

AS ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO EM UMA COLEÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO

Lucas Figueiredo Lima Viana¹

RESUMO

O presente trabalho é o artigo final para conclusão do curso de Letras Português – Licenciatura e teve como foco central uma discussão acerca da modalidade oral e do ensino de Língua Portuguesa no nível médio de escolarização. Nessa perspectiva, os textos orais devem possuir a mesma importância dos textos escritos. Buscando, assim, contribuir com o conhecimento acadêmico-científico da área, propomos a retextualização como uma das possibilidades de trabalho com a oralidade, uma vez que ela evidencia claramente a relação fala-escrita. Orientamo-nos pela questão: “A coleção de ensino médio analisada oferece aos alunos atividades de retextualização?” Definimos, como objetivo, verificar se os livros analisados propõem atividades que levem os alunos a refletirem acerca da relação entre fala e escrita, explorando, principalmente, as atividades de retextualização. Adotando os postulados da pesquisa qualitativa, buscamos interpretar os dados colhidos a partir da análise das propostas de produções textuais orais da coleção analisada. Baseamo-nos teoricamente, entre outros, nos trabalhos de Marcuschi (2001, 2007); Fávero, Andrade & Aquino (2000); Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004). As análises dos dados revelaram que, nesta coleção, especificamente, o trabalho com a oralidade a partir das atividades de retextualização ainda é insuficiente.

Palavras-chave: Retextualização. Ensino. Língua Portuguesa

ABSTRACT

The following term is the final article for the Portuguese Language degree's conclusion which aims a discussion regarding the oral modality and teaching the Portuguese Language in the High School level. In that perspective, the oral texts must have the same significance as the written ones. Looking forward, eventually, to contribute with the academic and scientific knowledge in the area, we propose the retextualization as one of the possibilities of work with the orality, once it clearly evidences the relation between speech and writing. We guided ourselves by the question: “Does the analyzed collection, offered to the high school students, offer them retextualization activities?” We set, as target, to check whether the analyzed books propose activities which take the students to come up with the relationship between the speech and writing, mainly exploring the activities of retextualization. Adopting the postulates of a qualitative research, we looked for understanding the collected data by the analysis of oral productions proposed in the studied collection. We theoretically based ourselves, among others, in the works of Marcuschi (2001, 2007); Favero, Andrade & Aquino (2000); Schneuwly, Dolz and collaborators (2004). The data analysis revealed that, in this collection, specifically, the works with orality are still insufficient.

Keywords: Retextualization. Teaching. Portuguese Language.

¹ Graduando no curso de Letras Português Licenciatura Diurno na Universidade de Brasília.

1. Introdução

Discussões em torno das modalidades oral e escrita da língua, no que se refere aos aspectos da relação fala e escrita, gêneros textuais orais, oralidade e ensino, entre outras questões, têm sido foco de interesse dos trabalhos de Marcuschi (1986, 2001, 2002, 2005); Castilho (1998); Fávero, Andrade & Aquino (2000); Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004); Cavalvante e Teixeira (2007); Gomes-Santos (2012).

Na perspectiva das ideias defendidas por esses autores, a comunicação humana só pode ser entendida a partir dos gêneros textuais, que se efetivam por meio da escrita ou da fala. Logo, se a disciplina de Português pretende investigar a língua de maneira completa, isso só pode ser realizado se tanto a escrita, quanto a fala forem objetos de estudo. Nessa direção, importa ressaltar uma questão central para os estudiosos: a necessidade de os indivíduos desenvolverem competências linguístico-discursivas por meio de diferentes gêneros de textos nas interações da vida cotidiana, sejam eles mais espontâneos (como nas interações casuais), ou mais formais (como nas interações institucionalizadas). Além disso, é fator fundamental para a escrita e para o trabalho com os gêneros orais, a investigação das singularidades dessa efetivação da língua, a partir de atividades, como as de retextualização, cujo foco é evidenciar a relação fala-escrita.

Assim sendo, esta reflexão tem como preocupação central promover um espaço de discussão em torno da oralidade e do ensino de Língua Portuguesa, sobretudo nos aspectos relacionados à retextualização, buscando contribuir com o conhecimento acadêmico-científico na direção de que aos alunos do ensino básico sejam dadas oportunidades de produzir textos orais e de pensar acerca deles. Ressaltamos, nesse sentido, a necessidade de aquisição de conhecimentos referentes às especificidades dos gêneros informais e formais e, além disso, a importância de perceber a língua como construtora de sentido tanto na fala, quanto na escrita, devendo, pois, esses aspectos serem trabalhados a fim de que os estudantes percebam como essas duas formas de efetivação da língua se manifestam no uso dos recursos linguísticos.

Estabelecidas essas questões, o intuito da escrita deste artigo é abordar as práticas pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente sobre as atividades propostas por livros didáticos no que tange à produção e à interpretação de textos orais e refletir em que medida as práticas de retextualização fazem parte da abordagem proposta para o trabalho com esses gêneros, já que essa prática é essencial para que os estudantes compreendam a relação da fala e da escrita, um dos aspectos contemplados nos objetivos dos

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Sendo assim, a partir dos estudos realizados até então, analisou-se a coleção Português Linguagens para o ensino médio, de William Cereja e Thereza Cochar (2013).

A partir dessa delimitação, a proposta de análise cumpre com o objetivo de verificar se os livros analisados propõem atividades que levem os alunos a refletirem acerca da relação entre fala e escrita, explorando, principalmente, as atividades de retextualização. Espera-se que essas atividades explicitem os critérios de transformação de textos escritos para a fala, ou de textos da fala para a escrita ou de textos orais para outro texto oral. Para tanto, foi feita uma análise sistemática dos três volumes da coleção foco deste trabalho, considerando a relação dos gêneros textuais existentes nos livros para verificar quais desses textos apresentam relação entre fala e escrita. Posteriormente, foram produzidas resenhas dos exercícios que se relacionam com a retextualização. Dessa forma, pretendemos responder ao tema que embasará o estudo: “A coleção Português Linguagens para o ensino médio oferece aos alunos atividades de retextualização?”. A partir desse problema, a discussão de estudiosos a respeito desse tema será fundamental para as conclusões dessa análise.

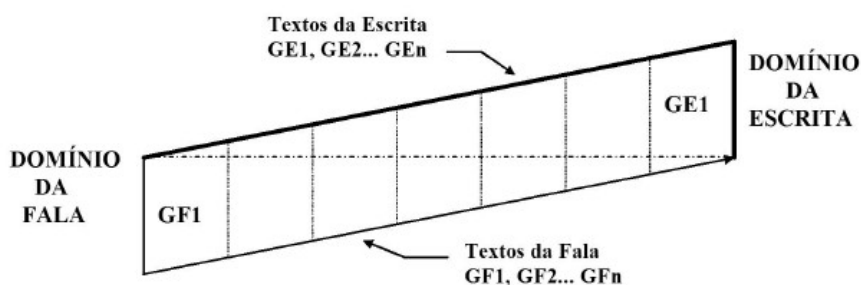
2. Aspectos teóricos

2.1. A relação fala e escrita

Estudos de Street (1995) atestaram que existia, entre as pesquisas desenvolvidas até aquela época, a ideia de que há uma grande divisão entre a fala e a escrita. Esse preceito, embora esteja superado no campo da ciência, ainda está presente na visão de senso comum de muitos professores, por exemplo. Esse fato ficou evidente na pesquisa de Galvão & Azevedo (2015) que consistia em entrevistas com educadores a fim de analisar as concepções metodológicas desses profissionais acerca da oralidade. Os resultados mostraram que a fala e a escrita são vistas no sentido de que a primeira é um meio para viabilizar a segunda.

