

Míriam Cristiana Burri de Oliveira

Fala e escrita na escola: debate e artigo de opinião no 9º Ano

**ASSIS
2020**

MÍRIAM CRISTIANA BURRI DE OLIVEIRA

Fala e escrita na escola: debate e artigo de opinião no 9º Ano

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de mestra em Letras (Área de Conhecimento: Linguagem e Letramentos)

Orientador: Professor Dr. Alessandro Jocelito Beccari

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código do Financiamento 001.

ASSIS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Laura Akie Saito Inafuko - CRB 8/9116

O48f Oliveira, Míriam Cristiana Burri de
Fala e escrita na escola: debate e artigo de opinião no 9º
ano / Míriam Cristiana Burri de Oliveira. Assis, 2020.
100 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Dr. Alessandro Jocelito Beccari

1. Comunicação oral. 2. Comunicação escrita. 3.
Linguística. I. Título.

CDD 372.4



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Fala e escrita na escola: debate e artigo de opinião no 9º Ano

AUTORA: MIRIAM CRISTIANA BURRI DE OLIVEIRA

ORIENTADOR: ALESSANDRO JOCELITO BECCARI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em LETRAS, área:
Linguagens e Letramentos pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. ALESSANDRO JOCELITO BECCARI
Departamento de Linguística / UNESP/Assis

Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/Assis

Prof. Dr. OTTO LEOPOLDO WINCK
PUC/Curitiba

Assis, 05 de março de 2020

*Ao meu marido Alexandre Márcio de Oliveira, meu maior incentivador e a minha filha
Gabriela Fernanda de Oliveira, meu amor maior.*

Agradecimentos

Agradeço a Deus pela realização do sonho de fazer um mestrado.

Ao meu marido, pelos incentivos e por me acompanhar durante essa jornada toda.

Ao meu orientador Professor Dr. Alessandro Jocelito Beccari, pela competência, dedicação e paciência durante a orientação deste trabalho.

À Professora Dra Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, pelas sugestões dadas e pelo carinho e atenção com que sempre me recebeu.

Aos meus amigos Luciane e Maikon que cuidaram de minha filha enquanto eu passava o dia todo em Assis estudando e sempre nos receberam com um “jantarzinho” gostoso.

À minha irmã Tânia, por sempre estar ao meu lado me apoiando.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001"

É devolvendo o direito à palavra – e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita – que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos das escolas públicas.

João Wanderley Geraldi

OLIVEIRA, Míriam Cristiana Burri de. **Fala e escrita na escola: debate e artigo de opinião no 9º Ano**. 2019. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

Resumo

Esta pesquisa reflete sobre a importância do trabalho com a interface entre a fala e a escrita nas aulas de Língua Portuguesa. No que diz respeito à metodologia, uma turma de alunos foi dividida em grupos de sete participantes, em que cada grupo organizou e apresentou um debate sobre temas do cotidiano escolar escolhidos pelos próprios alunos. No que tange ao quadro teórico, foi utilizada, informalmente, a Análise da Conversação, realizando gravação de debate, transcrição da gravação, e a Linguística Textual, para a retextualização, que foi crucial para as transcrições, com o intuito de ajudar o aluno a compreender melhor as diferenças e semelhanças entre fala e escrita para posteriormente produzir um artigo de opinião. Além disso, realizou-se uma revisão e reescrita coletivas de um dos artigos de opinião produzido. Essa pesquisa buscou, na reflexão sobre a fala e a escrita, uma tentativa de ampliar a competência escritora dos alunos e alunas, utilizando, principalmente, Koch (2016), Marcuschi e Dionísio (2007), Marcuschi (2010), Castilho (2002), Pécora (1999) e, no que diz respeito à Análise da Conversação, Orecchioni (2006). Com a realização do trabalho, pôde-se perceber que iniciar uma atividade de produção de texto com uma produção oral, como o debate, para depois realizar a produção escrita (artigo de opinião) é uma forma de valorizar essas duas variedades linguísticas, sem contrapor graus de superioridade ou de inferioridade. Pôde-se perceber também que a transcrição do debate e a retextualização dessa transcrição é uma forma de ajudar o aluno a perceber as peculiaridades da língua falada, compará-la com a língua escrita e, conseqüentemente, compreender melhor seu funcionamento. Ademais, constatou-se que a reescrita é de suma importância no processo de produção escrita, afinal ajuda o aluno a se tornar um leitor crítico do próprio texto e um escritor mais competente.

Palavras-chave: Produção de Texto. Fala. Escrita. Debate. Artigo de Opinião.

OLIVEIRA, Míriam Cristiana Burri de. Speech and writing at school: debate and opinion article in the 9th grade. 2019. 100 f. Dissertation (Professional Master in Letters). - São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2020

Abstract

This research reflects on the importance of school work dealing with the interface between speech and writing in the Portuguese language classroom. As it regards the methodology, a class of students was divided into groups of seven participants, in which each group organized and presented a debate on school routine themes chosen by the students themselves. Regarding the theoretical framework, Conversational Analysis was used informally for recording debate and effecting transcription, Textual Linguistics was key to the retextualization of the transcriptions and in order to help students to better understand the differences and similarities between speech and writing as well as the following composition of an opinion article. In addition, a collective review and rewriting of one of the produced opinion articles was carried out. This research sought, in its reflection concerning speech and writing, an attempt to expand the writing competence of the students, mainly using Koch (2017), Marcuschi and Dionísio (2007), Marcuschi (2010), Castilho (2002), Pécora (1999) and, with regard to Conversation Analysis, Orecchioni (2006). With the accomplishment of the work, it was possible to realize that starting a text production activity with an oral production, such as the debate, to later carry out the written production (in this case, an opinion article) is a way of valuing these two linguistic varieties, without opposing degrees of superiority or inferiority. It was also possible to realize that the transcription of the debate and the retextualization of this transcription was a way to help the students understand the peculiarities of spoken language, compare it with written language and, consequently, better understand its functioning. Furthermore, we came to the conclusion that rewriting is of paramount importance in the written production process, after all it helps students to become critical readers of the text itself and more competent writers.

Keywords: Text Production, Speech, Writing. Debate. Opinion Article.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Resultados – redação – ENEM (1)	24
Figura 2: Resultados – redação – ENEM (2)	25
Figura 3: Tipos e Gêneros textuais	28
Figura 4: Gêneros previstos para a prática de compreensão de texto nos PCNs	29
Figura 5: Gêneros previstos para a prática de produção de texto nos PCNs	30
Figura 6: Tipos textuais segundo Werlich (1973)	31
Figura 7: Texto do aluno Th. (texto 1)	35
Figura 8: Texto do aluno L. (texto 2)	36
Figura 9: Texto do aluno R. (texto 3)	37
Figura 10: Texto do aluno T. (texto 4)	38
Figura 11: Critérios de transcrição conversacional adotados pelo projeto NURC...	49
Figura 12: Normas de transcrição utilizadas no nosso trabalho (adaptadas do projeto NURC	50
Figura 13: Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito.....	66
Figura 14: Tabela para correção de texto classificatória	80
Figura 15: Tabela de códigos para correção de texto	82

Sumário

Introdução	11
CAPÍTULO I – A realidade escolar	20
1.1 O contexto da pesquisa	21
1.2 Dificuldades em produção escrita: resultados do ENEM	22
1.3 Fala e escrita na sala de aula	26
1.4 Marcas da oralidade nos textos dos alunos	34
1.5 Oralidade como primeira etapa para a produção de texto	39
1.6 Relação entre a fala e escrita e o ensino de Língua Portuguesa	42
1.7 Argumentação	45
1.8 Transcrição e retextualização	48
1.9 Participação ativa dos alunos na correção dos textos	51
CAPÍTULO II – Produção escrita coletiva	55
2.1 Artigo de opinião	56
2.2 O processo: da escolha do tema à produção coletiva	59
2.2.1 A transcrição	60
2.2.2 A retextualização	65
2.2.3 A produção do artigo de opinião	70
CAPÍTULO III – Retorno à produção escrita	77
3.1 O feedback	78
3.2 Como o feedback pode ser apresentado	79
3.3 O texto do aluno como unidade de ensino/aprendizagem	83
3.4 O feedback colaborativo	84

3.5 Unidade de Intervenção: Revisão e reescrita de texto produzido por alunos	85
3.6 O texto selecionado para revisão e reescrita	88
3.7 A aplicação da Unidade de Intervenção	89
3.8 Reescrita: a versão final	91
Considerações finais	94
Referências	99

Introdução

É função da escola a formação básica do cidadão para que se aproprie dos conhecimentos e habilidades necessários para sua participação efetiva na vida social e cultural do país. A educação básica, de acordo com o art. 22 da LDB (Lei nº 9.394/96), “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Destaca-se, assim, a escrita como instrumento fundamental para a aprendizagem de diversos componentes curriculares e, principalmente, para a plena integração do indivíduo nas práticas sociais. Conforme os PCNs de Língua Portuguesa

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (PCNs, 1998, p. 30).

A prática de produção de texto visa formar alunos escritores competentes, aptos a produzir textos coerentes, coesos e eficazes. De acordo com Ruiz (2015, p. 30 - 31), “para os estudiosos do texto, o que faz com que um texto seja um texto, e não um amontoado de frases isoladas, é o que se chama de textualidade [...]. Textualidade é, pois, um conjunto de fatores que permitem que um texto seja considerado a unidade básica de manifestação da linguagem.”. No entanto, produzir texto não é tarefa fácil. A atividade de produção textual é um desafio tanto para o aluno quanto para o professor.

Até recentemente, o ensino de Língua Portuguesa privilegiava a reprodução mecânica de normas gramaticais, pois considerava-se que o domínio de estruturas gramaticais garantiria uma produção textual eficiente. Mas, após o surgimento da Linguística Aplicada¹ no Brasil, buscou-se mudar as perspectivas de ensino, começando a haver mais preocupação com os aspectos que poderiam tornar os alunos produtores proficientes de texto. Com o surgimento dos PCNs de Língua Portuguesa, as teorias propagadas pela Linguística Aplicada foram

¹ Conforme Kleiman (2013), trabalho com a diversidade, a mudança e a abertura para a renovação paradigmática, a qual contempla sistemas de conhecimentos produzidos por sujeitos à margem, posicionados criticamente em relação à hegemonia de pesquisa. Para a autora, a LA, em sua dimensão ética, tem por objetivo “pensar de outro modo, em direção à outra lógica” (KLEIMAN, 2013, p. 47, apud SILVA et al., 2017).

legitimadas, privilegiando-se um ensino centrado em textos e sendo enfocados aspectos do processamento das informações na produção escrita.

Para os PCNs, o que se espera dos processos de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é

que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (PCNs, 1998, p. 32).

Diante disso, o ensino de Língua Portuguesa deve ser pautado no texto escrito e oral. Portanto, além de formar bons leitores, a escola deve formar produtores proficientes de textos e cidadãos com domínio da norma padrão e fluência na dimensão da oralidade. Daí a preocupação com a produção de texto dos estudantes.

Conforme os PCNs, o texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, além de ser constituído por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e coerência. Para Marcuschi (2010, p.25), texto é “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificado em algum gênero textual”.

Sabe-se da existência de diversos gêneros de textos em nossa sociedade. Gêneros, conforme Marcuschi (2010, p. 26), “são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. Em todos os gêneros também estão se realizando tipos textuais, que, para Marcuschi (2010, p. 25), “são sequências linguísticas típicas norteadoras”.

A interação entre as pessoas, portanto, se dá por meio de gêneros orais ou escritos. E, de acordo com Koch e Elias,

Dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isso porque a maestria textual requer – muito mais que os tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica (KOCH, ELIAS, 2017, p. 61).

Sobre isso Marcuschi afirma que

Tendo em vista que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão. Em certo sentido, é esta a ideia básica que se acha no centro dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), quando

sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos (MARCUSCHI, 2010, p. 34, 35).

Com isso, o ensino da Língua Portuguesa com base em gêneros é fundamental para que o aluno amplie sua capacidade de expressar-se nas diferentes situações de emprego da linguagem verbal.

Os estudantes encontram dificuldades para produzir textos escritos eficazes. Trabalhar essas dificuldades tem sido um grande desafio para o professor de Língua Portuguesa.

Observa-se que os problemas de elaboração de textos são frequentes. Conforme Pécora (1999, p. 91, 92), os problemas mais comuns em produções escritas de alunos são: problemas de acentuação; problemas de pontuação; problemas de ortografia; problemas de norma culta; problemas de emprego lexical; problemas de incompletude associativa; problemas de emprego de relatores; problemas de anafóricos; problemas de redundância; problemas de emprego de noções confusas; problemas de emprego de noções semiformalizadas; problemas de lugar-comum. O que fazer para que tais problemas se amenizem? Essa tem sido a grande questão para o professor de Língua Portuguesa.

Sou professora de Língua Portuguesa há 15 anos. Quando terminei a graduação já havia sido aprovada no concurso para PEB II². Assim, de aluna passei a professora, com a ilusão de que “revolucionaria” a educação. Mas a realidade de uma sala de aula de uma escola pública é dura e pode acabar com qualquer ilusão.

Enfrentamos diversas dificuldades para realizar nosso trabalho: questões sociais, problemas familiares, defasagem de aprendizagem, entre outras. Foi muito difícil no início.

Com o tempo, comecei a lidar melhor com esses problemas. Porém, muitas coisas ainda me inquietavam nessa profissão. O fato de muitos alunos chegarem ao Ensino Fundamental II com tanta dificuldade para escrever um texto, por mais simples que fosse, sempre foi minha maior preocupação. E sempre me senti impotente, pois pouco conseguia fazer para que meus alunos evoluíssem como produtores de textos.

Tinha vontade de fazer um mestrado, no entanto, parecia ser algo muito distante de mim. Foi então que algumas amigas comentaram sobre o PROFLETRAS e incentivaram-me. Resolvi tentar.

Quando iniciei o mestrado, não sabia o que poderia ser o meu projeto, mas tinha certeza de que deveria ser relacionado à produção escrita.

² Professor de Educação Básica II

O que sempre me chamou a atenção nos textos escritos dos alunos foi o fato de serem muito próximos da fala. Daí, com a ajuda de meu orientador, surgiu a ideia do meu projeto: trabalhar as duas modalidades da língua – fala e escrita – e ajudar o aluno a refletir sobre as particularidades de cada uma.

Resolvi trabalhar com o 9º Ano, afinal estão terminando o Ensino Fundamental e gostaria de ajudá-los a chegar ao Ensino Médio com um pouco menos de dificuldades.

Os gêneros “debate” e “artigo de opinião” pareciam ideais para esse trabalho, pois expor as ideias com clareza, argumentar solidamente e convencer os interlocutores a respeitar nossas opiniões tornam-nos sujeitos mais ativos na sociedade. Além disso, esses gêneros textuais fazem parte do Currículo do 9º Ano, podendo ser realizado o trabalho sem alteração do conteúdo obrigatório.

Para a realização desse trabalho contava-se com a possibilidade de dar sequência em 2019 ao que foi iniciado em 2018, com os mesmos alunos. O fato é que, no decorrer do processo, precisei trabalhar em outra escola. O sistema funciona da seguinte maneira: professores quando passam em um concurso para professor do estado de São Paulo, entre as escolas que possuem vagas, tem a possibilidade de escolher onde querem trabalhar. No decorrer do tempo, podem participar do concurso para remover o cargo para outra escola, caso surja vaga. Assim, ingressei em uma escola fora da cidade onde moro. Fiquei muito tempo sem conseguir remoção. Após nove anos trabalhando em outras cidades, consegui remoção para a cidade onde moro. Fiquei em uma mesma escola de 2013 até 2018, ano em que iniciei meu trabalho de pesquisa.

No final de 2018, mudou-se o sistema de atribuição de aulas: nos anos anteriores, os professores que se afastavam para assumirem cargos de direção, coordenação ou outros cargos, não participavam da atribuição de aulas nas escolas. Dessa forma, as aulas eram livres para que outros professores efetivos as assumissem. Porém, agora, os professores que iriam se afastar deveriam pegar essas aulas na escola e largarem-nas assim que se afastassem para outros cargos, como direção, coordenação. Diante disso, as aulas deixariam de ser livres, podendo apenas professores não efetivos pegarem em substituição.

Nesse mesmo ano, fecharam quatro salas de EJA na escola onde trabalhava. Com esses fatos ocorridos, eu e outra professora de Português ficamos adidas, ou seja, sem aula nessa escola.

Como professora efetiva seria obrigada a pegar aula em outra escola pertencente a mesma Diretoria de Ensino, mesmo que fosse em outra cidade. Tive que participar da atribuição de aulas na Diretoria de Ensino, após a atribuição de aulas nas escolas, pois o saldo de aulas

livres é enviado para a Diretoria de Ensino. E assim, todos os professores que estavam na mesma situação que eu participariam dessa atribuição de aulas, sendo seguida uma lista com a pontuação de cada professor, como se estivesse novamente ingressando.

Consegui escolher uma escola na mesma cidade em que moro. Meu cargo foi, portanto, removido para essa escola.

Porém, o problema seria dar continuidade ao trabalho de pesquisa, relacionado ao mestrado profissional (PROFLETRAS – UNESP – ASSIS), iniciado em outra escola. Não seria possível reiniciar esse trabalho, pois está direcionado ao 9º Ano, ano escolar com o qual não estou trabalhando. Uma solução seria mudar totalmente o meu projeto de pesquisa. Considerando o trabalho já realizado e que esse projeto já foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética, reiniciar seria inviável.

Diante disso, a solução encontrada foi finalizar esse trabalho com o consentimento da diretora da escola e da professora de Língua Portuguesa atual dos alunos que participaram das primeiras etapas da pesquisa. Dessa forma, retornei à escola anterior em algumas aulas para realizar as atividades de reescrita dos textos produzidos.

Assim, a pesquisa aqui proposta pretende realizar algumas reflexões sobre a língua (falada e escrita) e sobre as produções escritas pelos alunos do 9º Ano. Para isso, utilizou-se o debate como ponto de partida e o artigo de opinião como produção final e foco do nosso trabalho.

É sabido que muitos problemas encontrados em textos escritos por alunos devem-se ao fato de não diferenciarem língua escrita e língua falada. Conforme Koch e Elias,

[...] a criança, quando chega à escola, já domina a língua falada. Ao entrar em contato com a escrita, precisa adequar-se às exigências desta, o que não é tarefa fácil. É por essa razão que seus textos se apresentam eivados de marcas da oralidade, que, aos poucos, deverão ser eliminados. (KOCK, ELIAS, 2017, p. 18).

Para Marcuschi & Dionísio (2007, p. 16), “fala e escrita são realizações de um mesmo sistema linguístico de base, mas com realização histórica e representações próprias. Fala e escrita apresentam muitas semelhanças e algumas diferenças.”.

