

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

RODGER MARQUES DE SOUZA FEITOSA

DA ENTREVISTA PARA O TEXTO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS: UM ESTUDO
SOBRE OS PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO

TERESINA (PI)
2016

RODGER MARQUES DE SOUZA FEITOSA

**DA ENTREVISTA PARA O TEXTO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS: UM ESTUDO
SOBRE OS PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, como pré-requisito para conclusão da pós-graduação, sob a orientação da Prof. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo.

**Teresina (PI)
2016**

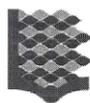
F311e Feitosa, Rodger Marques de Souza.

Da entrevista para o texto de memórias literárias: um estudo sobre os processos de retextualização / Rodger Marques de Souza Feitosa. 134f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, da Universidade Estadual do Piauí, 2016.
“Orientador(a): Prof. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo.”

1. Retextualização. 2. Entrevista. 3. Memórias literárias.
I. Título.

CDD: 469



PROFLETRAS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN
GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP
COORDENAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

RODGER MARQUES DE SOUZA FEITOSA

DA ENTREVISTA PARA O TEXTO DE MEMÓRIAS LITERÁRIAS: um estudo sobre os processos de retextualização

Este Trabalho de Conclusão Final foi defendido às 9h, do dia 17 de outubro de 2016, como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Letras** pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI. O candidato apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho **aprovado**.

Professora Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo
Orientadora

Professora Dra. Aurea Suely Zavam
1ª examinadora - UFC

Professora Dra. Iveuta de Abreu Lopes
2ª examinadora - UESPI

Visto da coordenação:

Professora. Dra. Silvana Maria Calixto de Lima
Coordenadora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UESPI
Portaria nº 0122

Rua João Cabral, 2231 Pirajá 64.002 150 Teresina Piauí
e-mail: profletrasuespi@bol.com.br
Telefone (86) 3213 – 7941/ 7887/ 7862/ 7524 - Ramal 374 (manhã)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ter me capacitado para enfrentar o desafio de enfrentar este mestrado.

À minha mãe, Maria da Graça, pelas orações durante a espera do resultado do exame de seleção do PROFLETRAS 2014 e em cada viagem de Parnaíba a Teresina nas madrugadas de quinta-feira para assistir aula.

A Susanne, minha esposa, companheira de todas as horas, pelo cuidado com as crianças, pela renúncia de si mesma e por ter suportado madrugadas de angústia à espera do meu regresso.

A meus irmãos, Ruy e Carmelita, e à minha cunhada, Maria Suely, pela disponibilidade de cuidar dos meus filhos e levá-los à escola na minha ausência.

À minha sogra, Maria do Rosário, e ao meu cunhado, Alessandro, pela disponibilidade de acolher as crianças e dispensar a elas a necessária atenção durante as minhas viagens.

Às amigas Hortênci e Jesus, pela hospedagem e acolhimento em Teresina a qualquer hora do dia ou da noite.

Aos amigos e amigas de pós-graduação, pela partilha dos momentos felizes e de angústia; em especial às companheiras de viagem Iane, Ana Lúcia e Ivânia, pelas inesquecíveis madrugadas divididas em todas as semanas de aula.

À amiga Meirydianne, pela disponibilidade e competência na correção da dissertação nas versões para qualificação e defesa.

Aos docentes do PROFLETRAS – UESPI, pelo compromisso e apoio com que se dedicaram na condução das disciplinas. Em especial à professora Bárbara, pela prontidão com que sempre me atendeu na orientação desta pesquisa, e, sobretudo, por ter me ajudado a crescer na autonomia para conduzir esse processo.

Aos amigos Dr. Carlos Gândara e Dra. Elisabete, por terem me iluminado e me tranquilizado nos momentos de definição do tema deste estudo.

Ao amigo Marcos Terto, pela disponibilidade para colaborar nas diversas situações em que foi solicitado.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Características da fala e da escrita numa visão dicotômica | 21 |
| Quadro 2: Agrupamento de gêneros | 32 |
| Quadro 3: Possibilidades de retextualização | 45 |
| Quadro 4: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização | 52 |
| Quadro 5: Síntese das entrevistas com moradores | 69 |
| Quadro 6: Processo de retextualização da fala para a escrita | 75 |
| Quadro 7: Exemplo de repetição de repetição por tipo de informante | 79 |
| Quadro 8 – Coesão pela associação semântica das palavras | 87 |
| Quadro 9: Coesão por conexão no processo de retextualização de entrevistas .entrevistas. | 89 |

LISTA DE GRÁFICOS E DIAGRAMAS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1: Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais | 42 |
| Gráfico 2: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita | 43 |
| Diagrama 1: Fluxo das ações | 55 |
| Diagrama 2: Modelo das operações textuais-discursivas nas passagem do texto oral para o escrito | 56 |

RESUMO

O processo de retextualização de textos orais para escritos não é um procedimento mecânico e automático, uma vez que envolve operações complexas que são marcadas tanto no código da língua como no sentido. A retextualização é um processo que envolve compreensão, pois, antes de qualquer atividade de transformação textual, acontece uma atividade cognitiva. Este estudo, que tem como tema “Da entrevista para o texto de memórias literárias: um estudo sobre os processos de retextualização”, e será realizado numa turma de 7º ano de uma escola pública municipal da cidade de Parnaíba, no Piauí, tem como objeto de pesquisa os processos de retextualização. Seu objetivo geral é analisar os processos de retextualização na passagem de uma entrevista para um texto de memórias literárias, apontando as alterações ocorridas no texto original. Para fundamentar este estudo baseamo-nos em Marcuschi (2010), Koch e Elias (2015), Bentes (2010), Crescitelli e Reis (2014), Dell’Isola (2007), Silva (2001), entre outros. Os dados foram coletados na turma em que o pesquisador atua como professor de língua portuguesa. A análise mostrou que, no processo de retextualização de uma entrevista para o texto de memórias literárias, os alunos transpõem marcas de oralidade para o texto final, sendo a repetição a mais recorrente.

Palavras-chave: Retextualização. Entrevista. Memórias literárias.

ABSTRACT

The process of retextualization of oral texts written down is not a mechanical and automatic procedure, since it involves complex operations which are marked in both the language code and the meaning. The retextualization is a process that involves understanding, because before any text processing activity takes place a cognitive activity. This study, which has the theme "From the interview to the text of literary memories: a study on retextualization processes, and will be held in a class of 7th grade of a public school in the city of Parnaíba in Piauí, is the object of research the retextualization processes. Its general objective is to analyze the retextualization processes in the passage of an interview to a text of literary memories, pointing out the changes in the original text. To support this study we rely on Marcuschi (2010), Koch and Elias (2015), Bentes (2010), Crescitelli and Kings (2014), Dell'Isola (2007), Silva (2001), among others. Data were collected in the class in which the researcher acts as a Portuguese teacher. Their analysis showed that the retextualization process of an interview to the text of literary memories involves implementing orality marks for the final text, and repetition is the most recurrent.

Keywords: Retextualization. Interview. Literary memories

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 GÊNEROS TEXTUAIS, ORALIDADE E ESCRITA | 15 |
| 2.1 A PRESENÇA DA ORALIDADE E DA ESCRITA NA SOCIEDADE | 15 |
| 2.2 O ENSINO DA ESCRITA NA SOCIEDADE | 16 |
| 2.3 O ENSINO DA ORALIDADE NA ESCOLA..... | 19 |
| 2.3.1 A natureza do texto falado | 21 |
| 2.3.2 Marcas da oralidade no texto escrito | 24 |
| 2.3.2.1 <i>Referenciação</i> | 25 |
| 2.3.2.2 <i>Repetições</i> | 26 |
| 2.3.2.3 <i>Organizadores textuais continuadores típicos da fala</i> | 28 |
| 2.3.2.4 <i>Justaposição de enunciados sem marca de conexão explícita</i> | 29 |
| 2.3.2.5 <i>Discurso citado</i> | 29 |
| 2.4 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO | 30 |
| 2.4.1 O gênero entrevista..... | 34 |
| 2.4.2 O gênero memórias literárias..... | 35 |
| 3 OS PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO | 42 |
| 3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO ... | 42 |
| 3.2 TRANSCRIÇÃO E TRANSCODIFICAÇÃO | 45 |
| 3.3 EDITORAÇÃO..... | 47 |
| 3.4 ASPECTOS ENVOLVIDOS NA RETEXTUALIZAÇÃO | 49 |
| 3.5 OPERAÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO | 55 |
| 3.5.1 Operações de regularização e idealização..... | 57 |

| | |
|---|------------|
| 3.5.2 Operações de transformação | 59 |
| 4 METODOLOGIA | .65 |
| 4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA | 65 |
| 4.2 SUJEITOS, CAMPO DA PESQUISA E DELIMITAÇÃO DO CORPUS | 66 |
| 4.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS..... | 66 |
| 4.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE..... | 69 |
| 5 O QUE DIZEM OS DADOS | 71 |
| 5.1 A REPETIÇÃO COMO MARCA DA ORALIDADE NO TEXTO ESCRITO..... | 71 |
| 5.1.1 Forma e funções da repetição | 77 |
| 5.2 RECURSOS COESIVOS NO TEXTO ORAL E NO ESCRITO..... | 83 |
| 5.2.1 A repetição como recursos coesivo o texto escrito | 84 |
| 5.2.2 A substituição | 85 |
| 5.2.3 A coesão pela associação semântica de palavras | 87 |
| 5.2.4 A coesão pela conexão | 88 |
| 5.3 INTRODUÇÃO DE MARCAS LINGUÍSTICAS PARA REFERENCIAÇÃO DEAÇÕES E VERBALIZAÇÃO DE CONTEXTOS | 90 |
| 5.3.1 Dêixis pessoal | 91 |
| 5.3.2 Dêixis especial | 92 |
| 5.3.3 Dêixis temporal | 93 |
| 6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO | 95 |
| 7 CONCLUSÃO | 106 |
| REFERÊNCIAS | 109 |
| APÊNDICES | 112 |

| | |
|---------------------|------------|
| ANEXOS | 115 |
|---------------------|------------|

1 INTRODUÇÃO

No trabalho em todos os níveis de ensino, percebe-se a dificuldade dos alunos com a produção de textos. Tal dificuldade decorre, sobretudo, do fato de as escolas priorizarem o ensino de gramática, ou melhor, o ensino de regras gramaticais e de nomenclaturas em detrimento do ensino de estratégias de leitura e de escrita de textos.

O desempenho do Brasil no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) atesta o que afirmamos. Na última edição do programa, realizada em 2012, os estudantes brasileiros tiveram um desempenho pior do que o apresentado em 2009, ficando em 55º lugar no ranking de leitura, somando 410 pontos, contra 412 pontos da edição anterior.

Não é surpresa para nós, professores de língua portuguesa do ensino fundamental, constatar que os alunos apresentam estas dificuldades quando as atividades em sala de aula são produções textuais escritas mais formais.

Para comprovar essa realidade, recorreremos aos dados oficiais do próprio MEC (Ministério da Educação), que divulgou as notas das redações do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) 2015. De acordo com informações divulgadas, 53.032 alunos zeraram a prova de redação. Em 2014 esse número havia sido praticamente dez vezes maior, pois 529 mil alunos obtiveram nota zero.

De acordo com Prestes (2002), quando acontece o ensino do texto na sala de aula, isso se dá, muitas vezes, de maneira equivocada. Em trabalho com texto que apresenta maior grau de dificuldade, alguns professores têm como objetivo o preenchimento das famosas fichas de leitura ou, ainda, o pretexto para o estudo da gramática normativa, acrescenta a pesquisadora.

Somente nos últimos anos, o trabalho com a leitura e a produção textual tem tomado outro rumo no ensino de língua portuguesa, graças às mais recentes pesquisas no campo da linguística, cujos resultados têm demonstrado a importância de o professor repensar o seu trabalho com a leitura e a escrita, fazendo-o de maneira conjugada e estimulando os alunos a serem parceiros nesse processo.

Em se tratando do trabalho com a oralidade na sala de aula, percebemos o quanto precisamos avançar, pois ainda há muitos tabus no que se refere à concepção de textos orais presentes na escola. Apesar dos PCN (1998) mencionarem a necessidade do trabalho com textos orais, faltam pesquisas que

apresentem uma discussão quanto à aplicação ao ensino, conforme afirmam Crescitelli e Reis (2014).

Muitos professores de língua portuguesa apresentam essa visão equivocada de ensino de língua portuguesa, considerando a escrita superior à fala, conforme comprovam os trabalhos de Crescitelli e Reis (2014) e de Marcuschi (2010). Por isso, julgamos importante recorrer à teoria para explicar as relações entre fala e escrita.

Nesse sentido, desenvolvemos este estudo, tendo em vista que os alunos com os quais trabalhamos, estudantes de uma escola pública municipal de Parnaíba, apresentavam dificuldades na transformação de uma entrevista em um texto de memórias literárias. Isso requer a passagem do oral para o escrito, o que envolve estratégias de eliminação, inserção e substituição de uma forma mais coloquial para uma mais formal, conforme preceitua Marcuschi (2010).

Tal dificuldade foi demonstrada nas atividades propostas pelo livro didático *Jornadas.port* (7º ano)¹ e pelo caderno do professor das Olimpíadas de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*, em que se solicita que os alunos entrevistem um morador idoso da comunidade e transformem a entrevista em um texto de memórias literárias.

De acordo com Marcuschi (2010), esse processo de retextualização não significa, no entanto, a passagem da desordem para a ordem. Significa, antes de tudo, a passagem de uma ordem (fala) para outra ordem (escrita).

A discussão aqui proposta será embasada pelos trabalhos desenvolvidos por Marcuschi (2010), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2015), Koch (2006), Crescitelli e Reis (2014), Marcuschi (2012), Dell'Isola (2007), Silva (2001).

Este trabalho tem como tema “Da entrevista para o texto de memórias literárias: um estudo sobre processos de retextualização” e mais especificamente o estudo desses processos por alunos de uma turma de 7º ano de uma escola pública de Parnaíba – PI.

O objeto de estudo de nossa pesquisa são os processos de retextualização, isto é, as operações envolvidas na transformação de uma entrevista para um texto memórias literárias.

¹ DILERMANTO, Dileta; CARVALHO, Laiz B. de. *Jornadas.port – Língua Portuguesa, 7º ano* – 2. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2012.

A retextualização é uma atividade que está presente em nosso dia a dia, embora, muitas vezes, não consigamos perceber. Ela acontece, por exemplo, quando repassamos a outra pessoa algo que nos foi informado, ou quando fazemos um resumo de uma exposição oral que ouvimos em uma aula ou em uma palestra.

Apesar de ser uma atividade corriqueira, a retextualização não se dá mecanicamente, já que é um processo que envolve a adequação de um texto a determinada situação comunicativa. Além disso, qualquer atividade de transformação de um texto só é possível quando se compreende o que o outro quis dizer no seu texto original, quer na modalidade oral ou escrita.

No caso da transformação da entrevista em texto de memórias literárias, o processo é um pouco mais complexo porque exige duas operações: a passagem da modalidade oral para a escrita e a passagem de um gênero para outro.

Diante dessas reflexões, surgem as seguintes indagações: Que estratégias são utilizadas pelos alunos do 7º ano de uma escola pública de Parnaíba na retextualização de uma entrevista para um texto de memórias literárias? É possível produzir um texto de memórias literárias que seja coerente e coeso a partir da retextualização do gênero entrevista?

Trabalhamos com as hipóteses de que: a) ao transformar o gênero entrevista em um texto de memórias literárias, os alunos mantêm algumas marcas que seriam mais adequadas em textos orais; b) a partir de uma intervenção teórico-metodológica adequada, os alunos serão capazes de transformar o gênero entrevista em um texto de memórias literárias utilizando estratégias de retextualização.

Esse estudo tem como objetivo geral analisar os processos de retextualização na passagem de uma entrevista para um texto de memórias literárias, apontando as alterações ocorridas no texto original.

Para isso, definimos como objetivos específicos: a) investigar os elementos linguísticos mais característicos da oralidade que se manifestam no processo de transformação de uma entrevista para um texto de memórias literárias; b) investigar as estratégias envolvidas na retextualização de uma entrevista para um texto de memórias literárias e até que ponto as marcas de oralidade afetam a construção do texto final; c) elaborar uma proposta de intervenção teórico-metodológica para que os alunos sejam capazes de retextualizar uma entrevista para um texto de memórias literárias, utilizando estratégias de retextualização.

O assunto tem sido abordado por diversos estudiosos sob diferentes enfoques. Marcuschi (2010), no livro “Da fala para a escrita: atividades de retextualização”, aborda as operações envolvidas nos processos de transformação de um texto oral para o escrito. Silva (2001) realizou um importante estudo sobre a repetição presente nas narrativas de adolescentes brasileiros e mexicanos na obra “A repetição em narrativas de adolescentes: do oral para o escrito”. Outro interessante trabalho desenvolvido sobre o assunto foi o estudo empreendido por Dell’Isola (2007), que culminou com o livro “Retextualização de gêneros escritos”, no qual a pesquisadora focaliza o processo de retextualização de gênero como proposta de se explorarem textos em atividades de linguagem no ensino de língua portuguesa.

O nosso trabalho, que se associa à Linguística Aplicada, trabalhou a passagem do oral para o escrito, envolvendo o aluno no processo, tornando-o participante da pesquisa. Outro aspecto peculiar do trabalho com oralidade foi apresentação de um proposta de intervenção ou de atividades com o fim de minimizar os problemas observados na análise dos dados.

A presente dissertação compõe-se desta introdução, que apresenta a justificativa que nos levou a empreender esta pesquisa, bem como os seus objetivos, questões problematizadoras, hipóteses e teóricos nos quais nos fundamentamos. Compõe-se ainda de quatro capítulos, sendo o segundo e o terceiro dedicados à fundamentação teórica; o quarto à metodologia; o quinto, à análise dos dados e proposta de intervenção. Por fim, apresentamos a conclusão da pesquisa, as referências, os anexos e apêndices.

2 GÊNEROS TEXTUAIS, ORALIDADE E ESCRITA

Este capítulo tem a finalidade de dar sustentação e consistência teórica ao nosso estudo no que se refere às duas modalidades da língua: a oralidade e a escrita. Num primeiro momento, abordamos a presença da oralidade e da escrita na sociedade; em seguida, discorreremos sobre o ensino da oralidade e da escrita na escola, sobre as características do texto falado e as marcas da oralidade na escrita; logo após discutimos sobre o trabalho com gêneros na sala de aula e apresentamos as características dos gêneros entrevista e memórias literárias.

2.1 A PRESENÇA DA ORALIDADE E DA ESCRITA NA SOCIEDADE

Mesmo que tenha sido criada só muito recentemente e que a oralidade tenha surgido muito antes na história da humanidade, pode-se dizer que a escrita adquiriu um status que lhe permite ser tratada como um bem social indispensável para que as pessoas enfrentem o seu dia a dia, sobretudo nas sociedades letradas (MARCUSCHI, 2010).

Até pessoas analfabetas estão sob a influência das práticas de letramento nas sociedades com escrita. Práticas de letramento são eventos que envolvem a leitura e a escrita. Para tomar um ônibus, procurar um endereço, sacar dinheiro os indivíduos lidam com a leitura e a escrita.

Ainda de acordo com Marcuschi (2010, p. 17), “o homem é um ser que fala e não um ser que escreve”. Apesar disso, a oralidade não é superior à escrita. Aliás, a escrita simboliza educação formal, desenvolvimento e poder. Tanto é assim que o termo para designar quem não domina a leitura e a escrita – analfabeto – tornou-se um xingamento.

Na mesma linha de Marcuschi, Kleiman (1995) afirma que a escrita adquiriu tanto prestígio social que a ela se atribuem poderes e qualidade intrínsecos e, por extensão, aos povos que a possuem. Nas sociedades antigas, quando pouca gente dominava a escrita, os chamados escribas, eram pessoas que tinham poder e prestígio.

Essa concepção de escrita como prestígio social fica ainda mais evidente quando analisamos a forma como a escola trata as duas modalidades da língua. Nela predomina a visão grafocêntrica, conforme afirmam Crescitelli e Reis (2014). De acordo com as pesquisadoras, a consequência dessa visão tem sido um ensino que desconsidera a língua em sua integridade, em que se privilegia, geralmente,

apenas a modalidade escrita. As autoras enfatizam ainda que o valor que se confere à língua escrita na sociedade e na escola está vinculado a “uma postura ideológica de grupos dominantes em determinados momentos históricos mobilizados em prol da conquista e da manutenção do poder” (CRESCITELLI; REIS, 2014, p. 30).

É por isso que a predominância da escrita não se relaciona a valores intrínsecos à linguagem, mas ao fato de ela ter se tornado indispensável à nossa sociedade. Foi o seu uso que a fez adquirir um status superior ao da fala.

Um argumento utilizado para se desprestigiar a fala e se valorizar a escrita é atribuir a elas características distintas numa visão dicotômica. Por isso, acredita-se que a fala varia e a escrita, não. No entanto, estudos recentes, como os realizados por Marcuschi (2010) e Koch e Elias(2015) têm mostrado que tanto a fala quanto a escrita sofrem variações.

Como se vê, não há razões científicas para se supervalorizar a escrita e desvalorizar a oralidade nem continuar defendendo uma divisão dicotômica entre a fala e a escrita. Mais adiante, mostraremos, com base nos estudos de diversos autores, que as diferenças existentes entre as duas modalidades da língua se dão num *continuum* e não em uma oposição.

2.2 O ENSINO DA ESCRITA NA ESCOLA

De acordo com Cavalcanti (2015, p. 86), “a escola, instituição responsável pelo ensino da escrita, pouco contribui para o desenvolvimento da competência textual dos alunos”. A autora faz esta afirmação baseada na existência de uma concepção segundo a qual a escrita está reservada a um grupo de iluminados que nasceram com o dom de escrever. Infelizmente, essa concepção ainda encontra lugar em nossa sociedade e acaba afastando aqueles que acreditam não terem recebido este dom.

Para se contrapor a essa visão, Cavalcanti cita uma entrevista de Graciliano Ramos, concedida em 1948, na qual o escritor compara o ato de escrever ao ofício das lavadeiras, ou seja, escrever é um trabalho árduo, constituído de várias etapas e não uma tarefa automática.

A competência textual à qual Cavalcanti se referiu é a capacidade de produzir textos em diferentes gêneros e adequados a diversas situações. Quando prioriza

atividades de “redação” descontextualizadas, a escola privilegia uma visão inadequada de produção escrita.

Ao analisar a produção escrita na sala de aula, Prestes (2002) afirma que esta é feita como uma atividade à parte da leitura, em que o professor, muitas vezes, apenas dá um título ou um tema para o aluno e manda que este redija um texto. Em consequência, o aluno acaba escrevendo apenas para cumprir exigências do professor.

A crítica de Prestes dialoga com a ideia de Cavalcanti (2015) na medida em que considera inadequada a prática de produção textual descontextualizada, isto é, sem um propósito comunicativo definido. É por isso que inúmeras vezes nos deparamos com situações em que os alunos sentem-se desmotivados nas aulas de redação ou de produção escrita, como queiramos chamar. Se não sabem para que vão escrever, os discentes acabam por se desinteressar, pois aquela prática não faz sentido para eles.

Analisando a mesma situação, Antunes (2003) afirma que a prática da escrita na sala de aula consiste em criar uma lista de palavras soltas ou ainda formar frases. Tais atividades não levam o aluno a pensar no texto como uma prática discursiva, que leve em conta o contexto comunicativo. Ele sabe que seu texto será lido somente pelo professor que irá fazer correções gramaticais e pouco se interessará pelo conteúdo.

Para Antunes (2005), a concepção que se tem de linguagem e – consequentemente – de texto, determina que tipo de atividade prática de escrita será desenvolvida pelo professor.

O professor que concebe a linguagem como um instrumento de comunicação e a língua como um código desenvolve práticas de ensino que contemplem essa concepção. Escrever consistirá em um exercício de combinar palavras e frases para formar um texto. O aluno, nessa concepção, é visto como um reprodutor de modelos.

Por outro lado, o professor que concebe a linguagem como um processo de interação dos sujeitos e a escrita como uma atividade interativa pauta o ensino da escrita em atividades de produção textual que levem em conta o interlocutor, a intenção e o gênero. Por isso é que a produção de um texto só tem sentido, se houver alguém com quem se possa interagir.

É por causa dessa concepção que, nos anos 1980, diversos autores publicaram estudos que associavam a redação escolar a um não texto, pois eles a entendiam como um produto artificial, já que sua produção não levava em conta a situação comunicativa. É nesse período que esses pesquisadores sugerem que se passe a produzir textos, em vez de fazer redações (MARCUSCHI, 2010)

Aos poucos, foi se cristalizando a ideia de que o texto deveria ocupar o lugar central das aulas de língua portuguesa, pois é por meio dele que os indivíduos interagem verbalmente (ANTUNES, 2005).

Garantir que o aluno saia do ensino fundamental com as habilidades para compreender os textos com os quais se defronta em diferentes situações de interação social é um dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa (BRASIL, 1998).

De acordo com o que afirmamos na introdução deste estudo, e conforme demonstram os dados oficiais e de tantas pesquisas sobre o assunto, a realidade dos nossos alunos em relação à leitura e à produção de textos orais e escritos ainda está distante dos objetivos propostos pelos PCN de língua portuguesa, pois o que constatamos é que eles demonstram dificuldades significativas na hora de se expressar, principalmente por meio da escrita.

Concordamos em parte com essa visão de Cavalcanti (2015) e das demais autoras que mencionamos nesta seção, a respeito do papel da escola no ensino da produção escrita, pois é preciso considerar o esforço que tem sido desenvolvido com o intuito de reverter esse quadro.

Dentre os inúmeros trabalhos voltados para solucionar ou minimizar as dificuldades de escrita apresentados pelos alunos, podemos citar alguns que nos chamam a atenção: o projeto Redigir, coordenado pela Profa. Carla Coscarelli, da UFMG, cujo objetivo é oferecer atividades de leitura e produção textual que possam ser aplicados por professores do ensino fundamental em suas salas de aula e os trabalhos do prof. José Ribamar Batista Júnior, da UFPI, com vários projetos bem-sucedidos voltados para alunos do IFPI, de Floriano – PI, como é o caso de um projeto voltado para alunos do ensino médio profissionalizante, que explora as potencialidades do uso das redes sociais como recurso didático-pedagógico para desenvolver a prática da leitura e da escrita.

Portanto, a escola precisa tornar efetivos os objetivos em relação ao ensino da escrita para que os alunos saiam de lá com competência para se comunicar por

meio de textos coerentes e coesos e assim possam desempenhar seu papel de cidadãos na sociedade, a exemplo do que acontece com os trabalhos bem-sucedidos que mencionamos.

2.3 O ENSINO DA ORALIDADE NA ESCOLA

O reconhecimento de que é necessário que o aluno aprenda a se comunicar tanto por meio de textos orais quanto escritos tem levado os professores de língua portuguesa a se preocuparem cada vez mais com o ensino da oralidade, embora a escola ainda não tenha se dedicado a essa questão devidamente. O aluno precisa aprender a argumentar e apresentar suas ideias com clareza.

De acordo com os PCN de língua portuguesa (1998), o texto - oral e escrito - deve ser unidade básica para o ensino da língua materna. Quanto à oralidade, cabe à escola ajudar o aluno a adquirir confiança em si mesmo para que possa expressar-se oralmente, ajudando o aluno a desenvolver mais essa habilidade e direcionando-a a outras situações de uso, sobretudo as que requeiram o registro formal.

Ainda de acordo com os PCN de língua portuguesa, o ensino da oralidade na sala de aula exige o planejamento de atividades que contemplem fala, escuta e reflexão sobre a língua. Vale frisar que os conhecimentos gramaticais são muito importantes para que o aluno melhore seu desempenho linguístico, porém esses conhecimentos não podem ser desvinculados do contexto de produção.

Para que a escola seja capaz de ensinar o aluno a fazer uso adequado da língua, necessário se faz que o docente de língua portuguesa domine os pressupostos teóricos e metodológicos que lhe permitam refletir sobre as noções de variação e de mudança, conforme preceituam Crescitelli e Reis (2014).

Em conformidade com as mesmas autoras, constatamos a necessidade de o aluno conhecer como funciona o texto falado em diversos gêneros orais a fim de que tenha condições de: a) fazer uso de suas características para um bom desempenho como falante; b) saber evitar as marcas de oralidade no seu texto escrito, quando elas não forem convenientes; c) saber utilizar as marcas de oralidade na escrita quando for adequado e conveniente.

Transformar uma transcrição de um texto falado em um texto escrito é outra proposta de Crescitelli e Reis (2014) para o trabalho com oralidade na sala de aula. Esse procedimento, também chamado de retextualização, é muito importante porque

envolve compreensão e interpretação da forma e do conteúdo, já que é preciso eliminar muitas sequências transcritas para se chegar ao texto escrito.

Abordaremos as questões relacionadas à retextualização, mais pormenorizadamente, com base nos estudos realizados por Marcuschi (2010), mas vale adiantar que a transformação de um texto oral em um texto escrito exige a realização de operações complexas de regularização e de transformação. E que a realização desses procedimentos só será possível se houver, por parte do leitor/ouvinte, uma compreensão do texto-base a ser transformado.

Na Coleção Explorando o ensino – Língua Portuguesa, Bentes (2010, p. 131), ao discutir o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola, chama a atenção “para o fato de que toda produção discursiva é constituída por várias camadas de significação, que se mostram por meio de diversos outros recursos semióticos, para além dos recursos propriamente linguísticos”.

Os recursos aos quais Bentes se refere são aspectos que estão relacionados à modalidade oral e são particularidades da fala, sobretudo de seus elementos suprasegmentais, os quais utilizamos fartamente quando interagimos por meio da fala: sonoridades, visualidades, movimentos, etc.

Esses recursos têm que ser considerados, pois revelam uma parte importante do fenômeno da diversidade linguística, que, na hora da interação, são mobilizados a fim de que o falante atinja determinados objetivos comunicativos (BENTES, 2010, p. 133).

Citando um trabalho desenvolvido por Goulart (2005), sobre a exposição oral na sala de aula, Bentes (2010) ratifica o trabalho da autora ao afirmar que, quando se fala em oralidade, é preciso considerar um conjunto de linguagens que concorrem ao mesmo tempo em que falamos: a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial e o direcionamento do olhar. Para Bentes (2010), considerar essas outras linguagens leva a compreender que trabalhar com a oralidade vai além de um conjunto de práticas que tem por objetivo maior a transmissão de informações pelo meio sonoro.

Por fim, corroboramos com o que afirmam Crescitelli e Reis (2014), quando salientam que o trabalho com o texto oral na sala de aula deve ser feito em grupo e com a fala espontânea, evitando atividades apenas com a fala transcrita ou já retextualizada, retirada de um livro, por exemplo.

Um gênero interessante para se desenvolver o trabalho com a oralidade é a entrevista, pois ela é essencialmente oral e está envolvida nos diversos contextos de interação sociocomunicativa.

