

## RETEXTUALIZAÇÃO E ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA: UMA PROPOSTA SOCIOINTERACIONISTA PARA O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA NA ESCOLA PÚBLICA

MATOS, Solange Cavalcante de<sup>1</sup>  
LEITE, Eliete de Castro<sup>2</sup>  
ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente trabalho faz um estudo sobre os processos de retextualização marcuschianos a fim de verificar se eles contribuem para a aprendizagem da língua materna. Para

<sup>1</sup> Mestre em Linguística – UnB. Licenciada em Letras – Português/Inglês e respectivas Literaturas pelo Centro Universitário UnirG, 2009/2. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins – IFTO. E-mail: solangematos@ifto.edu.br

<sup>2</sup> Licenciada em Letras – Português/Inglês e respectivas Literaturas pelo Centro Universitário UnirG, 2009/2. Professora do Ensino Fundamental no Colégio Bernardo Sayão (CBS) de Gurupi – TO. E-mail: decastroleite@gmail.com

<sup>3</sup> Doutoranda em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína. Mestre em Letras pela Universidade Presbiteriana MACKENZIE – SP, Professora do Curso de Letras do Centro Universitário UnirG. Bolsista Capes-Obeduc. marcilenearaujo36@gmail.com

tanto, além da investigação bibliográfica, foi realizada uma pesquisa de campo com dois grupos de informantes: alunos da 3ª série do Ensino Médio do Centro de Ensino Médio de Gurupi-TO, e do II Seguimento do 4º Período da EJA – Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal Antônio de Almeida Veras, também localizada em Gurupi – TO. Durante o trabalho direto com esses informantes, além do estudo teórico, foram desenvolvidas atividades de retextualização e reescrita de textos, cuja diferença entre oralidade e escrita foi bastante focalizada, bem como a necessidade de adequação linguística, com o intuito de contribuir para a proficiência comunicativa desses alunos e diminuir o preconceito linguístico. O método utilizado foi o da Sociolinguística, numa abordagem sociointeracionista, visando à análise dos dados, os quais foram coletados com os dois grupos de informantes, separadamente, e comparados para obtenção de melhores resultados. Nesse contexto, constatou-se que o processo de retextualização marcuschiano é uma excelente ferramenta para se ensinar a língua materna.

Palavras-chave: Retextualização. Adequação linguística. Sociolinguística. Sociointeracionismo.

## **RETEXTING AND LINGUISTIC ADEQUACY: A SOCIAL INTERACTIONIST PROPOSAL FOR THE MOTHER TONGUE TEACHING AT PUBLIC SCHOOLS**

### **ABSTRACT**

This paper intends to do a study about the processes of marcuschi retexting, in order to verify if they contribute to the mother tongue teaching. For this, besides the bibliographic investigation, it was carried out a fieldwork with two groups of informers: Third grade students High School Center in Gurupi – To, and in second level of EJA fourth grade - Teenager and Adult Education at Antônio de Almeida Veras Municipal School,

also located in Gurupi-To. During the direct work with those informers, besides theoretical study, retexting activities and text rewriting were developed whose differences between speaking and writing was too focused, as well as linguistic adequacy need with intention in contributing for the communicate proficiency of those prejudice. The method used was the sociolinguistic, into a social interactionist approach, aiming data collection and analysis, which were collected with two informer groups, separately, and compared for obtaining of better results. In this context, it was found that the activities with the textual-discursive performances have helped for the linguistic adequacy for those students.

Keywords: Retexting. Linguistic adequacy. Sociolinguistic. Social interactionist.

## 1 INTRODUÇÃO

Falar e escrever de forma proficiente sempre foi uma das maiores dificuldades dos alunos, principalmente os da Rede Pública de Ensino. Diante disso, é crescente a preocupação dos pesquisadores da área de Letras com esse problema, posto que o manejo proficiente e adequado da linguagem, tanto oral quanto escrita, é essencial para se estabelecer uma comunicação eficaz e obter sucesso em todas as esferas sociais.

Pesquisas recentes revelam que o principal motivo dessa falta de proficiência linguística está diretamente relacionado ao fato dos estudantes reproduzirem a oralidade na escrita e não terem domínio na utilização das regras gramaticais da Língua Portuguesa. Como a maioria dos estudantes das instituições públicas de ensino pertence a uma classe social cuja variante linguística é coloquial e foge à norma-padrão estabelecida pela classe dominante, eles tendem a reproduzir tal variante em seus textos por desconhecerem a linguagem aceita como correta. É notório que essa dificuldade dos alunos tem contribuído para o fracasso

dos mesmos em vestibulares, concursos e no mercado de trabalho.

Nesse contexto, é imprescindível que os educadores coloquem os discentes em contato com as diversidades linguísticas existentes no português brasileiro, revelando as diferenças existentes entre as modalidades oral, escrita, coloquial e formal, a fim de garantir que os estudantes saibam usá-las adequadamente. Não se trata, portanto, de valorizar uma forma de linguagem em detrimento da outra, mas sim reconhecer a importância de todas na eficácia da comunicação.

