos.

Fig. 1 – Distribuição dos textos falados e escritos no *contínuo tipológico* (Marcuschi, 1996 p.18).



O gráfico acima nos permite uma análise não dicotômica do fenômeno relação fala/escrita, sugerindo, inclusive, a possibilidade de intersecções entre os tipos de textos distribuídos ao longo dos dois contínuos. Isto significa que a polarização autonomia semântica versus contextualização na relação fala-escrita

(cf. Ong, op. cit.) se manifesta apenas como uma tendência e não pela emergência de um sistema da língua absolutamente autônomo.

Nessa perspectiva, podemos supor, portanto, que um bilhete, que tende a ser um tipo de escrita mais contextualizado, pode não expressar o mesmo grau de autonomia e explicitude que tem um texto escrito de jornal. Por outro lado, a exposição oral acadêmica, apesar de ser produzida em uma interação face a face, pode não apresentar um alto grau de vinculação com a audiência, como é facilmente observado nas conversações espontâneas (cf. Chafe & Danielewicz, op. cit.)

Mas a observação pura e simples da variação dos gêneros textuais, não dá conta da complexidade do fenômeno da relação fala-escrita no uso. Um aviso escrito, por exemplo, apesar de sua regularidade quanto à estrutura, pode apresentar uma variação de grau de autonomia ou descontextualização⁵, em função da maior ou menor ocorrência de indicadores ligados à situação (Simons e Murphy, 1991). Imaginemos, por exemplo, os dois avisos escritos⁶ abaixo:

Aviso 1	Aviso 2
Esta imobiliária mudou-se para a rua Curaçá, nº 22", próxima à estação de trem.	"Esta imobiliária mudou-se para logo ali → nº 22".

⁵ O termo descontextualização estará associado semanticamente ao termo autonomia todas as vezes que ele estiver sendo relacionado ao contexto imediato de produção dos textos. Entretanto, essa associação não se aplica nos casos em que tal termo estiver relacionado ao contexto no sentido amplo, já que todo texto escrito ou falado depende de um contexto para significar -se, seja de produção ou de recepção (cf. Simons & Murphy, op. cit.).

⁶ Tais textos foram constituídos das seguintes formas: o aviso 1 é uma adaptação feita por mim, baseado nos usos tradicionais, e o aviso 2 eu coletei na cidade de Campinas -SP e trata-se de um aviso fixado na porta de uma imobiliária.

Nos dois casos, trata-se de textos escritos produzidos com a mesma função: orientar os clientes acerca do novo endereço de uma casa comercial. O aviso 1, pode ser considerado como uma escrita menos “*dependente da situação*” e mais “*dependente do texto*” (cf. Simons & Murphy, 1991) ou, ainda, menos *desindexalizada*, uma vez que, nela, não há ocorrência de referentes exofóricos ou dêiticos sinalizando que a informação deve ser recuperada no contexto situacional (Simons & Murphy, 1991; Grundy & Arnold, 1995). Nessa escrita, há indicação mais explícita de referências, permitindo que o sentido seja minimamente interpretado pelo leitor: Rua Curaça, nº 22 e próximo à estação de trem. Um leitor, mesmo distante da situação imediata, ao ler esse aviso, saberá, no mínimo, que há uma imobiliária localizada na rua Curaçá, próximo à estação de trem.

O aviso 2, apesar de ser um texto escrito com função similar, pode ser considerado como uma escrita mais dependente do contexto imediato ou mais *indexada*. O referente exofórico ou dêitico de espaço *ali* funciona como índice de indexação, sinalizando que parte da informação necessária à compreensão do texto deve ser recuperada no contexto situacional (Grundy & Arnold, op.cit:27). Nesse exemplo, podemos considerar também que a seta (→) funciona com um recurso da escrita (Arabyan, 1999), indicando que o demonstrativo dêitico “ali” significa ao lado direito do leitor. No entanto, do ponto de vista da autonomia semântica e da explicitação, tal seta acrescenta pouco, já que ela não nomeia ou explicita verbalmente o referente correspondente ao dêitico “ali”. Nesse aviso, portanto, apesar de ser um texto escrito, o leitor necessitaria de um número maior de informações compartilhadas para a interpretação mais precisa do texto.

Esse pequeno exemplo parece indicar que a *autonomia* semântica e a explicitude, tidas como qualidades iminentes da língua escrita, podem variar quando são levadas em conta a diversidade de gêneros e as condições em que estes são produzidos.

Em relação às condições de uso dos registros, também contrariando a perspectiva dicotômica e ampliando a perspectiva do *continuum tipológico dos gêneros textuais*, o fenômeno da relação fala-escrita é analisado, fundamentalmente, a partir das condições em que os sujeitos reais usam a língua. As características específicas da fala e da escrita, desta forma, não seriam atributos estáticos da modalidade ou de um *continuum* de modalidades, em sua natureza, mas sim variáveis em função do grau de envolvimento interpessoal entre locutor e interlocutor (Bakhtin, 1995; Tannen, 1984) ou, numa perspectiva funcionalista mais ampla, em função do campo de atuação do discurso – o “Field”; do envolvimento interpessoal entre os participantes do discurso – o “tenor” e, finalmente, em relação à modalidade do discurso – o “Mode” (cf. Halliday, 1989; Halliday, McIntosh & Stevens, 1974).

Tannen (1984), pressupondo uma visão interacionista da relação fala-escrita, propõe que as diferenças entre fala e escrita sejam focalizadas no envolvimento interpessoal e não na modalidade em si. A autora analisou um corpus constituído de duas horas e meia de conversação natural e espontânea, num jantar de ação de graças, entre seis amigos de origens étnicas e geográficas diversas. A partir dessa análise, ela observou que (l.) as estratégias de *envolvimento*, tais como: *sobreposição*, *interrupção*, *entonação*, *ironia*, *velocidade* etc, tipicamente encontradas na conversação, só ocorrem na fala de 03 informantes letrados e de

origem ocidental; e que (II.) os demais informantes não compartilhavam o mesmo estilo, uma vez que utilizavam estratégias mais *centradas na mensagem*, com ênfase na informação veiculada e menos no envolvimento.

A autora mostra ainda que determinadas estratégias que ocorrem na conversação espontânea, como a *repetição de sons e de palavras, metáforas recorrentes, ritmo* etc., diferentemente do que se pensa a partir da perspectiva dicotômica, também podem ocorrer na escrita, como é o caso dos textos literários, que se caracterizam essencialmente pela *dependência máxima* do contexto, não porque dependem do contexto imediato, mas por requerer do leitor (ou ouvinte) que complete ao máximo o *background* e outras informações elididas (Tannen, op. cit: 10).

Além dessas considerações, de base interacionista, acrescentamos que o envolvimento com a mensagem escrita no ato da leitura é sempre influenciado pelo grau de familiaridade que o leitor possui previamente com o contexto de produção/recepção dos textos. O texto escrito, inclusive o mais formal, é sempre *um produto do seu ambiente, de um processo contínuo de escolhas de significados que podemos representar como múltiplos caminhos através das redes que constituem o sistema lingüístico*” (Halliday, 1989:11).

Os textos escritos não estão abertos a qualquer leitor, nem conduzem sempre a uma mesma leitura. Por isso, não basta ser alfabetizado, para que se possa interagir e compreender as intenções do autor em qualquer texto, já que a leitura e a escrita não se reduzem respectivamente às tarefas de codificação e decodificação de mensagens.

Logo, a associação da autonomia semântica e descontextualização como marca da escrita (Ong, op. cit.) pode pressupor uma noção estática do contexto, determinado e limitado pelas condições físicas e imediatas de produção, privilegiando apenas o texto e as intenções do autor (cf. Marcuschi, 1994). As condições de recepção e os objetivos pessoais do leitor não são levados em consideração. O leitor, nessa ótica, é um mero receptor passivo da informação previamente codificada e empacotada pelo escritor. Contudo, como defendem Simons & Murphy (1991: 3) :

“embora a linguagem escrita possa ser descontextualizada na medida que minimiza os indicadores relacionados à situação, tanto a linguagem falada quanto a escrita exigem a existência de um contexto ou que esteja imaginado para sua interpretação”.

Fugindo da dicotomia *contextualizado x descontextualizado*, estes autores sugerem que o termo contexto seja usado referindo-se ao contexto tanto verbal quanto situacional do enunciado, adotando o termo *‘dependente da situação’*, para a fala e o termo *‘dependente do texto’* para a escrita. Para eles, no entanto, tanto a fala quanto à escrita podem apresentar um conjunto de variações tipológicas que vão desde as mais “dependentes da situação” às mais “dependentes do texto”. Assim, uma conversa espontânea tende a ser mais dependente da situação do que uma exposição oral formal e um artigo, por sua vez, tende a ser mais dependente do texto do que os bilhetes ou cartas pessoais.

A perspectiva funcionalista

Halliday (1989:30-34) e Halliday et alii (1974: 117-118), a partir de uma perspectiva funcionalista, consideram que as configurações semânticas da fala e da escrita, enquanto registros, variam em função dos seguintes aspectos ligados à situação de uso: *o campo do discurso – o “Field”, o estilo do discurso – o “Tenor” e as modalidades do discurso – o “mode”*.

“*O campo do discurso de um texto*” - esse aspecto refere-se ao fato de que determinados fatores semânticos do texto são explicados através da referência à situação ou ao evento comunicativo do qual a atividade lingüística, também, se constitui. Há situações em que a atividade lingüística responde pela totalidade do evento, tal como ocorre num ensaio, numa discussão ou num seminário acadêmico. Nessas situações, o campo do discurso dos registros é o assunto: política, relações pessoais, ciência, etc. Há, por outro lado, situações em que a atividade lingüística representa apenas uma parte secundária do evento comunicativo, tal como ocorre nos registros domésticos: aspirar o carpete, cozinhar, etc. Nesses casos, o campo do discurso é a experiência ou o evento como um todo. Há, ainda, situações em que a atividade lingüística pode não ter relações com o evento comunicativo, tal como ocorre na situação em que dois homens discutem política enquanto estão trabalhando. Nesse caso, a atividade lingüística não faz parte do evento “trabalhar” e o *campo do discurso* é o da política (Halliday et alii, op.cit: 114-115)

“*A modalidade do discurso*” – esse aspecto refere-se, fundamentalmente, à distinção entre o modo falado e o escrito do registro lingüístico. Alguns modos

do discurso escrito e outros do discurso oral tendem a ser auto-suficientes, no sentido de explicar a maior parte da atividade ou toda ela que diz respeito à situação. A produção de textos sobre um determinado campo de discurso, por exemplo, pode ocorrer na modalidade oral ou escrita. Em função da modalidade, os textos produzidos podem apresentar configurações variadas do ponto de vista gramatical e lexical.

“*O estilo do discurso*” - esse aspecto refere-se ao tipo de relação que se estabelece entre os participantes do discurso. A natureza da relação entre os participantes implica na variação dos textos, que podem apresentar padrões mais ou menos formais. As relações pessoais que determinam o estilo do discurso variam de acordo com o grau de ‘*permanência*’. Algumas são mais ‘*efêmeras*’ como as que ocorrem quando os participantes encontram-se numa festa ou num ônibus. Outras são mais duradouras como as que ocorrem nas relações entre pais e filhos. Além dessas, há as intermediárias e socialmente definidas, como as que ocorrem nas relações professor - aluno e patrão-operário etc.

Os textos produzidos na escola, sobre um certo campo do discurso e num certo meio ou modalidade do discurso, podem ser afetados em suas configurações semânticas em função do tipo de relação entre os participantes. Desta forma, os textos orais ou escritos produzidos pelos alunos como meros exercícios de avaliação tendem a apresentar uma configuração distinta dos que são produzidos, por exemplo, para socializar informações entre os colegas.

A partir dessa perspectiva, os textos, sejam falados ou escritos, variam não apenas em função da modalidade, enquanto código, mas de uma combinação de

fatores da situação que não se excluem, mas que se intersectam formando a tessitura dos registros.

Além disso, conforme acrescentam Halliday, McIntosh & Strevens (op. cit: 118), "*cada falante tem a seu dispor uma escala contínua de padrões e elementos, dentre os quais escolhe, em cada situação típica, o acervo adequado de harmonias convenientes na clave própria*". Na perspectiva colocada, um mesmo falante é capaz de variar e adequar os registros, em função das exigências do contexto situacional.

Essa posição, no entanto, nos parece determinista, uma vez que potencializa excessivamente o contexto situacional na seleção dos registros. Os fatores situacionais, de fato, são decisivos na seleção e configuração dos registros. No dia a dia podemos observar vários contextos em que as pessoas estão discursando sobre diferentes *campos de discurso*, falando ou escrevendo, em diferentes estilos. No entanto, tomando como o exemplo a conferência, qual seria a configuração semântica de uma conferência sobre o sindicalismo, em um espaço acadêmico, realizada por sujeitos com diferentes graus de escolaridade? Imaginemos um líder sindical, operário, e um historiador, ambos filiados à doutrina marxista, palestrando sobre sindicalismo (campo de discurso) em uma universidade, quais as configurações gramaticais e semânticas desses registros?

Nesse caso, portanto, os parâmetros do contexto situacional parecem não ser suficientes para explicar a variação dos registros. Os registros não estão para a memória do sujeito assim como as roupas estão para o guarda-roupa e para o corpo. É preciso pressupor, portanto, uma variação que combine os parâmetros da situação e os graus de letramento dos usuários de um mesmo registro.

Essa questão parece também ser esclarecida por Halliday (1989), quando discute a relação entre dialetos, enquanto variação da língua em função do falante: região, classe social, escolaridade etc.; e os registros, enquanto variação função do uso, e, portanto, do processo. Admitindo a existência de uma interface entre dialetos e registros, o autor aponta que:

“Diferentes grupos sociais se engajam em tipos diferentes de atividades. Como consequência disso, certos registros vêm associados com certos dialetos. Numa sociedade tipicamente ocidental, se você está usando o registro burocrático você aciona o dialeto padrão. Entretanto, grupos sociais diferentes tendem a possuir diferentes concepções dos significados que são apropriados para o contexto de situação”. (p.42)

A partir dessas considerações, portanto, a relação fala-escrita, ou mesmo a atividade de transição de uma modalidade para outra, deve ser vista como um processo que não se explica por mera observação do código em si, mas determinado por uma combinação ampla de fatores que envolvem: o campo ou área de operação da atividade lingüística, o envolvimento interpessoal entre os usuários, os propósitos comunicativos, a modalidade do discurso e pode envolver, ainda, o grau de letramento e nível de escolaridade dos usuários.

2.2 - A retextualização

Marcuschi (1996:2-3), baseando-se em N. Travaglia (1993), aponta várias possibilidades de retextualização:

1. *fala → escrita* (*entrevista oral → entrevista impressa*)
2. *fala → fala* (*conferência → tradução simultânea*)

3. *escrita* → *fala* (*texto escrito* → *exposição oral*)

4. *escrita* → *escrita* (*texto escrito* → *resumo escrito*)

O autor observa que a retextualização é uma atividade que está presente na vida diária das pessoas, seja quando refazem textos orais e escritos ou fazem adaptações de uma modalidade para outra: na escola, no trabalho e no uso cotidiano. Para realizar uma experiência de retextualização – da fala para a escrita – com estudantes de 1º, 2º e 3º graus, Marcuschi considerou como ponto de partida as seguintes variáveis:

- a) *O propósito ou objetivo da retextualização;*
- b) *A relação entre o autor do texto original e o transformador;*
- c) *A relação tipológica entre o original e a retextualização.*

Quanto ao *objetivo*, as diferentes finalidades da atividade podem resultar em diferenças, bastante acentuadas ou não, na configuração dos textos. Uma ilustração a esse respeito é que o trabalho feito pelo jornalista na passagem de uma entrevista oral para o texto impresso tende a ser mais cuidadoso do que a transformação feita por alunos em situação de aprendizagem em sala de aula. Quanto à *relação entre o autor e o transformador*, o texto pode ser refeito pela mesma pessoa que produziu o texto original ou por outra. No primeiro caso, as mudanças são maiores, resultando às vezes num outro texto totalmente diverso do texto original. Já no segundo caso, as mudanças tendem a ser menos salientes. Quanto à *relação tipológica entre o texto original e a retextualização*, observa-se

que a transformação de textos conservando-se o mesmo gênero produz mudanças menos “drásticas” do que a transformação de um gênero em outro.

Na experiência realizada, Marcuschi (op. cit.) utiliza como texto original para a transformação, uma narrativa da *norma culta falada* de 254 palavras, selecionada dos dados do Projeto NURC/Recife (Inq.99-DID). Com base nos resultados da retextualização realizada com 01 aluna de 3ª série (10 anos) e com uma aluna de 8ª série (14 anos), o autor concluiu que tais alunas não realizaram mudanças significativas. Não houve mudanças na ordem das frases, poucas substituições lexicais e os textos escritos continuaram com muitas repetições, sem um tratamento estilístico (p.24-25).

Entretanto, embora Marcuschi pressuponha que a retextualização do oral ao escrito depende da relação entre “o produtor do texto original e o transformador” (p.2) e ainda de “uma intensa atividade de compreensão de texto” (p. 28), na experiência realizada com as alunas de 1º grau, essas variáveis não foram consideradas, uma vez que o autor não se preocupou com a distância, quanto ao nível de escolaridade, entre essas estudantes e o autor do texto original.

No nosso trabalho, portanto, assumindo o pressuposto funcionalista da relação fala-escrita e da não transparência do discurso letrado, propusemos um texto original, que tratasse de um tema previamente inserido na cultura da comunidade e que, por isso, possibilitasse a criação de uma base comum para a atividade de retextualização: a narrativa de experiência real (cf. cap. 2 - Metodologia). Os processos resultantes dessa transformação, nessa perspectiva, deverão ser observados na relação com os parâmetros do contexto social e cultural, no qual os sujeitos residem e estão sendo escolarizados e podem envolver

(a.) mudanças relacionadas com a modalidade: no plano lingüístico (ou gramatical) e no plano explicitativo (semântico-textual); (b.) mudanças motivadas pela relação interpessoal; e (b.) mudanças motivadas pelas variáveis ligadas ao impacto da escolarização.

2.3 – O letramento escolarizado

Nessa pesquisa, o nível de domínio dos processos de retextualização, como foi mencionado no tópico anterior, deve ser entendido como resultado da natureza do impacto da escolarização ou das práticas escolares de letramento propiciadas pela escola aos alunos. Atualmente, o termo letramento tem sido usado para se referir ao conjunto de práticas sociais de linguagem mediadas ou influenciadas pela escrita (cf. Barton & Hamilton, 1998; Kleiman, 1995 e 2000). Assim, o letramento pode ser focalizado em eventos reais que envolvem a leitura e a produção de textos escritos e, ainda, em eventos que, embora não sejam mediados pela escrita impressa, envolvem o discurso oral letrado. Esses eventos são variados e existem tanto nas práticas sociais amplas quanto nas práticas sociais escolares.

Uma compreensão mais ampla do letramento como prática social e escolar pode ser encontrada em Street (1984). Street reconhece duas concepções de letramento: o “*modelo autônomo*” e o “*modelo ideológico*”.

O modelo autônomo de letramento

O “modelo autônomo” sustenta a concepção escolar de letramento e se baseia na concepção de escrita enquanto código dotado de autonomia semântica, não necessitando das interferências do contexto para que seja interpretada pelo leitor. A escrita é vista como uma tecnologia que interfere na aquisição de habilidades mentais superiores. De acordo com Ong (1998):

“a escrita aumenta a consciência. A alienação de um meio natural pode ser boa para nós e, na verdade, é em muitos aspectos fundamental para a vida humana plena. Para viver e compreender, plenamente, necessitamos não apenas da proximidade, mas também da distância. Essa escrita alimenta a consciência como nenhuma outra ferramenta” (p.98).

Com base nessa crença, o domínio da escrita e do alfabeto implica diretamente na capacidade de elaboração de processos mentais superiores, tais como: raciocínio abstrato, memória ativa, resolução de problemas etc. (cf. Tfouni, 1997:21). Entretanto, como contrapõe Olson (1997), a capacidade de leitura depende não só do conhecimento da letra e do código escrito mas também do conhecimento geral dos assuntos tratados nos textos. O domínio do alfabeto por si só não é suficiente para a compreensão de qualquer assunto em qualquer texto. Scribner & Cole (1981), a partir de estudos desenvolvidos com alunos alfabetizados através de diferentes estilos de escolarização, mostram que a aquisição de habilidades cognitivas, antes atribuídas à própria escrita é, na verdade, consequência de práticas escolares de alfabetização que valorizam não apenas o saber, mas o “saber dizer” (p.27)

O modelo “ideológico” de letramento.

O modelo ideológico de letramento concebe áreas de interface entre a cultura oral e cultura letrada, de modo que o encontro entre elas não resulta na substituição da primeira pela segunda, mas sim em uma continuidade e variedade de práticas letradas. Street (1984:95) aponta que, diferentemente do que se postula no modelo “autônomo” de letramento, no modelo ideológico, o letramento é *entendido em termos de práticas sociais concretas*, podendo ser concebido como o resultado de práticas específicas, e não universais, tanto na sociedade quanto na escola.

2.3.a - Letramento e escolarização

Nesse tópico selecionamos alguns estudos que tratam dos modos de participação das experiências familiares de letramento no aprendizado da leitura e da escrita na escola. Estes estudos vêm revelando que a aquisição da escrita no contexto escolar reflete uma continuidade e não uma ruptura entre a linguagem oral que as crianças trazem do seu meio familiar e a linguagem escrita eleita como padrão escolar.

Simons e Murphy (1991) analisam a interferência das estratégias de língua falada na aquisição da leitura e concluem que as crianças que usam a linguagem mais *dependente da situação*, com maior presença de referentes exofóricos, apresentam mais dificuldades na leitura do texto escrito do que as crianças que possuem previamente o domínio da linguagem mais *dependente do texto* ou mais descontextualizada.

Collins e Michael (1991) analisam o impacto de diferentes estilos de fala na aquisição da alfabetização, concluindo que as crianças que usam o *estilo centrado na mensagem* (estratégias sintáticas complexas e lexicalização) para textualizar os referentes, escrevem textos de forma não ambígua e as crianças que usam o *estilo centrado no envolvimento* com apoio em canais paralingüísticos tendem a escrever textos com maior ocorrência de ambigüidades.

Esses dois trabalhos discutem a problemática da interferência do oral na aquisição da leitura e da escrita, comparando crianças brancas e negras. Não é o nosso problema nessa pesquisa, mas tais trabalhos contribuem para a necessidade de se rediscutir o modelo universal de letramento escolar e autônomo que estigmatiza as diferenças lingüísticas, culturais e de aprendizagem no contexto da escola (cf. Kleiman, 1995).

Outros estudos buscam superar essa ruptura entre a oralidade e a escrita na escola, tomando como ponto de partida as diferenças do letramento na base social e familiar dos alunos. Terzi (1995), baseando-se nos estudos etnográficos desenvolvidos por B. Heath (1982, 1983), defende a tese de que a relação entre oralidade e escrita ocorre por interferências mútuas e reflete continuidade e não ruptura entre essas modalidades no letramento escolar.

No seu estudo, a autora observa que as crianças de meios letrados, onde o convívio com a escrita ensinada na escola começa ainda muito cedo, a construção das duas modalidades ocorre *simultaneamente*, já que, para essas, o contato significativo com a leitura é uma prática que antecede à escola, enquanto que as crianças de meios iletrados ou pouco letrados, o acesso à escrita ocorre primeiramente pela interferência da oralidade na escrita e só depois ocorre o

movimento oposto, da escrita aparecendo na fala dos alunos. Esse movimento *dialético* pode ser representado através do seguinte esquema sugerido pela autora:

Fala 1 ↔ escrita 1 ↔ fala 2 ↔ escrita 2

(Terzi, 1995 p.115)

No seu trabalho a autora analisa o *letramento pré-escolar* de 03 crianças de uma favela, cursando a 2ª série do primeiro grau, focalizando o *encontro desse letramento pré-escolar com o letramento escolar e o desenvolvimento da leitura dessas crianças, em encontros com a pesquisadora fora do ambiente escolar*. A partir desse estudo, a autora observa, baseando-se também em vários outros pesquisadores que têm estudado o letramento pré-escolar das crianças, que: a) *a influência da experiência prévia está presente em todo momento de constituição escrita; b) ao mesmo tempo em que a oralidade influencia na compreensão do funcionamento da escrita, essa compreensão torna mais claro o funcionamento da oralidade e a enriquece; c) A exposição das crianças de meios "iletrados" à escrita como meio de expressar sentidos é imprescindível desde os primeiros momentos de escola* (p.114)

Esse estudo é decisivo, na medida que mostra que o letramento é anterior à escola e depende, em parte, da qualidade dos contatos prévios que as crianças terão com a escrita ou com a oralidade letrada nas práticas diversas. As crianças de meios letrados, antes de irem para a escola, já conhecem o funcionamento da escrita, através de diferentes práticas de letramento propiciadas pela família: leituras de jornais e livros, anotações, leituras de manuais, escuta de historinhas

antes de dormir etc. (Kleiman, 1998: 182-183). As crianças de meios pouco letrados, por outro lado, dependem quase que exclusivamente da escolarização para a aquisição desse conhecimento.

