

ORALIDADE E ESCRITA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NARRATIVOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

ORALITY AND WRITING IN PRODUCTION OF NARRATIVE TEXTS OF STUDENTS OF JUNIOR MIDDLE EDUCATION.

Odília Olinda de Oliveira Vieira¹

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Marinalva Vieira Barbosa²

Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

RESUMO

Neste artigo, analisamos a presença de recursos da oralidade em narrativas escritas de alunos da 6ª série do Ensino Fundamental II e como esses mesmos recursos podem ser mobilizados para facilitar o domínio da produção escrita, através da retextualização e reescrita. A base teórica se fundamenta na concepção de linguagem bakhtiniana, na proposta de interação entre leitura, produção textual e análise linguística de Geraldini (2012,2013), nos estudos de formulação textual da oralidade e escrita de Marcuschi (2003, 2007, 2008, 2010) e na pesquisa de Belintane (2013) sobre a influência da tradição oral no processo de alfabetização e produção textual. Para concretizar este trabalho, foi escolhida uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental II de uma escola pública do Município de Uberaba/MG. Basicamente, o método utilizado na produção e seleção dos dados é o indiciário, pois permite ter uma percepção do detalhe linguístico que define a presença da oralidade nas narrativas escritas. A proposta de intervenção visando ao ensino da escrita teve duração de um semestre. Na primeira etapa, apresentada e analisada neste artigo, a narrativa oral serviu de base para a construção de um relato escrito. De posse dessa produção, procedemos à análise, definindo os indícios de oralidade nas narrativas escritas e o planejamento de uma sequência de atividades pedagógicas, composta de um estudo comparativo das duas modalidades, retextualização de um texto oral, reescrita de pequenos trechos de textos da turma, estudo de alguns casos de pontuação e ortografia, concluindo-a com a reescrita do primeiro texto produzido pelo próprio aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade. Escrita. Reescrita. Retextualização.

ABSTRACT

This paper analyses the presence of orality resources in narratives written by sixth degree in the Junior High School degree and how such resources can be handled to facilitate the mastering of the written production, through retextualization and rewriting. The theoretical basis is founded on the bakhtinian conception of language, on Geraldini's theses and arguments (2012, 2013) proposal of an interaction between reading, writing and linguistic analysis, on the studies on textual formulation of orality and writing presented by Marcuschi (2003, 2007, 2008, 2010) and on Belintane's (2013) research on the influence of oral tradition in the process of literacy and written production. To materialize this research, we chose a 6th degree class in a public municipal school in Uberaba, Minas Gerais. Basically, the method used in the production and selection of the data is the indicatory, for it allows us to have a perception of the linguistic detail that defines the presence of orality in the written narratives. The intervention proposal aimed at the teaching of writing lasted one semester. In the first step, presented and analyzed in this article, the oral narrative served as the basis for the

¹ Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras da UFTM - ooovieira@yahoo.com.br

² Doutora em Linguística e docente do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da UFTM – marinalva.barbosa@uftm.edu.br

construction of a written account. In the possession of this production, we proceeded to the analysis, defining the indications of orality in the written narratives and the planning of a sequence of pedagogical activities, composed of a comparative study of the two modalities, retextualization of an oral text, rewriting of small sections of class texts, study of some cases of punctuation and spelling, concluding it with the rewriting of the first text by the student himself.

KEYWORDS: Orality. Writing. Rewriting. Retextualization

INTRODUÇÃO

A escola agrupa em si a diversidade. Cada aluno é um sujeito único em decorrência das suas experiências, vivências, relações sociais e pretensões de vida. A linguagem se constitui nessas interações constantes entre o diverso e o semelhante resultantes de diferentes comunidades e conhecimentos. Nessa perspectiva, torna-se inviável a manutenção de um ensino de língua pautado sempre nos mesmos princípios linguísticos, na uniformidade e nas repetições sucessivas das mesmas atividades como se a língua fosse algo pronto, estático. Há necessidade para vencer esses entraves do conhecimento de um aporte teórico adequado que lhe dê sustentação para promover um ensino que amplie os conhecimentos do aluno no que diz respeito a leitura e a escrita.

Os alunos chegam ao Ensino Fundamental II (EFII) com muita dificuldade e rejeição à produção textual. Devido ao pouco domínio dos recursos da linguagem escrita, recorrem aos recursos da linguagem oral para produzir a escrita. Esse não saber diferenciar as especificidades da oralidade e da escrita, especificamente o quando usar uma ou outra, resulta das desmotivadoras práticas de produção textual voltadas ao pragmatismo cotidiano. Os textos de caráter utilitários, muito presentes em livros didáticos, oferecem poucos elementos linguísticos para enriquecer a linguagem do aluno e pouco contato com aspectos criativo do texto literário. Este está muito presente no cotidiano da escola determinado pela lógica do estudo programático e, nesse sentido, o aluno aprende muito mais a reconhecer a sua forma de estruturação do que os seus sentidos.

Diante disso, esta proposta da pesquisa surgiu com intenção de romper com esse universo pragmático instituído pelo livro didático e buscar o texto narrativo com o intuito de recuperar o imaginário, a fantasia. Assim, a questão que surge é: se o aluno já apresenta um bloqueio ao escrever e, quando o faz, só consegue se expressar por meio da construção oral, por que não tomar como ponto de partida as características da oralidade na sua amplitude como ponto de partida para ensinar a escrita? Combinar as manifestações da oralidade com a produção escrita seria um caminho que facilitaria e enriqueceria a criação de narrativas do aluno?

Pelas características da produção de narrativas dos alunos, ainda centradas em um saber narrar oralmente, que chegam ao Ensino Fundamental II, torna-se propício um trabalho metódico, entrelaçando a oralidade e a produção de narrativas escritas. Esse é também o período em que a escola estabelece uma relação de continuidade e ampliação do domínio linguístico do aluno. Diante disso, o primeiro questionamento a fazer é o seguinte: como constituir a aprendizagem sobre elementos importantes para a construção de narrativas escritas, tais como estruturação, sequenciação, pontuação, diferentes vozes do texto, temporalidade, até mesmo problemas ortográficos? O segundo questionamento a se fazer é: o aluno, ao produzir um texto, faz uma transposição de recursos da fala para a sua escrita? Essa transferência pode ser considerada parte de um processo de aprendizagem?

Mediante esses questionamentos, o objetivo principal da pesquisa apresentada neste artigo foi analisar a relação entre a oralidade e a escrita nas produções de textos narrativos escritos de alunos do EFII com o intuito de compreender os processos de aprendizagem da escrita. Especificamente, foram analisados a correlação de recursos linguísticos das duas modalidades; a identificação de recursos coesivos presentes nos textos escritos e orais; a análise do processo de sequenciação de ideias nas produções escritas e orais; a identificação das formas de representação

das diferentes vozes presentes nas narrativas orais e escritas; análise da estruturação da narrativa escrita e o papel da oralidade nessa estruturação.

As análises foram desenvolvidas com base na concepção de linguagem de Bakhtin (1995), produção textual e análise linguística de Geraldi (2012,2013), nos estudos de formulação textual da oralidade e da escrita apresentados por Marcuschi (2003, 2007, 2008, 2010) e na pesquisa de Belintane (2013) sobre a influência da tradição oral no processo de alfabetização e produção textual. Para proceder ao desenvolvimento metodológico e seleção e análises das produções dos alunos, também buscamos aporte teórico em Ginzburg (1989). A partir dessas concepções teórico-metodológicas, foram selecionados os indícios da relação entre oralidade e escrita na produção textual dos alunos.