No entanto, segundo Marcuschi (2007), para a definição do problema a ser focado, a hipótese defendida por ele, e também neste trabalho, é que a diferença entre fala e escrita ocorre do contínuo da produção textual, e não na relação dicotômica de dois polos opostos. Como consequência dessa premissa, surge o gráfico abaixo em que é possível identificar as correlações em vários planos, a partir de um conjunto de variações multidimensionais, e não uma simples variação linear. Nesse gráfico, há dois domínios: gêneros da fala (GF) e as características específicas dessa modalidade e gêneros da escrita (GE) e suas respectivas características.

Gráfico 1. O contínuo fala-escrita



Assim, conforme Marcuschi (2007, p. 62):

Um determinado texto falado, por exemplo, uma conversa espontânea, seria o *GF1* e representaria o gênero mais representativo dessa modalidade, não sendo aconselhável compará-lo ao *GE1* que seria o gênero mais representativo da escrita, por exemplo, o artigo científico. Este contínuo distingue e, ao mesmo tempo, correlaciona os textos de cada modalidade quanto às estratégias de formulação textual que determinam o contínuo das características que distinguem as variações das estruturas, as seleções lexicais etc.

A partir disso, pode-se chegar a conclusões importantes. A primeira delas é que é equivocado dizer que a fala é dialogada e a escrita monologada, porque há textos orais que se estabelecem a partir da fala de uma única pessoa, como o sermão e a conferência e, em contrapartida, pode haver textos escritos na forma de diálogo. Outra ideia pouco correta é a de que a fala não é planejada, enquanto a escrita o é. Essa relação não é evidente, pois há níveis de planejamento diferentes em uma e em outra modalidade. Desse modo, até uma conversa informal entre colegas é formulada por meio de estratégias linguísticas efetivadas por um planejamento, já que, quando falamos, seguimos regras. Também, ao contrário da ideia de que os usos da escrita são predominantemente formais e os da fala informais, é possível perceber que tanto a fala, quanto a escrita possuem um contínuo de variações. Em relação a isso, quando se observam os usos efetivos da língua diária, é intensa a informalidade na escrita também, sobretudo, em conversas por *WhatsApp*, em bilhetes e em cartas pessoais. A mesma relação pode-se fazer para justificar outro mito, o da língua escrita se restringir à norma-padrão e da fala à norma não-padrão. Sabe-se que a literatura de cordel, os poemas regionalistas e as revistas em quadrinhos, apesar de serem escritos, possuem inúmeros registros que contrariam a norma gramatical.

Portanto, a fala e a escrita são efetivações de um mesmo sistema linguístico de base, mas com realizações, com história e com representações próprias. Desse modo, o que se pode

afirmar acerca da fala é que, ao contrário da escrita, segundo Johannes Schwitalla (1997, p.16), ela “é um discurso livremente formulado, espontâneo, produzido em situações comunicações autênticas, isto é, língua no sentido de uso linguístico e não de sistema linguístico”. Ainda para complementá-lo, pode-se trazer a definição de Marcuschi (2007, p.71):

Língua falada é toda a produção linguística sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticos, formais ou informais, em condições de proximidade física ou por meios eletrônicos tais como rádio, televisão, telefone e semelhantes.

Essas definições implicam afirmar que a produção falada se manifesta a partir da produção sonora, processamento natural e em tempo real. No entanto, conforme afirma Marcuschi (2007), a realização fônica não é condição suficiente, mas apenas necessária para a produção da fala. Isso ocorre porque existem gêneros que não são tipicamente orais, mas se manifestam na forma fônica, como notícias em rádios e em telejornais; trata-se, nesse caso, da língua oralizada. Há, também, produções orais que se revelam ao público a partir da escrita, como é o caso das entrevistas em revistas e em jornais impressos.

A partir dessa definição, pode-se delimitar mais facilmente as características específicas da fala, aspecto melhor explicitado no próximo item.

2.2. Características da fala

Como visto anteriormente, a fala é produzida a partir da pauta sonora em um processamento natural e em tempo real. Essas características conferem a ela determinados elementos que não são encontrados na escrita, conforme é possível notar nos estudos de Ventola (1979). Essa pesquisa pretende explicar o modelo de organização conversacional que, apesar de se restringir à oralidade dialogada, também pode ajudar a explicar determinados fenômenos da fala monologada, já que essa é uma forma de comunicação baseada na interação entre pessoas. No sentido de estabelecer o modelo de organização conversacional, Ventola (1979) se baseia nas seguintes variáveis: tópico, assunto, tipo de situação, papéis dos participantes, modo e meio do discurso. Retomando essa proposta, o tópico é o meio pelo qual se estabelece a manutenção da interação. Já a situação revela-se, na fala, sempre em um encontro face a face, mas depende de fatores externos à própria fala, como os gestos, as expressões faciais e o próprio espaço em que se manifesta o diálogo. Em relação ao papel dos participantes, frisa-se o comportamento deles em seu caráter social, o que é sempre

dependente do contexto conversacional. Quando se destaca o modo de discurso, é o nível de formalidade da situação que deve ser levado em conta.

Por fim, o meio corresponde ao canal de comunicação. A partir dessa variável, pode-se chegar à conclusão de que a fala é uma atividade social que exige a coordenação de esforços intencionais entre, pelo menos, dois indivíduos. Assim sendo, a efetivação dessa atividade depende não só de conhecimentos gramaticais, mas também discursivos, porque a fala tem caráter dialógico que implica no falante conseguir inferir o que se espera de cada um em um diálogo. Outro ponto bem específico da realização da fala é a imprevisibilidade em relação aos elementos estruturais, inclusive em manifestações planejadas. Desse modo, o processo de organização da fala acontece enquanto a própria comunicação se realiza, por isso esse tipo de modalidade de texto tem como característica a presença de cortes, de interrupções, de retomadas, de sobreposições.

Além das características propostas por Ventola (1979), Fávero, Andrade & Aquino (2000) ainda apresentam os marcadores conversacionais e o par adjacente como características próprias da fala desenvolvidas, sobretudo, a partir de conversas. A primeira é denominada marcadores conversacionais, que são responsáveis pela condução e pela manutenção do tópico discursivo, mantendo a solidariedade conversacional entre os interlocutores. Eles se revelam no discurso por meio de elementos verbais, prosódicos e não-linguístico. Os elementos verbais são palavras de concordância ou de discordância para testar o canal comunicativo: claro, certo, né?, viu, sabe, então. Já os marcadores prosódicos indicam as pausas, o tom de voz, o ritmo, a velocidade, os alongamentos de vogais. Por sua vez, os marcadores não-linguísticos são o riso, o olhar, a gesticulação e são fundamentais para a realização da comunicação, porque regulam o contato entre interlocutores. Como encadeiam os segmentos do discurso, os marcadores conversacionais possuem caráter coesivo. Em seguida, as autoras apresentam o par adjacente que é o elemento básico da interação. Ele se revela, sempre, por meio de dois elementos: pergunta-resposta, convite-aceitação ou recusa, pedido-concordância ou recusa, saudação-saudação. Esses pares, assim sendo, são utilizados para introduzir, continuar, redirecionar ou mudar de tópico.

Em relação à estruturação do texto falado, Fávero, Andrade & Aquino (2000) demonstram haver dois diferentes níveis. Assim, ele pode ser local em que a conversação se estabelece a partir da troca de turno, isto é, um falante alterna e desenvolve a sua fala após a escuta do outro e isso implica ocorrer, por exemplo, sobreposições e assaltos ao turno. O outro nível é o global, ou seja, um falante desenvolve a fala monologada, havendo, nesse caso,

também, uma preocupação com a formulação textual cujas características estão diretamente relacionadas à condução do tópico discursivo. Nesse último nível, relacionado à formulação textual, o locutor pode tomar duas atitudes diante da informação ouvida: não encontrar problemas de processamento e de linearização ou encontrá-los e tentar solucioná-los por meio, basicamente, das hesitações, das paráfrases, das repetições e das correções.