2.3.1 A natureza do texto falado

Há alguns anos, e com menos frequência ainda hoje, a fala e a escrita eram concebidas numa visão dicotômica, como se estivessem em dois polos opostos, conforme afirmam Koch e Elias (2015). Para ilustrar como a relação entre o texto falado e o texto escrito é vista na concepção dicotômica, apresentamos o quadro abaixo elaborado pelas autoras.

Quadro 1: Características da fala e da escrita numa visão dicotômica

| FALA | ESCRITA |
|--|---|
| Contextualizada | Descontextualizada |
| Implícita | Explícita |
| Redundante | Condensada |
| Não planejada | Planejada |
| Predominância do modus pragmático | Predominância do modus sintático |
| Fragmentada | Não fragmentada |
| Incompleta | Completa |
| Pouco elaborada | Elaborada |
| Pouca densidade informacional | Densidade informacional |
| Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas | Predominância de frases complexas, com subordinação abundante |
| Pequena frequência de passivas | Emprego frequente de passivas |
| Poucas nominalizações | Abundância de nominalizações |
| Menor densidade lexical | Maior densidade lexical |

Fonte: Koch; Elias, 2015, p. 16

No entanto, o que ocorre de fato, é que nem todas as características são exclusivas de uma ou de outra modalidade. Além disso, tais características, segundo Koch e Elias (2015), foram estabelecidas com base no parâmetro ideal da

escrita, pois era comum olhar a língua falada tomando por base a gramática da língua escrita.

Estas constatações são fruto de uma nova concepção da relação entre fala e escrita, conforme mencionamos anteriormente. Atualmente, vários pesquisadores, entre os quais citamos Marcuschi (2010), Koch e Elias (2015), Fávero et al (2014), defendem que as diferenças entre essas duas modalidades da língua ocorrem dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais e comunicativas, e não na relação dicotômica de dois polos.

Embora se defenda que as diferenças entre fala e escrita não se deem dentro de uma relação dicotômica entre dois polos, isto não significa que não existem diferenças entre elas, pois cada uma possui características próprias, e a escrita não é mera transcrição da fala (KOCH, 2006).

Todo texto, em razão do seu caráter sociocomunicativo, possui certo grau de dialogicidade como característica intrínseca. No entanto, o texto falado, cuja situação de produção é face a face, possui uma maior dinâmica de alternância de turnos na interação (KOCH, 2006). Quanto mais intensa for a alternância na troca de turno, maior será a dialogicidade de um texto.

Ainda de acordo com Koch (2006), todo texto é resultado de uma coprodução. No texto escrito, ela se resume à consideração do outro para o qual se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto. Por isso inexitem marcas explícitas de atividade verbal conjunta.

No texto falado, ocorre uma interlocução ativa devido ao fato de os interlocutores estarem presentes no momento da interação. Isso implica um processo de coautoria que se reflete na materialidade linguística por marcas de produção verbal conjunta. Observemos no fragmento de conversação abaixo algumas marcas de co-participação das interlocutoras envolvidas na construção do texto.

Exemplo 1

L1 – () .. e há uma certa:: u/uma certa aversão... à:: entrada de muita mulher na carreira de procuradora do Estado... porque:: ... as mulheres se acomodam com o salário baixo que se percebe

L2 – certo

L1 – então... na:: nas assembleias::: que são convocadas... o:: ...

L2 – ()

[

L1 – os rapazes be::rram e berram porque to/ll na sua maioria são pais de família então be::rram e vo::tam e fal::lam e acontecem... e:: as mulheres são voto assim meio neutro elas:: s/ são meio ausentes na hora de:: lutar pelos vencimentos

[

L2 -

Começa que quase nem comparecem

L1 – é

L2 – né?

L1 – então na hora de lutar pelos vencimentos elas ...são

[

L2 – (é)

L1 – quase que ausentes porque para elas é muito bom ...não é? Para elas aquele ...eh:: ordenado é ótimo ... MAS Para um homem não é então quer dizer que há uma certa ... ah pressão no sem/ ah da parte dos homens no sentido de não deixar as procuradoras ... ah::

[

L2 – certo

L1 – entrarem na carreira ...o/ não é certo mas enfim ... elas ah::

[

L2 -

(eu acho que a coisa) é

humana ((risos)) né?

[

L1 – é humano né? a::

L2 – é humano

Fonte: Koch, 2006, p. 40-41

Como podemos verificar em vários momentos da conversação, uma interlocutora introduz-se na fala da outra, como ocorre no final deste segmento, quando L2 emite um juízo de valor (*eu acho que a coisa) é humano*, ao falar sobre

as considerações anteriores de L1. Em seguida, L1 confirma tal juízo de valor e L2 o reconfirma. Para isso, elas se utilizaram do recurso da repetição, cuja função é garantir o consenso entre as interlocutoras.

Koch e Elias (2015) apresentam ainda outras características intrínsecas à fala, dentre as quais podemos destacar:

- é planejada e replanejada a cada novo lance de linguagem;
- o texto falado emerge no próprio momento da interação;
- o fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes, determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional, as quais têm justificativas pragmáticas de relevância;
- apresenta uma sintaxe característica, sem deixar de ter a sintaxe geral da língua como pano de fundo;
- é um processo, e, portanto, dinâmica.

Como na fala a interação ocorre no momento, face a face, ocorrem pressões que se sobrepõem à sintaxe. Por isso, o texto falado apresenta as seguintes características: **falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, inserções, repetições e paráfrases**. No entanto, essas características não devem ser vistas como defeitos, pois exercem funções cognitivo-interacionais de grande relevância, como defendem Koch e Elias (2015).

Por ora é suficiente apenas citar as características do texto falado, pois nosso interesse em estudar a fala como modalidade da língua se relaciona ao processo de transformação de uma entrevista oral em um texto de memórias literárias. O que vai nos interessar estudar com maior profundidade são as marcas que a oralidade deixa no texto escrito.

2.3.2 Marcas da oralidade no texto escrito

Como já foi reportado anteriormente neste trabalho, a oralidade possui características específicas, o que não representa uma deficiência ou inferioridade em relação à modalidade escrita. Quando começa a ter contato com o texto escrito, a criança já tem domínio sobre a língua falada e tende a transferir para a escrita as marcas mais típicas da oralidade. Algumas dessas marcas são inadequadas em textos escritos de alguns gêneros e deverão ser eliminadas, conforme afirmam Koch e Elias (2015). As autoras defendem que, somente com o tempo e, na maioria das

vezes, com a intervenção contínua do professor, a criança vai construir seu modelo de texto escrito.

Passemos a discorrer sobre as principais marcas da oralidade nos textos escritos abordadas por Koch e Elias (2015).

2.3.2.1 Referenciação

De acordo com Koch e Elias (2015), o contexto é muito importante na oralidade para que se possa recuperar o referente. Por isso, numa conversação é comum que os interlocutores se utilizem de palavras e expressões que, mesmo sendo vagas e genéricas, garantem a construção do sentido do texto. Isto ocorre porque eles compartilham um vasto conhecimento relativo à situação comunicativa na qual estão envolvidos. O texto a seguir, de Millôr Fernandes, retirado da Revista *O Cruzeiro*, ilustra bem esta afirmação.

Exemplo 2

A VAGUIDÃO ESPECÍFICA (Millôr Fernandes)

— *Maria, ponha isso lá fora em qualquer parte.*

— *Junto comas outras?*

— *Não ponha junto com as outras não. Senão pode vir alguém e querer fazer qualquer coisa com elas. Ponha no lugar do outro dia.*

— *Sim senhora. Olha, o homem está aí.*

— *Aquele de quando choveu?*

— *Não, o que a senhora foi lá e falou com ele no domingo.*

— *Que é que você disse a ele?*

— *Eu disse para ele continuar. — Ele já começou?*

— *Acho que já. Eu disse que podia principiar por onde quisesse.*

— *É bom?*

— *Mais ou menos. O outro parece mais capaz.*

— *Você trouxe tudo para cima?*

— *Não senhora, só trouxe as coisas. O resto não trouxe porque a senhora recomendou para deixar até a véspera.*

— *Mas traga, traga. Na ocasião, na ocasião nós descemos tudo de novo. É melhor, senão atravanca a entrada e ele reclama como na outra noite.*

— *Está bem, vou ver como.*

Fonte: Koch; Elias, 2015, p.19

No texto acima, Millôr Fernandes simula uma conversa entre duas pessoas com o intento de demonstrar que as mulheres têm uma forma “vago-específica” de falar. Num primeiro momento o texto poderia parecer incoerente, porém, quando se compreende o propósito do autor, que construiu o texto sem explicitar muitos referentes, então se percebe que ele é coerente.

Na fala é possível identificar o referente apenas apontando para aquilo a que nos referimos. Em parte, isto só é possível porque as pessoas envolvidas na situação de interação possuem um histórico que torna desnecessária a explicitação das informações compartilhadas, conforme sustentam Koch e Elias (2015, p. 20). É o que se pode comprovar nos seguintes enunciados do texto de Millôr Fernandes:

— *Maria, ponha isso lá fora em qualquer parte.*

— *Junto com as outras?*

— *Não ponha junto com as outras não. Senão pode vir alguém e querer fazer qualquer coisa com elas. Ponha no lugar do outro dia.*

É o contexto sociocognitivo que permite que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, ou seja, seus conhecimentos devem ser, pelo menos em parte, compartilhados (KOCH; ELIAS, 2015).

2.3.2.2 Repetições

A repetição é frequentemente utilizada no texto falado e, ao contrário do que se pensa, não é um fator causador de redundância e desestrutura textual (SANTOS, 2010). Trata-se, sim, de um recurso constituinte do discurso, quer oral ou escrito.

Para Koch e Elias (2015, p. 22), “a repetição desempenha funções didáticas, argumentativas, enfáticas, etc.”. As autoras prosseguem afirmando que crianças, em fase de aquisição da escrita, costumam utilizar muito o recurso da repetição em seus textos.

Vejamos um exemplo de texto em que a ocorrência da repetição é desnecessária.

Exemplo 3

A bola furada

Era uma vez um menino muito solitário, queria alguém para brincar de bola com outros amigos para brincar.

Até que um dia ele encontrou dois amigos para brincar então ele ofereceu a bola para Francisco e para o Ricardo então eles ficaram jogando folei com a bola jogaram, jogaram, jogaram e até que uma hora a bola história e os 3 amigos ficaram tristes.

E aí Enrique teve uma idéia de ir au supermercado comprar uma bola nova ara ele jogarem de novo.

Ele ficou procurando em toda lugar da cidade então ele começou a compra da bola então ele brincou muito com seus amigos.

FIM Expressão livre

Teodoro Bava Moreira, 2ª série, Colégio Madre Alix.

Fonte: Koch; Elias, 2015, p. 22

Vale ressaltar, no entanto, que existem repetições que são benéficas e até necessárias ao texto escrito, pois elas se constituem como importantes elementos de coesão. Antunes (2005, p. 70), ao abordar a repetição como recurso de coesão, declara que ela “corresponde a todo e qualquer empenho por fazer reaparecer no texto alguma palavra ou sequência de palavras que já ocorreram anteriormente”. E prossegue afirmando que a repetição é um recurso de grande funcionalidade e desempenha as seguintes funções coesivas: marcar a ênfase que se quer dar a determinado segmento, marcar o contraste entre dois segmentos do enunciado, expressar uma quantificação e marcar a continuidade do tema que está em foco.

A pesquisadora apresenta alguns exemplos de repetições em textos escritos que não são funcionais ou não respondem a um propósito discursivo qualquer.

- a) *Forma-se dessa forma...*
- b) *Em relação à relação homem x mulher...*
- c) *Tal mudança mudará...*
- d) *Adianta muito pouco adiantar que...*
- e) *Tais questionamentos nos permitem questionar...*
- f) *Essa fase consiste em uma fase...*
- g) *Ao sair de casa, deve-se trancar a porta de casa...*

- h) *A juventude brasileira não tem nenhuma expectativa vida, por viver num país que não lhe oferece nenhuma perspectiva de vida.*

Fonte: Antunes, 2005, p. 82

As repetições que ocorrem nesses exemplos não acrescentam informação ao texto nem reforçam qualquer ideia e, portanto, não contribuem para garantir a sua coerência e coesão.

2.3.2.3 Organizadores textuais continuadores típicos da fala

Os textos escritos por crianças ou por adolescentes que ainda não eliminaram as marcas de oralidade em seus textos escritos são ricos em organizadores textuais típicos da fala, como: e, aí, daí, aí então, entre outros. O fragmento de texto abaixo revela essa realidade.

Exemplo 4

“Era uma vesun castelo abandonado e um dia 2 mininos pobres que tinham passado por lá. comesaram a reformar o castelo e o tempo foi pasandoe a noticia se espahole os mininos creserame finalmente o castelo ficol pronto os mininos foram entrando e lá dentro tinha 8cuartos” (Júlia, 1ª série)

Fonte: Koch, 1997, p. 36

Em textos de alunos de séries mais elevadas, a partir do 7º ano do ensino fundamental, há menor recorrência dessas marcas. Ainda assim, é possível encontrá-las. Vejamos o exemplo de fragmento de um texto do gênero memórias literárias, produzido por um aluno do 7º ano, participante de uma das edições das *Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*.

Exemplo 5

“Eu me chamo Maria das Graças tenho 60 anos e moro em Parnaíba, desde que nasci. Acho essa cidade muito bonita principalmente as praias e aconteceram várias coisas nessa cidade.

[...]

E pra relembrar meu passado, guardei vários álbuns com fotos antigas e cada foto tinha seu fato...”

(V.V.S.S.)

Fonte: Texto de aluno de uma escola pública de Parnaíba - Piauí

No exemplo 5, temos a repetição do conectivo “e”, porém, nas situações em que foi usado, não cumpre a função de adição de ideias. Seu uso se deu como marca da fala para garantir a continuidade do discurso.

2.3.2.4 *Justaposição de enunciados sem marca de conexão explícita*

É bastante comum encontrarmos textos justapostos sem qualquer elemento de ligação entre as ideias, conforme asseveram Koch e Elias (2015). Muitos textos não apresentam nem sinais de pontuação, como ilustra o exemplo 6.

Exemplo 6

A história da minha vida

“Meu nome é Celeste Alves das Nascimento eu me lembro de lembranças que me fazem chorar teve um dia em que eu tinha 23 anos [...]”

(M.J.S.)

Fonte: Texto de aluno de uma escola pública de Parnaíba – Piauí

O exemplo 6 revela que o aluno consegue articular as ideias desenvolvidas nas orações, mas omite elementos que favoreçam uma melhor conexão dentro do parágrafo. Os conectores contribuem para o encadeamento das ideias entre as partes de um texto.

Antunes (2005) afirma que a conexão se dá não apenas no âmbito da relação entre termos ou orações, mas também, e, sobretudo, na relação entre períodos, parágrafos e blocos maiores do texto.

2.3.2.5 *Discurso citado*

Os discursos citados que se apresentam em estilo direto, em geral são escritos sem a presença de um verbo “dicendi” (de dizer), com a sucessão das falas dos diálogos como se os interlocutores se encontrassem um na presença do outro. Esse procedimento é mais comum em textos de crianças em fase de aquisição da escrita. Para exemplificar esse procedimento, utilizamos o seguinte texto:

Exemplo 7

- *P.! Não está esquecendo de nada não? Não vai me desejar os Parabéns?*

e ela muito “animante”: (...)

- *Vou pegar goiaba!*

- *Você não está com nada, é uma dor comum, vai passar logo.*

Fonte: Botelho, 2003, p. 157 – 177.

Entendendo a importância de ajudar o aluno a perceber as marcas de oralidade desnecessárias no texto escrito e eliminá-las por meio de estratégias de produção textual, quando for o caso, corroboramos com Crescitelli e Reis (2014, p. 34) que afirmam:

adquirindo o conhecimento a respeito do funcionamento do texto falado, em variados gêneros orais, o aluno terá condições não apenas de se apropriar de gêneros orais e de fazer uso de suas características para um bom desempenho como falante, como também de saber evitar as marcas de oralidade no seu texto escrito, quando elas não forem convenientes (e, por outro lado, saber utilizar-se delas na escrita quando for adequado e conveniente).

Como se observa, as autoras compreendem a necessidade de que a escola ensine aos alunos as marcas que são próprias de cada uma das modalidades da língua (oral e escrita) e que estes sejam capazes de utilizá-las adequadamente a depender da situação sociocomunicativa na qual estejam envolvidos.

2.4 GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO

Os gêneros textuais são entidades comunicativas ou sociodiscursivas. Eles não são entidades formais, estanques, mas, de acordo com Marchuschi (2008), são sócio-históricos e variáveis. Além disso, são inúmeros e passíveis de reelaborações. Por conta disso, é muito difícil fazer uma lista fechada com todos os gêneros textuais existentes.

A consciência por parte dos professores de que o trabalho com textos na sala de aula deve se dar a partir do estudo dos gêneros textuais é uma necessidade e começa a ganhar espaço nas escolas. Isso vem ocorrendo graças à concepção de que a língua não é apenas um código, mas um conjunto de práticas sociais, como assegura Marcuschi (2010).

Compreender a língua como um conjunto de práticas sociais significa concebê-la como um meio para realizar ações e não somente para expressar o pensamento ou para se comunicar. Nessa concepção, consideram-se as situações de interação nas quais a língua se realiza e a influência de vários fatores externos à língua.

Outro fator que tem motivado o trabalho com gêneros textuais é a necessidade de o aluno adquirir habilidades para compreender textos orais e escritos nas mais diversas situações de interação social, conforme preconizam os PCN (1998), contrapondo-se ao ensino da redação escolar (narração, dissertação e descrição) em que o aluno interagiu apenas com o professor, que se preocupava mais com a correção gramatical do que com as informações contidas no texto.

Não resta dúvida de que o conhecimento do maior número possível de gêneros textuais é útil para que os indivíduos sejam capazes de interagir nas diferentes situações de comunicação, pois vivemos em uma sociedade onde o domínio da oralidade e da escrita são essenciais. Portanto, o reconhecimento de diversos gêneros é proveitoso em nosso dia a dia, pois nos deparamos com situações que exigem de nós essas práticas: a leitura do jornal e da revista, a escrita do bilhete, da lista de compras, a assinatura do cheque, a contação de história para a criança, dentre outras (MARCHUSCHI, 2010).

De acordo com Marcuschi (2008), a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero textual. Daí a importância de os alunos conhecerem diversos tipos de gênero na sala de aula, para que estejam preparados para lidar com as diversas situações de interação. Seguindo a linha de Bakhtin, o Marcuschi (2008) afirma que todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua, que se efetiva através de enunciados. É por isso que nos dias de hoje a quantidade de gêneros textuais é bem maior do que nas civilizações anteriores à comunicação escrita.

É interessante perceber que os gêneros diferenciam-se uns dos outros muito mais por questões funcionais do que propriamente linguísticas (MARCUSCHI, 2008). Se pegarmos como exemplo o bilhete, poderemos constatar que ele, a depender do propósito, apresenta mais de uma tipologia textual, pois pode servir para deixar um recado, fazer uma declaração de afeto, solicitar algo, entre outras.

É comum haver confusão entre gênero e tipologia textual. Quando alguém afirma que uma carta, um bilhete, uma receita são tipos de texto, está na verdade

falando de gêneros textuais. A tipologia textual tem a ver com os traços linguísticos predominantes, conforme afirma Marcuschi (2008): aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas.

Mas, afinal, trabalhar com texto na sala de aula, implica necessariamente trabalhar com gêneros? Para responder a essa indagação recorreremos ao trabalho de Santos et al. (2007) em que abordam a diferença entre o trabalho com texto e o trabalho com gêneros textuais na sala de aula. De acordo com as autoras, o simples fato de o professor levar uma grande quantidade e diversidade de textos para a sala de aula não garante que ele esteja trabalhando com gêneros textuais. Para que isso aconteça, é necessário abordar as especificidades dos gêneros, distinguindo-os uns dos outros. Ou seja, não basta mencionar ou ler superficialmente os diversos gêneros, mas estudar as suas características, usos e funcionamento.

O trabalho produz melhores resultados quando se exploraram textos tanto do ponto de vista do texto em si quanto do gênero. Explorar o texto do ponto de vista do gênero significa estudar as características relativas a um conjunto de textos, como uma notícia, uma carta, um artigo, por exemplo.

Cada gênero textual possui a sua particularidade e precisa ser trabalhado levando em conta esse aspecto. Os gêneros podem ser agrupados considerando-se um conjunto de regularidades linguísticas que apresentam. Schneuwly e Dolz (2004) fizeram uma proposta de agrupamento, conforme ilustra o quadro 2.

De acordo com essa proposta, os gêneros textuais podem ser assim agrupados: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações.

Quadro 2: Agrupamento de gêneros

| | |
|---|--|
| <p><i>Domínios sociais de comunicação</i></p> <p>Aspectos tipológicos</p> <p>Capacidades de linguagem dominantes</p> | <p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p> |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>Cultura literária ficcional</p> <p>Narrar</p> <p>Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p> | <p>Conto maravilhoso</p> <p>Conto de fadas</p> <p>Fábula</p> <p>Lenda</p> <p>Narrativa de aventura</p> <p>Narrativa de ficção científica</p> <p>Narrativa de enigma</p> <p>...</p> |
| <p>Documentação e memorização das ações humanas</p> <p>Relatar</p> <p>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p> | <p>Relato de experiência vivida</p> <p>Relato de viagem</p> <p>Diário íntimo</p> <p>Testemunho</p> <p>Anedota ou caso</p> <p>...</p> |
| <p>Discussão de problemas sociais controversos</p> <p>Argumentar</p> <p>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</p> | <p>Textos de opinião</p> <p>Diálogo argumentativo</p> <p>Carta do leitor</p> <p>Carta de reclamação</p> <p>Carta de solicitação</p> <p>...</p> |
| <p>Transmissão e construção de saberes</p> <p>Expor</p> <p>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</p> | <p>Texto expositivo (em livro didático)</p> <p>Exposição oral</p> <p>Seminário</p> <p>Conferência</p> |
| <p>Instruções e prescrições</p> <p>Descrever Ações</p> <p>Regulação mútua de comportamentos</p> | <p>Instruções de montagem</p> <p>Receita</p> <p>Regulamento</p> |

Fonte: Schneuwly e Dolz, 2004.

Retomando o que se afirmou acerca da necessidade de dotar os alunos da capacidade de interagir nas diversas situações de comunicação social, reafirmamos a importância do ensino dos gêneros na sala de aula, pois eles representam uma

oportunidade para que os alunos tenham contato com a leitura e a escrita de textos reais em situações concretas de comunicação, ou seja, em práticas comunicativas.

2.4.1 O gênero entrevista

O ensino das relações entre oralidade e escrita a partir do gênero entrevista é uma excelente oportunidade para que os alunos aprendam não só as características mais pertinentes aos gêneros mais fortemente marcados na modalidade oral da língua, mas também que sejam capazes de transformar um texto oral em um texto escrito utilizando-se de estratégias de retextualização que iremos abordar ao longo deste trabalho.

De acordo com Félix e Barros (2012, p. 16), “o gênero entrevista permite ao indivíduo interagir em diferentes situações de comunicação”. Nos dias atuais, a entrevista é um importante meio para selecionar pessoas que desejam ingressar no mercado de trabalho, em uma pós-graduação ou mesmo em uma atividade voluntária.

A entrevista é uma prática discursiva que envolve dois interlocutores (entrevistador e entrevistado). Esse gênero se distingue da conversa espontânea por conter implicitamente etapas de execução determinadas por coerções dos campos de conhecimento (VELOSO, 2006).

Na conversa espontânea, os interlocutores trocam constantemente de turno e mudam de assunto com maior frequência. Enquanto na entrevista é o entrevistador quem define o momento da troca de turno com seu interlocutor. Marcuschi (1986) classifica a entrevista como um processo dialógico assimétrico, pois um dos interlocutores ocupa a posição de condutor do processo.

Favero e Andrade (1998) reforçam essa ideia de Marcuschi por considerarem que há, na entrevista, interlocutores com papéis distintos, cabendo ao entrevistador escolher o tópico discursivo e direcionar a entrevista e ao entrevistado, conservar por mais tempo o turno, por ser o principal foco de atenção do ouvinte/leitor.

Lodi (apud VELOSO, 2006) define entrevista como um método de informações que coexistiria com outros dois métodos: a observação e a documentação. O autor subdivide a entrevista como método de investigação em estruturada e não-estruturada. A primeira é por ele entendida como padronizada, que é a entrevista de maior uso nas pesquisas de opinião pública ou de atitudes.

Examinando vários tipos de entrevista, Fávero (2000, p. 87), analisa-as considerando a função e a natureza destas. Quanto à função, a autora identifica os seguintes aspectos: introdução de tópico, continuidade de tópico, redirecionamento de tópico e mudança de tópico. Quanto à natureza das perguntas, a autora identifica a grande incidência de perguntas como forma de pedido de informação, com respostas que se limitam à informação pedida ou com perguntas elaboradas como uma forma de sugestão para o desenvolvimento do tópico. Ela conclui afirmando que não há diferença quanto à função e à natureza, entre entrevista escrita ou falada.

De acordo com Kaufman e Rodriguez (1995, p. 28), “a entrevista configura-se preferencialmente mediante uma trama conversacional, mas combina com frequência este tecido com fios argumentativos e descritivos”.

A entrevista é um gênero em que prevalece o diálogo entre os interlocutores, mas apresenta também um caráter argumentativo, pois o entrevistado precisa validar o seu discurso para convencer o leitor/ouvinte de que o que está sendo dito está bem fundamentado.

Para o nosso estudo, a entrevista tem como finalidade coletar informações de moradores idosos das comunidades nas quais os nossos alunos estão inseridos e promover a interação entre as duas gerações: adolescentes e idosos. É a partir desses dados da entrevista que os alunos irão produzir o texto de memórias literárias.

2.4.2 O gênero memórias literárias

Os PCN de língua portuguesa trouxeram um novo olhar sobre o ensino de língua materna, sobretudo no que diz respeito ao ensino de texto, que deve ocupar um lugar central nas aulas de língua portuguesa. Ainda de acordo com os PCN, o trabalho com a produção de textos tem a finalidade de formar escritores competentes, com capacidade para produzir textos coerentes, coesos e eficazes (BRASIL, 1998).

Se o ensino do texto na sala de aula tem sido gradativamente posto em prática nos últimos anos, devido aos avanços nas pesquisas da linguística e à tentativa de colocar em prática as propostas dos PCN, o mesmo não tem acontecido em relação ao trabalho com textos literários, sobretudo no ensino fundamental. Quando se faziam presentes na escola, os textos literários tinham como principal

função a instrução moral, conforme declara Colomer (2007). A autora, fazendo um resgate histórico da presença da literatura na escola, afirma que foram as teorias linguísticas e literárias dos anos 1970 que difundiram a reivindicação do acesso direto à leitura de obras na escola.

No mesmo trabalho, Colomer postula sobre a formação do leitor literário, assegurando que um dos principais objetivos educativos da escola é formar cidadão da cultura escrita. E arremata, citando uma definição do seminário dela Ricerca DILIS, na Itália, ocorrido em 1986, em que se afirmava que o debate sobre o ensino da literatura se superpõe ao da leitura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que “literatura”, é ler “literatura”.

Os PCN propõem que o trabalho com o texto literário deve fazer parte das práticas cotidianas da sala de aula, pois se trata de uma forma específica do conhecimento. Nele predomina a força criativa da imaginação. Ele também representa uma forma de mediação entre o sujeito leitor e o mundo.

Nessa perspectiva, as memórias literárias se constituem como um gênero que permite ao aluno entrar em contato com as suas lembranças, as lembranças de um familiar ou mesmo de um morador da sua comunidade. Esse exercício de olhar para o passado permite, não apenas lembrar-se de acontecimentos que marcaram a sua vida, mas reconstruir sua visão de mundo ao confrontar essas memórias com o tempo presente.

Essas experiências, que podem ser escritas a partir de uma vivência ou do relato de outra pessoa, não são relatadas exatamente como aconteceram, mas tomam forma a partir das lembranças do autor do texto. A realidade serve apenas de base para a criação.

Marcuschi (2012), em artigo intitulado “A escrita do gênero *memórias literárias* no espaço escolar: desafios e possibilidades”, afirma que existem diversos gêneros textuais que nos permitem um olhar para contextos sócio-históricos passados, sem, contudo se configurarem necessariamente como literários. A partir dessa afirmação, a pesquisadora discute as características das *memórias literárias* que a tornam um gênero literário, sem, contudo, esgotar a discussão ou estabelecer uma dicotomia entre os gêneros literários e os não literários.

Tomando como base o eixo da remissão a tempos antigos, desde uma perspectiva contemporânea, e a valorização da singularidade e da estética literária,

Marcuschi (2012) pontua os elementos que compõem esse gênero e a relevância do seu ensino.

A autora entende que o propósito sociocomunicativo das memórias literárias é recuperar vivências de tempos mais remotos experienciadas pelo autor ou por outra pessoa que lhe tenha contado, numa linguagem que se configure como ato discursivo próprio e recrie o real, sem se comprometer com a veracidade ou com a magnitude das ocorrências. Em outras palavras, ao lembrar-se de acontecimentos que lhe marcaram a vida, o autor atribui a eles novos detalhes, que muito provavelmente não estavam lá, mas que foram incluídos porque as recordações são vistas com os óculos da contemporaneidade.

A seguir, apresentamos dois textos de memórias literárias, sendo um de uma renomada escritora e outro de uma aluna, participante da *Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro*, edição 2010.

Exemplo 10

Transplante de menina

(Tatiana Belinky)

“E foi nessa avenida Rio Branco que tivemos a nossa primeira impressão – e que impressão! – do carnaval brasileiro. Eu já tinha ouvido falar em carnaval: na Europa, era famoso o carnaval de Nice, na França, com a sua decantada batalha de flores; e o carnaval de Veneza, mais exuberante, tradicional, com gente fantasiada e mascarada dançando e cantando nas ruas. E havia também os luxuosos, e acho que “comportados”, bailes de máscaras, em muitas capitais européias. Eu já ouvira falar em fasching, carnevale, MardiGras – vagamente. Mas o que eu vi, o que nós vimos, no Rio de Janeiro, não se parecia com nada que eu pudesse sequer imaginar nos meus sonhos mais desvairados.

Aquelas multidões enchendo toda a avenida, aquele “corso” – o desfile interminável e lento de carros, pára-choque com pára-choque, capotas arriadas, apinhados de gente fantasiada e animadíssima. Todo aquele mundaréu de homens, mulheres, crianças, de todos os tipos, de todas as cores, de todos os trajes – todos dançando e cantando, pulando, saracoteando, jogando confetes e serpentinas que chegavam literalmente a entupir a rua e se enroscar nas rodas dos carros... E os lança-

perfumes, que que é isso, minha gente! E os “cordões”, os “ranchos”, os “blocos de sujos” – e todo o mundo se comunicando, como se fossem velhos conhecidos, se tocando, brincando, flertando – era assim que se chamavam os namoricas fortuitos, a paquera da época -, tudo numa liberdade e descontração incríveis, especialmente para aqueles tempos tão recatados e comportados... (...)