Trata-se de uma pesquisa resultante da realização de uma proposta de intervenção escrita, no âmbito da aula de língua portuguesa, com alunos do Ensino Fundamental II, de uma escola pública da Cidade de Uberaba-MG³. Neste artigo, apresentamos a descrição e análise dos resultados alcançados na primeira etapa da proposta – um percurso de trabalho que buscou criar as condições necessárias para que os alunos participantes pudessem refletir sobre os usos e funcionamentos da oralidade e escrita e, principalmente, tendo como ponto de partida os saberes orais como recurso para o ensino da escrita.

1 Linguagem, oralidade e escrita

Ao trabalhar com o ensino da leitura e da escrita, torna-se necessário estabelecer uma concepção de linguagem, pois ela norteia as atividades e a relação do professor com os alunos. Este trabalho mobiliza a concepção de linguagem bakhtiniana (1929). Para o autor, a língua se constitui de signos ideológicos, carregados de valor semiótico, que se constituem no processo de interação social. Nas relações sociais, o indivíduo se constitui e promove a constituição do outro. A palavra, considerada signo ideológico por excelência, apresenta duas faces no processo de interação, porque “é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto do locutor e do ouvinte” (1929, p. 113). Essa relação dialógica permeia toda a teoria bakhtiniana.

Os estudos bakhtinianos não tomam oralidade e escrita como duas representações opostas de uma língua. Estabelecem uma relação muito próxima, sempre que faz referência a uma e outra, apresentam uma correspondência entre elas. Ambas se manifestam por meio dos gêneros discursivos dentro de contexto de realização. A materialidade das duas é a língua. Como Bakhtin (1929, p.92) defende, “o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas.” Nas situações discursivas, os falantes vão mobilizando recursos linguísticos adequados ao contexto de atuação.

Do processo de utilização da língua em situações de interação nas esferas da atividade humana, resulta a criação do enunciado oral ou escrito. Ele traz em si as condições específicas e as finalidades dessas esferas, através do conteúdo, da seleção dos recursos da língua (estilo) tanto no nível lexical, fraseológico e gramatical e, acima de tudo, a construção composicional. Eles se tornam indissolúveis no seu todo. Esses três elementos componentes do enunciado, ao constituírem-se num todo indissolúvel, definem os gêneros discursivos. Os enunciados, dentro das esferas de utilização da língua, acabam adquirindo uma relativa estabilidade que vão caracterizar os gêneros discursivos.

Os gêneros, para Bakhtin (1976), são heterogêneos, variados e infinitos, pois são representativos das diferentes esferas da atividade humana. Devido a isso, o autor não tem a preocupação de classificá-los. Prefere distingui-los em primários (simples) e secundários (complexos). Os primários são os enunciados que possuem características próprias, dependendo da situação de ocorrência recebem uma determinada configuração. O diálogo do cotidiano, por

³ A pesquisa maior foi desenvolvida pela primeira autora, para conclusão do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, e orientada pela coautora deste artigo

exemplo, apresenta uma variedade de constituição, tudo depende do tema, da situação em que ocorre e a forma composicional. Os secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas, etc.) resultam de um convívio cultural mais complexo, organizado e desenvolvido. Geralmente, aparecem escritos. Os gêneros complexos podem fazer uso dos primários, mas estes perdem seu vínculo imediato com a sua situação natural de realização, quando, por exemplo, vão compor a realidade de um romance. Em síntese, para Bakhtin oralidade e escrita se manifestam nos gêneros discursivos primários e secundários.

Belintane (2013), no que se refere aos gêneros discursivos, se detém no papel da oralidade na constituição da escrita. Ao defender a existência de uma relação constitutiva entre as duas modalidades da língua no processo de aprendizagem da escrita, não toma a oralidade apenas como uma representação da fala cotidiana, do processo comunicativo instantâneo, mas como manifestação cultural de transmissão de narrativas ligadas ao mítico, à aventura, ao encantamento associadas aos gêneros infantis e da tradição oral. Segundo esse autor, a criança penetra no universo da escrita com desenvoltura quando traz dentro de si o potencial de sua oralidade.

Na perspectiva defendida por Belintane (2013), desde o nascimento, a criança é envolvida pelos sons da voz humana. Inicialmente, é atraída pela voz materna que representa a voz do outro. Logo ela começa a trocar as sensações de prazer do corpo como o ato de mamar, o carinho, o colo, etc. pelas vozes da mãe, representadas pelo manhês, cantigas, brincadeiras com palavras, etc. A mãe começa a atribuir sentido às manifestações da criança, principalmente as sonoras, sem ter certeza do erro ou do acerto. Isso se torna uma rotina na relação mãe/filho. A cada som emitido pela criança, a voz materna lhe atribui uma palavra. É o caso, por exemplo, do *ô* ou *bô* que, no ato da amamentação, passa a ser interpretado como o seu término, a mãe responde a essa manifestação com a seguinte fala: *é, sim! acabô!*, construindo um sentido para os sons realizados pelo filho.

Embora Belintane (op cit) recorra a uma base teórica (psicanálise) diferente de Bakhtin (2015, p.46-7), registra-se um ponto de ligação entre eles. Ambos tomam a constituição da linguagem por meio do outro. Bakhtin demonstra que as relações afetivas da mãe com a criança e demais pessoas de convivência mais íntima são os constituidores iniciais da imagem do corpo exterior e interior através da linguagem. Nesse processo, inclui-se a construção linguística, constatada nesta afirmação de Bakhtin:

As influências extratextuais têm uma importância especial nas primeiras fases da evolução do homem. Essas influências se envolvem nas palavras (ou outros signos), e tal palavra é a dos outros, e, acima de tudo, a da mãe. Depois disse a “palavra do outro” se transforma dialógicamente, para tornar-se “palavra pessoal-alheia” com a ajuda de outras “palavras do outro”, e depois, palavra pessoal “com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas. (BAKHTIN, 1976, p. 402- 3).

Belintane (2013) admite que a atribuição dos sentidos e a ampliação dos signos se constituem pelo outro (a mãe) e à sua revelia, mas traz um dado novo: o esvaziamento do senso lógico. Nesse processo, o sentido vai se formando, juntamente com os traços do sem sentido (nonsenses) que penetram no próprio ato da fundação da palavra. Esses desencontros significativos entre mãe e filho, são importantes na estruturação da linguagem, por deixar o seu resto, seu vazio de sentido no domínio linguístico. No meio da fala séria, encontram-se as manifestações do sem sentido, das brincadeiras e das possibilidades poéticas. Na percepção do sentido da linguagem, é muito comum ocorrer esse esvaziamento do senso lógico para dar espaço a uma interpretação do metafórico, acionando o conhecimento poético para estabelecer o seu entendimento.

Para Belintane (2013 (op cit, p. 35), “esse ato de esvaziar é uma operação fundamental da linguagem e da leitura”, mas que nem sempre o ser falante o tem de prontidão, sobretudo na escolarização da leitura. O referido autor destaca a importância das cantigas e dos jogos linguageiros da infância para obter o domínio linguístico no processo de escolarização, porque eles se tornam verdadeiras matrizes textuais da leitura e da própria literatura, trazem o esvaziamento das palavras do cotidiano para permitir a entrada de um novo sentido. O trabalho com esses textos da infância,

da cultura oral, possibilita a criação de matrizes mentais que servirão de suporte para a alfabetização e a produção de textos escritos:

As narrativas míticas, de encantamento, de aventuras e outras que instigam o desejo de continuar a saber, aliadas aos gêneros da infância e da tradição oral, constituem o que nomeamos “oralidade”. Nossa aposta busca uma metodologia que tem como base essa oralidade, que se abre na forma de matrizes e de pujança psíquica para a escrita (BELINTANE, 2013, p. 126 e 127).