As hesitações se caracterizam por uma interrupção do fluxo de informações do presente devido a uma seleção inadequada de uma palavra futura, resultando em um enunciado não concluído. Trata-se, portanto, de uma característica prospectiva da fala e não de uma correção, como consideram alguns linguistas. Já a paráfrase é um mecanismo de retomar um enunciado anterior com o objetivo de reformulá-lo para melhor explicá-lo ou generalizá-lo. Em relação à repetição, é importante ressaltar que pode abranger tanto a reiteração de palavras ou de todo um enunciado com o objetivo de organizar os tópicos, de gerar sequências mais compreensíveis para os ouvintes ou de enfatizar determinada informação. Por fim, a correção é um enunciado linguístico que reformula o anterior, considerado errado, segundo a perspectiva dos interlocutores, portanto, a correção é sempre uma formulação retrospectiva. Em relação aos aspectos abordados nesse parágrafo, grande parte deles não estão presentes apenas na fala, mas, também, na escrita. Dessa forma, a diferença entre um e outro se estabelece, sobretudo, em relação ao canal utilizado que, como consequência, gera mecanismos linguísticos diferentes. Outro fator importante de se destacar é o fato de alguns desses aspectos serem importantes elementos de coesão nos textos falados, como é o caso da repetição e da paráfrase que se somam aos usos de conectivos, assim como na escrita.

2.3. A oralidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Como o objetivo final deste trabalho é perceber a abordagem da oralidade, mais especificamente relacionada à retextualização nos livros didáticos, é fundamental investigar as concepções pedagógicas propostas pelo documento de 1998, já que, em tese, as abordagens sugeridas nele induzem as práticas pedagógicas e a escolha de conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa da educação básica. Além disso, esse documento reflete as concepções de língua das pesquisas até então realizadas a partir dos estudos linguísticos. Nesse sentido, a renovação e a reelaboração da proposta curricular foi inovadora ao propor, pela primeira vez, de maneira explícita e intencional, a análise da língua oral com base em seus usos e em suas formas. Portanto, só é coerente realizar um trabalho a respeito da retextualização, quando se

consideram as práticas da oralidade, referendadas, inclusive, por uma política pública, influenciada pela pesquisa linguística, que passou a destacar a fala como objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

A partir da análise dos PCN de Língua Portuguesa, é possível perceber que o documento adota uma perspectiva interacional e discursiva da língua. Assim, ela é vista como interacional porque se relaciona com a vivência em sociedade e é “por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento” (BRASIL, 1998, p.21). Além disso, ela é concebida como discursiva, porque se efetiva apenas pelo discurso, que é um enunciado produzido de determinada forma e em um determinado contexto histórico para um ouvinte cuja percepção pode ser em concordância ou em discordância com ele. Portanto a perspectiva discursiva é necessariamente dialógica, conforme aponta Maingueneau (1996). Partindo dessas duas premissas, interação e discurso, a comunicação humana só pode ser entendida a partir dos gêneros textuais que se efetivam por meio da escrita ou da fala. Logo, se a disciplina de Português pretende investigar a língua de maneira completa, isso só pode ser realizado se tanto a escrita, quanto a fala forem objetos de estudo.

Especificamente, relacionado à oralidade, os PCN deixam explícito que a escola deve ensinar ao aluno qual variedade linguística utilizar nas manifestações orais, levando em conta as características do contexto de comunicação, a intenção comunicativa e o perfil dos interlocutores. Entretanto, cabe ao professor observar que não se deve explorar esse trabalho como uma correção da forma, mas como sua adequação ao uso. Somado a isso, é tarefa do docente promover atividades que explorem não apenas a produção de textos orais, mas também as estratégias de escuta dessa modalidade da língua, o que é essencial para a interpretação, para a análise linguística e para a revisão de textos orais, que se justificam em decorrência dos gêneros textuais formarem a centralidade do trabalho didático com a Língua Portuguesa.

Desse modo, a estratégia de escuta revela-se significativa para a interpretação, porque é o momento em que os alunos têm acesso à produção social a qual só pode ser entendida quando se inferem e se notam as intenções de quem a produz. Esse também é o momento para identificar aspectos relevantes, organizar notas e elaborar roteiros a partir do que foi escutado, o que contribuiu para a recepção ativa: capacidade de compreender criticamente o que se lê e se escuta. Também, a escuta é importante para consolidar a prática de reflexão sobre a língua, principalmente, nas atividades epilinguísticas que têm como análise o uso da língua no

próprio interior da atividade linguística. Esse momento é fundamental para que o estudante reflita a respeito dos recursos expressivos utilizados pelo produtor do texto, tais como estratégias de coesão, garantia da coerência, uso de marcações de ênfase. Também é nesse tipo de atividade que o professor pode abordar as variantes e variedades percebidas na fala, inclusive como forma de valorizar a expressão oral trazida pelo aluno e evitar o preconceito linguístico com determinada comunidade de falantes. Ao final desse processo, o aluno terá se apropriado dos diferentes registros. Por fim, a escuta também deve ser um processo fundamental para a revisão do texto produzido oralmente. Assim, os PCN sugerem que os próprios alunos devam gravar a fala deles em equipamentos próprios, enquanto eles preparam a exposição de um texto oral. Essa conduta é fundamental, porque, assim como a escrita, a fala em contextos formais e monitorados exige planejamento que só pode ser efetivado se os produtores desse texto tiverem a possibilidade de retornar àquilo que foi previamente produzido para, então, perceberem a necessidade de corrigi-lo ou melhor explicá-lo. Apenas dessa forma o aluno alcançará um grau de planejamento capaz de conduzir a um texto coerente e coeso no momento da efetivação da fala, durante um seminário, por exemplo.

Diante de todas essas perspectivas de trabalho com a oralidade, os PCN abordam em que circunstâncias isso pode ser explorado nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse aspecto, o documento sinaliza, em primeiro lugar, a necessidade de o professor ensinar quais procedimentos o aluno deve adotar no momento de produção de textos orais formais, destacando que essa prática só se efetiva se as situações de oralidade fizerem parte dos projetos de estudos os quais devem ser ensinados desde os anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, esse contexto de produção deve acontecer no interior de atividades significativas: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discurso político. A preparação das atividades descritas anteriormente possibilita a articulação de conteúdos de língua oral e escrita. É a partir desse momento que o aluno compreenderá as especificidades do funcionamento dessas duas possibilidades de efetivação da língua humana. Trata-se, portanto, de atividades denominadas por Marcuschi (2001) como retextualização. Depois, frisa-se que o docente deve organizar, também, atividades contextualizadas de escutas, de forma que ouvir seja efetivo para a realização de uma tarefa. Desse modo, essas atividades exigem “a explicação prévia dos seus objetivos aos alunos, a antecipação de certas dificuldades que podem ocorrer, a apresentação de pistas que possam contribuir para a compreensão, explicitação das atitudes esperadas pelo professor ao longo da atividade” (BRASIL, 1998, p.40).

Por fim, esses parâmetros gerais são consolidados no ensino e na aprendizagem de Língua Portuguesa que se dividem em ciclos. No segundo ciclo cujas orientações também se referem ao ensino médio, os objetivos a serem alcançados a partir do estudo da oralidade são:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis. (BRASIL, 1998, p.80)

Levando-se em conta os objetivos elencados anteriormente, é possível deduzir que o trabalho com a fala deve percorrer todos os eixos da disciplina de Língua Portuguesa: leitura, produção de textos, análise e reflexão sobre a língua. Para efetivar essas práticas, os PCN recomendam, prioritariamente, as atividades de produção de textos orais formais, a escuta de textos orais e a retextualização. Dentre as três principais propostas de atividades para se trabalhar a oralidade, a retextualização será objeto de estudo aprofundado, já que essa é a prática objeto de análise deste trabalho.