Essas considerações sinalizam que os programas de escolarização devem ser precedidos de um conhecimento prévio das práticas de letramento mais comuns no contexto social mais amplo. Assim, em vez de se persistir em um único *modelo universal* de letramento que discrimina as variáveis lingüísticas sociais e geográficas, deve adotar-se modelos que privilegiem o ato de escrever como uma atividade comunicativa em diferentes contextos sociais.

2.3.b - Escolarização e aprendizagem da escrita

Além dos estudos que analisam a relação entre a realidade familiar e étnica dos alunos e o letramento escolarizado, há outros que procuram analisar e refletir sobre a influência da escolarização ou de certas práticas de letramento escolar na aquisição das habilidades de leitura e de escrita (Scribner & Cole, 1981; Collins & Michael, 1991; Cook-Gumperz, 1991; Silva, 1996).

As primeiras conclusões acerca da relação entre escolarização e desenvolvimento cognitivo dão conta de que a aquisição do domínio da *consciência metalingüística* é conseqüência da escolarização em si. Entretanto, estudos mais recentes procuram mostrar que a aquisição de tal consciência tem relação com o modelo de discurso específico que é privilegiado na escola.

Scribner e Cole (1981) realizaram um estudo comparativo numa sociedade tradicional, a dos Vai da Libéria, a fim de estudar o impacto da alfabetização no

desenvolvimento da capacidade cognitiva. Tal contexto era bastante favorável ao estudo, já que, nele, havia grupos de sujeitos alfabetizados em estilos distintos de escolarização: a escolarização no estilo ocidental, em língua inglesa; e a alfabetização no estilo tradicional em escrita local (Vai), utilizada em contextos não escolares, predominantemente para escrever cartas. Através dessa pesquisa, os autores concluem que: (I.) o letramento independe da escolarização; e (II.) a aquisição de habilidades cognitivas metalingüísticas, antes atribuída à alfabetização em si, na verdade, é uma consequência de um modo de discurso específico relacionado com a experiência escolar, já que tais habilidades cognitivas investigadas só foram demonstradas pelos informantes alfabetizados no estilo ocidental.

Um estudo que também confirma a influência da escolarização na aprendizagem da escrita foi realizado por Silva (1996). Segundo a autora, a escola, direta ou indiretamente, influencia na modificação do comportamento lingüístico dos alunos. Diretamente, quando os novos padrões lingüísticos adquiridos pelos alunos são abordados nos programas escolares, e indiretamente quando esses padrões não são focalizados na programação escolar, entretanto são condicionados pelo grau de escolarização.

Essas descobertas, sem dúvida, evidenciam a importância da escolarização e de determinadas práticas de escolarização na aquisição do domínio da leitura e da escrita. Como aponta Cook-Gumperz (1991:54) na sociedade contemporânea, a aquisição da escrita é tanto o objetivo quanto o produto da escolarização, sobretudo de uma escolarização que se preocupa com o ensino/aquisição das

habilidades discursivas e não se restringe à tarefa de decodificação e codificação da palavra impressa.

A escolarização, certamente, não significa apenas conhecer e saber como usar regras sintáticas e textuais de uma determinada língua, mas também demonstrar este conhecimento nas modalidades de textos e nos contextos adequados. É nesse sentido, portanto, que nesse estudo, a escola é vista como uma agência de letramento e, ela própria, pode estar proporcionando ao aluno um conhecimento de escrita que não seja irrelevante em situações externas ao universo escolar.

Capítulo 3

Processos de retextualização: do texto falado ao texto escrito

Esse capítulo está estruturado em 03 partes: na primeira parte, faremos a análise das características organizacionais da narrativa falada (texto falado utilizado para a atividade de retextualização), observando: as marcas conversacionais, a organização das seqüências narrativas e as estratégias de referenciação empregadas na construção do texto. Na segunda parte, faremos a análise comparativa dos enunciados produzidos pelas professoras para que os alunos realizassem a tarefa e, na terceira parte, analisaremos as estratégias de retextualização operacionalizadas por 18 alunos da 5ª série e por 17 alunos da 7ª série ao reproduzirem por escrito a mesma narrativa.

3.1 - Caracterização da narrativa falada

Uma briga

Inf. D. M. C. 10 anos, 4ª série, escola pública.

1. foi na/no dia de são joão que::que teve
2. um briga...aí...calcinha preta tava tocando aí...
3. aí passou:::até duas horas da manhã:::
4. aí home pegou e e puxou assim a cadeira
5. po outo e quase mete na cabeça do home
6. home quase mo::re...aí pegou ele...
7. saiu rodando e prendeu ele...

O texto falado (TF) utilizado nessa pesquisa, como já mostramos na metodologia, é um relato de *experiência real* (Tarallo, 1994) e será analisado focalizando-se as características organizacionais no plano meramente conversacional, no plano das seqüências narrativas e no plano da referenciação. No plano conversacional, serão analisadas as características apontadas na lingüística como tipicamente orais presentes no texto (hesitações, repetições, marcadores conversacionais, truncamentos, reduções lexicais e oracionais etc.). No plano das seqüências, serão apresentadas as partes que organizam a *coerência* narrativa (Bastos, 1994) e, no plano da referenciação, serão analisadas as estratégias utilizadas pelo informante para introduzir e retomar os referentes ao longo do texto com a finalidade de organizar a *cadeia referencial* (Marcuschi, 1998).

3.1.a - O plano conversacional

O texto apresenta algumas características que os estudos lingüísticos, especificamente os da Análise da Conversação, apresentam como *típicas* da língua falada, a saber: truncamentos “*foi na/no...*”, hesitações como ocorrem nas duplicações “*que:::que*” e “*e e*”, 04 ocorrências do marcador conversacional *aí* com função conectiva e textual (Castilho, 1998:49), redução de palavras com *instabilidade silábica*, como ocorre nas palavras “*teve*”, “*tocano*” e “*home*”. Segundo Alvarenga (1995:27), a *sílabas instável* é aquela que está mais distante da chamada *sílabas canônica* formada pela combinação Consoante + Vogal (CV). As sílabas formadas por Vogal + Consoante (VC), como na palavra *estava*, e as

silabas formadas por Consoante + Consoante + Vogal (CCV), como na palavra **outro**, são exemplos de *silabas instáveis* e, por isso, tendem a ser eliminadas ou substituídas na fala. Isso explica o aparecimento de variantes, tais como: “tava” em vez de **estava** e de “outo” em vez de **outro**.

Além dessas características, observamos também o uso do pronome sujeito (pronome pessoal do caso reto) “ele” com a função de objeto direto como ocorre no enunciado “*aí pegou ele*”. Essa estrutura, embora seja aceita na fala, na escrita, pelo seu caráter mais *conservador* (Kato, 1990:39), tende a ser menos freqüente. É também uma forma policiada, principalmente pela escola.

3.1.b - O plano das seqüências narrativas

O TF apresenta as seguintes partes articuladas: *orientação, complicação e desfecho* (Labov e Waletzky, 1967; Tarallo, 1990; Bastos, 1994). A seguir, apontaremos essas partes observando a distribuição das *orações narrativas* (Tarallo, 1994:31) no interior de cada uma delas.

A orientação.

foi na/no dia de são joão que::que teve
uma briga...aí...**calcinha preta** tava tocano aí...
aí passou até duas horas da manhã::

Nesta parte, estão encadeadas as informações introdutórias da narrativa, tais como : **o que aconteceu?** “*Uma briga*”, **quando?** “*No dia de São João*”;

Onde? no local banda *calcinha preta tava tocando* - "Aí". Diferentemente do que prevê Tarallo (1994), no exemplo focalizado, não são apresentados na orientação os personagens envolvidos na narrativa.

A complicação

/.../

aí o **home** pegou e e puxou assim a cadeira
po outro e quase mete na cabeça **do home**
home... quase mo::rre.../

Nesta seqüência, estão encadeadas as *ações narrativas* que compõem a complicação da história. Nela, estão articuladas as seguintes ações: a ação que marca o início da complicação "*o home puxou a cadeira*", a ação que marca o ponto mais alto da complicação ou clímax propriamente dito "*quase mete na cabeça do home*", representando o momento em que um personagem agride o outro e, finalmente, a ação que encerra a complicação "*o home quase mor::re*", representando a consequência da agressão acionada pelo homem.

O desfecho

aí pegou ele...saiu rodano
e prendeu ele

Finalmente, o desfecho é composto de três *orações narrativas* que sinalizam o remate da narrativa que culminou na prisão do personagem agressor

“*ai pegou ele...saiu rodano e prendeu ele...*”, indicando o momento em que o agressor foi dominado e preso.

Nessa narrativa, não aparecem outras partes como o **resumo** e a **avaliação** que, juntamente com as três seqüências apontadas acima, compõem o modelo de descrição proposto por Labov e Waletzky (1967). Este fato, porém, confirma a posição de Bastos (1994, p. 25) quando diz que essas partes, principalmente, a *complicação* e o *desfecho* são as *configurações da narrativa propriamente dita* e, ainda, na narrativa em análise, a orientação aparece no início da narrativa coincidindo com a descrição feita por Bronckart (1999, p 220), ao afirmar que o *protótipo mínimo* ou o *modelo mais simples* de uma narrativa “se reduz à articulação de três fases: a *situação inicial*, que está relacionada com orientação, a *complicação* e a *resolução*”.

3.1.c - O plano da referenciação

Neste plano, analisaremos as *estratégias* de referenciação que sinalizam o grau de *dependência contextual* do TF que selecionamos para essa pesquisa: **referenciação implícita, referenciação exofórica e referenciação ambígua**. Tais tipos de referenciação, embora possam aparecer também em determinados textos escritos, principalmente dos alunos em fase inicial de escolarização, tendem a ser mais freqüentes na fala, principalmente na conversação, uma vez que nela, tendo em vista a sua maior *dependência situacional* (Simons e Murphy, 1991:222) o locutor fica desobrigado de explicitar determinados referentes do *mundo*, já que estes podem ser percebidos ou compreendidos *cooperativamente*

pelos interlocutores no contexto imediato da interação (Koch, 1997; Marcuschi, 1998; Bronckart, 1999).

Referenciação implícita

Esse tipo de referenciação aparece em duas situações (i.) na orientação, quando o informante não introduz os personagens envolvidos na briga, só sendo indicado apenas vagamente pela categoria “*home*”, já na complicação, e, (ii.) no desfecho, quando não aponta o autor das ações: “*pegou ele*”, “*saiu rodano*” e “*prende ele*”.

Na orientação, embora o informante não nomeie os personagens principais da narrativa, esses referentes podem ser recuperados parcialmente pela indicação “*teve uma briga no dia de são joão*”. Tal indicação é uma pista contextualizadora de que no dia 24 de junho, dia da festa de São João (informação localmente partilhada), mais precisamente no momento em que “*calcinha preta tava tocando*”, pessoas brigaram. No desfecho, ocorre outra situação em que o sentido pode ser construído através da ativação de estratégias cognitivas. A implicação do personagem, ator das ações: “*pegou*”, “*saiu rodano*” e “*prende ele*” pode ser recuperado pela ativação do conhecimento prévio de que “*quem prende é a polícia, então quem prende só pode ter sido a polícia*” como informou parte dos alunos/atores entrevistados após a realização da tarefa de retextualização.

A indicação explícita dos personagens, portanto, embora seja prevista já na orientação da narrativa (Tarallo, 1994: 24; Bastos, 1994:26), nem sempre é

relevante, especialmente nas narrativas orais de experiência real centradas numa cena.

Referenciação exofórica ou indexicalizada

O contexto espacial onde aconteceu a briga foi representado na orientação da narrativa pelo referente exofórico de espaço *aí* em “*calcinha preta tava tocando aí*”. Como vêem Geraldí (1996) e Koch (1997), na fala, a referência a pessoas, tempo e espaço, tende a ser realizada por categorias exofóricas (dêiticos), cuja explicitação deve ser construída através da remissão ao contexto da situação. A esse respeito também Bronckart (1999: 185) observa que:

“devido à co-presença física de interlocutores e do caráter on line da produção oral, os textos que aí se originam caracterizam-se pela presença de múltiplas formas dêiticas e, de modo mais geral, por uma estruturação de conjunto articulada às propriedades da ação de linguagem em questão.”

Entendemos também que, conforme o contexto espacial onde o fato está sendo contado ou narrado, a *dependência situacional* de que estamos tratando assume formas variadas, podendo ser mais ou menos *indexicalizado* (Grundy & Arnold, 1995), em função da situação. Assim, se esse mesmo relato fosse produzido por escrito ou então contado numa cidade grande em que existissem vários possíveis lugares onde “Calcinha Preta” pudesse tocar, o uso do referente dêitico “aí” seria insuficiente para a construção do sentido pelo ouvinte. Imaginemos uma cidade grande com mais de uma praça ou mais de um espaço para festas juninas, qual seria o significado desse “aí”? O falante, nessa situação, necessitaria fazer uma indicação mais precisa do local: **na praça central, no**

country club, etc. Já no caso da narrativa que estamos analisando, em que o fato foi narrado relativamente no mesmo local onde ocorreu a briga, quando o informante indica que “*calcinha preta estava tocando aí*”, ou “*aqui*”, também muito usado nesses casos, ele calcula que o ouvinte tem conhecimento de que na cidade só existe um local possível onde a banda possa tocar ou onde possa ocorrer a festa de São João. Isso nos faz concordar com a opinião de que a explicitação não é uma característica da língua ou de uma de suas modalidades como tais, conforme aponta Marcuschi (1999: 40). A explicitação, isto é, o grau de autonomia semântica do texto, é produto de um cálculo que o usuário faz do que deve ou não ser explicitado em função das exigências do contexto de uso (Kato, 1990: 30). Como também vê Koch (1997: 34):

“o produtor de um texto precisa proceder ao ‘balanceamento’ do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação a partir das marcas ou pistas que o locutor coloca no texto ou do que é suposto por este como conhecimento partilhado com seu interlocutor”(p.34).

Ambigüidade referencial

Esta característica aparece na complicação e no desfecho da narrativa falada. Na complicação, o informante apresenta um feixe de ações narrativas que representam o ponto alto da história ou, como aponta Tarallo (1994, p. 24), os *elementos complicadores e desencadeadores da história*. As orações narrativas do tipo: “*puxou a cadeira*”, “*quase mete na cabeça*” e “*quase morre*” constituem o ponto máximo da narrativa; são, em outras palavras, a razão de ser da própria história. Entretanto, apesar de atender a essa exigência relativa ao gênero, nesse

local o texto apresenta uma *ambigüidade referencial* que poderá dificultar a compreensão, caso seja mantida na escrita. Tal ambigüidade aparece, principalmente, na descontinuidade de sentido entre os enunciados: *o homem* que meteu a cadeira no outro e *o homem* que quase morre. Para Koch (1997:40), ocorre uma ambigüidade referencial quando encontramos no texto vários possíveis referentes para uma mesma forma remissiva.

No texto em análise, o significado da palavra “home”, em todas as vezes que aparece, pode ser construído a partir de predicções já feitas anteriormente a tal referente. Assim, o interlocutor há de compreender, por exemplo, através da inferência, que o homem que jogou a cadeira jamais a jogaria nele mesmo. Há de compreender também que o homem que quase morre, nessas circunstâncias, dificilmente seria o agressor. Dessa forma, o ouvinte desfaz a ambigüidade existente no referente “home” e, conseqüentemente, (co)constrói o sentido do texto.

Na resolução, a ambigüidade referencial ocorre nas expressões “pegou ele” e “prende ele”. No texto, como se pode ver, não é possível recuperar explicitamente o antecedente do pronome anafórico “ele”. Entretanto, a partir do conhecimento sobre os eventos previamente mencionados na *complicação da narrativa* (trata-se de uma briga e que nessa briga um homem quase mata outro), o interlocutor faz uma junção entre “ele” (referente ambíguo) e a forma remissiva *o homem que agrediu o outro*, previamente mencionada no texto. Nesse movimento, o significado é recuperado e a continuidade textual é restabelecida. A partir dessa análise, podemos concluir que no TF produzido para essa pesquisa, considerando o seu grau de dependência contextual e de partilhamento entre

interlocutores, não houve necessidade de verbalização de certas referências e, por isso, o falante encadeou os referentes através de um processo mais implícito e mais contextualmente *situado* (cf. Marcuschi, 1988).

Nessa pesquisa, ao transformarem essa estória ouvida num texto escrito, os alunos realizaram mudanças não só no plano superficial do texto, visando à **regularidade lingüística**, tais como: *eliminação* de marcas conversacionais, *inserção* da pontuação, *regularização* ortográfica e a *substituição* de itens lexicais, mas também a realização de mudanças no nível textual-discursivo visando à **explicitação** de referências, tais como: *introdução* de referentes implícitos, *explicitação* de contextos expressos por referentes *exofóricos* e a *recategorização* de referentes ambíguos.

Não estamos pressupondo com isso que tudo pode ser devidamente verbalizado e explicitado, ou que o mundo é fielmente retratado através das palavras, ou que a escrita resultante da retextualização fica livre das expressões *típicas* da fala, das implicações e das variações no plano da continuidade textual. Como mostra Terzi (1995:114-115), a relação fala-escrita na escola se efetua por interferências mútuas e não pela ruptura entre uma e outra modalidade ao longo do aprendizado da leitura e da escrita.

Desta forma, a atividade de transformação de uma narrativa falada em uma narrativa escrita deve ser entendida, nessa pesquisa, como um trabalho de formalização lingüística do texto e de explicitação de aspectos referenciais de uma modalidade para outra, de uma *instância particular* para uma *instância pública* de uso da linguagem (Geraldí, 1997: 43). Ou de uma comunicação mais vinculada ao

lugar e tempo específico para uma audiência mais generalizada (Simons & Murphy, 1991:221).

Os resultados dessa tarefa, porém, tendem a ocorrer de forma variada, uma vez que os registros falados e escritos se configuram semanticamente sob influência do contexto social e cultural de uso (Halliday, 1989).

Desta forma, a análise da retextualização, nessa pesquisa, está levando em conta, não apenas os fatores lingüísticos e pragmáticos que interferem na configuração e disposição lingüísticas dos dados como (a) os propósitos da tarefa; (b) a relação entre o produtor do texto falado e o transformador; (c) a relação tipológica entre o texto original e a transformação (cf. Marcuschi, 1996), mas também outros fatores relacionados com a escolarização.

Este estudo traz, na base de seus pressupostos, a concepção de língua enquanto *“um sistema de potencialidades semânticas relacionadas às diferentes situações de uso numa cultura específica”* (Halliday, 1989: 43). A partir dessa visão, podemos dizer que a linguagem varia em função das categorias sociais relativas ao falante, que se manifestam nos *dialetos regionais e sociais*; e em função das variáveis sociais ligadas ao uso que se manifestam nos *registros*. Nesse sentido, os dialetos refletem a *identidade* social do falante (a comunidade, a profissão, o grau de escolaridade, o sexo, a idade e a raça), enquanto que os registros refletem o processo social ou as circunstâncias derivadas da própria ocasião, lugar e tempo em que o falante usa a língua (Preti, 1982).

Entre os dialetos e os registros, por sua vez, pode haver intersecções (Halliday, 1989), já que nem sempre há uma relação absolutamente determinista e biunívoca entre a situação e a configuração semântica-discursiva das modalidades

da língua. Embora os falantes se esforcem para adequar a linguagem às exigências situacionais, tal adequação não ocorre linearmente ou uniformemente, já que os discursos são também qualitativamente afetados pelas variáveis sociais mais estáveis que também impregnam as formas lingüísticas em uso, tais como: sexo, idade, escolaridade, classe social etc. Em outras palavras, num mesmo contexto específico de uso, se intercambiam registros e dialetos, de modo que a configuração textual-discursiva varia, ao mesmo tempo, em função de marcas determinadas tanto pelo contexto situacional e imediato como pelo contexto cultural, não imediato.

Tomando essa noção não dicotômica da relação dialeto-registro, da relação fala-escrita e, ainda da relação oralidade-letramento, pressupomos que a transformação do oral ao escrito, nessa atividade, não resultará na substituição total dos padrões orais pelos padrões escritos, independentemente das variáveis relativas ao contexto sócio-cultural. O pressuposto, portanto, é o de que o sucesso dos alunos nas mudanças realizadas tende a ser influenciado pelos seguintes fatores : (I.) as condições de interlocução postas para a realização da tarefa: os objetivos, a relação interpessoal e o gênero e, mais que isso, (II.) do nível de escolaridade dos sujeitos e (III.) do impacto de diferentes modelos de ensino de língua portuguesa na aprendizagem dos padrões de escrita pelos alunos.

3.2 – Análise dos enunciados da tarefa

Os dados relativos aos textos dos alunos e considerados nessa pesquisa são os que resultam das atividades de retextualização realizadas a partir de enunciados orais produzidos pelas professoras das turmas focalizadas. Os enunciados produzidos pelas professoras, sob a nossa orientação, foram os seguintes: o **enunciado 1**, apresentado à 7ª série do turno matutino (7ª M) e o **enunciado 2**, apresentado à 7ª série do noturno (7ª N). O **enunciado 3**, apresentado à 5ª série do turno matutino (5ª M) o **enunciado 4**, apresentado à 5ª série do turno noturno (5ª N).

Enunciados apresentados às turmas de 7ª série

Enunciado 1 - 7ª M – R	Enunciado 2 – 7ª N – V
<p>Passos básicos:</p> <p>1./...OLHA...agora vocês vão ouVIR...vão ouvir...né?...isso que tá...aqui...essa briga...né...aqui é a FALA da pessoa...de um menino contando...então vocês vão ouVIR...</p> <p>2....depois...vocês vão rediGIR...escreVER... o que você ouviu e o que tá aqui ((referindo-se à transcrição do texto falado que aparece na folha da tarefa)) só que o tá aqui é a fala do menino...é o menino faLANdo...é como se vocês tivessem ouvido alguém...entrevista de alguém...depois tivessem que escreVER sobre isso...</p> <p>3...PRA/...digamos que...PRA UM JORNAL...não seria ISSO...seria? isso é a FALA...a fala é uma coisa né?...agora vocês vão escreVER...</p>	<p>Passos básicos :</p> <p>1/...Olha...vejam BEM...vocês têm aqui embaixo...uma FALA...né isso?...vocês têm uma fala...essa fala é do quê?...uma briga...vocês irão ouvir uma fita...certo?...esta fita...é exataMENTe onde ele está falaNDO...ou seja...ele está conTANDO...essa briga...certo?...</p> <p>2...Daí vocês irão...fazer a descrição como vocês entenderam...vocês irão ouvir a fita...depois vocês ((vão)) escreVER...exatamente onde tem aqui ó...a produção escrita...certo?...vocês vão ESCREVER a maneira que vocês entenderam...vocês ouviram e assim por diante...</p> <p>3. ...agora VEJA BEM...ISSO AQUI...que vocês irão faZER irá ser publicada num JORNAL em juaZEIRO...certo?</p>

Nos enunciados, as professoras apontam com ênfase os passos básicos para a realização da tarefa pelos alunos : ouvir a FALA e, em seguida,

ESCREVER e a motivação posta para a realização da tarefa : escrever o texto para um JORNAL. Elas pontuaram, através dos recursos da entonação, as informações que precisariam ficar bem esclarecidas para alunos antes de iniciarem a feitura da tarefa.

1) No primeiro ponto, a ênfase posta no termo *fala*, destacado na expressão “*aqui é a FALA*” (E1) e “*vocês têm aqui embaixo...uma FALA...*” (E2), sugere a necessidade de esclarecer aos alunos que a transcrição do relato oral que aparece na folha onde seria feita a produção escrita pelos alunos não poderia ser confundido com a escrita. Tal transcrição, conforme elas destacaram, deveria ser utilizada apenas como suporte para a escuta da gravação, antes da execução da tarefa de retextualização fala.