Para o autor, a criança que vivencia desde cedo o universo discursivo dessa oralidade caminha para um domínio da escrita com mais facilidade, pois esse contato lhe possibilita a formação de matrizes mentais para a sua realização. Inclusive, favorece a criação e o contato com a literatura, justamente, porque esvazia as palavras do cotidiano, permitindo o ingresso a nova ordem de significações, levando o aluno a conviver com o universo metafórico e metonímico. Nesse sentido, a oralidade, por meio das narrativas, é constitutiva da entrada para o universo da língua escrita.

O ato de ouvir e contar histórias foi o sustentáculo, ao longo do tempo, da herança cultural entre os povos. A linguagem oral é a expressão viva da língua. Mesmo hoje com o domínio da escrita, o ser humano continua se constituindo na rotina do dia a dia através da fala. A resolução da vida se dá pelo diálogo. Desconhecer esse poder no espaço escolar é anular a riqueza cultural que cada um traz de suas comunidades, pois a escola é o espaço da diversidade, polifônico e democrático. Colocar a criança em contato com essa tradição de ouvir e contar histórias, desde muito cedo, possibilita o alargamento de seus horizontes quanto à percepção de mundo, à criação e ao posicionamento diante da diversidade de situações. E a escola reforçar isso como estratégias de aprendizagem evita a distância estabelecida entre a linguagem oral e escrita.

Na elaboração de seus relatos escolares, na fronteira ainda dos gêneros primários, o aluno começa a vivenciar diferentes recursos de expressão. A partir do contato com a diversidade e a riqueza expressiva de textos advindos da tradição oral ou histórias infantis, ele tem a oportunidade de se envolver com a linguagem metafórica, criativa. Essa experiência lhe possibilita desenvolver habilidades linguísticas e criativas, configurando traços de autoria em suas produções.

2 Análise linguística e indiciária como ancoragem metodológica

No decorrer da realização da pesquisa maior, toda a estruturação das atividades de escrita desenvolvidas em sala de aula se fundamentou na prática da Análise Linguística (AL). A AL é um procedimento de ensino da língua sistematizado por Geraldí (2013) em que o texto produzido pelo aluno é o ponto de partida para o ensino linguístico e a ampliação da competência discursiva. A AL, nas palavras desse autor, inclui:

[...] tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência interna do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações, etc. essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (Geraldí, 2012 *apud* Mendonça 2006, p. 2006).

Por essa concepção, após a análise de uma produção inicial, faz-se necessária a realização de atividades apoiadas em textos diversos, usando diferentes recursos pedagógicos para ampliar o campo de conhecimento do aluno. Todo o processo finaliza com a reescrita do texto pelo seu autor. Segundo Geraldí (2013, p.122), o ensino da língua, a partir dessa concepção, sai do

reconhecimento e reprodução para o ensino do conhecimento das diferentes situações de usos dos recursos linguísticos e da produção textual.

Ao assumir a concepção de AL, buscamos criar em sala de aula o espaço de reflexão sobre como os recursos da língua foram mobilizados no texto oral ou escrito, levando em conta todo o processo de produção textual, as condições específicas e finalidades dentro de um contexto de uso. Em contato com textos de diferentes autores que ilustram o gênero textual escolhido para estudo, o aluno vai percebendo as construções linguísticas adequadas e seu efeito de sentido. Dessa forma, consegue ampliar a sua competência discursiva. O estudo linguístico, por meio da AL, não descarta a gramática, pois ela é um dos componentes da língua que garante o seu funcionamento e organicidade. Quando o professor, juntamente com o aluno, depreende a forma como a língua foi organizada em dado contexto, que efeitos de sentido essa organização produziu, na verdade, estão analisando a gramática de uso da língua. Essa, em dada situação, apresenta regras de funcionamento que ele precisa dominá-las. Não se trata de um estudo de nomenclatura gramatical, classificatório distanciado de uma situação, nem um esvaziamento do estudo da língua.

No que concerne à produção, à seleção e à análise de dados, por não se tratar de uma pesquisa que buscou na repetição das situações linguísticas o atestado de validade do processo de ensino e aprendizagem, recorreremos também a concepção de indiciário tal como proposta por Ginzburg (1989). O trabalho com o dado indiciário sustenta-se em um solo frágil, caracterizado pela ausência de um fundamento rígido, o que não significa que seja uma experiência baseada no nada, desprovida de rigor. O seu fundamento reside na ausência de qualquer fundamento que pretenda ser prescritível e repetível porque os atos humanos não são procedimentos causais, mas casuais. O acesso a eles depende da inter-relação entre pequenos acontecimentos: que não é proposta inversa de acúmulo ou de repetição do insignificante para se chegar a uma verdade universalizada e inquestionável. Isso seria também engessar o singular na generalização e pressupor que os sujeitos são iguais nos pequenos detalhes. A proposta de que se deduza mais do que é insignificante.

Essa concepção permite, no trabalho com atos de linguagem, conceber os alunos como sujeitos cujo texto não se perde ou se explica pelas especificidades generalizantes de pertencimento a certa comunidade (nesse caso, a classe de aluno), mas também não seriam atos absolutamente singulares e, por isso, sem nenhuma relação com outros textos. As produções podem ser consideradas pequenos atos que oferecem a possibilidade de chegar a uma materialidade mediada porque produto da relação entre o singular e o plural, entre o “eu” e o “outro”.

Assim, considerando essa proposta de metodologia, as atividades de intervenção para o ensino da escrita a partir da oralidade foram divididas em duas etapas. Para concretizá-las, foi escolhida uma turma de sexto ano do EFII de uma escola pública da rede municipal de Uberaba/MG, constituída de trinta e dois alunos. Quando as atividades foram iniciadas, estavam presentes vinte e nove.

De modo geral, a proposta de atividade de intervenção para o ensino da escrita foi composta por duas etapas. Neste artigo, foram selecionadas três produções da primeira etapa para análise da presença de indícios de oralidade na produção escrita. Para proceder à seleção dessas três produções, foram levados em conta três critérios: a combinação de elementos da oralidade e da escrita, mas sem o domínio formal da estruturação do texto escrito; domínio da estruturação formal do texto escrito; a predominância da oralidade na produção escrita, destituída de estruturação formal do texto escrito.

3 Entre o oral e o escrito: a palavra puxa palavra

Na realização da proposta inicial de escrita, intitulada *Palavra puxa história* (trabalho com palavras geradoras), os alunos receberam uma lista de palavras, quase todas ligadas aos assuntos com os quais estavam trabalhando nas aulas de língua portuguesa (lua, guaraná, bolinhas de sabão, milho, sabugo, cobra-cega, mula-sem-cabeça, pula-pula, dentre outras). Cada um escolheu uma palavra dessa lista, que lhe trouxesse à memória um caso verdadeiro ou imaginário para ser relatado

oralmente. Antes de iniciar os relatos, a turma foi alertada para ficar atenta, pois, na aula seguinte, iriam escolher um ou mais casos ouvidos, transformando-os em uma nova história, mas escrita.

Com o intuito de incentivar os alunos a produzirem suas narrativas orais, foi apresentado pela professora pesquisadora o relato de um caso real decorrente de uma brincadeira de cabra-cega. A partir daí os alunos foram convidados a contar seus casos (gravados para posterior análise). Dos vinte e nove alunos presentes na aula, somente sete não quiseram relatar nada. Não houve obrigatoriedade. A intenção foi deixá-los menos tensos e mais envolvidos com a atividade.