Assim, pretende-se incluir a Língua Falada nas atividades de produção textual, afinal

Todo indivíduo quando chega à escola ou quando passa a se dedicar ao aprendizado da escrita já domina a língua na sua forma oral. Assim, será importante saber quais são as formas preferenciais dessa modalidade para enfrentar as questões que aparecem na produção escrita. Isso torna relevante discutir e analisar o que é específico da fala e o que deve receber uma realização talvez diferente na escrita (MARCUSCHI, 2007, p. 68).

Além disso, o aprendiz necessita

Ver considerado na escola seu modo próprio de falar, ser sensibilizado para a aceitação da variedade que flui da boca do outro, saber escolher a variedade adequada a cada situação – estes são os ideais da formação linguística do cidadão numa sociedade democrática (Castilho, 2014, p. 21).

A aula de Língua Portuguesa deve proporcionar ao aluno o domínio da variedade padrão, porém não se deve tentar anular a linguagem já adquirida por ele. Conforme Cagliari (1999, p. 48), “a escola tem que fazer do ensino de português uma forma de o aluno compreender melhor a sociedade em que vivemos, o que ela espera de cada um linguisticamente e o que podemos fazer usando essa ou aquela variedade do português”.

A respeito disso, Geraldi afirma que

não é necessário anular o sujeito. Ao contrário, é abrindo-lhe o espaço fechado da escola para que nele ele possa dizer a sua palavra, o seu mundo, que mais facilmente se poderá percorrer o caminho, não pela destruição de sua linguagem, para que surja a linguagem da escola, mas pelo respeito a esta linguagem, a seu falante e ao seu mundo [...] (GERALDI, 2012, p. 130, 131).

Um dos objetivos desta fase de escolarização é a aquisição da norma padrão. No entanto, isso não pode incentivar preconceitos de qualquer ordem. Assim, é importante mostrar quando as características de determinadas variantes podem ser registradas e em que situações é necessário evitá-las. Este trabalho quer dar uma atenção especial para a produção dos alunos, buscando na reflexão sobre a fala e a escrita uma tentativa de ampliar a competência escritora.

Conforme Castilho (2014, p. 21), “via de regra o aluno não procede de um meio letrado. [...] A escola deve iniciar o aluno valorizando seus hábitos culturais, levando-o a adquirir novas habilidades desconhecidas de seus pais”.

Partindo da afirmação acima de que o aluno chega à escola com o conhecimento linguístico da conversação, este trabalho pretende utilizar a Análise da Conversação³, de acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006) para levá-los a refletir informalmente sobre suas produções. Além disso, realizar um trabalho com gravações de debates; transcrições das gravações feitas pelos alunos para que as analisem, retextualizem essas transcrições e posteriormente produzam artigos de opinião, refletindo sobre o que deve ser mantido da fala para a escrita e o que deve

³ Conforme a autora, na perspectiva da Análise da Conversação “trata-se de ver, o mais objetivamente possível, a partir de *corpora* gravados e cuidadosamente transcritos esses objetos particulares que são as conversações”.

se adequar ao registro escrito. Ademais, é realizada uma correção com a participação ativa dos estudantes, retextualizando seus artigos de opinião até chegarem a uma versão adequada ao gênero.

Para a realização dos debates, os alunos foram divididos em grupos; foi sugerido que cada grupo escolhesse um tema relacionado com o cotidiano escolar. Os temas escolhidos foram: o uso do celular na sala de aula; os prós e contras à escola de tempo integral; o uso obrigatório do uniforme; a proibição do uso de shorts para as meninas; a proibição de levar qualquer alimento na escola. Ou seja, os alunos escolheram temas que consideraram relevantes para sua vida escolar.

Talvez os temas escolhidos pareçam sem importância, mas são aspectos que os incomodam. Por exemplo, alguns não querem usar uniforme, afinal são adolescentes e gostariam de usar as roupas de que gostam, as quais representam seus estilos. Um grupo de meninas escolheu o tema da proibição do uso de shorts pelo fato de se sentirem prejudicadas por considerarem que a direção da escola não tem a mesma postura diante dos meninos e, talvez influenciadas pelas ideias feministas em foco ultimamente, querem ter o direito de usar qualquer roupa.

A comida é o principal aspecto negativo da escola apontado pela maioria dos alunos; não gostam da comida oferecida pela escola e gostariam de ter o direito de levar seu alimento.

Os alunos adoram usar o celular, assim resolveram discutir se seria viável o uso do celular na sala de aula, embora apenas didaticamente, já que poderiam distanciar-se da atividade escolar, entrando em redes sociais, jogos etc.

A escola na qual estudam é de tempo integral, ou seja, lá permanecem das 7h às 15h20min., e alguns alunos estudam nessa escola porque os pais querem e não por vontade própria, daí esse outro tema de debate.

Diante disso, julgamos importante discutir tais assuntos, afinal são assuntos que causam polêmicas na escola e, muitas vezes, problemas entre direção (ou professores) e alunos. Além disso, escolhendo o tema, eles ficaram mais à vontade para falar (e escrever) e tiveram mais interesse pela atividade. Ademais, conforme Koch (2017, p. 74), cabe a escola “colocar os alunos [...] em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são”.

Considerando que cada gênero textual exige uma forma de organização, o aluno precisa conhecer as características próprias do gênero antes de ser requisitada a produção. É a escola, segundo os PCNs de Língua Portuguesa, “o único espaço que pode proporcionar aos alunos o acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente em modelos para a

produção.” (1998, p. 25). Embora hoje a situação seja outra e o aluno tenha mais acesso à informação, a escola continua sendo um espaço importante para proporcionar o contato com o texto escrito. A reflexão sobre a leitura, portanto, é imprescindível na aprendizagem da escrita. Nesse sentido, foi realizado um estudo de leitura e análise de artigos de opinião, usando o material didático do 9º Ano (o Currículo do Estado de São Paulo e o livro didático adotado pela escola⁴). Também foram realizadas, antes do debate, pesquisas pela internet sobre os temas debatidos, orientadas pela professora na sala de informática da escola e complementadas por cada grupo de debate em suas casas. Vale ressaltar que as características do gênero “debate” não foram trabalhadas no momento da pesquisa, pois, como dito anteriormente, o gênero faz parte do conteúdo obrigatório e já havia sido trabalhado com a sala.

Optou-se por uma pesquisa qualitativa, pois “o trabalho de investigação qualitativa é entender globalmente as categorias que mobilizam os atores para compreender a realidade e para atuar sobre a realidade.” (Van Zanten, 2004, p. 31). Nesse tipo de pesquisa, há a possibilidade de identificar, analisar e tentar solucionar um determinado problema; o investigado tem maior participação no processo e no resultado obtido. No nosso trabalho, a pesquisa foi realizada no contexto educacional do ensino de Língua Portuguesa, na Escola Estadual Luiz Gama, em Araçatuba, interior do Estado. Dessa forma, os estudantes apresentam-se como coautores no processo de construção do conhecimento, afinal tem participação ativa em todas as etapas da pesquisa.

A importância de nossa pesquisa deve-se ao fato de os estudantes terem a oportunidade de posicionarem-se oralmente e por escrito de maneira crítica diante de assuntos que afetam diretamente a vida escolar. Além disso, justifica-se pelo fato de os alunos realizarem um trabalho de pesquisa, juntamente à professora, ao transcreverem os debates, retextualizarem essas transcrições, produzirem artigos de opinião e participarem ativamente da correção de seus textos, sempre com foco na reflexão sobre a língua e as modalidades falada e escrita.

Nossa proposta foi, portanto, proporcionar aos alunos condições de escolherem temas que julgam relevantes para sua vida escolar e de se posicionarem diante do tema escolhido, realizando um debate regrado dirigido por eles e produzindo um artigo de opinião. Além de terem a oportunidade de analisar as próprias produções textuais oral e escrita, refletindo sobre as singularidades de cada modalidade da língua. Para isso, utilizamos, principalmente, o quadro teórico da Linguística Textual, com Koch (2017), Marcuschi e Dionísio (2007), Marcuschi (2010), Castilho (2002), Pécora (1999) e da Análise da Conversação com Orecchioni (2006).

⁴ Oliveira, Tânia Amaral et al. Tecendo linguagem: Língua Portuguesa. 9º Ano. 4ª ed. São Paulo: IBEP, 2015.

Este trabalho apresenta a seguinte estrutura: no primeiro capítulo apresentamos as contribuições teóricas a esta pesquisa dos estudiosos supracitados e de outros autores por meio de análise dos seguintes conceitos e temas: marcas da oralidade na escrita dos alunos; oralidade como primeira etapa para a produção do texto escrito; relação entre fala e escrita e ensino de Língua Portuguesa; argumentação; transcrição e retextualização, e participação ativa dos alunos na correção dos textos. A fundamentação teórica é relacionada com a reflexão de como fazer com que o aluno participe de forma consciente do processo de produção, de correção e de análise das produções de textos argumentativos, oral e escrito.

No segundo capítulo, apresentamos a descrição da pesquisa, com um relato do desenvolvimento de todas as atividades relacionadas à pesquisa, partindo da escolha pelo aluno do tema para a realização do debate, seguindo com a preparação e realização do debate, a transcrição e análise desta, a retextualização da transcrição para posterior produção do artigo de opinião. São apresentados todos os detalhes, aspectos positivos e contratempos.

No terceiro capítulo, é apresentado todo o processo de revisão e reescrita dos artigos de opinião, assim como observações comparativas entre a primeira versão do artigo de opinião com a versão final, tecendo algumas considerações sobre a participação do aluno como sujeito atuante na aprendizagem da Língua Portuguesa.

A realidade escolar

Capítulo I

1.1 O contexto da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada na Escola Estadual Luiz Gama, uma Escola de Tempo Integral (ETI), localizada na região central de Araçatuba, estado de São Paulo, que atende cerca de 400 alunos de diversos bairros da cidade e de diferentes níveis socioeconômicos. A maioria dos alunos do Ensino Regular permanecem nessa escola do 6º ano ao Ensino Médio. Os alunos que cursam a EJA (Educação de Jovens e Adultos) vêm de variados bairros da cidade e também da zona rural e são trabalhadores braçais, comerciários, diaristas e operários. Os alunos são divididos em 5 salas do Ensino Fundamental II e 3 salas do Ensino Médio, no Ensino Regular e 4 salas na EJA.

Por ser uma Escola de Tempo Integral, atende alunos cujos responsáveis demonstram tranquilidade em saber que seus filhos estão atendidos o dia todo e com alimentação assegurada, uma vez que não possuem condições para estarem mais próximos devido a jornadas de trabalho. A maioria desses pais esforça-se para garantir a frequência dos filhos às aulas; uma parcela significativa desses pais participa das reuniões e acompanha a vida escolar dos filhos e considera a escola importante para a preparação para a vida adulta. Muitos de nossos alunos vivem com a mãe e/ou com o pai, outros vivem com os avós. Vários dos responsáveis pelos alunos alegam estar sem disponibilidade de tempo e transferem a educação dos filhos exclusivamente à escola.

É uma escola que normalmente atinge ou supera as metas estabelecidas por indicadores externos como SARESP e Prova Brasil. Os resultados desses indicadores externos são analisados no decorrer do ano letivo com o objetivo de identificar as defasagens e avanços da aprendizagem dos discentes das séries avaliadas, buscando, com isso, um direcionamento do trabalho docente.

Os professores são conscientes da importância do seu papel na formação dos alunos; são comprometidos com a sua formação e aperfeiçoamento e participam ativamente dos programas, projetos e eventos intra ou extracurriculares. Os funcionários da equipe de apoio técnico-administrativo são comprometidos com a escola pois acreditam na sua importância para a formação dos alunos, seja de forma direta ou indireta.

Quanto à expectativa de futuro, de acordo com dinâmicas de acolhimento realizadas no início do ano letivo, a maioria dos alunos do Ensino Fundamental II quer finalizar o Ensino

Médio e frequentar uma boa faculdade e os alunos do Ensino Médio querem cursar uma faculdade e arrumar um bom emprego.

Este trabalho foi desenvolvido com os alunos do 9º Ano, sala composta por 31 alunos, sendo 18 meninas e 13 meninos de 14 a 15 anos de idade. São alunos bem falantes, mas participativos. É uma sala em que a maioria dos alunos estuda nessa escola desde o 6º Ano, período que deram muito trabalho por serem indisciplinados. Porém com o decorrer do tempo, alguns alunos mais problemáticos acabaram se transferindo para outra unidade escolar e os demais se comportando conforme as normas da escola.

A maioria dos alunos da sala é compromissada com as atividades escolares e tem perspectiva de cursar uma faculdade. Percebemos que as meninas são mais participativas, demonstrando maior interesse pelos estudos e melhor desenvoltura na linguagem oral. Alguns meninos dessa sala mostram-se mais interessados pela área esportiva e participam de campeonatos representando a escola. Em geral, são alunos que gostam de discutir assuntos polêmicos e de contestar algumas regras da escola.

A realização do debate foi uma atividade em que a maioria dos alunos demonstrou grande interesse: poder escolher o tema, organizar e apresentar o debate para a sala fez do aluno um protagonista de seu aprendizado. Sentindo-se estimulados, logo após a apresentação, os estudantes queriam realizar outros debates. Com isso, percebemos que os alunos interessam-se mais por atividades nas quais tenham participação ativa, desde a elaboração até a execução e menos interesse por atividades em que são impostas pela professora as condições de realização.

Dessa forma, nas demais atividades realizadas nessa pesquisa, sobretudo na produção escrita, foi demonstrado um interesse menor, principalmente por parte dos meninos.

Apesar de a escola em questão ser considerada uma das melhores escolas estaduais pela diretoria de ensino, deparamo-nos com alunos que apresentam muitas dificuldades em leitura e interpretação de texto e principalmente em produção escrita, realidade não só dessa escola, mas de toda a rede estadual.

1.2 Dificuldades em produção escrita: resultados do ENEM

Escrever é uma habilidade que pode ser desenvolvida, mas a prática de produzir texto escrito sempre foi um grande desafio para o estudante. Tornou-se um exercício mecânico em que o professor aponta os “erros” cometidos; tem servido para avaliar o conhecimento do aluno sobre a norma dita culta, variedade linguística privilegiada no meio escolar.

Apesar de algumas mudanças na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa em que se postula que o ensino deva dar-se através de gêneros textuais, o ensino de produção de texto não tem-se mostrado eficaz. Os alunos apresentam muitas dificuldades para produzir um texto escrito. Essas dificuldades têm se estendido até o final do Ensino Médio, como podemos observar nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes concluintes do ensino médio. A partir de 2004, a prova passou a ser utilizada como ferramenta para ingresso em instituições do ensino superior e, em 2010, com sua inclusão no Sistema de Seleção Unificada (SISU), foi reconhecido como o maior e mais completo exame educacional do Brasil.

Nesse exame, a produção de texto é avaliada na prova de redação, que tem revelado um baixo desempenho por parte dos estudantes, como veremos a seguir.

Figura 1: Resultados – redação – ENEM (1)

	2017	2018*
Quantidade de Redações Corrigidas	4.725.330	4.122.423
Quantidade de Participantes com Redações sem problemas	4.416.173	4.035.694
Quantidade de Participantes com Redação Nota Zero	309.157	112.559
Quantidade de Participantes com Redação Nota 1000	53	55
Proficiência Média dos Participantes	558	522,8
Proficiência Média dos Participantes Concluintes	560,6	523,4
Proficiência Média dos Participantes Egressos	556,9	520,9
Proficiência Média dos Participantes Treineiros	570,6	541,2
Proficiência Média dos Participantes Surdos que optaram por videoprova em Libras	367,4	322,9
Proficiência Média dos Participantes Surdos que optaram por intérprete de Libras	369,1	325,6

Fonte: Instituto de Pesquisas Educacionais (INEP), 2018

Podemos observar que a quantidade de estudantes que tiraram nota máxima é de apenas 53, em 2017 e 55, em 2018, número muito baixo considerando a quantidade de participantes no exame. Já o número de participantes que zeraram a redação é de 309.157, em 2017 e de 112.559, em 2018. Embora de 2017 para 2018 o número reduziu, ainda temos um número muito grande de aluno com nota zero na prova de redação.

Os motivos para nota zero foram diversos, como podemos observar no quadro a seguir.

Figura 2: Resultados – redação - ENEM (2)

Motivos para Nota Zero	2017	2018*
Fuga ao tema	5,01%	0,77%
Cópia do texto motivador	0,09%	0,36%
Texto insuficiente	0,33%	0,18%
Não atendimento ao tipo textual	0,11%	0,06%
Parte desconectada	0,17%	0,12%
Redações em branco	0,80%	1,12%
Outros motivos	0,03%	0,12%
Total de Redações com nota zero	6,54%	2,73%

Fonte: Instituto de Pesquisas Educacionais (INEP), 2018

Os motivos para as notas zero demonstram as dificuldades que os alunos apresentam para produzir texto escrito, mesmo depois de terminado o Ensino Médio. São dificuldades que deveriam ter sido sanadas no decorrer dos anos de escolaridade. As redações em branco atestam o martírio que a produção de texto escrito tem sido para os discentes. Esses resultados demonstram o fracasso escolar no que diz respeito a formar produtores competentes de textos escritos.

Diante do exposto, não se pode negar a necessidade de se refletir, de forma crítica, sobre os processos de ensino e aprendizagem de produção textual. Para Brito (2012, p. 118),

o resultado final dos textos escritos por estudantes mostra algo mais que falta de leitura ou má aquisição de conceitos, regras e técnicas. Não é o caso de sair por aí defendendo-se as redações como corretas e ponto. São evidentes certas inadequações,

seja em relação ao quadro formal da escrita, seja em relação às funções que a linguagem pode cumprir. A questão que se coloca é descobrir os porquês e os dondes decorrem essas inadequações e o que elas revelam. (BRITTO, 2012, p. 118).

1.3 Fala e escrita na sala de aula

Como seres sociais, interagimos por meio da linguagem em nosso dia a dia. O texto (oral ou escrito) é o produto dessa interação. Utilizamos, portanto, a fala ou a escrita como forma de manifestação da linguagem.

Conforme Castilho (2014), em nosso uso diário da língua sempre produzimos textos ativando recursos linguísticos adquiridos na infância (fala) e na escola (escrita).

Fala e escrita são modalidades diferentes da língua. Para Marcuschi,

a fala seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano.[...] A escrita seria, além de uma tecnologia de representação gráfica da língua com base em um sistema de notação que, no nosso caso, é o alfabético, também um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades (MARCUSCHI, 2010, p. 40, 41).

Para Cavalcante e Marcuschi B. (2007, p. 131), em algumas atividades do cotidiano das pessoas, oralidade e escrita encontram-se entrelaçadas. O dia a dia do aluno, por exemplo, fora da escola, envolve o contato com diversos textos orais e escritos. São gêneros textuais que circulam fora da escola como conversas, letreiros de cinema, rótulos de produtos, gibis, livros, redes sociais, entre outros, em que a relação se dá enquanto autor ou leitor, tanto na modalidade oral quanto na escrita, estabelecendo modos diversos de interação linguística.