2.4 Atividades de retextualização

Segundo Marcuschi (2001), a retextualização é o processo de passagem de uma modalidade de texto para outra. Assim, “Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita” (MARCUSCHI, 2001, p.46). Portanto, esse é um tipo de atividade que, se adequadamente correlacionado com outras práticas sugeridas pelos PCN, pode colaborar para o ensino e para a aprendizagem da oralidade pelos alunos da educação básica, uma vez que a retextualização possibilita a percepção da textualidade, tanto em textos orais quando em textos escritos, e favorece o aprendizado dos recursos utilizados pela fala e pela escrita, estudo essencial para compreensão da relação fala-escrita.

Considerando fala e escrita, Marcuschi (2001) propõe o seguinte quadro para combinação delas, a partir das possibilidades de retextualização.

Quadro 1. Possibilidades de retextualização

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

Apesar de o trabalho de Marcuschi (2001) se voltar para os processos de retextualização sugeridos pela alternativa 1, o que será, inclusive, melhor explorado neste trabalho, é necessário, também, antes, demonstrar que as possibilidades em 2 e 3 também devem ser exploradas pelo professor em sala de aula para que se garanta o aprendizado proposto pelos PCN. Vale ressaltar que a alternativa 4 é essencial para o aprendizado dos processos de escrita da língua, entretanto não será motivo de estudo neste trabalho, porque, aqui, o foco é necessariamente com as possibilidades que envolvem a fala.

No quadro 1, a possibilidade 2, ou seja, a retextualização em que envolve uma primeira produção falada e uma reelaboração também falada é condição determinante para o processo de planejamento e de revisão de textos orais. Como já exposto no item anterior, os PCN consideram que a produção de textos orais requer um planejamento de atividades que colaborem para que o aluno atinja fluência no uso desses gêneros textuais. Para tanto, a produção deve ser efetiva; dessa forma, para que isso seja alcançado, é necessário adotar a prática das sequências didáticas em que a condição determinante para que o aluno avance é a revisão do próprio texto, como postulam Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004). Em produções orais planejadas e formais, a maneira mais adequada de se revisar a produção oral é a partir da gravação, seja por vídeo ou por áudio, das produções. Portanto, no planejamento de um seminário, por exemplo, antes da apresentação final, o aluno deve ser convidado a se analisar a partir da escuta atenta daquilo que ele produziu. Dessa forma, ele pode perceber quais informações ficaram incompletas, quais procedimentos de coesão necessitam ser melhor estabelecidos, quais estruturas precisam ser modificadas. Esse, portanto, é um trabalho de retextualização eficaz que ocorre dentro de um contexto de uso real da língua.

No quadro 1, a possibilidade 3, ou seja, a retextualização em que envolve uma primeira produção escrita e uma reelaboração falada também deve ser foco do trabalho pedagógico em Língua Portuguesa. Esse tipo de trabalho contribui para que o aluno perceba que um texto escrito para, posteriormente, ser oralizado deve respeitar determinadas estruturas e regras de textualidade diversas da produção estritamente oral ou escrita. Quando se escreve,

por exemplo, uma peça de teatro, deve haver indicações de como aquele texto escrito deve ser interpretado pelos autores, explicitadas por meio de rubricas. Elas são necessárias, porque os recursos da escrita são diferentes dos recursos da fala, assim, como a escrita, por ela mesma, não oferece as possibilidades da fala, o texto teatral deve conter observações de como o autor irá oralizar aquilo posto no papel. Ações como gritar para dar ênfase, cochichar para revelar um segredo, gesticular para esclarecer são recurso típicos da fala que só se tornam explícitos para o autor, no texto teatral, pela leitura das rubricas. O trabalho com texto teatral também pode ser interessante para que os alunos notem que a escrita da fala dos personagens pode explicitar uma linguagem mais informal e menos preocupada com a norma-padrão, já que os contextos das ações dos personagens, em geral, desenvolvem-se também informalmente. Outro exemplo é o trabalho com os gêneros radiofônicos. Nesse caso, o texto escrito pelo jornalista deve ser pensado partindo do pressuposto de que ele, posteriormente, será lido. Essa característica requer determinadas preocupações com a linguagem que não aparecem em textos escritos para leitura silenciosa. Então, por exemplo, em matérias veiculadas nas rádios, deve-se utilizar a ordem direta das palavras, a repetição não pode funcionar como elemento de coesão, as cenas da notícia precisam ser descritas, conforme Manual de Radiojornalismo da Prefeitura do Rio de Janeiro.

Posto isso, o processo número 1 em que a retextualização envolve uma primeira produção falada e uma reelaboração escrita será a mais detalhada, por se um processo muito mais específico e por se tratar do estudo de Marcuschi (2001), o qual originou o livro *Da fala para escrita*. Em primeiro lugar, é necessário destacar que esse processo é distinto da transcrição. Segundo o autor, a transcrição consiste em notar as palavras pronunciadas para uma formatação escrita, baseada em critérios gráficos que podem, inclusive, distanciar-se das normas ortográficas. Embora, exista a premissa de que a escrita, nesse caso, seja uma representação fidedigna da fala, essa não é uma transposição fiel, porque só se pode transcrever aquilo que pode ser compreendido pelo escriba, além disso é comum haver perdas, como os aspectos gestuais, mímicos e físicos. Existem transcrições que já são um primeiro formato da retextualização, como é o caso da publicação de contos da tradição oral, a qual elimina as hesitações e determinadas pontuações. No entanto, isso ainda não pode ser uma retextualização, porque, segundo Marcuschi (2001), para que esse processo se efetive, é necessário que exista uma interferência tanto na forma e na substância da expressão como na forma e na substância do conteúdo.

Essas modificações podem se manifestar pelo objetivo da retextualização, a relação entre o produtor do texto original e o transformador, a relação tipológica entre gênero textual original e o gênero da retextualização e os processos de formulação típicos de cada modalidade. A primeira relaciona-se com o objetivo da transformação; quanto maior o grau de formalidade do texto oral, maior ou menor será as modificações no texto escrito, a depender da formalidade do texto original. O segundo aspecto diz respeito ao fato de que é provável que o autor produza mais modificações no texto final se ele tiver sido o responsável pela escrita inicial dele, já um autor que não produziu inicialmente o texto fará menos modificações. Na relação tipológica, as mudanças serão menores se o gênero se mantiver na produção oral e posteriormente na produção escrita. Por fim, os processos de formulação estão relacionados ao modo como a fala e a escrita são produzidos. Como a escrita é simultânea, os processos de correção dessa modalidade de texto explicitam ao receptor os mecanismos de correção, portanto, quando ele é transferido para a forma escrita há um apagamento dessa característica.

Os aspectos linguísticos, textuais, discursivos e cognitivos envolvidos no processo de retextualização estão relacionados no quadro a seguir:

Quadro 2. Aspectos envolvidos nos processos de retextualização

Linguísticos-textuais-discursivos	(A) idealização: eliminação, completude e regularização (B) reformulação: acréscimo, substituição e reordenação (C) adaptação: tratamento da sequência dos turnos
Cognitivos	(D) compreensão: inferência, inversão e generalização

Pode-se concluir, com o quadro 2, que há três subconjuntos de operações. Os blocos (A) e (B) referem-se às operações que atuam particularmente com o código, mas, inevitavelmente, também com o discurso, já que ambos estão relacionados. O bloco (C) diz respeito às operações de citação, isto é, ao tratamento dado aos turnos de fala; em algumas retextualizações, o turno é apagado e em outras ele é considerado. Já o bloco (D) comporta operações cognitivas que se distribuem ao longo de todas as demais operações e envolve a capacidade de interpretar o texto a ser transformado.