Partindo desse pressuposto, a proposta deste trabalho é contribuir para a diminuição do preconceito linguístico, mostrar aos alunos a importância da adequação linguística para o sucesso nas interações verbais concretas e incentivar a produção escrita, uma vez que o alunado já domina a modalidade oral da língua.

Para tanto, enfatiza-se a importância de se desenvolver uma metodologia que possibilite ao discente diferenciar um texto oral/coloquial de um escrito/formal, garantindo-lhe o acesso ao conhecimento gramatical de uma maneira prática e menos metódica, por

meio de retextualizações em que o próprio aluno descobrirá onde, quando e porque utilizar, ou não, determinadas regras gramaticais em cada uma das modalidades textuais acima mencionadas.

Ninguém escreve como fala, assim como ninguém fala como escreve, e os estudantes da rede pública de ensino precisam estar conscientes disso para estabelecer uma comunicação satisfatória, o que lhes proporcionará uma participação mais efetiva na sociedade.

Sendo assim, o presente trabalho é composto pelo referencial teórico, embasado na teoria marcuschiana no que se refere ao processo de retextualização, na dialogia bakhtiniana, além da perspectiva metodológica da Sociolinguística e sociointeracionismo. A pesquisa de campo apresenta os métodos e procedimentos utilizados, bem como a análise e comparação dos resultados alcançados por meio de atividades de retextualização que foram desenvolvidas por dois grupos de informantes: alunos da 3ª série do Ensino Médio regular do Centro de Ensino Médio de Gurupi – TO e do II Seguimento do 4º Período da EJA – Educação de Jovens e Adultos (9º

ano) da Escola Municipal Antônio de Almeida Veras.

Nas considerações finais, é apresentada aos professores de língua portuguesa da rede pública de ensino a sugestão de que coloquem em prática a teoria marcuschiana de retextualização como forma de garantir melhores resultados no ensino da língua materna.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 LETRAMENTO

Ao contrário do pensamento generalizado, letramento não é apenas saber ler e escrever, mas uma prática social de linguagem.

Segundo Marcuschi (2008, p. 25)

O letramento [...] envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas mais variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve uma carta nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas faz uso formal da escrita.

Como se pode notar *há* uma diferença entre letramento e alfabetização e entre alfabetizado e

letrado. Consoante Soares (2006), uma pessoa alfabetizada não é necessariamente letrada, pois alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, enquanto letrado é aquele que não apenas domina a leitura e a escrita, mas sabe usá-las em diferentes contextos sociais.

Assim sendo,

[...] um adulto pode ser analfabeto e letrado: não sabe ler nem escrever, mas usa a escrita: pede a alguém que escreva por ele, dita uma carta, por exemplo, [...] - não sabe escrever, mas conhece as funções da escrita, e usa-as, lançando mão de um instrumento que é o alfabetizado [...], pede a alguém que leia para ele a carta que recebeu ou uma notícia de jornal, ou uma placa na rua, ou a indicação do roteiro de um ônibus – não sabe ler, mas conhece as funções da escrita [...]. É analfabeto, mas é, de certa forma, letrado, ou tem um certo nível de letramento. Uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada: uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que houve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e escrita: toma um livro e finge está lendo, [...] toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, letrada, tem já um certo nível de letramento (SOARES, 2006, p. 47).

Por outro lado, existem pessoas que são alfabetizadas e não são letradas, ou seja, “[...] sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz

de interpretar um texto lido: tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama – é alfabetizada, mas não é letrada” (SOARES, 2006, p.47).

Nota-se, portanto, que o meio onde a criança vive influencia diretamente o desenvolvimento da oralidade e da escrita. Se uma criança convive em uma comunidade letrada, em que a escrita faz parte do cotidiano da família, a construção das duas modalidades da língua dar-se-á concomitantemente, isto é, “[...] ao mesmo tempo que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e usos da escrita, podendo se tornar uma leitora e produtora de textos não-alfabetizada, já com concepções sobre letramento” (TERZI, 2003, p. 91).

Segundo essa mesma autora, com relação às crianças oriundas de meios iletrados ou pouco letrados, é inquestionável o fato de que, ao iniciar o processo de alfabetização na escola, elas já têm um bom domínio da língua oral, a qual varia de acordo com as características do meio social em que vivem. E todas essas experiências linguísticas vão influenciar a aprendizagem da escrita.

## 2.2 A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA

A oralidade influencia diretamente na aquisição da escrita. Isso porque, como afirma Biber (1988, apud FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2007) a fala é o status primário, pois os homens aprendem a falar antes de ler e escrever.

Assim sendo, “[...] o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática da língua. [...] a fala influencia sobremaneira a escrita nos primeiros anos escolares, principalmente no que se refere à representação gráfica dos sons” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2007, p. 10).