Conforme Köche et al.,

Na vida diária, a interação social ocorre por meio de gêneros textuais específicos que o usuário utiliza, disponíveis num acervo de textos constituídos ao longo da história pela prática social [...]. A escolha do gênero textual depende da intenção do sujeito e da situação sociocomunicativa em que ele está inserido: quem ele é, para quem ele escreve, com que finalidade e em que contexto histórico ocorre a comunicação. (KÖCHE *et al.*, 2017, P.)

Geraldi afirma que

O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construídos materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Este continuum de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam,

pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural. (GERALDI, 1997, p. 22)

Conforme Geraldi (1997, p. 22), “conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros”. Para Geraldi, capacitar o aluno como produtor de textos é torná-lo participante ativo deste diálogo entre textos e leitores.

Para Bezerra,

O trabalho com gêneros textuais na sala de aula favorece a aprendizagem da escuta, leitura e escrita de textos diversos, com funções específicas, visto que a orientação do professor não será mais a de considerar apenas aspecto formal do texto escrito, mas a de proporcionar o uso efetivo do texto por parte de seus alunos, abrindo-lhes a oportunidade de se desenvolverem como cidadãos de uma sociedade letrada. (BEZERRA, 2010, p. 234).

Marcuschi (2010, p. 19-38) defende que os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Caracterizam-se como eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos. Eles surgem, situam-se e integram-se nas culturas em que se desenvolvem.

Observa-se que os gêneros estão relacionados com as novas tecnologias. Para o autor, não são as tecnologias que dão origem aos gêneros, mas a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Os grandes suportes tecnológicos favorecem o surgimento de novos gêneros, que são todos ancorados em outros gêneros já existentes.

Marcuschi defende que, em alguns casos, as formas determinam o gênero, mas em outros será a função. Já em outros casos, será o próprio suporte ou ambiente que determinará o gênero.

Para ele, seguindo uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, é impossível comunicar-se verbalmente a não ser por meio de algum gênero textual. Também aponta a distinção entre tipo textual e gênero textual:

- tipo textual – sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição; abrange algumas categorias conhecidas como narração, exposição, descrição, injunção;
- gênero textual - apresenta características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Para maior visibilidade, o autor apresenta o seguinte quadro:

Figura 3: Tipos e Gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
1. construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas; 2. constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos; 3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal; 4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio comunicativas; 2. constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas; 3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função; 4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Marcuschi, 2008, p. 24

O Domínio discursivo é definido como esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. A diferença entre texto e discurso é: o texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero e discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva; o discurso se realiza no texto.

O autor ressalta que muitos livros didáticos empregam, equivocadamente, a expressão tipos de textos para designar gêneros textuais. E esclarece que há ocorrência de dois ou mais tipos textuais em um único gênero (heterogeneidade tipológica).

Os gêneros são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Um gênero pode não ter determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Marcuschi

utiliza o exemplo de um artigo de opinião em formato de poema para explicar o conceito de intertextualidade intergêneros (um gênero com função de outro) e para afirmar que o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero.

Quanto ao ensino, sugere-se o trabalho a partir de gêneros orais ou escritos, assim como recomenda os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) afinal, de acordo com Marcuschi, os gêneros distribuem-se pelas duas modalidades num contínuo, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos e situações da vida cotidiana. Os PCNs propõem um trabalho com textos orais do cotidiano, mas também defendem que a escola deve preparar os alunos para produzirem textos orais mais elaborados como debates e seminários, mostrando como a fala se organiza.

Nos PCNs, os gêneros encontram-se agrupados em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica, como podemos observar nos quadros abaixo.

Figura: 4 - Gêneros previstos para a prática de compreensão de textos nos PCNs

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	Cordel Texto dramático	LITERÁRIOS	Conto Novela Romance Crônica Poema Texto dramático
DE IMPRENSA	Comentário radiofônico Entrevista Debate Depoimento	DE IMPRENSA	Notícia Editorial Artigo Reportagem Carta do leitor Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição Seminário Debate Palestra	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Verbete enciclopédico (nota / artigo) Relatório de experiências Didático (textos, enunciados de questões)
PUBLICIDADE	propaganda	PUBLICIDADE	Propaganda

Fonte: Marcuschi, 2008, p. 210

Figura: 5 - Gêneros previstos para a prática de produção de textos nos PCNs

LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS		LITERÁRIOS	Conto Poema
DE IMPRENSA	Entrevista Debate Depoimento	DE IMPRENSA	Notícia Editorial Carta do leitor Entrevista
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Exposição Seminário Debate	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	Relatório de experiências Esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia

Fonte: Marcuschi, 2008, p. 210

Como se pode observar, os gêneros sugeridos para a compreensão de textos aparecem em maior número que os gêneros sugeridos para a produção, reforçando a ideia que “produzir textos é uma atividade pouco conhecida [...]” (Marcuschi, 2008, p. 110). Ainda conforme Marcuschi, “isto reflete em parte a situação atual em que os alunos escrevem pouco e em certos casos quase não escrevem”.

Marcuschi recomenda cautela ao distinguir gênero oral e escrito, pois alguns gêneros que só são recebidos na forma oral são produzidos na forma escrita, como, por exemplo, as notícias de televisão ou rádio que foram produzidas por escrito e são lidas (oralizadas) pelo apresentador ou locutor.

Para distinguir gêneros e tipos textuais, o autor diz que os gêneros são fundamentados em critérios externos ao texto (sócio comunicativos e discursivos) e os tipos textuais em critérios internos (linguísticos e formais).

Por isso, um tipo de texto é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto [...]. Quando se nomeia certo texto como “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, não se está nomeando o gênero e sim o predomínio de um tipo de sequência base. (MARCUSCHI, 2010, p. 28).

Para ilustrar, Marcuschi (2010, p. 29, 30), apresenta a matriz de critérios de Werlich (1973) que toma a base do texto como adequada à formulação tipológica: cinco bases temáticas textuais típicas que darão origem aos tipos textuais, como podemos ver a seguir.

Figura 6: Tipos textuais segundo Werlich (1973)

Bases Temáticas	Exemplos	Traços Linguísticos
1. Descritiva	"Sobre a mesa havia milhares de vidros."	" Este tipo de enunciado textual tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar.
2. Narrativa	"Os passageiros aterrissaram em Nova York no meio da noite."	Este tipo de enunciado textual tem um verbo de mudança no passado, um circunstancial de tempo e lugar. Por sua referência temporal e local, este enunciado é designado como enunciado indicativo de ação.
3. Expositiva	a) " Uma parte do cérebro é o córtex." b) " O cérebro tem 10 milhões de neurônios."	Em (a) temos uma base textual denominada de exposição sintética pelo processo da composição. Aparece um sujeito, um predicado (no presente) e um complemento com um grupo nominal. Trata-se de um enunciado de identificação de fenômenos. Em (b) temos uma base textual denominada de exposição analítica pelo processo de decomposição. Também é uma estrutura com um sujeito, um verbo da família do verbo "ter" (ou verbos como: "contém", "consiste", "compreende") e um complemento que estabelece com o sujeito uma relação parte-todo. Trata-se de um enunciado de ligação de fenômenos.
4. Argumentativa	"A obsessão com a durabilidade nas Artes não é permanente."	Tem-se aqui uma forma verbal com o verbo ser no presente e um complemento (que no caso é um adjetivo). Trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade.
5. Injuntiva	"Pare!" "Seja razoável!"	Vem representada por um verbo no imperativo. Estes são os enunciados incitadores à ação. Estes textos podem sofrer certas modificações significativas na forma e assumir por exemplo a configuração mais longa onde o imperativo é substituído por um "deve". Por exemplo; "Todos os brasileiros na idade de 18 anos do sexo masculino devem comparecer ao exército para alistarem-se."

Fonte: Marcuschi, 2010, p. 29, 30

O autor explica que na organização de textos narrativos, a sequência temporal é um elemento central; na organização de textos descritivos, prevalecem as sequências de localização; nos textos expositivos, predominam as sequências explicativas; nos textos argumentativos, há o predomínio de sequências contrastivas explícitas; nos textos injuntivos, prevalecem as sequências imperativas.

Marcuschi (2010) reforça a importância do trabalho em sala de aula com o texto a partir de gêneros. Acrescenta que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Alerta para o fato de que nos manuais de ensino de língua portuguesa há uma relativa variedade de gêneros textuais, no entanto, os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. E conclui que, com o trabalho com gêneros, tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade quanto a escrita em seus usos sociais legítimos sem a necessidade de se criar gêneros escolares.

Conforme a BNCC⁵,

não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica, descontextualizada, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BNCC, p. 76)

Diante do exposto, não resta dúvida sobre a importância de se trabalhar o texto a partir de gêneros. Como afirma Marcuschi, os manuais de ensino de língua portuguesa trabalham sob essa perspectiva, porém, com um reduzido número de gêneros. Já o Currículo do Estado de São Paulo apresenta um trabalho a partir de tipologias textuais. No Ensino Fundamental II, são trabalhados gêneros a partir das seguintes tipologias: “Narrar” (6º Ano); “Relatar” (7º Ano); “Descrever ações” (8º Ano) e “Argumentar” (9º Ano). Em cada ano, trabalham-se alguns gêneros dentro de cada tipologia, sendo que há a prevalência de um único gênero para cada ano. Além desse reduzido número de gêneros trabalhados em cada ano, esses gêneros são retirados de seus suportes originais, descaracterizando-os. E alguns são produzidos “especialmente” para o material didático.

Sabemos que não há dúvida quanto ao uso do texto (oral e escrito) no ensino de Língua Portuguesa, afinal os PCNs e qualquer material didático postulam essa prática. A dúvida, portanto, segundo Marcuschi (2008, p. 51), reside no modo como isto é posto em prática, pois há várias maneiras de se trabalhar textos.

⁵ Base Nacional Comum Curricular

A BNCC defende que

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BNCC, p. 66).

Azevedo e Tardelli (1997), por meio de análise de dados coletados no Projeto “A circulação do texto escrito na escola”, constataram que em muitas escolas a oralidade se manifesta somente por perguntas e respostas, numa atividade que possa revelar até que ponto os alunos estão assimilando os conceitos trabalhados. Constataram também que atividades escritas se caracterizam por cópias, ditados, treinos ortográficos, preenchimento de lacunas, transcrição de conteúdo previsto pela escola, servindo para manter o aluno ocupado, constituindo-se como uma tarefa escolar.

Apesar de a pesquisa ter sido realizada há alguns anos, observa-se que esses tipos de atividades (oral e escrita) ainda são realizadas em algumas aulas (não só de Língua Portuguesa, mas também de outras disciplinas). Trabalha-se com o texto, no entanto, em atividades de forma fragmentada que não emergem do processo pedagógico. Atividades como as constatadas pela pesquisa das autoras, trabalham com a fala e a escrita de maneira superficial, sem a preocupação com os gêneros. Como dito anteriormente, os manuais de ensino de Língua Portuguesa atuais trazem atividades com textos a partir de gêneros. Mas, muitas vezes, o texto serve apenas como “pano de fundo” para atividades tradicionais de gramática.

Dessa forma, nossa pesquisa não tem a pretensão de alterar o que é trabalhado no 9º ano e utilizando não só mas também o material didático oferecido ao professor, pretende propor um trabalho com base nos gêneros, também pautado na reflexão sobre a língua, nas modalidades falada e escrita. Pretende, através da produção de um gênero oral (debate) e de um escrito (artigo de opinião), ambos argumentativos, dar voz ao aluno, permitindo que se posicionem diante de temas escolhidos por eles, relacionados ao cotidiano escolar. Além disso, oportunizar ao aluno momento de análise de sua produção oral e escrita, transcrevendo partes do debate, retextualizando-as, produzindo texto escrito com base no que foi discutido no debate e participando ativamente do processo de reescrita.

Propõe-se um trabalho com a fala e a escrita de maneira que o aluno perceba que há recursos próprios da língua falada que, por vezes, não são adequados ao texto escrito. Com isso,

seja capaz de, quando necessário, utilizar recursos próprios da modalidade escrita, melhorando sua competência escritora, mas reconhecendo a importância das duas modalidades linguísticas.

1.3 Marcas da oralidade nos textos dos alunos

As crianças quando chegam à escola trazem uma linguagem própria de seu meio social. Reproduzem essa linguagem na escrita sem entender que deve haver uma adequação. Elas continuam empregando os recursos da língua falada em suas produções escritas. Conforme Koch (2017, p. 18), “na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar em sua fala. Isto é, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua falada”. No entanto, observa-se que esse problema continua no Ensino Fundamental II e até mesmo no Ensino Médio.

Em nossa pesquisa constatamos em textos argumentativos de alunos algumas marcas de oralidade mencionadas por Koch e Elias (2017, p. 19 - 30) e por Cagliari (1999, p. 139 -146), como veremos a seguir.

Estes textos foram produzidos por alunos do 9º Ano da E. E. Luiz Gama (Araçatuba, SP), durante a realização de uma atividade diagnóstica desenvolvida pela Secretaria da Educação do estado de São Paulo, mas aplicada e utilizada pela professora. A proposta trazia dois textos motivadores⁶ sobre o uso do celular por crianças. Pedia que, após a leitura, produzissem um texto de opinião sobre o tema: *As crianças e o celular*. Vale destacar que cada texto aqui reproduzido é chamado de texto final porque havia um espaço para um rascunho. No entanto, da versão do rascunho para a versão do texto final não houve alteração alguma. Por isso, utilizamos apenas a versão final para a nossa análise.

Passemos a analisar algumas marcas da oralidade nos textos dos alunos.

No texto 1, essas marcas são percebidas em problemas sintáticos e transcrição fonética.

⁶ Termo utilizado na proposta.

Figura 7 - texto do aluno Th. (texto 1)

Texto Final

Interagando no Celular

Hoje em dia as crianças passa mais tempo no celular ou na frente da TV do que sair para fora e brincar ou se interagir com seus amigos ou até mesmo a família. E algumas das famílias passa mais tempo no celular não só as crianças mas os adolescentes, pais e mães principalmente os jovens que gosta de ficar nas redes sociais com seus colegas.

As pessoas perde o tempo todo do dia no celular um viz de pega um livro e ler ou fazer um curso de idiomas se não é o celular e a TV assistindo seu programa favorito.

mas é bom ter o celular para algumas coisas como um lembrete ou um despertador e outras coisas para o dia a dia.

- Problemas sintáticos – concordância: crianças passa > crianças passam; famílias passa > famílias passam; jovens que gosta > jovens que gostam; pessoas perde > pessoas perdem.

De acordo com Cagliari (1999, p. 145), esses problemas “denotam modos de falar diferentes do dialeto privilegiado pela ortografia.”.

- Transcrição fonética – queda do /r/ final: pega > pegar.

Para esses casos, Cagliari (1999, p. 139) afirma que o aluno “não escreve o r, por não haver som correspondente na sua fala.”.

No texto 2, foi observada a ocorrência de marca da oralidade em relação à segmentação gráfica, que segundo Koch e Elias (2017, p. 28), “é feita com base nos vocábulos fonológicos ou aquilo que a criança aprende como tal”.

Figura 8: texto do aluno L. (texto 2)

Texto Final

I uso de celular

I uso de celular se torna cada vez mais constante, principalmente pelas crianças. Em 2007, 93% das crianças Norte-Americanas entre 6 e 9 anos tem acesso a algum celular.

Na minha opinião acho que o celular é uma ferramenta tão usada, por todas as funções que ele oferece. Em um celular você pode levar des de passa tempos como jogos e vídeos até coisas mais pessoais como contos e senhas bancárias e além disso você pode guardar vários momentos, pois até alguns celulares mais antigos possuem camera.

Acho que as crianças podem usar celular mas com moderação, não pode ser o dia inteiro mas de vez em quando sim, porque é uma boa distração, e tem que ser com super visão de um adulto.

Por isso o celular pode ser usado mas não sempre e tomar cuidado com que vê nele.

- Segmentação gráfica: passa tempo > passatempo; super visão > supervisão.

O aluno separou palavras. De acordo com Koch e Elias (2017, p. 28), isso ocorre porque o aluno, “ao tentar efetuar a segmentação gráfica adequada, acaba, por vezes, caindo no extremo oposto, isto é, “picando” demais a palavra ou, pelo contrário, emendando vocábulos, conforme a maneira como são pronunciados.”. Para Cagliari (1999, p. 142), a junção de palavras é mais comum, pois reflete os critérios usados para analisar a fala. “Na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante.”. Mas pode ocorrer uma separação que ortograficamente está incorreta devido à acentuação tônica das palavras.

Notamos, no texto 3, as seguintes ocorrências de marcas da oralidade:

- A transcrição fonética, que, conforme Cagliari (1999, p. 138), é a categoria que apresenta o maior número de casos, pois “o erro mais comum dos alunos é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala”;
- Uso de organizador textual continuador típico da fala, que, segundo Koch e Elias (2017), é muito comum em textos escritos por ou para crianças.

Figura 9: texto do aluno R. (texto 3)

Texto Final

Crônicas e o uso de Celular

No minha opinião o uso de celular é bom e ruim ao mesmo tempo. O uso do celular é bom pois na três respostas conclusões e outras coisas ai.

Tem pais que deverião reger o horario de cada filho mexer e se o filho tirasse notas ruins ficaria sem o celular ou se fosse o contrario ficaria sem o celular por dias.

O celular é ruim por vicio as crônicas, elas deixam de comer, deixo a crônica sem atenção em outros lugares.

Então por isso acho que tem que ser regerado o horario de mexer, ou se fizesse algo errado ficaria sem o direito de mexer.

- Escreve ch em vez de x, pois a pronúncia é a mesma: deicham > deixam
- Escreve ão em vez de am, pois representam o mesmo som: deveriã > deveriam.
- Uso de organizador textual continuador típico da fala: então.

Verificamos, no texto 4, marcas da oralidade em repetições, que, para Koch e Elias (2017), são muito comuns em fase de aquisição da escrita, e em hipercorreção, que, de acordo com Cagliari (1999, p. 141), “é muito comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente”.

Figura 10: texto do aluno T. (texto 4)

Texto FinalCrianças e a Tecnologia

Hoje em dia, as crianças mexem muito no celular. Os celulares são usados para distrair a criança no pediatra ou para a criança terminar de comer a papinha, mas isso pode deixar a criança menos atenta mais devagar com menor capacidade de se esforçar, ou seja isso prejudica o cérebro da criança.

Em minha opinião a criança se diverte se distrai, mas também não pode exagerar se não afeta o cérebro da criança. Acho que todas as crianças podem usar, mas não usar muito.

Todas as crianças podem mexer para se distrair ou divertir, brincar, mas sem exagerar para não viciar ou afetar o cérebro.

- Repetições: a palavra criança (s) aparece várias vezes no texto.

Para Koch (2017, p. 22), “No texto falado, a repetição ocorre com extrema frequência, podendo mesmo ser considerada um dos mecanismos organizadores dessa modalidade textual; em ambas as modalidades, ela constitui, muitas vezes, um recurso retórico, desempenhando funções didáticas, argumentativas, enfáticas, etc.”.