Na segunda aula, como já era do conhecimento de todos, realizaram a produção do texto escrito, tendo como suporte motivador os casos ouvidos na aula anterior. Receberam duas sugestões de trabalho: poderiam recontar o próprio caso ou combinar mais de um numa mesma história. Após a produção, os alunos que quiseram procederam à leitura dos textos para turma.

Essa produção foi recolhida para ser analisada e, a partir dessa análise, estabelecemos uma relação entre a produção oral e escrita, identificar os recursos linguísticos e coesivos, o sequenciamento, a estruturação do texto escrito, extensão e as vozes presentes em ambos. Com base na observação desses usos dos recursos linguísticos, procuramos também mensurar o quanto dos alunos participantes percebiam as diferenças de formulação das duas modalidades da língua.

Na aula posterior, ainda de forma auditiva, os alunos compararam as duas produções e a maioria achou que eram semelhantes. Depois disso, receberam um dos textos orais digitado (com omissão do autor e alguns esclarecimentos sobre a digitação do texto – reprodução da fala). Na verdade, foi apresentada uma transcrição do texto oral com um mínimo de retextualização⁴, pois foram usados alguns sinais de pontuação para adaptar às condições da turma. Com ele, foi entregue um texto escrito extraído do livro “Duas Novelas de Amor”, de Fernando Sabino (2000, p.13).

A finalidade dessa atividade, através da comparação do texto oral do aluno e o de Sabino, foi levar os alunos a perceberem como os mesmos recursos da língua são mobilizados diferentemente em situação de uso tanto na produção oral como na escrita. Além disso, foram observados os elementos que definem a estrutura de um texto e de outro. A atividade foi direcionada por perguntas, oralmente, para auxiliar a turma na comparação de ambos. O primeiro momento se centrou na caracterização de cada texto individualmente. A seguir, os alunos foram questionados sobre a construção do diálogo no texto de Fernando Sabino, sobre os recursos utilizados pelo autor para constituir o personagem e sua fala, se esses mesmos recursos estavam presentes no texto oral. Isso possibilitou que percebessem a importância da pontuação, dos travessões e dos parágrafos no texto escrito. Em seguida, foi questionado se o texto oral necessitaria desses mesmos recursos para se organizar. Depois das comparações, fizemos uma síntese sobre as características de ambos, principalmente no seu processo de formulação.

Após esse processo, foi escolhida uma transcrição de um texto oral para que, em duplas, os alunos pudessem vivenciar a experiência da retextualização. Vários textos foram lidos e para surpresa da turma, nenhuma retextualização ficou igual a outra. Vários comentários aconteceram para que os alunos percebessem que os recursos extralinguísticos e prosódicos se transformaram em narração ou descrição, criando a ambiência, a caracterização de espaços e personagens, até mesmo definindo ações importantes do texto escrito, pois, na maioria dos textos retextualizados, faltou esse aproveitamento.

O momento seguinte se centralizou nos problemas linguísticos comuns da turma. Para resolver a falta de sequenciação e desenvolvimento de ideias, foram selecionadas algumas partes de textos dos próprios alunos para fazer um trabalho de reorganização e ampliação das ideias, sem eliminar a intencionalidade inicial do colega, um misto de retextualização com reescrita. Para orientar a atividade e promover o desenvolvimento textual, adotamos a metodologia de Galdi (2013, p.176-78), demonstrada por meio de diálogo que estabelece com um texto de um aluno de

⁴ Segundo Marcuschi (2010), a *retextualização* é o processo de transformação do texto oral em escrito. Inicialmente, faz-se a transcrição do texto oral e, em seguida, transforma-o em texto escrito, fazendo as adequações necessárias.

4º ano cuja característica é “um fato puxa o outro” (nomeação adotada por Franchi, 1984 *apud* Geraldi, 2013, p.176).

Ao dialogar com o texto, o aluno vai descobrindo ideias que ficaram implícitas entre uma construção e outra, necessárias para o desenvolvimento e sequenciação de ideias. Essa fase foi longa e os alunos apresentaram muita dificuldade ao realizá-la; mas, no final, o resultado foi a melhora da percepção sobre os recursos linguísticos que caracterizam a escrita e a constituição do sentido. Outro aspecto interessante foi reconhecer que elementos da fala podem estar presentes em determinados momentos da narrativa, como no diálogo caracterizador do personagem.

Ao finalizar essas atividades, os alunos participantes da atividade começaram a considerar com mais frequência na produção de textos; antes, poucos conseguiam usá-la. Ainda na primeira etapa de desenvolvimento da atividade de escrita, para orientar o uso dos sinais de pontuação, as atividades foram divididas em três momentos.

Inicialmente, a turma recebeu um trecho bem curto do livro “A outra perna de Saci”, de Ângelo Machado (2001, p. 9-13), mas bem significativo quanto o uso da vírgula. Antes de iniciar qualquer análise, o texto foi lido oralmente pelo professor. Em seguida, um aluno o leu também. Após a leitura oral, fizemos uma experiência, pedindo que os alunos retirassem os sinais de pontuação do texto e realizassem nova leitura oral, sem levar em conta as leituras anteriores que respeitaram a pontuação. Com essa proibição, perceberam que o texto estava confuso e difícil de ser lido oralmente. Foi a partir desse ponto que iniciamos o estudo da pontuação do texto.

Basicamente, Machado (2001) trabalhou com três casos de uso da vírgula (separação de elementos de uma enumeração, deslocamento de termos da oração com omissão do verbo e separação de orações explicativas), ponto frasal e ponto parágrafo.

Da Amazônia vieram o curupira, o anhangá, a matintapereira, que vira passarinho quando quer, o boto, que atrai as mocinhas para namorar dentro d'água, a boiúna e o mapinguari. Do Nordeste vieram o quibungo e o capelobo. Da mata Atlântica, a caipora e o gigante bicho-homem. (Machado, 2001, p.61)

O trecho foi escolhido para que os alunos percebessem que, em dados momentos, o uso da vírgula é opcional e não perturba a organização do texto, mas, às vezes, pode alterar a significação. O autor iniciou os dois parágrafos com uma referência espacial (***Da Amazônia vieram [...] Do Nordeste vieram***) e não os separou por vírgula, mas já na segunda frase do segundo parágrafo aparece o mesmo deslocamento e a vírgula foi usada (***Da mata Atlântica, a caipora...***). Os alunos foram questionados sobre isso. Eles não notaram que, na terceira frase, ocorreu a elipse do verbo e por isso, a vírgula foi obrigatória para evitar a repetição da palavra que estava muito próxima da outra.

No segundo momento, os alunos receberam outro texto, inserindo o discurso direto, a presença de interrogações e dois pontos.

Perguntaram ao Saci:

– O você vai fazer hoje?

De forma maliciosa, colocando o cachimbo na boca, ele respondeu:

- Vou espantar cavalos. Vou abrir as porteiras da fazenda para o gado comer a horta.

Vou soltar os porcos. Vou quebrar os ovos do galinheiro. (Texto adaptado pelo professor.)

Só que, no último parágrafo, fizemos uma desconstrução do texto original, aplicando a repetição de palavras e trocando as vírgulas pelo ponto frasal (***– Vou espantar cavalos. Vou abrir as porteiras da fazenda para o gado comer a horta. Vou soltar os porcos. Vou quebrar os ovos do galinheiro***). Depois de ler o texto oralmente, opinaram sobre os sinais de pontuação e a construção final do texto. Após ouvi-los, pedimos que melhorassem esse final, eliminando as repetições e transformando-o em uma única frase. A perspectiva era de vê-los aplicar as vírgulas,

fazendo uma analogia com a enumeração de elementos do primeiro texto. Praticamente, todos os alunos conseguiram resolver a questão. Finalizamos essa parte, comparando as duas elaborações.