A partir dos aspectos trabalhados, Marcuschi (2001) prevê um modelo das operações de retextualização. Para isso, ele sugere uma série de até nove operações que o falante pode

realizar para atingir a completa transferência da fala para a escrita. Trata-se uma previsão, porque, como bem alerta o autor, essa é a representação de um modelo de descoberta relativamente intuitivo e não necessariamente o processo se completará apenas ao final dos nove passos. Do ponto de vista técnico, o esquema proposto relaciona-se aos blocos A e B do quadro 2. A seguir, há o detalhamento das nove operações propostas por Marcuschi (2001).

Vale dizer que as quatro primeiras reescritas não são propriamente de transformação, mas, sim, de idealização linguística. Desse modo, a primeira operação consiste em eliminar as marcas estritamente interacionais: hesitações, elementos lexicalizados ou não-lexicalizados, tipicamente produzidos na fala, tais como os marcadores conversacionais, segmentos de palavras iniciadas e não-concluídas, sobreposições e partes transcritas como duvidosas. Na segunda operação, inicia-se a introdução da pontuação com base na intuição fornecida pela entoação da fala. Nesse estágio, há a primeira tentativa de inserção de elementos que não pertencem à fala e, por isso, a reelaboração é de maior complexidade do que a anterior, porque requer do ouvinte uma interpretação adequada daquilo que foi ouvido, inclusive, a depender do entendimento, a reescrita pode tomar formas bem distintas. A terceira operação foca na retirada de construções paralelas, como a repetição de itens lexicais, sintagmas, orações e estruturas. Além disso, as redundâncias informacionais, algumas reformulações parafrásticas e os pronomes egóticos (eu e nós) são eliminadas nessa fase. Conforme observa Marcuschi (2001), nessa operação, não há uma condensação informacional, o objetivo, portanto, é apenas retirar elementos considerados desnecessários por estarem reduplicados. A quarta operação já é uma transição para as atividades de transformação efetiva do oral para o escrito. Isso ocorre, porque, nesse estágio, há duas operações que se relacionam: a inserção de elementos novos ao texto, como a pontuação e o parágrafo, ainda que não exista modificação da ordem dos tópicos discursivos e a eliminação, ligada a uma sensação de depuração.

Depois desse ponto, as outras cinco operações restantes modificam a estrutura textual a partir da transformação com preocupação de um tratamento da fala, de natureza sintática, semântica, pragmática e cognitiva. Então, na quinta operação, deve-se, na retextualização, recuperar, no texto escrito, marcas metalinguísticas para a referência de ações que se concretizam apenas no contexto físico da fala. Também, é, neste ponto, que há a verbalização de contextos expressos por dêiticos. Do segundo grupo de procedimentos de retextualização, o sexto é o mais importante, porque ele consiste em pensar as estruturas sintáticas do texto a fim de torná-las conforme a norma-padrão da língua. Aqui, ocorre a reconstrução de estruturas truncadas e de concordâncias, a reordenação sintática e os encadeamentos. Na operação sete,

complementa-se o procedimento iniciado anteriormente, porque Marchuschi (2001) prevê o tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e de novas opções léxicas, cujo principal objetivo é garantir mais formalidade ao texto transformado. As duas últimas alterações estão mais ligadas a textos originais orais em que havia a predominância de informações e de argumentação; assim, a oitava operação envolve a reordenação tópica do texto e a reorganização da sequência argumentativa e a nona requer o agrupamento de argumentos, condensando as ideias. Nesses últimos aspectos trabalhados, vale ressaltar que as operações sete e oito exigem maior grau de compreensão textual, já que interpretações falsas ou incompletas podem resultar em organizações sintáticas que comprometem a informação básica do texto original. Já a última operação não equivale à produção de um resumo, porque o pressuposto básico relacionado a essa etapa é a preservação do volume de informações no texto original e no reescrito.

Como dito anteriormente, os procedimentos vistos até então são relacionados aos blocos A e B do quadro 2. Em relação ao bloco C, ou seja, a retextualização que envolve a passagem de textos orais com turnos diferentes para o texto escrito, Marcuschi (2001) propõe procedimentos específicos cujas técnicas devem ser entendidas como um subsistema intermediário de atividades e não como uma proposta nova em relação as nove anteriores. A técnica 1 prevê a manutenção dos turnos, abolindo, apenas, as sobreposições e seguindo, em geral, as operações 1, 2, 3 e 5. Nesse caso, acrescenta-se uma sequenciação por falantes, introduzindo segmentos encadeadores a título de contextualização, podendo haver fusão de turno, sobretudo os repetidos. A técnica 2 refere-se a transformação dos turnos em citação de fala. Ela ocorre a partir da eliminação dos turnos com acentuada manutenção das falas em um texto sem a estrutura dialógica geral, mas com indicação precisa de autoria das falas e com a aplicação das operações de 1 a 6 do modelo. Por fim, a técnica 3 pensa na transformação dos turnos em citação de conteúdo, ou seja, eliminam-se os turnos e introduzem-se as formas do discurso indireto, com citação de conteúdos por meio dos verbos *dicendi*. Assim, surgiu um texto totalmente monologado, com reordenação dos conteúdos e do léxico, a partir da aplicação das operações de 1 a 9 do modelo.

3. Análise da coleção de Ensino Médio

3.1 Procedimentos metodológicos

Para analisar como a oralidade, mais especificamente a retextualização, está sendo abordada no contexto do ensino de língua portuguesa fez-se a escolha pela análise documental

de uma coleção de livros didáticos. Nesse caso específico, o documento em questão foi os três volumes do livro Português Linguagens, de Cereja e Magalhães (2013), para o Ensino Médio.

A escolha pela análise documental considerou a perspectiva adotada por Ludke & André (1988) as quais, referenciando Guba & Lincoln, afirmam que essa abordagem constitui uma fonte estável e rica, porque “persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.” (LÜDKE & ANDRÉ, p.39, 1988). Além disso, ressaltam os autores, os documentos servem de evidência para as declarações do pesquisador, fornecem informações contextualizadas e sobre esse mesmo contexto, além disso são fontes não-reativas, ou seja, o acesso aos dados modifica pouco o ponto de vista do pesquisador. Os documentos escolhidos, nesse caso, foram os livros didáticos, porque grande parte dos conhecimentos propagados pela escola são fruto da seleção de conteúdos sugeridos pelos manuais, conforme atestam Lajolo (1996) e Coracini (1999). Assim, segundo Lajolo, a importância do livro didático “faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando de forma decisiva o que se ensina e como se ensina” (LAJOLO, p.4, 1996) e Coracini (1999) chama atenção para o fato de que “o livro didático funciona como portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos” (CORACINI, p.34, 1999).

A seleção documental levou em consideração que a coleção analisada deveria fazer parte dos livros aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, porque essa edição do programa avaliou apenas obras destinadas ao ensino médio e é anterior ao decreto número 9099 de 2017 o qual alterou substancialmente os processos de avaliação e de seleção dos livros didáticos no Brasil. Dessa forma, a escolha pela última etapa da educação básica aconteceu por esse ser um período em que os alunos possivelmente possuem mais práticas de textos orais, já que o componente curricular de Língua Portuguesa tem o objetivo de preparar estudantes para as práticas textuais próprias da educação superior. Além disso, a preferência pela última edição do PNLD do ensino médio, anterior às alterações do decreto 9099, relaciona-se ao fato de que houve críticas de especialistas (ALAB, ABRALIN, ABRALIC) às mudanças impostas por esse documento, entre elas, a retirada de instituições públicas da coordenação do processo de avaliação, o que enfraquece a análise, porque desconsidera a produção intelectual construída pelas universidades do país. Por fim, foram escolhidos os livros da coleção Português Linguagens, porque eles constituem o maior

número de adoções pelas escolas públicas, segundo relatório do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Tomando a proposta de Krippendorff, referenciada por Lüdke & André (1988), o processo de análise de conteúdo dos livros didáticos escolhidos considerou apenas as propostas de produção de textos, porque é nesta parte da coleção que é possível identificar o trabalho com a oralidade. Posteriormente, optou-se pela unidade de registro e pela unidade de contexto, isto é, foi organizado em uma tabela a quantidade de vezes em que os autores de Português Linguagens optaram pelo trabalho com gêneros orais no universo dos gêneros escolhidos por eles nos livros e também foram feitas análises para explorar o contexto em que essas propostas foram abordadas. Por fim, com base nesses levantamentos de dados, foi feita uma avaliação minuciosa a fim de produzir uma resenha crítica compatível com o corpus analisado.