2) No segundo ponto, a ênfase posta nas palavras *redigir* e *escrever*, na expressão “*...vocês vão REDIGIR...ESCREVER*” (E1) e as repetições de “*escreVER*” (E2) sinalizam, com a mesma preocupação descrita em (1), que a escrita a ser feita pelos alunos, após a escuta da gravação, não deveria ser confundida com a fala ou com a transcrição, indicada apenas para o acompanhamento da escuta pelo grupo, como também é reforçado na passagem */...isso que tá aqui é fala do menino...é o menino falando.../* (E1). Além disso, o *reparo* (Koch, 1990) marcado por ênfase que ela faz em REDIGIR... ESCREVER constitui, a meu ver, uma estratégia de substituição lexical tendo em vista essa necessidade comunicativa de antecipar para os alunos que a fala e a escrita são duas modalidades distintas.

3) Por último, a ênfase localizada no termo jornal, na expressão “... PRA UM JORNAL...” (E1) e (E2), sinaliza que as duas professoras privilegiaram o fato de que para os alunos também precisava ficar claro que a escrita resultante dessa transformação deveria adequar-se a uma situação de interlocução distinta das ocorrentes no cotidiano da escola, cujo interlocutor final tende a ser o próprio professor. Nesse caso, temos uma tentativa de produção escrita aproximando-se do que seria uma prática real que tende a influenciar a escolha das estratégias de organização do texto escrito pelos alunos.

É Interessante destacar, também, a ênfase “...AGORA VEJA BEM...” que aparece em (E2) justamente no momento em que a P. introduz e passa para o grupo a sua preocupação com o contexto de recepção dos textos.

No geral, portanto, as professoras R. (E1) e V. (E2), licenciadas em Letras, compreenderam a perspectiva interlocutiva da tarefa e procuraram repetir, reformular e enfatizar todas as informações relevantes para o sucesso dos alunos, na realização da tarefa. No E1, embora a professora se envolva com a tarefa, destacando aspectos mais direcionados para a atividade, tais como: “*isso é fala*”, “*a escrita é outra coisa*”, no geral, não foram antecipados detalhes que pudessem influenciar ou determinar a escolha das operações a serem realizadas pelos alunos durante a retextualização.

Enunciados apresentados às turmas de 5ª série

Enunciado 3 (E3) – 5ª N –V	Enunciado 4 (E4) – 5ª M - W
----------------------------	-----------------------------

<p>Passos:</p> <p>1. <i>Vocês vão ouvir uma história com bastante atenção e interpretar.</i></p> <p>2. <i>Depois vocês vão escrever essa história;</i></p> <p>3. <i>Agora o texto que vocês vão escrever será lido por outros alunos de uma escola em Juazeiro;</i></p> <p>Obs. A instrução 3 foi repetida pela P. por mais uma vez, sempre enfatizando o detalhe da publicação dos textos escritos.</p>	<p>Passos:</p> <p>1. <i>Vocês vão escutar com atenção a gravação de um fato. Ouçam a gravação;</i></p> <p>2. <i>Depois vocês vão escrever. Mas não é para escrever do mesmo jeito que está aí. (referindo-se à transcrição da narrativa). É para escrever somente o que vocês ouvirem na gravação.</i></p> <p>Obs. Durante a execução da tarefa a P. não insistiu muito na instrução orientada para o grupo, mas continuou tirando as dúvidas individualmente.</p>
---	---

No E3, produzido pela professora V, que também instruiu os alunos da 7ª N, também são destacados os aspectos básicos para a atividade de retextualização: escuta da narrativa falada, transição para a escrita e, por fim, a preocupação com a audiência. No E4, produzido pela professora W., por outro lado, embora a professora aponte que se trata de uma retextualização - escutar a fala e, em seguida, escrever - no seu enunciado, não aparece a preocupação com a publicação que deveria constituir a motivação para a realização da tarefa.

3.3 - A retextualização nas turmas de 5ª série⁷.

Na 5ª série, a tarefa de retextualização foi realizada por 16 alunos. Desse total, 14 alunos realizaram a tarefa, conforme os passos básicos mencionados no enunciado: *escutar o fato gravado e escrever o mesmo fato*. Apenas 02 da 5ª N

⁷ No total, estamos considerando apenas o número de alunos que realizou a tarefa de retextualização. Não estão incluídos, por exemplo, aqueles alunos que, embora estivesse na sala, se recusaram a realizar a tarefa, como ocorreu com 01 aluno da 5ª série do turno matutino.

realizaram a tarefa de forma distinta, conforme podemos ver nos textos 1 e 2, a seguir:

texto 1

foi na festa no dia São João que você foi lá. Não teve briga na calcinha Preta. Sim passou a noite toda até de manhã. O homem não pegou a cadeira. O não meteu a cadeira na cabeça do homem. (H.F, 16 anos)

Texto 2

Eu não estava na festa não vir Como aconteceu por isso eu não sei lhi responder mais eu acho que apolícia não deveria ter feito isso pegar a cadeira meter na cabeça do homem. Segundo diz a história quase matar. (J.16 anos)

No texto 1, o aluno refaz o relato confirmando e negando as informações do texto original. No seu texto, ele confirma que houve a festa e que calcinha preta passou a noite tocando, tal como foi relatado no texto falado, porém não confirma as demais informações “*não teve briga*”, “*o homem não pegou a cadeira*”, “*o homem não meteu a cadeira na cabeça do homem*”.

No texto 2, seguindo, talvez, o mesmo raciocínio, o aluno se recusa a contar o fato por escrito, alegando que não o presenciou. Em alguns momentos, porém, ele falseia algumas informações do texto original, ao afirmar que “*a polícia não deveria ter feito isso pegar a cadeira meter na cabeça do homem. Segundo diz a história quase matar.*”

Além disso, observamos alguns sinais da interferência da transcrição na atividade de retextualização. Nos textos escritos, os alunos repetiram os sinais de pausa, alongamento e a forma de iniciar o texto da transcrição. A repetição das pausas e alongamentos não ocorre nos textos dos alunos da 5ª série do turno noturno, mas ocorre nos textos de 07 (78%) dos 09 alunos da 5ª série do turno

matutino, apesar da tentativa da professora de orientá-los para que não escrevessem do *mesmo jeito* que estava na transcrição (cf. enunciado 3).

A forma de iniciar o texto "*foi no dia de São João...*" reaparece nos textos escritos de 12 (75%) dos 16 alunos da 5ª série. Apenas 01 aluno da 5ª M e 02 da 5ª N, utilizaram outras estratégias para introduzir a narrativa na escrita "*Pelo que eu cei...*", "*O menino disse assim...*", "*Eu entendi...*".

Estratégias de retextualização realizadas

As operações realizadas pelos alunos da 5ª série do turno matutino (doravante 5ª M) e pelos alunos da 5ª série do turno noturno (doravante 5ª N) serão apresentados nos quadros 1 e 2, a seguir. No quadro 1, serão apresentadas as operações realizadas no plano da regularização lingüística e, no quadro 2, as mudanças realizadas no plano da explicitação verbal.

a) Estratégias de regularização lingüística

Quadro 1

Distribuição das operações realizadas e do número de alunos que as realizou nas duas turmas: na 5ª M e na 5ª N. Essa forma de distribuição foi feita nos quadros 1,2,3 e 4, de forma que fique em evidência a operação realizada e a quantidade de alunos que a realizou em cada série/turno

REGULARIZAÇÃO LINGÜÍSTICA	SÉRIES/Nº DE ALUNOS		Total (16)	%
	5ª M (09)	5ª N (07)		
1. Eliminação de marcas conversacionais	06	06	12	75
2. Regularização ortográfica	06	06	12	75
3. Pontuação visando a organização do texto	01	02	03	18.75
4. Substituição lexical visando a formalidade	01	01	02	12.5
5. Estruturação do período composto	01	01	02	12.5

Nesse plano, 12 (75 %) dos 16 alunos da 5ª série realizaram as seguintes mudanças: a *eliminação de marcas tipicamente conversacionais*, como palavras truncadas (“*foi na/no...*”), hesitações (“*e e*”, “*que...que...!*”); e a *regularização ortográfica* de palavras reduzidas, tais como *tava* (estava), *tocano* (tocando), *outo* (outro) e *home* (homem) etc. e o uso da letra maiúscula para iniciar o texto (*Foi no dia...*). Tais mudanças foram realizadas regularmente por 06 dos 09 alunos da 5ª série M e por 06 dos 07 alunos da 5ª série N. No geral, portanto, 12 dos 16 alunos da 5ª série foram bem sucedidos nas mudanças descritas acima.

Entretanto, em outras operações realizadas na perspectiva da formalização lingüística como: a *substituição lexical e oracional* visando à *formalidade*; a *formação de períodos compostos* e a *inserção da pontuação*, os alunos da 5ª série não foram bem sucedidos, como detalharemos a seguir.

A *substituição lexical* foi realizada por apenas 02 (12.5 %) dos 16 alunos dos dois grupos, através da substituição dos verbos *teve* e *mete* (TF) por outros mais usados na escrita, como em: “*teve uma briga*” (TF)/“*houve uma briga*” (TE), e “*quase mete*” (TF)/“*ameaçou*” (TE); a *introdução do período composto* ocorreu, apenas, nos textos de 02 dos 16 alunos da 5ª série. Na 5ª série, essa operação

consistiu na substituição do marcador conversacional (MC) *aí*, de função conectiva textual (Castilho, 1998:70), por conectivos textuais mais usados para a escrita, tais como: “e” e “quando”. Através dessa substituição, os alunos transformaram orações justapostas em períodos compostos por coordenação e subordinação, como nos exemplos que seguem:

1. Período composto por coordenação	2. Período composto por subordinação
<p><i>“O homem meteu a cadeira na cabeça do outro e o homem foi preso” (S. 10 anos).</i></p>	<p><i>“...Calcinha preta estava tocando, quando de repente surgiu uma briga” (M. 14 anos).</i></p>

No exemplo 1, a conjunção coordenativa “e” está adicionando a oração “o homem foi preso” formando o período composto por coordenação e, no exemplo 2, a conjunção subordinativa “quando” está introduzindo a oração “quando de repente surgiu uma briga” que funciona como complemento da oração principal “Calcinha preta estava tocando”, formando um período composto por subordinação.

A pontuação dos textos foi realizada por apenas 03 (16.6%) dos 18 alunos da 5ª com as seguintes finalidades: organizar o parágrafo, demarcar o limite do período composto e para separar termos e orações no interior do período, conforme analisaremos nos exemplos, abaixo:

Organização do parágrafo

1º PARÁGRAFO	2º PARÁGRAFO
Eu entendi que na festa que se realizou aqui em Sento – Sé, na época de São João, houve uma briga com dois homens.	Um deles puxou a cadeira pra o outro e ameaçou, ele pra se defender, saiu rolando e chamou a polícia. (M. 15 anos)

Nesse exemplo, o aluno organizou o texto em dois parágrafos. No primeiro, ele situa as informações relacionadas com **o que aconteceu** (uma briga), **quando** (na época de São João), **onde** (aqui em Sento-Sé), **com quem** (com dois homens). E, no segundo, ele desenvolve a narrativa situando as ações que organizam a *complicação* (puxou a cadeira pro outro, ameaçou) e o *desfecho* (e saiu rolando e chamou a polícia).

Além da organização do parágrafo, nesse exemplo, ocorre o uso da vírgula para isolar o adjunto adverbial “*na época de São João*”, no primeiro parágrafo, e para separar orações as orações coordenadas “*...ele pra se defender, saiu rolando e chamou a polícia*”, no segundo parágrafo.

Demarcação do período composto

A demarcação do limite do período composto foi realizada por 02 alunos da 5ª série através do ponto, como aparece no texto, abaixo:

<p>Foi no dia de festa de São João, calcinha preta tava tocando teve uma briga. O homem puxou a cadeira e meteu na cabeça do outro e o homem foi preso. (S. 10 anos)</p>
--

Nesse exemplo, embora não haja paragrafação, o aluno utiliza o ponto de seguimento para demarcar o limite do período composto constituído das orações “foi no dia de festa de São João, calcinha preta tava tocando teve uma briga.” Nesse exemplo, tais orações, juntamente com o adjunto adverbial “foi no dia de São João”, formam um período composto por coordenação e, conforme sugere a regra, um período é demarcado ou encerrado por uma pausa máxima a qual tende a ser sinalizada, na escrita, através do ponto (cf. Tufano, 1995).

Essas operações, entretanto, não ocorrem nos textos de 15 dos 18 alunos da 5ª série. Tais alunos não organizaram a paragrafação, nem a separação do período composto, limitando-se a escrever todo o texto numa única frase, em um único parágrafo, como fez o aluno (S.) no texto abaixo.

foi em uma festa de São João
calcinha preta tava tocando
e passou até 2 horas
da manhan aí o homem
pegou e puxou a cadeira
ai o homem a cadeira
ai o homem quase mete
a cabeça do homem
o home quase morre ai
pegou ele e saiu rodando
e prendeu ele. (S. 10 anos)

A forma de organização do texto, como fez S. acima, sem inserção de vírgulas e do ponto de seguimento, foi utilizada, como já indicamos, por 15 dos 18 alunos da 5ª série dos dois turnos. Os alunos da 5ª N, apesar de estarem uma faixa etária superior aos alunos da 5ª N, apresentaram as mesmas dificuldades,

tanto para inserir os sinais de pontuação como para substituir itens lexicais e orações, na perspectiva da formalização na escrita.

No geral, portanto, os textos escritos permaneceram sem a pontuação e também foram mantidos muitos itens lexicais e estruturas comumente usados na fala não marcada pela escrita: *meter* (atingir), “*teve*” (haver), “*pegou e puxou...*”. Além da alta ocorrência do MC “*al*”, conforme podemos ver no exemplo acima.

Esse fato parece revelar que o sucesso e o insucesso na aprendizagem da escrita, pelo menos nesse contexto escolar, podem não estar diretamente ligados ao grau de maturidade dos alunos, mas sim às oportunidades de aprendizagem e de exercícios de escrita que eles encontram ou não na escola.

b) Estratégias de explicitação verbal

Quadro 2

Distribuição das operações realizadas no plano da **explicitação verbal** e do número de alunos que as realizou nas duas turmas: 5ª M e 5ª N.

EXPLICITAÇÃO	SÉRIES/Nº DE ALUNOS		Total (16)	%
	5ª M(09)	5ª N(07)		
6. Explicitação de referências exofóricas	---	01	01	6,5
7. Introdução de referentes implícitos	--	01	01	6,5
8. Rcategoriação de referentes ambíguos	---	---	---	---
9. Reformulação de enunciados implícitos	01	01	2	13

Nesse plano, apenas 03 (18.75%) dos 16 alunos das duas turmas (M e N) realizaram mudanças. Um aluno realizou a *explicitação* do contexto espacial ou do local onde ocorreu a briga através da substituição do pronome exofórico “aí” no enunciado falado “*calcinha preta tava tocando aí*” pelo referente explícito “**aqui em Sento-Sé**”. E o outro aluno introduziu o referente “*polícia*” implícito no enunciado “*aí pegou ele...saiu rodando e prendeu ele*” (TF). Esse enunciado foi substituído por “*...aí a polícia pegou o homem e prendeu o rapaz*”(TE).

Outra mudança realizada por esses dois alunos, nesse plano, foi a reformulação dos enunciados não explícitos “*...quase mete na cabeça do home...o home quase morre...!*”. Nesses enunciados, não fica claro para o leitor/ouvinte a relação de sentido entre a causa “*quase mete a cadeira*” e o efeito “*quase morre*”. A pergunta implícita dos alunos pode ter sido : **como o homem quase morre, se ele não foi atingido pela cadeira?** Talvez essa implicação tivesse sido desfeita através de um cálculo inferencial pela condicional : **se o homem tivesse “metido” a cadeira no outro, o outro homem teria morrido**. De qualquer forma, os alunos tentaram, a partir de suas inferências, tornar as informações mais explícitas para o leitor, eliminando o termo repetido “*quase*” ou simplesmente substituindo-o por outro enunciado como: “*...um deles puxou a cadeira pra o outro e ameaçou, ele pra se defender, saiu rolando e chamou a polícia*”.

c) A retextualização na 5ª série: retomando algumas considerações

Os resultados da retextualização feita pelos dois grupos (5ª M e 5ª N) não se diferenciaram muito, nos dois planos de mudanças. Nas mudanças que envolveram a organização superficial do texto (eliminação de marcas interacionais e a regularização ortográfica) ambos foram bem sucedidos. Entretanto nas mudanças que envolveram a explicitação verbal, apenas 02 (11%) dos 18 alunos da 5ª série foram bem sucedidos, conforme mostramos no quadro 2.

No plano da regularização lingüística, 12 alunos (6 de cada grupo) foram bem sucedidos na eliminação das marcas típicas do oral e na correção ortográfica. Entretanto apenas 03 alunos (02 de cada grupo) conseguiram realizar as mudanças que exigiam outros conhecimentos de padrões escolares de escrita: substituição e seleção de itens lexicais, a inserção dos sinais de pontuação e a organização do período composto.

No plano da explicitação, a situação também é bastante similar. Apenas 04 alunos da 5ª série, realizaram mudanças que sinalizassem a explicitação verbal. Nesse plano, houve uma pequena variação na quantidade de alunos participantes da 5ª M (01) e da 5ª N (03). Esse detalhe pode ter sido influenciado, em parte pela estrutura do enunciado da tarefa, como foi mostrado e analisado no capítulo sobre a metodologia.

De fato, no enunciado apresentado para os alunos da 5ª N, foi indicado o contexto de recepção dos textos escritos: escrever para a publicação em um jornal. Já no enunciado apresentado para os alunos da 5ª M, esse aspecto não foi mencionado, como mostramos na análise dos enunciados, no início deste capítulo. Com relação à diferença de idade, os alunos da 5ª M estão na faixa etária entre 10 e 13 anos, enquanto que os da 5ª N estão entre 13-16 anos. Essa variação pode

ter exercido alguma influência no domínio de *habilidades indispensáveis* à produção textual (Soares, 1999: 241).

No geral, os alunos da 5ª série foram bem sucedidos nas mudanças de regularização lingüística, envolvendo, principalmente, a eliminação de marcas conversacionais e a regularização ortográfica de palavras incompletas ou reduzidas. Por outro lado, as mudanças envolvendo a organização da pontuação, do período e as mudanças no plano da explicitação verbal quase não ocorrem nos textos escritos retextualizados.

Esse resultado, como mostraremos na análise das práticas escolares de letramento, pode ser o reflexo de uma prática de ensino da escrita que se embasa na crença, muito enraizada na escola, de que ensinar a escrever, em determinadas fases de aprendizagem, é ensinar o domínio do código ou, mais especificamente, o domínio das *correspondências grafo-fônicas* (cf. Rego, 1986:170).

3.4 - A retextualização nas turmas de 7ª série

Nas turmas de 7ª série, todos alunos realizaram a tarefa conforme as instruções básicas do enunciado. Nos dois enunciados, os alunos foram orientados para ouvir o texto falado e, em seguida, escrever o mesmo fato sem confundir com a transcrição (cf. análise dos enunciados 1 e 2, p.63). Essas orientações parecem ter influenciado na atividade de retextualização nessas turmas, uma vez que todos os alunos se esforçaram para escrever o mesmo fato sem repetir os sinais de transcrição, tal como fazem os alunos da 5ª série do turno matutino.

Nos textos dos alunos da 7ª série, a interferência da transcrição aparece apenas na forma de introduzir o texto. 10 (59%) dos 17 alunos da 7ª série iniciaram a escrita sob influência da transcrição “foi no dia de São João...” e 04 (40%) dos 17 alunos introduziram o texto utilizando outras estratégias, tais como: “Em uma cidade chamada sento-sé”, “tudo aconteceu...” e “No dia da festa de São João...”. Essa interferência também aparece nos textos de 12 (75%) dos 16 alunos da 5ª série.

As estratégias de retextualização realizadas

As operações realizadas pelos alunos da 7ª série do turno matutino (7ª M) e do turno noturno (7ª N) serão apresentados nos quadros 3 e 4. No quadro 3 serão apresentadas as operações de regularização lingüística e, no quadro 4, as mudanças realizadas que envolvem a explicitação verbal.

a) Estratégias de regularização lingüística

Quadro 3

Distribuição das operações realizadas e do número de alunos que as realizou nas duas turmas: 7ª série do turno matutino (7ª M) e 7ª série do turno noturno (7ª N).

REGULARIZAÇÃO LINGÜÍSTICA	SÉRIES/Nº DE ALUNOS				Total (17)	%
	7ª M (08)	%	7ªN (09)	%		
1. Eliminação de marcas conversacionais	08	100	09	100	17	100
2. Regularização ortográfica	08	100	09	100	17	100
3. Pontuação visando organização do texto	08	100	04	44.5	12	70.6
4. Substituição visando à formalidade	07	87.5	04	44.5	11	65
5. estruturação do período composto	06	75	07	78	13	76.5

Nesse plano, a atuação dos alunos das 7ªs séries (M e N) foi significativamente maior do que a dos alunos da 5ª série, principalmente nas operações de *substituição lexical*, *estruturação do período composto* e *inserção da pontuação visando a organização do texto*. As mudanças envolvendo a *eliminação de marcas conversacionais* e a *regularização ortográfica* de palavras foi realizada por 17 (100%) dos alunos da 7ª série e por 12 (75%) dos alunos da 5ª série. Nesse caso, a diferença entre as duas séries não foi muito saliente. Entretanto, a operação de *substituição de itens lexicais* foi realizada por 11 (65%) dos 17 alunos da 7ª série, enquanto que, na 5ª série, apenas 02 dos 16 alunos realizaram tal tarefa. A *estruturação do período composto* foi realizada por 15 (88.2%) dos 17 alunos da 7ª série, enquanto que, na 5ª série, apenas 02 dos 16 alunos realizaram tal operação. A *pontuação*, especialmente a organização do parágrafo e do período, foi realizada por 12 (70.6%) dos 17 alunos da 7ª série, enquanto que, na 5ª série, apenas 03 dos 16 alunos realizaram essa operação.

Nas duas turmas de 7ª série, não houve diferenças quanto à realização das duas primeiras mudanças descritas acima. Entretanto, as mudanças envolvendo a formação do período composto e, principalmente, a substituição de itens lexicais e

a inserção da pontuação ocorreram de forma variada quanto à quantidade e à qualidade das ocorrências. A estruturação do período composto foi realizada por 07 (87.5%) dos 08 alunos da 7ª M e por 08 (89%) dos 09 alunos da 7ª N; a substituição de itens lexicais foi realizada por 07 (87.5%) dos 08 alunos da 7ª M e por apenas 04 (45%) dos 09 alunos da 7ª N; e pontuação foi realizada por 08 (100%) dos 08 alunos da 7ª M e por apenas 04 (44.5%) dos 09 alunos da 7ª N.

As duas primeiras mudanças foram realizadas através da eliminação das marcas tipicamente orais como *hesitações* (“e e”, “que...que”) e palavras *truncadas* (“foi na/no”) e da correção ortográfica das palavras com redução silábica (*tava* e *tocano*, *home* e *outo*). As demais foram realizadas através da reestruturação de orações justapostas ou articuladas pelo conectivo conversacional “*aí*”, visando a *formação de períodos compostos* por coordenação e subordinação; através da *introdução da pontuação* para organização dos parágrafos e demarcar o período composto e separar termos no interior do período e, ainda, através da *substituição de itens lexicais* por padrões variados de escrita visando a formalidade: uso de conectivos, de nomes e de verbos.

Na seqüência, faremos uma análise qualitativa destas mudanças, considerando que foram as operações mais complexas no plano da regularização lingüística, e que apareceram de forma bastante variada nos textos dos dois grupos (7ª M) e (7ª N).

A estruturação do período composto

Essa operação foi realizada através da articulação de orações justapostas ou através da substituição do marcador conversacional de função conectiva “aí” por conectivos ou conjunções, com a finalidade de formar períodos compostos por coordenação e por subordinação.

A estruturação do período composto por coordenação foi realizada por 05 dos 08 alunos da 7ª M e por 05 dos 09 alunos da 7ª N. A maioria dos alunos das duas turmas realizou essa operação utilizando a conjunção coordenativa aditiva “e” para introduzir as orações coordenadas aditivas, como nos 02 exemplos abaixo:

1. “Aconteceu uma briga, **e derrepente um homem puxou a cadeira...**”
2. “Pegou ele **e saiu rodando** e foi preso”.

No exemplo 1, o conectivo “aí” no enunciado “*aí o home pegou e e puxou assim a cadeira pó outro*” (TF), foi substituído pela conjunção aditiva “e” e, no exemplo 2, as orações justapostas “*aí pegou ele...saiu rodando...*” (TF) foram articuladas através da conjunção “e”, formando orações coordenadas aditivas.