Para encerrar o estudo da pontuação, foram destacados três trechos dos textos da turma. A proposta de trabalho foi a mesma da atividade anterior: deveriam eliminar as repetições e usar as vírgulas. Feita a correção, analisamos os resultados. Eles perceberam que, em alguns momentos, precisavam fazer alguns ajustes linguísticos, eliminando palavras repetidas e criando elementos de coesão.

Como os problemas ortográficos são amplos e diversificados, destacamos os mais relevantes para a significação dos textos. Aqueles que, realmente, trouxeram complicação para a interpretação; muitos casos foram comentados, como por exemplo, não puxar a perninha da letra A. As atividades não foram centradas em regras ortográficas explícitas, os alunos receberam trechos de textos ou pequenas frases constituídas em pares para favorecer a comparação e perceberem que muitas palavras ditas da mesma forma, ganham significação e registros diferentes. Como a atividade foi feita em conjunto, fomos contextualizando as frases para definir uma situação de uso. Os casos selecionados foram a troca da letra U pela L e E pela I nos finais de verbos, principalmente; o emprego de Mais/Mas, A Gente/Agente.

Para finalizar essa etapa, os alunos receberam um quadro com a significação dos códigos utilizados na análise de seus textos. Explicamos detalhadamente o que significava cada marca. Não havendo mais dúvida, os textos foram entregues para procederem à reescrita dos mesmos. Como era a primeira vez que recebiam o texto codificado e precisavam reconstruí-lo, tiveram certa dificuldade, mas logo entraram na dinâmica do processo. Foi reavivado o recurso de dialogar com o próprio texto para promover ambiência e desenvolvimento, usado na primeira atividade de reescrita. Esse momento foi de extrema importância, pois o aluno questionava o tempo todo; realmente, refletia sobre o uso da língua. Ou seja, foi fundamental para que pudessem, ao elaborá-la, usar elementos adequados à estruturação do texto escrito. Nas práticas de retextualização, a preocupação maior foi com a construção sintática, buscando conectivos adequados. De forma ainda elementar, houve um trabalho com a coesão referencial para eliminar as repetições desnecessárias.

Com as retextualizações iniciais, os alunos praticaram as diferentes formas de exprimir uma mesma ideia e como podem ser desenvolvidas. O estudo comparativo de textos serviu para orientar os alunos no processo de ordenação das ideias em parágrafos, no uso dos sinais de pontuação, na construção da linguagem, no uso de travessões e na sequenciação de ideias. Todo esse trabalho foi feito com o objetivo de melhorar as condições de produção dos alunos.

3.1 A relação oral e escrita resultante do trabalho com os recursos linguísticos

O primeiro momento das análises, visando diagnosticar o movimento dos alunos no trabalho com a linguagem oral-escrita, foi bastante amplo. Buscamos comparar a produção oral e escrita de um mesmo aluno, centralizando a etapa inicial. Para fazer uma amostragem neste artigo de todo o trabalho realizado na pesquisa, apresentamos e analisamos as atividades de um aluno participante. Suas produções são representativas do resultado alcançado pelo conjunto de alunos participantes em termos de usos e caracterização dos recursos linguísticos. Conforme já dito anteriormente, para a construção das narrativas orais, os alunos escolheram uma palavra-tema de uma lista que lhes foi apresentada. O aluno em questão escolheu a palavra mula sem cabeça. Vejamos primeiramente a produção oral.

Texto Oral: Mula sem cabeça

- 1-Eu tinha quatro anos de idade quando estudava numa escolinha
- 2- e : : do nada assim ((gestos))
- 3- quando nós estava no recreio muita gente começou a correr
- 4- correu...correu...correu... correu. ((com gestos))
- 5- todo mundo...gente chorando...chorando...
- 6-aí fui perguntar o que que era
- 7- aí as meninas: : tem mula sem cabeça lá embaixo...
- 8- porque era em cima e embaixo né?
- 9-aí todo mundo começou a correr... correr... correr...
- 10- aí no recreio assim....((gestos)) acabou o recreio
- 11- todo mundo foi pra sala...
- 12- a professora falou assim....que era mentira
- 13- a gente chorando...chorando...chorando...
- 14- e todo mundo acreditava que era verdade mas não era
- 15- e aí nós foi embora
- 16- noutra dia todo mundo começou a correr de novo
- 17-falando que ia aparecer a mula sem cabeça
- 18- e foi assim até : : o povo saber que não era

Quadro 1: Mula sem cabeça

O texto oral traz os recursos linguísticos que o caracterizam. Marcuschi (2007, p. 19) destacou que a oralidade, no seu processo de formulação, se caracteriza por marcadores conversacionais, por repetições, enunciados que se iniciam e não se concluem, as pausas, as hesitações, tudo decorre do fato de ser construído através da interação imediata, em plena integração com o espaço de ocorrência. Nesse texto oral, todos esses elementos estão presentes. Na linha 2, surge uma construção típica da oralidade, o aluno inicia um tópico complementado por um gesto, dando a sensação de que algo entraria em cena, mas, imediatamente, é abandonado, em função de uma referência temporal (2- e : : **do nada assim ((gestos)) 3- quando nós estava no recreio muita gente começou a correr**). A repetição lexical e até mesmo de construções sintáticas, muitas vezes seguidas de pausas, são recursos usados para convencer os interlocutores sobre a situação tensa vivenciada pelo personagem-narrador, são recursos argumentativos (**3- quando nós estava no recreio muita gente começou a correr; 4- correu...correu...correu... correu. ((com gestos)); 5- todo mundo...gente chorando...chorando...; 9-aí todo mundo começou a correr... correr... correr...;10- aí no recreio assim....((gestos)) acabou o recreio**). Os marcadores conversacionais estão presentes em todo o desenvolvimento do texto, garantindo a sequência coesa dos tópicos (**6-aí fui perguntar o que que era; 15- e aí nós foi embora; 7- aí as meninas: :).**

Enquanto o texto oral se constrói no imediatismo da fala, situado no mesmo espaço do interlocutor, participando do mesmo contexto, o texto escrito, na sua formulação, apresenta momentos diferentes para a produção e recepção. O locutor precisa mobilizar recursos linguísticos adequados e que preencham a ausência do contexto físico da fala, levando o leitor a entendê-lo. Marcuschi (2010, p.77 – 87), ao demonstrar como se dá o processo de retextualização, passagem do oral para o escrito, estabelece as diferenças básicas entre a formulação oral e escrita. Através dessa delimitação, é possível definir as diferenças entre os textos oral e escrito produzido pelo mesmo aluno e determinar aspectos indicadores da textualidade escrita.

Texto escrito: Mula sem cabeça

1- Eu era pequena tinha apenas uns 5 anos de idade, morava em Rondonia. 2-E estudava em uma escolinha que era muito grande. 3-Em cima era as salas, refeitório e banheiro. 4-Só que não tinha espaço para ninguém brinca lá. 5- Por isso todo mundo ia brincar la em baixo que não tinha nada, apenas terra. 6- Um dia eu estava na parte de cima e vi que todos que estava em baixo começou a correr para cima. 7- Eu fui perguntar o que havia acontecido. 8- E me falaram que viu a mula sem cabeça. 9- E eu acreditei pois quase todos estava chorando, gritando, apavorados. 10- Mas o recreio acabou e todos foram para a sala. 11-As professoras falou que não existia mula sem cabeça, alguns acreditou outros não. 12- Mas eu ficava na dúvida. 13- a aula acabou, e eu fui para casa. 14- Chegando la minha mãe falou que no existia. 15- Eu acreditei e nunca mais aquilo me incomodo-u pois era um lendo.