3.2 Distribuição dos gêneros textuais no livro didático do Ensino Médio

No quadro abaixo, encontram-se os gêneros textuais abordados nas atividades de análise de produção de textos da coleção Português Linguagens para o ensino médio, de William Cereja e Thereza Cochar (2013).

Quadro 3. Gêneros textuais explorados pela coleção Português Linguagens

Volume 1	Volume 2	Volume 3
Gênero lírico	Cartaz publicitário	Crônica
Gênero épico	Anúncio publicitário	Texto de divulgação científica
Gênero dramático	Texto de campanha	Revista literária
Gêneros narrativos modernos	comunitária	Revista divulgação científica
Poema	Conto	Carta de leitor
Cordel	Mesa-redonda	Carta argumentativa de
O texto teatral escrito	Notícia	Carta de solicitação
Sarau	Entrevista	Declamação de poema
Relato pessoal	Reportagem	Debate regrado público
E-mail, blog e comentário	Jornal mural	O texto dissertativo-
Declamação de cantigas	Crítica	argumentativo
Os gêneros instrucionais	Editorial	Sarau
Resumo	Teatro brasileiro no século	
Seminário	XIX	
Debate regrado público	Texto dissertativo-	
Artigo de opinião	argumentativo	
Texto dissertativo-	Exposição oral	
argumentativo	Painel	

Os livros da coleção analisada organizam o trabalho com o texto em duas seções específicas: produção de texto e vivências. As atividades de produção de texto centram-se na análise de um determinado gênero textual, depois na escrita do texto e, por fim, na revisão textual. A parte denominada Vivências é uma proposta de sequência de atividades ao final de cada unidade, totalizando, portanto, quatro em cada volume. Seu objetivo é retomar e ampliar os conteúdos e explorá-los de modo criativo e participativo para dar sentido às produções dos alunos realizadas ao longo das unidades. Portanto, para a relação de gêneros textuais do quadro 3, foram considerados apenas os textos trabalhados nessas duas seções dos livros.

Conforme pode-se observar a partir do quadro 3, há diversidade de tipos e de gêneros textuais tanto da escrita quanto da fala. Em relação aos gêneros textuais orais, é perceptível que eles estão presentes em maior número no volume 1 e que essa quantidade diminui no volume 2 até que, no volume 3, apenas o debate regrado público e o sarau são explorados. Essa redução provavelmente está ligada ao fato de que os últimos volumes possuem maior preocupação com os gêneros textuais presentes nas provas de vestibular e também começa haver predomínio de textos escritos típicos do meio acadêmico

3.3 Análise dos três volumes do livro didático

Antes de iniciar a análise da obra, é importante ressaltar que não é esperado que livros destinados a alunos do ensino médio proponham atividades que envolvam explicitamente todos os processos ensinados por Marchuschi (2001) para atingir a retextualização. No entanto, na abordagem de determinados gêneros textuais, sobretudo aqueles que estão em constante relação com a fala e com a escrita, é importante que os autores deixem clara essa relação para os alunos e, no momento da escrita desses gêneros, sugiram atividades preliminares e proponham orientações para que os alunos saibam quais os processos básicos de transformações pelas quais os discursos devem passar para alcançar o objetivo da produção daquele gênero textual.

Ao analisar os três volumes da coleção, pôde-se chegar à conclusão de que ela abrange diferentes gêneros textuais, inclusive, da oralidade, sobretudo no primeiro e no segundo volumes. Isso demonstra que a distribuição dos conteúdos relacionados à fala está sendo considerado no momento da seleção de conhecimentos. Portanto, isso indica que, possivelmente, houve uma superação do estágio em que a oralidade se limitava à declamação de poemas ou à manifestação da opinião do aluno a respeito de determinado tema. No entanto, ainda é necessário avançar em questões relacionadas à abordagem desse conteúdo, porque, por exemplo, o trabalho explícito com a retextualização ainda não é perceptível nas páginas

analisadas, o que, segundo, Marcuschi (2001) contribuiria para que os alunos percebessem a relação entre fala e escrita e, a partir disso, pudessem verificar quais mecanismos linguísticos devem ser acionados durante a produção de um texto oral.

O primeiro conteúdo relacionado à produção de texto no volume 1 é a introdução aos gêneros do discurso. Nesse caso, não há um foco específico para textos orais, apenas há uma referência ao gênero dramático, no momento em que se focaliza os gêneros literários. Como nessa etapa o objetivo é apenas explicitar os gêneros textuais da literatura, não há uma explicação abrangente das características do texto dramático, impedindo, dessa forma, que o aluno perceba que se trata de uma composição oralizada, ou seja, efetivada em um contexto de retextualização e, por isso, apresenta determinados elementos típicos, como as rubricas. Essas questões só serão melhor aprofundadas no capítulo 6 do livro, quando os autores tratarão do texto teatral escrito. Esse capítulo se inicia com um trecho da peça teatral *A vida de Galileu*, de Bertolt Brecht. Nas atividades relacionadas ao texto, vale ressaltar que há referência à estrutura desse gênero e também às rubricas. Em relação ao primeiro aspecto, as perguntas ajudam os alunos a perceberem que, no texto teatral, não há um narrador e que a caracterização dos personagens se revela pela fala, pelo vestuário e pelo espaço. Em relação ao segundo aspecto, apenas é pedido que os alunos indiquem qual a função das rubricas, o que não contribui para o entendimento da importância delas em um texto escrito que será efetivado na fala. Essa seria uma ótima oportunidade para evidenciar que algumas características da fala não são possíveis de se efetivarem no texto escrito, questão importante de se destacar, já que, em seguida, os alunos são convidados a escreverem uma peça teatral. Nessa seção, inclusive, as orientações não são suficientes para a produção textual, porque o processo de planejamento, de revisão e de reescrita do texto são apresentadas em tópicos que devem ser cumpridos, não havendo nenhuma sugestão de atividade, casos esses itens não sejam alcançados. O ponto positivo é que, ao final, durante o processo de revisão, os autores sugerem que os textos sejam encenados aos colegas, para eles percebam a necessidade de alterações na primeira produção, recurso fundamental para a aquisição da escuta atenta, pressuposto do trabalho com gêneros orais.

No capítulo seguinte dedicado à produção de texto, o poema passa a ser o foco de estudo. Em relação a esse gênero, há uma abordagem adequada de suas características, sobretudo, no que se refere aos recursos musicais dos versos, como a métrica, o ritmo, a rima e, até mesmo, as figuras de linguagens relacionadas ao som, como a aliteração, a assonância, a paronomásia e o paralelismo. No entanto, as orientações para a produção de poemas são

simplistas, além disso, sugere-se que os alunos declamem seus próprios textos aos colegas para compor o projeto "Vivências", atividade interessante, porque envolve um processo de retextualização, inclusive que oferece sentido para os recursos sonoros apontados anteriormente, porém não há nenhuma indicação de como isso deve ser feito. Também o cordel é abordado, ainda que em um tópico. Na explanação, há uma referência à publicação desses textos que passam, inclusive, por um processo de retextualização, porque são produzidos primeiramente na oralidade e posteriormente os versos são transcritos para o papel, no entanto não se explora como essa transposição é feita, o que é questionável, já que, na seção "Vivências", é proposto que os alunos produzam um cordel para ser publicado em um varal de texto. Assim, dificilmente, será possível o aprendizado do processo de transposição da fala para a escrita. Em outra proposta dessa mesma seção, é pedido que os alunos realizem uma exposição oral para mostrarem a diferença entre duas versões de história em quadrinhos do Lusíadas, porém, mais uma vez, não se explicita o processo de produção desse texto.