Nenhum aluno da 7ª N e apenas 02 alunos da 7ª M estruturaram o período composto por coordenação, introduzindo as orações através de outros tipos de conjunções coordenativas, tais como: *mas* e *logo*.

3. “O homem quis atingir o outro, **mas a polícia impediu**” (P. 7ª M)
4. “O homem quase morria, **então pegou ele e saiu rodando**” (J. 7ª M)

No exemplo 3, o enunciado “...pegou ele saiu rodando e prendeu ele” (TF) foi substituído pela oração coordenada adversativa “mas a polícia impediu”, introduzida pela conjunção coordenativa “mas”. No exemplo 4, o conectivo da fala “aí” foi substituído pela conjunção coordenativa “então”, introduzindo a oração coordenada conclusiva “então pegou ele...”.

A estruturação do período composto por subordinação foi realizada por 05 dos 08 alunos da 7ª M e por 06 dos 09 alunos da 7ª N. Essa operação foi realizada pela maioria dos alunos das duas turmas, introduzindo, no texto, a oração subordinada adjetiva e a oração subordinada adverbial temporal, como nos respectivos exemplos:

5) “...Teve uma briga no dia **em que Calcinha Preta estava tocando**”

6) “...a festa foi até duas horas da manhã **quando aconteceu uma briga**”

Nos dois exemplos, a estruturação do período composto articula e explicita o sentido das orações justapostas ou articuladas apenas pelo conectivo “aí” no texto falado. No exemplo 5, no lugar do “aí” foi utilizado o pronome relativo “em que” para introduzir a oração subordinada adjetiva “em que C. P. estava tocando”. E, no exemplo 6, em vez de “aí” foi utilizada a conjunção subordinativa temporal “quando” que explicita a relação entre as orações justapostas “teve uma briga” e “foi até duas horas da manhã” (TF).

A inserção da pontuação

Quanto à pontuação, embora essa tenha sido introduzida em situações diversas, como já antecipamos, estamos focalizando apenas as situações em que os alunos utilizam o ponto ou outros sinais de pontuação para organizar o parágrafo e demarcar o limite do período composto e para isolar ou separar termos no interior da frase.

A organização do parágrafo

A paragrafação foi realizada por 05 (62.5%) dos 08 alunos da 7ª M e por apenas 02 (22%) dos 09 alunos da 7ª N. Dos 05 alunos da 7ª M que inseriram o parágrafo, 02 dividiram a narrativa em três parágrafos e 03 dividiram a narrativa em dois parágrafos. Dos dois alunos da 7ª N que introduziram o parágrafo, 02 dividiram a narrativa em dois parágrafos.

A organização do parágrafo na 7ª M

Exemplo 1 – (G. 7ª M)

1º parágrafo: orientação	2º parágrafo: complicação	3º parágrafo: desfecho
Foi no dia de São João aconteceu uma briga. Nessa hora calcinha preta estava tocando, e eles tocaram até as duas horas da manhã.	Então, um homem que estava na festa, pegou uma cadeira do outro homem, e quase bateu na cabeça do outro homem, e esse homem quase ia morrendo,	Depois ele pegou o tão homem e saiu rodando ele e depois o prendeu.

Nesse exemplo, a narrativa está dividida em 03 parágrafos. O primeiro e o terceiro estão sinalizados, no início, através do espaçamento em branco e da letra maiúscula e, no final, através do ponto. O segundo parágrafo está sinalizado, no

início, através do espaço em branco e da letra maiúscula e, no final, através da vírgula.

No primeiro parágrafo, aparecem algumas informações introdutórias da narrativa, situando o leitor em relação ao fato: *o que* aconteceu (uma briga) e *quando* aconteceu (no dia de São João). No segundo parágrafo, ocorre o *encadeamento* das ações que compõem a *complicação* da narrativa: “*pegou a cadeira*”, “*quase mete na cabeça do homem*” e o “*homem quase ia morrendo*”. E no terceiro e último parágrafo, são apresentadas as ações que marcam o *desfecho* ou final da narrativa: “*pegou o tal homem*”, “*saiu rodando*” e “*o prendeu*”. Conforme orienta Garcia (1969/2000: 370), as narrativas de fatos corriqueiros ou *peripécias* do dia a dia são basicamente compostas de introdução, representada no 1º parágrafo, do desenvolvimento representado em 2 ou mais parágrafos e da conclusão representada no último parágrafo.

Exemplo 2 – (V. 7ª M)

1º parágrafo: orientação	2º parágrafo: complicação e desfecho
Foi no dia de São João que teve uma briga. Calcinha Preta chegou a tocar até duas horas da manhã.	E assim começou a briga o home pegou a cadeira, e rumou na cabeça do outro.A polícia chegou na hora que eles estavam brigando e o prendeu.

Nesse exemplo, a narrativa está dividida em dois parágrafos. O primeiro está sinalizado, no início, através da letra maiúscula e do ponto e o segundo está sinalizado, no início, através do espaçamento em branco e da letra maiúscula e, no final, através do ponto.

No primeiro parágrafo, aparecem as informações relacionadas com a *introdução* da narrativa, indicando *o que* aconteceu (uma briga) e *quando* aconteceu (no dia de São João). No segundo e último parágrafo, aparecem, separadas através do ponto, as informações relacionadas com o *desenvolvimento* e o *desfecho* da narrativa.

A organização da narrativa em dois parágrafos foi realizada por 03 dos 05 alunos da 7ª M. 02 desses 03 alunos situaram a *introdução* da narrativa no primeiro parágrafo e o *desenvolvimento* e o *desfecho*, no segundo e último parágrafo, conforme aparece no exemplo acima, e 01 desses 03 alunos situou as informações *introdutórias* e o *desenvolvimento* no primeiro parágrafo e o *desfecho* da narrativa no segundo e último parágrafo.

A organização do parágrafo na 7ª N

Exemplo 1 : (U - 7ª N)

1º parágrafo: <i>orientação e complicação</i>	2º parágrafo: <i>desfecho</i>
Tudo aconteceu numa festa de São João tava tocando a banda Calcinha preta: e teve um briga uma duas horas da manhã quando um rapaz puxou uma cadeira e meteu no outro rapaz teve muitas discussão o rapaz que levou a cadeirada, quase morre:	Aí foi na hora que os policiais chegaram e levou o rapaz dano uma, tapadas, rodano ele e prendeu ele. Isso é que acontece quando a bebida influencia na vida do homem.

Nesse exemplo, a narrativa está dividida em dois parágrafos. O primeiro está sinalizado, no início, através da letra maiúscula e, no final, através dos dois pontos e o segundo está sinalizado, no início, através do espaçamento e da letra maiúscula e, no final, através do ponto.

No primeiro parágrafo, aparecem as informações introdutórias da narrativa “*tudo aconteceu numa festa de São João tava tocando a banda Calcinha Preta: e teve um briga uma duas horas da manhã...*” e o desenvolvimento “*...quando um rapaz puxou uma cadeira e meteu no outro rapaz teve muitas discussão o rapaz que levou a cadeirada, quase que morre.*”. No segundo parágrafo, aparece o *desfecho* “*Aí foi na hora que os policiais chegaram e levou o rapaz dano uma, tapadas. rodano ele e prendeu ele...*” e, ainda, é introduzida uma *avaliação* “*Isso é o que acontece quando a bebida influencia na vida do homem.*” não prevista no texto falado.

Exemplo 2 (M. 7ª N)

<i>1º parágrafo: orientação, complicação e desfecho</i>	<i>2º parágrafo</i>
Na festa de São João ouve uma briga no dia em que Calcinha Preta estava tocando, um homem pegou uma cadeira para o outro, e cadeira quase acerta à cabeça do outro homem, o homem ou seja a vitima ficou assustado, e o prendeu.	Foi o que eu entender.

Nesse exemplo, a narrativa está dividida, também, em 02 parágrafos. O primeiro está sinalizado, no início, através do espaçamento e da letra maiúscula e, no final, através do ponto e o segundo está sinalizado, no início, através do espaçamento e da letra maiúscula e, no final, através do ponto.

No primeiro parágrafo, aparecem as principais seqüências narrativas a *orientação*, a *complicação* e o *desfecho* e, no último parágrafo, aparece uma *coda* “*foi o que eu entender*”, finalizando o texto.

A delimitação do período composto

A demarcação do limite do período composto foi realizada por 07 (87.5%) dos 08 alunos da 7ª M e por apenas 03 (33.2%) dos 09 alunos da 7ª N. Nos textos dos alunos, tal demarcação ocorre através do ponto e através da vírgula como mostraremos nos exemplos 1 e 2, a seguir:

Exemplo 1 - delimitação do período através do ponto

No dia de São João teve uma briga quando Calcinha Preta estava cantando. A festa foi até duas horas da manhã...
(D. 13 anos)

Nesse exemplo o período foi encerrado através do ponto. Nele, temos um uma oração principal “*teve uma briga*” e uma oração subordinada adverbial temporal “*quando calcinha preta tava tocando*”, introduzida por uma conjunção subordinativa temporal “*quando*”.

A estratégia de encerramento do período através do ponto foi utilizada com sucesso por 07 (87.5%) dos 08 alunos da 7ª M, como já mencionamos, enquanto que, na 7ª N, apenas 02 (22.2%) dos 09 alunos demarcaram o período através do ponto.

Exemplo 2 – delimitação do período através da vírgula

...o homem pegou e puxou a
cadeira para o outro e quase
bate na cabeça do homem, o
homem quase morria então pegou
ele e saio rodando e prendeu ele.
(J.)

Nesse exemplo, o limite do período foi sinalizado através da vírgula. Nele, temos uma oração coordenada assindética “o homem pegou” e duas orações coordenadas sindéticas “e puxou a cadeira para o outro” e “e quase bate na cabeça do homem”. Nos dois exemplos, as orações coordenativas sindéticas são introduzidas pela conjunção coordenativa aditiva “e”.

A estratégia de encerramento do período por intermédio da vírgula foi utilizada por 03 (37.5%) dos 08 alunos da 7ª M e por 04 (44.4%) dos 09 alunos da 7ª N. Vale acrescentar que o período analisado no exemplo acima foi delimitado através do ponto por 04 (50%) dos 08 alunos da 7ª M e por apenas 01(11.1%) dos 09 alunos da 7ª N.

A separação de termos ou orações no interior da frase.

Essa operação foi realizada, principalmente, por intermédio da vírgula por 06 (75%) dos 08 alunos da 7ª M e por 05 (55%) dos 09 alunos da 7ª N. Nas duas turmas, a vírgula foi utilizada, principalmente para isolar o adjunto adverbial - “**Em uma cidade chamada Sento-Sé, aconteceu uma briga na época de São João**” - e para separar orações coordenadas - “a polícia impediu, **chegou e prendeu o homem**”.

A substituição lexical

A substituição lexical foi realizada na 7ª série através da substituição do verbo “teve” em “*teve uma briga*” (TF) pelas opções *aconteceu, ocorreu e houve* (TE); do verbo “mete” em “*quase mete na cabeça do home*” por *jogou, atingiu, bateu* ou *rumou* (TE); do pronome pessoal *ele*, em “*prende ele*” (TF) pelo pronome oblíquo “o” (TE) e pela substituição do marcador conversacional “*aí*” com função conectiva por outros conectivos mais próximos do padrão escolar de escrita, tais como: *então, depois, logo, mas e de repente*.

Nas 03 primeiras substituições houve um equilíbrio em relação ao número de alunos que as realizaram. 04 (50%) dos 08 alunos da 7ª M e 04 (44.5%) dos 09 alunos da 7ª N. Entretanto, na substituição do MC “*aí*” houve variação em relação à quantidade e qualidade das escolhas feitas pelos alunos das duas turmas. Tal operação foi realizada por 07 (87.5%) dos 08 alunos da 7ª M, enquanto que apenas 02 (22.2%) dos 09 alunos da 7ª N conseguiram realizá-la. Além disso, os alunos da 7ª N, da mesma forma que os alunos da 5ª série (cf. substituições lexicais na 5ª série), não foram bem sucedidos na seleção dos novos conectivos, uma vez que o MC “*aí*”, conectivo da língua falada, foi mantido nos textos escritos de 05 dos 09 alunos da 7ª N e as poucas substituições feitas ainda estão muito próximas do uso oral: “*e*”, “*de repente*” e “*aí depois*”. Na 7ª M, por outro lado, 08 (100%) dos 08 alunos substituíram o MC “*aí*” por outros conectivos mais próximos dos padrões de escrita aprendidos na escola: *então, depois, logo, assim que e mas*.

Além disso, o MC “aí” foi mantido em 07 dos 09 textos dos alunos da 7ª N, enquanto que nos textos dos alunos da 7ª M, o “aí” é mantido em apenas 01 texto.

Essa última operação de substituição do MC “aí”, tal como ocorreu nos textos dos alunos da 7ª M, parece revelar que nem todos os marcadores conversacionais são eliminados na atividade de retextualização. Enquanto que os *marcadores pragmáticos* orientados para a interação como: *né? sabe? entende?* são eliminados (cf. Marcuschi, 1996), o *marcador textual* com função conectiva (cf. Castilho, op. cit.), como é o “aí” aparece na narrativa falada, tende a ser substituído, nos nossos dados, por outros mais adequados e variados como: *depois, logo, então, quando etc.*

b) Estratégias de explicitação verbal

Quadro 4

Distribuição das operações realizadas e do número de alunos que as realizou nas turmas de 7ª séries: 7ª M e 7ª N.

EXPLICITAÇÃO	SÉRIES/Nº DE ALUNOS				Total (17)	%
	7ª M (08)	%	7ª N (09)	%		
1. Explicitação de referências exofóricas	02	25	01	11.1	03	17.6
2. Introdução de referentes implícitos	05	62.5	05	55.5	10	58.8
3. Rcategoriação de referentes ambíguos	05	62.5	06	66.6	11	64.7
4. Reformulação de enunciados implícitos	04	50	05	55.5	09	52.8

Nesse plano, as mudanças realizadas pelos alunos da 7ª série também foram mais numerosas do que as mudanças feitas pelos alunos da 5ª série. Na 5ª série, apenas 04 alunos (22,2%) do total (18) realizaram alguma operação de explicitação; já na 7ª série, mais da metade (64.7%) dos alunos realizaram operações envolvendo a explicitação verbal. Essa conclusão pode ser confirmada, principalmente, observando as operações de recategorização dos referentes ambíguos. Nos textos dos alunos da 5ª série não houve ocorrências de recategorizações (cf. quadro 2), já nos textos dos alunos da 7ª série, tais operações foram utilizadas corretamente por 11 (64.7%) dos 18 alunos das duas turmas, conforme mostra o quadro acima.

Além das recategorizações, os alunos da 7ª série também realizaram outras mudanças no plano da explicitação, tais como: *introdução de referentes implícitos* ou omissos, *a reformulação de enunciados implícitos* e *a explicitação de contextos* indicados por marcas exofóricas (dêiticas).

A recategorização de referentes ambíguos (desambigüização)

As recategorizações foram realizadas por 05 (62.5%) dos 08 alunos da 7ª M e por 06 (66.6%) dos 09 alunos da 7ª N, através de estratégias distintas: A recategorização oracional por meio de introdução de orações adjetivas e a recategorização *lexical* por meio de introdução de *descrições nominais definidas* (Koch, 1997 e 1999).

A recategorização oracional foi realizada com sucesso por 04 (50%) dos 08 alunos da 7ª M e por 04 (44.5%) dos 09 alunos da 7ª N. Tal operação ocorre nas

situações em que a *ambigüidade referencial* (koch, 1997: 44) presente nos enunciados falados: (i.) “o *home* (1) *pegou e puxou assim a cadeira pro outro e quase mete na cabeça do home* (2) e o *home* (3)...*quase mo::rre...*” e (ii.) “*ai pegou ele...saiu rodano e prendeu ele* (4)” foi reduzida através da substituição das categorias *vagas* e *ambíguas*, como o nome “*home*” e o pronome remissivo “*ele*”, por *orações adjetivas* com funções *explicitativas*. É que mostraremos nos exemplos a seguir:

TEXTO FALADO		TEXTO ESCRITO
1. “o home pegou e puxou a cadeira...”	→	1. “um homem que estava na festa... ”
2. “...quase mete na cabeça do home ...”	→	2. “do homem com quem ele brigou... ”
3. “...o home quase mo::rre...”	→	3. “o homem que levou a pancada... ”
4. “... ai (...) prendeu ele ...”	→	4. “...prendeu o que arrumou a cadeira. ”

Conforme mostram os exemplos acima, o anafórico nominal “*home*” e pronominais “*ele*”, possuem mais de um referente possível e são exemplos de *ambigüidade referencial*. Em (1), a categoria “*home*” é introduzida vagamente, no texto, já que o falante não indica nenhuma pista para que o leitor possa recuperar, no próprio texto, qualquer predicação que o categorize com mais precisão. Na produção escrita, a introdução desse mesmo referente veio acompanhada de uma *oração adjetiva* com a função de explicitar o referente no texto, como mostra o exemplo 2 “*um homem que estava na festa*”. Na seqüência, os referentes do TF “*home*” em (2,3) e “*ele*” em (4) também são mantidos ambigüamente no texto. Na

escrita, os alunos optaram por mecanismos de referência mais estáveis (Marcuschi, 1998) e, por isso, os anafóricos ambíguos foram recategorizados e textualmente explicitados, também, por intermédio de *orações adjetivas* como nos exemplos 2,3 e 4.

Essa estratégia de desambigüização foi utilizada por 04 (50%) dos 08 alunos da 7ª M e por 04 (44.5%) dos 09 alunos da 7ª N. Entretanto, em 07 redações dos alunos da 7ª N ainda há casos de ambigüidade referencial, enquanto que nos textos dos alunos da 7ª M, houve apenas 04 ocorrências.

Vale destacar que 01 dos 04 alunos da 7ª N que realizaram essa operação, estudou a 6ª e o início da 7ª série com a professora da 7ª M. Este aluno (F.) e o aluno D. da 7ª M foram os que mais utilizaram as orações adjetivas restritivas para desfazer a ambigüidade referencial.

Nos textos desses alunos, todos os referentes ambíguos no TF foram recategorizados da seguinte forma:

ENUNCIADO AMBIGUO	ENUNCIADO EXPLÍCITO
"o home pegou e e puxou assim a cadeira po outo e quase mete na cabeça do home o homequase morre...."	"um homem puxou uma cadeira para arrumar sobre a cabeça do outro rapaz com quem ele estava discutindo , e o rapaz que levou a pancada na cabeça quase morre com esta pancada que ele levou ..."

No exemplo acima, houve 03 ocorrências de orações adjetivas com função explicitativa. A primeira ocorrência, "*o rapaz com quem ele estava discutindo*", restringe ou delimita a referente "*rapaz*" vagamente introduzido no discurso; A segunda ocorrência, "*que levou a pancada na cabeça*", retoma, com mais

estabilidade referencial, o antecedente introduzido “o rapaz” e a última ocorrência, “que ele levou”, clarifica o referente “pancada” que retoma, apenas implicitamente, a agressão sofrida pelo rapaz.

A *recategorização lexical* foi realizada por 05 (55.5%) dos 09 alunos da 7ª N e por apenas 02 (25%) dos 08 alunos da 7ª M. Essa operação foi realizada através da substituição de termos ambíguos ou semanticamente vagos por outras categorias lexicais mais explícitas. Como afirma Koch (1997:5), nos casos em que o *objeto-do-discurso* designado pela descrição definida é categorizado vagamente, o anafórico *rebatiza-o* lexicalmente indicando o seu verdadeiro sentido, como parecem mostrar, principalmente, os exemplos 3 e 4 abaixo:

TEXTO FALADO		TEXTO ESCRITO
1. “o home pegou e puxou a cadeira...”	→	1. “um rapaz pegou e puxou a cadeira...”
2. “...quase mete na cabeça do home ...”	→	2. “quase mete na cabeça de outro rapaz ”
3. “...o home quase mo::rre...”	→	3. “a vítima quase morre...”
4. “...aí (...) prendeu ele ...”	→	4. “...prendeu o marginal ”

Nos dois primeiros exemplos da escrita, embora a categoria “rapaz” seja de certa forma mais específica do que simplesmente “home”, como ocorre na fala, do ponto de vista da explicitação, essa recategorização não resolve o problema da ambigüidade referencial. Já nos exemplos 3 e 4, a seleção das descrições nominais definidas “a vítima”, indicando o “home” que foi agredido e “o marginal”, para indicar o “home” que agrediu ou o agressor, é uma boa ilustração da

recategorização lexical funcionando como estratégia de redução da ambigüidade. No exemplo 4, a escolha da descrição nominal “o *marginal*” e não simplesmente o agressor, é também uma indicação de que a “*seleção de categorias correferenciais ao antecedente no discurso são reveladoras de crenças, opiniões e atitudes do produtor de um texto*” (Koch, 1997: 43).

Introdução de referentes implícitos

A introdução dos referentes implícitos ou omissos, também, foi realizada por 11 alunos da 7ª série, sendo 05 (62.5%) dos 08 alunos do turno matutino e 05 (55.5%) dos 09 alunos do turno noturno. Essa operação ocorreu através da inserção do referente “a *polícia*” implícito e omissos no enunciado da fala “*aí pegou ele...saiu rodando e prendeu o home*”. Tal operação foi feita de formas variadas, porém a maioria dos alunos que a realizou optou por uma simples inserção do referente implícito como em “...a *polícia* o *prende* ...”, “a *polícia* *prende* o ...” ou, simplesmente, “...a *polícia* *prende* ele”.

Explicitação de contextos expressos por dêiticos (desindexicalização)

A operação de explicitação de contextos foi realizada por 02 (25%) dos 08 alunos da 7ª M e por 01 (11.1%) dos 09 alunos da 7ª N. Porém o único aluno da 7ª N que se preocupou em realizar essa operação foi o aluno F. o que, como já informamos, estudou a 6ª série e parte do período letivo da 7ª série, com a professora da 7ª M.

Essa mudança foi operacionalizada, por esses alunos, através da verbalização do contexto espacial da narrativa, expresso na fala apenas pelo referente exofórico ou dêitico de espaço “aí” no enunciado “... *calcinha preta tava tocano aí.*” O referente “aí” é um indicador do grau de *dependência situacional* (Simons e Murphy, 1991) do TF, uma vez que na situação de fala, como ocorreu na produção dessa narrativa de experiência real, determinados parâmetros do contexto (local, data, pessoas) podem ser cooperativamente produzidos na interação falante-ouvinte, não havendo necessidade de verbalização. Na situação de escrita, por outro lado, o escritor se esforça para textualizar os referentes não verbalizados, através de estratégias mais *estáveis* de introdução e retomada dos referentes, ao longo do texto (Marcuschi, 1998).

Na atividade de retextualização, portanto, os alunos da 7ª série substituíram o pronome *exofórico* “aí” pelo referente correspondente, na escrita, como mostra o exemplo abaixo.

TEXTO FALADO

TEXTO ESCRITO

“Calcinha preta tava tocano **aí**”

→

“C.P estava tocando aqui em **Sento-Sé**”

Essa mudança, embora bastante interessante do ponto de vista da descontextualização do oral, só aparece, como já informamos, nos textos de 03 alunos (33,3%) da 7ª e no texto de 01 aluno da 5ª série (cf. quadro 2). A grande maioria dos alunos apenas eliminou o exofórico “*aí*” sem, contudo, substituí-lo por um referente específico.

A reformulação do enunciado implícito

Essa estratégia de explicitação foi realizada por 04 (50%) dos 08 alunos da 7ª série M e por 05 (55.5%) dos alunos da 7ª N. Essa mudança ocorreu através da reformulação do enunciado implícito “*o home quase mete a cadeira na cabeça do home...o home quase mo::rre*” no TF. Nesse enunciado, como já mostramos, há uma falta de correlação de sentido entre a oração indicadora da causa “*quase mete*” e a oração indicadora da consequência “*o home quase mo::rre*”. A pergunta implícita dos ouvintes/leitores, então pode ter sido: **como o homem quase morre, se ele não chegou a ser atingido pela cadeira?** Na produção escrita, esse enunciado foi reformulado por outros mais explícitos como os dois exemplos abaixo:

- a) “...um homem puxou uma cadeira...**jogou na cabeça de outro** e o que levou a caldeirada **quase morre**” ;
- b) “O homem pegou a cadeira e quase ia rumo na cabeça do outro homem que ele estava brigando, ele quase morre de medo...”