- Hipercorreção: distrair > distrair.

Esse problema ocorre, segundo Cagliari (1999, p. 141), porque o aluno passa a generalizar algumas formas de escrever, como, por exemplo, “como muitas palavras terminadas em ‘e’ são pronunciadas com ‘i’, escreve todas as palavras com som de ‘i’ no final com a letra

‘e’.”. Na ocorrência do texto analisado, a letra “e” não está no final da palavra, mas provavelmente utilizou-se a mesma generalização.

Os tipos de problemas apresentados nessa análise, para Possenti (2005), quase nunca são sintomas de “burrice”, desinteresse ou de problemas de ordem médica, mas efeitos da variedade da representação escrita, da variedade linguística e das diferentes formas de falar a língua que se refletem de alguma forma na escrita.

As ocorrências apresentadas aqui são uma pequena amostra de interferências da oralidade na escrita de textos argumentativos de alunos do 9º ano. Como dito anteriormente, são problemas mais recorrentes na fase de aquisição da escrita, mas muitas vezes, conforme Koch e Elias (2017, p.18), a criança imprime essas marcas “ainda por um tempo relativamente longo, já que continua usando as mesmas estratégias de construção e os mesmos recursos de linguagem que utiliza na interação face a face”.

1.5 Oralidade como primeira etapa para a produção de texto

Partindo do problema exposto pensou-se na realização de um trabalho que colocasse os alunos em contato com as modalidades oral e escrita. E, junto à professora, posicionassem-se como pesquisadores, fazendo a transcrição da língua oral. A partir daí, observassem algumas particularidades de cada modalidade da língua para então produzirem texto escrito.

Até há pouco tempo, o ensino da Língua Portuguesa era pautado na gramática, ou seja, em um conjunto de regras memorizáveis. A vinda dos PCNs trouxe para a sala de aula teorias linguísticas para se pensar a língua e sua aplicação no ensino. Assim, novas perspectivas de ensino foram surgindo, como o tratamento da oralidade e da escrita em gêneros diversos.

Sabe-se que a oralidade é anterior à escrita, porém esta tornou-se, ao longo do tempo, mais prestigiada e seu domínio um passaporte para a civilização e para o conhecimento.

Para Cavalcante e Marcuschi B. (2007, p.127), embora a fala seja atividade central no dia a dia da maioria das pessoas, a escola dá mais atenção à escrita devido à crença generalizada de que a escola é o lugar da escrita. A fala, portanto, não precisaria ser aprendida já que é usada desde o berço. As autoras discordam dessa alegação e entendem que “a escrita não se aprende apenas na escola, e a fala não envolve apenas o aprendizado espontâneo do dia-a-dia.” Afirmam que é possível ser trabalhada, na escola, algumas práticas orais como apresentação de

seminários, realização de debates, júris simulados, entre outros. Dessa forma, a escola não deve ignorar a fala.

As autoras afirmam que fala e escrita permeiam nossa vida diária sob a forma de gêneros textuais diversos. Elas citam Castilho (1990, p.110) que diz que

a língua oral se constitui num excelente ponto de partida para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua, por se tratar de um fenômeno “mais próximo” do educando, e por entreter com a língua escrita interessantes relações [...]. Sem dúvida, a língua escrita, aí incluída a língua literária, continuará a ser o objeto da escola, mas vejo isto como ponto de chegada. (CASTILHO,1990, p. 110 *apud* CAVALCANTE, MARCUSCHI B.,2007, p.127).

Cagliari (1999, p. 52) diz que “se a escola tem por objetivo ensinar como a língua funciona, deve incentivar a fala e mostrar como ela funciona. Na verdade, uma língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente”.

Marcuschi e Dionísio (2007), sob a alegação de que falamos mais que escrevemos, justificam, em consonância com os PCNs, a necessidade de estudar as questões relacionadas à oralidade como um ponto de partida para entender o funcionamento da escrita.

Conforme Marcuschi, é evidente

que se a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos em que os aspectos formal e comunicativo estejam bem conjugados, isto não deve servir de motivo para ignorar os processos da comunicação oral. A razão é simples, pois desenvolver um texto escrito é fazer as vezes do falante e do ouvinte simultaneamente. Mesmo que o texto escrito desenvolva um uso linguístico interativo não do tipo comunicação face a face, deve, contudo, preservar os papéis que cabem ao escritor e ao leitor para cumprir sua função, sob pena de não ser comunicativo. (MARCUSCHI, 2008, p.53).

O autor defende a ideia de que o papel da escola ultrapassa a fronteira exclusiva do ensino da escrita e se estende para o domínio da comunicação em geral, envolvendo o trabalho com a oralidade, para ensinar a usar as formas orais em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas.

Melo & Barbosa (2007, p. 172, 174) afirmam que a escola também é um lugar em que a conversação pode ser objeto de consideração, discussão, e de socialização. Não se trata, portanto, de ensinar a falar, afinal as crianças já chegam à escola falando, mas de criar condições para que os alunos analisem o funcionamento dos textos conversacionais, compreendendo seus princípios e funções. Ressaltam a importância “de as atividades voltadas para a observação das marcas de interatividade na produção textual oral partirem de exemplos concretos.” Sugerem

que os alunos tenham a oportunidade de observarem o funcionamento da conversação por meio de gravações em áudio ou em vídeo.

Para Santos et al,

O importante é enfatizar que os textos orais, ao contrário do que se pensa, obedecem a um planejamento estrutural (ainda que simplificado, às vezes), têm regras próprias e funcionam como elementos de interação, merecendo uma análise cuidadosa em sala de aula. (SANTOS *et al*, 2018, P. 34).

Dessa forma, parece pertinente nosso trabalho que tem como ponto de partida a realização de debates (a língua oral) e como ponto de chegada a produção de artigos de opinião (a língua escrita). Não se trata, no entanto, somente da atividade de produção de texto oral e de texto escrito. Ocorre também, nesse trabalho, atividades de reflexões sobre a língua nas modalidades falada e escrita fazendo com que os alunos aprendam um pouco mais sobre o funcionamento da língua e percebam as diferenças e as semelhanças entre as duas modalidades, ao passarem o texto oral para o escrito, realizando transcrição da fala e retextualização dessa transcrição para chegar à produção de um artigo de opinião; reflexão científica (pesquisa) sobre a linguagem, a partir da observação de seus fenômenos; atividade em que os alunos elaboram perguntas em busca de respostas (provisórias). Além disso, são participantes ativos da correção desses textos, reformulando-os até chegarem a uma versão com uma linguagem adequada ao gênero.

1.6 Relação entre a fala e a escrita e o ensino de Língua Portuguesa

No que diz respeito à relação entre fala e escrita, há vários estudos sobre essa temática. Para Koch & Elias (2017, p. 13), “o texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza”.

Segundo as autoras, no texto escrito, não há participação direta e ativa do leitor na elaboração linguística do texto devido ao distanciamento entre escritor e leitor, assim, a coprodução se resume à consideração de para quem se escreve. O escritor dialoga com o leitor prevendo suas reações e respostas. Nesse caso, contexto de produção e de recepção, normalmente, não coincidem no tempo e no espaço, a não ser nos textos da internet (celulares etc.). Daí a necessidade de explicar aos alunos que o texto acadêmico (literário ou científico)

difere dos textos rápidos (calcados na fala e resumidos) que enviam constantemente por celular. O texto escrito pode ser mais planejado, com a execução mais cuidadosa, podendo ser revisto sempre que necessário. Diferentemente, o texto falado é produzido no próprio momento de interação. A interlocução ativa ocorre, causando um processo de coautoria, refletido na materialidade linguística por marcas da produção verbal conjunta. O contexto de produção e de recepção coincidem em tempo e lugar.

Castilho aponta diferenças entre a fala e a escrita ao dizer que

na LF⁷ os usuários estão em presença, e a construção do enunciado se ressent de maneira acentuada, da interação que aí se desencadeia. Uma das óbvias consequências disso é que na língua escrita (LE) é necessário explicitar as coordenadas espaço-temporais em que se movem as personagens, ao passo que na LF tais coordenadas já estão dadas pela própria situação de fala (CASTILHO, 2014, p. 16).

Dionísio e Hoffnagel, ao apontar as diferenças mais notáveis entre a fala e a escrita, destaca a estratégia de correção. Segundo as autoras,

Corrigir é uma estratégia de formulação textual que se manifesta de forma diferenciada na fala e na escrita. Durante um turno de fala, o falante pode mudar de ideia sobre o que está dizendo naquele momento, pode confundir-se na pronúncia de uma palavra ou na concordância verbal ou nominal, pode usar uma palavra inadequada, por exemplo. Para solucionar tais problemas, o falante corrige a sua própria fala [...] ou tem a fala corrigida por um interlocutor [...] Já na escrita, as correções, geralmente, não são vistas pelos leitores, pois o autor usa diversos recursos para não mostrar suas correções. Diferentemente do discurso falado, na escrita temos tempo para ocultar nossas correções. (DIONÍSIO, HOFFNAGEL, 2007, p. 105, 108).

Para Marcuschi (2010, p. 25, 26), fala é “uma forma de produção textual discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano.” E a escrita “um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano do letramento)”.

Seguindo as ideias de Marcuschi, as modalidades oral e escrita não devem ser elevadas a um grau de inferioridade ou superioridade, mas é possível compará-las, relacioná-las, pois são duas modalidades diferentes da língua nas atividades sociointeracionais cotidianas. E, refletir sobre as duas modalidades contribui para o conhecimento sobre a língua, partindo da premissa de que os usos da língua instituem a língua e não o inverso. É a finalidade da comunicação que institui o uso da língua, e não a gramática, não se trata de saber como chegar

⁷ Conforme o autor, LF (Língua Falada).

a um texto ideal pelo emprego de normas, mas como chegar a um discurso significativo adequado às práticas e a situação a que se destina.

De acordo com a BNCC, a abordagem das práticas orais compreende

estabelecer relação entre fala e escrita, levando em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem [...], as semelhanças entre modos de falar e registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. (BNCC, p.76).

Assim, trabalhar o debate e o artigo de opinião, dois gêneros textuais argumentativos, um oral e outro escrito, é uma maneira de valorizar as duas modalidades, fazendo com que o aluno compreenda a importância de ambas e perceba as diferenças e semelhanças entre elas. Para que, com isso, saibam adequar a língua a cada situação de uso. É importante que o estudante compreenda que os gêneros textuais, sejam orais ou escritos, existem para serem utilizados de acordo com os objetivos de cada ato comunicativo; que é preciso adequar a linguagem para cada situação de comunicação.

É necessário possibilitar ao aluno os usos linguísticos numa perspectiva crítica, preparando-o para utilizar esse conhecimento de forma funcional em sua vida. Para Marcuschi,

o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos valores dos PCNs que insistem nesta perspectiva. Tem-se a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar. (MARCUSCHI, 2010, p. 38).

Desse modo, no ensino deve haver um trabalho com a linguagem viva e dinâmica, aproximando, assim, os alunos dos sentidos que a linguagem tem em suas vidas. Deve-se propiciar espaço para a interlocução na sala de aula, a língua deve ser concebida como um processo dinâmico realizado por seus falantes.

O trabalho em sala de aula precisa organizar-se em torno do uso da língua: do ensino da leitura, da produção oral e escrita e da gramática, esta compreendida como uma prática de reflexão sobre a língua e seus usos, necessária para a instrumentalização dos alunos na leitura e na produção de textos.

De acordo com Cavalcante e Marcuschi B.,

a língua constitui-se para além da forma, das regras, uma vez que ela não apresenta fixidez, a autonomia e a temporalidade que um ensino pautado na prescrição gramatical prevê. Dizer que a língua é não-autônoma, indeterminada e situada é dizer que estamos lidando com a língua real, esta que utilizamos em situações empíricas no

nosso dia a dia, seja em condições públicas, seja em condições privadas, formais ou informais, materializadas em textos diversos que circulam socialmente, sejam esses orais ou escritos. (CAVALCANTE, MARCUSCHI B., 2007, p.124).

Para Cagliari (1999), o ensino de português tem por objetivo mais amplo mostrar o funcionamento da linguagem humana e, de modo particular, o português, ou seja, ensinar aos alunos os usos da língua nas modalidades oral e escrita, em situações de vida diversas. Conforme o autor, “o próprio uso que os alunos fazem pode servir de pretexto para a professora ensinar a distinção entre fala e escrita, prestigiar a fala e a escrita convenientemente[...]”. Cagliari afirma que a escola não tem considerado o conhecimento de fala que o aluno tem e defende a ideia de que se o estudante passar pela escola pulando da fala para a escrita sem saber o que pertence à fala e o que pertence à escrita, terá dificuldades imensas no estudo do Português.

Em consonância com as ideias de Cagliari, Travaglia (1997, p.17), afirma que o objetivo prioritário do ensino da língua materna é “desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação.”

Dessa forma, entendemos que realizar uma atividade que envolve as modalidades falada e escrita da língua é um recurso bastante válido para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente para a atividade de produção de texto, uma vez que são duas situações que exigem diferentes formas de usos linguísticos. E, conforme Castilho (2014, p. 29), “a conversação é uma atividade linguística básica. Ela integra as práticas sociais diárias de qualquer cidadão, independente de seu nível sociocultural.” Portanto, propor uma produção escrita argumentativa partindo de um debate organizado e realizado por eles (mediados pela professora) parece bastante útil, considerando o fato de se expressarem com mais facilidade oralmente que pela escrita. Além disso, de acordo com Castilho,

os materiais conversacionais são abundantes e gratuitos. Começar por eles as observações sobre o funcionamento e a estrutura do Português é criar condições para que o aluno intensifique seu interesse pelo circundante, abortando-se o velho hábito de acenar para realidades longínquas, inacessíveis, que produzirão nos estudantes irremediável desinteresse pelas “coisas da escola”. (CASTILHO, 2014, p. 29)

Assim, iniciar o trabalho de produção de texto com um gênero oral, transcrevê-lo, retextualizá-lo e analisar as particularidades das duas modalidades da língua ajuda o aluno a compreender o funcionamento da língua em diferentes situações de comunicação.

1.7 Argumentação

Conforme Koch & Elias (2017), argumentamos, oralmente ou por escrito, em nossas interações. Argumentamos nas nossas conversas cotidianas quando somos solicitados a emitir uma opinião sobre um determinado assunto. Argumentar, portanto, é humano.

Para as autoras,

Argumentar é tentar influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos cuja constituição demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese, do ponto de vista, visando à adesão do interlocutor. Quanto mais os argumentos forem sustentados em provas que podem ser fatos, exemplos, opiniões relatadas, dados estatísticos, mais chances teremos de ser bem-sucedidos em nosso intento.

Assim, argumentar pressupõe intencionalidade e aceitabilidade, ou seja, de um lado, há aquele que constrói argumentos para influenciar o interlocutor e conseguir seu intento; e de outro, aquele que é alvo desse processo, o interlocutor, e que tem a liberdade de considerar ou não a validade dos argumentos, de aceitar ou não a tese defendida, numa postura que em nada remete à ideia de passividade, nem simplesmente à emoção. (KOCK, ELIAS, 2017, p. 34)

Para Fiorin (2018, p. 77), “argumentar, em sentido lato, é fornecer razões em favor de determinada tese”. O autor diz que

a argumentação em sentido lato mostra que uma ideia pode ser mais válida que outra. Isso significa que a adesão não se faz somente a teses verdadeiras, mas também a teses que parecem oportunas, socialmente justas, úteis, equilibradas, etc. Assim, a argumentação opera com o preferível, isto é, com juízos de valor, em que alguma coisa é considerada superior a outra, melhor do que outra, etc. (FIORIN, 2018, p. 77).

Em consonância com as ideias de Fiorin, Casseb-Galvão e Duarte defendem que

A argumentação é dinâmica e não tem compromisso com verdades categóricas, com argumentos puramente racionais ou com a linguagem literal. Crenças, paixões e racionalidade se complementam no exercício persuasivo.

Estratégias de argumentação estão vinculadas à noção de “adesão dos espíritos”, por sua vez, relacionada às estratégias do contrato discursivo que cooperam para provocar ou aumentar a adesão do auditório às teses defendidas no processo da argumentação (CASSEB-GALVÃO, DUARTE, p. 42).

Kock e Elias (2017), afirmam que argumentamos desde muito cedo, ainda crianças: quando não queremos dormir, quando justificamos uma tarefa em branco à professora etc. e continuamos argumentando quando crescemos: em entrevistas de empregos, em conversas descompromissadas com amigos etc. No entanto, parece que nos esquecemos disso quando sentamos nos bancos escolares. Conforme as autoras,

sabemos argumentar, sabemos produzir textos argumentativos e também as vezes em que não fomos tão bem assim e, por isso, não atingimos nosso intento. [...] como falantes de uma língua, somos competentes linguística e argumentativamente. [...] somos competentes no uso da língua e na argumentação. [...] mas essa competência pode e deve constantemente ser aprimorada porque, ao longo da nossa existência, vamos participando de diferentes situações comunicativas nas quais temos de argumentar em razão dos muitos papéis que precisamos assumir. (KOCH E ELIAS, 2017, p. 9, 10)

Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 40, 41) afirmam que argumentar é próprio do ser humano, é uma prática de linguagem necessária para à vida em sociedade para contornar conflitos e controvérsias cotidianas diversas. Citando Abreu, (2008), elas dizem que argumentar

Significa integrar-se ao universo do outro, de modo cooperativo e construtivo, estabelecendo uma estrutura dialógica, ainda que o interlocutor não esteja presente, tal como acontece nos discursos escritos. Em outras palavras, defender uma opinião, um ponto de vista a partir de argumentos requer sempre uma interação entre um orador (locutor) e um auditório (interlocutor) em situações de uso da língua (ABREU, 2008, *apud* CASSEB-GALVÃO e DUARTE, 2018, p. 40, 41).

As autoras afirmam que segundo Sousa e Costa

O ato de argumentar envolve tanto propor uma tese, parte racional do discurso, a ser defendida pelo locutor, quanto construir a autoimagem do locutor, a imagem do locutor e a interpretação das informações pragmáticas que ele tem a respeito seu interlocutor (SOUSA E COSTA, 2009. p. 3, *apud* CASSEB-GALVÃO e DUARTE, 2018, p. 41).

Argumentar, conforme Köche et al. (2014, p.13), “diz respeito à discussão de problemas controversos. O que se busca é a sustentação de uma opinião ou sua refutação, tomando uma posição [...]”. Exige discussão de problemas que envolvem a coletividade. É, portanto, um importante recurso para a formação do cidadão, é uma forma de fazer parte de uma sociedade de forma mais ativa, pois favorece a reflexão crítica e o exercício de formas de pensamento mais elaboradas. Acreditamos, assim, que a argumentação deve ser estimulada ao longo do processo de formação escolar por seu vasto uso nas interações diárias.