E pensar que a gente não compreendia nem metade do que estava acontecendo! Todo aquele alarido, todas aquelas luzes, toda aquela agitação, toda aquela alegria desenfreada – tudo isso nos deixou literalmente embriagados e tontos de impressões e sensações, tão novas e tão fortes que nunca mais esqueci aqueles dias delirantes. Vi muitos carnavais depois daquele, participei mesmo de vários, e curti-os muito. Mas nada, nunca mais, se comparou com aquele primeiro carnaval no Rio de Janeiro, um banho de Brasil, inesquecível...”

Fonte: Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro www.escrevendoofuturo.org.br. Acesso em: 22 jan. 2016.

Exemplo 11

A minha cidade querida

Aluna: Francieli Mabel Villagra

Conversando com a minha avó, fiquei sabendo mais sobre a sua vida. Quando cheguei a esta terra, ainda adolescente, vinda do sertão nordestino, estranhei muito: as comidas diferentes, o sotaque, muitas coisas que eu conhecia com um nome aqui tinham outros.

Meu pai era agricultor, logo arrumou emprego numa fazenda bem próxima, e minha mãe era professora; ela bordava muito ponto cruz, que era moda; as vizinhas encomendavam e ela fazia. Nas horas de folga dava aulas particulares para algumas crianças cujas mães a procuravam por não ter uma escola por perto.

Era uma vila, com um canavial ao redor das poucas casas que existiam e muitos plantios de mandioca. Como era difícil transitar nos dias de chuva! Mas isso não impedia nossos passeios.

Aqui moravam poucas famílias, somente as duas primeiras fundadoras e proprietárias do local.

Diversão no local não existia, tínhamos que nos deslocar até a cidade vizinha para as festas do padroeiro ou quermesse (festas juninas), que eram as mais frequentadas pelas famílias. Outra diversão era ir ao cinema de seu Antônio, que trazia os filmes da capital e passava para os poucos habitantes existentes. Lembro-me bem de Love story e A lagoa azul. Como eram bonitas as histórias de amor contadas naquele tempo! Lembro-me do Charles Chaplin, que era muito engraçado, a gente dava muitas risadas com seus trejeitos.

Foram chegando famílias de outros Estados e construindo suas casas e montando seu comércio. Primeiro, foi a marcenaria de seu Honório, gaúcho, que começou a fazer móveis, cada um mais bonito que o outro. Depois, seu José e d. Zezinha, que montaram um armazém onde encontrávamos muitas coisas. Lá comprávamos para pagar no final do mês, quando o meu pai recebia o salário, mas para isso tínhamos uma caderneta em casa, onde minha mãe controlava tudo para não ultrapassar o ganho de meu pai e ainda sobrar para comprar roupas e calçados para todos.

A cidade foi crescendo, e foi criada uma escola, onde a primeira professora foi minha mãe, d. Elza. Tinha somente uma sala de aula, e foi lá onde terminei o primário. Também foi nessa época que conheci o meu primeiro namorado. Estudávamos na mesma série e começamos a “flertar”, que era como se chamava a paquera de antigamente. Ele havia chegado de São Paulo com seu pai, que comprara uma fazenda pertinho daqui, mas demorou pouco, resolveu ir embora para estudar.

Como era saudável o namoro daquele tempo. A gente trocava bilhetinhos amorosos; também brincava de passar o anel. Fazíamos um círculo e uma pessoa ia passando o anel e só o deixava cair na mão de quem gostasse mais. Era uma brincadeira simples, mas, para nós, divertida.

A vila cresceu rápido, virou cidade, e logo foram construídas escolas municipais, estaduais e particulares. Também foi quando apareceu um italiano que construiu uma indústria de farinha de trigo que depois passou a fazer macarrão, arroz e biscoito. Esta trouxe muitas famílias para trabalhar aqui, e a população foi aumentando. Daí veio a necessidade de mais casas, e apareceram os conjuntos habitacionais, e hoje temos esta cidade bonita e acolhedora.

Formei-me no magistério e comecei a lecionar em uma das escolas estaduais, depois fiz o curso de matemática e continuei como professora. Um dia

chegou um rapaz para a vaga de português. Ele era muito sério, mas simpático. Fui a primeira a puxar conversa com ele, ficamos amigos e depois começamos a namorar, foi pouco tempo de namoro. Naquela época o rapaz não podia “alisar banco” por muito tempo e logo nos casamos. Tivemos dois filhos, que nos deram quatro netos.

Hoje estamos aposentados, tenho 65 anos e ele, 70. Passeamos na casa dos filhos, e estamos muito felizes com a família que construímos, com a vida que temos e com a cidade em que vivemos, porque ela nos acolheu como filhos e passamos a amá-la como se fosse a nossa terra natal. Por isso a chamamos de “minha cidade querida”.

(Texto baseado na entrevista feita com a sra. Dulce Pereira Melo, 65 anos.)
 Professora: Maria das Graças de Sá Cavalcante – Escola: Leonor de Souza Araújo –
 Polo Cidade: Nova Alvorada do Sul)

Fonte: Portal da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro –
www.escrevendoofuturo.org.br

Como se pode notar, o primeiro texto, da escritora Tatiana Belinky, relata as experiências da própria autora, e em especial um acontecimento que lhe marcou a vida: a primeira vez que viu o carnaval no Brasil. Já o outro texto, de uma aluna finalista da Olimpíada de Língua Portuguesa, edição 2010, relata o acontecimento de outra pessoa, a quem ela entrevistou e a ela deu voz no seu texto de memórias.

Podemos assim resumir as características mais marcantes de um texto de memórias literárias:

- a) relato de experiências do autor ou de outra pessoa;
- b) uso dos verbos e pronomes em primeira pessoa;
- c) graus diversos de ficcionalidade;
- d) falta de compromisso com a fidelidade histórica e com os grandes acontecimentos;
- e) compromisso com as vivências que afetam a memória afetiva, a memória involuntária, e a memória dos sentidos.

No âmbito da textualidade, um bom texto de memórias literárias deve atender à coesão, articulação e progressão, a fim de garantir a sua coerência. Para tanto, é

necessário utilizar como estratégias a retomada dos referentes, a utilização, quando necessária, dos conectores e o uso de tempos verbais e indicadores espaciais que recuperem adequadamente a época e os lugares reportados no texto (MARCUSCHI, 2012, p.66).

Nos textos de memórias analisados por Marcuschi (2012), constatou-se que a falta de retomada de referentes é um dos principais problemas apresentados pelos alunos. Outra dificuldade que eles encontraram foi em manter uma sequência lógica da narrativa. É muito comum que os textos apresentem uma lista de características dos lugares onde ocorreram os fatos sem que haja uma relação com esses acontecimentos.

No capítulo seguinte serão abordados os processos de retextualização, conforme proposta de Marcuschi (2010), em que se detalha cada uma das estratégias de transformação do texto oral para o escrito.

3 OS PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO

Nesta parte do trabalho, propomo-nos a discorrer sobre a relação ente oralidade e escrita, assumindo o posicionamento de Marcuschi (2010), que não faz distinções dicotômicas entre essas modalidades da língua, mas as compreende como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais. Além disso, discutiremos sobre os processos de retextualização partindo de textos orais para textos escritos.

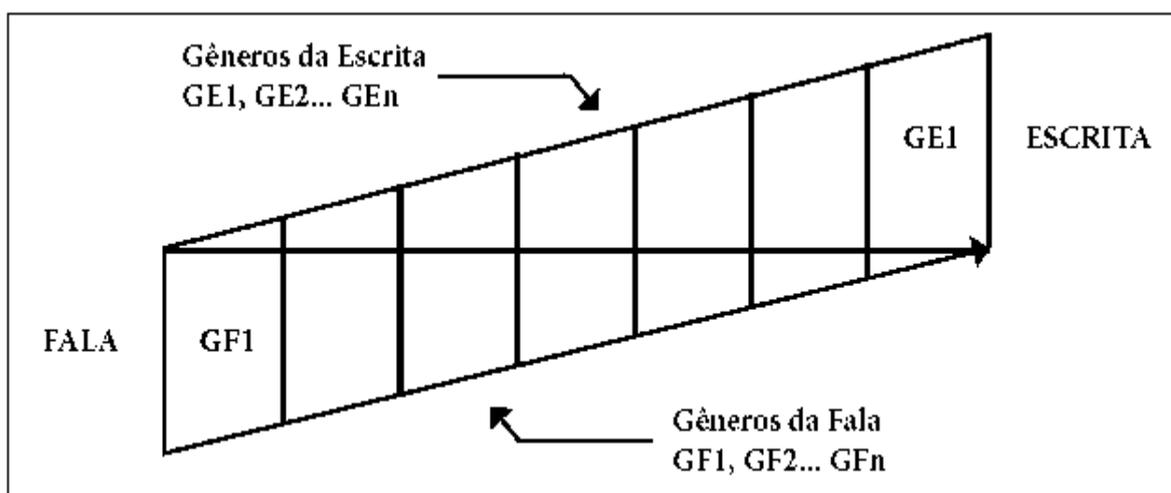
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE OS PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO

De acordo com Marcuschi (2010), as mais recentes pesquisas sobre a relação entre língua falada e língua escrita indicam que as semelhanças entre as duas modalidades são maiores que as diferenças, tanto nos aspectos estritamente linguísticos quanto nos aspectos sociodiscursivos.

Isso significa que o que vai definir a diferença entre as duas modalidades da língua (fala e escrita) é o uso que se faz dela. As semelhanças entre uma conferência e um artigo científico são maiores do que as semelhanças entre um bilhete e uma ata de reunião, por exemplo. Ou seja, apesar de a conferência ser originalmente um gênero oral, ela apresenta várias características da modalidade escrita, aproximando-a de textos originalmente escritos.

Outra conclusão a que se pode chegar a partir dessas pesquisas é que as relações de semelhanças não são estanques nem dicotômicas, mas contínuas ou graduais. E que essas relações podem ser mais bem compreendidas quando observadas num contínuo dos gêneros textuais, como demonstra o gráfico 1:

Gráfico 1: Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais

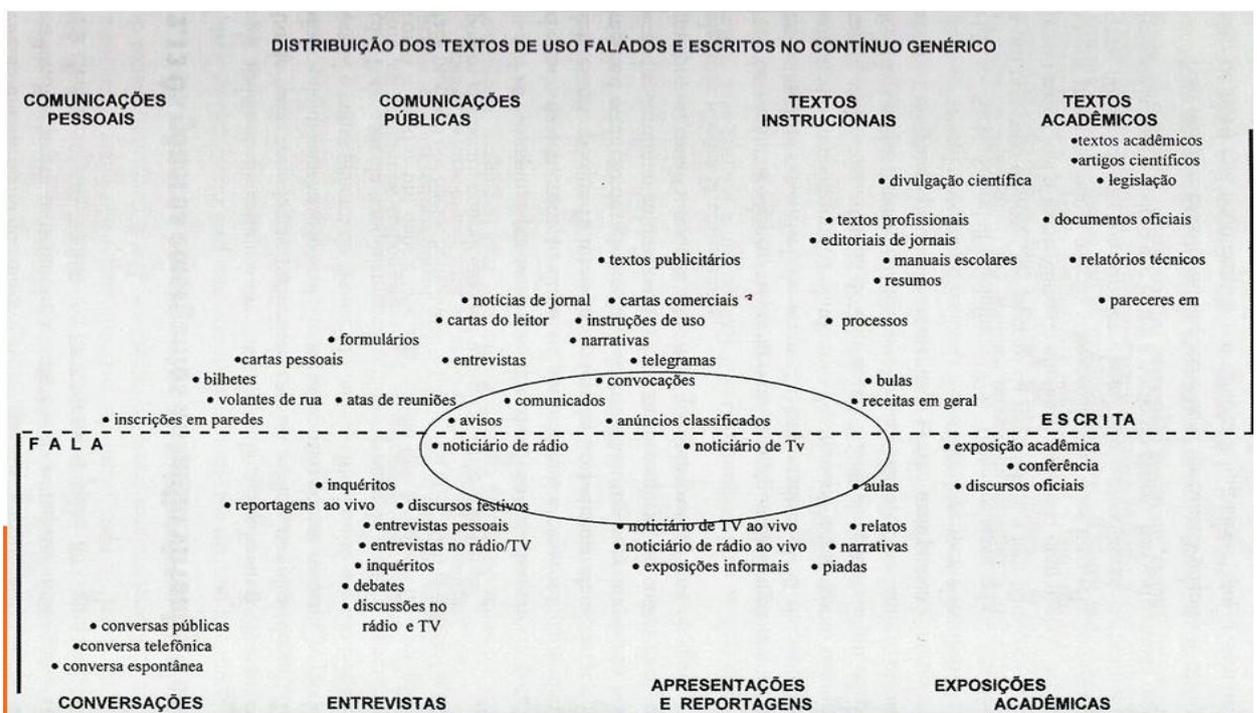


Fonte: Marcuschi, 2010, p. 38

O linguista cita ainda outras conclusões das pesquisas e reafirma que a visão dicotômica da relação entre fala e escrita não mais se sustenta. Nesse sentido, pode-se afirmar que as relações que existem entre as duas modalidades da língua não são em termos de superioridade e de inferioridade, pois elas são práticas discursivas complementares, utilizadas em diferentes situações de interação.

O gráfico 2 explica ainda melhor a relação entre a fala e a escrita no contínuo dos gêneros textuais.

Gráfico 2: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi, 2010, p. 41

O gráfico 2 revela que os textos se organizam num contínuo, em que tanto a fala quanto a escrita apresentam variações. Por isso se pode concluir que o critério básico de análise da relação entre as duas modalidades deve ser fundado no contínuo dos gêneros textuais a fim de que se evitem as dicotomias estritas (MARCUSCHI, 2010).

Partindo dessa concepção, busca-se aqui demonstrar como se dão as atividades de transformação do texto falado para o texto escrito, processo chamado de retextualização, observando-se as operações envolvidas nesse procedimento.

Em conformidade com o que afirma Marcuschi (2010), é importante deixar claro que a retextualização não é uma atividade que envolve a passagem de um texto caótico, desordenado (texto falado) para um texto ordenado e bem-formado (texto escrito), pois tanto a oralidade quanto a escrita são práticas que permitem a construção de textos coesos e coerentes e a elaboração de raciocínios abstratos.

Com essa afirmação, o linguista reforça a visão não dicotômica entre oralidade e escrita, evitando assim entrar em contradição na sua proposta de transformação de textos orais para textos escritos, pois o texto final, produto da retextualização, não é mais ordenado, mais coeso ou mais coerente. É apenas mais adequado à situação sociocomunicativa pretendida.

Outro aspecto significativo nessas atividades de retextualização é o fato de que, para se dizer de outro modo aquilo que se leu ou se ouviu, é preciso antes compreender o que foi dito ou escrito por alguém. A esse respeito, Marcuschi (2010, p. 47) afirma:

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

Isso demonstra que as atividades envolvidas nos processos de retextualização não são mecânicas, mas é necessário que haja um discernimento daquilo que se está lendo ou ouvindo no momento da interação. Caso contrário, a transformação dos textos orais ou escritos apresentará problemas de incoerência.

A esse respeito vale ressaltar que o domínio da escrita não acrescenta mais inteligência em quem a domina. Quem tem acesso a ela, isso sim, tem acesso a um maior número de conhecimentos. Por isso não é verdadeiro afirmar-se que a retextualização seja uma atividade de transformar um suposto pensamento concreto em um suposto pensamento abstrato.

As possibilidades de retextualização entre fala e escrita, propostas por Marcuschi (2010) estão representadas no quadro 3. Elas se realizam entre uma modalidade e outra da língua, bem como entre um gênero e outro.

Quadro 3: Possibilidades de retextualização

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

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 48

Na verdade essas atividades de retextualizações acontecem quase que diariamente em nossa sociedade. Vejamos alguns exemplos: (1) a secretária que anota informações orais do chefe e com elas redige um ofício; (2) um secretário de uma ONG que fica responsável pela elaboração do relatório escrito de uma reunião que participou, resumindo ali os principais pontos discutidos na reunião; (3) um pai contando ao filho uma historinha que leu em um livro; (4) uma pessoa contando para outra uma notícia que leu no jornal. Se analisarmos com cuidado, nossa produção linguística diária pode ser tida como um encadeamento de reformulações (MARCUSCHI, 2010).

Corroborando com o que disse Marcuschi (2010) em relação às atividades de retextualização, Dell'Isola (2007) reafirma que a retextualização não deve ser vista como uma tarefa artificial que ocorre apenas em atividades escolares, mas como um fato comum na vida diária, em variadas situações comunicativas.

3.2 TRANSCRIÇÃO E TRANSCODIFICAÇÃO

Neste estudo, abordaremos os processos de transformação sugeridos pelas alternativas 1 e 4 do quadro 3: passagem do texto falado para o texto escrito e do texto escrito para o escrito. Antes, porém, cabe fazer uma distinção entre retextualização e transcodificação, conforme propõe Marcuschi (2010).

“Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados” (MARCUSCHI, 2010, p. 51). As mudanças produzidas pelas operações realizadas nessa atividade não devem interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Já no caso da retextualização, ocorre uma maior

interferência e as mudanças são mais sensíveis, sobretudo no que diz respeito à linguagem.

Baseando-se nos trabalhos da linguista francesa Rey-Debove (1996), Marcuschi (2010) apresenta quatro níveis de relação para fazer uma distinção entre a língua falada e a língua escrita: forma e substância; conteúdo e expressão.

- (1) Nível da substância da expressão: diz respeito à materialidade linguística e considera a correspondência entre letra e som, podendo entrar também questões idioletais e dialetais.
- (2) Nível da forma da expressão: consideram-se os signos falados e os signos escritos, situando-se aqui a distinção entre a forma do grafema (a grafia usual) e do fonema na realização fonética (a pronúncia) (p. ex. menino e [mininu]).
- (3) Nível da forma do conteúdo: consideram-se as relações entre as unidades significantes orais e as correspondentes unidades significantes escritas que operam como sinônimas no plano da própria língua tal como dicionarizada, mas de realização diferente na fala e na escrita (p. ex. “o que queres comer” [na escrita] e “que que que comê? [na fala]).
- (4) Nível da substância do conteúdo: ocorrem realizações linguísticas que se equivalem do ponto de vista pragmático, isto é, do uso situacional e contextual específico como, por exemplo, quando numa carta escrita dizemos: “com os meus cumprimentos, subscrevo-me”; ao passo que num telefonema diríamos: “olha, um abraço e um cheiro pra você, tá”, na variante pernambucana.

Analisando os dois primeiros níveis, que se relacionam à forma e à substância da expressão, Rey-Debove observa que estes são os mais evidentes e simples de analisar, pois dizem respeito à materialidade linguística. Isto não significa, porém, que sejam menos complexos quanto ao fenômeno. Trata-se de uma espécie de transcodificação, também conhecido como transcrição ou passagem de um código para outro.

Marcuschi (2010) simplifica a questão afirmando que quando se transcreve um texto falado, basicamente se passam as palavras pronunciadas para uma formatação escrita num sistema gráfico que segue, no normal dos casos, a grafia padrão.

Nesse processo, o texto oral transcrito perde seu caráter originário e pessoal, passando por uma neutralização por causa da transcodificação. É importante considerar que na atividade de transcodificação há uma atividade onipresente, a compreensão.

Marcuschi (2010) afirma que, quando se transcreve a fala para fins de análise, usa-se um sistema de notação próprio para a transcrição a fim de se manter um mínimo de fidelidade à qualidade da produção oral, desviando-se inclusive do padrão ortográfico, no plano da forma da expressão.

Da afirmação acima, podemos depreender que a atividade de transcrição exige que se evite o quanto puder as marcas pessoais de quem a realiza, pois isso poderá prejudicar o posterior trabalho de análise.

Para Rey-Debove (1996), toda transcrição é uma espécie de adaptação, e neste procedimento ocorrem perdas, pois sempre haverá algo que escapa ou que muda. Os gestos e a entoação, por exemplo, não são contemplados na transcrição.

Marcuschi (2010) postula que algumas transcrições já são um primeiro formato de retextualização, como as entrevistas publicadas, por exemplo. A publicação de contos da tradição oral é outro exemplo dessa realidade. Por trás dessa atitude encontra-se a ideia de que não se escreve como se pronuncia.

O linguista faz uma distinção entre transcodificação, que é a passagem do sonoro para o gráfico, e a adaptação, que é uma transformação na perspectiva de uma das modalidades. É esse procedimento que Marcuschi chama de retextualização. É o que ocorre, por exemplo, quando um jornalista corrige passagens de uma entrevista oral (gravada) que será publicada. Nesse caso, ocorre a interferência tanto na forma e substância da expressão quanto na forma e substância do conteúdo.

Baseando-nos em Marcuschi (2010), insistimos em afirmar que a retextualização, apesar de ser uma atividade que ocorre com frequência em nosso cotidiano, não é uma tarefa simples, pois atinge de modo bastante acentuado o texto original.

3.3 EDITORAÇÃO

Nesta seção trataremos sobre as regras de editoração da fala, com base na proposta de Taylor e Cameron (1987), citados por Marcuschi (2010), que viam essa

atividade como um processo de idealização dos dados com o objetivo de torná-los gramaticais e analisáveis.

Os dois linguistas citados por Marcuschi chamam de regras de editoração as regras usadas pelos gramáticos para idealizar os dados orais, depurando-os de todos os elementos inanalísáveis, tais como hesitações, marcadores e autocorreções. Para eles o ouvinte, na interação com seu interlocutor também desenvolve esse procedimento de editoração ao eliminar as hesitações, autocorreções e disfluências do falante. Tais procedimentos são, provavelmente, processos automatizados, pois, se alguém nos pedir detalhes a respeito de hesitações, repetições e marcadores, perceberemos que não os registramos (MARCUSCHI, 2010).

Taylor e Cameron (1987, p. 130 apud MARCUSCHI, 2010) chamam esse procedimento de editoração do ouvinte como a hipótese da frase-alvo, isto é, a meta de chegar a uma frase bem formada. Se essa hipótese for verdadeira, deve haver uma estratégia comum seguida por todos os ouvintes nesse processo. Diante disso, Taylor e Cameron identificam duas fases no processo de editoração de enunciados descontínuos:

- (a) O falante deve poder determinar quanto um enunciado deve ser editorado e
- (b) Deve poder determinar como ele deve ser editorado.

Marcuschi (2010) acredita que o falante, ao editar seu enunciado, emite sinais fonéticos e outros muito evidentes que o ouvinte identifica como focos de editoração. Assim sendo, identifica três componentes no enunciado-fonte do falante:

- (1) a descontinuidade que serve como sinal de edição;
- (2) a fala anterior à descontinuidade (pré-descontinuidade);
- (3) a fala posterior à descontinuidade (pós-descontinuidade).

Para ilustrar essa questão, Marcuschi apresenta um exemplo retirado de uma narrativa:

Exemplo 12

(a) texto original falado:

o meu pai não...o meu pai já é uma pessoa...ah... ele...já...é uma pessoa muito fechada...e ... triste...

| | | | |
|-----------------|---------------------|-------------------------|---------------------|
| ↓ | ↓ | ↓ | ↓ |
| Descontinuidade | pós-descontinuidade | descontinuidade | pós-descontinuidade |
| (falso início) | | (hesitação e repetição) | |

(b) texto-alvo editorado:

o meu pai já é uma pessoa muito fechada e triste.

Fonte: MARCUSCHI, 2010: p. 56

Para chegar ao texto alvo (b), Taylor e Cameron propõem uma regra de editoração hipotética a que chamam de regra de editoração mínima (Minimal deletion rule) que é assim formulada:

- (1) tome a descontinuidade como uma continuação da pós-descontinuidade do enunciado, mas
- (2) se (1) é inaplicável devido ao surgimento de uma sequência agramatical, então elimine apenas o suficiente do final da pré-descontinuidade para tornar (1) aplicável, assegurando que a ordem da eliminação é a ordem inversa da produção da pré-descontinuidade.

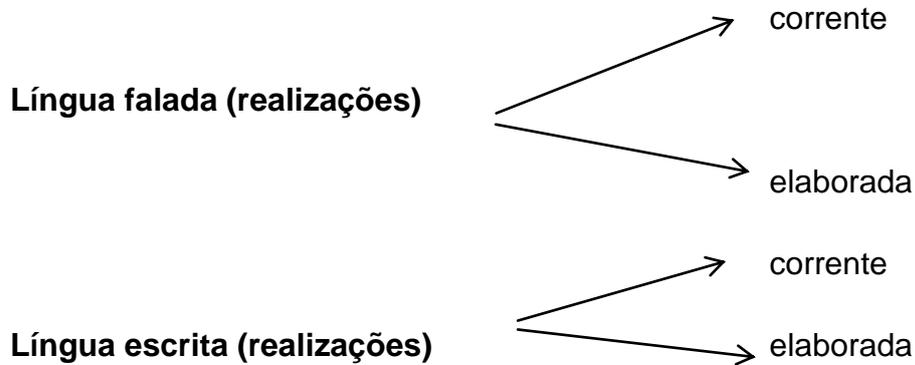
Essa regra é formulada para ser aplicada nos casos que envolvem pausas, restrições, repetições, inserções, correções e uma série de outras manifestações de descontinuidade e prevê que não se eliminem materiais linguísticos além do necessário (MARCUSCHI, 2010).

Como mencionado anteriormente, a editoração não é o foco do nosso estudo, e por isso não cabe aprofundar a discussão em relação à eficácia de seu uso, mas foi importante mencioná-la porque ela é um tipo de retextualização.

3.4 ASPECTOS ENVOLVIDOS NA RETEXTUALIZAÇÃO

Quando se fala da relação oral/escrito, Catach (1996) distingue dois aspectos: o plano e a relação, que pode se dar: (a) no plano das formas (códigos, sistemas) e (b) no plano dos processos (realizações, discursos). Quando tratamos das formas, nos situamos no sistema da língua, e quanto aos processos, estamos nos discursos, como assegura Marcuschi (2010). As atividades de retextualização se relacionam com os dois aspectos, mas na essência tratam do aspecto discursivo, ou seja, dos processos.

Para analisar a relação oral/escrito de uma forma mais cuidadosa, Catach (1996) propõe pelo menos duas distinções no pano do discurso, assim elaboradas:



Fonte: Marcuschi, 2010, p.67

Com essa proposta, analisa Marcuschi (2010, p. 68), “é possível fazer a passagem de umas para as outras, ou seja, os cruzamentos possíveis entre as quatro realizações”. Dessa forma, desfaz-se o mito de que a fala é o lugar da informalidade e a escrita, o da realização formal da língua. Destacando o que vimos afirmando desde o início de nosso estudo, corroboramos mais uma vez com Marcuschi (2010, p. 68) quando afirma: “o certo é que formal/informal, tenso/distenso, controlado/livre, elaborado/solto etc. são usos e não atributos da língua. Muito menos características de uma modalidade de uso da língua”.

Como se observa mais uma vez, as diferenças entre fala e escrita não se encontram numa relação dicotômica, mas dependem dos usos que se fazem dessas modalidades nas situações de interação. Há textos escritos mais informais que determinados textos orais. O que prova que não são aspectos puramente linguísticos que determinam essas diferenças.

Catach (1996) apresenta ainda os chamados níveis “intermediários”, que são representados pela fonologia, morfossintaxe e léxico, sendo que esses níveis sofrem variações tais como as variantes socioletais e dialetais nos dois códigos (escrito e oral). É aqui que ocorre com mais intensidade a transcodificação, principalmente quando se dá a passagem de uma modalidade a outra, em que se realiza a mudança da forma fônica para a forma gráfica e todas as outras operações envolvidas neste caso.

Rey-Debove (1996, p. 87) alerta que “os níveis de língua mencionados não são da ordem do linguístico *stricto sensu*, mas do discursivo, quando considerados em uso”. E prossegue afirmando que usar uma expressão mais familiar ou mais erudita ou uma sintaxe mais ou menos elaborada tem a ver com o discurso (pragmática, sociolinguística, estilística, etc) e não da forma linguística em si. Sobre essa afirmação Marcuschi (2010) pondera que

não convém ignorar que mesmo neste caso estamos ainda no contexto da língua e, por isso, do linguístico, de modo que oralidade e escrita não são duas línguas e sim duas “*variedades universais*” de uma única e mesma língua.”

Como se vê, o autor reforça a ideia de que oralidade e escrita, apesar de apresentarem diferenças ligadas ao plano do discurso e do linguístico, não chegam a representar duas línguas diferentes, mas duas modalidades de uma mesma língua.

Ainda em relação a essa questão da diferença entre os planos do código e do discurso, Marcuschi (2010, p.68) afirma que

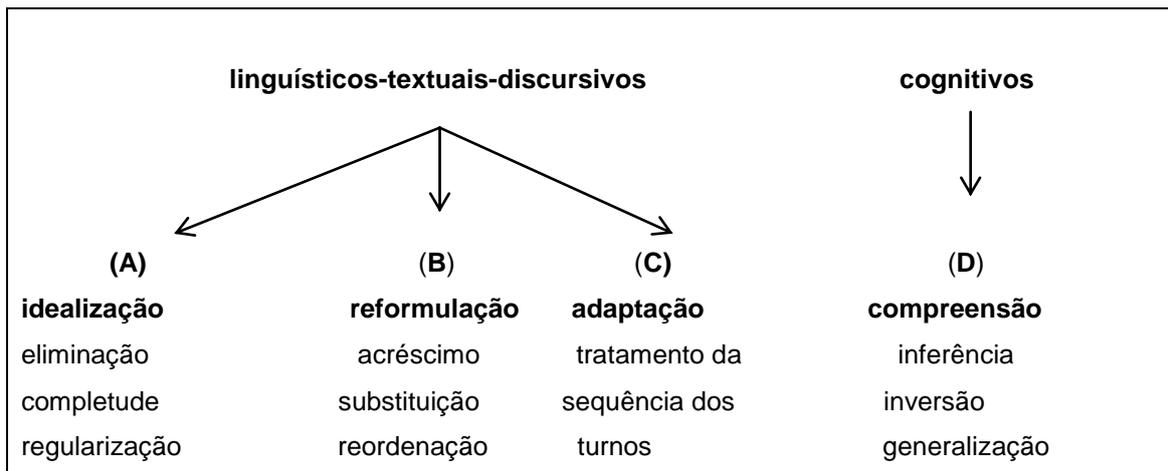
nos dias atuais é mais sensato defender que a norma e o sistema não são critérios adequados para que se possa distinguir entre o oral e o escrito, pois é empiricamente inadequado defender que a escrita é normativa e a fala, não.

Se isso fosse verdade, povos sem escrita não apresentariam diferentes níveis de linguagem e realizações discursivas tidas como mais ou menos elaboradas. O que a maioria dos linguistas postula é que tanto o oral como o escrito seguem o mesmo sistema.