De acordo com uma pesquisa de avaliação do ensino público, realizada pela Fundação Carlos Chagas e divulgada na Folha de São Paulo em 25/02/1990 (apud GERALDI, 1996), o sistema educacional sente-se incapaz de superar as deficiências que resultam de um uso oral rudimentar e quase bárbaro da língua. Nas redações dos alunos da rede pública de ensino são encontradas grafias do tipo: “ambolhança ou bulancia” em substituição à palavra ambulância; “preço” (sic) no lugar de preso; “foia” ao invés de folha, além de inúmeros

desvios de concordância verbal e nominal. Na verdade, o que se nota é que esses estudantes desconhecem a pronúncia correta das palavras, bem como as normas gramaticais, e procuram encontrar uma grafia que seja mais próxima à forma oral utilizada em seu meio social.

Diante dessa problemática, é oportuno ressaltar que cabe aos profissionais da área de Letras contribuírem para a mudança desse quadro alarmante, para que a Língua Portuguesa seja preservada e, conseqüentemente, a identidade do povo brasileiro não se esfaça. Contudo, esse trabalho não deve ser feito de forma autoritária, sem respeitar a individualidade e a riqueza cultural intrínseca à linguagem de cada grupo de falantes.

## 2.3 O PRECONCEITO LINGUÍSTICO NA ESCOLA E NA SOCIEDADE

Ao observar a práxis pedagógica dos professores da rede pública de ensino, nota-se que a maioria deles trabalha de acordo com a abordagem tradicionalista de ensino de línguas, em que são repassados inúmeros conceitos e regras gramaticais sem mostrar em que contexto de comunicação oral ou

escrita os alunos podem fazer ou não uso desses recursos linguísticos.

Além disso, conforme evidenciam autores como Louzada (2002), Barbosa e Neves (2006) e Bagno (2004), o professor age de forma preconceituosa ao criticar a linguagem descuidada utilizada pelo alunado e enfatizar que só existe uma modalidade linguística correta: a norma-padrão, a qual deve ser a única a ser empregada.

Quando a escola tenta “[...] erradicar as formas de linguagem menos prestigiadas, está informando ao aluno: você fala ‘errado’, escreve ‘errado’; e, por tabela: os valores culturais, a língua da sua comunidade também são ‘errados’”. (LOUZADA, 2002, p. 13). Com isso, os estudantes da rede pública, que são em sua maioria usuários da linguagem coloquial, sentem-se discriminados, gerando um bloqueio na aprendizagem e, até mesmo, a evasão escolar.

Nesse viés, Barbosa e Neves (2006, p. 23) afirmam que

Muitos professores referem-se a essas crianças como incapazes de aprender a língua culta. Certamente estes mesmos alunos terão maiores problemas na aprendizagem da língua culta, pois se sentindo rejeitados e desmotivados, não se esforçarão mais e acabarão correspondendo às expectativas negativas, consolidando o que foi previsto para eles. A

possibilidade de sucesso para um ensino tradicional de língua a essas crianças é ilusória. O resultado é conhecido de todos nós: fracasso escolar.

Tal discriminação por parte da escola tem origem na própria sociedade como um todo, pois, de acordo com sua concepção, ter

[...] a consciência de que há vários falares em uma comunidade não nos fará nunca admitir, por exemplo, que o homem urbano, de fala cuidada, porque essa é a de seu grupo, tenha de, um dia, aprender a fala rural, mas vai parecer sempre natural, a qualquer pessoa, que um homem de fala rural deve ter acesso à chamada norma-padrão. A partir daí, entramos na [...] acusação que, dentro do tema aqui tratado, se faz à escola: centrar seu ensino na modalidade-padrão da língua (SILVA, 1996, apud NEVES, 2006, p.87).

É notório que esse conceito é errôneo, pois para estabelecer uma comunicação satisfatória e eficiente, muitas vezes um locutor usuário da norma-padrão/urbana precisará fazer uso da norma-não-padrão/rural, para poder interagir com um usuário dessa variedade linguística.

Destarte, esse preconceito linguístico que a escola e a sociedade nutrem em relação aos falares coloquiais é retrógrado, sendo bastante combatido por Bagno (2004, p. 25), o qual afirma que considerar uma forma de linguagem mais correta que outra



“[...] é a mesma coisa que achar que os homens são mais inteligentes que as mulheres, que os homossexuais são ‘doentes’, ou que os brancos merecem mandar nos negros [...]”.

Soares (2002, p. 41) tem a mesma concepção de Bagno, pois afirma que

Essas atitudes em relação aos dialetos não-padrão não são linguísticas são atitudes sociais, culturalmente aprendidas, pois se baseiam em valores sociais e culturais, não em conhecimentos linguísticos. Na verdade, são julgamentos sobre os falantes, não sobre a sua fala.

Nesse contexto, é imprescindível que a escola cumpra seu papel de transformadora da sociedade, engajando-se na luta contra as desigualdades socioeconômicas, por meio de um ensino de língua mais democrático e menos preconceituoso, valorizando as ricas e inúmeras manifestações linguísticas e culturais dos alunos e lhes oferecendo um ensino eficiente, capaz de lhes proporcionar ascensão e uma participação mais efetiva na sociedade.