Em (a) o operador argumentativo “*quase*” foi eliminado da oração “*quase mete*” e, com isso, modificada a ação do personagem, o qual passa da condição de um quase agressor para a de agressor. Com essa operação, a relação de causa e efeito entre as duas ações parece ter sido restabelecida.

Em construções como em (b), ocorre uma reformulação ainda mais inteligente. Ao contrário de (a), nesse caso, os alunos preferiram modificar o sentido da oração que indica a consequência, acrescentando uma informação nova

através do complemento verbal “*de medo*”. Nesse caso, o complemento não só completa o sentido do verbo “morre”, como também ajuda a restabelecer a coerência do enunciado e do texto como todo.

c) A retextualização na 7ª série: retomando algumas considerações

Os alunos da 7ª série, no total, conseguiram realizar mudanças com mais acertos, do ponto de vista dos padrões escolares de escrita, do que os alunos da 5ª série, nos dois planos de mudanças. No plano da regularização lingüística, principalmente, a organização do período composto, a pontuação visando a organização do texto e a substituição de itens lexicais foram realizadas por apenas 03 dos 18 alunos da 5ª série, enquanto que, na 7ª série, essas mesmas operações foram realizadas por 12 dos 17 alunos da 7ª série. No plano da explicitação verbal apenas 03 (16.5%) dos 18 alunos da 5ª série obtiveram êxito na realização das operações, enquanto que, na 7ª série, a explicitação foi realizada por 11 (65%) dos 17 alunos.

Por outro lado, comparando as mudanças realizadas pelos alunos nas duas turmas de 7ª série, houve diferenças importantes, principalmente no plano da regularização lingüística. Os alunos da 7ª M conseguiram realizar mudanças qualitativamente e quantitativamente mais salientes, principalmente quanto ao uso dos sinais de pontuação para organização do parágrafo e do período e quanto à substituição lexical. A pontuação, na 7ª M, foi realizada com sucesso por 07 (87.5%) dos 08 alunos, enquanto que, na 7ª N, apenas 03 (33%) dos 09 alunos conseguiram realizar tal operação com acertos. Estamos considerando como

operações bem sucedidas de pontuação, nessa tarefa, as situações em que os alunos organizam o texto através dos sinais de pontuação, demarcando as funções da narrativa oral em parágrafos ou em seqüências distintas: *orientação*, *complicação* e o *desfecho* e nas situações em que o ponto e a vírgula são utilizados para demarcar o limite dos períodos compostos.

Nas substituições lexicais, principalmente na substituição de conectivos textuais, 07 (87.7%) dos 08 alunos da 7ª M foram bem sucedidos na operação, enquanto que, na turma N, apenas 04 (44.5%) dos 09 alunos da turma conseguiram realizar a operação com sucesso. Além disso, 01 desses 04 alunos estudou a 6ª e parte da 7ª série no turno matutino com a professora R. da 7ª M. De fato, apenas 03 (33%) dos 09 alunos da 7ª série noturna foram bem sucedidos nas substituições lexicais.

Vale enfatizar, também, que, na substituição dos conectivos, os alunos do turno matutino, selecionaram formas mais variadas e próximas do padrão escolar: *depois*, *então*, *assim que*, *mas* etc. enquanto que os alunos da 7ª N selecionaram apenas dois tipos de conectivos ainda próximos dos parâmetros da fala: a conjunção aditiva “e” e o MC da fala “*aí depois*”. Além disso, o MC “*aí*” ainda permaneceu nos textos de 04 alunos da 7ª M, enquanto que nos textos dos alunos 7ª M, houve apenas 01 ocorrência.

No plano da explicitação, as mudanças realizadas pelos alunos da 7ª série foram quantitativamente próximas. Entretanto, observando, cuidadosamente, a qualidade das estratégias utilizadas pelos dois grupos podemos encontrar algumas diferenças importantes, principalmente na atividade de *recategorização* e de *explicitação* de contextos expressos por dêiticos:

a) Na atividade de recategorização de referentes ambíguos, os alunos que estudam na 7ª M tendem a utilizar categorias mais orientadas para o texto, como o uso das orações adjetivas restritivas: “*o que levou a cadeirada*”, enquanto que os alunos da 7ª N tendem a utilizar categorias mais *soltas* ou marcadas pelo *envolvimento* com o interlocutor como: “*o rapaz*”, “*a vítima*” e “*o marginal*”.

b) a explicitação de contexto expresso por referente exofórico (“*aí*”) foi realizada apenas por 02 alunos da 7ª M e por 01 que, embora estivesse na 7ª N no momento da atividade de retextualização, estudou na 7ª M, no início do ano letivo, e depois foi transferido para a 7ª N. Além disso, o mesmo aluno já havia estudado com a professora da 7ª M, durante toda a 6ª série (cf. análise do quadro 4, p.79).

Os resultados da atividade de explicitação, na 7ª série, parecem sinalizar, que a escrita, diferentemente da fala, privilegia a referenciação textualmente explícita (Marcuschi, 1998:11) e, ainda, que a escrita é mais *autônoma* e mais *abstrata* do fala (Ong, 1998:60-61), principalmente analisando a relação entre o texto falado e os textos escritos utilizados como corpus dessa pesquisa. Entretanto, essas marcas podem não ser atributos do código ou da modalidade em si, já que o grau de *explicitude* e *distanciamento da situação* na escrita, quando o foco está nas práticas sociais, é determinado por uma combinação de variáveis do contexto situacional: a própria modalidade em uso, o gênero, os propósitos da tarefa e a

relação interpessoal entre escritor e leitor (Halliday et alli, 1974; Halliday,1989; Marcuschi, 1996). Além disso, devemos considerar a escolaridade dos sujeitos (mudança de série) e as práticas escolares de letramento propiciadas aos alunos nas diversas séries. Esses resultados também sugerem que os processos de retextualização do oral ao escrito nem sempre podem ser definidos a priori, uma vez que tais processos são qualitativamente afetados, no uso, por essa combinação de variáveis sociais e situacionais

No geral, os resultados da análise dos processos de retextualização nas duas séries revelam que os alunos, independentemente do período escolar, já dominam estratégias de escrita, mesmo que tais estratégias estejam mais relacionadas com o plano da regularização ortográfica, como parece mais evidente, principalmente, nos textos dos alunos da 5ª série. Entretanto, o domínio dessas formas e das estratégias textuais e discursivas envolvidas na produção escrita varia não só em função de variáveis fixas como a série (5ª e 7ª) e a idade, mas também pode estar relacionado com as diferentes condições de ensino e concepções de ensino da escrita propiciadas nas duas séries e turnos que estamos focalizando nessa pesquisa.

Nesse estudo, a mudança de série parece influenciar, por exemplo, a variação nas operações realizadas pelos alunos de 5ª e 7ª séries. A mudança de série, quando é focalizada em contextos de ensino/aprendizagem relativamente idênticos (sistema de ensino, turno etc.), parece influenciar *gradativamente* na aquisição das habilidades de uso dos padrões de escrita pelos alunos. Segundo Silva (1996:97), a escola influencia direta e indiretamente na modificação do *comportamento lingüístico* dos alunos. Diretamente, quando os novos padrões

lingüísticos adquiridos pelos alunos são abordados nos programas escolares e, indiretamente, quando esses padrões não são abordados nos programas escolares, entretanto são condicionados pelo grau de escolarização.

Collins e Michaels (1991: 247), ao analisar o estabelecimento da *coesão temática* nas narrativas orais e escritas de crianças brancas (de classe média) e crianças negras (de classe trabalhadora) de 1ª e 4ª séries concluíram que “os narradores brancos usam uma variedade de dispositivos léxicos e sintáticos para sinalizar o foco no agente e relações de co-referência. Os narradores negros usavam alguns dos mesmos dispositivos, mas tendiam mais a confiar nos indicadores prosódicos para estabelecer as mesmas relações”. Entretanto, embora a escolarização não fosse o objeto de investigação dos autores, ao compararem as narrativas produzidas pelos alunos de 4ª série (brancos e negros) com os alunos de 1ª série (brancos e negros), os autores concluem que “as narrativas da 4ª série eram mais fluentes e bem formadas do que as narrativas dos alunos da 1ª série”.

Esse fato pode estar indicando que a avaliação do efeito da escolarização na aquisição da escrita pelos alunos deve considerar a relação ensino-aprendizagem numa mesma base cultural. Ou melhor, valorizar os contextos de ensino/aprendizagem em que a escola represente a principal, ou mesmo a única, instituição de acesso ao letramento. Observando os dados dos autores citados acima, se torna mais difícil avaliar o efeito da escolarização na aquisição da escrita pelos alunos brancos, de classe média, principalmente se estes forem filhos de pais letrados. Para tais alunos, o conhecimento acerca do funcionamento da escrita pode ter sido adquirido antes da escolarização (Heath, 1983; Terzi, 1995; Kleiman, 1998). Como aponta Kleiman (op. cit. : 182-183)

“Na família letrada, as práticas e usos da escrita são fatos cotidianos, corriqueiro, inseparável de outros fatores e fazeres : a leitura do jornal como parte integrante do café da manhã; a redação de um bilhete ou a consulta a uma agenda como suportes da memória; a leitura de um livro de cabeceira como aspecto importante do lazer ou do descanso; o rabisco como ocupação manual durante a concentração; o uso do texto escrito como fonte de informações permitem que, antes de conhecer a forma da escrita, a criança conheça seu sentido e sua função”.

Por outro lado, se torna mais fácil avaliar o efeito da escolarização na aquisição de padrões da narrativa pelos alunos negros, de classe baixa, uma vez que os alunos negros de 4ª série demonstraram mais habilidades como narradores do que os alunos negros da 1ª série. Nesse recorte, portanto, há uma maior possibilidade de isolamento do efeito da escolarização na aprendizagem da escrita pelos alunos.

As hipóteses levantadas por Silva (1996) e por Michael e Collins (1991) acerca da influência da escolarização na aprendizagem da escrita pelos alunos parecem explicar a interferência da mudança de série nos resultados da retextualização, tal como foi realizada nessa pesquisa. Entretanto, não são suficientes para explicar as variações que ocorreram nas mudanças realizadas pelos alunos das duas turmas de 7ª série (M e N). Os alunos da 7ª M demonstraram mais habilidades no uso de padrões de escrita normalmente ensinados na escola (organização do parágrafo e do período, uso de conjunções, orações adjetivas...) do que os alunos da 7ª N (cf. quadros 1 e 2, p.68-72).

Esse fato parece ter ocorrido porque *“a natureza e a qualidade da escolarização não é suficientemente uniforme entre as escolas”* (Soares, 1999:98). Alunos de uma mesma série e escola podem alcançar *níveis distintos de letramento* (Soares op. cit.: 98), durante ou após a escolarização, como revelaram

os resultados da atividade de retextualização, nessa pesquisa. Portanto, a variação no nível de domínio dos padrões de escrita, constatado nesse estudo, pode estar sendo influenciada, também, pela natureza e intensidade das práticas de ensino da leitura e da escrita adotadas pelas professoras em cada turma.

No próximo capítulo (cap. 4), faremos uma análise qualitativa de alguns aspectos relacionados com o contexto de ensino e aprendizagem na 5ª e 7ª séries. Nessa análise, serão comparadas as estratégias de ensino de língua portuguesa adotadas nas duas séries.

Capítulo 4

4.Práticas escolares de ensino de língua materna

Neste capítulo, serão apresentadas e analisadas algumas variáveis escolares que podem ter interferido no desempenho dos alunos ao realizarem a produção escrita. Na análise, faremos uma abordagem qualitativa da experiência escolar vivenciada na 5ª e 7ª série, considerando as seguintes variáveis: 1) os livros didáticos adotados em cada série; 2) os exercícios realizados; 3) a estruturação das aulas e 4) a prática de avaliação da aprendizagem da escrita.

Em (1) faremos uma caracterização geral dos livros didáticos adotados nas duas séries abordando: os pressupostos teórico-metodológicos desses manuais, a composição das unidades e os exercícios trabalhados em cada uma das unidades. Em (2) analisaremos os exercícios realizados pelos alunos de cada série, no período de março a setembro de 1999, período letivo que antecedeu à coleta dos dados. Em (3) apresentaremos a estrutura da aula da professora W., da 5ª série do turno matutino (5ª M) e da professora R., da 7ª série do turno matutino (7ª M). Em (4) analisaremos os resultados de uma atividade de correção de textos realizada por essas duas professoras.

Os dados a serem apresentados e analisados em (3) e (4) foram coletados, apenas, com as professoras da 5ª e 7ª série do turno matutino, considerando que os alunos dessas turmas foram os que apresentaram melhor desempenho na atividade de retextualização, principalmente quanto ao domínio dos padrões escolares de escrita: *pontuação, uso do período composto e seleção lexical* etc. O

objetivo, portanto, foi o de ampliar a investigação acerca da relação entre o sucesso obtido na atividade de retextualização pelos alunos e a natureza das práticas de ensino concebidas e executadas nas séries focalizadas.

Em (4), especificamente, analisaremos as estratégias de avaliação de redações utilizadas pelas professoras da 5ª e 7ª séries do turno matutino. Nessa análise, levantaremos os erros e acertos de escrita apontados pelas professoras nos textos dos alunos, tanto no plano da *regularização lingüística* (superficial) quanto no plano *textual-explicitativo*, ou seja, no plano da organização sintático-semântica do texto. A partir da identificação dos estilos de correção, apontar aspectos das concepções de escrita e a perspectiva de ensino de língua portuguesa subjacente às correções das professoras.

4.1 - A experiência escolar na 5ª série

4.1.a - Caracterização do livro didático

Na 5ª série dos dois turnos, o livro didático adotado é “Curso moderno de Língua Portuguesa” do autor Douglas Tufano. Este livro foi reeditado pela Editora Moderna, com reformulações, no ano de 1991, e foi avaliado com 01 estrela pelo Plano Nacional do Livro Didático - PNLD, no exame de 1999.

Nas páginas preliminares, o referido livro apresenta um manual para o professor, constituído de um quadro descritivo das atividades realizadas em cada unidade de estudo. Nesse quadro, porém, os objetivos e fundamentos que justificam a configuração didática das unidades de ensino são explicitados apenas

superficialmente. Em nenhuma parte do livro são apresentados claramente os conceitos de língua, de texto ou de ensino de língua, cabendo ao leitor inferi-los a partir das atividades propostas. Na sua estrutura interna, o livro é constituído de 15 unidades, contendo os seguintes exercícios: (I.) exercícios de leitura; (II.) exercícios de produção de textos e (III.) e exercícios de gramática.

Os exercícios de leitura são orientados a partir de duas estratégias de compreensão do texto: a compreensão a partir de questões textuais *objetivas* do tipo: *quem é o autor do texto? O texto fala sobre o quê? No final, o que aconteceu?* e a compreensão a partir de questões reflexivas do tipo: *Se você fosse o personagem da história, você teria agido da mesma forma que ele? Ou Dê sua opinião por escrito sobre a passagem do texto que você mais gostou e discuta com seus colegas.* Em cada unidade de leitura há, no mínimo 04 e no máximo 10 questões propondo a releitura do texto seguida de, em média, 03 questões reflexivas.

Essas estratégias de compreensão são situadas em seções estanques, pressupondo uma dissociação entre os diferentes modos de compreensão da leitura, já apontados pelos estudiosos, a saber: a leitura enquanto oralização da escrita; a leitura enquanto busca de informações explicitadas no texto e a leitura enquanto processo inferencial, dialógico e crítico (cf. Kleiman, 1995; Marcuschi, 1999; Geraldi, 1999; Freire, 1980 e 2000).

Quanto aos exercícios de produção de textos, estes são orientados a partir das temáticas trabalhadas nas seções de leitura e, geralmente, são acompanhados de textos *pretextos* variados, que orientam a estrutura e o tema do texto a ser criado. Os principais tipos de textos que aparecem com a função de

pretextos para esses exercícios são fotografias, tiras, fábulas, bilhetes, poesias, diálogos, diários e textos narrativos, como mostra o exemplo abaixo:

CRIAÇÃO DE TEXTO

No poema a seguir, usando apenas substantivos, a autora diz quais são, para ela, as coisas boas da vida, as coisas lindas, as coisas de todos e as de poucos.

(....)

E para você? Quais são essas coisas? Faça o seu poema!

(unid. 6 p. 73)

Quanto aos exercícios gramaticais, eles são divididos em duas seções, uma para os *exercícios de linguagem* e outra para os *estudos de gramática*. Os primeiros visam orientar os alunos no emprego de padrões gramaticais aprendidos nas unidades anteriores e os últimos visam repassar, a partir de modelos tradicionais, os conceitos e classificações de padrões fonéticos, morfológicos e sintáticos.

Os ensinamentos gramaticais ocorrem com muita frequência em cada unidade de leitura. A unidade 6 (p.62-74), por exemplo, possui 07 exercícios gramaticais, sendo que, desse total, 05 têm a ver com a conceituação e classificação de substantivos através de tarefas do tipo: *Crie frases no seu caderno, completando as lacunas com os substantivos; Escreva dez substantivos referentes a seres ou coisas que estão na foto abaixo* etc. e 02 têm a ver com divisão silábica e frases, através de tarefas do tipo: *separe as sílabas das palavras destacadas do texto, destaque do texto as frases imperativas e declarativas* etc.

4.1.b - Exercícios realizados pelos alunos

Os alunos das 5^{as} séries M e N realizaram, respectivamente, 20 e 14 exercícios do livro didático, no período letivo de março a outubro de 1999⁸. Na 5^a M, dos 20 exercícios realizados pelos alunos, houve 03 (17.6%) leituras de textos, priorizando, principalmente as questões objetivas, 02 (11.7%) exercícios de vocabulário, 03 (17.6%) criações de textos e 09 (52.8%) exercícios de linguagem. Nessa turma, a professora deu ênfase aos exercícios gramaticais, com 52.8% das ocorrências e deu pouca ênfase aos exercícios que promovem a leitura e a produção de textos, com apenas 17.6% dos exercícios realizados.

Na 5^a N, dos 14 exercícios realizados pelos alunos, houve 02 (14.2%) leituras, 01 (7.1%) exercício de vocabulário, 02 (14.2%) exercícios de criação de textos e 09 (64.1%) exercícios de gramática. Nesse grupo, também, a professora privilegiou os exercícios gramaticais (64.1% das ocorrências) e deu pouca ênfase às atividades de leitura e produção de textos, apenas 14.2% de ocorrências.

Quadro 5

Distribuição dos exercícios registrados no caderno de um aluno da 5^a série M e no caderno de um aluno da 5^a série N (cf. capítulo 1).

Exercício	5 ^a M (17)	%	5 ^a N (14)	%
-----------	-----------------------	---	-----------------------	---

⁸ Esse total é aproximado, uma vez que foram checados em apenas 01 caderno em cada turma. Embora tivéssemos tido o cuidado de selecionar o caderno de alunos mais assíduos, a amostra é pequena e portanto não garante uma quantificação mais precisa das atividades realizadas no período.

Leitura	03	17.6	02	14.2
Vocabulário	02	11.7	01	7.1
Criação	03	17.6	02	14.2
Exerc. de gramática	09	52.8	09	64.1

Conforme podemos verificar no quadro acima, a principal atividade realizada pelos dois grupos, durante o período letivo, foram os exercícios gramaticais (64.1%). Nos dois cadernos checados nas duas turmas de 5ª série, esses exercícios são orientados através de modelos tipicamente escolares, tais como: *Copiar palavras ditadas, Preencher as lacunas com os verbos indicados nos parênteses; sublinhar categorias gramaticais nas frases; completar as frases com os artigos, substantivos e adjetivos e passar termos e frases para o plural.*

Os exercícios apontados acima aparecem com muita freqüência nos dois cadernos analisados e refletem, em parte, a atenção excessiva dada pelo livro didático ao ensino da gramática. O livro possui, em média, 07 exercícios de gramática por unidade, relacionados com, pelo menos, 03 conteúdos distintos. Na unidade 6 (p. 62-74), por exemplo, os conteúdos dos exercícios são *divisão silábica, adjetivo* e o estudo de todos os tipos de *substantivos: comum-próprio, concreto-abstrato, simples-composto e coletivo.*

Mas não é só isso. O predomínio dos exercícios gramaticais nesses cadernos, em detrimento dos exercícios de leitura e *criação* de textos, pode ser também um primeiro sinal de que, nessa série, tem sido valorizado o modelo *prescritivo* de ensino de língua portuguesa, privilegiando o repasse de padrões da gramática normativa nos níveis *fonológico* (pronúncia correta de palavras), *morfológico* (classes de palavras) e *sintático* (colocação de palavras e

concordância) (cf. Halliday, McIntosh e Strevens, 1974) e (cf. também Travaglia, 1996).

Essa hipótese também pode ser comprovada quando se observa, a seguir, a organização da aula e as estratégias de avaliação das redações dos alunos, utilizadas pela professora da 5ª M.

4.1.c - A organização da aula pelas professoras

Sobre os procedimentos adotados para o ensino da escrita e da redação na escola, a professora da 5ª série, ao ser entrevistada acerca da organização de sua aula, fez a seguinte declaração: *“estamos fazendo leitura...quase todos os dias...quando não é texto do livro⁹...é o que eles escrevem”*. Destacou também, em outra passagem da entrevista, as seguintes atividades realizadas, regularmente, em suas aulas : *“...leitura de textos...ditado de frases...treino ortográfico...correção de textos no quadro pelo professor e acompanhando o livro didático...(f. diário de campo, out. 1999)*.

No primeiro depoimento, a informação da professora de que *“faz leitura todos os dias”* não coincide com a baixa incidência de exercícios de leitura presentes nos cadernos dos alunos (cf. quadro 5), mas é preciso investigar melhor o que a professora está compreendendo como prática de leitura em suas aulas. Em outra passagem da sua entrevista, a professora faz a seguinte declaração: *“quando eu peço pra eles fazerem a leitura...eles lêem tudo direitinho...do jeito que*

⁹ Tufano, Douglas. 1948-Curso Moderno de Língua Portuguesa: primeiro grau: 5ª série. 2ª ed. – São Paulo : Moderna, 1991.

eu dou...lá as palavras...". Nessa passagem, ao informar que os alunos lêem as palavras "*direitinho*", parece ficar claro que a leitura feita, diariamente, em sala de aula é a oralização da escrita, visando o treino da pronúncia, como orientam os modelos de ensino baseados na pedagogia tecnicista enraizada na escola, principalmente, a partir da lei 5.692/71, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional - LDB

No segundo depoimento, ao apresentar os passos constituintes de suas aulas, fica mais claro a ênfase dada à oralização e ao treino ortográfico, principalmente observando a insistência nas atividades de ditado e correção de palavras. Esse dado, assim como a alta ocorrência dos exercícios de classes gramaticais nos cadernos dos alunos (cf. quadro 5), é mais um indicador de que as práticas de ensino propiciadas aos alunos da 5ª série são orientadas a partir do modelo prescritivo e tradicional de ensino da gramática.

Outra experiência que fortalece essa hipótese é o resultado de um exercício de correção feito pela professora W., da 5ª M, conforme mostraremos a seguir.

4.1.d - A correção dos textos dos alunos pela professora W. (5ª série)

Foram 2 as avaliações da professora W. aqui consideradas: a primeira envolvendo a correção escrita, seguida de comentários orais, do texto do aluno (A.) da 5ª série; e a segunda experiência envolvendo comentários orais acerca do texto do aluno (M.) da 7ª série.

1) A correção do texto 1 - aluna A. da 5ª série¹⁰

1. (F) foi no dia de São Joã (o) **que houve**
2. uma briga (:) a banda
3. Cau (l) cinha preta (es) tava tocano (do)
4. **ai** passou(**ficou**)ate duas horas da
5. manha(**tocando**) ai(**um**) home(m) puxou(**jogou**)
6. **assim**(uma) a cade (i) ra po(**pro**) outro
7. e (**ele**) quase morre(u) ai (a polícia chegou) pegou
8. ele **saiu** e o predeu(.) **ele**
(A. 11 anos)

Problemas de escrita apontados na correção

No plano lingüístico superficial, a professora corrigiu erros do tipo: (I.) uso de letras maiúsculas para iniciar o texto e regularização de palavras com redução silábica: *tava, tocano, home, po, cadera etc.*; (II.) eliminação de partículas típicas da língua oral: *ai, assim* etc. inserção de palavras para complementar cortes oracionais: “Foi no dia de São João *que houve*” e “*ele* quase ia morrendo”; (III.) substituição de termos visando a formalidade: “*ficou*” no lugar de “*passou*” e “*jogou*” no lugar de “*puxou*”, o pronome oblíquo objetivo “o”, mais usado na escrita, no lugar de “*ele*” pronome pessoal sujeito; e, por último, (IV.) a inserção da pontuação: dois pontos (linha 2) e o ponto final (linha7).