Assim, usar uma expressão mais erudita ou mais familiar, conforme afirma Marcuschi (2010) tem a ver é uma decisão que se relaciona ao discurso e não à forma linguística em si.

O quadro 4, elaborado por Marchuschi (2010), apresenta uma sugestão de distribuição dos fenômenos a serem analisados nos processos de retextualização, alertando que é difícil estabelecer os limites precisos entre os aspectos linguístico-textual-discursivos e os cognitivos.

Quadro 4: Aspectos envolvidos nos processos de retextualização



Fonte: Marcuschi, 2010, p. 69

No quadro 4, temos três subconjuntos de operações, conforme propõe Marcuschi (2010, p. 69 – 70):

- (1) Os blocos A e B correspondem a operações e processo de natureza linguística-textual-discursiva e se restringe às evidências empíricas, tais como as indicadas, atuando de forma mais pontualizada no código, mas com repercussão direta no discurso, já que ambos são inseparáveis. Certamente, trata-se de um conjunto amplo, pois a reordenação tópica, por exemplo, não se encontra no mesmo nível que a eliminação de hesitações. Assim, os blocos **A** e **B** receberam um modelo completo de operações que se distinguem de maneira muito acentuada, podendo ser distribuídas separadamente em **(A)** e **(B)**.
- (2) O bloco **C** abrange **operações de citação** (tratamento dos turnos) e vem desenvolvido separadamente tendo em vista que envolve atividades especiais que não são tão simples como parecem. Ao se tratar os turnos como falas ou ao se reportar às falas com conteúdos, pode-se usar um recurso metalinguístico em nada inofensivo. Além disso, pode-se observar que para executar as operações envolvidas em ©, deve-se considerar incluídas as operações envolvidas em **(A, B, D)**.
- (3) **O bloco D** sugere operações cognitivas e é o mais complexo e menos trabalhado, distribuindo-se por todas as demais operações, o que pede para esse bloco um modelo específico, uma vez que para poder transformar um texto é necessário compreendê-lo ou pelo menos ter alguma compreensão dele.

Da mesma forma que dois falantes só interagem supondo-se que há uma certa compreensão mútua, um indivíduo só pode retextualizar na suposição de compreensão do texto de origem.

Sobre as questões relacionadas aos problemas da compreensão que surgem a partir do processo de retextualização, Marcuschi (2010) ressalta que elas ainda estão por ser tratadas. O problema maior é quando se passa de um gênero para outro, já que neste caso muda até mesmo o modelo global da transmissão.

Aqui voltamos à problemática da compreensão como questão central nos processos de retextualização. Sem que haja uma compreensão do texto original, dificilmente será possível realizar essa atividade. A dificuldade torna-se ainda mais evidente quando a transformação se dá de um gênero para outro. No caso do deste estudo, a retextualização acontece do gênero entrevista oral para o gênero memórias literárias.

Vejamos como é complexo esse processo a partir da situação vivenciada pelo músico Arnaldo Antunes, que afirmou que teve sua entrevista concedida à Revista Playboy nº 219, distorcida pelo jornalista José Ruy Gandra . A reclamação de Antunes foi publicada pela Folha de São Paulo, no dia 23/10/1993. Em contrapartida, Gandra reagiu a essa publicação no dia 30/10/1993, também na Folha de São Paulo, dando a sua versão.

Exemplo 13

Nunca me reconheci tão pouco em uma entrevista. Nunca abominei tanto um discurso colocado por terceiros em minha boca. Um pequeno e bom exemplo desse procedimento: o entrevistador me perguntou se já tivera relações homossexuais. A resposta foi um sucinto “não”. Resposta publicada: “Nunca, nem mesmo em troca-troca quando eu era criança. ”Essa espécie de “adorno” às declarações com fantasias e fetiches do entrevistador se tornou procedimento usual na edição da matérias e uma forma geral.

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 70

Exemplo 14

Réplica do jornalista Ruy Gandra:

A primeira passagem da entrevista mencionada por Arnaldo Antunes, logo no início de seu texto, foi a da homossexualidade. Ele diz: “O entrevistador me perguntou se eu já tivera

relações homossexuais. A resposta foi um sucinto “não”. Resposta publicada: ‘Nunca, nem mesmo em troca-troca quando eu era criança’. (...) Arnaldo Antunes mente, como comprova a fita número 4 da entrevista. Pergunta: Você já teve transa homossexual? Resposta: “Não, nunca”. Pergunta: “Nem quando criança, troca-troca?” Resposta: “Não, nem criança...” **Com o aval da concordância expressa do entrevistado e em nome da concisão, as duas perguntas foram fundidas em uma só. Não há nisso nenhum mistério nem ato condenável.**

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 71

A partir das informações de Ruy Gandra, Marcuschi (2010, p. 71) reconstruiu os procedimentos utilizados pelo jornalista.

Ruy Gandra: Você já teve transa homossexual?

Arnaldo Antunes: Não, nunca.

Ruy Gandra: Nem quando criança, troca-troca?

Arnaldo Antunes: Não, nem criança.

Transformação publicada pelo jornalista:

Ruy Gandra: Você já teve transa homossexual?

Arnaldo Antunes: Não, nunca, nem mesmo em troca-troca quando eu era criança.

Nessa situação, o que irritou o entrevistado foi o fato de ter sido atribuída a ele uma fala que não era dele. Como o músico afirmou, ele não se reconheceu na entrevista. Por outro lado, o entrevistador não viu problema em fundir duas perguntas e duas respostas como se fosse uma só. Corroboramos o ponto de vista de Marcuschi (2010), para o qual um dos problemas da questão foi o fato de ter sido usado o discurso direto e não o indireto, havendo assim uma atribuição de autoria.

Este exemplo mostra o quanto a retextualização é complexa e envolve operações de natureza linguístico-textual-discursiva e de natureza cognitiva, embora seja muito difícil se fazer uma distinção clara entre estas operações, pois é pouco provável que se consiga realizar uma sem a outra (MARCUSCHI, 2010, p. 71).

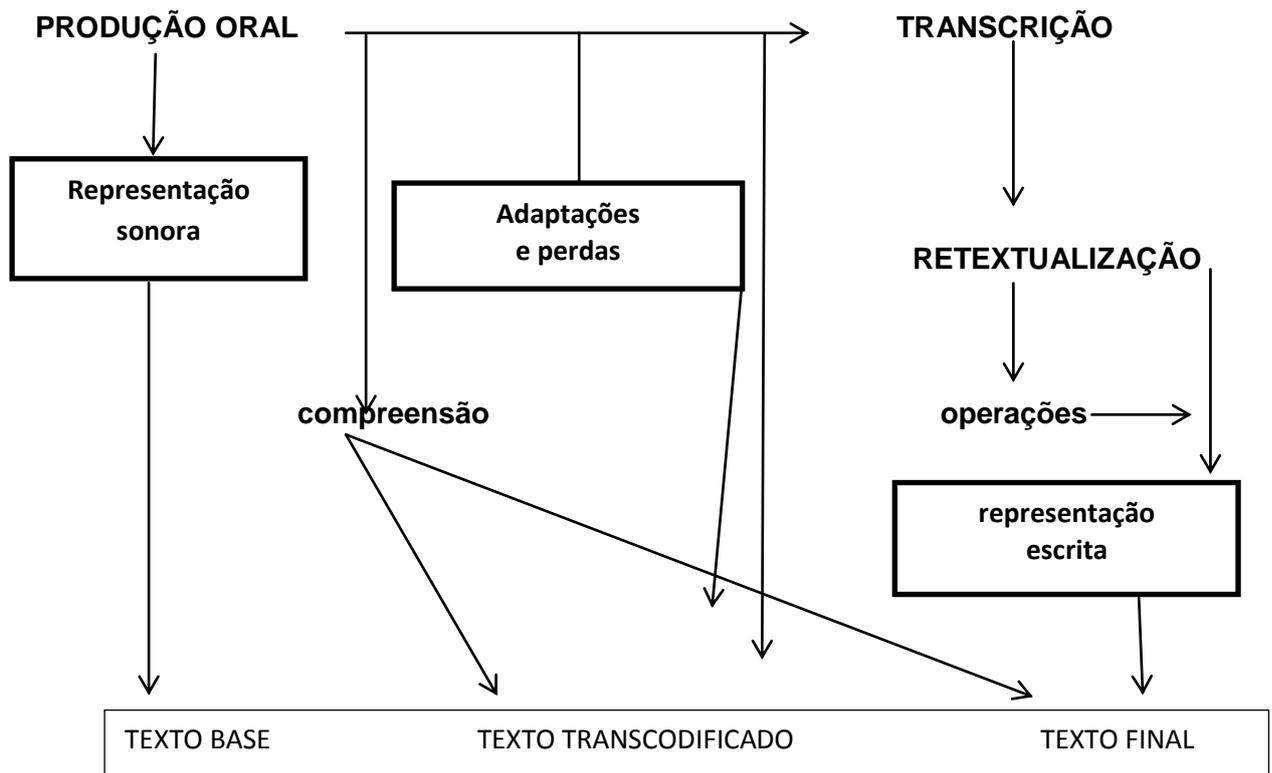
Concordamos com Marcuschi quando ele afirma que é pouco provável que se consiga realizar as operações de natureza linguístico-textual-discursiva sem as de natureza cognitiva, pois a construção dos sentidos não ocorre somente no interior do código, mas são produzidos na relação de interação entre os sujeitos.

3.5 OPERAÇÕES DE RETEXTUALIZAÇÃO

Marcuschi (2010) propõe um modelo de representação para os processos de retextualização com nove operações, mas adverte que ele não é uma fórmula mágica para produzir resultados imediatos com a sua aplicação, e lembra que o modelo representa apenas um método de descoberta relativamente intuitivo, que não é tão rigoroso a ponto de se chegar a resultados definitivos a partir de seu uso, mas também não é tão vago a ponto de não se poder operar com ele significativamente projetando expectativas bastante definidas e comprováveis.

O modelo pode ser mais bem explicado a partir dos diagramas 1 e 2. O diagrama 1 mostra o fluxo das ações que se desenvolvem no processo de retextualização. Já o diagrama 2 sistematiza as operações textuais-discursivas do processo.

Diagrama 1: Fluxo das ações



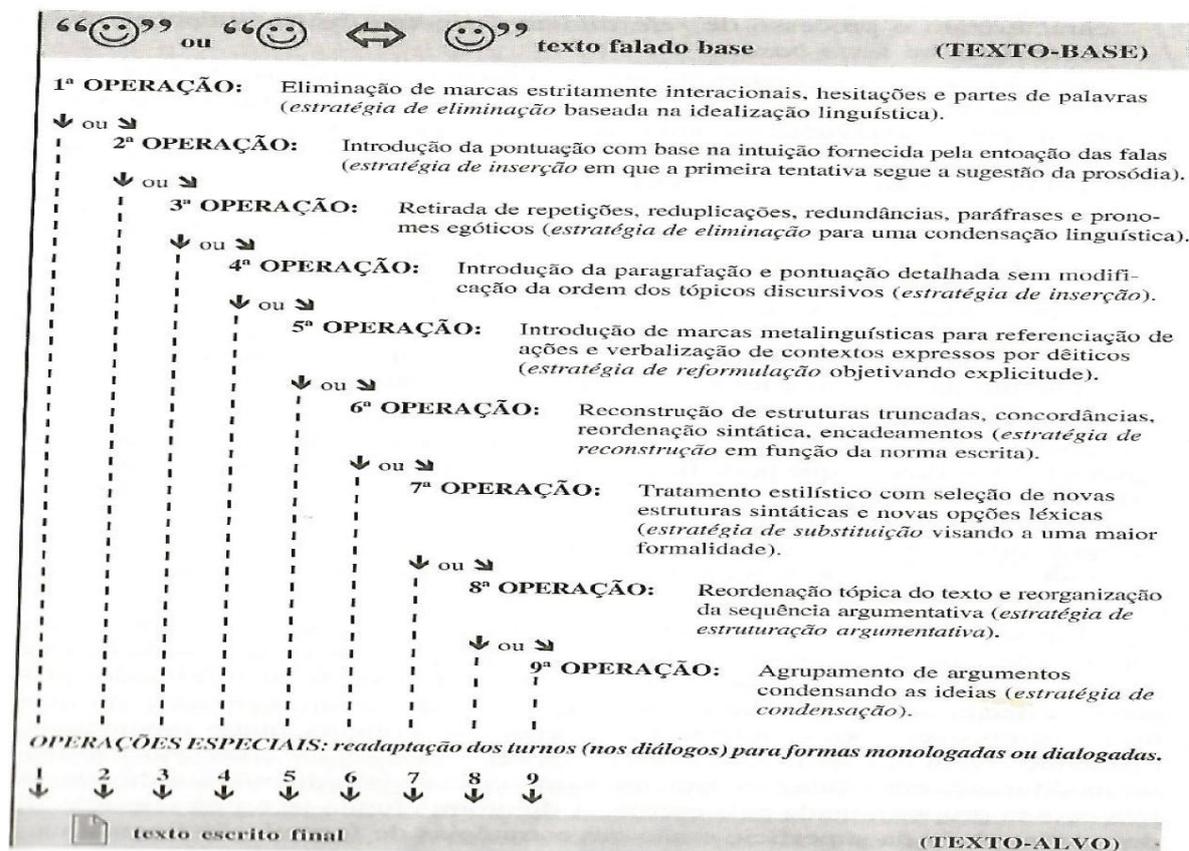
Fonte: MARCUSCHI, 2010, p. 72

O fluxo das ações vai da produção oral original **texto base** até a produção escrita texto final, passando pela **transcrição (texto transcodificado)** e pela **retextualização**.

Marcuschi assume que é muito importante que a transcrição seja fiel, de modo a não interferir na produção (evitar pontuação, as inserções e qualquer tipo de eliminação ou idealização até onde isso for possível). Deve, ainda, apresentar indicações específicas da situacionalidade e da qualidade da produção (por exemplo, indicações de sorriso, movimento do corpo, etc).

Quanto ao diagrama 2, a seguir, o autor esclarece que as operações que seguem **regras de regularização e idealização**: são as de 1 – 4, as quais se fundam em estratégias de eliminação e inserção. Elas seguem as regras de editoração propostas por Taylor e Cameron (1987). Já as operações de 5 – 9 são as que seguem regras de transformação e se fundam em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação. São elas que caracterizam o processo de retextualização propriamente dito.

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



A seguir faremos um breve comentário sobre cada uma das operações. Antes é necessário fazer algumas observações para melhor compreensão do modelo:

- a) A sequência inicial na parte superior do modelo [“(☺)” ou “(☺↔☺)”) lembra apenas que pode tratar-se de um texto falado monologado [“(☺)”) ou de um texto falado dialogado [“(☺) ↔ (☺)”) que serve de **texto-base** para a retextualização.
- b) O símbolo [↓] posto abaixo de cada uma das 9 operações sugere que se pode partir desse ponto para o texto escrito final, e o símbolo [↘] indica que pode ir à operação seguinte.
- c) O símbolo [☰] na parte inferior do modelo lembra que este é o texto escrito tido como o ponto de chegada, isto é, o **texto-alvo** do processo de retextualização.

Ao explicar o modelo, Marcuschi (2010, p. 76) afirma que

a retextualização plena do texto falado (texto-base) em texto escrito deveria passar por todas as operações sugeridas, mas é possível que um indivíduo conclua sua atividade em qualquer ponto do processo, o que se acha indicado pelo símbolo ↓.

A capacidade de se chegar ao texto base passando ou não por todas as operações irá depender da maturidade linguística de cada indivíduo que se proponha a retextualizar. Nessa tarefa a sua consciência quanto às diferenças da relação fala-escrita é muito importante.

3.5.1 Operações de regularização e idealização

As quatro primeiras operações do Diagrama 2 correspondem a um conjunto de atividades que conduzem a uma primeira aproximação da idealização linguística.

1ª operação: *Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégia de eliminação baseada na idealização linguística)* O procedimento aqui realizado tem o intuito de eliminar:

- a) *hesitações (por exemplo: ah..., eh..., e...e..e, o...o....o, de..., do..., da..., dos...),*

- b) *elementos lexicalizados ou não lexicalizados e tipicamente produzidos na fala, tais como marcadores conversacionais do tipo “sim”, “claro”, “certo”, “viu”, “entendeu”, “né”, “sabe”, “que acha”, “bem”, “hã”, principalmente quando aparecem no interior de unidades discursivas,*
- c) *segmentos de palavras iniciadas e não concluídas que aparecem na transcrição e por vezes são tributáveis a hesitações,*
- d) *sobreposições e partes transcritas como duvidosas são eliminadas.*

2ª operação: *Introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação das falas (estratégia de inserção em que a primeira tentativa segue a sugestão da prosódia).*

Com essa operação ocorre a primeira tentativa de inserção através da introdução da pontuação diacrítica e formal. Tem-se a sensação de que não se pode escrever sem pontuar, sob pena de o texto ficar incompreensível. Este procedimento baseia-se na entoação. Ele já é um forte indício de interpretação. O exemplo a seguir corrobora o que foi mencionado.

Exemplo 15

| NARRATIVA ORAL – uma Jovem de 17 anos | RETEXTUALIZAÇÃO 1: aluno de Letras, UFPE, 4º período | RETEXTUALIZAÇÃO 2: aluna de Letras, UFPE, 4º período |
|--|---|--|
| <p><i>eh... eu vou falar sobre a minha família... sobre os meus pais... o que eu acho deles... como eles me tratam... bem.. eu tenho uma família... pequena.. ela é composta pelo meu pai... pela minha mãe...pelo meu irmão... eu tenho um irmão pequeno de... dez anos... eh... o meu irmão não influencia em nada.. a minha mãe é uma pessoa super legal... sabe?</i></p> | <p>Bem eu tenho uma família pequena – meu pai, minha mãe e meu irmão. Tenho um irmão pequeno de dez anos que influencia em nada. Minha mãe é uma pessoa superlegal.</p> | <p>- Bem, eu vou falar sobre a minha família, sobre meus pais, o que acho deles e como eles me tratam.</p> <p>- A minha família é pequena, composta pelo meu pai,, minha mãe e um irmão pequeno de dez anos que não influencia em nada. Minha mãe é super legal.</p> |

Fonte: MARCUSCHI, 2010, p. 78

Percebe-se que as produções seguiram diferentes orientações quanto ao uso da pontuação. A segunda versão escrita (3ª coluna) envolveu um maior número de operações para ficar pontuada daquela maneira. Supõe-se que a pontuação

envolve também outras operações. É por isso que ela é retomada na quarta operação, sendo que nela é inserida a paragrafação.

As operações 3 e 4 já apresentam algum sinal de transformação, pois eliminam redundâncias (3ª operação) e introduzem a paragrafação e uma pontuação mais detalhada (4ª operação).

3ª operação: *Retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística).*

Nesta operação ocorre a eliminação de itens lexicais, sintagmas, orações e até de estruturas. Ela é muito importante porque uma das características da oralidade é a repetição. Essas repetições são eliminadas juntamente com as redundâncias informacionais e algumas informações parafrásticas. São eliminados ainda pronomes pessoais, sobretudo os egóticos (“eu”, “nós”).

4ª operação: *Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção).*

A paragrafação é usada quando se percebe que teve início um novo conjunto temático no tópico narrativo, como mostrado no exemplo 15.

3.5.2 Operações de transformação

As cinco operações que restam podem ser subdivididas em dois subconjuntos. Nas operações 5 e 6 há um predomínio de atividades referentes à substituição e reorganização de natureza pragmática e morfossintática. São evidenciados os referentes e a regularização sintática e salientadas as noções de completude, regência e concordância.

As operações 7 e 8 envolvem acréscimo informacional, substituição lexical, reordenação estilística e redistribuição dos tópicos discursivos. Para realizar essas operações o falante precisa ter um maior domínio da escrita e das estratégias de organização lógica do raciocínio. Há também uma forte influência do processo cognitivo. Neste grupo encontram-se as operações de substituição de marcadores conversacionais da fala por outros mais usuais na escrita.

5ª operação: *Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêitico (estratégia de reformulação objetivando explicitude).*

A estratégia de reformulação tem o objetivo de garantir a explicitude sob o ponto de vista da necessidade escrita que não presentifica o contexto situacional como a fala. Quando se elimina o contexto físico, utilizado na fala, existe a necessidade de se suprir esse contexto por uma informação equivalente que o recupere. Demonstraremos essa situação mais claramente com o exemplo 16, que traz o depoimento de uma testemunha na justiça, para percebermos a relevância desta operação.

Exemplo 16:

| | |
|--|---|
| <p>Tomada de depoimento (texto oral)</p> <p><i>Juiz – mas o senhor tem certeza que ele num fez... que saiu com o senhor no ônibus e a morte dele aconteceu?</i></p> <p><i>Depoente – aí num (incompreensível) aí/</i></p> <p><i>Juiz – OCORREU naquele momento/</i></p> <p><i>Depoente – aí pode ser até... eu/</i></p> <p><i>Juiz – ele sempre acompanhado pelo senhor hein?</i></p> <p><i>Depoente – justamente/</i></p> <p><i>Juiz – HEIN?</i></p> <p><i>Depoente – aí eu deixei ele na casa dele então eu parti pra minha</i></p> <p><i>Juiz – é... então o senhor tem certeza que não foi ele?</i></p> <p><i>Depoente – tá vendo o senhor? ... eu tenho tanta certeza que num foi ele que ele ficou em casa e como é que no outro dia/</i></p> <p><i>Juiz – (CONSIGNANDO)</i></p> | <p>Consignação (texto escrito)</p> <p>Que o depoente tem certeza que o autor do crime não foi ((nome de denunciado)) porque ele depoente acompanhou durante todo o trajeto o denunciado ((nome))... e ele... ((nome)) fico... na cidade D... onde reside.</p> |
|--|---|

Fonte: MARCUSCHI, 2010: p. 84

Estas situações exigem explicitude completa dos referentes para que não haja ambiguidade referencial. Em casos como este, as interferências reformuladoras são muito intensas e amplas. Assim um “ele”, um “lá” devem ser preenchidos com um nome e com um local, como se viu no exemplo 16.

6ª operação: *Reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encadeamento (estratégia de reconstrução em função da norma escrita).*

Esta operação envolve ações bem diversificadas e de grande importância, pois nela se encontra o peso maior da normatização da escrita. Aqui ocorre uma reordenação sintática e produção de enunciados diretos.

7ª operação: *Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade explicitude).*

As construções sintáticas têm valor semântico. Uma mudança sintática provoca mudança de sentido no enunciado. Portanto, nas retextualizações que interferem na ordem sintática, uma interpretação subjacente que pode levar a outra força ilocutória.

8ª operação: *Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa).*

Esta operação ocorre em textos mais complexos em que os aspectos argumentativos predominam ou em diálogos para os quais se sugere uma retextualização mais global sem atenção para detalhes informacionais. A diferença fundamental entre as operações 8 e 9 é que há em 9 uma tendência para a redução textual e operações de reordenação de natureza global ou macro. Um exemplo seria trazer para o início um argumento utilizado no final.

9ª operação: *Agrupamento de argumentos condensando as ideias (estratégia de condensação).*

Esta operação é significativa para se estabelecer uma diferença entre resumir e transformar. As duas são atividades retextualizadoras, mas não têm o mesmo objetivo nem o mesmo interesse. No caso do resumo predominam operações relacionadas à seleção de conteúdos e condensação pela eliminação de informações secundárias com generalizações mais ou menos extensas.

No caso da 9ª operação, pressupõe-se que seja preservado o mesmo volume de informações nos dois textos, na medida do possível. A transformação da fala para a escrita pode acarretar diminuição de texto, mas não necessariamente por

razões de seleção das informações mais importantes, e sim pela regularização linguística que implica redução no volume de linguagem.

Marcuschi (2010) considera impossível manter a identidade entre o texto-base e o texto-alvo, porque qualquer interferência na forma é também uma interferência no conteúdo. Mais adiante o autor alerta para o risco de se produzirem retextualizações implicitamente preconceituosas, descaracterizando aspectos identitários relevantes, ao utilizar-se de operações de transformação dialetológica e estilística. Isto ocorre particularmente em entrevistas, quando se enfatiza ou se encobre a procedência sociocultural do entrevistado por estratégias de substituição/manutenção lexical ou ênfase de idiosincrasias e realizações socioletais.

Para finalizarmos essa seção julgamos importante reproduzir uma análise de uma retextualização feita por Marcuschi (2010), em que são utilizadas quase todas as operações do modelo por ele proposto no diagrama 2.

O texto a ser analisado é fruto de uma experiência realizada por Marcuschi em 1989, em Recife. Para realizá-la ele elaborou a seguinte tarefa proposta e a entregou aos investigadores:

- Tomem a transcrição que aparece nesta folha e ouçam a fita com a fala original. Depois disso, ponham o texto da transcrição na forma como ele poderia ter sido escrito. Vocês vão fazer, portanto, uma passagem da fala para a escrita. Podem retornar à audição da fita quantas vezes quiserem.

Exemplo 17

Texto original para transformação

- 1 Ela – o que eu acho engraçado é que toda vez que um biólogo
- 2 começa falá em controle da natalidade e programação
- 3 da sociedade... ele é taxado imediatamente de nazista e fascista...
- 4 porque essa ressalva que eles fazem... essa reação que o povo
- 5 tem em geral até hoje eu num entendi... porque olhe.. se nós
- 6 vivemos numa sociedade em que as camadas mais pobres da
- 7 população... apresentam um índice de natalidade mais alto...
- 8significa o quê?... que a::daí a um determinado tempo...

9 o índice mental dessa sociedade vai cair... então se a gente
 10 faz um controle científico dessa natalidade eu acho que
 11 vai repercutir para o BEM da sociedade... e não para o mal...
 12 outra coisa... o controle também de pessoa que não podem
 13 ter filhos porque geneticamente elas são inaptas são
 14 capazes de transmitir doenças... que seria valide esse
 15 controle... quer dizer que uma pessoa que uma pessoa antes
 16 de casar faria um controle genético um cariótipo... e se ela fosse
 17 transmitir alguma doença então ela seria impedida de... ter
 18 filhos... mas sempre que a gente fala sobre isso imediatamente
 19 a reação... é nazista é fascismo eu não sei de onde provém isso...
 20 talvez vocês tenham alguma ideia... eu não sei de onde vem essa
 21 reação do homem ou então... original de religião... o que é que
 22 você acha?
 23 Ele – não... eu acho que é mais um.../.../

Fonte: MARCUSCHI, 2010: p. 100

Este texto apresenta várias características típicas da fala, tais como hesitações, repetições, cortes sintáticos, marcadores conversacionais e autocorreções.

Vejamos o texto transformado produzido por um estudante do 4º período de Letras da UFPE.

Exemplo 12.1

Texto transformado

1 Sempre que os biólogos abordam o assunto Controle de Natalidade e
 2 programação da sociedade, são taxados imediatamente de nazistas e
 3 fascistas. Essa é uma reação que não entendemos. Porque se vivemos
 4 numa sociedade em que as camadas mais pobres de população apresentam
 5 um índice de natalidade mais alto, significa que, daqui a um determinado
 6 tempo, o índice mental dessa sociedade vai cair, então se e feito um controle
 7 científico dessa natalidade, naturalmente que será para o BEM da sociedade.
 8 Outro ponto importante e o controle de pessoas que não podem ter filhos,
 9 porque geneticamente são capazes de transmitir doenças, então esse controle

10 deveria ser feito antes do casamento para evitar determinados problemas

11 Agora, se é para o bem da sociedade, e então por que a reação contrária?

12 Por que o medo de abordar o assunto? Seria uma questão religiosa?

Fonte: MARCUSCHI, 2010, p. 100

Na retextualização não foram introduzidos parágrafos porque, de acordo com o estudante que a produziu, tratava-se de um conteúdo único. Não houve também uma reordenação de conteúdo e tudo ficou na mesma sequência. A mudança mais significativa que se pode perceber no texto foi a eliminação das pausas, introdução da pontuação e no enxugamento geral do texto com eliminações significativas. O texto original tinha 220 palavras e passou a ter apenas 147. Houve uma redução da ordem de 34%.

Além disso, houve uma mudança nos tempos verbais e uma reorganização geral dos operadores argumentativos, dando uma sequenciação lógica mais consistente e sistemática.

Quanto às operações, apareceram as seguintes:

1. 1ª operação: desaparecem os marcadores típicos da conversação, tais como: “o que eu acho” ou “porque olhe” e as hesitações.
2. 2ª operação: foi inserida a pontuação seguindo a entoação e coincidindo com as pausas.
3. 3ª operação: foram eliminadas as repetições
4. 4ª operação: não foi seguida, pois não houve paragrafação.
5. Operação de 5 – 7: Substituição do pronome egótico “eu” por “nós”; a forma de referenciar típica da fala desaparece, ocorrendo um processo de nominalização; eliminação de construções com marcadores retóricos, optando-se por uma construção mais compacta; eliminação sistemática de todas as construções típicas da fala.

Saber utilizar as estratégias de retextualização é fundamental para que se possa transformar com eficácia os textos orais para os escritos e os textos de um gênero para outro, como é o caso da passagem da entrevista para o texto de memórias literárias.

No capítulo seguinte apresentamos o caminho metodológico percorrido para na elaboração do presente estudo.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos os passos metodológicos que nortearam nossa pesquisa. Para tanto, dividimo-lo em cinco seções: caracterização da pesquisa, sujeitos e campo da pesquisa, delimitação do corpus, procedimentos para coleta e análise dos dados e categorias de análise.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

De acordo com Kauark, Manhães e Medeiros (2010), a pesquisa é a busca de solução para um problema. Já Marconi e Lakatos (2003, p. 155) aprofundam o conceito e definem pesquisa como sendo “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Na mesma linha dos autores citados, Gil (2010) define pesquisa como o procedimento racional e sistemático objetivando possibilitar respostas aos problemas propostos.

Como se vê na definição dos estudiosos da questão, a pesquisa científica tem como função primordial encontrar respostas para um problema, utilizando-se de um método.

Quanto à finalidade, esta pesquisa caracteriza-se como aplicada, pois tem o propósito de adquirir conhecimentos com vistas à aplicação numa situação específica, conforme afirma Gil (2010).

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, que é aquela que tem por finalidade possibilitar uma maior familiaridade com o problema, a fim de torná-lo explícito ou construir hipóteses, conforme defende Gil (2010).

Quanto aos procedimentos, o presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de campo. Neste tipo de pesquisa, o pesquisador se coloca em contato direto com o fenômeno que será estudado e coleta os dados no local. No caso específico desta pesquisa, os dados serão coletados em uma turma de 7º ano de uma escola pública municipal de Parnaíba, onde o pesquisador atua como professor de língua portuguesa.

Por ser caráter interpretativo dos dados, esta pesquisa classifica-se como qualitativa. Conforme preceituam Kauark, Manhães e Medeiros (2010), o processo e seu significado são os focos principais de abordagem nesse tipo de pesquisa.