Assim, consideramos de extrema importância o trabalho com o gênero artigo de opinião, tendo como base um debate, dois gêneros textuais que favorecem o desenvolvimento da prática de argumentar, de sustentar uma opinião. De acordo com Citelli, o trabalho com argumentação necessita

- articular as diversas instâncias da produção textual e a consciência dos vários recursos facultados pela linguagem à organização da experiência.

- Nesse caso, os alunos explicam, discutem, analisam e sintetizam certas ideias com a finalidade de produzir textos capazes de conquistar a adesão dos destinatários. (CITELLI, 2001, P.154).

Conforme Severiano et al.,

Durante um debate, os participantes usam a palavra para expressar o que sabem e pensam sobre o assunto em questão. Retomam o discurso do outro, fazem críticas, se situam, tomam posição e, com respeito e civilidade podem rebater o ponto de vista contrário.

O debate é uma situação de comunicação privilegiada para desenvolver capacidades de linguagem argumentativa nos alunos, pois aprofunda conhecimentos, possibilita tanto a concentração no foco da discussão quanto a transformação de valores e normas de interação social (SEVERIANO et al., 2019, P. 71).

E, aprender a escrever artigo de opinião ajuda no desenvolvimento da argumentação, a buscar razões para defender um ponto de vista, a formar opinião sobre assuntos importantes. Aprender a escrever artigo de opinião é, portanto, um mecanismo para a formação de um cidadão. “Entender o ponto de vista do outro e dialogar com ele, concordando ou discordando, defender as próprias opiniões de forma sólida e convincente nos torna sujeito da nossa própria história” (Barbosa, 2000, p.7).

Casseb-Galvão e Duarte (2018, p.38 - 40) afirmam que “os autores de artigo de opinião cumprem papéis sociais básicos, a saber: informar, colocar em discussão, criticar, polemizar, denunciar, despertar questionamento etc.” Defendem que

a produção de artigos de opinião é uma excelente estratégia para o desenvolvimento de habilidades argumentativas gerais e específicas, pois as condições básicas da produção de um artigo de opinião são:

- colocar-se discursivamente como autor;
- construir imagens dos interlocutores, seus pontos de vista (leitores);
- considerar o lugar institucional e o momento social de onde se enuncia;
- estabelecer uma relação valorativa (posicionamento) diante do objeto enunciado e dos outros discursos sobre o mesmo objeto (RODRIGUES, 2000, p. 217, ADAPTADO *apud* CASSEB-GALVÃO, DUARTE, 2018, p. 39, 40).

Acreditando no valor social da argumentação, julgamos relevante o nosso trabalho com textos argumentativos (oral e escrito) tendo como produto final a produção de um artigo de opinião. Quem argumenta, entre outras coisas, afirma, nega, critica, dá exemplos, se esforça para convencer que está certo. Além disso, os artigos de opinião discutem questões sociais relevantes, propiciando ao aluno a oportunidade de desenvolver sua criticidade, ampliar sua possibilidade de participação social e de se interessar mais pelos problemas da sociedade. Estamos, portanto, ajudando nosso aluno a cumprir, conforme as autoras, papéis sociais básicos, ainda que sejam no contexto da escola, discutindo questões controversas escolares.

1.8 Transcrição e retextualização

Considerando que nesse trabalho há a atividade de transcrição e de retextualização, é importante esclarecer a distinção entre ambas. Conforme Marcuschi,

transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. Seguramente, neste caminho, há uma série de operações e decisões que conduzem a mudanças relevantes que não podem ser ignoradas. Contudo, as mudanças operadas na transcrição devem ser de ordem a não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo (MARCUSCHI, 2011, P. 49).

De acordo com o autor, quando transcrevemos um texto falado

Basicamente, passamos as palavras pronunciadas para uma formatação escrita num sistema gráfico que segue, no normal do caos, a grafia padrão, variando apenas em casos especiais quando queremos evidenciar certas questões específicas de um falante. Transcrever não é uma atividade de metalinguagem nem é uma atividade de simples interpretação do significante sonoro. [...] já é uma transformação, mas ainda não é uma retextualização (MARCUSCHI, 2011, P. 51).

As operações de retextualização na passagem da fala para a escrita, conforme Marcuschi (2011, p. 55), “são atividades conscientes que seguem os mais variados tipos de estratégias. Em certos casos, algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas”.

Ainda de acordo com Marcuschi, “quando transcrevemos a fala para fins de análise, usamos um sistema de notação próprio da transcrição [...]”. Assim, nas atividade de transcrição do nosso trabalho de pesquisa, as normas utilizadas foram as do projeto NURC/SP. Ressalta-se, no entanto, que foram utilizadas apenas algumas dessas normas (as consideradas mais básicas), para que os alunos tivessem um parâmetro a seguir.

Figura 11: Critérios de transcrição conversacional adotados pelo projeto NURC:

OCORRENCIAS	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)	/	e comê/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTEM moeda
Prolongamento de vogal e consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... êh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-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 que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	((minúscula))	((tossiu))
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"...

Fonte: Castilho (2014, p.34, 35)

Figura 12: Normas de transcrição utilizadas no nosso trabalho (adaptada do projeto NURC)

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTEM moeda
Prolongamento de vogal e consoante	:: podendo aumentar para :::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo de tran-sa-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

Fonte: Castilho (2014, p.34, 35)

Marcuschi afirma que na atividade de transcrição não pode haver mudança que interfira na natureza do discurso do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Já na retextualização o autor diz que “a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem.” A retextualização é a transformação de uma modalidade da língua para outra.

De acordo com o autor, atividades de retextualização fazem parte de nossas rotinas cotidianas,

já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações, *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra. (MARCUSCHI, 2011, p. 48).

O autor diz que há quatro possibilidades de retextualização: da fala para a escrita, da fala para a fala; da escrita para a fala; da escrita para a escrita. Na nossa pesquisa, há dois momentos de atividade de retextualização: é feita a retextualização da transcrição do debate (da fala para a escrita) e, após a produção do artigo de opinião, são feitas algumas retextualizações (reescritas) desse artigo até obter uma versão com uma linguagem apropriada ao gênero (da escrita para a escrita).

Quanto à primeira atividade de retextualização (retextualização da transcrição do debate) é o momento em que o aluno faz reflexões sobre quais são as marcas características da fala que devem ser retiradas na transformação, realizando, conforme Marcuschi (2011), atividade que envolve diversas operações como eliminação das marcas de hesitação e de repetições, introdução da pontuação, paragrafação, entre outras. E, ao transformar essas transcrições para o texto escrito realizam análises sobre o uso das modalidades oral e escrita da língua e sobre a adequação da linguagem para cada situação de comunicação. A segunda atividade de retextualização refere-se à reescrita dos artigos de opinião, o que faz parte da correção do texto, mas veremos mais adiante.

Considerando que o problema central dessa pesquisa é o fato de os alunos transferirem para a escrita diversas marcas da fala, a atividade de retextualização (da fala para a escrita) é de muita importância, pois é uma forma de compreender a relação entre a fala e a escrita, de detectar suas semelhanças e diversidades. É uma atividade que ajuda também a compreender melhor como utilizar a língua nas diferentes modalidades. É um trabalho em que é observada a língua, são comparadas as modalidades e são realizadas adequações ao transformar a fala em escrita.

1.9 Participação ativa dos alunos na correção dos textos

A correção de produções textuais de alunos tem sido um problema para os professores de Língua Portuguesa. Afinal, qual a melhor forma de se corrigir um texto? Como a correção pode contribuir para o desenvolvimento do aluno como produtor de um texto?

Pensando nessas questões e analisando as contribuições de Marcuschi no livro “Da fala para a escrita: atividades de retextualização”, chegamos à conclusão de que esse tipo de atividade também pode ser usado como forma de correção do texto escrito. Nesse caso, é uma retextualização da escrita para escrita; uma reescrita do texto produzido pelo aluno.

Não é, no entanto, uma reescrita após anotações da professora, mas uma reescrita (ou retextualização) após correção realizada com a participação do estudante, pois, para Possenti (2005), a revisão e reescrita como efeito de um trabalho conjunto, e não de uma correção do professor são etapas importantes. E, conforme Ruiz (2015, p. 180), “o acesso do aluno ao mundo da escrita se dá pelo processo interativo, que o constituirá como sujeito juntamente com o professor mediador.”

Ruiz afirma que

correções monológicas, isto é, intervenções de tipo resolutivo, instauram uma relação assimétrica entre professor e aluno, na qual apenas aquele detém o saber sobre o texto, e condicionam um determinado tipo de revisão por parte deste: cópias mecanizadas de soluções propostas pelo professor. [...] em contrapartida, [...] correções dialógicas, ou seja, indicativas, classificatórias ou textuais interativas, dada a simetria que instauram nessa mesma relação, na qual tanto o professor como alunos são detentores do saber sobre o texto, acabam gerando outro tipo de revisão: alterações bem ou malsucedidas (tendo em vista o grau de estranhamento que criam em termos de recepção), que revelam, contudo, uma tentativa do aluno de rever seu discurso, assumindo-se como autor. (RUIZ, 2015, p. 175).

Conforme Ruiz (2015, p. 26), o trabalho de retextualização deve inalienavelmente levar em conta a participação efetiva do mediador (o professor) no processo como um todo. A autora defende que

o professor precisa se integrar na situação de produção como coautor e não como mero observador. É interagindo com o aluno que ele pode mudar as coisas no ensino da escrita [...].
Na condição de meros observadores, praticamente anulamos o sujeito aluno, que não se integra no processo senão como aprendiz, objeto de nossa investigação, porque, na verdade, anulamos as suas próprias possibilidades de linguagem (RUIZ, 2015, P. 180).

De acordo com Jesus,

na reescrita mobilizam-se o fazer do professor e do aluno no cotidiano da escola, mediados pela linguagem. Tais afazeres, por seu turno, evidenciam o tipo de olhar que cada desses sujeitos põem sobre o texto, na troca desses olhares, como professor e aluno se veem.
Como alternativa para o conflito que se instala, pela constatação das diferenças a partir da plêiade de olhares, abominamos os recursos de submissão e do modelo-padrão, na medida em que redundam no esvaziamento do professor e do aluno, por terem como meta a reprodução. É em função desta meta que as convenções e as diversas categorias gramaticais são arbitrarias e, portanto, também esvaziadas como unidades de sentido (JESUS, 1997, p. 115, 116).

Casseb-Galvão e Duarte (2018, p. 53) dizem que “a reescrita de textos abre espaço para o lúdico, para um jogo criativo, e confere leveza e motivação para a aprendizagem”. As autoras justificam essa afirmativa citando Oliveira e Coelho que dizem que

ao acrescentar, retirar, deslocar ou transformar porções ou termos da sequência textual, os alunos estão aprendendo a manipular não só a estrutura discursiva, mas também os sentidos, os conteúdos por ela veiculados, desenvolvendo individual e coletivamente sua capacidade de percepção dos artifícios ou recursos da linguagem a que todos estão submetidos numa comunidade linguística (OLIVEIRA, COELHO, 2003, P. 93 *apud* CASSEB-GALVÃO e DUARTE, 2018, p 53).

As autoras, ainda citando Oliveira e Coelho, afirmam que é na reescrita que os alunos consolidam a aprendizagem, momento em que o aluno mostra o que aprendeu (ou não) no

decorrer das aulas. Além disso, poderá demonstrar habilidade para fazer substituições, adequações gramaticais e buscar alternativas de organização textual.

Assim, a forma de correção definida para nosso trabalho foi a de revisão e reescrita (retextualização) do texto. Vale ressaltar que a reescrita (ou retextualização) à qual nos referimos é a reescrita mediada pelo professor e não à reescrita espontânea que o aluno faz do rascunho para a versão a ser entregue para o professor.

São atividades realizadas com a classe, o que significa que o aluno participa não só da correção de seu texto, mas também da correção dos textos dos colegas. Na revisão, os alunos, com a mediação da professora, detectam os problemas dos textos e apontam a resolução. Depois disso, realizam retextualizações até obter uma versão do texto adequada ao gênero artigo de opinião. Esse tipo de atividade, para Possenti (2005, p. 27), “não é a mesma coisa que listar palavras e mandar corrigir. Aqui trata-se de adaptar um texto a normas da escrita corrente, como se estivéssemos fazendo a revisão de um texto para publicar”.

A BNCC postula que as práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, como

desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral [...]), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero [...] (BNCC, p. 76).

A retextualização (ou reescrita), portanto, faz parte do processo de escrever. Retextualizar pressupõe reflexão e análise crítica sobre o que se escreveu. Serve também como procedimento de análise linguística e das características do gênero. Faz do aluno, auxiliado pela professora, o corretor do seu texto. É uma atividade, conforme Ruiz (2015), textual interativa; uma correção dialógica.

No capítulo seguinte, serão descritas todas as etapas do nosso trabalho, detalhando o desenvolvimento das atividades realizadas pela professora, as realizadas pelos alunos e as realizadas pelos alunos junto à professora, desde a escolha do tema do debate até a produção escrita coletiva de um artigo de opinião.

Produção escrita coletiva

Capítulo 2

2.1 Artigo de opinião

Antes de iniciarmos a descrição de nosso trabalho, apresentaremos algumas características do gênero “artigo de opinião”, gênero foco da pesquisa, de acordo com Köche et al. (2014), Santos et al (2018), Kock e Elias (2017), teóricos renomados da área.

Artigo de opinião, conforme Köche et al. (2014, p. 33), “consiste em um gênero que se vale da argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa.”

O artigo de opinião pertence à esfera jornalística escrita. Ele é recorrente no jornalismo impresso e multimidiático (veiculado pela internet) e normalmente é publicado em páginas de jornais, junto aos editoriais. Sua principal finalidade é a exposição de um ponto de vista acerca de determinado assunto e, normalmente, é escrito por um articulista convidado do jornal (CASSEB-GALVÃO E DUARTE, 2018, P. 39).

Conforme Köche et al. (2014, p. 34, 35), um artigo de opinião apresenta a seguinte estrutura:

- a) Situação problema: coloca a questão a ser desenvolvida para guiar o leitor, contextualizando o assunto, o objetivo da argumentação que será sustentada e a importância de se discutir o tema.
- b) Discussão: apresenta os argumentos e constrói o ponto de vista sobre o assunto em questão.
- c) Solução avaliativa: reafirma a posição assumida ou a apreciação do assunto abordado.

Santos et al. (2018, p. 121) afirmam que “com relação a sua estrutura, o artigo de opinião analisa algumas informações, contém a opinião do jornalista e o seu ponto de vista em relação ao tema proposto”. As autoras apresentam a seguinte estrutura para textos argumentativos:

Proposta do tema: 1º parágrafo (tese defendida pelo autor).
Argumentos para apoiar os fatos e sua opinião: 2º, 3º e 4º parágrafos.
Solução para melhorar o problema proposto: penúltimo parágrafo.
Conclusão do ponto de vista: último parágrafo (SANTOS *et al.* 2018, P. 121).

De acordo com Köche et al. (2014, p. 35, 36), na produção de um artigo de opinião, pode-se utilizar diferentes argumentos:

- a) Argumentos de autoridade: citação de autores renomados ou de autoridades no assunto.

b) Argumentos de consenso: uso de proposições evidentes por si mesmas ou universalmente aceitas como verdade.

c) Argumentos de provas concretas: fatos, dados estatísticos, exemplos e ilustrações para comprovar o que se diz.

d) Argumentos de competência linguística: emprego da linguagem adequada à situação de comunicação.

Para garantir a produção de um texto coeso e coerente, é necessário o emprego adequado de operadores argumentativos, que, segundo Köche et al. (2014, p. 103), “são elementos linguísticos importantes na argumentação, uma vez que estabelecem relações entre segmentos do texto: orações de um mesmo período, períodos, sequências textuais, parágrafos ou partes de um texto.”

As autoras citam como mais utilizados os seguintes operadores:

- Adição (e, também, ainda, nem etc.): somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.
- Finalidade (a fim, a fim de que, com o intuito de, para, para que, com o objeto de etc.): indicam uma relação de finalidade.
- Causa e consequência (porque, pois, visto que, já que, em virtude de, uma vez que, devido a, por motivo de, graças a, em razão de, em decorrência de, por causa de, como, por isso que etc.): iniciam uma oração subordinada denotadora de causa.
- Explicação (porque, pois, já que etc.): introduzem uma justificativa ou uma explicação relativa ao enunciado anterior.
- Oposição (mas, porém, todavia, contudo, entretanto, no entanto, embora, muito embora, apesar de, não obstante, ao contrário etc.): contrapõem argumentos voltados para a conclusão contrárias.
- Condição (caso, se, contanto que, a não ser que, a menos que, desde que etc.): indicam uma hipótese ou uma condição necessária para a realização ou não de um fato.
- Tempo (quando, em pouco tempo, em muito tempo, logo que, assim que, sempre que, depois que etc.): indicam uma circunstância de tempo.
- Proporção (à medida que, à proporção que, ao passo que, tanto quanto, tanto mais etc.): iniciam uma oração que se refere a um fato realizado ou para realizar-se simultaneamente a outro.

- Conformidade (conforme, para, segundo, de acordo com, como etc.): exprimem uma ideia de conformidade a um fato expresso na oração principal.
- Conclusão (portanto, então, assim, logo, por isso, por conseguinte, pois (posposto ao verbo), de modo que, em vista disso etc.): introduzem uma conclusão relacionada a argumentos apresentados anteriormente.
- Alternância (ou, ou...ou, ou então, quer...quer, seja...seja, ora...ora etc.): introduzem argumentos alternativos, levando a conclusões opostas ou diferentes.
- Comparação (como, mais...(do) que, menos que, tão (tanto)...como, tão (tanto, tão) ... quanto, assim como etc.): estabelecem relações de comparação entre elementos.
- Esclarecimento (ou seja, quer dizer, isto é, vale dizer etc.): introduzem um enunciado que esclarece o anterior.
- Inclusão (até mesmo, até, mesmo, inclusive, também etc.): assinalam o argumento mais forte, orientando no sentido de uma determinada conclusão.
- Exclusão (somente, só, apenas, senão etc.): indicam uma relação de exclusão entre duas orações.

Para Koch e Elias, os operadores argumentativos são

elementos linguísticos que permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões. São, por isso mesmo, responsáveis pela orientação argumentativa dos enunciados que introduzem, o que vem a comprovar que a argumentatividade está inscrita na própria língua. (KOCH E ELIAS, 2017, P. 64).

Quanto ao contexto de produção, Köche et al. (2014, p. 33, 34) afirmam que,

Normalmente, situa-se na seção destinada à emissão de opiniões, e sua publicação tem certa periodicidade, isto é, pode ser semanal, quinzenal ou mensal. O espaço físico que esse gênero ocupa é limitado, normalmente de meia a uma página, dependendo do veículo de publicação (KÖCHE *et al.*, 2014, P. 33, 34).

Quanto à linguagem utilizada na produção do artigo de opinião, as autoras defendem que “o autor pode optar por uma linguagem cuidada ou comum; a escolha depende do público

a que se destina o texto”. Acrescentam que “o tempo verbal predominante é o presente do indicativo”.