Atividades relacionadas à oralidade só voltam a ser foco de estudo no capítulo 8 da Unidade 3. Nele há orientações ricas para que os alunos tenham a capacidade de compor um bom seminário, tema deste capítulo. Cereja & Magalhães (2013) dividem o estudo em três partes, atitude positiva, porque as produções textuais envolvem procedimentos que só podem ser entendidos se forem divididos em etapas. Primeiro, eles apresentam o que é necessário para o planejamento e para a preparação de um seminário, incluindo, nessa fase, a pesquisa, a tomada de notas e a produção do roteiro. Depois, há explicações de como apresentar um seminário, focando na sequenciação, no andamento da exposição, na postura do apresentador e na linguagem. Essas orientações são importantes, inclusive, para que os estudantes percebam que a fala também pode ser planejada e formal. Por fim, há sugestões de como apresentar um seminário em grupo que destaca pontos trabalhados anteriormente, mas reforça a necessidade da escuta atenta do colega, enquanto ele fala. Também é interessante, a apresentação de uma tabela com critérios para a avaliação dos seminários e, para esse contexto, sugere-se a filmagem da apresentação. Estipular os critérios de avaliação é importante para que os alunos saibam antecipadamente o que será observado durante a fala deles, assim, eles poderão planejar a apresentação, conforme os elementos que serão analisados. A prática de filmar ou gravar a produção de textos orais é fundamental e que, inclusive, pode resultar em uma atividade de retextualização. Apesar de o livro sugerir a filmagem da produção final, o ideal seria que o professor propusesse essa atividade durante o

processo de produção do seminário, porque, dessa forma, após a escuta do texto, os alunos poderiam identificar as partes que precisam ser melhoradas para a produção final. Apesar de a escolha da abordagem dos autores para esse assunto ter sido adequada à apropriação das características do seminário, é importante destacar que faltou a apresentação de um modelo de seminário por meio da sugestão de um vídeo, afinal uma das primeiras atividades para a compreensão efetiva de um novo gênero é a possibilidade de entrar em contato com ele a partir de uma produção efetiva.

O último gênero oral explorado no livro é o debate regrado público, ligado à tipologia argumentativa. Para a apresentação desse gênero, os autores apresentaram o que eles consideraram ser a transcrição de um debate sobre *Orkut, MSN, YouTube: paquera e narcisismo na internet*. Em primeira análise, há uma imprecisão de termos, porque o texto apresentado não simplesmente transcreveu as falas dos participantes do debate, houve, na verdade, a retextualização desse texto de maneira muito similar aos aspectos abordados por Marcuschi (2001). No entanto, os autores não expõem como que se deu esse processo nem na apresentação do texto nem durante as atividades. Explicitar como se deu esse procedimento ou explorá-lo em atividades com os alunos era fundamental, porque o objetivo da apresentação desse texto é mostrar aos estudantes quais são as características do debate, texto que se efetiva na fala, como dito anteriormente. Como os autores não esclareceram essas informações, provavelmente, observar o texto à luz da oralidade se tornará um exercício muito mais complexo. Ainda mais, quando, na atividade de produção do gênero, não se explora o planejamento adequado desse texto. Na verdade, só foi apresentado um quadro com o resumo dessas informações. Porém, ficam lacunas, sobretudo em relação à linguagem. Ora, se a produção é de um texto oral, então a linguagem deve se estruturar com base nas especificidades da fala, o que não é explorado com clareza nem nas atividades preliminares nem nas orientações de planejamento. O ponto positivo, assim como aconteceu no outro capítulo, foi a sugestão de filmar o debate.

Esse mesmo gênero textual é explorado novamente no volume 3 da coleção, a diferença é que, nessa etapa do ensino, Cereja & Magalhães (2013) exploraram, também, as estratégias de contra-argumentação. A atividade se inicia com a apresentação de dois artigos de opiniões publicadas no jornal *O Estado de S. Paulo*. Ambos os textos se referem à aprovação de leis de cotas pelo Supremo Tribunal Federal (STF), no entanto, o autor do primeiro artigo se posiciona contra essa decisão, enquanto que o segundo se coloca a favor das cotas. Portanto, a escolha desses dois textos cumpre com o objetivo de provocar a reflexão

acerca da contra-argumentação, como revelam os exercícios de análise textual. Em seguida, é feita uma síntese com as estratégias utilizadas para contra argumentar já as conectando com o gênero do capítulo. Depois dessa exposição, os alunos são convidados a produzirem o debate regrado público. Positivamente, o livro indica que, antes do debate, é necessário que os estudantes busquem informações para sustentar os argumentos que eles pretendem defender durante a exposição de ideias para os colegas. No entanto, assim como aconteceu no volume 1, ainda há fragilidades, como em relação à linguagem que os alunos devem empregar durante o debate, além disso os critérios de preparação para a produção textual não são muito claros.

Em relação à análise do volume 2, o primeiro gênero oral abordado nesse volume da coleção Português Linguagens é a mesa-redonda. Segundo a organização didática proposta pela obra, o primeiro momento é reservado para a apresentação das características do gênero trabalhado. Nesse sentido, as informações apresentadas pelos autores não são suficientes para que os alunos entendam os aspectos composicionais da mesa-redonda, porque as informações são genéricas e pouco contextualizadas. Esse tipo de texto é definido pelos autores como um gênero oral do qual participam pessoas para discutir um assunto de interesse por meio da mediação de um moderador. Eles apontam que, ao final da fala dos especialistas, os convidados podem dirigir perguntas aos participantes da mesa-redonda. No entanto, não há referência ao tipo de linguagem que deve ser empregada durante a apresentação e também não se fala nada a respeito da forma como essa comunicação é feita, ou seja, não fica claro se as falas são apenas a leitura de um texto previamente escrito ou se elas podem ser realizadas espontaneamente a partir da organização de um roteiro. Outro ponto negativo é que a ausência de um modelo no qual os alunos possam se basear para aprender como que a mesa-redonda se efetiva em um uso real de comunicação, ainda que isso só fosse possível a partir da execução de um vídeo em uma plataforma digital. No momento da produção textual, pede-se apenas que os estudantes produzam um texto de opinião. As características desse texto são apontadas nos subitens “Planejamento do texto” e “Revisão e reescrita”. Essas informações são importantes para apresentar a estrutura necessária para construir a argumentação, mas não é suficiente para o entendimento de que, posteriormente, esse texto passará por um processo de retextualização e será manifestado pela fala. Portanto, não se esclarece quais são os processos linguísticos pelos quais esse texto deve ser produzido para que ele, quando oralizado, seja compreendido pelos interlocutores. Apenas na seção “Realização da mesa-redonda”, alguns aspectos não abordados na apresentação do gênero são expostos, como o nível de formalidade da fala, a escolha por ler o texto ou apenas comentá-lo, escolha inadequada, porque essas

informações já deveriam estar explícitas no processo de planejamento do texto. Também se pede que a mesa-redonda seja filmada para que, posteriormente, ela seja avaliada, no entanto, não se fala da importância de gravar as falas durante a preparação do texto, para que, na efetivação da fala, não ocorram erros.