#### 2.4 ADEQUAÇÃO LINGUÍSTICA: O SOCIOINTERACIONISMO EM AÇÃO

Embasada na proposta da Sociolinguística, Bodolay (2005, p. 07)

afirma que se deve “[...] estudar o Português, seus diferentes usos, tendo como objetivo a adequação linguística ao contexto comunicativo. Dessa forma, o professor deve garantir que o aluno tenha uma formação bilíngue, no seu próprio idioma”. Não se trata, portanto, de substituir a fala do aluno por outra considerada culta, mas, sim, agregar novas formas de linguagens àquela que o aluno já domina, possibilitando-lhe estabelecer uma comunicação mais satisfatória e adequada ao contexto.

Essa proposta de Bodolay é defendida por vários autores, pois, como estamos na era da tecnologia e da informação, quanto mais códigos linguísticos uma pessoa dominar, maiores possibilidades terá de se comunicar e, conseqüentemente, será bem sucedido em seus empreendimentos.

Assim, o ensino deve levar o aluno a adquirir um grau de letramento que possibilite desenvolver habilidades de linguagem e mostrar a grande variedade de usos da fala – a língua não é homogênea e monolítica -, trabalhando os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – a falada e a escrita (FERRONATO, 2009, p. 2)

Como afirma Bechara (1987, apud FERRONATO, 2009, p. 2), o ensino deve contribuir para “[...] tornar

o aluno 'poliglota' dentro de sua própria língua, para que possa optar pelo registro adequado a cada situação comunicativa”.

É de se pontuar que o sociointeracionismo de Bakhtin atende ao alvitre acima mencionado, haja vista que defende um ensino de língua voltado para a interação verbal e não apenas para a reconstrução do quadro descritivo dos manuais da gramática normativa. Segundo o autor,

[...] o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas. [...] Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas [...] num dado contexto concreto. [...] o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível (BAKHTIN, 2006, p. 95).

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (BRASIL, 1998, p. 32) prelecionam que o ensino da língua deve possibilitar ao aluno:

- utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e escritos e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;

- conhecer e valorizar as diferentes variedades do Português; procurando combater o preconceito linguístico;
- reconhecer e valorizar a linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais que se expressam por meio de outras variedades.

Levando em consideração que a variante considerada padrão é conservadora e tem mais prestígio sociolinguístico na comunidade, enquanto as variantes não-padrão são inovadoras e estigmatizadas pelos membros da comunidade (TARALLO, 2006) e que os alunos da escola pública já dominam o dialeto coloquial, é imprescindível que se ensine a norma-padrão a esses alunos para que se concretize o que a Constituição Federal preconiza sobre a igualdade entre os cidadãos. Dessa forma, o ensino de língua deve ser pautado na proposta de Soares (2002, p. 78):

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio, e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais.

Esse domínio do dialeto de prestígio é, como lembra Neves (2006), exatamente aquilo que os pais mandam seus filhos buscar na escola, pois para eles não teria sentido que seus filhos fossem postos em contato com a mesma linguagem informal e descuidada que usam em suas conversas diárias. A mesma autora enfatiza que a escola deve ser um ambiente de vivência de língua materna, seja ela em sua modalidade falada, escrita, padrão ou não-padrão. Tais modalidades não podem ser vistas como pares opostos, ou como atividades em competição, mas, sim, como formas indispensáveis para se produzir enunciados adequados e eficientes nas mais diversas situações de discurso. E o papel da escola é fazer o aluno conhecer essa diversidade linguística, bem como capacitá-lo a utilizá-la de forma coerente em situações concretas de interação verbal.

Considerando que o ensino da gramática deve visar ao uso mais eficiente da língua em contextos reais de comunicação, e que os estudantes da escola pública têm tido inúmeros insucessos em suas produções textuais devido à influência da oralidade na escrita, conforme já foi

afirmado, esse trabalho refuta a abordagem tradicionalista e sugere uma nova metodologia. Ou seja, propõe o ensino da gramática a partir de atividades de retextualização baseadas na teoria marcuschiana, em que os discentes tenham a oportunidade de adequar textos orais/coloquiais para o escrito/formal, observando as diferenças entre a fala e a escrita, bem como as normas de pontuação, sintaxe, ortografia, concordância verbal e nominal estabelecidas pela gramática normativa da Língua Portuguesa.

Isso contribuirá para que os alunos da escola pública, em sua grande maioria oriundos das classes de menor poder aquisitivo aprendam, implicitamente, as normas que regem a variante de prestígio e, por conseguinte, desenvolvam uma escrita mais proficiente, que os coloque no mesmo patamar dos alunos da classe de maior poder aquisitivo.

Esse trabalho de retextualização da linguagem oral para a escrita, que é defendido por Marcuschi (2008), além de ampliar o conhecimento sobre os usos linguísticos, atende à proposta de ensinar a gramática no texto, de uma maneira menos metódica, mais

dinâmica e significativa, uma vez que, segundo o autor,

[...] as operações de retextualização na passagem da fala para a escrita são atividades conscientes que seguem os mais variados tipos de estratégias. [...] algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas. Nesse processo de reescrita, entram em ação algumas estratégias de regularização linguística. Estas são, em geral, as primeiras alterações e têm muito a ver com os fenômenos mais estreitamente relacionados à denominada norma linguística padrão, sendo assim atividades elementares ligadas à corrente intuitiva (MARCUSCHI, 2008, p.55).