Apontadas as principais características do gênero “artigo de opinião”, passemos a descrição das etapas de nosso trabalho de pesquisa.

2.2 O processo: da escolha do tema à produção coletiva

É sabido que o produto final de nosso trabalho é a produção escrita de artigos de opinião. Considerando que a produção teve como ponto de partida os debates, decidimos realizar uma produção escrita coletiva, afinal já estavam trabalhando em equipe, e isso dá maior motivação para os alunos realizarem as atividades.

Nossa pesquisa partiu do princípio de que os estudantes apresentam muita dificuldade para produzir um texto. Além disso, constatou-se que, nos textos dos alunos, há muitas marcas da oralidade. Com isso, pensou-se na realização de um debate, na reflexão sobre as modalidades fala e escrita para depois realizar a produção de um texto escrito (artigo de opinião).

É importante ressaltar que o gênero debate já havia sido trabalhado com a sala e que o conteúdo artigo de opinião também fazia parte do currículo do 9º ano, portanto, os alunos já estavam familiarizados com o gênero.

Dessa forma, iniciamos o trabalho com o debate, dividindo a sala em cinco grupos de sete alunos. Cada grupo deveria escolher um tema relacionado com o cotidiano escolar e realizar um debate com a seguinte formação: um aluno sendo o mediador, três alunos defendendo uma posição sobre o tema, três alunos defendendo uma posição contrária.

Como explicitado na introdução, os temas escolhidos foram: o uso do celular na sala de aula; os prós e contras à escola de tempo integral; o uso obrigatório do uniforme; a proibição do uso de shorts para as meninas; a proibição de levar qualquer alimento na escola. O motivo das escolhas também exposto na introdução é que são aspectos que os incomodam: alguns não querem usar uniforme, afinal são adolescentes e gostariam de usar as roupas de que gostam; um grupo de meninas por sentirem-se prejudicadas pela direção da escola que não tem a mesma postura diante dos meninos e, querendo ter o direito de usar qualquer roupa, escolheram o tema da proibição do uso de shorts na escola.

A comida é o principal aspecto negativo da escola apontado pela maioria dos alunos, resolveram, assim, debater sobre o direito de levar seu alimento. Um grupo resolveu discutir se seria viável o uso do celular na sala de aula, embora apenas didaticamente, já que poderiam distanciar-se da atividade escolar, entrando em redes sociais, jogos etc. A escola na qual

estudam é de tempo integral, e alguns alunos estudam nessa escola porque os pais querem e não por vontade própria, daí esse outro tema de debate.

Escolhidos os temas, foram realizadas as pesquisas sobre os assuntos. Com o auxílio da professora, fizeram pesquisa na sala de informática da escola e, posteriormente cada grupo complementou a sua pesquisa em casa. Os alunos tiveram um prazo de 15 dias para se prepararem para o debate (complementando a pesquisa e estudando o assunto).

No dia da realização do debate, o grupo posicionou-se no centro da sala e os demais alunos ficaram sentados em volta, assistindo e avaliando os debates. Cada grupo que se apresentava gravava, no celular, seu debate.

Com relação à gravação houve um contratempo: cada grupo gravou em apenas um celular. Como o vídeo ficou pesado, não conseguiram compartilhar. Assim, na aula em que foram realizadas as transcrições, alguns alunos estavam sem o material de gravação. O problema foi contornado da seguinte maneira: os que estavam sem o material, realizaram outra atividade da disciplina enquanto os colegas faziam a atividade de transcrição. Em outra aula, trocamos: os que não tinham realizado o trabalho de transcrição, faziam-no enquanto os demais realizavam atividades da disciplina. Diante disso, pode-se pensar em uma nova estratégia para uma próxima aplicação desse tipo de atividade, como, por exemplo, todos os integrantes gravarem o debate.

Após a realização dos debates, foi pedido para que cada grupo transcrevesse a gravação de seu debate. Foram passadas algumas regras de transcrição (ilustradas no próximo item), um parâmetro a ser seguido. No decorrer dessa atividade, percebemos que não seria possível transcrever o debate todo, afinal levaria muito tempo, tornando a atividade cansativa, além de atrapalhar o andamento das aulas de Língua Portuguesa. Optou-se, portanto, pela transcrição de uma parte do debate apenas.

Com essa atividade, ocorreu maior sensibilização para as questões específicas da fala e da escrita. Os alunos, ao transcrever, percebiam algumas das características da língua falada como repetição, hesitação, algumas lacunas, prolongamento de vogal, pausa, entonação enfática, ruptura de raciocínio com palavra não concluída, uso de organizador textual continuador típico da fala, silabação, como veremos no item a seguir.

2.2.1 A transcrição

Para a realização dessa etapa, foram passadas, pela professora, as seguintes orientações:

“Vocês vão ouvir a gravação do debate e transcrevê-la o mais fiel possível, prestando atenção em todos os detalhes das falas. Como se trata de um debate, muitas pessoas falam, assim, usem os seguintes códigos para separar as falas:

M – mediador

D (1) – debatedor 1

D (2) – debatedor 2

D (3) – debatedor 3

D (4) – debatedor 4

D (5) – debatedor 5

D (6) – debatedor 6

Vocês seguirão as seguintes regras para transcrever as falas:

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTEM moeda
Prolongamento de vogal e consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo de tran-sa-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

Fonte: Adaptadas do projeto NURC apud Castilho (2014, p. 34, 35)

Vocês não vão usar parágrafo nem pontuação, apenas os símbolos da tabela acima”.

Dadas as orientações, a atividade foi iniciada. Como dito anteriormente, apenas um aluno de cada grupo gravou o debate, assim, a realização da atividade de transcrição foi realizada de maneira cooperativa, alternando os transcritores. Foi uma atividade bem trabalhosa, pois precisavam ouvir um trecho da gravação, parar de ouvir, transcrever, ouvir

novamente, e assim sucessivamente. A maioria dos alunos realizou a atividade com seriedade e boa vontade e transcreveu perfeitamente o trecho do debate.

Separamos algumas transcrições para serem observadas.

Tema de debate do grupo: O uso do celular na sala de aula.

Transcrição 1:

M – Pronto vamos lá éh...éh... de um lado Bruno e Thauã no lugar do Matheus que faltou o Luiz Felipe a Gabi o João e o Diogo esse é o grupo contra o uso da tecnologia na sala de aula e este é o grupo a favor e a pergunta para começar vocês vão responder e logo vocês começam o debate... isso é um problema diário na sala de aula tanto o uso como o :: éh :: ser proibido? primeiro o grupo a favor

Nessa transcrição, podemos observar que os alunos identificaram alguns componentes no enunciado do falante como:

- Uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala: Pronto vamos lá
- Hesitação e descontinuidade: Pronto vamos lá éh...éh...
- Prolongamento de vogal: isso é um problema diário na sala de aula tanto o uso como o :: éh :: ser proibido?

Transcrição 2:

D (1) – Se você for... se você for olhar até que não porque a maioria das vezes usáramos o celular para pesquisar igual :: o professor passar tarefa para não ter trabalho de sair da sala de aula ir na informática é que às vezes não é muito tempo :: éh :: éh mais fácil pegar o nosso celular e fazer a pesquisa aqui dentro e entregar pro professor... o que ele precisa sendo assim fica mais rápido e mais fácil já que ir na informática ocupa tempo aí tem conversa aí bagunça aí fica aquela conversa aí tem vez que o computador não está funcionando o que era pra ser uma coisa educativa acaba se transformando em uma bagunça.

Observamos, nessa transcrição, que os alunos identificaram e registraram muitas marcas da oralidade:

- Repetição e pausa: Se você for... se você for olhar até que não
- Hesitação e descontinuidade: às vezes não é muito tempo :: éh :: éh.

- Uso de organizador textual continuador típico da fala repetidamente (aí): aí tem conversa aí bagunça aí fica aquela conversa aí tem vez que o computador não está funcionando

Tema de debate do grupo: proibição de levar qualquer alimento na escola.

Transcrição 1:

M – Bom dia gente nós somos o grupo trazer ou não comida para a escola esse é o grupo a favor e esse é o grupo contra Júlia Halícia Ana Carolina Maria Eduarda Joana e Eduardo Bom... nesse primeiro momento vocês terão 2 éh minuto para cada grupo e depois 6 minutos para debaterem entre vocês a primeira pergunta que eu faço é para o grupo a favor... quais são seus principais argumentos de trazer comida para a escola... para o grupo contra... quais seus principais argumentos que defendem não trazer comida para a escola?

Esses alunos identificaram componentes no enunciado do falante semelhantes aos componentes identificados pelo grupo anterior:

- Uso de organizador textual continuador típico da fala (Bom) seguido de pausa: Bom... nesse primeiro momento vocês terão 2
- Hesitação: vocês terão 2 éh minuto

Transcrição 2:

D (5) – Bom eles não são saudáveis mais nem tudo éh:: na maioria das vezes saudável só que você já Pa-Rou para pensar como eles fazem esses alimentos o que contém nem tudo é saudável exatamente porém a me... éh:: a grande parte do que eles fazem é saudável:: e é isso que eles acabam pensando::

Nessa transcrição podemos perceber a identificação dos seguintes componentes no enunciado do falante:

- Uso de organizador textual continuador típico da fala (Bom): Bom eles não são saudáveis
- Uso de “mais” no lugar da conjunção “mas”: não são saudáveis mais nem tudo
- Hesitação e prolongamento: éh:: na maioria das vezes saudável
- Entonação enfática e silabação: você já Pa-Rou

- Ruptura de raciocínio com palavra não concluída, uma pausa, hesitação e prolongamentos: nem tudo é saudável exatamente porém a me... éh:: a grande parte do que eles fazem é saudável:: e é isso que eles acabam pensando::

Tema de debate do grupo: os prós e contra à escola de tempo integral.

Transcrição 1:

M - A aula extra curriculares são necessárias

Transcrição 2:

D (2) - Sim através dessas aulas aumenta nosso rendimento apesar de aula repetida ela nos ajuda a tirá nossa dúvida igual a aula de matemática tem de manhã e à tarde

O grupo que realizou essa atividade não utilizou as normas de transcrição passadas pela professora, dificultando, assim, nossa análise. O que podemos perceber é o registro de algumas marcas de oralidade:

- Falta de concordância: A aula extra curriculares são necessárias
- Queda do /r/ final: ajuda a tirá nossa dúvida

Tema de debate do grupo: a proibição do uso de shorts para as meninas.

Transcrição 1:

Então que a proibição de shorts é algo correto e assim como todos os lugares a escola também tem regras

Transcrição 2

Você tá em um dia que está com uma roupa muito fechada você vai passar calor mas se você tiver com um shorts ou uma calça rasgada você ainda vai estar com calor mais vai ser menos calorento cê vai ficar mais fresco

Não foram usadas as regras de transcrição nem os identificadores dos falantes. Nessas transcrições, foi mais difícil identificar os componentes nos enunciados dos falantes. Aparecem alguns registros de marcas da oralidade, no entanto, em alguns momentos essas marcas não aparecem:

- Uso do “tá” no lugar do verbo “está”: Você tá em um dia
- Já em outra ocorrência aparece o verbo “está”: um dia que está com uma roupa muito fechada
- Uso do “mais” no lugar de “mas”: você ainda vai estar com calor mais vai ser menos
- Em outra ocorrência aparece o uso de “mas”: você vai passar calor mas se você tiver com um shorts ou uma calça rasgada você ainda vai estar com calor mais vai ser menos calorento
- Uso de “cê” no lugar do pronome “você”: cê vai ficar mais fresco
- Ocorrências do uso do pronome “você”: Você tá em um dia que está com uma roupa muito fechada você vai passar calor mas se você tiver com um shorts ou uma calça rasgada você ainda vai estar com calor mais vai ser menos calorento
- Uso de “tiver” no lugar do verbo “estiver”: se você tiver com um shorts ou uma calça rasgada

Não foi possível, portanto, saber se essas variações do uso mais ou menos formal da língua ocorreram na fala, ou se os alunos fizeram algumas correções durante a transcrição.

Destacamos que o grupo cujo tema de debate foi “o uso obrigatório do uniforme” não realizou um trabalho de transcrição passível de análise.

Apresentamos uma pequena amostra das transcrições por acharmos desnecessário apresentar o trecho todo transcrito do debate, afinal, as ocorrências das marcas da oralidade foram bastante repetitivas.

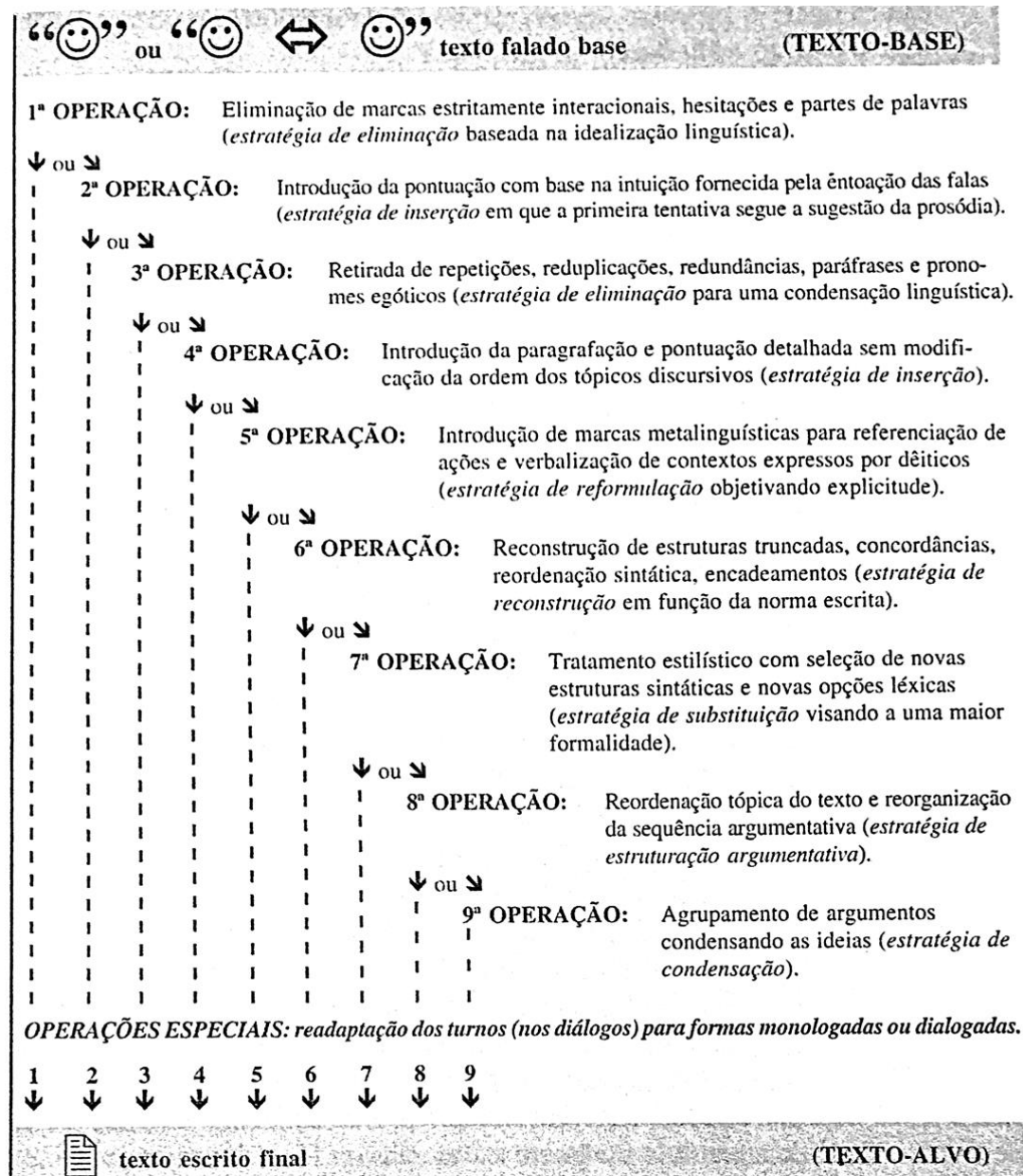
Feita a transcrição, o próximo passo foi a retextualização do trecho transcrito do debate.

2.2.2 A retextualização

Essa atividade tinha o objetivo de realizar uma reflexão sobre o que da transcrição poderia permanecer na modalidade escrita e o que era específico da fala, adequando, assim, a linguagem à modalidade escrita da língua, sem preocupação com gênero textual.

Segundo Marcuschi (2001), na passagem do texto oral para o escrito realizam-se operações textuais-discursivas. O autor apresenta o seguinte modelo dessas operações.

Figura 13: Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

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

Analizamos as retextualizações das transcrições apresentadas no tópico anterior, com exceção das transcrições do grupo que debateram o tema “os prós e os contras a escola de tempo integral”, porque não realizaram exatamente um trabalho de retextualização, mas sim um apanhado geral das ideias discutidas no debate.

Retextualização 1

TRANSCRIÇÃO	RETEXTUALIZAÇÃO
Pronto vamos lá éh...éh... de um lado Bruno e Thauã no lugar do Matheus que faltou o Luiz Felipe a Gabi o João e o Diogo esse é o grupo contra o uso da tecnologia na sala de aula e este é o grupo a favor e a pergunta para começar vocês vão responder e logo vocês começam o debate... isso é um problema diário na sala de aula tanto o uso como o :: éh :: ser proibido? primeiro o grupo a favor	No nosso debate teremos o grupo contra o uso da tecnologia na sala de aula, composto pelo Luiz Felipe, Bruno e Thauã e o grupo a favor desse uso com os debatedores João Víctor, Gabrieli e Diogo. O grupo que irá começar será “a favor”, respondendo: seria um problema diário na sala de aula?

Nessa retextualização, observamos a eliminação das hesitações, das pausas e dos organizadores textuais continuadores típicos da fala (realização da 1ª operação). Foi também retirada a informação de que o aluno Thauã estava no lugar do Matheus, que havia faltado. Foram complementados nomes de alguns alunos. Acrescentaram sinais de pontuação (realização da 2ª operação).

Retextualização 2

TRANSCRIÇÃO	RETEXTUALIZAÇÃO
Se você for... se você for olhar até que não porque a maioria das vezes usáramos o celular para pesquisar igual :: o professor passar tarefa para não ter trabalho de sair da sala de aula ir na informática é que às vezes não é muito tempo :: éh :: éh mais fácil pegar o nosso celular e fazer a	Na maioria das vezes usáramos para pesquisar e trabalhos, uma vez que o professor não queira passar tarefa seria mais rápido e fácil.

pesquisa aqui dentro e entregar pro professor... o que ele precisa sendo assim fica mais rápido e mais fácil já que ir na informática ocupa tempo aí tem conversa aí bagunça aí fica aquela conversa aí tem vez que o computador não está funcionando o que era pra ser uma coisa educativa acaba se transformando em uma bagunça.	
--	--

Percebemos a retirada das pausas, e das hesitações (realização da 1ª operação); o uso de pontuação (realização da 2ª operação). Além disso, foram retiradas repetições e suprimidas muitas informações, ocasionando uma grande mudança no texto (realização da 3ª operação).