Quadro 1.1: texto escrito: Mula sem cabeça

Como forma de organizar os tópicos e exprimir os aspectos prosódicos, o texto escrito necessita da paragrafação e dos sinais de pontuação. Na observância desses dois recursos, nota-se que o aluno já possui um bom domínio da pontuação, mas, no que diz respeito à paragrafação, ocorre somente na abertura do texto, linha 1.

Outro aspecto a ser observado é a importância do contexto físico na constituição de sentidos, pois ele se processa juntamente com o interlocutor, no mesmo espaço, é dialógico. Em contrapartida, o texto escrito exige do seu locutor criação de marcas metalinguísticas para fazer a referenciação de ações e verbalização de contextos que são expressos por dêiticos. O aluno passou de uma situação dialógica em que interagira diretamente com o interlocutor para uma situação aparentemente monológica, pois o efeito responsivo seria retardado, posterior ao ato da escrita. Por isso precisou mobilizar recursos linguísticos para envolver um possível leitor. Mesmo não tendo conhecimento desse processo no momento de sua produção escrita, passou a dialogar com seu texto oral, conduzindo-o a uma retextualização responsiva ao trabalho anterior. Adotou algumas construções ou marcas linguísticas que pressupunham outros leitores, ultrapassando o seu público imediato, professor e colegas da sala de aula.

Ao observar essa produção escrita, notamos que ela fez esse trânsito discursivo do oral para a escrita, se bem que ainda muito simples. Como já foi dito, ela dialoga com a produção oral, fazendo com que os pontos fragmentados ou redundantes vão dando espaço a uma construção mais clara, definida e explicativa, com uma especificidade – temporal e espacial capaz de se deslocar do contexto imediato de sala de aula, numa relação professor/colegas, e trabalhar com a perspectiva de – um leitor imprevisível, apresentando uma riqueza de detalhes já nas primeiras proposições (**1- Eu era pequena tinha apenas 5 anos de idade, morava em Rondonia. 2- E estudava em uma escolinha que era muito grande. 3- Em cima era salas, refeitório e banheiro. 4- Só que não tinha espaço para ninguém brinca lá. [...] 6- Um dia eu estava na parte de cima e vi que todos que estava em baixo começou a correr para cima.**) Mesmo produzindo relativamente bem o texto escrito, vê-se ainda uma característica da oralidade no seu trabalho, algumas repetições que poderiam não aparecer, se fizesse uso da coesão referencial, como ocorreu numa única vez – o advérbio circunstancial (locativo) Lá substitui o em cima (3- **Em cima** era salas, refeitório e banheiro. 4- Só que não tinha espaço para ninguém brinca lá.).

Outra construção linguística que demonstra também esse deslocamento em busca de universalizar a sua narrativa em relação à constituição da escrita está no fato de sair do campo lexical “**aí as meninas**” para uma elaboração mais ampla, indeterminada (8- **E me falaram** que viu a mula sem cabeça.). De uma situação mais reduzida e de relacionamento mais próximo, íntimo, o aluno desloca o grupo informante, tornando-o geral.

Os textos não possuem uma única voz do discurso, o personagem-narrador dialoga com outros personagens. Percebem-se aspectos polifônicos na narrativa da aluna. No texto oral, num

misto de discurso direto e indireto, há a voz do personagem-narrador integrada ao grupo escolar (7- **aí fui perguntar o que que era**), mas, em dado momento, se volta ao público ouvinte (9- **porque era por cima e embaixo né?**), a voz das meninas (8-**aí as meninas : : tem mula sem cabeça lá embaixo...**), a presença da professora (13- **a professora falou assim... que era mentira**) e finaliza essa sequência de vozes com uma manifestação coletiva, representada na referência todo mundo (18- **falando que ia aparecer a mula sem cabeça**). Já no texto escrito, elas se manifestam em forma de discurso indireto, há o questionamento do personagem-narrador sobre o acontecimento no pátio e o interlocutor que recebe uma configuração indeterminada (7- **Eu fui perguntar o que havia acontecido. 8- E me falaram que viu a mula sem cabeça.**). Entram nessa sequência a manifestação das professoras (11- **As professoras falou que não existia mula sem cabeça, ...**) e finalizando o texto, surge a voz materna, a única capaz de convencê-la (14- **chegando lá a minha mãe falou que não existia. 15- Eu acreditei e...**).

Como são da natureza da oralidade, as redundâncias, fragmentariedade sintática, marcadores, pausas, correções, o texto escrito, por sua vez, cobra uma reorganização sintática, eliminando o que for desnecessário (repetições, truncamentos), na busca de um encadeamento e integração de ideias. Esse trabalho, em parte, ocorreu na produção escrita da aluna, inclusive, utilizou elementos coesivos adequados, sustentando a sequenciação proposta. Há uma clareza maior de ideias do que o texto oral. As conjunções ou locuções conjuntivas estabeleceram relações significativas entre períodos e orações. O uso da locução Só que (4- **Só que não tinha...**) explicitou uma ideia adversa à referência espacial precedente. O mesmo ocorreu com a conjunção Mas (10- **Mas o recreio acabou [...] 12- Mas eu ficava na dúvida.**); na primeira situação, estabeleceu uma oposição à situação anterior, pois, com o término do recreio, os ânimos se acalmaram e houve o restabelecimento do estado emocional dos alunos; no segundo caso, o sentimento de dúvida se opõe à reação dos demais colegas: um grupo aceitava a existência da mula sem cabeça e outro, não. A conjunção conclusiva Por isso (5- **Por isso todo mundo ia brincar lá em baixo...**) trouxe uma exclusão do espaço anterior, permitindo como área de lazer somente a parte térrea, em seguida, no mesmo período, surge uma oração de valor explicativo, introduzida pela conjunção Que (5- **[...] lá em baixo que não tinha nada, apenas terra.**). Além dessa, usou também a conjunção Pois com valor explicativo, justificando a sua crença, inicialmente, e a sua descrença em mula sem cabeça (9- **E eu acreditei pois quase todos estava chorando, gritando, apavorados. 15- Eu acreditei e nunca mais aquilo me incomodou pois era uma lenda.**) A conjunção E foi usada em algum momento do texto de forma a estabelecer uma soma de ideias (6- **Um dia eu estava na parte de cima e vi que que todos...**), em outras situações, seu uso foi muito semelhante ao texto oral, funcionando mais como um marcador conversacional, próprio da coesão de fala (8- **E me falaram que viu [...] 9- E eu acreditei pois...**).

Como a concordância verbal e nominal apresentam um caráter redundante na Língua Portuguesa, o falante opta por marcá-la em um dos elementos, fato muito característico das manifestações orais. A aluna demonstrou isso com a concordância verbal, pois o falante marca em sua interlocução a primeira pessoa, a segunda representada pelo você e a terceira pessoa do singular em contextos mais livres e familiares. Essa foi sua escolha na maioria dos casos (9- **E eu acreditei pois quase todos estava chorando, gritando, apavorados. 11-As professoras falou que existia mula sem cabeça, e alguns acreditou outros não.**). Há um outro problema a considerar, a concordância verbal se define por terminações individualizadas, por pessoas gramaticais, é muito mais complexa para o aluno. Apresenta também muitas particularidades de uso, como é o caso do pronome relativo no comando do verbo, exige uma concordância com seu antecedente (6- **[...] todos que estava em baixo começou a correr para cima.**). No caso do verbo começou, desse exemplo, há o problema do distanciado do seu sujeito todos. Considerar que todos os casos de concordância verbal são decorrência da transferência da concordância oral para a escrita, é não perceber a complexidade do assunto para alunos de sexto ano, exige um domínio maior dos mecanismos da língua que ele ainda não possui.