4.2. SUJEITOS, CAMPO DA PESQUISA E DELIMITAÇÃO DO CORPUS

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 7º ano de uma escola da rede pública municipal da cidade de Parnaíba, Piauí, com 35 alunos com idade entre 12 e 13 anos, dos quais 23 são do sexo feminino e 12 são do sexo masculino.

A referida escola funciona em prédio próprio, localizada no centro da cidade, onde há oito turmas de ensino fundamental do 6º ao 9º ano, sendo:

- 6º ano – 02 turmas
- 7º ano – 02 turmas
- 8º ano – 02 turmas
- 9º ano – 02 turmas

O trabalho foi realizado na turma em que o pesquisador desenvolve suas atividades docentes como professor de língua portuguesa, como já foi mencionado no item 4.1, pois no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, o campo de pesquisa deve ser, preferencialmente, a sala de aula onde o professor atua, uma vez que o programa tem a finalidade de capacitar os docentes do ensino básico, tendo em vista suas práticas de sala de aula.

O corpus desta pesquisa foi constituído por 10 entrevistas gravadas, 10 entrevistas transcritas e 10 textos de memórias literárias, obtidos a partir da transcrição das entrevistas.

Foram selecionadas as entrevistas e os textos dos alunos que se envolveram em todo o processo de aplicação das atividades.

4.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com e Marconi e Lakatos (2003), é com a coleta de dados que se inicia a aplicação dos instrumentos e técnicas selecionadas em uma pesquisa. Por isso ela é tão importante.

Os dados da pesquisa foram coletados a partir dos procedimentos abaixo descritos:

O professor solicitou que cada aluno:

a) entrevistasse um morador idoso de sua comunidade a fim de obter informações sobre fatos que marcaram a vida do entrevistado, bem como sobre aspectos sociais, econômicos e culturais do lugar onde esses fatos aconteceram;

b) passasse a entrevista (transcrita pelo professor²) realizada com o morador para a modalidade escrita (editoração);

c) apresentasse na sala de aula o texto transcrito;

d) retextualizasse a entrevista, transformando-a em um texto de memórias literárias.

Foram analisados os dados referentes a estas produções: entrevista transcrita, entrevista editorada e textos de memórias. Do total de entrevistas produzidas, foram selecionadas 10 (dez) unidades de cada produção para análise.

A atividade elaborada para coleta dos dados foi a adaptação de uma sequência didática do livro *Jornada.Port (7º ANO)*, adotado na escola onde foi aplicada a pesquisa, e do Caderno do professor do gênero *Memórias literárias*, da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo do Futuro.

A Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social (FIS), com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

A Olimpíada acontece a cada dois anos e teve sua primeira edição realizada em 2008. Participam da ação alunos das escolas públicas do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

De acordo com Clara, Altenfeder e Almeida (2010), a Olimpíada possibilita aos alunos a ampliação de suas competências na linguagem oral, na leitura e na escrita.

Para concorrer no concurso, os alunos, de acordo com a série em que se encontram, precisam produzir textos de quatro gêneros diferentes: poema (alunos do 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental); memórias literárias (alunos do 7º e do 8º ano do Ensino Fundamental); crônicas (alunos de 9º ano do Ensino Fundamental e

² A transcrição das entrevistas foi feita pelo professor porque esta técnica, quando aplicada para fins de análise, exige o uso de um sistema de notação próprio a fim de se manter um mínimo de fidelidade à qualidade da produção oral, desviando-se inclusive do padrão ortográfico.

1º ano do Ensino médio) e Artigo de Opinião (alunos do 2º e 3º ano do Ensino médio),

Em relação à escolha das pessoas que foram entrevistadas pelos alunos, utilizaram-se os seguintes critérios:

- i. ter idade igual ou superior a sessenta anos;
- ii. ter grau de parentesco com o aluno entrevistador;
- iii. ser morador da comunidade onde o aluno reside.

ATIVIDADE DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

7º ANO

GÊNERO: MEMÓRIAS LITERÁRIAS

PASSO I – Realização da entrevista

As pessoas idosas têm uma experiência de vida maior do que nós e possuem um conhecimento sobre o qual gostariam de compartilhar, mas não encontram quem os escute. Não devemos perder a oportunidade de conversar com eles.

Organizem-se individualmente ou em pequenos grupos de, no máximo, três pessoas e conversem com pessoas idosas da própria escola, da sua casa ou da comunidade para recuperar lembranças individuais, histórias de vida e histórias da comunidade. Para orientar a conversa, propomos o seguinte roteiro de perguntas:

1. O(a) senhor(a) se lembra de alguma passagem marcante da sua vida nesta cidade?
2. Que fato é este? Por que foi tão marcante?
3. Como era esse lugar naquele tempo?
4. O(a) senhor(a) percebe semelhanças ou diferenças com o que ele é hoje?
5. O(a) senhor(a) pode falar um pouco mais sobre essas semelhanças ou diferenças?

Façam o registro da conversa por meio de um gravador, celular ou filmadora, desde que tenha sido previamente autorizado pelo entrevistado.

PASSO II – Transcrição, reescrita e apresentação da entrevista em sala de aula

Após a realização da entrevista, é hora de partilharmos com os(as) colegas o que conseguimos coletar nesse trabalho. Antes de apresentar a entrevista, entregue-a ao professor para que ela faça sua transcrição.

Após a transcrição da entrevista por parte do professor, reescreva a entrevista e sistematize as informações coletadas preenchendo o quadro abaixo.

Quadro 5: Síntese das entrevistas com moradores

| Nome e idade do entrevistado | Fato lembrado | Temas mencionados | O que mais chamou sua atenção |
|------------------------------|---------------|-------------------|-------------------------------|
| | | | |
| | | | |

Fonte: Elaboração do próprio autor

PASSO III - Retextualização

As entrevistas serão a matéria-prima para a elaboração do texto que será escrito em breve. Um dos desafios será transformar os registros da entrevista em texto de memórias literárias, que tem finalidade e característica diferentes das da entrevista.

Transforme a sua entrevista em um texto de memórias literárias. Lembre-se de que você irá passar de um gênero que embora tenha reescrito ou editorado, mantém características da oralidade. Por isso, de certa forma, você irá passar do oral para o escrito e isso envolve estratégias de eliminação (por exemplo, de marcas de interação, hesitações), inserção (por exemplo, de pontuação), substituição (por exemplo, de uma forma mais coloquial para uma mais formal).

4.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A definição das categorias de análise é um momento importante, pois envolve um processo complexo, uma vez que depende de vários fatores, conforme assegura Carvalho (2012). Ela afirma que as categorias de análise precisam estar ancoradas

na teoria utilizada, porém precisam estar em harmonia com os dados coletados durante a pesquisa.

Em nossa pesquisa definimos as categorias de análise fundamentados nos autores escolhidos e em consonância com os objetivos propostos. As categorias definidas foram: **a repetição como marca da oralidade no texto escrito, os recursos coesivos utilizados no texto oral e no escrito e a introdução de marcas linguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêitico.**

a) A repetição como marca de oralidade no texto escrito

Como os sujeitos desta pesquisa são estudantes com idade entre 12 e 13 anos de idade, é importante analisar até que ponto eles mantêm, no texto escrito, a repetição como marca da oralidade. Para isso, tomamos por base o trabalho de Silva (2001), no qual a autora aborda a questão da repetição em narrativas de adolescentes, e de Marcuschi (2006), que trata das repetições como estratégias de construção textual na oralidade.

b) Os recursos coesivos utilizados no texto oral e no escrito

Também consideramos pertinente analisar os recursos coesivos utilizados no texto oral e no texto escrito, levando em conta a importância dessa categoria como fator de textualidade nas duas modalidades da língua.

c) Introdução de marcas linguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos

Por fim, elegemos a introdução de marcas linguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêitico como categoria de análise, baseando-nos em Marcuschi (2010), que trata esta categoria como a quinta operação de retextualização. Ela é muito importante na retextualização de depoimentos e entrevistas orais.

5 O QUE DIZEM OS DADOS

Este capítulo destina-se à análise dos dados coletados entre os meses de abril e junho de 2016 na turma de 7º ano com a qual trabalhamos, conforme explicitado na metodologia, e à proposição de atividades com vistas a sugerir alternativas de ensino aos aspectos ora abordados. O corpus que analisamos foram dez transcrições de entrevistas que os alunos gravaram com moradores de seus bairros; dez entrevistas transformadas a partir das transcrições; e dez textos de memórias literárias, produzidos através da retextualização das entrevistas.

A base para a apreciação dos dados foram as categorias de análise que definimos: a repetição como marca da oralidade no texto escrito, os recursos coesivos utilizados no texto oral e no texto escrito e a introdução de marcas linguísticas para referência de ações e verbalização de contextos expressos por dêitico.

Os textos aos quais nos referimos são a Entrevista Transcrita (ET), a Entrevista Reescrita (ER) e Memórias Literárias (ML). Os informantes serão assim identificados:

- a) Morador entrevistado 1 (ME 1), morador entrevistado 2 (ME 2)... morador entrevistado 10 (ME 10);
- b) Aluno 1 (A 1), aluno 2 (A 2) ... aluno 10 (A 10).

5.1 A REPETIÇÃO COMO MARCA DA ORALIDADE NO TEXTO ESCRITO

Para entendermos como a repetição se manifesta no texto escrito, precisamos antes entender como este fenômeno ocorre na oralidade, considerando que ele é uma das marcas que mais se fazem presentes na fala.

Porém, ao contrário do que se imagina e se vem postulando, a repetição não é mera característica do texto falado, mas uma das mais importantes estratégias de formulação textual presentes na oralidade, conforme assegura Marcuschi (2006). O que se pretende analisar neste trabalho é a ocorrência da repetição nos textos orais e escritos dos alunos e até que ponto eles a utilizam como uma estratégia para torná-lo coerente e coeso.

Ao se referir à repetição no texto falado, Marcuschi (2006, p. 221) a define como “a produção de segmentos textuais idênticos ou semelhantes, duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo.” O autor alerta para o fato de

que repetir as mesmas palavras num evento comunicativo não é um simples ato tautológico, ou seja, não equivale a dizer a mesma coisa.

Na verdade, completa Marcuschi, a repetição é uma estratégia corriqueira nas atividades de formulação textual e contribui decisivamente para a formação de cadeias discursivas.

Comprovando o que se afirmou acerca da recorrência da repetição na oralidade, constatamos que em todos os textos analisados os informantes fizeram uso dessa estratégia, independentemente da função que ela desempenhou. Os exemplos a seguir confirmam essa afirmação:

Exemplo 13 (ET)

ME 7 – interessante na época... anh... quando chegou a televisão aqui... quando chegou a energia elétrica... aqui não tinha energia... era tudo escuro... aqui não tinha calçamento... era areia e as casas não tinha energia... quando chegou a primeira energia aí é que veio a energia elétrica né?

Exemplo 14 (ET)

ME 5 – (...) tinha uma história de uma segunda época... Deus defenda de alguém querer ficar de segunda época porque perdia e ia fazer a prova depois e era reprovativa mesmo... tinha uma nota X ... se você não tivesse aquela nota você ia pra segunda época...

Exemplo 15 (ET)

ME 5 – um acidente... a gente tava vindo do trabalho quando eu volto do trabalho alguém me chama e me para e vai me dando a notícia que di/que tinha havido o acidente dele/com ele...

Atente-se para ocorrência da repetição de unidades lexicais, sintagmas ou orações nos exemplos 13, 14 e 15, apresentando-se como estratégias que facilitam a continuidade do texto. No exemplo 15, a unidade lexical *trabalho* se repete para garantir a coesão textual. Já no exemplo 14, a unidade lexical *segunda época* é retomada com o intuito de dar continuidade ao assunto abordado pela informante, mantendo, assim, o tópico discursivo.

Vejamos como as repetições aparecem nas entrevistas transformadas ou reescritas pelos alunos (ER), considerando o que afirma Marcuschi (2010) ao postular que o procedimento de passar um texto oral para o escrito, como no caso das entrevistas publicadas, já é um princípio de retextualização, pois ali ocorrem algumas mudanças em relação ao texto original. O exemplo a seguir ilustra bem as eliminações que o aluno realiza:

Exemplo 16 (ET)

ME 4 cresceu e a ci/... e pra *ele* poder ganhar a vida foi preciso se destacar pra outro c- um fato marcante é dum *filho*... meu primeiro *FILHO* mais velho que cresceu e pra *ele* ganhar que anto... num vou falar da cidade... esse é *um fato* que não vai me... esquecer nunca

Exemplo 16.1 (ER)

A 4 - Um fato marcante é dum meu primeiro filho mais velho que pra ele ganhar a vida foi preciso se destacar pra outro canto, esse é um fato que não vai me esquecer nunca.

Os segmentos 16 e 16.1 são respectivamente a resposta transcrita e reescrita à seguinte pergunta da entrevista: Eu gostaria que o senhor me dissesse se tem algum fato que marcou a sua vida nesta cidade. Note que em relação à ET o aluno A 4 utilizou a estratégia de editoração eliminando unidades lexicais repetidas tais como *filho* e descontinuidades como *cresceu e a ci/...*

Baseando-se nos estudos de Taylor e Cameron sobre editoração, Marcuschi (2010) esclarece que esse fenômeno é um processo de idealização dos dados com o objetivo de torná-los gramaticais e analisáveis.

Esse processo fica ainda mais evidente no caso das entrevistas em que os alunos não gravaram, mas apenas tomaram nota das informações dos moradores simultaneamente ao momento da interação. Observe como em suas entrevistas são menos frequentes as repetições, autocorreções e disfluências do falante.

Exemplo 17 (ER)

A 10 – Essa cidade naquele tempo, não tinha asfalto e nem calçamento, tinha poucas casas, agente tinha que ir pra Parnaíba caminhando, atravessávamos o rio de canoa pra poder chegar lá.

Observe que A 10 utiliza poucas estratégias de formulação textual próprios da fala. Na verdade ela evita a repetição ao usar o advérbio de lugar *lá* para referir-se a Parnaíba.

Mesmo quando ocorre o processo de editoração, a repetição continua a ocorrer, pois ela é, conforme Marcuschi (2010), a estratégia de construção textual mais utilizada pelos falantes. No caso do texto escrito, interessa-nos analisar o fenômeno da repetição como marca da oralidade. De acordo com Koch e Elias (2015), é comum que crianças, em fase de aquisição da linguagem, transfiram para a escrita as marcas que são mais comuns em textos orais, como é o caso das repetições. Os textos analisados são de adolescentes do 7º ano, com idade entre 12 e 13 anos que ainda apresentam essas peculiaridades em suas produções escritas, conforme podemos observar no exemplo 18:

Exemplo 18 (ML 9)

Antigamente não existia muitas casas, lojas, etc. tinha mais matos de casas.

A diferença de antes e de atualmente é muita, pois não tinha celulares, computadores, e outros eletrodomésticos, e quando eu saí de meu interior eu vim à procura de emprego pois onde eu morava não tinha muito oportunidade de emprego.

A ponte de Simplício Dias não existia antigamente e nós atravessávamos de barco ou até mesmo de canoa.

Muitas coisas que não existia antes hoje existe como vários eletrodomésticos até mesmo água encanada e luz em postes, até mesmo em casa.

(A 9)

A terceira operação de retextualização no modelo proposto por Marcuschi (2010) consiste na retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos. Ela é uma estratégia de eliminação para condensação linguística. No exemplo 18, notamos que A 9 mantém o pronomes egóticos *eu* e *nós*, sobretudo no segundo e terceiro parágrafos. O uso desses pronomes de primeira pessoa repetidas vezes é uma das características dos textos prototípicos da oralidade, como é o caso da entrevista.

Não se trata de um julgamento pejorativo quanto às repetições de itens lexicais e de estruturas que aparecem no texto, pois sabemos que a repetição pode facilitar a sua compreensão. Ocorre que alguns itens repetidos não acrescentam informação nem contribuem para facilitar a coerência ou coesão textual. Nesse sentido, corroboramos o que afirmam Crescitelli e Reis (2014, p.34) ao defenderem que:

adquirindo o conhecimento a respeito do funcionamento do texto falado, em variados gêneros orais, o aluno terá condições não apenas de se apropriar de gêneros orais e de fazer uso de suas características para um bom desempenho como falante, como também de saber evitar as marcas de oralidade no seu texto escrito, quando elas não forem convenientes (e, por outro lado, saber utilizar-se delas na escrita quando for adequado e conveniente).

Portanto, as marcas de oralidade no texto escrito não são condenáveis, mas devem ser usadas de modo a produzir neles os efeitos desejados por seus autores, a depender do gênero e do contexto de comunicação social em que esteja inserido. No caso dos textos de memórias literárias, é importante que seus autores sejam

capazes de escrever atendendo às convenções da escrita, mas também que demonstrem capacidade de romper com elas, lançando mão de marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais a serviço da produção de sentido ou da literariedade no texto.

Um exemplo do uso adequado de marcas de oralidade pode ser observado no fragmento de texto de memórias literárias da aluna (A 8):

Exemplo 19 (ML 8)

“Os namoros *ah!* Os pais de todas as garotas daqui da região eram bem rigorosos e só entregavam suas filhas a *rapazes direitos* e que respeitassem suas filhas.”

No exemplo 19, A 8 reproduz a maneira como a entrevistada ME fala sobre os relacionamentos amorosos da época em que era jovem no lugar onde nasceu e viveu sua juventude. Para isso, utiliza a interjeição *ah!* para expressar a emoção ao falar sobre o assunto. Em seguida refere-se aos supostos pretendentes das garotas como *rapazes direitos*. Esta expressão, utilizada à época, significava jovem de família ajustada, respeitador, de boa índole.

Dos dez textos de memórias literárias analisados, em apenas um ocorreu o uso de uma marca em que a autora rompeu com as convenções da escrita de forma consciente, com o objetivo de realçar uma variedade linguística e contribuir para uma melhor compreensão do texto.

O quadro 7 nos fornece uma ideia do processo de retextualização que ocorre na passagem do oral para o escrito, isto é, da entrevista para o texto de memórias literárias. Note que a principal estratégia utilizada pelos alunos em relação ao texto original é a eliminação. Os textos originais (coluna da esquerda) vão sofrendo esse processo de condensação, em que os itens que são vistos como desnecessários vão sendo retirados.

Quadro 6: Retextualização de entrevista feita pelos sujeitos da pesquisa

| Entrevista transcrita | Entrevista reescrita | Memórias literárias |
|--|---|---|
| (...) Fortaleza que eu morei em Fortaleza e vim pra Parnaíba a minha cidade.... tá com vinte anos.... e minha neta | ...Fortaleza que eu morei e vim para Parnaíba. Tá com vinte anos desde quando ela nasceu que eu vim morar aqui na | ... e voltei para a Pedra do Sal depois de muito tempo, porque queria reencontrar minha família principalmente meus |

| | | |
|--|--|---|
| nasceu... desde quando ele nasceu que eu vim morar aqui... na Parnaíba | Parnaíba. (A 6) | netos. (A 6) |
| (...) sim... minha mãe morreu...fiquei cuidando dos/dos irmão e ajudando meu pai... pescando... só | Sim... minha mãe morreu e eu fiquei cuidando dos meus irmãos e ajudando meu pai na pesca. (A 3) | (...) a minha mãe avia morrido e eu tive que cuida de meus irmãos e tive que ajuda meu pai na roça e na pesca. (A 3) |
| (...) esquisito...esquisito sem muitas pessoas aqui... muitas casas abandonada... pois muita gente que vinha morar pra cá não se adaptava pois muita gente que vinha morar pra cá não se adaptava...pois não... nós... não tinha muita qualidade de... no/no/no conjunto...hoje...não...hoje tem tudo... e as/as casa já são valorizada...inclusive muito cara e valorizada... porque hoje tudo só cresce pra... quem vai pra rodoviária | Esquisito aqui tinha muitas casa abandonadas pois muitas pessoas que viam morar aqui não se atapitavam. Hoje não hoje as casas já são valorizadas inclusive muito caras hoje a cidade só cresce para a banda da rodoviária. (A 1) | Antigamente era bom, mas também era esquisito era um conjunto novo muitas casas abandonadas. Hoje o que mas me marca e que eu olho e vejo casarões antigamente era casinhas pequena. (A 1) |

Fonte: Elaboração do próprio pesquisador

A redução sofrida pelo texto original (entrevista transcrita) não implica necessariamente uma condensação informacional, mas a retirada de elementos percebidos como dispensáveis. O aluno A 6 realiza esse processo eliminando os itens *Fortaleza* e *minha cidade* ao passar da transcrição para a forma escrita. Ao transformar a entrevista em texto de memórias ele troca o item *Parnaíba (matriz)* por *Pedra do Sal* e apaga a forma repetida.

5.1.1 Forma e funções da repetição

As repetições se manifestam de muitas maneiras e são multifuncionais, segundo Marcuschi (2006). Quanto à produção, os itens que se repetem podem aparecer como autorrepetições, que são aquelas produzidas pelo próprio falante, e as heterorrepetições, que são aquelas em que o interlocutor repete algum segmento dito pelo locutor.

Nos textos que analisamos, a grande maioria das repetições são as que ocorrem em forma de autorrepetição, confirmando o que também constata Marcuschi (2006) ao afirmar que as heterorrepetições são menos frequentes. Vejamos como isso ocorre nas entrevistas transcritas.

Exemplo 20

ET 4

e...e quando existia algum tipo de violência... essa violência era localizada em algum ponto assim da cidade? (A 4)

sim...a maior parte da/era... a maior parte desses crimes era nos abien/.. nos ambientes né? que... (ME 4)

ET 5

sobre... e sobre a cidade como um todo... quais são as diferenças que você percebe em relação a hoje? (A 5)

a cidade como um todo tá totalmente diferente daquela época né? ... nem/nem parece a Parnaíba da época que eu chequei aqui... eu chequei em sessenta e oito...

ET 6

como era esse lugar... como era esse lugar naquele tempo? (A 6)

menos/quando eu vim pra cá era menos desenvolvido...tinha muitas casas... (ME 6)

Nos fragmentos de entrevistas transcritas 4, 5 e 6 tanto os entrevistadores quanto os entrevistados repetem os seus próprios segmentos. Somente na ET 5 a entrevistada repete o segmento "a cidade como um todo" dito pela entrevistadora A 5, em que temos um caso de heterorrepetição.

Quanto à distribuição, as repetições podem ser adjacentes, isto é, quando ocorrem próximas à matriz ou podem estar distantes da matriz. Observemos a ocorrência de repetições de segmentos adjacentes conforme ilustra o exemplo 21:

Exemplo 21

ET 7

já adulto...porque ele chegou dez e meia ele levou uma surra... de rei...a minha avó bateu nele...pra ele não chegar mais dez e meia...era pra ele chegar dez horas e ele chegou dez e meia... (ME 7)

ET 2

Não/era n...morava no mato...eu fui m/eu fui mateiro...toda vida eu fui mateiro... eu morava no mato... Cana Brava... Cana Brava eu morava...

Nas entrevistas transcritas (ET 2 e 7), fica claro que as repetições adjacentes são preferidas pelos falantes em relação às que ocorrem distantes da matriz. Nos textos analisados são raras as situações em que estas últimas ocorrem.

As repetições podem ainda aparecer na forma de um léxico, um sintagma ou uma oração. Seguindo a linha de Marcuschi (2006) e de Silva (2001), optamos por delimitar nossa análise às repetições que vão além dos morfemas.

A repetição lexical caracteriza-se como uma unidade autônoma e independente, em conformidade com Silva (2001). Nos segmentos analisados, constata-se um equilíbrio entre os vários tipos de repetição.

Exemplo 22

ET 4

(a) é... no final da tarde existia aquelas festinha...de convite... ia aqueles rapazes... aquelas moça tudo de convite das famílias que...era só família... (ME 4)

(b)... toda sexta-feira tinha um/um/um ditado... tinha uma cópia... tinha uma tabuada pra você responder... (ME 4)

ET 7

(a) mudou... muita coisa... muita coisa mesmo... (ME 7)

(b) a escola era...eu estudava no Sindicato do Óleo... primei/minha primeira escola...estudava de manhã...era de sete às onze...a aula... o lanche lá na escola... (ME 7)

(c) (...) não tinha tanta/tanta coisa... (ME 7)

(d) briga... (A 7)

(e) não... não tinha tanta briga...confusão...esse negócio aí... (ME 7)

ET 6

Como era esse lugar... como era esse lugar naquele tempo?

Em todos os exemplos é possível observar a repetição de itens lexicais, sintagmáticos e oracionais. O quadro 8 mostra a relação entre tipos de repetição quanto à segmentação, o informante exemplos dessas ocorrências.

Quadro 7: Exemplos de repetição por tipo de informante

| Tipo de repetição | Informante | Exemplo |
|-------------------|------------|---|
| Lexical | ME 4 | é... no final da tarde existia <u>aquelas</u> festinha...de convite... ia <u>aqueles</u> rapazes... <u>aquelas</u> moça tudo de convite das <u>famílias</u> que...era só <u>família</u> |
| | ME 7 | a <u>escola</u> era...eu estudava no Sindicato do Óleo... primei/minha primeira <u>escola</u> ...estudava de manhã...era de sete às onze...a aula... o lanche lá na <u>escola</u> ... |
| | ME1 | muitas <u>casa</u> abandonadas pois muitas pessoas que viam morar aqui não se atapitavam. Hoje não hoje as <u>casas</u> já são valorizadas... |
| Sintagmático | ME 7 | mudou... <u>muita coisa</u> ... <u>muita coisa</u> mesmo... |
| | ME 3 | Naquele tempo não <u>tinha</u> transporte... <u>tinha</u> pouca casa... <u>tinha</u> muito era mato... |
| | ME 5 | <u>muitas coisas</u> aconteceram...teve <u>muitas coisas</u> que marcaram a minha vida... |
| Oracional | ME 4 | toda sexta-feira <u>tinha um/um/um</u> ditado... <u>tinha uma</u> cópia... <u>tinha uma</u> tabuada pra você responder |
| | ME 6 | <u>Como era esse lugar</u> ... <u>como era esse lugar</u> naquele tempo? |
| | ME 1 | E quem mora aqui a muitos anos vê uma diferença incrível <u>do que era antes do que era antigamente</u> só fica nas lembranças nada se compara <u>do que e hoje</u> . |

Fonte: Dados do corpus analisado pelo pesquisador

Quanto às funções desempenhadas pela repetição, fundamentamo-nos nos estudos de Marcuschi (2006) sobre as estratégias de construção textual-discursiva, e nos de Silva (2001) sobre a repetição em narrativas de adolescentes brasileiros e mexicanos. As funções analisadas nos textos dos moradores entrevistados e dos alunos foram as seguintes: função textual de coesão e função textual de formulação. Estamos cientes de que existem outros papéis desempenhados pela repetição, porém neste estudo nos limitaremos a analisar estas funções.

A repetição como função de coesão pode ser vista na perspectiva referencial e sequencial, sendo, no primeiro caso, uma vinculação de referentes que é

estabelecida entre a repetição e a matriz. Esta função se realiza primordialmente através de segmentos repetidos em nível lexical, conforme postula Silva (2001). Os fragmentos de entrevista a seguir ilustram sua realização.

Exemplo 23

ET 5

Muitas coisas aconteceram... teve *muitas coisas* que marcaram a minha vida... umas positivas... outras negativa... mas foram *coisas* assim que ajudaram a eu chegar aonde eu cheguei hoje né? (ME 5)

ML 1

(...) lembro-me que na *rua* aonde eu moro não *muita casa* eram *ruas* de areia, não passava carros ou motos, era *poucas casas*. (A 1)

O exemplo 23 (ET 5) mostra a repetição do item *muitas coisas* que aparece logo em seguida e tem o mesmo referente da matriz. As muitas coisas que aconteceram foram as mesmas que marcaram a vida da informante. Já no texto de memórias (ML 1) a coesão é feita por meio da repetição dos segmentos *casa/casas* que se opõem através do uso dos advérbios *muita e poucas*.

A coesão sequencial é definida por Silva (2001) como uma função que apoia o fluxo das informações e garante, ao mesmo tempo, a vinculação e articulação das unidades de informação, mostrando que existe uma ideia comum entre elas. Ainda de acordo com a autora, o encadeamento sequencial ocorre quando o rema de um enunciado passa a tema no enunciado seguinte. O exemplo 24 demonstra a função mencionada.

Exemplo 24

ML 5

“Um acontecimento que não consigo esquecer foi aos meus 13 anos. Perdi minha *mãe*, ela ficou doente pois eramos muito pobres não tínhamos condições de pagar um tratamento. Então minha *mãe* morreu, fiquei só...” (A 5)

Como se pode ver no exemplo 24, a conexão entre as unidades do texto se faz por meio da repetição do vocábulo *mãe* que deixa de ocupar a posição rema para tornar-se o tema.

A coesão sequencial também se dá quando o produtor do texto utiliza a estratégia de manutenção temática, conforme afirmam Koch e Elias (2015). Para isso usam-se termos que pertençam a um mesmo campo lexical ou que façam parte de um mesmo conjunto de conhecimentos representados em nossa memória. No

texto que usamos como exemplo, o aluno A 6 selecionou palavras do mesmo campo lexical como recurso para marcar a passagem do tempo.

Exemplo 25

ML 6

“(...) e voltei para a Pedra do Sal *depois de muito tempo...*

Naquele tempo o transporte era muito difícil e precário para eu, e a educação muito pobre e não havia tanta violência como hoje em dia.

Antes as escolas era muito diferentes pois eram bem mais rigorosa e não ofereciam tantas oportunidades como hoje em dia, *antes* quando eu adoecia também era muito difícil a assistência médica.

A cidade *antes* era repleta de casarões antigos e hoje em dia há uma grande concentração de comércio e casas modernas.”

Por se tratar de um texto de memórias, em que o enfoque do tempo é muito importante, pois o narrador lembra fatos que marcaram a sua vida, A 6 se utiliza de marcadores do tempo para manter uma sequência lógica no texto, fazendo o tempo inteiro um confronto entre o passado e o presente: naquele tempo/antes x hoje em dia.

Além da coesão, a repetição desempenha uma função de formulação textual na construção de textos orais e escritos. Para Silva (2001), a formulação implica as atividades linguístico-cognitivas realizadas por um enunciador de modo a assegurar e estimular a compreensão, facilitar ou causar a aceitação do interlocutor.

A formulação desempenha ainda três microfunções no domínio da conexão que podem ser agrupadas da seguinte maneira: expansão, reformulação e enquadramento.

A expansão consiste na recuperação de um segmento linguístico de modo a favorecer o acréscimo de algum elemento novo de cunho informativo, como demonstra o exemplo 26.

Exemplo 26

ET 7

(a) no cais ali não era? (A 7)

(b) era no cais...a gente ia pra lá... mamãe levava a gente pra banhar lá... aí ia de manhã e à tarde (ME 7)

No exemplo 26 o item lexical *cais* é retomado e ampliado com outras informações. Em (b) a moradora responde que ia para o *cais*, sendo que este item é

retomado pelo advérbio lá. Em seguida acrescenta que a mãe a levava para banhar de manhã e de tarde.