Retextualização 3

TRANSCRIÇÃO	RETEXTUALIZAÇÃO
Bom dia gente nós somos o grupo trazer ou não comida para a escola esse é o grupo a favor e esse é o grupo contra Júlia Halícia Ana Carolina Maria Eduarda Joana e Eduardo Bom... nesse primeiro momento vocês terão 2 éh minuto para cada grupo e depois 6 minutos para debaterem entre vocês a primeira pergunta que eu faço é para o grupo a favor... quais são seus principais argumentos de trazer comida para a escola... para o grupo contra... quais seus principais argumentos que defendem não trazer comida para a escola?	Bom dia, nós somos o grupo com o tema “Trazer ou não alimentos para o ambiente escolar”. Ao lado direito temos o grupo a favor e ao lado esquerdo o grupo contra, respectivamente, Júlia, Halícia, Ana Carolina, Maria Eduarda, Joana e Eduardo. Nesse primeiro momento vocês terão dois minutos cada grupo e depois seis minutos para debaterem entre si.

Ao realizar a retextualização, os alunos, numa tentativa não bem sucedida, tentaram esclarecer quem eram os componentes de cada grupo de debatedores (tentativa de realização da

7ª operação). Eliminaram as pausas, hesitações (realização da 1ª operação) e acrescentaram a pontuação (realização da 2ª operação).

Retextualização 4

TRANSCRIÇÃO	RETEXTUALIZAÇÃO
Bom eles não são saudáveis mais nem tudo éh:: na maioria das vezes saudável só que você já Pa-Rou para pensar como eles fazem esses alimentos o que contém nem tudo é saudável exatamente porém a me... éh:: a grande parte do que eles fazem é saudável:: e é isso que eles acabam pensando::	Bom não são todos saudáveis, mas já pararam para pensar no que contém e como é pensado ao realizar esse alimento?

Houve uma reformulação do texto na tentativa de resolver a ruptura de raciocínio com palavra não concluída, pausa, hesitação e prolongamentos (realização da 1ª operação), mas não retiraram o organizador textual continuador típico da fala (Bom). Percebemos a troca de “mais” pela conjunção “mas” (realização da 7ª operação) e o uso de pontuação (realização da 2ª operação).

Retextualização 5

TRANSCRIÇÃO	RETEXTUALIZAÇÃO
Então que a proibição de shorts é algo correto e assim como todos os lugares a escola também tem regras	Então, que a proibição de shorts é algo correto, e assim, como todos os lugares, a escola tem regras.

Nessa retextualização, só houve o acréscimo de alguns sinais de pontuação (realização da 2ª operação).

Retextualização 6

TRANSCRIÇÃO	RETEXTUALIZAÇÃO
Você tá em um dia que está com uma roupa muito fechada você vai passar calor mas se você tiver com um shorts ou uma calça rasgada você ainda vai estar com calor mais vai ser menos calorento cê vai ficar mais frescos	Se estivermos em dia de muito calor, a calça rasgada ou shorts irá diminuir.

Nesse caso, ocorreu a troca de “tiver” pelo verbo “estivermos” (realização da 7ª operação); houve uma redução de termos linguísticos e o uso de alguma pontuação (realização da 2ª operação).

Nessas observações constatamos que as mudanças mais significativas na atividade de retextualização deu-se na eliminação das pausas, hesitações e de organizadores textuais típicos da fala, por serem características óbvias da oralidade. Deu-se também na introdução da pontuação, por ser de conhecimento básico de escrita do aluno, mesmo que nem sempre seja usada adequadamente. Podemos constatar também algumas tentativas de uso de uma linguagem mais próxima da norma dita padrão, demonstrando a compreensão do aluno ao adequar uma linguagem falada para a modalidade escrita.

Acreditamos ter sido uma atividade produtiva, afinal, conforme Marcuschi (2001, p. 112), as operações de retextualização da fala para a escrita são não apenas indicadores de consciência da relação entre a fala e a escrita, mas também exercício de compreensão de texto. Para o autor (2001, p. 122), um ensino de língua nessa perspectiva “apresenta a vantagem de um maior dinamismo e um produtividade muito grande porque leva em conta de maneira sistemática o aspecto textual-discursivo e não apenas as estruturas formais”.

2.2.3. A produção do artigo de opinião

Terminada a atividade de retextualização das transcrições, a próxima etapa foi a produção escrita. Cada grupo deveria produzir dois artigos de opinião, demonstrando, em um artigo de opinião, uma posição do tema defendida no debate, e em outro, a posição contrária.

Com a realização do debate, percebeu-se que alguns grupos pesquisaram e estudaram o assunto, mas outros grupos realizaram o debate apenas com o conhecimento que tinham, com

o senso comum. Diante disso, foi pedido que analisassem a qualidade dos argumentos utilizados e que realizassem uma nova pesquisa antes da produção escrita.

Para a realização da produção escrita foram passadas as seguintes orientações:

- Exponha um ponto de vista sobre o tema;
- Utilize argumentos que sustentem a tese (lembre-se de usar diferentes tipos de argumentos, como argumento de autoridade, argumento de consenso, argumento de prova concreta, argumento de competência linguística);
- Apresente a tese na introdução do texto, desenvolva os argumentos nos parágrafos seguintes e conclua o texto. Uma maneira interessante de concluir o texto é apresentar propostas para a resolução do problema apresentado na tese.

Por fim, cada grupo produziu dois artigos de opinião. Nessa etapa de produção, não houve intervenção da professora. Escreveram o texto coletivamente e entregaram a versão de texto que consideraram adequada.

Assim, foi realizada a leitura dos textos pela professora. Como já esperado, foram encontrados problemas nos textos dos alunos. Usamos como parâmetro para identificação de tais problemas, as indicações de Alcir Pécora.

No livro “Problemas de redação” (1983), Alcir Pécora, apresenta um diagnóstico dos problemas mais recorrentes na produção escrita de vestibulandos e universitários e também reflexões em torno deles. Na análise sobre os problemas na oração, o autor mostra cinco tipos de problemas na formulação da oração na modalidade escrita: erros de grafia e pontuação inadequada; o desconhecimento das normas que regulam os recursos gráficos; não utilização do padrão culto; uso de palavras cujo significado desconhece; marca da transcrição da oralidade para a escrita. Na análise dos problemas de coesão textual, fica claro que os alunos apresentam dificuldades para compreender a função e o emprego dos elementos coesivos. Na análise dos problemas argumentativos ficam evidentes os seguintes problemas: utilização de noção confusa como argumento; emprego de noções de totalidade indeterminada e noções uniformizadas; usos de “lugar-comum”.

Apresentamos em seguida a análise de alguns problemas encontrados. Para realizar essa análise, observamos as ocorrências a seguir, transcritas literalmente dos textos dos alunos.

Ocorrência 1

“Algo que está sendo obrigatório em todo o país entre décadas. Isso agrada muito aos alunos devido ao designer do uniforme.”

Nessa ocorrência, foi usada a palavra “algo”, não ficando claro a que se refere. Além disso, ao utilizar “que” deixou uma incompletude na frase, faltam informações para dar sentido. Em seguida, é usado o pronome “isso”. Isso o quê? Não há resposta para essa questão, mas o pronome foi utilizado como se estivesse retomando o que foi dito anteriormente.

Analisando o contexto, acredita-se que os alunos iniciam o texto dando sequência ao título, que é “O uso do uniforme”, que seria o “algo” e também a resposta da questão “Isso o quê?”. Acredita-se, portanto, que os alunos quiseram dizer: “O uso do uniforme é algo que está sendo obrigatório em todo país entre décadas. Isso agrada muito aos alunos devido ao design do uniforme. O trecho transcrito apresenta problemas de incompletude da frase e também de coesão que acaba prejudicando a coerência textual”.

Considerando o título, há uma lógica e pode-se compreender o que se quis dizer. Assim, podemos afirmar, conforme Pécora (1983, p. 31), que não há problema com as capacidades linguísticas e mentais dos alunos, mas há falta do domínio da escrita.

Ocorrência 2

“Em muitos casos eles não serão a favor ao uso [...]”

Nesse caso, há a junção das palavras “a” e “favor”. Considerando que na fala não é possível identificar essa separação, podemos dizer que aqui aparece uma marca da oralidade.

Ocorrência 3

“[...] quando vão à passeio.”

Observamos um problema de uso indevido de crase. Demonstra, portanto, o desconhecimento da regra básica de que não se usa crase antes de palavras masculinas.

Ocorrência 4

“[...] alunos estarem presentes há sala de aula.”

O uso de “há” deixa o enunciado sem sentido. Pelo contexto, entendemos que se usou “há” em vez de “à”. A pronúncia das duas formas é a mesma, assim, ocorreu um problema de desconhecimento de uma norma ortográfica.

Ocorrência 5

Assim com variadas intervenções eu sou totalmente contra ao uso obrigatório do uniforme.

Verificamos que há falta de pontuação nessa frase. Conforme Pécora (1983, p. 32), “trata-se de um problema de desconhecimento das normas básicas que regulam o processo de significação na modalidade escrita”. Aparece também um problema de concordância nominal: variada intervenções. Outro problema parece ser o uso da palavra “intervenções”, não ficando claro quais seriam essas intervenções. Talvez, os alunos usaram esse termo sem o conhecimento de seu significado, ocorrendo um problema de uso inadequado do léxico.

Ocorrência 6

“[...] se acontecer algum acidente tem um meio de comunicação (referindo-se ao uniforme) com a escola”

Observamos, nessa ocorrência, o uso inadequado da expressão “meio de comunicação”. Nesse caso, o uso inadequado não se deve ao fato de não conhecerem o significado. Pelo sentido global do texto, compreendemos que ao usarem a expressão “meio de comunicação” referindo-se ao uniforme escolar, querem dizer que, se acontecer um acidente, o aluno estando de uniforme, será identificada a escola na qual estuda e esta será comunicada sobre o acidente ocorrido. Como a escola poderá ser comunicada, explica-se o uso da expressão “meio de comunicação”. Mais uma vez, o problema não está na capacidade linguística e mental dos alunos, mas na falta de domínio de estruturas e de léxico.

Ocorrência 7

“[...] se acontecer algum acidente tem um meio de comunicação com a escola, Dentro da escola é importante o uso do uniforme [...]”

Ocorre o uso inadequado de pontuação. Foi usada uma vírgula e em seguida uma palavra escrita com letra maiúscula. Usou-se a vírgula no lugar do ponto final. Verifica-se o desconhecimento das normas básicas da modalidade escrita.

Ocorrência 8

“[...] pois tem muitas pessoas com mas intenções.”

Usou-se a palavra “mas” em vez de “más”. Pelo contexto, percebe-se o desconhecimento de uma norma que regula a acentuação gráfica das palavras.

Ocorrência 9

“O uniforme é para a segurança dos alunos e para não haver discriminação com os alunos [...]”

Nessa ocorrência, aparece o uso inadequado da palavra “discriminação”, o que demonstra o desconhecimento da diferença de significado entre as palavras “discriminação” e “discriminação”.

Ocorrência 10

“Em muitos casos eles não serão a favor ao uso [...]”

Repetimos essa ocorrência para apontar outro problema: o complemento da palavra “uso” não está presente, nem mesmo de forma implícita. Até o momento dessa ocorrência não havia sido dito que se tratava do uso do uniforme. Isso vai ser esclarecido no meio do texto, deixando essa incompletude no enunciado.

Ocorrência 11

“Dentro da escola é muito importante o uso de uniforme pois tem muitas pessoas com más intenções.”

Ocorre um problema de argumentação, nessa ocorrência. O argumento utilizado para justificar a importância do uso do uniforme dentro da escola é que há muitas pessoas com más intenções, deixando a ideia muito vaga. Não é um argumento válido, se o produtor do texto não complementá-lo. Não foi concluída a ideia. Provavelmente, referiam-se ao fato de que existem pessoas com más intenções que poderiam entrar na escola. Com os alunos uniformizados, seria possível identificar essas pessoas. Daí a importância de se usar o uniforme dentro da escola.

Simplesmente mencionar que existem pessoas com más intenções não é o suficiente para garantir a especificidade do argumento. Verifica-se, assim, uma incompletude e, segundo Pécora (1983, p. 77), “no quadro das condições de produção da escrita, não é dada ao interlocutor intervir diretamente no momento da produção e solicitar as explicações que, eventualmente, resgatariam o valor argumentativo do texto”. Assim, na modalidade escrita, essas explicações são muitas vezes necessárias dada a ausência do interlocutor/a leitor/a.

Ocorrência 12

“[...] em média 70% dos alunos usaria o aparelho (o celular) de forma incorreta.”

Observamos outro problema de argumentação. No texto argumentativo, o produtor expõe seu ponto de vista e apresenta, conforme Pécora (1983, p. 76), “argumentos e provas, sinais capazes de interessar os seus virtuais interlocutores, e convencê-los da posição assumida por ele diante do tema de debate”. Nessa ocorrência, no entanto, é apresentado um dado como argumento sem apresentar a comprovação. O dado foi utilizado com base no “achismo” dos alunos, invalidando, dessa forma o argumento utilizado.

Além desses, foram encontrados outros problemas não mencionados no livro de Pécora. O autor não menciona a questão de gênero, é explicitado apenas que são textos dissertativos. Assim, não são colocados os problemas de estrutura do gênero textual.

Consideramos relevante analisarmos alguns problemas de estrutura do gênero artigo de opinião encontrados nos textos dos alunos.

Ocorrência 13

“Algo que está sendo obrigatório em todo o país entre décadas. Isso agrada muito aos alunos devido ao designer do uniforme.”

Esse parágrafo é a introdução de um artigo de opinião. Porém o aluno não apresenta o assunto a ser discutido no texto. Inicia-se como se o leitor já soubesse do que se trata. Como já dito na ocorrência 1 (mesmo trecho analisado), o título é considerado como início do texto e o primeiro parágrafo uma sequência. Não apresentam o domínio da escrita e, conseqüentemente, não conseguem estruturar devidamente um texto.

Ocorrência 14

“Nós vamos aqui falar um pouco sobre a escola de período integral [...]”

O trecho parece uma transcrição do debate. Talvez não tenham entendido a proposta. Outra hipótese é que os alunos, sem o domínio da escrita, produzem um texto escrito com características próximas do texto oral. Além disso, não demonstram conhecimento suficiente do gênero artigo de opinião.

Vale ressaltar que, o texto de onde foi retirada a ocorrência 13, apesar de não ser demonstrado o domínio da escrita e apresentar problemas na estrutura do texto, percebemos uma tentativa de produção de artigo de opinião: o texto apresenta um parágrafo como introdução, argumentos nos parágrafos seguintes e um parágrafo como conclusão, demonstrando um certo conhecimento do gênero. Diferentemente do texto de onde foi retirada a ocorrência 14, em que não aparece nada característico do gênero artigo de opinião, reforçando o que foi colocado anteriormente: não entenderam a proposta ou não compreenderam o que é um artigo de opinião.

Ocorrência 15

“Assim, concluímos que a escola é um agente fundamental em questão de nutrição dos alunos.”

O parágrafo apresentado é a conclusão de um artigo de opinião sobre a questão de não poder levar alimento para a escola, no entanto, a conclusão parece ser de um texto que se trata de outro assunto. Não foi reafirmado o que foi defendido no texto, nem apresentado uma proposta para a resolução do problema.

Além dos problemas textuais apresentados, é importante destacar que percebemos que a maioria dos textos não apresentou uma boa fundamentação por não utilizarem as informações coletadas nas pesquisas que realizaram antes da produção textual. Diante disso, é necessário pensar, para um próximo trabalho de produção de texto argumentativo, em atividades que auxiliem os estudantes não somente na pesquisa, mas que também, no momento da produção, auxiliem-nos na seleção e uso das informações obtidas. Como dito anteriormente, esse é um problema que só poderá ser resolvido em um próximo trabalho. Mas, na tentativa de resolver alguns dos problemas encontrados nos textos produzidos pelos alunos, foi elaborada uma unidade de intervenção, que será apresentada no capítulo seguinte.

Retorno à produção escrita

3.1 O feedback

Conforme Soares (2009), a escrita é um processo dinâmico que envolve diversas revisões até que as ideias estejam claras e organizadas. Essas revisões podem ocorrer em vários momentos do processo, por meio oral ou escrito, envolvendo a colaboração em sala ou a autorreflexão acerca da escrita.

A autora afirma que ler e comentar os textos dos alunos é essencial, afinal, todo texto é escrito para que chegue às mãos de um leitor. Nesse processo de leitura do texto em produção é esperado que os leitores tenham uma atitude ativa, reagindo ao texto e fornecendo alguma resposta ao que foi lido.

Assim, o ato de responder, ou oferecer feedback, é fundamental para o desenvolvimento das habilidades do escritor, pois orienta o estudante a uma melhora de seu desempenho. Ao oferecer o feedback, são criadas oportunidades para o aluno acessar suas experiências como leitor e escritor e a utilizar suas habilidades contribuindo para a construção de soluções para a melhoria do texto escrito no contexto social representado pela sala de aula.

Feedback, segundo a autora, não é apenas fornecer informações a respeito do desempenho, mas oferecer informações que capacitem o aprendiz a identificar os aspectos de seu desempenho que são aceitáveis e passíveis de melhoria por algum meio específico que possa motivá-lo e auxiliá-lo.

O professor, ao receber o texto do aluno, pode assumir distintos papéis. Soares (2009) elenca quatro papéis: leitor, assistente, avaliador e examinador. No papel de leitor, o professor reage às ideias e percepções que o aluno-escritor tentou transmitir em seu texto indicando, por meio de comentários, se gostou ou não e convidando o escritor a expandir o texto e a construir a partir do que já foi escrito. Como assistente, o professor trabalha com o aluno para que o texto seja mais eficaz possível ao seu propósito, ajudando-o a usar ou expandir seu conhecimento sobre a melhor forma de escrever (correta utilização das convenções do gênero, o uso da língua e o assunto tratado no texto). No papel de avaliador, tece comentários gerais sobre o desempenho do aluno, destacando os pontos fortes e as deficiências, estabelecendo uma nota final e deixando claros os aspectos que foram bem desenvolvidos e os que precisam ser melhorados. Como examinador, o professor apresenta uma avaliação objetiva das habilidades de escrita do aluno, num contexto de avaliação formal, baseada em critérios explícitos. Esse papel é assumido, por exemplo, em uma prova de vestibular.

3.2 Como o feedback pode ser apresentado

Como vimos, o professor pode assumir diferentes papéis no momento de dar feedback, seja auxiliando o aluno a aprimorar os aspectos linguísticos e discursivos de seu texto, seja avaliando o desempenho do aprendiz. Agora veremos como esse feedback pode ser apresentado.