No campo ortográfico, não há nenhuma ocorrência muito relevante a considerar que seja consequência da fala na produção escrita. Os casos que surgiram resultam da duplicidade de registro ortográfico de uma mesma palavra (**embaixo – advérbio e em baixo – adjetivo precedido da preposição em**) ou aplicação de uma norma ortográfica já conhecida, em situações diferentes. Provavelmente, é o caso da construção *incomodo-u* (**15- [...] nunca mais aquilo me incomodo-u pois era uma lenda.**), onde aplicou um caso de ênclise, bipartindo a terminação verbal e por outro lado, o surgimento de uma monotongação, o ditongo [ow] deu lugar à vogal [o]. Esse sim, é um fenômeno fonológico interferindo na escrita. É muito frequente também ocorrer apócope [ɨ] na forma verbal de infinito, na fala. Quando a aluna registrou graficamente o verbo desta forma: “para ninguém brinca lá”, na linha 4, está trazendo para a ortografia uma realização da oralidade.

Finalizando a análise do texto *Mula sem cabeça*, é necessário observar uma construção que, vista somente à luz da morfossintaxe, estaria incoerente: “Eu estudava em uma escolinha que era muito grande.” O diminutivo está em oposição ao aumentativo. Na verdade, o aluno estabeleceu dois pontos de vista em relação à escola. Quando usou o diminutivo *escolinha*, revelou o seu lado afetivo e a simbologia de uma escola para crianças muito novas. Ao se referir à escola como muito grande, buscou o aspecto físico da escola, buscou dar a dimensão do prédio.

Em suma, esse texto está representando um grupo de alunos que já consegue, em parte, estabelecer uma diferença entre uma narrativa oral e uma escrita. Como foi apontado, ainda são mobilizados alguns recursos da oralidade, tais como a repetição de palavras em lugar da coesão referencial; alguns marcadores conversacionais; a passagem abrupta de um tópico a outro, isso foi percebido bem na finalização do texto escrito; alguns casos de concordância verbal e a ausência de parágrafos. Um ponto importante da produção da aluna: a utilização de um assunto que tem sua origem nos contos e lendas oriundos de uma tradição oral. E isso confirma a proposta de Belintane (2013, p. 125):

[...] — se elas aprendem a ler com a pujança dos textos literários, com a nutrição substanciosa dos mitos e lendas, com o puxa-puxa do conto de aventura que faz uma criança de sete anos ler “O Saci, de Monteiro Lobato, certamente saberão ler os textos do cotidiano e estarão preparadas **para desconstruí-los na idade certa.** (Grifo nosso).

Além das análises das duas modalidades textuais, foram analisadas também as atividades de reescrita de fragmentos das produções da turma. Essa etapa se encerrou com a reescrita definitiva dos textos pelo próprio aluno. Para demonstrar o resultado de todo o trabalho da primeira etapa, reproduzimos na íntegra a reescrita do texto *Mula sem cabeça*.

Texto reescrito: *Mula sem cabeça*

1- Eu era pequena tinha apenas uns 5 anos de idade, morava em Rondônia. 2-E estudava em uma escolinha que era muito grande. 3-Em cima tinhas as salas, refeitório e banheiro. 4-Só que não tinha espaço para ninguém brincar. 5- Por isso todo mundo ia brincar em um espaço do lado da escola que não tinha nada, apenas terra! 6- Um dia eu estava na parte de cima e vi que todos que estavam em baixo começaram a correr para cima. 7- Eu fui perguntar o que havia acontecido. 8- E me falaram que havia uma mula sem cabeça. 9- E eu acreditei, pois quase todos estavam chorando, gritando, apavorados. 10 - O recreio terminou. Todos foram para a sala. 11- As professoras falaram que não existia mula sem cabeça, alguns concordou, outros não. 12- Mas eu ficava na dúvida. 13- a aula acabou, e eu fui para casa. 14- Cheguei, la minha mãe falou que não existia. 15- Eu acreditei e nunca mais aquilo me incomodou, pois era uma lenda.

O texto original apresentou um único parágrafo, ausência de algumas vírgulas, algumas repetições e concordância verbal mais adequadas ao texto oral. Por outro lado, revelou construções

adequadas à produção escrita, estabelecendo uma ordenação sequenciada, com a presença de elementos coesivos integrando as proposições, com algumas formulações linguísticas que remeteram a um possível leitor distanciado da comunicação imediata. Na avaliação da narrativa escrita, a aluna recebeu algumas orientações codificadas para organizar o seu trabalho em parágrafos, fazer a complementação da pontuação, realizar a concordância verbal, eliminar algumas repetições ou substituí-las por um termo equivalente e resolver alguns problemas ortográficos.

Ao analisar a reescrita do referido texto, percebemos que muitos desses aspectos foram solucionados. Ocorreu a ordenação da narrativa em parágrafos. Só que a aluna não seguiu a sugestão indicada pelo código adotado para esse assunto. Acabou deixando no primeiro parágrafo parte do que constituiria o segundo, não percebeu a marca indicadora do seu começo (**Um dia, eu estava na parte de cima e vi [...]**). Com isso, surgiu um problema: o início do segundo parágrafo adotado por ela é parte do tópico anterior (**Eu acreditei, pois quase todos estavam chorando, gritando, apavorados.**). Na reescrita, eliminou as conjunções *Mas* e *E* que tinham estabelecido uma sequência coesiva com a anterior (**[...], gritando, apavorados. Mas o recreio terminou e todos foi / [...], gritando, apavorados. O recreio terminou. Todos foi para...**), com isso, provocou um certo distanciamento das proposições. Desta feita, seria interessante que a construção “O recreio terminou.” iniciasse o terceiro parágrafo. Os dois últimos parágrafos não ficaram muito coesos entre si, isso já havia surgido no primeiro texto. Ocorreu também uma alteração no último que, no texto original, estava bem coeso, acabou agravando a interligação de proposições e parágrafos (**A aula acabou e eu fui para casa chegando lá [...] / A aula acabou, e eu fui para casa cheguei, minha mãe falou...**). Essa mudança resultou de uma interpretação equivocada do código que foi colocada para o advérbio *Lá*, estava sem acento e com letra o, no final. Ela interpretou como um elemento que deveria ser retirado. Ao fazer isso, percebeu que a forma verbal (**chegando**) não estava adequada ao contexto, decidiu substituí-la por **cheguei**. Esse foi um ponto não resolvido na reescrita, manteve uma ordenação que se aproximou do texto oral.

A pontuação foi outro aspecto solucionado na reescrita, as vírgulas ausentes na primeira produção, foram colocados no texto reelaborado, as únicas exceções estão nestas sentenças: **Em cima** tinha as salas, refeitório e banheiros. [...] e eu fui para **casa cheguei ...**). A aluna apresentou algumas dificuldades na concordância verbal, com os sujeitos no plural. Na reescrita, a correção foi feita em alguns casos, mas em outros não (**Todos foi para a sua casa [...] alguns concordou.**).

Algumas proposições sofreram alterações para eliminar as repetições (Só que não tinha espaço para ninguém brincar *lá*. Por isso todo mundo ia brincar lá em baixo que não tinha nada, apenas terra. / Só que não tinha espaço para brincar. Por isso todo mundo **ia brincar em um espaço do lado da escola que não tinha nada**, apenas terra.).