Outra microfunção desempenhada pela formulação é a reformulação. De acordo com Silva (2001), a reformulação consiste na repetição de um segmento linguístico a fim de adequá-lo à estrutura sintática, modificando a ordem em que tenha aparecido previamente no enunciado, conforme o exemplo a seguir.

Exemplo 27

ET 4

a cidade era muito boa.. era muito pacata... não existia o/o... não existia esse tipo de crime... como é que chama? de crime que hoje existe... né? (ME 4)

Tem-se no exemplo 27 uma repetição em que um elemento anterior é aproveitado para formar uma estrutura completa. O segmento ao qual nos referimos é “*não existia o/o*” que é retomado para formar “*não existia esse tipo de crime...*”

Para finalizar o estudo sobre as funções coesivas desempenhadas pela repetição, abordamos o enquadramento, que “funciona como um marco que delimita um comentário parentético e/ou avaliativo, um episódio ou uma seção estrutural da narrativa, segundo Silva (2001, p.153 - 154). Essa função envolve segmentos discursivos como se fosse uma espécie de moldura que coloca em destaque um detalhe, um evento ou um fato, conforme ilustra o exemplo 28:

Exemplo 28

...eu cheguei em sessenta e oito... pra hoje... dois mil e dezesseis... apesar das grandes reivi/eh... reivindicações de reclamarem que a cidade tá/mas pra hoje Parnaíba totalmente diferente da Parnaíba de quando eu cheguei aqui em sessenta e oito

Nesse exemplo, R aparece em posição distante da matriz M e tem por finalidade fazer o arremate ou finalização do tópico discursivo.

Como se nota, a repetição aparece nos textos orais e escritos com os diversos formatos e funções servindo como recurso de coesão. O seu estudo merece destaque por dois motivos fundamentais: primeiro por ser uma das principais estratégias de formulação do texto falado e escrito; segundo por ser concebida na escrita apenas como uma característica da oralidade informal, como numa conversa espontânea e descontraída.

Pesquisas recentes têm mostrado que, em textos escritos formais, a repetição de palavras é um importante recurso na progressão textual de que os usuários da língua podem se valer.

5.2 RECURSOS COESIVOS NO TEXTO ORAL E NO ESCRITO

Nesta seção, analisaremos a maneira como os recursos coesivos aparecem nas produções orais e escritas dos alunos e dos informantes à luz dos dados que nos foram fornecidos pelas entrevistas transcritas, as entrevistas reescritas/editoradas e os textos de memórias literárias.

Seguindo o que defendem vários estudiosos da relação entre oralidade e escrita, dentre os quais destacamos Marcuschi (2010), Koch e Elias (2014), Crescitelli e Reis (2015) e Bentes (2010), procuramos ao longo desta pesquisa nos alinhar teoricamente a eles, entendendo que oralidade e escrita são duas modalidades da língua cujas diferenças não se dão numa perspectiva dicotômica de dois polos opostos, mas dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual (MARCUSCHI, 2010).

O motivo pelo qual decidimos verificar se há diferenças significativas entre os recursos coesivos utilizados na oralidade e na escrita não estão no fato de reconhecermos que haja superioridade de uma modalidade sobre a outra, mas no fato de reconhecermos que cada uma dessas modalidades possui características próprias.

Dessa forma, compreendemos que ao fazer uso da fala ou da escrita em suas práticas de interação sociocomunicativa, o usuário da língua lança mão de diferentes estratégias de construção textual, considerando as especificidades de cada uma das modalidades.

Por conseguinte, justificamos a preocupação que tivemos em investigar de que maneira os usuários da língua utilizam os recursos coesivos na oralidade e na escrita, levando em conta que os processos de coesão constituem os padrões formais para transmitir conhecimento e sentidos, conforme preceitua Marcuschi (2008). O autor afirma que, para muitos estudiosos do texto, os mecanismos de coesão textual formam uma espécie de gramática do texto.

Para Antunes (2005), a coesão tem a função de proporcionar a continuidade do texto, a sequência interligada de suas partes, para que não se perca a unidade

que assegura a sua interpretabilidade. Ela garante que o texto com sequência e continuidade de articulação é que constitui a normalidade dos textos com que as pessoas interagem, seja na fala ou na escrita.

A partir das produções orais e escritas dos moradores entrevistados e dos alunos, vejamos como se dá a coesão textual. Começamos pela coesão feita através da repetição, categoria que já analisamos neste trabalho.

5.2.1 A repetição como recurso coesivo no texto escrito

A repetição, como já vimos, é uma das principais estratégias de construção do texto falado e escrito. Antunes (2005) afirma que se trata de um procedimento coesivo que inclui os seguintes recursos: paráfrase, paralelismo e repetição propriamente dita. Observe como estes recursos são utilizados pelos alunos nos textos de memórias literárias.

Exemplo 29 (ML 10)

“Naquele tempo essa cidade não tinha asfalto e nem calçamento, tinha poucas casas, agente tinha que ir pra Parnaíba caminhando, atravessavamos o rio de canoa para poder chegar lá. Por que não tinha ponte.

Eu entregava pão, de jumento, nas casas de outro bairro, onde eu morava tinha poucas casas, só a minha e de três vizinhos, e por volta árvores e mato. Um acontecimento que não consigo esquecer foi aos meus 13 anos. Perdi minha mãe, ela ficou doente pois eramos muito pobres não tínhamos condições de pagar um tratamento. Então minha mãe morreu, fiquei só, mas minha mãe tinha um casal de amigos que então mim adotaram, cresci fiquei adulto e construí uma família, mim casei com maria de lurdes e tive sete filhos com ela. Fiquei viúvo e reconstruí mais uma nova família. Mim casei pela segunda vez com Maria das Dores Santos, com ela tive mais quatro filhos, eles foram criados aqui neste lugar Ilha Grande, no Piauí, nos morros da mariana.

Hoje, sinto uma falta imensa da calmaria que tinha, tudo era silencioso e seguro agora tem barulho de carros e motos andando para todos os lados vinte e quatro horas por dia, antes quando íamos dormir escutavamos somente o som dos grilos. Era tudo calmo mas hoje em dia não nos sentimos mais seguros, ondas de violência e assaltos nos rodeia e tira nossa paz. Por isso sinto falta de passado dessa cidade. Olho para esses fatos e fico comigo mesmo lembrando aquele tempo ótimo.”

(A 10)

A aluna A 10 utiliza-se da repetição em vários momentos para proceder à coesão do seu texto de memórias literárias. Para ir marcando o tempo ela começa

situando o leitor no tempo por meio do adjunto adverbial “*naquele tempo*”, que é retomada em outros momentos do texto através dos segmentos “*antes*” e “*aquele tempo*”. Outro marcador de tempo que se repete ao longo da narrativa é o segmento “*hoje/hoje em dia*”, que contribui para confrontar o passado e o presente.

Um item que também se repete é “*minha mãe*”. Aqui se vê claramente a influência da oralidade, cuja repetição se dá numa posição adjacente, isto é, próxima à matriz. A substituição de “*minha mãe*” pelo pronome “*ela*” seria o procedimento mais adequado, já que se trata de uma produção escrita.

Nos textos analisados não se percebeu a utilização da paráfrase nem do paralelismo. Os alunos e moradores fizeram ou tentaram garantir a coesão das entrevistas e textos de memórias utilizando-se da repetição propriamente dita, que corresponde à ação de voltar ao que foi dito antes pelo recurso de fazer reaparecer uma unidade que já ocorreu.

Em outros textos de memórias literárias percebeu-se o uso de marcadores de tempo como “*antigamente*”, “*naquele tempo*” e “*antes*” com a finalidade de assegurar a coesão textual.

No processo de retextualização devem ser eliminadas repetições, redundância e pronomes egóticos. O primeiro parágrafo do texto de memórias a seguir evidencia que o aluno A 3 não eliminou as repetições nem o pronome egótico “*eu*”.

Exemplo 30 (ME 3)

“Eu sinto muita falta do meu tempo porque aquele tempo era muito bom e também eu brincava muito de pega pega, cai no poço, cabre cega etc... eu gostava muito de sair com os meus colegas.” (A 3)

5.2.2 A substituição

A substituição é um procedimento que consiste em trocar uma palavra por outra que lhe seja equivalente, conforme assegura Antunes (2005). Este procedimento subdivide-se em substituição gramatical e substituição lexical. Esta se manifesta por meio da troca de uma unidade lexical por outra. Aquela se manifesta pela substituição de uma unidade lexical por um pronome, favorecendo assim a reiteração e a continuidade do texto. O exemplo a seguir ilustra o que se afirmou a respeito desse procedimento.

Exemplo 31

ML 4

(...)... eu moro em Parnaíba a muito tempo quando passa a cidade a piorar.

Na antigamente a cidade era muito boa não existia crime nós podia andar a noite toda...

(A 4)

ML 8

“Os namoros ah! Os pais de todas as garotas daqui da região eram bem rigorosos e só entregavam suas filhas à rapazes direitos e que respeitassem suas filhas.” (A 8)

ML 7

“Eu estudava no Sindicato do óleo minha primeira escola eu estudava de manhã.

Agente ia para escola com um senhor que levava as filhas dele e nos levava para escola ele levava muitas pessoas do bairro e tinha um jeep e cabia todo mundo lá.” (A 7)

ML 2

“E aí eu mim casei com uma mulher chamada M^a de Fátima nois dois temos 7 filhos já temos netos mas nois se separamos e agora ela mora com um dos nossos filhos e com a filha de nossa filha.” (A 2)

ML 10

“Naquele tempo essa cidade não tinha asfalto e nem calçamento, tinha poucas casas, agente tinha que ir pra Parnaíba caminhando, atravessavamos o rio de canoa para poder chegar lá. Por que não tinha ponte.”

ML 1

“(...) os idosos se juntavam para jogar dominó e baralho era uma diversão , também se juntavam para conversar nas calçada, na quele tempo existia respeito aos mais velho.” (A 1)

O exemplo 31, contendo fragmentos de seis dos dez textos de memórias literárias analisados, mostra a utilização do recurso da substituição lexical ou gramatical pelos alunos. Em relação a esse tipo de coesão, Antunes (2005, p. 97) afirma:

mas a substituição não é apenas um expediente que se usa para evitar a repetição de palavras nem constitui um simples expediente de troca de elementos no percurso do texto, mesmo que esses elementos sejam sinônimos. Substituir uma palavra por outra supõe um ato de interpretação, de análise, com o objetivo de se avaliar a adequação do termo substituidor quanto ao que se pretende conseguir. Em relação à repetição, a substituição oferece uma vantagem, que é aquele de poder acrescentar informações ou dados acerca de uma referência já introduzida, anteriormente...

Observe-se que em ML 4 o nome “Parnaíba” é substituído por “cidade”, proporcionando a retomada e progressão do texto. O mesmo ocorre em ML 8 e ML

1, em que se realiza a substituição lexical ao se proceder à substituição de “as garotas” por “suas filhas” e de “idosos” por “mais velhos”. Nos demais casos a substituição acontece através da substituição de uma unidade lexical por um pronome (ele, ela, lá).

Esse tipo de coesão também foi encontrado nas entrevistas transcritas e editoradas atestando que ele ocorre tanto em gêneros textuais mais prototípicos da oralidade quanto da escrita, conforme demonstrado no exemplo a seguir.

Exemplo 32

ET 7

E... todo mundo obedecia a mamãe...a mãe dizia uma coisa todo mundo obedecia... porque se a gente não obedecesse... ela quando ela falava a gente apanhava... (ME 7)

ET 5

(...) e também teve o positivo que foi quando minha irmã também que morava comigo casou e foi embora pra São Paulo... lá pra ela foi mui/ foi negativo... que ela perdeu/ com nove meses de casada ela ficou viúva... (ME 5)

5.2.3 A coesão pela associação semântica das palavras

A coesão pela associação semântica das palavras é o procedimento pelo qual se procura manter a unidade temática do texto (ANTUNES, 2005). Isso é feito através do uso de palavras que pertençam ao mesmo campo semântico. Nos textos de memórias literárias que foram analisados, as palavras que mais se repetem são aquelas relacionadas com a passagem do tempo e ao lugar, uma vez que nesse gênero, o memorialista narra fatos que lhe marcaram a vida no lugar onde ele nasceu e/ou viveu na infância, a partir de um olhar no tempo presente. Por isso é comum encontrarmos ao longo dos textos marcadores de tempo e de espaço.

A seguir apresentamos um quadro/síntese com as categorias de palavras que mais aparecem em cada um dos textos de memórias literárias produzidos pelos alunos que foram público-alvo da pesquisa.

Quadro 8 – Coesão pela associação semântica das palavras

| TEXTO | MARCADORES | EXEMPLOS |
|--------------|-------------------|--|
| ML 1 | Tempo | Naquele tempo, antigamente, hoje, hoje em dia, antes |
| | | Parnaíba, rua, ruas, Conjunto Novo, casas |

| | | |
|------|-------|---|
| | Lugar | abandonadas, calçadas |
| ML 2 | Tempo | Naquele tempo, hoje, já, agora |
| | Lugar | Lugar, Dunas |
| ML 3 | Tempo | Hoje, aquele tempo, naquele tempo, meu tempo |
| | Lugar | Roça |
| ML 4 | Tempo | Antigamente, há muito tempo, naquele tempo, hoje, cedo, final da tarde, à noite |
| | Lugar | Parnaíba, cidade, ambientes, mercado central |
| ML 5 | Tempo | Quando, depois de quinze anos, naquele época |
| | Lugar | Aqui, São Bernardo, Senai, cidade, escolas |

Fonte: Dados do corpus analisado pelo pesquisador

A presença dos marcadores de tempo e de lugar é recorrente em todos os textos de memórias. Neles encontramos também com muita frequência o verbo “ter”, flexionado no pretérito imperfeito do indicativo (tinha, tinham, tínhamos). O seu uso reiterado se deve ao fato de os produtores dos textos fazerem um paralelo entre o passado e o futuro, indicando o que existia em tempos remotos e o que existe nos dias atuais, como no exemplo que segue.

Exemplo 33

- a) *Naquele tempo essa cidade não tinha asfalto e nem calçamento, poucas casas...*
- b) *Antigamente não existia muitas casas, lojas, etc. Tinha mais matos de casas.*
- c) *No meu tempo agente não tinha água encanada.*

5.2.4 A coesão pela conexão

A conexão é o recurso coesivo que se opera pelo uso de conectores, o qual desempenha a função de promover a sequencialização de porções do texto, esclarece Antunes (2005). A estudiosa explica que a diferença fundamental entre a conexão e os outros recursos coesivos é que ela só acontece em determinados pontos e na dependência de certas condições sintáticas.

Esse recurso se efetua por meio de conjunções, preposições e locuções conjuntivas e preposicionais, bem como por meio de alguns advérbios. Koch e Elias (2015) consideram fundamental para a compreensão do texto o uso adequado do

conectivo. Segundo elas, é melhor não usar um conectivo que usá-lo incorretamente, pois isso pode comprometer a coerência do texto.

A conexão se efetua por meio de conjunções, preposições e locuções conjuntivas e preposicionais, bem como através de alguns advérbios e locuções adverbiais.

Vejam os exemplos de que maneira os alunos fizeram uso dos conectores ao retextualizarem suas entrevistas transformando-as em textos de memórias.

Quadro 9: Coesão por conexão no processo de retextualização de entrevistas

| <i>Autor</i> | <i>Entrevistas</i> | <i>Memórias Literárias</i> |
|--------------|---|---|
| A 1 | <i>Esquisito aqui tinha muitas casas abandonadas <u>pois</u> muitas pessoas que viam morar não se atapitavam</i> | <i>Antigamente era bom, <u>mas também</u> era esquisito era um conjunto novo muitas casas abandonadas.</i> |
| A 3 | <i>Sim... minha mãe morreu e eu fique cuidando dos meus irmãos e ajudando meu pai na pesca.</i> | <i><u>Mas</u> mim veio uma grande tristeza que a minha mãe avia morrido e eu tive que cuida de meus irmãos <u>e</u> tive que ajuda meu pai na roça e na pesca.</i> |
| A 5 | <i>Olha quando eu cheguei só era areia nessa época estavam passando asfalto.</i> | <i>... quando eu cheguei aqui só era areia <u>e</u> estavam asfaltando, <u>mas</u> tudo mudou, o Snai, a cidade totalmente diferente.</i> |
| A 8 | <i>Não existia nenhum tipo de meio de transporte , a gente ia <u>e</u> voltava dos lugares andando.</i> | <i>O transporte não existia era bem difícil para a gente se locomover, a nossa maoradia era bem simples de palha e de barro.</i> |
| | <i>Uma diversão era que tinha pessoas que faziam festas nas suas casas <u>e</u> todo mundo podia dançar tranquilo e não tinha brigas e violência.</i> | <i>A nossa única forma de diversão era a festa <u>que</u> as pessoas faziam em suas casas <u>em que</u> todo mundo podia dançar, naquele tempo tinhamos mais paz no mundo.</i> |
| A 10 | <i>Essa cidade naquele tempo não tinha asfalto <u>e nem</u> calçamento, tinha poucas casas, agente tinha que ir pra Parnaíba caminhando, atravessávamos o rio de canoa pra poder chegar lá.</i> | <i>Naquele tempo essa cidade não tinha asfalto e nem calçamento, tinha poucas casas, agente tinha que ir pra Parnaíba caminhando, atravessávamos o rio de canoa para poder chegar lá, <u>por que</u> não tinha ponte.</i> |

Fonte: Dados do corpus analisado pelo pesquisador

Analisando os fragmentos de textos, constata-se que A 1 fez o uso adequado dos conectivos “pois” e “mas também”. O uso do primeiro conectivo foi para dar uma ideia de justificativa da segunda oração em relação à primeira, isto é, as casas eram abandonadas porque as pessoas não se adaptavam à nova moradia. O conectivo “mas também” liga as duas orações e tem valor de acréscimo, adição.

Ao retextualizar a entrevista, A 3 modifica o texto original e inicia o parágrafo com um conectivo que tem valor de oposição, contrariedade. Utilizando a conjunção “mas” no início do parágrafo, ele transmite a ideia de que a vida estava boa, havia felicidade, mas a morte da mãe muda tudo. O mesmo ocorre com A 5, que se utiliza do mesmo conectivo para enfatizar as mudanças que a cidade sofreu nos últimos anos.

O retextualizador A 10 se vale da conjunção “porque” para explicar o motivo pelo qual as pessoas atravessavam o rio de canoa. A informação de que ainda não havia a ponte foi acrescentada no texto de memórias.

Conforme já foi mencionado neste item, ao citarmos Koch e Elias (2015), o uso dos conectivos não serve simplesmente para ligar orações e períodos, mas, sobretudo, para estabelecer uma relação de coerência entre os segmentos linguísticos.

5.3 INTRODUÇÃO DE MARCAS LINGUÍSTICAS PARA REFERENCIAÇÃO DE AÇÕES E VERBALIZAÇÃO DE CONTEXTOS

No livro “Da fala para a escrita: atividades de retextualização”, Marcuschi (2010) propõe uma série de operações necessárias para que se proceda à transformação de um texto oral para um texto escrito. A primeira das operações de transformação e quinta no geral é dedicada a reformular por meio da introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos. Para ele, essa estratégia é fundamental, pois quando falamos nos utilizamos do contexto físico de maneira sistemática. Tal procedimento serve tanto para a referenciação quanto para a orientação espacial.

Ao eliminarmos o contexto físico em um texto escrito, aspectos não estritamente verbalizados precisam ser supridos com uma informação equivalente a fim de recuperá-los. Nas entrevistas realizadas pelos alunos, por exemplo, a interação aconteceu face a face, favorecendo o aparecimento de marcas linguísticas próprias da modalidade e do gênero. Ao mesmo tempo, em muitas das respostas

dos entrevistados foram eliminados recursos que mais adequados numa produção escrita. Conforme esclarece Marcuschi (2010), há contextos que exigem explicitude completa dos referentes para que não haja ambiguidade referencial.

Observe-se que nos exemplos a seguir as entrevistas exigem menos o uso da explicitação completa do referente.

Exemplo 34

A1 – Cheguei aqui e aqui fui ficando. (ER 1)

A1 – Oi meu nome é...moro em Parnaíba em Parnaíba des dos 4 anos. (ML 1)

A1 – esquisito aqui tinha muitas casas abandonadas. (ER 1))

A1 – Antigamente era bom, mas também era esquisito era um conjunto novo muitas casas abandonadas. (ML 1)

Cavalcante et al (2014) esclarece que os dêiticos são definidos por sua capacidade de criar uma vinculação entre o contexto e a situação enunciativa em que os participantes da comunicação se encontram.

Nos fragmentos do exemplo 34, o advérbio aqui não dá conta de precisar o local em que a moradora entrevistada afirma ser esquisito e possuir muitas casas abandonadas. Isso se deve ao fato da entrevista ter sido realizada no local onde ela mora e não haver necessidade de mencionar o nome do lugar.

No processo de retextualização, os alunos perceberam a necessidade de explicitar completamente os referentes.

Para demonstrar como o uso de dêiticos pressupõe, em determinadas situações de comunicação, o uso de marcas metalinguísticas que tornem claros os referentes, analisaremos os textos dos alunos a partir dos seguintes tipos de dêixis: pessoal, espacial e temporal.

5.3.1 Dêixis pessoal

A dêixis pessoal marca o papel dos interlocutores em uma situação de enunciação e tem o “eu” como marco de referência. De acordo com Cavalcante et al. (2014), qualquer expressão que se refira às pessoas que participam do ato comunicativo é considerada uma ocorrência de dêixis pessoal.

Os pronomes de primeira e segunda pessoa e os seus demonstrativos correspondentes são dêiticos. Em conformidade com o que postula Cavalcante et al. (2014), as dêixis de pessoa se referem ao locutor e ao interlocutor, às pessoas do

discurso, ou seja, àquelas que representam o *eu* e o *você* de uma interação. É por isso que é necessário conhecer a situação de interlocução para que a referência dêitica seja plenamente compreendida (CAVALCANTE ET AL., 2014).

O exemplo a seguir ilustra o uso da dêixis pessoal na interação entre entrevistado e entrevistador.

Exemplo 35 (ET 7)

A 7 – a senhora perdeu seu pai com quantos anos?

ME 7 – eu já era casada... eu acho que eu já tinha uns vinte... acho que era vinte e oito anos... eu já tinha o Mário e a () já tinha nascido...

A identidade do pronome de primeira pessoa (*eu*) está ligada ao reconhecimento da situação de comunicação, que no caso é a entrevista do aluno (A 7) com um morador de sua comunidade (ME 7). Só é possível identificar o “*eu*” nessa situação sabendo quem produziu o enunciado. Nesse caso foi a moradora entrevistada, respondendo à pergunta do aluno entrevistador.

5.3.2 Dêixis espacial

Os dêiticos espaciais indicam as noções de proximidade/distância do enunciador em relação ao um dado referente, apontando para um lugar situado e referido com relação a quem fala (CAVALCANTE ET AL., 2014). Esse tipo de dêixis é geralmente representado por advérbios de lugar, por meio dos quais o locutor aponta para o espaço sem citar o seu nome. Os exemplos a seguir ajudam a elucidar esse tipo de dêixis.

Exemplo 36 (ML 10)

“Naquele tempo essa cidade não tinha asfalto e nem calçamento, tinha poucas casas, agente tinha que ir pra Parnaíba caminhando, atravessávamos o rio de canoa para poder chegar lá, por que não tinha ponte.” (A 10)

Neste fragmento de texto de memórias literárias, a aluna constrói as memórias do morador referindo-se ao lugar onde o narrador vivencia os fatos relatados como “*essa cidade*”. Nesse gênero textual, o produtor do texto deve situar o leitor no tempo e no espaço, para que ele saiba quando e onde ocorreram os fatos narrados, porém as indicações de tempo e de espaço ficaram vagas, pois carecem do contexto discursivo para serem identificados.

Já no exemplo que segue, o uso da dêixis espacial se apoia no contexto sociocomunicativo e os referentes podem ser facilmente identificados.

Exemplo 37 (ET 4)

A 4 - Eh... eu gostaria que o senhor falasse um pouquinho sobre como é que era/se o senhor lembra né... como é que era essa cidade né... a cidade de Parnaíba quando é que o senhor era jovem.

ME 4 – a cidade era muito boa... era muito pacata... não existia o/o... não existia esse tipo de crime... como é que chama? De crime que hoje existe... né? na cidade... Você podia andar a noite toda... podia andar por aí por todo canto... que não existia esse tipo... HOJE... você num pode nem sair de casa... muito roubo... muito/muita morte... muito acidente de trânsito que também não existia isso aqui... a cidade tá bem evoluída mas pra esse ponto... pra outras coisas num vejo...

No exemplo 37 os dêiticos espaciais são facilmente sinalizam para a cidade de Parnaíba, mencionada pelo entrevistador (A 4) na pergunta que fez para o morador (ME 4). Se isso não tivesse ocorrido, não seria possível identificar o referente.

5.3.3 Dêixis temporal

Como o próprio nome indica, a dêixis temporal é uma forma de apontar o tempo. Cavalcante (2014) esclarece que esse tipo de dêitico são indicadores porque apontam para um lugar e estabelecem uma fronteira de tempo que toma por referência o posicionamento do *eu* falante no momento da comunicação. Nos exemplos a seguir veremos de que forma os alunos utilizam esse tipo de dêixis.

Exemplo 38 (ML 3)

Hoje tudo mudou porque naquele tempo não tinha transporte tinha pouca casa o que tinha mesmo era areia e mato hoje eu acho que tá tudo diferente... (A 3)

Exemplo 39 (ML 6)

... Antes as escolas eram muito diferentes pois eram bem mais rigorosa e não ofereciam tantas oportunidades como hoje em dia, antes quando eu adoecia também era muito difícil a assistência médica.

No exemplo 38, o dêitico “hoje” expressa o tempo atual e não o dia o dia depois de ontem, porém a forma dêitica “naquele tempo” é muito imprecisa e não situa o leitor no tempo. Não se consegue identificar em que período do passado os fatos relatados ocorreram. O mesmo ocorre no exemplo 39 em que “antes” é uma dêixis temporal, mas não se consegue identificar o tempo em que os fatos aconteceram.

Há situações em que é possível identificar o tempo mencionado pelo narrador com indicações do tipo: entrevista realizada pelo aluno “X” com o senhor “Y, 82

anos”. Se no texto houver a marcas de tempo que assinalem a infância ou juventude do entrevistado, fica fácil identificar o período.

Os resultados obtidos com a análise dos dados revelam a necessidade de se viabilizar uma proposta teórico-metodológica com vistas a minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos no que se refere à retextualização de uma entrevista para um texto de memórias literárias, com foco nas categorias de análise que definimos para esta pesquisa.

6 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Dedicamos esta seção à apresentação de uma proposta de intervenção contendo atividades voltadas para a superação das dificuldades dos alunos, referentes ao processo de retextualização do texto oral para o escrito, identificadas na análise de suas produções escritas, constantes no corpus da pesquisa.

I - Justificativa

Os PCN (Brasil, 1998) ressaltam a importância de o ensino de língua portuguesa ser focado na centralidade do texto oral e escrito, em detrimento de um ensino voltado apenas para a prescrição de regras. Tal prática tem como objetivo garantir que os alunos concluam o ensino fundamental dominando as habilidades para compreender os textos com os quais se depara em diferentes situações de interação.

No entanto, o ensino da oralidade na escola ainda carece de um amadurecimento teórico e metodológico de boa parte dos docentes, para que estes possam contribuir com a melhoria do desempenho linguístico dos alunos nesta modalidade da língua.

Nesse sentido, uma interessante estratégia de trabalho com textos orais e escritos é a retextualização, que consiste na transformação de um texto de uma modalidade para outra ou de um gênero para outro, como sugerem Crescitelli e Reis (2014), Marcuschi (2010). Por meio dessas atividades é possível ensinar as mudanças que ocorrem nesse processo.

Os resultados da análise dos dados desta pesquisa comprovaram que os alunos apresentam dificuldade na transformação do oral para o escrito, transferindo para o texto escrito algumas características mais adequadas ao texto falado.

Por isso, desenvolvemos esta proposta de intervenção com o intuito de apresentar alternativas de atividades que favoreçam o desenvolvimento de suas competências no uso da língua nas modalidades falada e escrita, especialmente na retextualização de entrevista para o texto de memórias literárias.

Tendo em vista que a língua é bimodal, as atividades aqui propostas se baseiam na leitura e na produção de textos orais e escritos concebendo a linguagem em seu aspecto dialógico, isto é, como prática sociointeracional.

Para a elaboração desta proposta de intervenção, nos fundamentamos nos trabalhos de Marcuschi (2010), Crescitelli e Reis (2014), Bentes (2010), Antunes (2005), Dell' Isolla (2007), Sim-Sim (2007) e Marcuschi (2012).

II - Objetivos

Geral:

Contribuir para o aprimoramento da competência linguística do aluno no uso da língua oral e escrita.

Específicos:

- Utilizar estratégias de retextualização a fim de proceder à transformação de um texto oral para um escrito e de um gênero para outro;
- Identificar marcas de oralidade no texto escrito;
- Conhecer os recursos coesivos utilizados em textos orais e escritos;
- Produzir um texto de memórias literárias a partir das informações coletadas em entrevistas com moradores da comunidade do aluno.

III – Resultados esperados

- Alunos aptos a identificarem as marcas de oralidade no texto escrito e as utilizarem ou evitarem conforme a situação comunicativa;
- Alunos capacitados para utilizarem estratégias de retextualização na transformação de uma entrevista para um texto de memórias literárias;
- Alunos com habilidades para ler e compreender textos orais e escritos e produzir textos do gênero memórias literárias coerentes e coesos.

IV - Atividades

ATIVIDADE 1 – Realização de entrevista

Objetivos:

- Obter informações a respeito de fatos que marcaram a vida de moradores da comunidade para escrever um texto de memórias literárias;
- Compreender o propósito comunicativo, o estilo e os elementos composicionais da entrevista;
- Interagir com o morador da comunidade em busca de informações sobre fatos que marcaram a vida do informante;

Descrição da atividade

- Organização dos alunos para que, individualmente ou em grupos de quatro, conversem com pessoas idosas da comunidade com vistas a recuperar lembranças individuais e histórias de vida e da comunidade. O professor deverá estabelecer o prazo de uma semana para que os alunos realizem essa atividade.
- Registro da conversa por meio de um gravador, celular ou filmadora desde que previamente autorizado pela pessoa entrevistada;
- Socialização na sala de aula das informações coletadas na entrevista;
- Sistematização das informações coletadas destacando: nome e idade do entrevistado, fato lembrado, temas mencionados e o que mais chamou a atenção do entrevistador.

Tempo para a aplicação da atividade: 03 aulas

ATIVIDADE 2 – Reconhecer as marcas de oralidade no texto escrito: hesitações, marcas de interação e repetições

Objetivo: Possibilitar o reconhecimento de marcas de oralidade no texto escrito.