No plano da explicitação, a professora apenas sugeriu a inserção da oração referencial “*a polícia chegou*” (linha 6), implícita no texto do aluno. Nesse plano, a professora não enfatizou outros problemas, dando mais ênfase aos problemas de

¹⁰ As anotações em negritos sublinhadas são erros apontados pela professora, sugerindo substituição, e as anotações em negritos dentro dos parênteses são as opções de substituições e de complemento sugeridas pela mesma.

correção gramatical, conforme podemos ver nos comentários orais (1) e (2), a seguir:

No comentário oral:

(1)

*W / .. aqui...a redação de A....ela demonstrou falta de atenção...porque por conhecê-la...eu sei que ela...não escreve tão ruim...não sei também se foi o nervosismo...daquele dia...né...mas falta de atenção...**ela não completa frases**...ela colocou aqui...foi no dia de João...fora **os erros**...uma briga...**ela não completa...não usa a pontuação**...também notei...muita falta de atenção...o nervosismo...a insegurança que eles estavam lá na hora...porque eles escrevem direitinho...assim o **cabeçalho** que eu coloco pra escreverem durante o ano todo...e ela errou...**o nome do colégio**.../*

Nesse comentário, a professora aponta o que ela considera como problema no texto do aluno. No geral, a preocupação parece ser essencialmente com os erros que ocorrem no plano da regularização lingüística do texto: *frases incompletas, uso de pontuação e o erro relacionado com o preenchimento do cabeçalho*. Não foram enfatizados, os problemas relacionados à explicitação de referências: ambigüidade referencial e implicação de referentes.

(2)

*“além dela não completar a frase...que eu acho uma grande deficiência...**ela não completou a frase**...não completa...ela não escreveu...**que é uma coisa que chamei muito a atenção durante o ano letivo**...**letras maiúsculas**...até no cabeçalho...ela erROU...aliás...tudo aqui...**erros ortográficos**...muitos...*

Nesse comentário, acima, também relacionado com o texto 1, a professora enfatiza e retoma os problemas relacionados com a correção gramatical já enfatizados no comentário anterior: as frases incompletas, não uso de letras maiúsculas e erros ortográficos. Na correção do texto 1, portanto, embora a professora aponte alguns problemas no plano da explicitação (v. comentário oral

1), os problemas gramaticais no plano da regularização ortográfica lhe pareceram mais salientes. Entretanto, o excesso de problemas ortográficos, presentes no texto 1, pode ter interferido na estratégia de avaliação utilizada pela professora. Por isso, desejávamos ver que tipo de erros chamaria mais atenção da professora em um texto com menos problemas ortográficos e com mais problemas de explicitação de referentes.

2) a correção de textos de alunos (as) da 7ª série.

Texto 1 - da aluna F. M (7ª M)

1.Foi no dia de São João, que teve uma briga,
2. a banda calcinha preta estava tocando. Tocou até
3.às duas horas da manhã.
4. O homem pegou a cadeira e a puxou pro
5.outro, e quase bate na cabeça do homem. Ele
6.quase morre.
7. E o pegou ele rodando e o prendeu.

O texto dessa aluna, diferentemente do texto do aluno da 5ª série, quase não tem problemas de regularização lingüística. Entretanto apresenta alguns problemas no plano da explicitação de referentes: ambigüidade referencial e omissão de referências (cf. análise do texto falado, no capítulo 3)

Pretendíamos, com isso, verificar se a postura adotada pela professora para a correção do texto da 5ª série a mesma adotada na correção de textos de alunos de séries mais adiantadas, nas quais os problemas ortográficos são menos freqüentes. Além disso, pretendíamos também verificar até que ponto esse fato

tem a ver com reprodução do modelo convencional escolar de ensino e avaliação de escrita. Segundo esses modelos, nas séries iniciais do ensino fundamental, privilegia-se o treino ortográfico e nas séries mais elevadas há uma tendência para a valorização de aspectos relacionados com a macroestrutura do texto: organização textual e discursiva.

Comentário oral acerca do texto

(3)

W...**não houve muitos erros ortográficos...mas comparando com a 5ª série...só que ELA...está sem sentido...aqui... um homem pegou a caDElra e puxou pro outro...e quase bate na cabeça do homem...ele quase morreu...morre... () rodando e o prendeu...né...a polícia...peGOU... o rapaz e prendeu...que ela inicia o homem...pegou a cadeira...puxou pro outro...quase bate na cabeça do homem...o homem...enTÃO se puxou...quase Bate...então...como é que esse homem quase MORre? tá sem sentido aqui...esse texto...**

Nesse comentário, diferentemente do tipo de correção do texto da aluna da 5ª série, a preocupação da P. concentrou-se nos problemas relacionados ao plano da coerência do texto. Na sua avaliação, ela destaca um problema de incoerência presente no enunciado : "*o homem quase mete a cadeira na cabeça do homem e homem quase morre*". De fato, não há uma correlação explícita de causa e efeito entre as orações destacadas. Essa parte do texto, como ela bem observou, "*está sem sentido*". Além desse, outros problemas poderiam ser apontados nesse plano, como: os casos de ambigüidade referencial e de omissão de referências. Mas o curioso é que, embora os textos da 5ª também apresentassem enunciados implícitos, a professora não os destacou em seus comentários.

Essa atitude na correção dos textos, respeitando a série dos alunos, parece também estar refletida nos comentários escritos feitos pela professora W. acerca

dos textos das alunas (G. e PF), abaixo, que também foram corrigidos pela professora da 7ª M, como será mostrado mais adiante, na análise da experiência escolar na 7ª série.

Textos 3 e 4 – alunas G. e PF

Foi no dia de São João, que aconteceu uma briga. Nessa hora calcinha preta estava tocando, e eles tocaram até as duas horas da manhã.

Então, um homem que estava na festa, pegou uma cadeira do outro homem e quase bate na cabeça de um outro homem e esse homem quase iria morrendo.

Depois, ele pegou o tão homem e saiu rodando ele e depois o prendeu.

(Texto 3 - Aluna G.)

Em uma cidade chamada Sento-Sé, aconteceu uma briga na época do São João no ano de 1999. Foi uma briga causada por um homem, no momento que a banda “calcinha preta” estava tocando e pulando. Um homem puxou uma cadeira e quis atingir outro homem rumando nele. Mas a polícia impediu, chegou e prendeu o homem.

(Texto 4- aluna P.F)

No texto de G., a professora destacou o enunciado “...*pegou uma cadeira do outro homem, e quase bateu na cabeça de um homem, e esse homem quase iria morrendo*” em seguida escreveu o seguinte comentário:

(04)

“a escrita da aluna **em relação a série** necessita de **mais coerência**, a fim de **dar sentido ao texto**, para que haja mais compreensão”.

E no texto de P.F, ela apenas circulou a palavra “*chegou*”, em seguida escreveu o seguinte comentário:

(05)

“A escrita da aluna, **em relação a série está regular**, precisando de contextualização para dar sentido completo ao texto.”

Conforme podemos ver, nos dois comentários escritos¹¹ da professora W., a preocupação com texto do aluno enquanto unidade de sentido é mais saliente nas correções dos textos de alunos da 7ª série. Entretanto, nas correções feitas no texto, bem como nos seus comentários escritos, não são pontuados argumentos que possam justificar os problemas apontados como: *“falta de coerência”* e de *“contextualização”*. No texto 6, o fato da professora ter sublinhado a estrutura ambígua *“pegou uma cadeira do outro homem e quase bate na cabeça de um outro homem e esse homem quase iria morrendo”* pode ser entendido como uma tentativa de exemplificar os problemas de coerência apontados por ela. Entretanto, talvez por falta de um repertório mais variado dos critérios objetivos de textualidade, tais problemas não foram apontados de forma mais específica: ambigüidade, repetição, contradição, clareza e outros.

Logo, a ênfase dada aos erros de ortografia nos textos da 5ª série parece estar relacionada com o tipo de conteúdo de ensino que é normalmente valorizado em cada série ou etapa escolar. Isso parece ficar claro quando a professora, ao apontar os problemas nos textos dos alunos da 7ª série, procura relacioná-los com a série: *“a escrita da aluna em relação à série...”*

Em síntese, na 5ª série, observando a seleção dos conteúdos de língua portuguesa ensinados, a organização das aulas e os critérios de correção de textos

¹¹ Não foi possível documentar outros comentários da professora W., uma vez que, no momento em que ocorreria a entrevista, ela precisou se ausentar para uma reunião com suas companheiras de Igreja.

utilizados pela professora, houve uma tendência pela valorização do ensino da gramática, com ênfase na ortografia e no estudo das classes gramaticais.

Esse fato, por sua vez, parece ter influenciado, em parte, nos resultados da atividade de retextualização realizada pelos alunos na passagem do oral para o escrito. A maioria dos alunos da 5ª série, conforme podemos verificar no quadro 1, foram bem sucedidos apenas nas mudanças relacionadas com a regularização ortográfica de palavras. Nas demais operações de mudanças, como organização do parágrafo e do período, seleção lexical e explicitação de referentes, o resultado não foi satisfatório (cf. análise dos quadros 1 e 2, no capítulo 3).

4.2 - A experiência escolar na 7ª série

4.2.a - Caracterização do livro didático (LD)

Na 7ª série dos dois turnos, o livro didático de língua portuguesa adotado é “A Palavra é Sua”, dos autores Celso Pedro Luft e Maria Helena Correa. Tal livro foi editado pela editora Scipione, no ano de 1993 e, assim como o livro didático adotado na 5ª série (cf. item 4.1), foi avaliado com 01 estrela pelo Plano Nacional do Livro Didático, no exame de 1999.

O “*A palavra é sua*” traz em páginas suplementares um manual para o professor, onde são apresentados o plano de curso e os pressupostos que justificam a configuração didática das unidades de ensino. Traz também a bibliografia comentada, contendo obras contemporâneas e relevantes para a área do ensino/aquisição de língua materna: “*Comunicação em Prosa Moderna*” de

Othon Moacir Garcia; *“Língua e Liberdade”* de Celso P. Luft; *“O que é português brasileiro”* de Hildo H. de Couto; *“Linguagem e escola”* de Magda Soares; *“Como escrever textos”* de Maria Teresa Serafini; e *“Técnicas de comunicação escrita”* de Isidoro Blikstein.

Na sua estrutura interna, o livro é constituído de 12 capítulos, os quais são constituídos das seguintes atividades: (I.) atividades de leitura; (II.) atividade oral; (III.) atividade de redação e (IV.) exercícios de gramática.

As atividades de leitura aparecem acompanhadas de um estudo de vocabulário com o título *“a palavra no contexto”*. Nesse caso, parece haver uma confusão entre o contexto enquanto uma esfera externa ao texto e o cotexto que tem a ver com a organização interna do texto (cf. Koch, 1997). Os exercícios de leitura, nesse livro, são basicamente constituídos de questões *objetivas* mais gerais sobre o texto e, raramente, de questões solicitando respostas *subjetivas* ou pessoais dos alunos.

As atividades orais são constituídas de questões reflexivas acerca do texto e vêm logo após o exercício de leitura. No capítulo 4 (p. 50-63), por exemplo, após propor a leitura do texto *“Reflexões sobre a adolescência”* de Aracy Lopes da Silva, e um texto suplementar com a opinião de vários depoimentos sobre o mesmo tema, o livro apresenta as seguintes questões para os alunos: *Vocês concordam com as afirmações dos autores? Discordam? Por quê? Promovam um debate procurando fundamentar suas opiniões.* Este tipo de questão, a dita questão de resposta pessoal, conforme a denomina os autores do livro, também aparece, às vezes, nos exercícios de interpretação.

O exercício de redação é organizado em 03 etapas distintas: a *análise de texto*, o *aquecimento* e a *redação* propriamente dita. Na análise do texto é introduzido um assunto de gramática para ser exercitado em frases ou textos. No capítulo 4, por exemplo, são introduzidos dois assuntos gramaticais - a pontuação e o pronome relativo - a partir das seguintes sugestões de exercícios: “*copie o texto, pontuando-o adequadamente*”, “*copie as orações e virgule-as de acordo com o exemplo*” ou, ainda, “*observe os exemplos de emprego do pronome relativo cujo e reescreva as frases abaixo*”

O aquecimento é a etapa que visa “motivar” e “desinibir” os alunos para o exercício da redação. Segundo os autores, nessa etapa “o *aluno escreve rapidamente e sem qualquer censura ao que lhe é proposto. Os textos produzidos durante o ‘aquecimento’ não precisam ser relidos nem avaliados*” (p.9). Essa produção de texto é orientada a partir de um texto pretexto tratando do mesmo tema do texto principal. No capítulo 6 (p. 82-94), por exemplo, o texto principal é um texto dissertativo intitulado “*O jornal*”. Esse texto informa e discute sobre a história do jornal, os principais tipos de jornal, o funcionamento da escrita jornalística e o papel social e político da imprensa. A temática do jornal é retomada, intertextualmente, na leitura suplementar, através da crônica “*a guerra das manchetes*” de Manual do Peninha e, na atividade de aquecimento, por intermédio do texto pretexto “*O menino jornaleiro*”, de Ziraldo. No aquecimento, os autores sugerem a leitura do pretexto e, em seguida, a “*produção rápida de um furo de reportagem para o jornal da classe*” (p.87). Antes disso, o livro apresenta o conceito de furo de reportagem.

Na atividade de redação propriamente dita, os alunos são orientados para a produção de textos narrativos, descritivos e dissertativos, sempre retomando a temática e a estrutura dos textos que aparecem nas atividades de leitura. No capítulo 6, por exemplo, após apresentar o conceito e os passos para a escrita do texto dissertativo, os autores sugerem que os alunos “*façam uma dissertação sobre a importância do jornal escolar*”. Como podemos ver, há um esforço para manter a temática transversalizada nos exercícios de leitura e redação.

Na seção das atividades de gramática, o livro enfatiza alguns tópicos que, segundo os autores, “estão mais ligados à expressão escrita : *ortografia, concordância nominal e regência verbal* (p.3). Os exercícios gramaticais aparecem no final de cada capítulo, estão dissociados das demais unidades de exercício (leitura e redação) e são apresentados por meio de seqüências do tipo: categoria, conceito e exercícios de aplicação, como também aparece no livro da 5ª série. Em algumas situações, porém, a aplicação dos conteúdos gramaticais é feita em textos de revistas e jornais, como ocorre no exercício de pontuação do capítulo 6 (p. 87). Nele, é apresentado um texto sem pontuação para que o aluno copie-o no caderno e pontue-o *corretamente*.

A seção de estudos gramaticais, no livro da 7ª série, é um pouco diferente da do livro da 5ª série. No livro da 5ª série, essa seção é dividida em duas subseções: a dos “*exercícios de linguagem*”, onde aparecem os exercícios prescritivos de aplicação, e a dos “*estudos de gramaticais*”, onde aparecem os conceitos de categorias morfológicas e sintáticas da gramática normativa. No livro da 7ª série, não há divisão da seção de gramática. Os conceitos gramaticais aparecem, em todos os capítulos, seguidos de exercícios de aplicação através dos

quais os alunos identificam, reconhecem, classificam e exercitam em termos, frases e em textos, as categorias ortográficas, morfológicas e sintáticas da língua.

Em cada unidade aparecem de 03 a 04 exercícios gramaticais relacionados a assuntos variados. No capítulo 6, por exemplo, são apresentados 03 exercícios relacionados com os seguintes conteúdos: **morfologia**: substantivos, adjetivos, artigos, pronomes e numeral; **sintaxe** : frase, oração e período e **ortografia**: fonema /s/, fonema /z/, emprego da letra X.

4.2.b. Exercícios realizados pelos alunos

Nos dois cadernos dos alunos das 7^{as} séries M e N, foram registrados, respectivamente, 27 e 25 exercícios de língua portuguesa, no período letivo de março a outubro de 1999. O total de exercícios realizados, nas duas turmas, foi muito próximo. Entretanto ocorreram algumas diferenças na relação quantidade-tipo de exercícios realizados em cada turma, conforme podemos verificar no quadro 6, abaixo.

Quadro 6

Distribuição dos exercícios trabalhados ou ensinados na 7^a série M e N durante o período letivo.

Exercício	7 ^a M (27)	%	7 ^a N (25)	%
Leitura	07	25.9	03	12
Vocabulário	04	14.9	02	08

Atividade oral	02	7.4	—	—
Produção de textos	04	14.9	02	08
Gramática	10	34.4	18	76

Os exercícios realizados mais freqüentemente nas duas turmas foram a interpretação de textos e os exercícios de gramática. A interpretação de textos representa 25% dos 27 exercícios realizados na 7ª M, enquanto que na 7ª N, a interpretação de textos representa apenas 12% dos 25 exercícios realizados. Os exercícios de gramática representam 34.4% do total de exercícios na 7ª M. Já na 7ª N, as atividades gramaticais representam 76% do total de exercícios realizados. Outras diferenças menos salientes entre os exercícios realizados nas duas turmas podem ser notadas no exercício de vocabulário, na atividade oral e no exercício de redação. O estudo da palavra no contexto foi realizado 04 vezes na 7ª M e 02 na 7ª N; a atividade oral foi realizada 02 vezes na 7ª M e nenhuma na 7ª N. E o exercício de redação foi realizado 04 vezes na 7ª M e apenas 02 na 7ª N.

Na 7ª M, houve um equilíbrio na relação tipo-quantidade de exercícios realizados. Os exercícios de gramática somam apenas 34% do total de atividades realizadas, não havendo, portanto, predominância destes, em detrimento da atividade de interpretação de textos e de redação. Na 7ª N, por outro lado, embora a interpretação de textos e a redação apareçam no repertório de exercícios realizados, os exercícios gramaticais representam a grande maioria (76%) do total das atividades. Essa tendência pela supervalorização dos exercícios gramaticais, também foi constatada nas turmas de 5ª série, conforme pode ser revisto no quadro 5.

Os exercícios de interpretação foram realizados em ambas as turmas através de questões *objetivas* e, algumas vezes, por intermédio de questões *subjetivas* ou as ditas “pessoais”, motivando a reflexão sobre o texto. Mas houve algumas diferenças quanto ao tipo de texto lido nas duas turmas. Na 7ª N, os textos lidos foram os textos do livro didático, já na 7ª M, aparecem textos selecionados em outros portadores, como jornais e revistas. Esse dado demonstra uma certa autonomia da professora da 7ª M em relação ao livro didático. Além disso, os exercícios de interpretação realizados na 7ª N seguem um ritual mais simplificado, que consiste apenas de uma leitura de questões *objetivas* do texto e, em seguida, a apresentação de exercícios gramaticais. Na 7ª M, essa seqüência é mais variada e próxima da configuração da unidade de ensino proposta pelo livro didático: interpretação de questões *objetivas*, atividade oral com questões *subjetivas*, produção de textos e exercícios gramaticais.

Os exercícios de redação realizados nas duas turmas ocorreram, basicamente, seguindo as orientações do livro didático, envolvendo produção de cartas pessoais, de notícia de jornal, de textos descritivos e narrativos. Na 7ª N, os alunos escreveram 01 carta pessoal e 01 narrativa e na 7ª M, os alunos produziram 01 carta pessoal, 01 notícia de jornal e 02 textos descritivos.

Os exercícios gramaticais ocorrem de modo variado nos cadernos das duas turmas, quanto ao assunto tratado e quanto à quantidade de ocorrências. Na 7ª M, foram realizados 07 exercícios de sintaxe, 02 de classes gramaticais e 01 de ortografia. Os exercícios de **sintaxe** encontrados foram: identificação dos termos da oração (sujeito e predicado) em frases; reescrita de períodos justapostos introduzindo e adequando as conjunções; reescrita de frases utilizando o pronome

relativo; introdução da pontuação em enunciados e textos e a análise da função sintática de termos repetidos nas frases. Os exercícios de **classes gramaticais** encontrados foram: localização de verbos e locuções adverbiais em recortes de jornais; complementação de frases com formas verbais entre parênteses e emprego da voz passiva e ativa.

Na 7^a N, foram realizados 11 exercícios de classes de palavras, 06 de sintaxe e 01 de ortografia. Os exercícios de **classes gramaticais** encontrados foram: identificar, classificar e às vezes flexionar verbos, substantivos, adjetivos, artigos e pronomes. Em outras situações, esses conteúdos foram dados em forma de apontamentos apresentando o conceito, o exercício modelo e exercício propriamente dito. Os exercícios de **sintaxe** encontrados foram: reformular períodos utilizando conjunções, classificar períodos, conceituar frase e período. E o único exercício de ortografia encontrado foi: completar as palavras usando sc, xc e z.

A partir dessa apresentação de dados relacionados com os exercícios trabalhados com os alunos nas duas turmas durante o recorte de período letivo para essa análise, podemos concluir parcialmente que, na 7^a N, apesar da diversidade de atividades com a língua oportunizada pelo livro didático, houve uma predominância dos conteúdos gramaticais no ensino, principalmente do ensino de classes gramaticais. Essa tendência também foi constatada nos conteúdos de ensino dados na 5^a série (cf. quadro 5) e remete aos achados de Neves (1991) que, entrevistando 170 professores do ensino público do Estado de São Paulo, chegou às seguintes conclusões: (a.) 100% dos professores entrevistados dão exercícios gramaticais a seus alunos; (b.) do total de exercícios dados por esses

professores, 62, 67% são relativos ao conhecimento e à classificação de classes gramaticais e das funções sintáticas; e (c.) dos 62,67% dos exercícios gramaticais dados, a maioria é de classes gramaticais.

Na 7ª série do turno matutino (7ª M), os exercícios gramaticais também representam a maioria das atividades realizadas, porém tais exercícios foram acompanhados de atividades de leitura e produção de textos. A atenção dada ao trabalho de leitura e produção de textos, bem como a valorização de outras atividades de leitura, além das que o livro propõe, os exercícios gramaticais em textos de jornais, parecem ter influenciado positivamente no domínio dos padrões de escrita demonstrado pelos alunos na atividade de retextualização do oral ao escrito.

As conclusões a respeito dos exercícios realizados na 7ª série M, também estão relacionadas com as concepções de ensino da leitura e da escrita subjacentes ao modelo de organização da aula, como mostraremos no próximo item.

4.2.c - A organização de uma aula pela professora da 7ª M

Os dados relacionados com a organização de uma aula, nessa turma, foram coletados, observando uma aula de 45 minutos, na qual a professora R.. trabalhou a unidade 6 - *O jornal* - do livro didático adotado. Essa aula foi estruturada pela professora, a partir dos seguintes passos, adaptados do livro didático (LD)

1ª estratégia : *Leitura individual em voz alta.*

Por meio dessa estratégia, a professora convidou um aluno para iniciar a leitura do texto em voz alta e os demais alunos acompanharem silenciosamente para em seguida continuarem. A cada parágrafo, a leitura ia sendo continuada por outro aluno, indicado ou não pela professora.

Durante a primeira leitura do texto, a professora lembrou aos alunos que eles deveriam ler o texto com clareza e atenção, refletindo um dos objetivos de leitura traçados no plano de curso do livro didático "*Ler com fluência, boa dicção e entonação.*" (p.4). Mas a cada parágrafo lido, ela fazia perguntas *objetivas e subjetivas* sobre os temas tratados no texto, como mostraremos na estratégia de leitura coletiva. Nas práticas tradicionais ou de orientação tecnicista, a leitura oral individual é, normalmente, dissociada de outros tipos de leitura como a compreensão de informações textuais e a leitura reflexiva. A professora da 7ª M, entretanto, monitorou a aula de forma que cada leitura oral e individual fosse seguida, simultaneamente, de uma discussão acerca de pontos tratados no texto.

2º estratégia : Leitura coletiva

Com essa estratégia, os alunos foram encorajados a responder perguntas objetivas, comentar e discutir a temática do texto, a partir dos seguintes tópicos: *O papel dos jornais na sociedade; A liberdade de imprensa; O problema do acesso à leitura pelos jovens.*

Durante a discussão em sala de aula, a professora chamou a atenção dos alunos, para que "*dêem respostas pessoais...sem se prenderem apenas ao texto*". Nessa atividade de leitura, a professora procurou valorizar o conhecimento e a

experiência pessoal dos alunos acerca dos temas tratados no texto. Essa atitude pôde ser verificada nas situações em que a professora se esforçou para contextualizar a temática do texto estabelecendo relações entre conhecimento textual e contextual, combinando questões *objetivas* com respostas indicadas no texto, como em (a) e (b) e questões *subjetivas*, com respostas baseadas na experiência, como as questões (c) e (d).