É importante ressaltar que durante esse processo o aluno precisa ser conscientizado de que o texto coloquial/oral que ele está adaptando para o formal/escrito não está errado. Ele pode estar apenas inadequado a conjunturas mais formais de comunicação em que é exigida a utilização da norma-padrão como, por exemplo, uma redação de vestibular.

Isso tem a ver com o que Perini (1997) fala sobre o Português do Brasil. Segundo esse autor, há duas línguas em nosso país: o vernáculo, que é a língua falada, e o português, que é a língua escrita. A primeira, apesar de ser a língua materna que é aprendida com os pais, é desprezada em detrimento da segunda, a qual é a língua de civilização oficialmente

reconhecida no Brasil, em Portugal e em alguns países da África. Assim, devido a essa convenção, as pessoas tendem a pensar que o vernáculo é apenas uma forma errada de falar português. Contudo,

[...] para que o vernáculo fosse “errado”, teria de existir também uma forma “certa” de falar; mas no Brasil não se fala, nem se pode falar português. Imaginem o seu companheiro de estádio de futebol dizendo: - Emprésteme um minuto. Ou então uma mocinha dizendo para a melhor amiga: - Se eu a vir amanhã, devolver-lhe-ei estas velhas fitas de vídeo (PERINI, 1997, p.36).

Assim sendo, há de se concordar com o autor e concluir, com suas próprias palavras, que

[...] as duas línguas do Brasil têm cada uma seu domínio próprio e, na prática, não interferem uma na outra. O vernáculo se usa em geral na fala informal e em certos textos escritos, como em peças de teatro, onde o realismo é importante; já o português é usado na escrita formal, e só se fala mesmo em situações engravatadas como discursos de formatura ou de posse em cargos públicos. Assim, o “certo” [...] é escrever português e falar vernáculo. Não pode haver troca: é “errado” escrever vernáculo e é também “errado” falar português (PERINI, 1997, p.37).

Na verdade, a questão aqui não é de erro ou acerto, mas sim de adequação. Desse modo, para que haja interação no processo de comunicação, “[...] é preciso substituir definitivamente a idéia de uso certo ou errado pela de uso adequado ou não

adequado” (TRAVAGLIA, 2002, p. 66), pois, assim, acontecerá um ensino de língua realmente democrático em que todos tenham liberdade de expressão e acesso a níveis mais elevados de conhecimento, proporcionando aos alunos da rede pública ganhos intelectuais e de cidadania.

A proposta, enfim, é diminuir o preconceito linguístico, aumentar a autoestima dos alunos, mostrar a eles a importância da adequação linguística para o sucesso nas interações verbais concretas, e incentivar uma produção escrita mais formal, seguindo o viés da norma padrão, uma vez que eles já dominam a modalidade oral/coloquial da língua.

## 2.5 DA FALA PARA A ESCRITA E DO COLOQUIAL PARA O FORMAL

### 2.5.1 Relações entre fala e escrita

Fala e escrita são duas modalidades de um mesmo sistema linguístico, ou seja, o sistema da Língua Portuguesa.

Fávero, Andrade e Aquino (2007, p. 69), ressaltam que essas duas modalidades “[...] apresentam distinções porque diferem nos seus modos de aquisição; nas suas condições de produção, transmissão e

recepção; nos meios através dos quais os elementos de estrutura são organizados.”

Akinnaso (1982, apud FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2007, p. 69), afirma que

[...] a escrita é essencialmente um processo mecânico, sendo necessárias a manipulação de um instrumento físico e a coordenação consciente de habilidades específicas motoras e cognitivas. Assim, a escrita é completa e irremediavelmente artificial, enquanto a fala é um processo natural, fazendo uso dos meios chamados órgãos da fala.

Tannen (1988, apud KATO, 2003, p. 25) também fala sobre as diferenças entre a linguagem oral e escrita:

A linguagem oral é altamente dependente de contexto, enquanto que a escrita é descontextualizada. A coesão, na linguagem oral, é estabelecida através de recursos paralinguísticos e supra-segmentais, enquanto que, na linguagem escrita, ela é estabelecida através de meios lexicais e de estruturas sintáticas complexas que usam conectivos explícitos.

Contudo, em se tratando do gênero, podem-se encontrar estratégias da linguagem escrita na linguagem oral, ou vice-versa. Pois uma narrativa escrita, por exemplo, pode conter elementos linguísticos próprios da linguagem oral, assim como um discurso de formatura (realizado oralmente) apresenta

características da linguagem escrita. Assim sendo, “[...] as diferenças formais existem muito mais em função de gênero e registro do que em função de modalidade” (TENNEN, 1982, apud KATO, 2003, p. 25).

Na verdade, o que de fato determina a distinção entre essas duas modalidades é a condição de produção, conforme revelam Fávero, Andrade e Aquino (2007, p. 79) no quadro a seguir:

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

Quadro 1 – Diferenças entre fala e escrita.