Descrição da atividade

- Explicação para os alunos de que fala e escrita apresentam algumas diferenças que se dão no uso de uma das modalidades em diferentes situações. As diferenças não têm a ver com superioridade ou inferioridade da fala ou da escrita;
- Explicação sobre repetições, hesitações e marcas de interação;
- Projeção de trechos transcritos pelo professor da entrevista realizada na atividade 1 em que apareçam as marcas mais típicas da oralidade;
- Identificação por parte dos alunos das marcas de oralidade, conforme o modelo a seguir:

Identifique as hesitações, marcas de interação e repetições que aparecem na seguinte transcrição de entrevista:

Texto 1

eu gostaria que o senhor me dissesse se tem algum fato, algum acontecimento na sua vida né...que marcou a sua vida nessa cidade que o senhor nunca vai esquecer... um fato que foi marcante

Palavras ou expressões que se repetem

Hesitações

Marcas de interação

Texto 2

a coisa que eu mais gostava de fazer era de brincar...de pular corda... minha brincadeira preferida era pular corda...

Palavras ou expressões que se repetem

Hesitações

Marcas de interação

Obs. O professor deve enfatizar que a presença e recorrência desses elementos nos referidos textos não representam erro ou incoerência, mas são traços característicos do texto falado e exercem importantes funções na construção do discurso.

Tempo para aplicação da atividade: 02 aulas

ATIVIDADE 3 – Inserção/eliminação de marcas de oralidade no texto escrito

Objetivos:

- Inserir marcas de oralidade no texto escrito com o intuito de dar expressividade à fala das personagens ou realçar uma variedade linguística, contribuindo para uma melhor compreensão do texto;
- Eliminar e/ou evitar as marcas de oralidade no texto escrito quando elas não forem convenientes.

Descrição da atividade

- Organização da turma em grupos de três alunos;
- Distribuição de textos de memórias literárias entre os grupos;
- Leitura dos textos de memórias literárias;
- Realização de exercícios voltados para a eliminação ou substituição das marcas de oralidade que foram usadas inadequadamente no texto escrito.

Leia o texto de memórias literárias a seguir e faça o que se pede:

Oi meu nome e Lucia Fernandes tenho 61 anos moro em parnaíba des dos meus 4anos de idade, lembro-me que na Rua aonde eu moro não muita coisa eram Ruas de areia, não passava carros ou motos, era poucas casas.

Antigamente não avia Rodoviaria nem Hospitais, as vezes olho como era antes e vejo como ta muita coisa mudou, nada esta como era e acho muito gratificante.

Antigamente era bom, mas tambem era esquisito era um conjunto novo muitas casas abandonadas. Hoje o que mas me marca e que eu olho e vejo casarões antigamente era casinhas pequenas.

lembro-me das crianças Brincando nas ruas de pião, pega-pega, caça-Bandeira etc... os idosos se juntavam para jogar domino e baralho era uma diversão, também se juntavam para conversar nas causadas, na quele tempo existia Respeito ão mas velho, Hoje em dia ate bater batem. Espero que as coisas Ruins mudem e as Boas continuem.

(Aluna do 7º ano de uma escola pública)

a) Que marcas de interação aparecem no texto?

b) Elas foram usadas adequadamente? Por quê?

c) Liste as palavras ou expressões que se repetem no texto. Quais delas ajudam a manter dar sequência ao texto?

d) Que segmentos repetidos podem ser retirados ou substituídos sem prejuízo à compreensão ou continuidade do texto?

Seguindo o modelo a seguir, substitua as marcas de oralidade que você identificou no exercício anterior.

| | |
|--|--|
| Eu sinto muita falta do <u>meu tempo</u> porque <u>aquele tempo</u> era muito bom... | Sinto muita falta do meu tempo porque era uma época muito boa. |
| | |
| | |
| | |
| | |

Tempo para aplicação da atividade: 02 aulas

ATIVIDADE 4 – Identificação e utilização de recursos coesivos em textos orais e escritos

Objetivos:

- Favorecer o reconhecimento de recursos coesivos em textos orais e escritos;
- Possibilitar o desenvolvimento da habilidade para construir textos coerentes e coesos.

Descrição da atividade:

- Leitura dos textos 1 e 2;
- Resolução de exercícios sobre coesão textual;
- Comparação entre os textos;
- Resolução de exercícios de substituição gramatical e lexical.

Leia os textos a seguir:

Texto 1

Texto 2

| | |
|---|---|
| <p>A viagem foi muito longa e eu fiquei enjoada. Ele vem de carro. É preciso que ele viaje para a cidade. E os irmãos dele vêm de carro de boi. Meu tio tem 24 anos de idade. Meus irmãos deem quatro mil reais. As meninas têm cabelos loiros. Elas veem de caminhão de caçamba.</p> | <p>A viagem Eu, meu pai, minha mãe e minha irmanzinha fisemos uma viagem inesquesível. Fomos para uma <u>cidadezinha</u> do interior de Minas Gerais. <u>Lá</u> agente se hospedô numa casa bem no alto de uma montanha. Todos os dias antes de durmi papai contava histórias de aventura. <u>Ele</u> contava histórias bem legais. Já to com saudade <u>daquele lugar</u>.</p> |
|---|---|

Após a leitura dos textos responda:

Sobre o texto 1:

- Qual o assunto principal do texto?
- O pronome “ele” (3ª linha) refere-se a quem?
- Você percebe alguma relação entre os parágrafos do texto?

Sobre o texto 2:

- Qual o assunto principal do texto?
- A palavra “cidadezinha” é retomada no texto com outras palavras. Indique-as.
- O pronome “ele” na penúltima linha está substituindo que palavra?

Agora compare os dois textos e responda:

- Na sua opinião, qual dos textos apresenta uma unidade de sentido? Qual deles apresenta frases soltas?

Coesão textual

O texto 1 foi produzido nas seguintes condições: uma professora de uma turma do ensino fundamental menor escreveu no quadro uma lista com as palavras: viagem, vem, viagem, vêm, tem, veem, têm, veem e solicitou que os alunos escrevessem uma história em que aparecessem estas palavras. Ela não definiu o gênero a ser produzido, o tema, muito menos o público destinatário do texto. O resultado foi uma “história” que mais parece um amontoado de frases.

Já o texto 2 é fruto de uma atividade em que uma professora, também do Ensino Fundamental menor, solicitou que os alunos escrevessem uma história de aventuras para um público infantil. Antes de realizar esta atividade, a professora leu, contou histórias e conversou com os alunos sobre vários aspectos dessas histórias. Ou seja, o aluno que produziu o texto 2 o fez apoiado em um contexto.

Por isso, o texto 2, apesar de apresentar alguns erros ortográficos, possui unidade de sentido. Além disso, suas partes estão ligadas entre si por meio de pronomes, advérbios, palavras repetidas e sinônimas. O seu autor fez retomadas e progrediu. É, portanto, um texto coeso.

Leia o texto 3 e responda as questões sobre coesão textual.

“Antes de comprar um carro usado, é bom levar um carro a uma oficina para verificar se o carro está em bom estado de conservação ou se o carro está com problemas.”

Fonte: www.gigaconteudo.com

Apesar de a repetição ser um importante recurso de reiteração de elementos do texto para garantir-lhe o sentido, há situações em que a repetição excessiva e não intencional acaba por dificultar a compreensão do texto.

- a) Releia o texto acima e identifique a palavra ou sequência que se repete.

- b) A repetição que você identificou está a serviço da construção do sentido do texto? Explique.

- c) Caso julgue que a repetição não contribui para uma maior compreensão do texto, reescreva-o substituindo as palavras repetidas por pronomes ou por sinônimos.

Tempo para aplicação da atividade: 03 aulas

.ATIVIDADE 5 – Leitura e compreensão de texto de memórias literárias

Objetivos:

- Suscitar o interesse pela leitura do gênero;
- Explorar o plano global do texto;
- Identificar as principais características do texto de memórias.

Descrição da atividade:

- Definição de um grupo de alunos que lerão previamente o texto e selecionarão a informação relevante sobre ele;
- Exposição de fotos e objetos antigos antes da apresentação do texto;
- Sistematização pelo grupo da informação selecionada (título, nome do autor, assunto tratado no texto, lista de motivos pelos quais vale a pena ler o texto);
- Leitura compartilhada do texto de Memórias Literárias “O mundo encantado do engenho”;
- Discussão sobre o interesse suscitado pela apresentação do texto;
- Leitura pela turma do texto “O mundo encantado do engenho”;

- Esclarecimento de que se trata de um texto de memórias literárias escrito por uma aluna;
- Questionamento sobre o que é memória e qual a importância dela para as nossas vidas;
- Dividir a turma em grupos e entrega de cópias do texto, recortado em pedaços menores (parágrafos);
- Organização do texto pelos alunos, identificando o início, o meio e o fim;

- Identificação pelos alunos do trecho do texto que situa o leitor no tempo e no espaço em que as lembranças se desenrolam;
- Identificação do fato principal lembrado no texto;
- Apresentação do plano global do texto.

Plano global do texto

Início: dedicado a situar o leitor no tempo, e principalmente, no espaço em que se passam as lembranças do narrador.

Meio: o autor relata um fato que marcou sua vida e revela para o leitor os motivos que tornam significativos os fatos contados.

Fim: o autor pode concluir seu texto de memórias literárias com alguns questionamentos do narrador-personagem sobre seu passado ou se deslocar para o presente.

- Projeção do texto com data show;
- Leitura do texto e identificação das marcas de espaço e de tempo, fazendo os grifos à medida que estas marcas forem sendo encontradas;
- Mudança de foco narrativo da terceira para primeira pessoa.

Tempo para aplicação da atividade: 03 aulas

.ATIVIDADE 6 - Retextualização de entrevista para um texto de memórias literárias

Objetivo:

- Utilizar estratégias de retextualização para transformar uma entrevista em um texto de memórias literárias.

Descrição da atividade:

- Leitura da transcrição da entrevista realizada na atividade 1
- Editoração da transcrição da entrevista, eliminando hesitações, interrupções repetições desnecessárias;
- Eliminação das perguntas da entrevista;
- Eliminação das marcas de oralidade desnecessárias ao texto escrito;
- Estruturação do texto relacionando as respostas da entrevista às respectivas partes do texto de memórias literárias;

- Produção do gênero memórias literárias, atentando para o uso dos recursos coesivos adequados ao texto escrito.

Tempo para aplicação da atividade: 03 aulas

A presente proposta foi estruturada para se aplicar em uma turma de 7º ano, com um tempo de execução previsto para 16 aulas. No entanto, ela é flexível e pode ser adaptada a turmas de outros níveis, como o 8º ano, em que se trabalha com o gênero memórias literárias nas olimpíadas de língua portuguesa.

7 CONCLUSÃO

Neste estudo que teve como objetivo geral analisar os processos de retextualização na passagem de uma entrevista para um texto de memórias literárias, tratamos dos processos de retextualização sob a perspectiva da concepção sociointeracionista da linguagem para a qual o texto é um produto sócio-histórico.

Escolhemos os processos de retextualização como nosso objeto de estudo, tendo em vista que, em nossas atividades docentes, nós, professores de língua portuguesa, geralmente, deixamos uma lacuna muito grande no que se refere ao ensino da oralidade em nossas aulas.

Motivou-nos ainda para a escolha dos gêneros em questão, a constatação de que os alunos apresentavam enorme dificuldade na realização das operações de retextualização da entrevista para o texto de memórias literárias durante as oficinas das “Olimpíadas de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro”. Motivou-nos também, sobremaneira, a possibilidade de propor e acompanhar um trabalho que favorecesse o contato de duas gerações em um mundo onde as pessoas mais idosas, geralmente não são escutadas. Foi gratificante ver os adolescentes escutando as histórias de seus avós e aprendendo sobre aspectos históricos e culturais de suas comunidades. Por outro lado, alegrou-nos muito saber que muitos desses idosos encontraram nesses meninos e meninas uma oportunidade para serem ouvidos e transmitirem suas experiências.

Após a realização dessa pesquisa sobre os processos de retextualização na passagem do oral para o escrito, constatamos que é indispensável que o professor de Língua Portuguesa compreenda que fala e escrita sofrem variações e que as diferenças entre as duas modalidades da língua não se dão de forma dicotômica, mas dentro de um contínuo dos gêneros textuais. Quer dizer, as relações entre essas duas modalidades da língua não são em termos de superioridade e inferioridade, como afirma Marcuschi (2010), pois são práticas discursivas complementares, utilizadas em diferentes situações de interação.

O estudo permitiu reconhecer a necessidade de os alunos aprenderem a se comunicar por meio de textos orais e escritos e, para tanto, os professores de Língua Portuguesa devem empenhar-se no sentido de favorecer a competência desses discentes para produzir textos nas duas modalidades da língua.

Para alcançar tal intento, é preciso que os docentes dominem os pressupostos teóricos e metodológicos que lhes permitam refletir sobre as noções de variação e mudança e adotem o trabalho com gêneros textuais como forma privilegiada de ensinar a leitura e a produção textual.

A pesquisa aponta também para o reconhecimento da importância das operações de retextualização e da necessidade de ensinar os alunos a fazerem uso delas nas situações em que seja exigida a transformação de textos orais em textos escritos.

No que se refere aos resultados que se relacionam com as hipóteses levantadas no início da pesquisa, comprovou-se que os alunos, ao transformarem a entrevista em um texto de memórias literárias, transferem para o texto final (escrito) as características mais marcantes da oralidade.

A repetição foi reconhecidamente a marca mais evidente que os alunos transferiram para a escrita. Porém, à medida que eles se distanciavam do texto falado (entrevista gravada ou transcrita) nas atividades de transformação, o número de repetições desnecessárias diminuía. Ainda assim, o uso inadequado da repetição no texto escrito representa uma parte significativa dos problemas dos textos de memórias literárias produzidos pelos alunos.

Conforme nos propusemos, investigamos os elementos linguísticos mais característicos da oralidade que se manifestam no processo de transformação de uma entrevista para um texto de memórias literárias. Nesse sentido constatamos que as marcas de oralidade como a hesitação e interrupção, por exemplo, vão sendo eliminadas à medida que o processo de retextualização avança. Permanecem, conforme mencionamos, as repetições em suas diversas formas, mas, sobretudo, a repetição de itens lexicais, sintagmáticos e oracionais.

Os resultados provenientes da análise dos dados indicam a necessidade de uma ação pedagógica que possibilite a superação das dificuldades apresentadas pelos alunos com os quais desenvolvemos o presente estudo. Para tanto elaboramos uma proposta de intervenção que envolve atividades de leitura, produção de textos e retextualização a fim de desenvolver nos alunos habilidades para ler e produzir textos orais e escritos.

Sumariar/retomar conclusões de análises de outras categorias (a de dêixis, por exemplo)

Por fim, esperamos que esta pesquisa tenha oferecido pistas e fornecido questões úteis para o ensino de Língua Portuguesa no trabalho com textos orais e escritos numa perspectiva sociointerativa. Afinal a apropriação, por parte dos alunos, da leitura e da escrita é fundamental para que eles tenham êxito em suas atividades sociocomunicativas.

REFERÊNCIAS

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

_____. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** São Paulo: Parábola, 2005.

BENTES, Ana Christina. **Linguagem oral no espaço escolar: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola.**In: BRASIL, Ministério da Educação. Explorando o ensino de língua portuguesa: Brasil: 2010.

BOTELHO, José Mario. **O isomorfismo entre as modalidades da língua.** Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF, 2003. V. 1. p. 157-177.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Língua Portuguesa.** Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Ana Beatriz. **Relatório final da pesquisa Letramento Digital, Autoria e Colaboração em Rede: Os Professores da Educação Básica e o Papel das Licenciaturas a Distância na Apropriação das Tecnologias Digitais.** Recife, 2012. Disponível em <http://anabeatrizgomes.pro.br/moodle/mod/resource/view.php?id=1248>

CAVALCANTE, Mônica et al. **Coerência, referenciação e ensino.** São Paulo: Cortez, 2014.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues. **Professor, leitura e escrita.** São Paulo: Contexto, 2015.

CATACH, Nina (Org.). **Para uma teoria da língua escrita.** São Paulo: Ática, 1996.

CLARA, Regina Andrade; ALTENFELDER, Anna Helena; ALMEIDA, Neide. **Se bem me lembro: caderno do professor/orientação para produção de textos.** São Paulo: CENPEC, 2010.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola.** São Paulo: Global, 2007.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. **O ingresso do texto oral em sala de aula.** In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2014. p. 29 - 39.

DELL'ISOLLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha Victorio de Oliveira. Os processos de representação da imagem pública nas entrevistas. In: PRETI, Dino (Org.). **Estudos de língua falada: variações e confrontos.** São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 1998. p. 153-178.

FAVERO, Leonor Lopes. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETI, Dino (Org.). **Fala e escrita em questão.** São Paulo: Humanitas: FFLCH/USP, 2000. p. 79-97.

FAVERO, Leonor Lopes et al. **Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa.** In: ELIAS, Vanda Maria. Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura. São Paulo: Contexto, 2014.

FÉLIX, Samara; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **A apropriação do gênero “entrevista”: a retextualização fala/escrita e o processo de letramento.** UENP, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: um guia prático.** Itabuna, BA: Via Litterarum, 2010.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Angela B. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

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

KOCH, Ingedore Vilaça. Especificidade do texto falado. In: JUBRAN, Spinardi et al. **Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado.** São Paulo: Editora UNICAMP, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. **Interferências da oralidade na aquisição da escrita.** Revista IEL, Campinas, SP, v. 30, 1997.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. 59. ed. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Beth. **A escrita do gênero Memórias literárias no espaço escolar: desafios e possibilidades.** São Paulo: USP, 2012.

MARCUSCHI, Luís Antônio. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1986.

_____. Estratégias de construção textual: repetição. In: JUBRAN, Spinardi et al. **Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado.** São Paulo: Editora UNICAMP, 2006.

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

_____. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2010.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **Leitura e (re)escritura de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino.** São Paulo: Rêspel Ltda, 2002.

REY-DEBOVE, Josette. **À procura da distinção oral/escrito**. In: CATCH, Nina (Org.). **À procura da distinção oral/escrito**. São Paulo: Ática, 1996. p. 75 -90.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, Carmi Ferraz et al. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Mariana Fernandes. **As estratégias de construção do texto falado**. Disponível em www.webartigos.com/artigos.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p.?-?.

SILVA, Denise Elena Garcia da. **A repetição em narrativas de adolescentes: do oral ao escrito**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SIM-SIM, Inês. **O ensino da leitura: a compreensão de textos**. Ministério da Educação e Cultura, 2007.

VELOSO, Simone Ribeiro Ávila. **O ethos discursivo em entrevistas publicadas em VEJA: a divulgação da ciência no campo jornalístico**. São Paulo: USP, 2006.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “Os processos de retextualização na transformação de uma entrevista em um texto de memórias literárias”, sob a responsabilidade do pesquisador RODGER MARQUES DE SOUZA FEITOSA, que tem como orientadora a Prof. Dra. Bárbara Olímpia Ramos de Melo.

Nesta pesquisa nós nos propomos a investigar os elementos linguísticos mais característicos da oralidade que aparecem o processo de transformação de uma entrevista para um texto de memórias literárias. Em outras palavras, tentaremos entender o que acontece quando se transforma um texto oral (entrevista) em um texto escrito (memórias literárias).

Temos como objetivos mais específicos analisar os processos de retextualização na transformação de uma entrevista para um texto de memórias literárias, apontando as alterações sofridas no texto original e investigar as estratégias envolvidas na retextualização da entrevista e até que ponto as marcas de oralidade afetam a construção do texto final.

Na sua participação você irá responder a uma atividade diagnóstica que consta de realizar uma entrevista com um morador da sua comunidade e em seguida você irá transcrever essa entrevista e transformá-la em um texto de memórias literárias.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem em expor os dados produzidos à crítica de alguém alheio ao processo, provocando comentários depreciativos. Além disso, durante a coleta de dados os sujeitos poderão sentir-se incomodados. Os principais incômodos podem ser: saída da rotina e constrangimento.

Os riscos mínimos se justificam pelo grande benefício advindo da revelação do estado de competência leitora/escritora e textual dos alunos, o que oferecerá oportunidade para que se tracem estratégias de intervenção, o que poderá contribuir

para a melhoria da competência comunicativa desses sujeitos. Mais especificamente, a relevância acadêmica e social deste trabalho reside na possibilidade de, sem pretensão de oferecer receitas, provocar reflexões e apontar encaminhamentos para a adoção de uma prática voltada para o uso da língua escrita nas demandas cotidianas, o que favorecerá os sujeitos da pesquisa na melhoria do seu desempenho escolar e nas necessidades de expressão oral e escrita exigidas pelas convenções.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Rodger Marques de Souza Feitosa, pelo telefone: (86) 99483-6070. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa - Universidade Universidade Estadual do Piauí: Rua Olavo Bilac, 2335 – Bairro Centro Sul – CEP 64001-280 – Teresina – PI, fone: (86) 3221 – 4749.

Teresina, ----- de junho de 2016.

Rodger Marques de Souza Feitosa

Pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Pai ou responsável

ANEXOS

ANEXO 1 – Entrevistas realizadas pelos alunos

A 1

A 1 - a senhora se lembra de alguma passagem marcante na sua vida nesta cidade:

ME 1 - sim, cheguei muito nova aqui com 4 anos de idade e aqui fui ficando ai quando eu vim pra este conjunto ele não era muito habitado não tinha muitas casas era um lugar bem esquisito chão de areia carros não passavam aqui era um lugar tranquilo. E hoje o que mas me marca e que hoje vejo casa bonitas e minha que era uma casinha agora e um casarão.

A 1 - como era este lugar naquele tempo:

ME 1- esquisito aqui tinha muitas casa abandonadas pois muitas pessoas que viam morar aqui não se atapitavam. Hoje não hoje as casas já são valorizadas inclusive muito caras hoje a cidade só cresce pra banda da rodoviaria.

A 1 - a senhora percebe semelhanças ou diferenças nos q ele e hoje?

ME 1 - completamente, muita diferença semelhanças poucas.

A 1- a senhoras pode falar um pouco mas sobre estas semelhanças ou diferenças:

ME 1- diferenças e como já lifalei era um conjunto não abitado com poucas pessoas, já hoje tem muitas casas e pessoas e muitas coisas de valores hoje tem igreja, posto, hospitais etc... E quem mora aqui a muitos anos vê uma diferença incrível do que era antes do que era antigamente só fica nas lembranças nada se compara do que e hoje.

A 2

A 2 – o senhor se lembra de alguma passagem marcante na sua vida?... O senhor vai dizer sim ou não

ME 2 – mas é caso de ruindade é?

A 2 – É... pode ser qualquer coisa... tipo assim... o senhor se lembra ou o senhor não se lembra?

ME 2 – me lembro...

A 2- fala só sim...

ME 2 – tudo que eu passei... vendo tudo de pequeno... de lá pra cá eu sei tudim...

A 2- que fato foi este e o que passou ... ah...()?

ME 2 – A primeira...ah/a primeiro fato foi quando eu fiquei sem mãe NO::VO... pode dizer sem pai também porque era pela mão dos outros tinha oito anos de idade... aí cai sofrimento so/sobre mim... sabe? ... aí... de lá para cá eu tive muito sufoco na minha vida... cheguei um tempo que eu... com dezessete ano eu num bebia pinga... depois comecei a usar bebida... é maus amigo/ hoje/... feliz aquele que tá no caminho de Deus... que não procura esse tipo de male... quando a pessoa tá no mundo tudo é ruim para ele... eh tanto para o homem quanto pra mulher/... quando a gente não conhece a palavra de Deus... a gente/ tu/ no mundo é bom pra gente... mas não é não... é enganado... na partir quando a gente conhece a palavra de Deus a gente muda a vida... aí nesse tempo eu ainda não conhecia a palavra do Senhor Deus... Senhor Jesus Cristo... eh... eu usava muito bebida... (...) de casar com vinte e dois anos... mas não fui feliz na minha/no meu casamento... inda hoje tô...

A 2 – outra pergunta... EH... por que foi tão marcante?

ME 2 – eh... do...

A 2 – o senhor ter perdido a mãe...

ME 2 – não era um () porque uma pessoa quando perde a mãe dele ou a mãe dela ... qualquer uma pessoa...tudo fica difícil...

A 2 – e... como era O seu lugar naquele tempo? ... o senhor era diferente do que é hoje?

ME 2 – eh... não era como eu terminei de falar ... eh... não é bom não porque a gente fica dono da gente... a pessoa faz o que quer...

A 2 – não... e como era o seu lugar? Tipo assim... era que nem hoje... a cidade era como?

ME 2 – não/era n... morava no mato... eu fui m/ eu fui mateiro... toda vida eu fui mateiro... eu morava no mato... Cana Braba... Cana Braba eu morava...

A 2 – mas ela continua do mesmo jeito?

ME 2 – não... ela agora é Dunas...as dunas...o morro branco... onde eu morava... lá () era pouca casa...

A 2 – o senhor percebe semelhança ou diferença como que ele é hoje?

ME 2 – é hoje?

A 2 – se ele é igual ou...

ME 2– ah... não hoje eu mudei... eu sou outra pessoa...

A 2 – e o/e o lugar onde o senhor morava?

ME 2 – é onde eu morava?... aonde eu morava mudou... onde eu morava e hoje...

A 2 – tem alguma semelhança do que era antes pra hoje?

ME 2 – Não... num tem não... hoje tá tudo diferente... era as grande semelhanças ()... de Cristo e hoje eu mudei de vida...

A 2 – o senhor pode falar mais um pouco sobre essas semelhanças e diferenças?... tipo assim se o lugar era bonito... se era feio... se hoje tá mais...ME 2L – não ... antigos... os antigos... os antigos pra nós crianças era bom... a gente criança num cansa.... tudo em paz tá bom mas num é... cansa... ainda mais pros outros que não são mãe... e o pai só no mundo... aí... os filhos tudo de paz tá bom e num sendo bom? ...

A 2 – fale aí umas diferença que o senhor vê que era antes e agora tá diferente...

ME 2 – e hoje não... hoje tô se/ com sessenta e s/ ... de lá pra cá dos antigo pra cá/ hoje em sessenta ano... sessenta e dois ano... com d/ com cinquenta anos caí nos braço de Jesus e hoje eu sou um pregador de Cristo... hoje sou missionário de Deus... sou um adorador de Cristo... tudo que eu fazia eu deixei... estou na p... de Cristo orando e... para mim e para os outro também... e a minha vida mudou...

A 2 – e a diferença do lugar pra hoje?... como é que era a sua casa?

ME 2 – eh... eu morava nas dunas né?

A 2 – se existia pista....

ME 2 – não... eh... naqueles tempo eu morava na/quando eu aceitei Jesus...

A 2– antes...

ME 2 – aí o (demônio)/ eu tinha um bar eu bebia muita bebida... eu vendia muito... era antigamente...

A 2 – então não tá igual?

ME 2 – eu era/ eh... pera aí... (...) antigos quando eu saí da/ me separei da mulher... muitos anos antigos atrás... eu botei um bar era muita bebedeira... muito engodo e prostituição... de tudo que o diabo amostrava... depois fui pra assembleia de Deus e

saí do lugar e fui morar nas dunas... em cima do morro... de lá pra cá Deus me abençoou e hoje eu tô aqui nas bênçãos de Deus... (risos e palmas) ... bênçãos de Jesus

A 2 – brigada

A 3

A 3 – primeira pergunta... a senhora se lembra de alguma coisa passada marcante na sua vida nessa cidade?

ME 3 – sim... minha mãe morreu... fiquei cuidando dos/dos irmão e ajudando meu pai...pescando... só

A 3 – Segunda pergunta... que fato é este e por que foi tão marcante?

ME 3 – porque eu casei... tive meus filhos e agora tô criando os netos

A 3 – terceira pergunta... como era esse lugar naquele tempo?

ME 3 – naquele tempo não tinha transporte... tinha pouca casa... tinha muito era mato (risos)... não é não?

A 3 – quarta pergunta... a senhora percebe semelhanças e diferenças o que ele é hoje?

ME 3 – tá muito diferente hoje em dia

A 3 – quinta pergunta... a senhora pode falar um pouco mais sobre as semelhanças ou diferenças?

ME 3 – no quê?

A 3 – Aonde a senhora morava ... a diferença ME 3 – a diferença agora é que lá tem casa... () bastante casa... só

A 3 – tá bom

A 4

A 4 - qual é a idade do senhor?

ME 4 - 75 anos

A 4 -eu gostaria que o senhor me dissesse se tem algum fato, algum acontecimento na sua vida né...que marcou a sua vida nessa cidade que o senhor nunca vai esquecer... um fato que foi marcante

ME 4 - um fato marcante é dum filho... meu primeiro FILHO mais velho que cresceu e pra ele ganhar que cresceu e a ci/... e pra ele poder ganhar a vida foi preciso se destacar pra outro canto... num vou falar da cidade... esse é um fato que não vai me... esquecer nunca

A 4 – e o que foi que aconteceu com ele?

ME 4 – um acidente... a gente tava vindo do trabalho quando eu volto do trabalho alguém me chama e me para e vai me dando a notícia que di/ que tinha havido o acidente dele/ com ele... mas não sabia se tinha morrido... como eu já tinha uma/uma s... uma suspeita que o transporte que ele tinha... que quando me falaram eu já falei no nome dele... foi meu... ele morreu... e então a notícia chegou aqui...assim... e isso foi um caso também que não/nunca saiu da minha mente... inclusive HOJE... eu/eu estou aqui com a filha dele... que é a Lirlane, né? ... tá me visitando... minina que eu quero muito bem... e ela gosta muito porque se destacar lá de São Paulo para visitar aqui é preciso que tenha alguma amizade, né? e isso eu me sinto muito satisfeito com isso... não porque ele morreu mas porque ela veio me visitar, né?

A 4 – Eh... e foi difícil né conviver com essa situação de um acidente inesperado?

ME 4 – muito difícil que não se esperava... porque acidente todo mundo sabe que é imprevisível... mas ... a gente fica naquela/quando recebe uma notícia a gente já fica com a expectativa de... MORTE... que sempre acontece ser... né?

A 4 – Eh... eu gostaria que o senhor falasse um pouquinho sobre como é que era/se o senhor lembra né.. como é que era essa cidade né... a cidade de Parnaíba quando é que o senhor era jovem.

ME 4 – a cidade era muito boa... era muito pacata... não existia o/o... não existia esse tipo de crime... como é que chama? De crime que hoje existe... né? na cidade... Você podia andar a noite toda... podia andar por aí por todo canto... que não existia esse tipo... HOJE... você num pode nem sair de casa... muito roubo... muito/muita morte... muito acidente de trânsito que também não existia isso aqui... a cidade tá bem evoluída mas pra esse ponto... pra outras coisas num vejo...

A 4 – E... quando existia algum tipo de violência... essa violência era localizada em algum ponto assim da cidade?

ME 4 – sim... a maior parte da/ era.. a maior parte desses crimes era nos abien/... nos ambiente né? que....

A 4– os ambientes que o senhor fala eram as áreas de prostituição?