- a) *Segundo o texto, qual é a função específica do jornal?*
- b) *Por que o jornal não se torna popular no Brasil?*
- c) *Para você os jornais televisivos podem ser considerados como jornais do povo?*
- d) *Porque será que as pessoas lêem pouco no Brasil?*

As respostas às questões (a) e (b) foram dadas com base nas informações textuais, seguindo a estratégia de *busca* (Geraldi, 1999) ou *cópia* (Marcuschi, 1999). Porém, as questões (c) e (d) foram provocações feitas pela própria professora ao tentar conduzir uma *“leitura baseada em questionamentos”*, conforme ela justificou. A partir das questões (c) e (d) surgiram outros temas e problemas para discussão: o analfabetismo, a falta do jornal na cidade e o papel social do programa *“linha direta”* da TV globo.

Um detalhe importante observado durante o exercício de leitura foi a segurança com que a professora direcionou a atividade em sala de aula, conseguindo sempre manter os alunos atentos e participativos durante os seus comentários e do grupo.

Após a realização da leitura individual e coletiva do texto, a professora orientou os alunos para uma atividade de expressão oral, por meio dos seguintes procedimentos:

- a) *Pegar uma notícia;*
- b) *Treinar a leitura em casa;*
- c) *Ler oralmente em sala de aula para os colegas, como faz Cid Moreira.*

Essa atividade foi elaborada com base na sugestão do livro didático, na seção de atividade oral da unidade 6. Nessa unidade, a proposta de atividade oral apresentada aos alunos foi a seguinte:

“Selecione notícias de jornais ou revistas, resumindo ou adaptando a redação original. Caso preferir, poderão redigi-las vocês mesmos. Em seguida, ensaiem a leitura das notícias na classe ou em casa, caprichando na pronúncia e na entonação. Lembrem-se de que o locutor de televisão fala olhando para as pessoas” (p.84).

Esse exercício, embora tenha como objetivo o treino da entonação e a da pronúncia, não tem a mesma característica da leitura oral individual que, muitas vezes, é realizada de forma fragmentada, sem permitir que o ouvinte possa compreender o texto globalmente. Nesse caso, o treino da pronúncia é também um exercício para que os alunos aprendam a ler textos oralmente pensando na audiência (colegas) e não na mera produção de sons de palavras mecanicamente, como ocorre nos treinos de pronúncia, principalmente nas séries iniciais.

A aula da professora R. é um exemplo de que na escola pública, mesmo no contexto do semi-árido seco, o livro didático é muito útil e, dependendo da postura assumida pela professora, pode ajudá-la a oportunizar o aprendizado da escrita

para alunos filhos de trabalhadores social e economicamente marginalizados. Trata-se de uma prática que procura seguir o livro didático quando ele facilita um trabalho significativo de contato com a escrita e, ao mesmo tempo, superá-lo quando isso não é possível.

4.2. d - A correção de textos pela professora R. (7ª A)

Nessa parte, como já foi dito, mostraremos a correção dos textos das alunas (G. e PF) da 7ª M que participaram da tarefa de retextualização e a correção de dois textos de alunos de uma 4ª série que não participaram da tarefa. Os textos de G. e PF foram também corrigidos pela professora W. da 5ª série, como já mostramos, e por isso faremos uma análise comparativa dos estilos de correção adotados pelas duas professoras nesses textos, especificamente.

1) A correção dos textos (03) e (04) das alunas G. e P.F

a) O texto 3 – aluna G

Uma briga¹²

- 1- Foi no dia de São João, que aconteceu uma briga. Nessa
- 2-hora (P)calcinha (P)preta estava tocando, e eles(ela) toc (ou)aram até
- 3-as duas horas da manhã.
- 4- Então, um homem que estava na festa, pegou uma
- 5-cadeira (do outro homem) e quase bate na cabeça de
- 6-um(outro) (homem) e esse homem quase iria morrendo, (rasura)
- 7-Depois, ele pegou (rasura) o tão(I) homem e saiu rodando ele
- 8- e depois o prendeu

¹² Os parênteses e demais anotações em vermelho simbolizam as intervenções feitas pela professora.

No plano da regularização lingüística, conforme podemos observar, comparando as duas versões acima, R. realizou algumas correções ortográficas, substituindo as iniciais minúsculas do nome próprio “*calcinha preta*” (linha, 2), substituindo a palavra “*tão*” (linha, 7) por *tal* e riscando o pronome “*ele*” (linha, 7). Nesses casos, parece evidente que a estratégia de correção da redação pela professora, segue um ritual de correção *resolutiva* (Serafini, 1989), mais limitada ao plano da regularização ortográfica e sintática. Esse tipo de correção ocorre nas situações em que o professor marca ou reformula, no corpo da redação, problemas microestruturais como : erro de acentuação, letras trocadas, pontuação, marcas específicas da fala etc.(Ruiz , 1999 p.283).

No plano da explicitação, R. observou a ambigüidade ocasionada pela repetição insistente do termo “*homem*” (linhas 4,5,6 e 7); destacou, através de parênteses, a expressão “*do outro homem*” (linha 5), sugeriu substituição de “*homem*” (linha 5) pelo termo “*outro*” e, na linha 2, corrigiu um *problema*¹³ de referencialidade substituindo a expressão remissiva “*eles tocaram*”, que retoma o antecedente “*calcinha preta*”, pela expressão anafórica mais explícita “*ela tocou*”. Não observou entretanto a última repetição deste mesmo referente em “*ele pegou o tal homem*” (linha 7), a qual nos parece que produz maior efeito de ambigüidade.

O comentário escrito feito por R. sobre o texto 4, foi o seguinte:

(06)

“A distribuição e a seqüência dos fatos seguiram uma seqüência linear e cronológica, havendo apenas algumas **repetições desnecessárias** à língua

¹³ O problema identificado pela professora nessa linha, embora seja considerado por ela e pela gramática normativa como erro de referencialidade, esse tipo de remissão pode ser feita pela ativação de esquemas cognitivos prévios para construção de sentido o que garante a explicitação e continuidade de sentido.

escrita, o que torna a produção um pouco **confusa**, talvez tirando um pouco o sentido do conteúdo.

Ortograficamente o nome da banda calcinha preta que foi escrito com letra minúscula, a palavra tão ao invés de tal, a concordância verbal a banda tocou até às 2 : 00 da manhã”. (grifos meus)

Conforme podemos observar, R. ampliou sua análise, apontando um problema de regência, o qual ela identificou como sendo de concordância verbal, não descrito anteriormente - “às duas horas da manhã” (linha 3) - e chamou atenção para “a distribuição dos fatos numa seqüência cronológica e linear”. Isso pode ser um indício de uma prática de correção de redação que leva em consideração, não apenas os aspectos da superfície textual, como também a organização do texto no nível da coerência. Pode ser interpretado também como sinal de uma prática de correção voltada para a identificação de erros e deficiências, mas também para a identificação do acerto, do aprendido e do progresso.

É também importante o fato dela dizer que as repetições ocorridas no texto são dispensáveis na língua escrita. Segundo ela, “*houve apenas algumas repetições desnecessárias à língua escrita (...) tirando um pouco o sentido do conteúdo*”. Podemos inferir dessa observação que, para R. o problema não está exatamente na presença da repetição em si, mas num certo tipo de repetição que provoca a ambigüidade, interfere na *continuidade* do sentido e, desse modo, confunde o leitor.

O comentário oral, feito por R. para a mesma redação, foi o seguinte :

(7)

R. nessa redação aqui...G...observei que ela fez a distribuição da idéia na seqüência...os fatos...(colocando eles) direitinho...linearmente...mas que houve

apenas algumas **repetições**...desnecessárias...né...então o texto ficou...**confuso**...e quanto a: ortograFIA...o nome Banda...que::se fosse uma banda seria...com letra maiúscula...né e::a expressão tai que ele colocou tão...só isso...

No seu comentário oral, R. não acrescentou nenhum outro aspecto que não tivesse sido descrito nos comentários anteriores. Vale à pena, entretanto, observar o fato dela estar reforçando também aqui a relação direta entre a ocorrência de repetições “desnecessárias” e o problema de compreensão. De fato, embora a repetição seja uma estratégia textual e discursiva de construção do sentido, tanto da fala quanto da escrita (cf. Koch, 1997), determinadas ocorrências, em muitas redações escolares, como a reiteração de “*homem*” no texto escrito por G., não funcionam dessa forma, já que em muitos casos deixam o texto confuso e ambíguo.

b) O texto 4 - aluna PF.

Uma briga

1 *Em uma cidade chamada Sento-Sé,*
2 *aconteceu uma briga na época do São João*
3 *no ano de 1999. Foi uma briga causada*
4 *por um homem, no momento que*
5 *a banda (C)“calcinha” (P)preta estava*
6 *tocando e todo o povo no meio da folia*
7 *dançando e pulando. Um homem pu-*
8 *xou uma cadeira e quis atingir*
9 *outro(.) (homem rumando nele.) Mas*
10 *a polícia impediu, chegou e pren-*
11 *deu o homem.*

Conforme podemos observar, R. substituiu, no corpo do texto da aluna, as iniciais minúsculas do nome próprio “calcinha preta” por letras maiúsculas,

destacou a expressão “o homem rumando nele” (linha 9) e colocou um ponto depois da palavra “outro” na mesma linha.

O comentário escrito feito por R. para a redação de P.

(8)

*“o texto foi bastante claro houve apenas uma **repetição** de um termo ((homem)) e ortograficamente o nome da banda Calcinha Preta que foi escrito com letra minúscula.”*

Nesse comentário R. destaca as seguintes correções feitas por ela, no corpo do texto, e descritas anteriormente: a repetição de um termo “*homem*” (linha 9), o uso de letras minúsculas na expressão “*calcinha preta*” e o aspecto da clareza associada à presença de pouca repetição, “*o texto foi bastante claro houve apenas uma repetição de um termo /.../*”. Esse aspecto fica mais evidente quando a professora compara os dois textos, como podemos ver no seguinte comentário feito oralmente :

(9)

*“eu achei melhor ainda ((do que o texto de G.)) porque ela distribuiu a idéia direitinho...ficou mais claro...bem entendido...e não houve... quase erro...somente esse ((apontando para o termo “homem” no texto)) que ficou um **pouco desnecessário**...que ela **repetiu** aqui esse termo...”*

c) *Comparação entre os textos (4) e (5) das alunas G. e PF.*

Quando sugerimos que R. fizesse uma análise comparativa entre os dois textos com o propósito de entender melhor porque ela considerou o texto de P. melhor do que o de G. a professora reviu os dois textos e fez seguinte comentário:

(10)

*“G. aqui...ela **repetiu muito**...e ficou um **pouco confuso**...ficou trocado aqui...quando ela coloca... “*então um homem...que estava na festa..pegou uma cadeira do outro homem...e**

quase bateu na cabeça do homem...do homem...e esse homem...quase ia morrendo...”então ficou muito repetitivo...e no de P. **quase não aconteceu...foi somente aqui que houve essa repetição** ((apontando para a expressão 'o homem rumando nele'))

Aqui R. volta a destacar, no texto da aluna G., o problema da *confusão* causada pela repetição do termo “homem”. Na sua análise, ela argumenta que G. “*repetiu muito...e ficou pouco confuso*”, enquanto que no texto de P., no qual ela não identificou falta de clareza, “*quase não aconteceu*”. A partir dessa argumentação, R. parece indicar que o problema da confusão no texto de G, é uma consequência da ocorrência de repetições que provocam ambigüidade referencial e não uma consequência direta da repetição em si. No texto de G. o referente nominal “homem”, principalmente na linha 7, possui mais de um antecedente possível, por isso ficou ambíguo. Além do argumento relacionado com o grau de clareza entre os dois textos, R. também acrescentou outros dados que a ajudaram a avaliar o texto da aluna P. como melhor.

(11)

*“ela ((P.)) foi situando tudo direitinho...a **ciDAde**...o lugar onde aconteCEU...a época de são joÃO...tudo direitinho...e o acontecimento de de como ela citou deu pra entender melhor...”*

Com esse argumento R. destaca aspectos relevantes, no texto de P., do ponto de vista da organização da seqüência e da coerência narrativa. A indicação, na introdução do texto, da referência ao lugar **onde** aconteceu a briga : “*Em uma cidade chamada Sento-Sé*”, e ainda, a indicação de **quando** aconteceu a briga : “*na época de São João*”. No texto de G., embora apareça a referência ao tempo, indicada pela expressão “*no dia de São João*”, a referência ao local foi omitida.

A seguir, mostraremos um quadro com o resumo dos erros e acertos de escrita apontados pela professora R. nos dois textos.

Quadro 7

Distribuição dos problemas apontados pela professora R. nos textos das alunas G. PF.

PROBLEMAS APONTADOS	Texto de G.	Texto de PF
1. Plano da regularização lingüística		
a) Erros de ortografia	03	02
b) Erros de regência verbal	01	—
SUBTOTAL	04	02
2. No plano da explicitação		
a) Repetição de nomes.	03	01
b) Falta de clareza.	01	—
c) Ambiguidade referencial	03	—
TOTAL	07	01

Quadro 8

Distribuição do tipo de acerto apontado pela professora R. nos textos das alunas G. e PF.

FATORES CONSIDERADOS	NÓ TEXTO DE G.	NÓ TEXTO DE P.F
1. No plano da regularização lingüística	---	---
2-No plano da explicitação		
a. Seqüência dos fatos.	01	01
b. Clareza	---	01
c. Referência ao espaço.	---	01
d. Referência à época.	---	01
TOTAL	01	04

Conforme podemos observar nos quadros, acima, a professora da 7ª M, na sua prática de correção de textos das alunas, diferentemente da professora da 5ª série, indicou erros, acertos e pontuou os dados que justificam as suas conclusões. A partir dessas correções, pode-se hipotetizar que a professora da 7ª série está mais atenta para os aspectos textuais e discursivos do texto, esforçando-se para

valorizar uma concepção de ensino língua que não se reduz ao mero repasse de conteúdos gramaticais, mais especificamente as classes de palavras.

Essa hipótese pode ser ampliada, observando-se as estratégias utilizadas pela professora R. da 7ª M, ao corrigir os textos de 02 alunos da 4ª série, durante um curso de formação de professores.

2) A correção dos textos (05) e (06) de alunos da 4ª série

Essa atividade de avaliação de textos foi realizada durante um encontro sobre *Produção de textos* com alguns professores primários da rede municipal de Sento-Sé. A professora R. também estava participando desse encontro. No início, distribuímos os dois textos transcritos a seguir, para que fossem avaliados pelos participantes. Tais textos foram escritos por alunos de 4ª série de uma escola pública de Petrolina-PE, a partir da leitura de um texto sobre *o dia da mulher*, em 06 de março de 1997. O primeiro texto, possui muitos problemas ortográficos e gramaticais, porém está bem organizado do ponto de vista da *progressão referencial*. Já o segundo texto, embora não apresente muitos problemas no plano ortográfico e gramatical, apresenta alguns problemas relacionados com a *progressão temática* (Charolles, 1997:59)

O objetivo da atividade de avaliação era discutir, com o grupo, situações em que textos caóticos, do ponto de vista ortográfico, apresentam uma boa formação no plano da progressão semântica, e situações em que textos bem formados gramaticalmente apresentam problemas de progressão. A progressão semântica está sendo concebida aqui como a regra de coerência que garante a

retomada e o acréscimo de informações novas ao longo do texto (Charolles, 1997).

Um outro objetivo era relacionar o problema da avaliação/correção de redações escolares com duas concepções diferentes do que seja ensinar a escrita: a) a da alfabetização, como domínio da decodificação de formas gráficas da língua (Tfouni,1997) que predomina na escola e b) a do letramento, como domínio de práticas sociais de uso da escrita.

Os textos foram distribuídos para os participantes e antes de iniciarmos a discussão a respeito dos mesmos, a professora R. pediu a palavra e comentou que *“o primeiro texto é melhor, porque o aluno foi além do que a professora pediu”* (f. diário de campo). Em função desse comentário, pedimos que ela fizesse uma correção comparativa, por escrito, dos dois textos.

a) a correção do texto do aluno A. (texto 5)

Asnohres

- 1-**as nolheres** são una pessoa qui.
- 2-são bonita i us **honen** traza com
- 3-**elas** e depois bate **nelas** de palna-
- 4-tória e depois **us honen** ciarepede
- 5-e pede desculpa **as mulheres** dis.
- 6-tabon anor aceito. (inf. A. B)

O comentário escrito da professora R., após a leitura comparativa dos textos, foi o de que o autor do texto acima foi além do que a professora pediu na tarefa. Vejamos como ela defendeu sua posição :

(12)

“O aluno mostrou uma visão bem ampla e atual da realidade da mulher. Através do meio em que vive, pode observar e chegar a essas conclusões. Não se importou com o DIA DA MULHER e sim com a mulher em si, com o ser mulher”.

Conforme podemos ver, no comentário acima, R. destacou que, na sua redação, o aluno ampliou o tema e colocou na discussão o seu conhecimento de mundo acerca da temática mulher. Conforme ela acrescenta, o aluno (A.) não ficou preso às informações sobre *O dia da mulher*, conforme aparece no texto lido em sala de aula, como pretexto para produção de texto.

De fato, todas as vezes que o tópico “mulher” é retomado no texto do aluno, seja pela reiteração ou pela pronominalização, são sempre acrescentadas informações novas. O aluno introduz o tópico “*as mulheres*” e faz uma categorização inicial “*as mulheres são bonitas*”. A partir daí ela retoma o tópico e atribui-lhe novas categorias que fazem com que o texto seja progressivo e não circular : *as mulheres com quem os homens transam, em quem os homens batem e quem perdoam os homens*. Caso típico de um texto que, apesar dos erros ortográficos, preenche os *requisitos* básicos da coerência textual.

b) a correção do texto da aluna M. (texto 6)

O dia da mulher

1-Eu adoro o **Dia da mulher** porque o dia da
2-mulher é o dia mais feliz Para todos as
3-mulheres do mundo. **O dia da mulher** foi
4-si realiza quando os japoneses mataram 16
5-mulheres aí começou o **dia da mulher**
6-a mulher naceu para nace o homem
7-porque **este dia** para a mulher é tão
8-lindo **este Dia** é muito alegri para
9-mulher eu fico feliz quando já está
10-chegando para mulher

feliz
dia
da
mulheres
para todos

(Inf. M.S.R. -Aluna).

O texto de M. acima, em relação ao primeiro, apresenta menos erros ortográficos e gramaticais, tais como: escrita correta de muitas palavras, flexão verbal e nominal (*os japoneses mataram 16 mulheres*), uso adequado da pontuação (linha 4) etc. Possui, portanto, várias razões para a escola, que reduz o ensino da língua ao ensino da ortografia e das convenções formais da escrita, considerá-lo como texto de um aluno que já sabe escrever. Para R., entretanto :

(13)

“O texto foi montado a partir de uma informação que ele recebeu mas que não foi vivido por isso ele se prendeu a isso e passou a **repetir** as mesmas coisas”.

No seu depoimento, R. aponta o problema da falta de progressão ou, como ela mesma diz, *“repetição das mesmas coisas”*. Embora ela não tivesse conhecimento prévio da condição escolar de produção do texto, ela tenta reconstruir o contexto, relacionando o problema de textualidade em foco a um tipo de prática de leitura limitada à superficialidade do texto : *“o texto foi montado a partir de uma informação que ele recebeu mas que não foi vivido”*. Como aponta Geraldí (1999:123), é um tipo de texto cujo autor conhece o jogo da escola e, na tarefa de redação, tenta devolver para a escola o que ela lhe disse, da forma como lhe foi dito.

Geraldí (1996:52) mostra que, nas práticas de leitura dos textos dos alunos, os professores tendem a tomar textos de alunos para atividades de metalinguagem

sem levar em conta o que se faz com a linguagem. A correção dos textos feita pela professora R., porém, é vestígio de uma prática de sala de aula que lê o texto do aluno ou que o lê além da decodificação e que é capaz de perceber como o seu aluno está utilizando a escrita com finalidade de dizer algo que lhe parece importante, como um registro e não como uma mera simulação de uso.

Daí parece que a diferença quanto à qualidade das mudanças realizadas pelos alunos da 7ª M, em relação aos demais, no exercício de retextualização (cf. quadros 3 e 4) pode estar sendo influenciado por uma prática de ensino que não se reduz ao repasse ou ensino de classes gramaticais. De uma prática que, fundamentalmente, adota o texto como suporte ou ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita na escola. Essa hipótese, parece se confirmar, também, observando a natureza dos conteúdos de ensino dados pela professora da 7ª M, durante o período letivo (cf. quadro 6) e as estratégias utilizadas por ela para organizar a aula de leitura.

5 . Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi analisar a relação entre os processos de retextualização – de uma narrativa oral em escrita - e as práticas de ensino de língua materna, em uma escola pública de primeiro grau, no semi-árido baiano. Considerando esse objetivo como o eixo, faremos algumas retomadas e reflexões acerca dos dados resultantes do exercício de retextualização realizado pelos alunos e acerca dos dados relacionados com a escolarização ou com as práticas de ensino de língua materna propiciadas na escola.

A hipótese levantada inicialmente, para esta pesquisa, era a de que as narrativas escritas pelos alunos, resultantes da retextualização, deveriam variar em função da modalidade, considerando a especificidade da escrita em relação à fala, principalmente na sua forma de representação, e em função do interlocutor, considerando a necessidade de explicitação de determinados aspectos do texto falado, visando um leitor genérico e distanciado da audiência. O leitor seria, nesse caso, uma motivação para o exercício, reduzindo, até certo ponto, o grau de artificialidade da tarefa.

Após a realização da tarefa com os alunos da 5ª e 7ª séries do turno matutino, observamos que, como já eram previstos, os alunos das duas séries, ao passarem a narrativa para a escrita, realizaram várias mudanças visando a regularização lingüística e visando à explicitação de aspectos referenciais implícitos e omissos no original.

Entretanto, observamos também que as mudanças não ocorreram uniformemente nas diferentes séries e turnos. Determinadas mudanças como a

inserção da pontuação no texto, substituição de itens lexicais, estruturação do período composto e determinadas mudanças relacionadas com a explicitação verbal ocorreram com mais freqüência nas narrativas escritas pelos alunos das turmas de 7ª série e com menos freqüência nos textos dos alunos das duas turmas de 5ª série. Além disso, constatamos que algumas mudanças como a substituição lexical e a introdução da pontuação ocorrem mais adequadamente e com mais freqüência nos textos dos alunos da 7ª série do turno matutino do que nos textos dos alunos da 7ª série do turno noturno.

A partir dessas constatações, fomos levados a considerar que além dos aspectos situacionais ligados à modalidade e à interlocução, que levantamos inicialmente, os processos de retextualização, nessa tarefa, estavam sendo influenciados, também, por outras variáveis sociais, tais como: (a) O nível de escolaridade dos alunos, (b) as práticas escolares de letramento e, em menor grau, (c) os enunciados das professoras.

Quanto ao nível de escolaridade dos alunos, observamos que a variação de série, na realidade escolar desta pesquisa, exerceu uma influência fundamental na configuração dos processos de retextualização realizados pelos alunos. Essa variável influenciou os dados coletados nos turnos matutino e noturno, porém no turno matutino, as diferenças entre uma série e outra foram mais salientes. Considerando, portanto, que estamos lidando com a escolarização em uma comunidade cuja escola é, indiscutivelmente, a principal agência de acesso ao letramento, parece certo que as habilidades apresentadas pelos alunos da 7ª série, nesta tarefa, foram adquiridas na escola.

Quanto às práticas escolares de letramento, parece que a configuração dos dados da retextualização também foi influenciada pela natureza das práticas de ensino de língua materna, propiciadas aos alunos em cada série ou na mesma série. Conforme mostramos no capítulo 4, as práticas de ensino propiciadas nas duas séries, principalmente na 5ª e 7ª séries do turno matutino, foram distintas quanto aos conteúdos ensinados, às formas de exploração do livro didático e à correção da escrita dos alunos pelas professoras. Essa diferença, também, pôde ser constatada, embora com menos saliência, entre as práticas de ensino propiciadas nas duas 7ª séries. Os alunos da 7ª série do turno noturno, aprenderam, nos 04 meses que antecederam à tarefa de retextualização, conteúdos diferentes dos alunos da 7ª série do turno matutino, a partir de estratégias de ensino, também, distintas. Portanto, a variável ensino, embora não tenha sido pensada inicialmente, passou a ser considerada nessa pesquisa, uma vez que influenciou na configuração dos processos de retextualização na 5ª e 7ª séries, principalmente do turno matutino, e, em parte, nas duas 7ª séries.