Fonte: Fávero, Andrade e Aquino (2007, p.79)

### 2.5.2 Marcadores conversacionais e atividades de formulação do texto oral

De acordo com Urbano (2001), e Fávero, Andrade e Aquino (2007), marcadores conversacionais são elementos típicos da fala, os quais podem ser verbais, prosódicos e não-linguísticos, e desempenham uma função interacional entre o falante e o ouvinte, revelando e marcando as condições de produção do texto oral.

São exemplos de marcadores elementos como: **claro, certo, unm, ahn, viu, sabe?, né?, quer dizer, eu acho, então, daí, aí etc.** Os

*marcadores prosódicos, por sua vez, abrangem os **contornos entonacionais** (ascendente [ ↗ ], descendente [ ↘ ] constante [ → ]), as **pausas** (silenciosas ou preenchidas); **o tom de voz, o ritmo, a velocidade, os alongamentos de vogais etc.** Os marcadores não-linguísticos ou paralinguísticos, como, por exemplo, **o riso, o olhar, a gesticulação**, exercem uma função fundamental na interação face a face, na medida em que estabelecem, mantêm e regulam o contato entre os participantes: um olhar incisivo pode significar o encerramento do tópico discursivo ou um novo encaminhamento da conversação. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2007, p. 44. Grifo nosso).*

Conforme foi demonstrado no Quadro 1, há diferenças entre o texto oral e o escrito no que tange à condição de produção. Nota-se que, no texto oral, o falante planeja sua fala

simultaneamente à produção. Desse modo, de acordo com Pereira, Braga e Silva (2008) e Fávero, Andrade e Aquino (2007), o texto falado pode apresentar as seguintes atividades de formulação:

Hesitação – que consiste em uma parada antes de dar continuidade ao texto, revelando que a fala é um processo de criação, o qual é construído passo a passo.

Exemplo:

“L1 – Eu trabalhava na Prefeitura Municipal fazendo parte da... da... secretaria de desporto.

L2 – Ah, na... na.../no setor de esportes?” (PEREIRA; BRAGA; SILVA, 2008, p. 113)

Paráfrase – é um recurso pelo qual o falante comunica a mesma mensagem de uma maneira diferente, a fim de garantir a compreensão do quer comunicar.

Exemplo:

“L1 – Como aquela atriz está velha! Ela está envelhecida, também ela é bastante antiga na tevê!” (PEREIRA; BRAGA; SILVA, 2008, p. 113. Grifo nosso).

Repetição – É uma atividade de formulação utilizada para garantir a continuidade do tópico discursivo, contribuindo para a coesão e a coerência do texto. Exemplo:

“L1 – Você acha que o time da Ulbra é bom?

L2– Bom em que sentido?

L1 – Bom no sentido de ágil, eficiente e gabaritado.” (PEREIRA; BRAGA; SILVA, 2008, p. 113. Grifo nosso).

Correção – É um processo de formulação retrospectiva, o qual visa corrigir algo considerado errado para um dos interlocutores. Exemplo:

“L1 a irmã dela eu conheço que é jornalista né? é uma moça jornalista...

L2 poetisa

L1 poetisa” (NURC-SP D2 333: 622-625, p.249, apud FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2007, p. 62).

Essas atividades de formulação são percebidas com facilidade no texto

falado. Quanto ao texto escrito, elas certamente são utilizadas, contudo, a diferença é que “[...] o texto escrito pode ser editado, eliminando-se repetições e fazendo-se correções, enquanto no texto falado as atividades permanecem como parte do registro” (PEREIRA; BRAGA; SILVA, 2008, p. 114).

### 2.5.3 Retextualização: transformação do texto falado em texto escrito

De acordo com a teoria marcuschiana, retextualização é a passagem do texto da modalidade oral para a escrita. Para a realização dessa atividade, Marcuschi (2008, p. 75) apresenta 9 (nove) operações textuais-discursivas:

1ª Operação: Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras (estratégias de eliminação baseada na idealização linguística); 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); 3ª Operação: Retirada de repetições, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos (estratégia de eliminação para uma condensação linguística); 4ª Operação: Introdução da paragrafação e pontuação detalhada sem modificação da ordem dos tópicos discursivos (estratégia de inserção); 5ª Operação: Introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (estratégia de reformulação objetivando explicitude); 6ª Operação: Reconstrução de estruturas truncadas,

concordâncias, reordenação sintática, encadeamentos (estratégias de reconstrução em função da norma escrita);<sup>7ª</sup> Operação: Tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade); <sup>8ª</sup> Operação: Reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa); <sup>9ª</sup> Operação: Agrupamento de argumentos condensando as ideias (estratégia de condensação).

Antes de iniciar o processo de retextualização deve-se proceder ao processo de transcrição da fala que consiste em “[...] passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionizados” (MARCUSCHI, 2008, p. 49).

Nesse processo, o texto é transcrito exatamente como foi falado, ou seja, com todos os marcadores conversacionais e atividades de formulação. Só depois é que se deve proceder à retextualização, a qual é feita com base nas operações citadas e visa evidenciar a relação entre fala e escrita.