ME 4 – exato.... onde existia os cabarés... essas coisas... né? ... bom... era onde mais existia... inclusive lá no/no/no... onde hoje é o/ é o mercado... né?... é o mercado central... ali era um ponto de mais... de mais criminalidade né?... que existia... mas graças a Deus diminuiu...diminuiu mais... mas continua ainda... de vez em quando se sabe que morreu um dois por lá... e a gente tá vivendo... mas tá/ isto tá / incluído na cidade inteira... não existe ... no bairro Guarita... bairro Campos essas coisas ... não existe esse ponto estratégico não... tá normal... na cidade inteira...

A 4 – Eh... o senhor pode falar sobre algumas diferenças, né que existia daquele tempo pro tempo de hoje além dessa questão da violência? ... o senhor percebe que em alguma diferença da cidade como ela é hoje como ela era naquele tempo?

ME 4 – Ora muito... primeiro lugar que a cidade melhorou no ponto de combustível... né? que tá à vontade do/do... do povo... e que antes...

A 4 – Combustível não tinha pra vender era... naquele tempo?

ME 4 – é... não tinha... era/é ... tinha mas era uma coisa difícil... né? não era ah/ hoje que tem volume... tem muito volume... né?... inclusive... a maior dific/... a dificuldade que nós tinha nessa época da cidade passada era o próprio gás da cozinha... né? e ia-se pr'uma fila esperar comprar um botijão de gás... e era a coisa mais difícil exi/ que a pessoa podia dizer era adquirir um botijão de gás... quando você ia chegando onde tava o gás ... acabava a fila ou ela saía ou ia vender nouto canto e num vendia mais pra nós...

A 4 – Eh... eh... outra questão que eu/que eu... teria curiosidade de saber também em relação às diferenças, né.... como é que era diversão naquela época...como e que o jovem se divertia no tempo em que o senhor era jovem?

ME 4 – Ah naquele tempo nós tinha/tinha muita festinha... familiar... que/ matiná/matinê né?

A 4 – matinê... eu já ouvi essa palavra... matinê...no final da tarde... era?

ME 4 – É ... no final da tarde existia aquelas festinha... de convite... ia aqueles rapazes... aquelas moça tudo de convite das famílias que... era só família... a gente ia era uma festa decente... não existia bagunça... hoje você não pode... se você vai... até um clube hoje/ se você vai/ se você não vim embora cedo... quando você vim de lá pra cá você é roubado... é assassinado... é/ tem essas diferenças.

A 4 – E em relação a/a educação... tinha escola pra todo mundo?

ME 4 – É... a escola... porque o povo era menos... né? ... as escola tinha pra todo mundo... era muito melhor de você estudar do que HOJE... hoje tem muita escola mas existe muito burocracia nisso aí... então pra isso tem que ter advertência para os dirigente do/da cidade.

A 4 – E... como é que era o relacionamento dos professor com os alunos?

ME 4 –hoje?

A 4 – naquela/naquela época ... como é que era o relacionamento do professor com o aluno?

ME 4– era meio carrasco(sorrindo)... o aluno tinha que aprender mesmo... ou ela aprendia ou apanhava na vez do/dos argumento que tinha... o apuro da/da/da semana que você aprendeu...toda sexta-feira tinha um/um/um ditado... tinha uma cópia... tinha uma tabuada pra você responder... as matéria né? as pergunta...e quando você não sabia responder que tinha um que respondia... ele pegava o rodízio todinho e metia o bolo (batendo na palma da mão) ... e aquilo ali o cabra ficava com vergonha porque num/num queria estudar e/e por aí acontecia... mas o/o estudo antes mil vezes melhor do que hoje...os cabra que aprenderam antes... os de hoje não chega nem perto.

A 4 – Eh... e como é que era o/o senhor percebia por exemplo o relacionamento entre pais e filhos naquela época?

ME 4– outra coisa... isso aí... como você tá perguntando... antes os pai obedecia... os pai tinha moral para os filho... se saía de casa tinha hora pra chegar.. hoje... sai de casa pra chegar dez hora chega/se num/num tiver paciência de esperar ele chega hora do dia... do outro dia né? Passa a noite na rua... anda por aí n...nas quebrada... num sei... num sei fazendo o quê... e eu acho que pra julgar a vida de hoje com a do passado... a do passado mil vezes melhor do que a de hoje... pra esse ponto

A 5

A 5 – como é seu nome?

ME 5 – Bernarda Marques de Lima

A 5 – eh... cê tem quantos anos?

ME 5 – sessenta e/sessenta e um

A 5 – com quantos anos cê veio pra cá pra Parnaíba?

ME 5 – treze anos

A 5 – cê...se lembra de alguma coisa que marcou por esse tempo que você veio pra cá... cê ficou por aqui?

ME 5 – muitas coisas aconteceram... teve muitas coisas que marcaram a minha vida... umas positivas... outras negativa... mas foram coisas assim que ajudaram a eu chegar a onde eu cheguei hoje né?

A 5 – Certo... e por que foi tão marcante assim pra você?

ME 5 – dois fatos foram muito marcantes na minha vida... primeira quando eu vim de São Bernardo pra Parnaíba que eu fui morar na casa/casa de família... lá com quase quinze anos que eu morava lá houve um desentendimento me/meu com O dono da casa... e isso me marcou MUITO assim porque eu/eu era como se fosse uma pessoa da família e passei a ter um relacionamento com ele assim estranho... eu não falava com ele... ele não falava comigo...nessa época a mulher dele teve que ir pra Belém fazer um curso em Belém... e eu em casa cuidando das crianças e sem falar com ele... sempre eu fazia a/queria comprar alguma coisa... fazia nota... passava pra filha dele e ela passava pra ele...

A 5 – Cês não se comunicavam né?

ME 5 – Não se comunicava... então/mas isso fez com que eu crescesse... a partir daí... eu saí da casa/da casa que lá e passei a morar só... isso acho que serviu a base para que eu crescesse e sobrevivesse morando sozinha... isso foi uma coisa que marcou... que eu nunca esqueci... sendo um/por um lado foi negativo... porque me perdi assim o meu relacionamento com ele né? a gente não se falava... mas por outro lado ajudou eu a crescer pra criar coragem pra morar sozinha? Só eu e minha irmã/ () uma irmã que já morava comigo... e de lá pra cá eu cresci muito...

A 5 – certo...

ME 5 – e também teve o positivo que foi quando minha irmã também que morava comigo casou e foi embora pra São Paulo... lá pra ela foi mui/ foi negativo... que ela perdeu/ com nove meses de casada ela ficou viúva... mas pra mim foi assim uma grande alegria... não por ela ter ficado viúva... mas por ela ter ficado grávida de dois meses... e que hoje tem a filha com vinte e nove anos... uma pessoa maravilhosa que é uma parte assim da/da minha vida... e é tudo pra mim

A 5 – Co/cê se lembra como era... como era sua rua quando você era criança?

ME 5 – olha quando eu cheguei a Avenida Capitão Claro só era areia ... nessa época estavam passando o asfalto... é tanto que as ruas da Capitão Claro... se você observar são casas lá em cima e a rua lá embaixo porque era só areia e tiveram que tirar toda aquela areia pra poder passar o asfalto... ela era... começando a/a...a asfaltar ... água e esgoto também tava no início também... nem todas as casas... praticamente todas aquelas casas de lá têm um poço no quintal... tinha um poço no quintal porque não tinha água encanada...

A 5 – a senhora percebe semelhanças ou diferenças em sua rua?

ME 5 – hoje existe muita... eh vendo assim que era perto do Senai... só aquele prédio do Senai já mudou totalmente né? então... ali em frente à casa que eu morava era umas republicazinha ... hoje já tem aquele prediozinho... tem a agência/ tem a agência... na época era a agência do Marimbá... que ficava ali onde hoje é a agência da Nazaré... aqui... toda aquela área ali não tinha aquele posto... não tinha ali aquela prédio do Café Maratá... então muita coisa mudou ali na/na rua... hoje tá totalmente diferente...

A 5 – sobre... e sobre a cidade como um todo... quais são as diferenças que você percebe em relação a hoje?

ME 5 – a cidade como um todo tá totalmente diferente daquela época né? ... nem/nem parece a Parnaíba da época que eu cheguei aqui... eu cheguei em sessenta e oito... pra hoje... dois mil e dezesseis... apesar das grandes reivi/eh... reivindicações de reclamarem que a cidade tá/mas pra hoje Parnaíba totalmente diferente da Parnaíba de quando eu cheguei aqui em sessenta e oito.

A 5 – Tá bom...me interessei pela sua infância né... então fale mais como era sua vida quando você era criança

ME 5 – minha vida quando era criança...

A 5 - ou adolescente né? ... que é quando você chegou aqui

ME 5 – quando eu cheguei aqui... como adolescente... eu cheguei assim pra trabalhar nas casas alheia.... não conhecia nada... uma das coisas que minha mãe pediu... que não queria que eu/que me desse dinheiro mas que eu continuasse estudando... e isso foi uma coisa ... sempre tive esse privilégio de estudar... porque naquela época esse/gente pobre pra estudar era um sacrifício né? então eu tive esse privilégio... mas como todo adolescente da época ... tinha muitas amizades na escola ... eh... muitas coisas/ pra sair de casa a gente não tinha essa liberdade pra sair de casa... muitas vezes a gente fugia de casa... quando às vezes a gente inventava qualquer coisa pra poder s/ pra poder sair de casa...

A 5 – Como era AS brincadeiras ... suas di/diversões com suas amigas ... colegas?

ME 5 – era mais de/de correr ... eh... pular cordinha que hoje em dia a gente não vê mais... pular cordinha ... aquela pular boneca ... eh... pular corda... exatamente... pular cordinha... eram mais essa brincadeiras assim... de correr... de esconde/ de esconde-esconde... uma questão que/que hoje a gente não vê mais né?... hoje ninguém vê mais criança brincando na calçada ((risos))... ninguém vê menino pulando cordinha na/na calçada... tudo isso a gente via... não tinha o movimento de/de/de carro que tem hoje... então tinha mais essa liberdade né? de brincar na rua...

A 5 – como eram as escolas ... a qualidade dos estudos ..lá?

ME 5 – eu não sei se naquela época a preocupação era maior... do aluno aprender... porque naquela época era o professor LÁ e o aluno aqui né? e o aluno tinha medo do professor ... não tinha o professor como amigo... mas a/o mestre que... impunhas as ordens e ele tinha que cumprir ... era aquele medo de você fiar reprovado... tinha uma história de uma segunda época... Deus defenda de alguém querer ficar de segunda época porque perdia e ia fazer a prova depois e era reprovativa mesmo ... tinha uma nota x ... se você não tivesse aquela nota você ia pra segunda época... lá em fevereiro todo mundo de férias e você lá fazendo uma prova... e se você não passasse nessa segunda época não tinha outra chance não... eh ou passava ou ficava reprovado... mas o ensino parece/ não é que tivesse mais qualidade mas devido à dificuldade que tinha de estudar ... quem ia pra escola tinha mais interesse de aproveitar... hoje devido tá mais/ é/é mais liberal todo mundo tem direito á escola/todo mundo não estuda quem não quer... parece que tão colocando/ tá assim/ o aluno para o aluno o in/ a educação já não é tão importante como naquela época...

A 5 – do que que você sente saudade em relação àquela época? ... sente falta de alguma coisa?

ME 5 – falta mais/ eu sinto falta da/daquela época do/ muitas vezes eu queria... queria ter as coisas e não podia... e às vezes eu até digo assim.... nós na/ não/ muita gente diz assim... a Cláudia é rica/ a Cláudia não é... e () sentir falta disso nós tentamos dá pra Cláudia tudo que a gente não teve né?... então queria ir pro/pr' uma festa ... não ia porque não tinha dinheiro... não tinha uma roupa pra ir... então tudo isso dificultava... também pra sair era/ queria sair... pedia mamãe eu vou sair... não... quem sabe é teu pai... pronto aquilo ali já acabava porque não ia pedir o pai... então isso eu si/não que eu sinta falta assim na minha vida mas eu vejo assim que faz falta hoje... essas pequenas coisas... que naquela época eram grandes coisas... e hoje a gente acha tão/tão vulgar que você já nem/nem liga... que muita vezes vai sair hoje de casa e não da nem satisfação nem pra pai nem pra mãe... como se não tivesse ninguém...

A 6

A 6 – a senhora se lembra de alguma passagem marcante da sua vida nesta cidade?

ME 6 – Sim.

A 6 – que fato foi este e por que foi tão marcante?

ME 6 – (...) Fortaleza que eu morei em Fortaleza e vim pra Parnaíba a minha cidade... tá com vinte anos... e minha neta nasceu... desde quando ela nasceu que eu vim morar aqui... na Parnaíba...

A 6 – como era esse lugar... como era esse lugar naquele tempo?

ME 6 – menos/quando eu vim pra cá era menos desenvolvido... tinha muitas casas mas tudo era de/de palha... pois é... de/de taipa... e palha né? ... e o que é mais? ...

A 6 – a senhora percebe semelhanças ou diferenças com o que ele é hoje?

ME 6 – TEM muitas diferenças...

A 6 – a senhora pode falar um pouco mais sobre essas semelhanças ou diferenças?

ME 6 – mudou um/bastante porque... hoje em dia a gente tem posto de saúde... transporte... e cata-vento... isso... escola...

A 7

ME 7 – interessante na época... anh... quando chegou a televisão aqui... quando chegou a energia elétrica... aqui não tinha energia... era tudo escuro aqui não tinha calçamento... era areia e as casas não tinha energia... quando chegou a primeira energia aí e que veio a luz elétrica ... né? aí ficou tudo muito bem... dormia cedo... sete hora tava todo mundo dormindo... todo mundo acordava cedo dormia cedo

A 7 – como era a escola no tempo da senhora?

ME 7 – a escola era... eu estudava no Sindicato do Óleo... a primei/minha primeira escola... estudava de manhã... era de sete às onze... a aula.... o lanche lá na escola

A 7 – Eh... desse tempo pra cá muita coisa mudou na cidade no bairro aqui?

ME 7 – mudou... muita coisa... muita coisa mesmo... a/a o calçamento não tinha como eu já te disse... A/A água que chegou... os/os esgotos que fizeram né? não tinha também... a água era aí... a gente usava a água e ela ficava aí na porta da rua... a água ... depois que eles fizeram... fazer ... vieram fazer o/o ... como é o nome?

A 7 – o esgoto

ME 7 – isso... aí vieram fazer... depois da água que tava canalizada né... aí vieram arrumar e ficou ótimo mas mudou MUITA coisa... muita coisa... não tinha esses postes aí na frente que tem na rua... era aqueles postes de madeira... cada casa tinha um poste né? pra poder puxar energia...pra vir pra casa ... aí agora tá... e violência zero... não tinha... não existia... bandidagem... droga

A 7- não tinha

ME 7 – não... e era todo mundo... parece e a impressão que a gente tinha era que era todo mundo mais amigo... não tinha tanta/tanta coisa

A 7 – Briga...

ME 7 – não... não tinha tanta briga... confusão... esse negócio aí... acho que primeiro porque a gente obedecia muito aos pais né? tinha o horário e eles dizem o horário pra pessoa dormir e todo mundo obedecia... era raro ter uma pessoa que a gente conhecia... eu pelo menos nunca conheci uma pessoa aqui que não obedecia o pai ou a mãe... era tinha as diferenças mas não como hoje... uma criança de cinco anos hoje diz pra uma mãe NÃO e pronto é não... naquele tempo não existia isso... a mãe falava uma coisa prum filho ... eu lembro que o meu tio ... eu tinha/ eu tenho um tio ... que ele é até o padrinho do Mário... tio Chaga... ele já era ... adulto... mas ele começou a namorar... era pra ele chegar em casa dez horas da noite... ele chegou dez e meia...

A 7 – ele já adulto?

ME 7 - já adulto... porque ele chegou dez e meia ele levou uma surra... de rei... a minha avó bateu nele... pra ele não chegar mais dez e meia... era pra ele chegar dez horas e ele chegou dez e meia...

A 7 – Hoje em dia o pessoal chega mais é uma hora da manhã

ME 7 – chega de manhã... nessa época não/acho que é por isso que ... dizem que pra bater não pode né?

A 7 – hoje em dia tem a lei... antigamente não tinha né?

ME 7 – pois é não tinha...

A 7 – e também vocês apanhavam...

ME 7 – pois é... mas eu acredito que uma palmada... uma... num digo pra pessoa assim tirar sangue né, dum filho? ... mas corrige... a pessoa dizer um... porque eu aprendi assim que pai e mãe que ama diz NÃO... criei dois filhos dizendo não pra eles....

A 7 – qual foi a época mais difícil da sua vida?

ME 7– mais o quê?

A 7 – Difícil

ME 7 – a mais difícil... foi quando a casa aqui da mamãe/a mamãe derrubou pra construir a outra... nós ficamos praticamente ao relento... pois é... porque teve que derrubar pra construir a outra aí nós ficamos só num cubículo lá no fundo do quintal sabe?... foi a mais difícil... porque ficava... nós/nós somos em nove irmãos... morreu só um... aí ficava os nove... não... ficava oito nesse/nesse quarto pra a gente

dormir... enquanto a mamãe levantava essa casa aqui que a gente tá... a gente ficava ali que era na garagem... a gente ficava lá... mas todo mundo obedecendo e o papai ele viajava... ele morava ... ele trabalhava em Teresina... E... todo mundo obedecia a mamãe... a mãe dizia uma coisa todo mundo obedecia... porque se a gente não obedecesse... ela quando ela falava a gente apanhava...então pelo mil respeito que a gente tinha ... tanto é que ela criou nove... todos nove... graças a Deus... somos boas pessoas e bons filhos pra ela...e ela ficou viúva e a gente que tá com ela.. . hoje ela tá doente e tá todo mundo na casa dela... a mamãe.. eh... ela criou a gente assim... dizendo NÃO... quando podia ia... quando não.... não e pronto... era um não que a gente... todo mundo tinha que obedecer

A 7 – a senhora perdeu seu pai com quantos anos?

ME 7 – eu já era casada... eu acho que eu tinha uns vinte.... acho que era vinte e oito anos...eu já tinha o/o Mário e a () já tinha nascido... (...) eu fui criada assim... a minha mãe eu ia pra um lugar quando ela deixava.... quando ela não deixava eu não ia.. cria/hoje em dia criança tem muito ... eu/eu... eu penso... eu penso não... eu vejo... criança tem muito direito.... eu mesmo...eu tenho neto que eles/ eles não fazem o que querem porque os meus filhos criam eles como eu criei eles dizendo não também... eles só vão pra um lugar onde eles podem ir... (...) mas tem muita criança aí ... ainda agora mesmo eu tava falando para minha filha... () que ela conhece... ela manda no pai e na mãe... () eu acho muito difícil hoje acriação... de hoje... não muito difícil não é diferente... da criação de hoje pra criação da época que eu fui criada (...) eu casei cedo ... eu casei ... hoje eu tô com 55... (...) pois é ... é difícil...

A 7 – ()?

ME 7– depois do Sindicato do Óleo eu fui pro SESI... lá perto do Diocesano... a gente ia de carona com um/um senhor que levava as filha dela aí... aí ele levava muita gente que estudava aqui no bairro do/que morava aqui no bairro do Carmo né? todo mund/ ele tinha um jeep... aí todo mundo ia nesse / às vezes quando não ia... mas voltava ... quem num ia né? muitas vezes a gente ia caminhando... lá perto do Diocesano... e voltava no jeep dele... do seu Celso...

A 7 – a senhora mora aqui desde criança?

ME 7 – moro... quando a mamãe... eu nasci... eu cheguei aqui a mamãe disse que eu tinha seis meses... que eu nasci mesmo na Ilha... aí com seis meses que eu tinha nascido eu vim pra cá... mamãe mudou pra cá... desde essa época que a gente mora aqui... a roupa era muito pouca que a gente tinha... não tinha muita roupa... nas condições financeiras né?... mas todo mundo tinha... andava vestido... arrumado e banhava de manhã e de tarde... mamãe nunca deixou a gente sem banhar...sempre aqui não tinha água... era água do rio que a gente banhava...

A 7 – no cais ali não era?

ME 7 – era no cais... a gente ia pra lá ... mamãe levava a gente pra banhar lá... aí ia de manhã e ia à tarde... é mei/onze horas né? quando chegava da escola ia banhar e à tarde também... tipo cinco horas da tarde? ... todo mundo ia banhar lá.. aqui tinha água encanada... era assim.

A 7 – o que a senhora mais gostava de fazer?

L – a coisa que eu mais gostava de fazer era de brincar...de pular corda... minha brincadeira preferida era pular corda...

ME 7 – tinha alguma coisa de comida diferenciada?

ME 7 – como/como?

A 7 – comida diferenciada...

ME 7 – comida diferenciada não... era feijão arroz e tinha né? porque a gente comia muito feijão verde... o meu avô tinha uma roça ... ele trazia ... verdura ... tipo quiabo maxixe abóbora feijão verde milho verde melancia ... tudo ele trazia da roça... a gente comia muita coisa da roça que ele trazia... ele cultivava a roça o ano inteiro... entendeu que era perto do rio e ele plantava também arroz nessa roça dele lá e plantava tudo ... mandioca... tudo ele plantava e tudo ele trazia pra a gente...

A 7 – quando foi seu primeiro namorado?

ME 7 – o primeiro namorado? ... acho que eu tinha uns treze anos... treze quatorze anos...

A 7 – como foi que vocês se conheceram?

ME 7 – aqui no bairro do Carmo...

A 7 – (...) ah...

ME 7 – cantavam? cantavam... tinha a capela... aí desde que eu me entendo por gente que tinha a capela ali né? ... aí lá tinha/tinha também um clube de jovens na capela.

A 7 – A se/a senhora participava?

ME 7 – participei... dum dos primeiros eh... clube de jovens porque era a vizinha aqui quem... quem tomava de conta né... quem tava na frente... e ela convidava a gente... ela vinha falar com a mamãe e a mamãe deixava ... aí nós fo/fo ... aí eu participei... eu e minha irmã... a gente participava do primeiro grupo de jovens que tinha aqui no bairro... e assim foi... aí lá tinha o/o coral também.

A 7 – a senhora cantava?

L

ME 7 – não... participei do coral não... eu fui umas vezes mas aí eu desisti... não fui não... mas tinha o coral e a capela desde que eu me entendo por gente que ela existe... graças a Deus...

A – e cantor.. vamos supor...qual era os cantores lá da época?

ME 7 – da época? ... Era o Roberto Carlos era o Vanderley... que eu me lembro né... o Vanderley Cardoso... era a Vanderleia... a Vanusa... era o Jerry Adriany... era o Márcio Greyck... era esses cantores que tinham

Anexo 2 – Textos de memórias literárias

A 1

Oi meu nome e Lucia Fernandes tenho 61 anos moro em parnaíba des dos meus 4anos de idade, lembro-me que na Rua aonde eu moro não muita coisa eram Ruas de areia, não passava carros ou motos, era poucas casas.

Antigamente não avia Rodoviaria nem Hospitais, as vezes olho como era antes e vejo como ta muita coisa mudou, nada esta como era e acho muito gratificante.

Antigamente era bom, mas tambem era esquisito era um conjunto novo muitas casas abandonadas. Hoje o que mas me marca e que eu olho e vejo casarões antigamente era casinhas pequenas.

lembro-me das crianças Brincando nas ruas de pião, pega-pega, caça-Bandeira etc... os idosos se juntavam para jogar domino e baralho era uma diversão, também se juntavam para conversar nas causadas, na quele tempo existia Respeito ão mas velho, Hoje em dia ate bater batem. Espero que as coisas Ruins mudem e as Boas continuem.

A-2

Naquele tempo quando pequeno não era que nem as outras crianças eu era trabalhador com apenas 8 anos.

Mas tinha mãe infelizmente morreu e ai comessou o meu sofrimento, meu trabalho piorou agora e de sol a sol eu não tinha mais casa

O lugar onde eu morova era muito bonito cheio de plantações era como uma rossa, mas hoje e um lugar chamado as dunas.

E ai eu mim casei com uma mulher chamada M^a de Fatima nois dois temos 7 filhos jám temos netos mas nois se separamos e agora ela mora comum dos nossos filhos e com a filha de nossa filha, e eu moro com meu filho e os filhos dele e apesar de nunca ter pisado numa escola eu sou um missionário de Deus “alelueia”

A-3

No meu tempo

Eu sinto muita falta do meu tempo porque eio u tempo era muito bom e também eu brincava muito de pega pega, cai no poço, cabre cega etc... eu gostava muito de sair com os meus colegas.

Mais mim veio uma grande tristeza que a minha mae avia morrido e eu tive que ajuda meu pai na roça e na pesca.

Hoje já estou mais feliz porque eu mim casei tive 8 filhos e hoje eu só vó de 16 netos que amo muito.

Hoje tudo mudou porque naquele tempo não tinha transporte tinha pouco casa o que tinha mesmo era areia e mato hoje eu acho que tá tudo diferente que no meu tempo não tinha muita casa carro nem muita rua que nem tem hoje.

A-4

As diferenças

Meu nome é João Batista de Souza Belo a minha idade é 75 anos, eu moro em Parnaíba a muito tempo quando passa a cidade piorar.

Na antigamente a cidade era muito boa, não existia crime nós podia andar a noite toda e pro todo canto, de hoje você não pode nem sair de casa, muito roubo, muita morte, acidente de trânsito, a maior partes desses crimes era nos ambiente hoje é o mercado central era um ponto de mais criminalidade mais agora diminuiu de vez em quando, muita coisa ficou diferente como a cidade melhorou no ponto de combustível, naquele tempo era o próprio gás da cozinha pra uma fila saia comprar um botijão de gás e era a coisa mais difícil, quando você ia chegando onde tava o gás acabava a fila saia ou ia vender nouto canto e não vendia mais pra nós.

A festa tinha matinê é no final da tarde, aquelas festinha de convite ia rapazes, moça e toda das famílias, era festa decente não existia bagunça hoje se você não vim embora cedo você é roubado ou é assassinado.

A-5

Meu nome e Bernarda Marques de Lima eu tenho Sesseta e um ano, muintas coisas marcaram milha vida. Primeiro quando eu vim de São Bernado, e depas de quinze anos hove um desentendimento, quando eu cheguei aqui só era areia e estavam asfaltando, mas tudo mudo , o snai a cidade totalmente diferente.

As brincadeiras era de corre; pula boneca , pula corda , esconde, nas escolas tinha uma historia de segunda ordem ,não e pela qualidade, e sim pela importância de estuda. Naquela época e garde coisa e hoje agente acha tão vulga que já nem lig.

A-6**Lembranças de Dona Maria**

Meu nome é maria da cruz eu tenho 62 anos e voltei para a pedra do Sal depois de muito tempo, porque queria reencontrar minha família principalmente meus netos.

Naquele tempo o transporte era muito difícil e precario para eu, e a educação muito pobre e não havia tanta violência como hoje em dia.

Antes as escolas eram muito diferentes pois eram bem mais rigorosa e não ofereciam tantas oportuniades como hoje em dia, antes quando eu adoecia também era muito difícil a assistência médica.

A cidade antes era repleta de casarões antigos e hoje em dia há uma grande concetração de cormecios e casas mordenas.

A-7

Meu nome e Conceição de Maria tenho 58 anos moro em Parnaíba a minha vida toda. Meus pais eram bem rígidos principalmente minha mãe agente sabia oque ela queria só pelo olhar.

As bricadeiras eram legais agente brincava de roda, do esconde de pula corda , jogar bola peteca brincavamos tamém de bonecas de pano que agente chamava de as bonecas de bruxinhas.

No meu tempo agente não tinha agua encanada agente banhava no rio perto de nossa casa, agente também não tinha energia elétrica no bairro não tinha luz quando dava 3:00 da noite todo mundo dormindo.

Eu estudava no cindicato do oleo minha primeira escola eu estudava de manhã. agente ia para escola comum senhor que levava as filhas deles e nos levava para escola ele levava muitas pessoas do bairro e tinha um jeep e cabia todo mundo la.

Os pais naquela época os pais eram muito rígidos, eu tenha um tio que ja adulto tinha que chegar 22:00 da noite e um dia ele saio e volto 22:30 e a mãe dele deu um surra nele.

A-8

Naquele tempo em minha cidade de paço do Lumiar, eu e meus pais tínhamos uma vida simples e dificil.

O transporte não existia era bem difícil para a gente se locomover, a nossa moradia era bem simples de palha e de barro.

A nossa única forma de diversão era festa que as pessoas faziam em suas casas em que todo mundo podia dançar, naquele tempo tínhamos mais paz no mundo.

Os namoros ah! Os Pais de todas as garotas daqui da região eram bem rigorosos e só entregavam as suas filhas a rapazes direitos e que respeitassem suas filhas.

Naquele tempo todos os pais de famílias trabalhavam duro na roça para conseguir colocar o alimento na mesa para alimentar seus filhos e suas esposa.

A-9

Antigamente não existia muitas casas, lojas, etc. tinha mais matos de casas.

A diferença de antes e de atualmente é muita, pois não tinha celulares, computadores, e outros eletrodomésticos, e quando eu sai de meu interior eu vim a procura de emprego pois onde eu morava não tinha muito oportunidade de emprego.

A ponte de Simplício Dias não existia antigamente e nós atravessarmos de barco ou até mesmo de canoa.

Muitas coisas que não existia antes hoje existe como vários eletrodoméstico, até mesmo água encanada e luz em postes, até mesmo em casa.

A-10

Naquele tempo essa cidade não tinha asfalto e nem calçamento, tinha poucas casas, agente tinha que ir pra Parnaíba caminhando, atravessávamos o rio de canoa para poder chegar lá, por que não tinha ponte.

Eu entregava pão, de jumento nas casas de outro bairro, onde eu morava tinha poucas casas, só a minha e de três vizinhos, e por volta árvores e mato. Um acontecimento que não consigo esquecer foi aos meus 13 anos, perdi minha mãe, ela ficou doente pois éramos muito pobres não tínhamos condições de pagar um tratamento. Então minha mãe morreu, fiquei só, mas minha mãe tinha casal de amigos que então mim adotaram adotaram, cresci fiquei adulto e construí uma família, mim casei com Maria de Lurdes e teve sete filhos com ela. Fiquei viúvo e reconstruí mais uma nova família, mim casei pela segunda vez com Maria das Dores Santos com ela tive mais quatro filhos, eles foram criados aqui neste lugar Ilha Grande, no Piauí nos morros da Mariana. Hoje, sinto uma falta imensa da calmaria que tinha, tudo era silencioso e seguro agora tem barulho de carros e motos andando para todos os lados vinte e quatro horas por dia, antes quando íamos dormir escultávamos somente o som dos grilos. Era tudo calmo mas hoje em dia não nos sentimento mais seguros, a ondas de violência e assaltos nos rodeia e tira nossa paz. Por isso sinto falta do passado dessa cidade. Olho para esses fotos é fico comigo mesmo lembrando daquele tempo ótimo.