Nas comunidades onde a escola é a principal agência de acesso à escrita, determinadas variáveis da prática de ensino como o livro didático adotado, os conteúdos ensinados e as estratégias de organização da aula são variáveis importantes do letramento escolar. Por isso, sugerimos que essas variáveis sejam levadas em consideração, em futuras pesquisas acerca da aprendizagem da escrita e da formação de professores

Quanto ao enunciado das professoras, é importante ressaltar que, mesmo sendo orientadas sobre os aspectos que deveriam ser mencionados nos enunciados, as professoras não compreenderam da mesma forma os propósitos

da tarefa. No enunciado E3 (p.65) da 5ª série do turno matutino, por exemplo, não aparece a preocupação com o leitor dos textos retextualizados, como fica mais saliente nos enunciados E1, E2 e E4 (cf. capítulo 3, p.63-65). A ausência desse aspecto no enunciado 3, entretanto, foi amenizada considerando-se que na 5ª série do turno noturno, essa preocupação foi mencionada pela professora, mas não influenciou nos resultados. Os processos de retextualização nas duas turmas de 5ª série, focalizadas nessa pesquisa, foram bastante similares. De qualquer forma, devemos salientar que, tendo em vista a realização de trabalhos futuros envolvendo a retextualização na escola, a relação entre o enunciado da tarefa e os processos de retextualização deve ser tratada com mais atenção e rigor.

Abstract

This thesis researches the processes of retextualization used by 5th and 7th grade students in a school of the semi-arid region of the state of Bahia to transform oral narratives into written ones, and studies the relationship between these processes and the practice for teaching the mother tongue chosen in the grades in question.

To develop this study, we initially proposed the hypothesis that written narratives that resulted from retextualization should vary as a function of modality, considering the specificities of writing with respect to spoken language, especially regarding its means of representation, and as a function of the interlocutor, considering the need to make explicit certain aspects of the spoken text, having in mind a generic reader who is distant from the immediate situation of production/reception.

After undertaking the experiment with 5th and 7th grade students from morning and evening periods, however, we observed that the modifications performed by those students varied from one grade to the other and, in some situations, from one period to the other. Comparing the results obtained in both grades, we evidenced that the students from higher grades demonstrated greater ability in the selection of retextualization processes. Furthermore, comparing the results obtained in both periods, we evidenced that certain modifications were performed more adequately and with greater frequency by students from morning periods.

This fact led us to research and to conclude that the configuration of the processes of retextualization used by students varied not only as a function of situational aspects tied to the mode of interlocution, but also as a function of variables tied to level of schooling, such as: (a) change of grades and (b) school practices for the teaching of the mother language favored in each grade and period.

Keywords: 1. Relationship between written and spoken language; 2. Retextualization; 3. Teaching of the mother language.

Resumen

Este trabajo investiga, en una escuela pública de la región semi-árida del estado de Bahia, los procesos de retextualización utilizados por alumnos de 5° y 7° grado para transformar narrativas orales en narrativas escritas, además de la relación entre estos procesos y las prácticas de enseñanza de lengua materna utilizadas en los grados cursados por estos alumnos.

Para llevar a cabo el estudio, adelantamos inicialmente la hipótesis de que narrativas escritas que resultan de la retextualización debían variar en función de la modalidad, considerando las especificidades de la escritura con relación al habla, principalmente en lo que respecta a su forma de representar, y en función del interlocutor, si se considera la necesidad de explicitar determinados aspectos del texto hablado, teniendo en mente un lector genérico y distanciado de la situación inmediata de producción/recepción.

Sin embargo, después de realizar el experimento con alumnos de 5° y 7° grado de turnos matutinos y nocturnos, constatamos que los cambios realizados por esos alumnos variaron de un grado a otro y, en algunas situaciones, de un turno a otro. Al comparar los resultados obtenidos en los dos grados, constatamos que los alumnos de grados más elevados mostraron mayores habilidades para elegir los procesos de retextualización. Además de esto, al comparar los resultados obtenidos en los dos turnos, constatamos que determinados cambios fueron realizados de forma más adecuada y con más frecuencia por alumnos del turno matutino.

Este hecho nos llevó a investigar y a concluir que la configuración de los procesos de retextualización utilizados por los alumnos varió no sólo en función de aspectos situacionales ligados a la modalidad y a la interlocución, sino también en función de variables ligadas a la escolaridad, tales como: (a) cambio de grado y (b) prácticas escolares de enseñanza de lengua materna utilizadas en cada grado y turno.

Palabras clave: 1. Relación entre habla y escritura; 2. Retextualización; 3. Enseñanza de lengua materna.

Bibliografia

- ALVARENGA, D. (1995). *Análise de Variações Ortográficas*. In. *Presença Pedagógica*. N. 2. Ed. Dimensão: Belo Horizonte, MG.
- ARABYAN, M. (1999). *A problemática da escrita*. Recife, mimeo.
- BAKHTIN, M (1929/1986). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. (1998). *Local literacies: reading and writing in one community*. London and New York; Routledge.
- BASTOS, L. K. (1994). *Coesão e coerência em narrativas escolares* - São Paulo : Martins Fontes.
- BRONCKART, Jean-Paul (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo* / Jean-Paul Bronckart : Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – São Paulo : EDUC.
- CASTILHO, A. (1998). *A língua falada e o ensino de português* - São Paulo : Contexto.
- CHAFE, W. (1985). *Diferenças lingüísticas produzidas pelas diferenças entre a fala e a escrita*. In. D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (eds.) *Literacy and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985. Trad. Marcos Bagno.
- CHAFE, W. & DANIELEWICZ, J. (1987). *Properties of Spoken and Written Language*. In. Rosalind Horowitz & S. Jay Samuels. *Comprehending oral and Written Language*, Academic Press.
- CHAROLLES, M. (1997). *Introdução aos problemas de coerência dos textos: abordagens teóricas e estudo das práticas pedagógicas*. In. Charlotte Galves, Eni Orlandi e Paulo Otoni. *O texto : leitura e escrita*. 2ª edição revisada – Campinas : Pontes.
- COOK-GUMPERZ, J. (1991). *Alfabetização e escolarização: uma equação imutável?* In *A construção social da alfabetização* / Jenny Cook-Gumperz (Org.) - Porto Alegre : Artes Médicas.
- COLLINS, J. & MICAHELS, S. (1991). *Estratégias de língua falada e aquisição da leitura*. In *A construção social da alfabetização* / Jenny Cook-Gumperz (Org.) - Porto Alegre : Artes Médicas.

- SANTOS, C. B. dos (1999). *A relação fala-escrita na escola: estudo prévio dos processos envolvidos na passagem da fala para a escrita de 1º grau*. In: Denilda Moura (Org.) - Os múltiplos usos da escrita - Maceió: Edufal.
- FREIRE, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação : uma introdução pensamento de Paulo Freire* - São Paulo: Moraes.
- GARCEZ, L. H. do C. (1998). *A escrita e o outro : os modos de participação na construção do texto* - Brasília ; Editora da UnB.
- GARCIA, O. M. (1969/2000). *Comunicação em prosa moderna* - Rio de Janeiro : FGV.
- GERALDI, J. W. (1996). *O professor como leitor do texto do aluno*. In: Maria Helena Martins (Org.) - Questões de linguagem - São Paulo : Contexto.
- _____ (1986). *Prática de produção de textos na escola*. In: Trabalhos em Linguística Aplicada, nº 7, Campinas -SP, (23-29).
- _____ (1997). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas – SP : Mercado de Letras – ALB.
- _____ (1991). *Portos de Passagem*. São Paulo, Martins Fontes.
- _____ (1999). *Escrita, uso da escrita e avaliação*. In: João Wanderley Geraldi (Org.) O texto na sala de aula - São Paulo: Ática
- GRUNDY, P. & ARNOLD, E. (1995). *Doing Pragmatics*, London, Press.
- HOROWITZ, R. & SAMUELS, S. J. (1987). *Comprehending oral and written language*. Academic Press.
- HALLIDAY, M. A. K. (1974). *As ciências linguísticas e o ensino de língua*. M. A. K. Halliday, Angus McIntosh e Petter Stevens - Petrópolis: Vozes.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, H. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective* - Oxford University Press.
- KATO, M. (1990). *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática.
- KLEIMAN, A. (1995) *Oficina de leitura: teoria e prática*. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes.
- _____ (1995). *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a

prática social da escrita/ Angela B. Kleiman (org.) - Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

- _____ (1998). *Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação*. In. Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas/ Roxane Rojo (Org.) -Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- KLEIMAN, A. & TERZI, (1985). *Fatores determinantes na elaboração de resumos : maturação ou condições da tarefa?* - In: Revista DELTA, Vol. 1, n.ºs 1 e 2 (17-35).
- KOCH, I. V. (1997). *O texto e a construção dos sentidos* - São Paulo: Contexto.
- _____ (1998). *A referenciação através das descrições nominais definidas*. Mimeo.
- KOCH, I. & MARCUSCHI, L. A. (1998). *Processos de referenciação na produção discursiva*. Revista DELTA, n.º especial em homenagem a Ataliba de Castilho.
- KOCH, I. et alii (1990). *Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado*. In. Ataliba T. Castilho (org.) Gramática do Português falado. V. 1. A ordem. Campinas : Ed. UNICAMP, São Paulo: FAPESP.
- KUHN, T. (1998). *A estrutura das revoluções científicas* - São Paulo: Editora Perspectivas.
- LABOV, N. & WALETZKY, J. (1967). *Narrative analysis: oral versions of personal experience*. In: Helm (ed.) Essays in the verbal and visual arts. Seattle & London, University of Washington Press.
- LÜDKE, M & ANDRÉ, E. D. (1986). *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas* - São Paulo : EPU.
- LUFT, C. P & HELENA, M. *A palavra é sua: língua portuguesa*. 7ª série. São Paulo, Scipione.
- MARCUSCHI, L. A. (1991). *Análise da conversação*. São Paulo: Ática.
- _____ (1996). *Da fala para a escrita: processos de retextualização*. Recife: UFPE, p. 25, (mimeo).
- _____ (1997). *Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? Em aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar.

_____ (1998). *Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro*. A sair nos Anais do I Colóquio Internacional de Língua Portuguesa, Berlim-Alemanha.

_____ (1999). *Cognição, explicitude e autonomia no texto falado e escrito*. . In: Denilda Moura (Org.) - Os múltiplos usos da escrita - Maceió: Edufal.

_____ (2000). *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife, UFPE. Mimeo.

NEVES, M. H. de M. *Gramática na escola* - São Paulo : Contexto, 1991.

OLSON, D. R. (1997). *Uma história do discurso escrito: da mnemônica às representações*. In. O mundo no papel. São Paulo: Ática.

_____ (1997). *Cultura escrita e objetividade : o surgimento da ciência moderna*. In. Olson e Torrance. (Orgs.) *Cultura Escrita e Oralidade*. 2ª ed. Ática, São Paulo.

ONG, W. (1998). *Oralidade e cultura escrita : a tecnologia da palavra* - Campinas, SP : Papirus.

PRETI, D. (1982). *Sociolinguística: os níveis da fala*. São Paulo, Editora Nacional.

PRETI, D. & URBANO, H. (orgs.) (1990). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, vol. IV., T. A. Queiroz/ FAPESP.

REGO, L. B. (1986). *A escrita de estórias por crianças : as implicações pedagógicas do uso de um registro linguístico*. In: DELTA, Vol. 2, nº 2 (165-180).

RUIZ, E. S. D. (1999). *Como se corrige redação na escola*. In. Sínteses. IEL/Unicamp.

SANTOS, S. N. G. (1999). *O gesto de recontar histórias: gêneros discursivos e produção escolar da escrita*.-Campinas -SP, 1999 - Dissertação de Mestrado.

SCRIBNER, S. & COLE, M. (1981). *The Psychology of literacy*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.

SERAFINI, M. T. (1989). *Como escrever textos*. São Paulo; Globo

SIGNORINI, I. (1998) - *Do residual ao múltiplo e ao complexo : o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada*. In: Inês Signorini e Marilda Calvalcanti (Orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade : questões e perspectivas* - Campinas - SP : Mercado de Letras.

_____ (1999) *O oral no escrito de sujeitos não ou pouco escolarizados* - Campinas-SP: mimeo.

SILVA, G. M. de O. (1996). *Escolarização*. In: Suzana Alice Cardoso (Org.) - *Diversidade lingüística e ensino* - Salvador : EDUFBA.

SIMONS, H. D. e MURPHY, Sandra (1991). *Estratégias da linguagem falada e aquisição da leitura*. In. COOK-GUMPERZ, Jenny (org.) *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.

SOARES, M.B. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros* - Belo Horizonte : Autêntica, 1998.

SOARES, M. E. (1999). *A aquisição da competência textual: estratégias para instauração da coerência e da coesão em narrativas*. In. Loni Grimm Cabral e José Moraes. Florianópolis : ed. Mulheres.

_____ (1999). *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo : Ática.

STREET, B.V.(1986). *Literacy in theory and practice*. Cambridge, Cambridge University Press.

TANNEN, D. (1985). *O foco relativo posto sobre o envolvimento interpessoal no discurso oral e escrito*. In: D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language, and learning* - London: Cambridge University Press. Trad. Marcos Bagno.

TARALLO, F. (1994). *A pesquisa sociolingüística* - São Paulo: Ática.

TFOUNI, L. V. (1997). *Letramento e alfabetização* – 2ª ed. – São Paulo : Cortez.

TERZI, S.B. (1995). *A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados*. In. Kleiman A.B. *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*.- Campinas, SP : Mercado de Letras.

TRAVAGLIA, L. C. (1996). *Gramática e interação : uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus* - São Paulo : Cortez.

TUFANO, D. (1995). *Gramática e literatura brasileira: curso completo* - 1ª ed. – São Paulo : Moderna.

_____ (1991). *Curso moderno de língua Portuguesa : primeiro grau ; 5ª série* – 2ª ed. – São Paulo : Moderna.

VIEIRA, R. L. (1993). *Sento – Sé rico e ignoto* . Edição do autor. Mimeo.

Anexos

Anexo 1 - Textos dos alunos da quinta série do turno matutino (5ª M)

Texto 01

Foi no dia de festa de São João, Calcinha preta tava tocando teve uma briga. O homem puxou a cadeira e meteu na cabeça do outro, e o homem foi preso (S. M., 10 anos)

Texto 02

O menino dise assim que no dia de são João que teve calcinha preta tocando aí teve uma briga um home pego e puxou assim a cadeira no outro e quase pega na cabeça do outro homem quase que o homem morre...aí pegou ele saiu rodando e prendeu ele até duas horas da manhã. Ok. Ok. Ok. (R. S, 11 anos)

Texto 3

foi na...foi no dia de são de são João e cacinha preta tava tocado tocou até duas horas da manhã:::aí o home pegou e puxou a cadeira pô outro e quase mete a cabeça do home. (R. K, 10 anos).

Texto 4

aí foi no dia de são João e calcinha preta tava tocado aí teve uma briga o homem pegou assim a cadeira para o outro homem e quase mete na cabeça do homemhomemquase morre aí pegou ele saiu rodando e prendeu ele. (N. A., 11 anos).

Texto 5

Foi no diade São João que teve uma briga ai...calcinha preta tava tocando ai passou até duas horas da manhã ai o homempegou e e puxou assim cadeira po outro e meteu na cabeça do home o homem quase morre ai pegou ele saiu rodando e prendeu ele (N. R.,14 anos).

Texto 5

foi em uma festa de São João Calcinha Preta tava tocando e Passou até 2 horas da manhan aí o homem pegou e puxou a cadeira aí o homem quase mete a cabeça do homem o homem Quase morre aí Pegou ele e saio Rodando e Prendeu ele... (S.S, 10 anos)

Texto 6

Foi na...foi no dia de são João que teve uma Briga Calcinha Preta tava tocando até duas horas da manhã o home Puxou a cadeira o home quase morre.... ai Pegou ele saiu rodano e Prendeu ele... (R. A., 11 anos)

Texto 7

Foi na...foi no dia de São de João e calcinha Preta tava tocando tocou até duas horas da manha::aí o homem pegou e puxou a cadeira pó outro e quase mete na cabeça do home o homem...quase morre. aí pegou ele...saiu rodano e pendeu ele... (N.E.G, 11 anos)

Texto 8

foi em uma festa de São João Calcinha Preta estava tocando e passou até 2 horas da manhã aí o homem pegou e Puxou a cadeira aí o homem quase mete a cabeça do homem acabou quase matando chamou e prendeu ele. (R. M, 11 anos)

Anexo 2 - Textos dos alunos da quinta série do turno noturno (5ª N)

Texto 01

Eu entender que na festa que se realizou aqui em Sento-Sé, na época de São João, houve uma uma briga com dois homens. Um deles puxou a cadeira pra o outro e ameaçou, ele pra se defender, saiu rolando e chamou a polícia. (M. E., 15 anos)

Texto 02

Foi no são João o menino puxouacadeira e o homem Ele quase morre e ainda teve brica porque ele caio no chão (A. P.)

Texto 03

Pelo que eu cei um homem estava brigando com outro homem ai o homem pegou a cadeira e jogou na cabeça de rapais ai o homem saiu rebolando pelo cão ai a policia pegou o homem e prendeu o rapais (A. P. 14 anos).

Texto 04

foi na festa no dia são João que você foi lá. Não teve briga na calcinha preta. Sim passou a noite pegou a cadeira, e não a meteu a cadeira na cabeça do homem. (H. F., 16 anos).

Texto 05

Foi Assim calcinha preta estava tocando, quando de repente Surgio uma briga, ai o homem pegou uma cadeira pra lagar no outro, aí chamaram a polícia e pegou o homem e prendeu (M. G, 14 anos).

Texto 06

Foi nodia de são João que teve briga na banda de Calcinha Preta e tinha dois homens e comesaram, Adiscutir e o outro pego garafa e rumo na cabeça do outro e ele quase more. (A. B. 15 anos)

Texto 07

Eu não estava na festa não vir como aconteceu por isso não sei lhi responder mais eu acho que apolícia não deveria ter feito isso pegar a cadeira meter na cabeça do homem. Segundo diz a história quase matar. (J. 16 anos)

Anexo 3 - Textos dos alunos da sétima série do turno matutino (7ª M)

Texto 01

Uma briga

No dia de são João teve uma briga quando calcinha preta estava Cantando. A festa foi até duas horas da manhã foi quando aconteceu a briga um homem puxou

uma cadeira jogou na cabeça de outro e o homem que levou a cadeirada quase morre a polícia chegou e prendeu o que jogou a cadeira. (D. S.)

Texto 02

Foi no dia de São João, que aconteceu uma briga. Nessa hora calcinha preta estava tocando, e eles tocaram até as duas horas da manhã.

Então, um homem que estava na festa, pegou uma cadeira do outro homem, e quase bateu na cabeça de um homem, e esse homem quase iria morrendo, Depois, ele pegou o tão homem e saiu rodando ele e depois o prendeu. (G. 13 anos)

Texto 03

Em uma cidade chamada Sento-Sé, aconteceu uma briga na época do São João no ano 1999. Foi uma briga causada por um homem, no momento que a banda "calcinha preta" estava tocando e todo o povo no meio da folia, dançando e pulando. Um homem puxou uma cadeira e quis atingir o outro homem rumando nele. Mas a polícia impediu, chegou e prendeu o homem. (P. F. A., 14 anos)

Texto 04

Foi no dia de São João aconteceu uma briga a banda calcinha preta estava tocando passou duas horas da manhã o homem pegou e puxou a cadeira para outro e quase bate na cabeça do homem, o homem quase morria então pegou ele e saio rodando e prendeu ele. (J. A.)

Texto 05

Foi no dia de São João, que teve uma briga, a banda calcinha preta estava tocando. Tocou até às duas horas da manhã.

O homem pegou a cadeira e a puxou pro outro, e quase bate na cabeça do homem. Ele quase morre.

E o pegou ele rodando e o prendeu. (F. M., 13 anos).

Texto 06

foi no dia de São João que teve uma briga. Calsinha Preta chegou a tocar até duas horas da manhã.

E assim começou a briga o homem pegou a cadeira, e rumou na cabeça do outro. A polícia chegou na hora que eles estavam brigando e o prendeu. (V. A., 13 anos).

Texto 07

Foi no dia de São João que teve uma briga foi quando a banda Calcinha Preta estava tocando quando foi uma duas horas da manhã, houve uma briga. Um homem pegou a cadeira para jogar no outro e quase acertou a cadeira na cabeça do rapaz. E o rapaz ficou passando mal e quase morreu e logo veio a polícia e prendeu o homem. (D. V., 17 anos)

Texto 08

Foi no dia de São João que teve uma briga, calcinha preta estava tocando aqui em Sento-Sé, passou duas horas da manhã. O homem pegou a cadeira e quase ia rumo na cabeça do outro homem que ele estava brigando, ele quase morreu de medo, e a polícia veio e prendeu. (A. R., 15 anos).

Anexo 4 - Textos dos alunos da sétima série do turno noturno (7ª N)

Texto 01

Na cidade de Sento-Sé, um certo dia dos festejos de São João a banda calcinha preta estava tocando quando chegou provavelmente às 2:00 hs da manhã, aconteceu uma briga e de repente, um homem puxou uma cadeira, para arrumar sobre a cabeça do outro rapaz com quem ele estava discutindo, e o rapaz que levou a pancada na cabeça, quase morreu com esta pancada que ele levou, aí outro rapaz pegou o outro e saiu rodando, e a polícia o prendeu. (F. S. 13 anos)

Texto 02

Eu entendo:

Um dia em São João no dia em que calcinha preta tava tocando, duas horas da manhã, quando. O homem pegou e puxou uma, cadeira para o outro, e arrumou na cabeça do homem, e quase que ele morreu. aí a polícia saiu rodando e prendeu o que arrumou a cadeira. (C. S. R., 16 anos)

Texto 03

Eu entendi que foi no dia do São João e que teve uma briga no dia em que calcinha preta estava tocando e essa briga foi as duas horas da manhã e que o homem pegou e puxou a cadeira para o outro e quase bate na cabeça do homem e da cadeirada o homem quase morre aí depois a polícia saiu rondando e prendeu o marginal... (P.G., 16 anos)

Texto 04

Uma briga

foi numa noite de São João que ocorreu uma briga a banda calcinha preta estava tocando era aproximadamente as duas horas da manhã um homem agrediu outro com uma cadeira a vítima quase morre aí veio a polícia e o prendeu (G.G, 16 anos).

Texto 05

Foi no dia de São João que teve uma festa super animada a banda era Calsinha Preta. Ela tocou até as duas horas da manhã mais antes de duas horas tinha dois homens brigando por uma cadeira até que um conseguiu pegar a cadeira e arrumou na cabeça do homem quase morre aí os policiais saiu rodando pelo chão o que aroumou a cadeira no outro e o agemou e prendeu ele. (F. N., 15 anos)

Texto 06

Tudo aconteceu numa festa de São João tava tocando a banda Calcinha Preta: e teve um Briga uma duas horas da manhã quando um rapaz puxou uma cadeira e meteu no outro rapaz teve muitas discussão o rapaz que levou a cadeirada, quase que morre:

Aí foi a hora que os policiais chegaram e levou o rapaz dano uma, tapadas rodando ele e prendeu ele. isso e que acontece quando nas Bebidas influicia na vida do homem

X X X X

fim

(U. O, 15 anos)

Texto 07

Na festa de São João ouve uma briga no dia em que Palcinha Preta estava tocando, um homem jogou uma cadeira para o outro, e a cadeira quase acerta a cabeça do outro homem, o homem ou seja a vítima ficou assustado, e o prendeu.

Foi o que entendi. (M. A., 15 anos)

Texto 08

Foi no dia de São João que teve uma briga, Calcinha Preta estava tocando, e foi duas horas da manhã, que o homem puxou a cadeira para o outro, e quase mete na cabeça dele. O homem quase morre. E o pegou ele e saiu rodando e prendeu-lhe. (V. B., 15 anos)

Texto 09

(Eu estava na noite quando teve a briga)

Foi na noite do dia de São João que teve uma briga quando calcinha preta tava tocando, até que passou as horas, até duas horas da manhã ai veio um homem pegou a cadeira puxou pro outro e quase mete na cabeça do home, o home caiu quase morre ai a polícia pegou ele saiu rodando e prendeu ele e levou pra delegacia (M., 16 anos).