Os problemas ortográficos, praticamente, desapareceram, somente a troca da letra A pelo O no final das palavras ainda persistiu. A retextualização revelou um bom aproveitamento de todas as atividades que antecederam essa prática. Conseguiu reelaborar o seu texto, dando-lhe uma configuração de narrativa escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção textual é, sem dúvida, um dos maiores desafios do profissional de língua portuguesa. Esse problema, muitas vezes, decorre da própria postura do professor ao aplicar as práticas instituídas pelos livros didáticos. As produções textuais são apresentadas ao aluno em forma de roteiros, atendendo a uma variedade de gêneros textuais que não possibilitam a criatividade. A maioria dos textos se liga ao cotidiano do aluno, distanciando-o cada vez mais da criação, do imaginário, do texto literário, inclusive, indo de encontro com o que preconiza a proposta de ensino da língua: constituição de sujeitos críticos e criativos. Se não houver uma adaptação do material didático, o estudo da linguagem centrado na produção textual não ocorrerá. Foi pensando nesse problema que surgiu a proposta de entrelaçar a oralidade e a escrita para

favorecer a criação e o domínio da escrita na produção de textos narrativos. A pesquisa propôs romper com esse universo pragmático, buscando a representação criativa oriunda da tradição oral.

Apesar de ela ter sido absorvida pela escrita, chegando às nossas mãos como adaptações de uma cultura mantida por gerações pelo trabalho dos contadores de história, é importante a escola resgatar essa riqueza, pois ela propicia a expansão imaginativa, levando ao domínio criativo.

Durante a realização das atividades, percebemos o envolvimento dos alunos e seu progresso na produção textual. Eles começaram a notar que há diferenças de linguagem de acordo com as diferentes situações de uso. Acharam interessante analisar a própria fala. Isso serviu de base para perceberem que o texto oral mobiliza os recursos linguísticos de uma forma, tendo organização diferente por ser uma comunicação que se realiza no imediatismo do cotidiano, com os interlocutores face a face e o texto escrito se constitui distanciado do seu leitor, num espaço e tempo diferente. Os alunos foram percebendo o porquê da pontuação, dos parágrafos e travessões na produção escrita e que ligação isso teria com o texto oral.

Os dois processos metodológicos mais usados no transcorrer da pesquisa – retextualização e reescrita – foram muito importantes também para o desenvolvimento dos alunos. A experiência de retextualizar o texto oral permitiu delinear para os alunos a organização textual, a construção sintática das proposições, a representação do contexto externo da oralidade na escrita.

Ao utilizar a retextualização, pudemos perceber que ela auxilia o aluno no domínio da escrita, na parte de formulação estrutural do texto, conduzindo a uma sequência lógica, a uma coerência adequada ao texto escrito. O único ponto a observar é que, em alguns casos, produziu o “efeito redação”, desfazendo, em parte, a criatividade do texto oral, sua espontaneidade e emotividade. O aluno, ao realizá-la, passa a justificar e explicar ações dos personagens. Como prática para perceber a diferença entre a elaboração oral e escrita, é um processo viável e enriquecedor, mas o professor precisa dosá-la ou direcioná-la melhor para desenvolver também a criatividade. É uma atividade que deve ser aplicada, quando houver necessidade de orientar o aluno na parte de formulação do texto escrito, pois os resultados tornam-se visíveis.

A reescrita, ocasionada pelo processo de dialogar com o próprio texto, levou o aluno a desenvolver o texto, chegando, inclusive, a construir um outro como paráfrase do original. O que se percebe é que os alunos tendem a produzir um novo texto, buscando uma nova ordenação dos fatos.

Mesmo registrando um resultado satisfatório, é necessário apontar alguns recursos utilizados no desenvolvimento das atividades que acabaram interferindo nos resultados. O uso de códigos no momento de diagnóstico-avaliação das produções, para delimitar os problemas apresentados nas produções escritas não foi funcional. Além de determinarem problemas pontuais do texto, levaram os alunos a se confundirem no momento de alterarem construções bem elaboradas e estilizadas devido à presença de um código indicador de problemas ortográficos.

Outro aspecto evidenciado foi a dificuldade dos alunos de trabalhar com os aspectos linguísticos do próprio texto, durante a reescrita, optaram por parafraseá-lo. Indicaria três causas prováveis que provocaram o surgimento de paráfrases: o domínio linguístico dos alunos, devido à faixa etária; a estratégia de levar o aluno a dialogar com o próprio texto e o uso de códigos no processo de avaliação do próprio texto. Se eles não forem pontuais, os alunos não conseguem perceber os problemas apresentados.

A retextualização é outra atividade que auxilia muito o aluno a perceber a diferença de elaboração do texto oral e escrito, mas, inicialmente, o aluno tende a suprimir os recursos da oralidade, adotando um estilo “redação” na produção escrita, sua linguagem escrita perde a características próprias.

É importante trabalhar com a oralidade para se chegar à produção escrita. Além de ela refletir o conhecimento dos diferentes grupos sociais, permite também que o aluno compare e analise os diferentes recursos que a língua lhe oferece em um determinado contexto. O aluno percebe que o seu domínio linguístico não é deixado à parte, descartado, sente nele a base que vai propiciando-lhe recursos necessários para a sua produção escrita. Uma prática voltada para a

institucionalidade de uma norma gramatical distanciada de uma situação de uso, cria barreiras que bloqueiam a própria produção textual. O desenvolvimento da sequência de atividades não ficou preso ao receituário gramatical, mas à análise dos recursos linguísticos, situando-os num dado contexto. Pudemos perceber que o envolvimento dos alunos com as atividades foi intenso.

A oralidade é a vitalidade da língua. Integrá-la com a escrita no processo de aprendizagem é uma forma de facilitar o entendimento do aluno sobre os mecanismos linguísticos em diferentes contextos, principalmente, através da retextualização e da reescrita. Os resultados começaram a surgir já nas primeiras atividades. Não ocorreram mais as produções de três a quatro linhas, sem desenvolvimento, como inicialmente se apresentavam. Os alunos finalizaram os trabalhos relatando fatos bem desenvolvidos, sequenciados, mesmo que ainda tenham dificuldade em concretizar a parte formal do texto, como paragrafação, travessões e ainda busquem as repetições, frases parafrásticas, marcadores conversacionais como elemento coesivo.

A oralidade é uma forte aliada da aprendizagem do aluno, pois evita bloqueios, motiva e favorece a percepção das características de formulação das duas modalidades. Partir do seu domínio linguístico para buscar múltiplas formas de criação com os diferentes recursos que a língua lhe possibilita é muito mais produtora, envolvente, oferecendo resultados que a normatização pura não consegue. Enquanto expressão da tradição oral, a oralidade desperta e ativa o poder criativo, a fantasia, levando o aluno a trabalhar ou questionar os valores humanos e sociais.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. (1979) Estética da Criação Verbal. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- _____(VOLOCHINOV). (1929). Marxismo e Filosofia da Linguagem. 7. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.
- BELINTANE, Claudemir. Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento. São Paulo: Editora Cortez, 2013.
- GERALDI, João Wanderley.(org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.
- _____.Portos de Passagem. 5.ed. São Paulo: Editora WMFMartins Fontes. 2013.
- GINZBURG, Carlo. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- MACHADO, Ângelo. A outra perna do Saci. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.
- _____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão.1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. Análise da conversação. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz. Antônio; Dionísio, Ângela Paiva. Fala e escrita. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em:<www.lugaressaberes.com.br/materialApoio/fala%20%escrita.pdf> Acesso em 15/08/2015.
- SABINO, Fernando. Duas novelas de amor. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

Submetido em 29/08/2018

Aceito em 05/12/2018