Os pesquisadores do NURCA elaboraram as seguintes normas para transcrição, as quais podem ser utilizadas pelos professores de língua portuguesa ao desenvolverem atividades de retextualização com seus alunos:

### NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda ... ( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	ecomé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro
Silabação	–	por motivo tran-as-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	- - -	... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo



Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as linhas	A. [ na casa da sua irmã B. [ sexta-feira? A. Fizeram [ lá... B. [ cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

\* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP nº 338 EF e 331 D<sup>2</sup>. Fonte: PRETI, 2001, p. 11

### 3 MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização dessa pesquisa optou-se pelo método da Sociolinguística numa perspectiva quantitativa e qualitativa de análise dos dados referentes ao levantamento das condições sociais, perfil econômico, faixa etária, sexo e função da classe social a que pertencem os informantes. Desse modo, esse trabalho busca na Sociolinguística suporte para estudar as variáveis e suas variantes determinantes como fatores de intervenção no desempenho oral e escrito dos alunos da rede de ensino público de Gurupi-TO.

Nessa pesquisa, também se optou por uma abordagem sociointeracionista, no sentido de verificar os dados a partir do processo dialógico construído entre os interlocutores no momento de execução das atividades. No processo de análise baseou-se na teoria

marcuschiana, posto que o foco desse trabalho é o desenvolvimento de atividades de retextualização, objetivando verificar a influência da oralidade na escrita, bem como enfatizar a necessidade de adequação linguística aos diferentes contextos de produção.

A pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2009 e teve como informantes alunos da rede pública de ensino de Gurupi-TO, os quais foram identificados como Grupo A e Grupo B. Compõem o Grupo A 32 (trinta e dois) alunos da 3<sup>o</sup> série do Ensino Médio, da turma 22 do período vespertino do Centro de Ensino Médio de Gurupi-TO; e o Grupo B, 16 (dezesseis) alunos do II Seguimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4<sup>o</sup> Período (9<sup>o</sup> ano), turma “A”, período noturno, da Escola Municipal Antônio de Almeida Veras da cidade de Gurupi-TO. Decidiu-se

trabalhar com esses dois grupos distintos, com o intuito de comparar o nível de aprendizagem e o desempenho nas atividades de retextualização entre alunos do Ensino Médio regular e do Ensino Fundamental da modalidade EJA. Cumpre ressaltar que a escolha de níveis diferentes de ensino, e não apenas de modalidade, ocorreu devido às exigências metodológicas da abordagem dessa pesquisa, pois, hipoteticamente, ao se trabalhar com duas turmas tão distintas os resultados seriam mais satisfatórios.

Por ser uma pesquisa com fins qualitativos e quantitativos, baseada nos pressupostos metodológicos da Sociolinguística, as informações foram coletadas inicialmente com a aplicação de um questionário diagnóstico, que demonstrou os dados sociais e econômicos dos informantes, bem como os fatores intervenientes no uso da linguagem oral e escrita. Após a aplicação do questionário, foi trabalhada com os dois grupos, separadamente, a retextualização do vídeo/texto Entrevista com Claudinho Dentão, em que os alunos, após assistirem à entrevista, receberam a versão transcrita do texto. Em seguida, as pesquisadoras mostraram e

explicaram aos estudantes as normas utilizadas na transcrição do texto e os instigaram a destacarem as marcas da oralidade (marcas interacionais), tais como hesitações, repetições, redundâncias etc. Logo depois, as pesquisadoras falaram da proposta de retextualizar o texto transcrito, em que deveriam: eliminar as marcas interacionais, hesitações e partes de palavras; introduzir a pontuação; retirar repetições, redundâncias e paráfrases (atividades de reformulação feitas com base na primeira, segunda e terceira operação textual-discursiva marcuschiana, citadas anteriormente); adequar o texto à norma padrão da língua portuguesa.

Devido à necessidade de maior adequação do texto às normas gramaticais, bem como de realizar todas as operações de retextualização propostas, foi necessário que o Grupo B desenvolvesse uma reescrita do material retextualizado. Assim sendo, o Grupo A realizou apenas uma atividade de retextualização, que consiste na passagem do texto da modalidade oral para a escrita e o Grupo B, além da atividade de retextualização, fez uma reescrita do texto.

Desse modo, essa pesquisa teve como corpus o questionário diagnóstico aplicado com os dois grupos de informantes, as retextualizações feitas pelo Grupo A e as retextualizações e reescritas realizadas pelo Grupo B, os quais foram analisados e comparados para obtenção de melhores resultados.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados da pesquisa revelaram que os processos de retextualização e reescrita de textos mostraram-se eficazes para a aprendizagem da língua materna e para o desenvolvimento da produção escrita dos dois grupos de informantes.

Constatou-se que os estudantes da modalidade EJA, até mesmo devido às suas condições sociais, faixa etária, tempo que ficaram fora da sala de aula, falta do hábito da leitura e outras variantes, têm mais dificuldade em diferenciar a linguagem oral da escrita e em escrever conforme as normas gramaticais vigentes. Para a maioria desses alunos (75%), os processos de retextualização e reescrita contribuem para a aprendizagem da língua materna, sendo que, para eles, esse

processo permite corrigir os erros, aprender mais e melhorar a caligrafia.