O capítulo 9 da Unidade 2 do volume 2 aborda a notícia, gênero eminentemente escrito, mas que, pela presença da citação de um entrevistado, também pode ser pensado na perspectiva da retextualização. Nesse sentido, relacionado a esse último aspecto, foco desse trabalho, a atividade de análise do texto aborda apenas um item no qual é pedido que os alunos identifiquem as citações, como elas são visualizadas pelo leitor, qual o discurso empregado e, por fim, o papel desse discurso. Porém, não há atividades que proponham a análise de como foi o processo de retextualização desse discurso para que ele aparecesse em uma notícia escrita, o que seria fundamental para que os estudantes se apropriassem desse conhecimento para o momento da escrita da notícia. Inclusive, relacionado a esse tópico, uma das sugestões para a composição da notícia sobre um fato recente da comunidade relaciona-se com a coleta de informações por meio de entrevistas com pais, professores, colegas e vizinhos, porém, a ausência de informações relacionadas a quais mecanismos linguísticos utilizar para fazer a transposição da fala para a escrita e organizá-la no texto não é sanada nas orientações de escrita. Em um outro gênero com características composicionais muito próximas a da notícia, a reportagem, a abordagem foi muito parecida, no sentido de também não explorar os aspectos de retextualização nem nas atividades de análise do gênero nem na produção textual dele. Como os autores abordaram a reportagem como um texto que engloba múltiplas opiniões por meio da apresentação de diferentes discursos, as atividades relacionadas à exploração das aspas sempre abordaram esse aspecto apenas. Em relação à produção, novamente foi pedido que os alunos realizem entrevistas para compor o texto final, mas não houve nenhuma orientação de como elas deveriam ser transcritas para o texto final.

O último gênero relacionado à oralidade explorado no volume 2 é a entrevista. Importante frisar que, corretamente, desde a apresentação desse gênero textual, os autores ressaltam que se trata de textos que podem ser veiculados na televisão e no rádio, no entanto, quando publicados em jornais e revistas, devem passar por um processo de retextualização. A primeira atividade proposta consiste em os alunos lerem uma entrevista do cineasta Fernando Meirelles, em seguida, devem responder uma sequência de onze perguntas sobre o texto lido. Nessas atividades, entre outros pontos, destaca-se o fato de a entrevista ter um planejamento prévio e, ainda assim, ser imprevisível. Já o processo de retextualização, inerente a esse

gênero textual, é abordado em um item em que se pergunta se há marcas de oralidades no texto lido e, em seguida, diante da esperada resposta negativa do aluno, questiona-se o porquê de isso acontecer. Portanto, explora-se a retextualização, mas as questões que envolvem esse processo não são adequadamente exploradas. Dessa forma, não fica evidente para os alunos a quais alterações linguísticas os jornalistas devem recorrer para publicar entrevistas em revistas e em jornais impressos. Na produção textual, esses conceitos, também, não são devidamente encaminhados, porque é pedido que os alunos realizem uma entrevista com um profissional de interesse deles, inclusive, há a indicação de que eles a gravem para, depois, publicarem-na em um jornal mural, no entanto as informações relacionadas à transcrição da entrevista são simplistas. Primeiro, pede-se que os alunos transcrevam a entrevista sem detalhar como essa transcrição deve ser feita. Depois as outras indicações dizem respeito a escolha do título, da escrita da introdução e da marcação de turnos. Por fim, pede-se que os estudantes revisem a transcrição, de modo a evitar as marcas de linguagem oral sem, porém, evidenciar como isso deve ser feito com propriedade. Além disso, esse não é o único processo de retextualização necessário para a publicação de uma entrevista. No processo de revisão e de reescrita, os aspectos de retextualização sequer são retomados.

No volume 3 da coleção, além do debate regrado público, o único outro gênero textual abordado é o sarau na parte do livro intitulada “Vivências”. Assim como já ocorreu em volumes anteriores, um dos pontos fracos desse conjunto de atividades que encerram as unidades é o fato das orientações para a produção textual serem insuficientes para que os alunos se apropriem dos gêneros textuais. Nesse caso, a preparação do sarau inclui a declamação de poemas modernistas, a leitura em forma jogral de poemas e a leitura dramática de uma peça teatral do século XX no Brasil. Essas são propostas são muito enriquecedoras e interessantes, mas não há nenhuma orientação de como os alunos devem proceder na preparação e na elaboração desses textos. Para a encenação, a única possibilidade seria o professor retomar as orientações abordadas pela coleção no volume 1, porém, em relação à declamação e ao jogral, o docente deve procurar informações em materiais complementares, porque nem nos volumes anteriores, como já abordado antes, essas informações estão claras.

4. Considerações Finais

Nesta investigação, o propósito foi refletir sobre o entendimento dos autores de livros didáticos acerca da importância da retextualização como forma de ensinar oralidade na sala de aula, afinal trata-se de uma prática que colabora efetivamente para o entendimento da relação fala-escrita, condição básica para a produção de textos orais. Com esse objetivo, investigou-se

se as atividades de retextualização estavam sendo utilizadas como objeto de ensino no desenvolvimento de práticas de produção de textos orais a fim de investir na formação de alunos autônomos e competentes em diversas situações de uso da língua.

Os resultados das análises dos dados, que foram coletados por meio da análise documental dos livros da coleção Português Linguagens, de William Cereja e Thereza Cochar (2013), revelaram que os exemplares analisados ainda não tratam com clareza as atividades de retextualização que possibilitariam realizar ações didáticas canalizadas para a formação de alunos linguisticamente competentes. Entende-se, portanto, que os materiais didáticos necessitam fundamentar suas práticas pedagógicas nos postulados teóricos que fundamentam a noção de língua socialmente concebida, de forma que os alunos percebam, ao final das práticas propostas, a fala e a escrita como efetivações de um mesmo sistema linguístico de base, mas com realizações, com história e com representações próprias.

Essa atitude será fundamental para que as práticas de oralidade sejam, também, fruto de trabalho pedagógico sistemático, para que, assim, seja possível superar a relação dicotômica entre fala e escrita. Essas concepções, se bem fundamentadas, contribuirão para a produção de textos orais, efetivando o pressuposto básico do ensino de língua: investigar a língua de maneira completa, de modo que tanto a escrita, quanto a fala sejam objetos de estudo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa, v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português-linguagens*, vol. 1, 1º ano do ensino médio. Ensino médio. São Paulo: Saraiva, 2013. (Conforme nova ortografia)
- _____;_____. *Português-linguagens*, vol. 2, 2º ano do ensino médio. Ensino médio. São Paulo: Saraiva, 2013. (Conforme nova ortografia)
- _____;_____. *Português-linguagens*, vol. 3, 3º ano do ensino médio. Ensino médio. São Paulo: Saraiva, 2013. (Conforme nova ortografia)
- CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999.
- DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.
- FÁVERO, L. L, ANDRADE, M.L.C, AQUINO ZGO. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez; 2000.
- GALVÃO, M. A. M. & AZEVEDO, J. A. M. *A oralidade em sala de língua portuguesa: o que dizem os professores do ensino básico*. In: Filol. Linguíst. Port., São Paulo, v. 17, n. 1, p. 249-272, jan./jun. 2015.
- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, n.69, v.16, 1996, jan./mar.
- LÜDKE, M; ANDRÉ M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1988.
- MAINGUENEAU. *Pragmática para o discurso literário*. Trad. Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MARCUSCHI. LA. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: Marcuschi LA, Dionisio AP (Org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez; 2001.
- PREFEITURA DO RIO DE JANEIRO. *Manual de Telejornalismo*. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204433/4101398/estudos6.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.
- SCHWITALLA, Johannes. *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1997.
- STREET, Brian. Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in *Development, Ethnography and Education*. London: Longman, 1995.
- VENTOLA, E. The structure of casual conversation in English. In: *Journal of Pragmatics*, 3, p. 267-298. 1979.