Com relação aos informantes do Ensino Médio regular, apesar de terem demonstrado mais facilidade em diferenciar a oralidade da escrita, os resultados da pesquisa também comprovaram a eficácia do processo de retextualização para o aprimoramento da língua materna, pois para a maioria desses alunos (84%) o processo de retextualização e reescrita dos textos contribui para melhorar a capacidade de escrever, pois permite aperfeiçoar a escrita, corrigir os erros enriquecer o vocabulário, além de ampliar o conhecimento.

Por meio da análise das retextualizações e reescritas realizadas pelos informantes selecionados foi possível comprovar que a metodologia marcuschiana de retextualização contribui grandemente para a melhoria da produção textual, bem como para o aprendizado da língua materna de forma mais eficaz, pois possibilitou aos dois grupos de informantes diferenciarem a linguagem oral da escrita, adequá-las de acordo com as situações comunicativas e se tornarem seres críticos e atuantes no processo de ensino aprendizagem,

uma vez que, durante a pesquisa, foi exigido que os próprios alunos, valendo-se dos conhecimentos prévios da língua, encontrassem as inadequações linguísticas presentes no texto selecionado e procedessem às reorganizações discursivas necessárias.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse estudo sobre o processo de retextualização marcusiano, constata-se que o mesmo é uma excelente ferramenta para se ensinar língua materna, o qual deve ser utilizado por todo professor de língua portuguesa que se preocupa com a qualidade da aprendizagem de seus alunos e pauta seu trabalho na premissa de que a língua deve ser um instrumento eficaz de comunicação em todos os contextos de interação verbal, sejam eles formais ou informais.

Assim, os professores do Ensino Fundamental e Médio podem trabalhar esses processos de retextualização e reescrita de textos a partir dos gêneros textuais orais que circulam na sociedade em geral e que fazem parte do cotidiano dos estudantes, tais como entrevistas

orais, conversas informais entre amigos, exposição em seminários etc. O ideal é que o aluno descubra, com a ajuda do professor e dos colegas, a diferença entre a modalidade oral e escrita da língua, por meio do desenvolvimento de atividades de retextualização feitas com base nas operações textuais-discursivas já apresentadas além da reescrita de textos diversos que possibilitem, também, estabelecer diferenças entre as modalidades formal e informal da língua, uma vez que, nesse processo de retextualização e reescrita, os gêneros orais sofrerão modificações estruturais e gramaticais diversas para adaptarem-se à modalidade escrita/formal.

Sugere-se, portanto, aos educadores que incluam em seus planejamentos processos de retextualização e reescrita, pois, dessa forma, estarão contribuindo para uma maior proficiência linguística de seus alunos, o que, conseqüentemente, concorrerá para o sucesso dos mesmos em vestibulares, concursos, no mercado de trabalho, enfim, em todas as esferas da vida.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, Idalice Moura; NEVES, Tatiane Alves das. *O Preconceito Linguístico: uma Abordagem Explícita na Obra de Marcos Bagno "A Língua de Eulália"*. Monografia apresentada ao Curso de Letras da Faculdade UnirG, sob orientação da Prof. Ma. Marcilene de Assis Alves Araújo. Gurupi: 2006.

BODOLAY, Adriana Nascimento. *Linguística, Gramática e Ensino de Português*. Belo Horizonte: FAMINAS, 2005. Disponível em: <<http://www.faminas.edu.br>>. Acesso em: 14 abr. 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 2006.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

ENTREVISTA com *Claudinho Dentão*. Vídeo. Disponível em: <[www.youtube.com.br](http://www.youtube.com.br)>. Acesso em: 10 ago. 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERRONATO, Vera Lúcia de A. S. *A Fala e a Escrita em Questão: retextualização*. Disponível em: <[www.alb.com.br/anais16/sm10pdf/sm10ss02\\_09.pdf](http://www.alb.com.br/anais16/sm10pdf/sm10ss02_09.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2009.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

LOUZADA, Maria Silvia Olivi. O Ensino da Norma na Escola. In: MURRIE, Zuleika de Felice (Org.). *O Ensino de Português do Primeiro Grau à Universidade*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 174 p.

NURC – *Norma Urbana Culta*. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/pgletras/programa-nucleos-nurc.htm>>. Acesso em: 16 set. 2009.

PEREIRA, Maria Elisa Matos; BRAGA, Maria Alice; SILVA, Mozara Rossetto da. Do texto falado ao texto escrito. In: *Comunicação e Expressão*. Obra coletiva organizada pela Universidade Luterana do Brasil-ULBRA. Palmas: IBPEX, 2008.

PERINI, Mário A. *Sofrendo a Gramática*: ensaios sobre a linguagem. São Paulo: Ática, 1997.

PRETI, Dino. Apresentação. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2001, p. 07 – 12.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola*: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARALLO, Fernando. *A Pesquisa Sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

URBANO, Hudinilson. Marcadores Conversacionais. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2001.

---

Recebido em: 06-02-2014

Aprovado em: 10-04-2014