Ruiz em seu livro “Como corrigir redações na escola”, apresenta tipos de intervenções por escrito empregadas pelos professores nos textos escritos por alunos: a correção indicativa; a correção resolutiva, correção classificatória e a correção textual-interativa.

Na correção indicativa, há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros localizados, como os ortográficos e lexicais. As correções indicativas ocorrem tanto na margem do texto do aluno, como no próprio corpo da redação.

A correção resolutiva consiste em corrigir todos os erros, procurando separar tudo que é aceitável no texto e interpretando as intenções do aluno sobre trechos que exigem uma correção. É uma tentativa de o professor assumir, pelo aluno, a reformulação de seu texto. Ocorrem também no corpo e na margem do texto.

A correção classificatória resume-se na identificação dos erros através de uma classificação. Nesse tipo de correção, geralmente, é utilizado um conjunto de símbolos escritos à margem do texto para classificar o tipo de problema.

A autora apresenta a seguinte tabela de símbolos utilizados na correção classificatória:

Figura 14: Tabela para correção de texto classificatória

FOCO DE INTERESSE	SÍMBOLO	SIGNIFICADO
Convenções da escrita	x	Virgula
	Pfç	Paragrafação
	d/*	Parágrafo
	X	Ponto Final
	P	Pontuação
	PDD	Pontuação do Discurso Direto
	PDI	Pontuação do Discurso Indireto
	M	Maiúscula
	m	Minúscula
	LO	Linguagem Oral
	O	Ortografia
	DS	Divisão Silábica
	Cr	Crase
	DL	Desenho da Letra
	G	Grafia
	TL	Traçado da Letra
	A	Acentuação
Norma culta	Rg/Reg	Regência
	CP	Colocação Pronominal
	CN	Concordância Nominal
	C/Conc	Concordância
	CV	Concordância Verbal
	DG	Desvio Gramatical
Estruturação frástica	Prep	Preposição
	Pron/Pr	Pronome
	Pron Rel	Pronome Relativo
	EF	Estrutura da Frase
	Fr	Frase malconstruída
	FV	Forma Verbal
Léxico	IL	Impropriedade Lexical
	IV	Impropriedade Vocabular
	Voc	Vocabulário
Organização textual	EI	Erro de Informação
	Amb	Ambiguidade
	D	Dubiedade
	Coes	Coesão
	Coer	Coerência
	?	Confuso
	DD	Discurso Direto
	DI	Discurso Indireto
	FN	Foco Narrativo
	Rd/Red	Redundância
	R/Rep/Rp	Repetição
	S/Seq	Sequenciação
	TV	Tempo Verbal

Para a autora, a tabela apresenta uma enorme quantidade de símbolos relacionados às convenções da modalidade escrita e um reduzido número de símbolos que dizem respeito aos aspectos textuais. É um trabalho de correção de produção escrita com base numa classificação de problemas mais preocupados com a letra, a sílaba, a palavra, a frase, a oração e o período (aspectos gramaticais). No entanto, apesar de um menor interesse, há preocupação com aspectos textuais. Se, por um lado a unidade “texto” não é a principal preocupação, por outro lado não se pode afirmar que esse aspecto está sendo totalmente negligenciado. Dessa forma, a autora considera esse tipo de correção um sinal de mudança na escola de hoje, pois, no trabalho de correção classificatória, aparece não só a concepção de linguagem pautada na Gramática Tradicional, mas também a concepção de linguagem pautada na Linguística.

Outro tipo de correção apontada por Ruiz (2015) é a correção textual-interativa, que são comentários mais longos, que podem ser em forma de bilhetes para falar sobre os problemas dos textos. É uma forma alternativa para dar conta de apontar, classificar ou até mesmo resolver aqueles problemas nos textos dos alunos.

Soares (2009, p. 64 - 87) classifica os tipos de correções de maneira semelhante à Ruiz (2015). A autora agrupa as correções em duas categorias:

- a correção direta, quando professor risca o que ele considera incorreto no texto do aluno e apresenta a forma que ele entende como a correta, o papel do professor, é portanto, o de determinar o que é certo ou errado, eliminando as impurezas linguísticas do texto;
- a correção indireta em que são utilizadas várias técnicas para estimular o aluno a fazer uma revisão do seu texto para melhorá-lo, a partir de algum tipo de sinalização.

Na correção direta, conforme a autora, a voz do professor, representada na correção, acaba por anular a voz do aluno. Faz com que o professor acabe impondo sua opinião sobre o que o texto deve dizer, sem perguntar ao autor o que ele queria dizer. Acaba sendo visto como pouco interessado no conteúdo e nas ideias apresentadas no texto.

Para a correção indireta, a autora apresenta dois procedimentos diferentes: a correção indicativa e a correção classificatória. A autora, citando Serafini (1994, *sn*), define a correção indicativa como aquela em que o professor marca, junto à margem do texto, as linhas onde há palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou precisam de clareza.

Na correção classificatória, o aluno tem acesso a uma tabela de símbolo que são usados para sinalizar o tipo de erro que precisa de revisão.

Veja a tabela de símbolos apresentada por Soares:

Figura 15: Tabela de códigos para correção de texto

<i>Tabela de códigos utilizados</i>
<i>ort: erro de ortografia</i>
<i>v: erro no emprego do verbo (tempo, modo, aspecto, concordância)</i>
<i>^: falta uma palavra.</i>
<i>M: erro no uso de maiúscula.</i>
<i>p: erro de pontuação</i>
<i>/: dê parágrafo</i>
<i>(): palavra desnecessária</i>
<i>dd: use as convenções do discurso direto</i>
<i>op: ordem das palavras. Mude os elementos sublinhados de posição na mesma oração.</i>

Fonte: Soares, 2009, p. 75

Como podemos ver, na tabela apresentada por Soares (2009), aparecem menos símbolos que na tabela de Ruiz (2015). Podemos observar que os símbolos que aparecem na tabela de Soares (2009) remetem apenas a questões gramaticais, o que significa um trabalho com base apenas na concepção de linguagem pautada na Gramática Tradicional.

Tanto a correção indicativa, quanto a correção classificatória,

apesar de requerer a participação do aluno no provimento de alternativas, reflete apenas a opinião do professor, já que o seu texto se sobrepõe ao do aluno, evidenciando uma postura extremamente assimétrica e autoritária. Este posicionamento é reflexo do nosso sistema educacional, onde o professor determina o que está certo ou errado, sem ao menos dar crédito às tentativas do aluno. Consequentemente há os que concordam com essas abordagens. (SOARES, 2009, p. 77).

Além desses tipos de correção, a autora apresenta uma correção que, segundo ela, estimula a interação entre leitor e escritor via texto: a correção denominada por Ruiz de textual-interativa. Nesse tipo de trabalho parte-se do princípio que o aluno usa a língua não apenas para expressar seu pensamento ou transmitir informações, mas, acima de tudo, para interagir com o leitor. São feitos comentários que apontam aspectos da organização e do conteúdo do texto, desafiando o aluno a refletir sobre o seu discurso através de questionamentos, sem, no entanto,

resolver os problemas por ele. O professor mostra-se interessado no que o aluno tem a dizer, concordando, discordando, questionando, dialogando com o texto e com seu autor.

Para Soares (2009, p.87), o momento do feedback é a oportunidade única que temos de oferecer atenção individualizada ao texto do aluno. É relevante, portanto, certificar-se de que os alunos também estão partilhando da importância do dar e receber comentários no texto em produção.

3.3 O texto do aluno como unidade de ensino/aprendizagem

O processo de elaboração de texto exige essencialmente o trabalho com a linguagem. Esse trabalho se materializa com a análise linguística (Mendonça, 2016). Para a autora,

A reflexão sobre a linguagem tomando como objeto o próprio texto que está elaborando exige que o aluno analise possíveis (in)adequações das escolhas linguísticas – ao gênero – ao tema em foco, a formalidade esperada etc. – sua força expressiva ou eficácia argumentativa. Trata-se, portanto, de uma atividade linguageira essencial nas diversas etapas da produção.

A prática de análise linguística pode se converter numa ferramenta importante para auxiliar os alunos na percepção dos pontos em que podem melhorar seu texto e na mobilização dos conhecimentos que lhes permitam fazer as mudanças devidas. (MENDONÇA, 2016, p. 40)

Mendonça (2016) afirma que atividades de revisão e reescrita podem ser oportunidades para aprender e não apenas higienizar o texto.

Podem ser de grande importância para ampliar a apropriação, por parte do alunos, das habilidades e dos conhecimentos necessários para rever e aprimorar as suas produções, movimento que mesmo os mais proficientes autores fazem ao longo de sua vida. (MENDONÇA, 2016, p. 42).

Possenti (2003, p. 89) defende a ideia de se trabalhar os fatos da língua a partir da produção efetiva do aluno. Defende a ideia de se

[...] fazer com que o ensino de português deixe de ser visto como transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. O ensino deve estar subordinado à aprendizagem. (POSSENTI, 2003, p. 95)

De acordo com Jesus (1997), na reescrita, coloca-se em ação o professor e o aluno intermediados pela linguagem, demonstrando o tipo de olhar que cada um põe sobre o texto. A autora defende “um projeto de escrita que privilegie as enunciações. Sob esta perspectiva, o

fazer linguístico do professor e do aluno não são dados como algo já pronto, vindo de fora, mas vão constituindo mutuamente em direção ao objetivo do projeto” (Jesus, 1997, p. 116).

Diante do exposto, reforçamos que a revisão e a reescrita são etapas de suma importância no processo de produção escrita. É o momento de refletir sobre o texto produzido: o aluno vai rever o que escreveu e identificar o que está adequado ou inadequado naquela produção. Com a revisão e reescrita, também estará se realizando atividades de análises linguísticas, substituindo o “trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção de textos produzidos pelos próprios alunos” (Geraldi, 2014, p. 79).

Assim, as atividades de análise linguística, produção de texto e de leitura são particularidades “de abordagem de um mesmo fenômeno e só podem funcionar em sala de aula de forma integrada para a consecução do objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos alunos” (Travaglia, 1995, p. 237).

“Modifica-se, desta maneira, o caráter de análise linguística feita pelo viés da reescrita do texto do aluno, a qual deixa de ser um receptáculo de normas apreendidas aleatoriamente” (Jesus, 1997, p. 116).

3.4 O feedback colaborativo

A interação entre aluno e professor é essencial nas situações de sala de aula, no entanto, a colaboração entre os alunos também favorece o progresso da turma. Assim, uma forma de correção de textos produzidos por alunos pode ser o feedback colaborativo que envolve os alunos na revisão dos textos.

O feedback colaborativo permite ao aluno construir o significado enquanto testam e trabalham novas ideias. As interações que ocorrem durante essas revisões dão ao aluno oportunidade de assumir papel ativo na própria aprendizagem. Ajudam os estudantes, ao trabalharem uns com outros, a criarem um contexto social autêntico para a interação e aprendizagem. O ato de ler e discutir os trabalhos uns dos outros pode desenvolver no aluno a capacidade de leitura crítica e encorajá-los a se concentrar no sentido dos seus textos por meio de discussões de pontos de vistas alternativos. De acordo com os PCNs (1998, p. 77), “é por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro”.

Feedback colaborativo, conforme Soares (2009, p. 105), “é responder com apreciação e críticas construtivas à escrita do seu colega”. Esse tipo de feedback ajudará o aprendiz a ficar

mais consciente sobre o seu leitor, mais sensível aos problemas da sua escrita e mais confiante em corrigi-los.

A autora sugere que as atividades realizadas durante o feedback colaborativos sejam realizadas em duplas ou em grupos. Sugere também como uma das formas de realizar o feedback colaborativo o trabalho com a seleção de um texto produzido por aluno que represente os principais problemas encontrados nas produções escritas da turma.

Acreditando que a correção textual-interativa é a melhor forma de dar um feedback às produções escritas pelos alunos, utilizamos em nosso trabalho uma correção na qual o aluno tenha uma participação ativa. Considerando as vantagens, optamos por um feedback colaborativo, seguindo a sugestão de Soares (2009, p.125) de selecionar um texto representativo dos problemas encontrados nas produções escritas dos estudantes. Dessa forma, foi elaborada e aplicada uma unidade de intervenção que será apresentada a seguir.

3.5 Unidade de intervenção: Revisão e reescrita coletiva de texto produzido por alunos

Apresentação

Conforme Soares (2009, p. 124), quando se produz um texto, o escritor, em sua mente, sabe do que está falando e acredita que está deixando claro o que quer dizer. Assim, os defeitos passam despercebidos. No entanto, no papel de leitor de um texto escrito por outro é mais fácil de perceber os problemas. Por isso, é necessário desenvolver habilidades de leitura, afastando-se do texto para poder enxergá-lo de forma mais completa.

Diante disso, esta unidade de intervenção pretende ajudar os estudantes a refletirem sobre o processo de revisão e reescrita do texto. Serão realizadas, coletivamente e mediadas pela professora, atividades para conduzir os alunos a perceberem os problemas, a apresentarem soluções e a chegarem a uma versão do texto que seja mais adequada ao gênero artigo de opinião.

Objetivos

Identificar os problemas do texto.

Apresentar soluções para os problemas encontrados.

Chegar a uma versão de texto adequada ao gênero.

Metodologia

Será selecionado um texto produzido pelos alunos, o qual apresente problemas relevantes.

A revisão e a reescrita serão realizadas coletivamente e mediadas pela professora.

Desenvolvimento das atividades

Escolhido o texto e detectados os principais problemas seguem as seguintes etapas:

1ª etapa

Entregar uma cópia do texto para cada aluno.

Pedir que façam uma leitura silenciosa do texto e que grifem os trechos do texto que considerarem problemáticos. Em seguida pedir que comentem sobre os problemas encontrados. Com isso, a professora poderá perceber se os alunos estão no caminho certo.

Pedir que identifiquem problemas de:

- a) Ortografia;
- b) Pontuação;
- c) Concordância;
- d) Regência;
- e) Acentuação.

Socializar os problemas encontrados. A professora vai anotando na lousa.

Se houver algum problema que os alunos não encontraram, a professora deverá ajudá-los a identificar.

Feita a socialização dos problemas, os alunos deverão apontar as soluções. A professora vai registrando na lousa e instigando os alunos a perceberem por que tais problemas podem ocorrer. Os alunos vão anotando as correções.

Seguindo o modelo de operações textuais-discursivas (Marcuschi, 2001, p. 75), nessa etapa, temos a realização das

- 3ª e 4ª operações (operações de regularização e idealização), ao identificarem problemas de pontuação e apontarem soluções;
- 5ª e 6ª operações (operações de transformações), identificando e solucionando os problemas com regência e concordância. De acordo com Marcuschi,

trata-se de um crivo na linha da padronização linguística que visa a eliminar os fenômenos típicos da variação. É a noção de que na escrita há um padrão e uma norma que primam pela concordância morfossintática. Não é tolerável, na escrita, o sujeito da frase no plural e o verbo no singular ou construções como “a gente vamos”, nem frases inacabadas (MARCUSCHI, 2001, p. 80).

2ª etapa

Depois dessas correções, pedir que identifiquem no texto as partes: introdução, desenvolvimento (com os argumentos) e a conclusão.

Identificadas as partes do artigo de opinião, será feita revisão de cada uma delas separadamente. Para realizar essa revisão, a professora poderá fazer algumas perguntas para ajudar o aluno a identificar os problemas.

a) Introdução

- O tema foi exposto de maneira clara?
- É apresentado o ponto de vista do autor sobre a questão discutida no texto?
- Há o encadeamento e clareza das ideias?
- Motiva o leitor a seguir adiante com a leitura?

b) Desenvolvimento

- O texto apresenta argumentos para sustentar a posição do autor sobre o tema?
- Apresenta diferentes tipos de argumentos?
- Esses argumentos estão articulados?
- Usa adequadamente os operadores argumentativos?

c) Conclusão

- Há uma síntese retomando as ideias defendidas no texto?
- Apresenta uma solução para o problema abordado no texto?
- Está coerente com as outras partes do texto?

A professora vai fazendo as questões, os alunos vão revisando cada parte do texto. Anotam o que observaram. Em seguida socializam-se as observações e apontam soluções, sempre com a mediação da professora.

Nessa etapa, observamos a realização das operações 7, 8 e 9 (ainda de acordo com o modelo de operações textuais-discursivas, de Marcuschi), que são operações de estratégias que visam maior formalidade e de estratégias de estruturação argumentativa.

3ª etapa

Após essa revisão, será feita a reescrita do texto coletivamente. A professora pode escrever o texto na lousa conforme indicações dos alunos e de acordo com as correções já realizadas ou os alunos vão escrevendo com o auxílio da professora e de acordo com as correções realizadas.

Feita a reescrita, será feita uma leitura do texto e, se necessário, poderão fazer alguns ajustes, chegando a uma versão mais adequada ao gênero artigo de opinião.

Importante que, no decorrer das atividades, a professora observe a participação dos alunos, instigando todos a participarem da revisão e reescrita do texto.

3.6 O texto selecionado para a revisão e reescrita

O texto selecionado para a realização da revisão e reescrita coletiva apresenta diversos tipos de problemas, geralmente, encontrados em textos produzidos por alunos.

Vamos a uma análise desse texto.

O uso do uniforme

Algo que está sendo obrigatório em todo o país entre décadas. Isso agrada muitos alunos devido designer do uniforme.

Em muitos casos eles não serão a favor do uso como eu, achando desnecessário o uso dentro da escola, sendo que todos se conhecem, sem um efeito ou algo específico, como no Japão os alunos só precisam usar uniforme em dias que se cantam o hino ou quando vão à passeio.

Além do mais não há nenhuma lei específica sobre o assunto “uniforme” mas sim dos alunos estarem presentes há sala de aula.

Assim com variadas intervenções eu sou totalmente contra ao uso obrigatório do uniforme.

(Texto produzido pelo grupo de alunos que debateu sobre o uso do uniforme escolar)

Percebemos que houve uma tentativa de organizar o texto, conforme a estrutura do gênero: é produzido um parágrafo, que seria a introdução, onde é apresentado o problema que será abordado no texto; dois parágrafos onde é apresentada a posição do autor sobre o assunto e utilizados argumentos sustentando essa posição; um parágrafo concluindo o texto.

No entanto, mesmo o texto apresentando uma suposta estrutura de um artigo de opinião, apresenta diversos problemas elencados a seguir.

Na estrutura do texto, observamos que, na introdução, o tema não foi exposto de maneira clara; há o uso de palavra de sentido vago (algo), deixando a frase sem sentido; uso do pronome “isso” como se estivesse retomando alguma ideia, no entanto, o assunto do texto não fica claro na introdução que é iniciada dando sequência ao título. No desenvolvimento do texto (2º e 3º parágrafos), é apresentada a opinião do autor (“achando desnecessário o uso dentro da escola”) e argumentos para sustentá-la. Porém, é apresentado argumento sem comprovação (“no Japão os alunos só precisam usar uniforme em dias que se cantam o hino ou quando vão à passeio”), tornando-o inválido. Na conclusão, é reforçada a posição de ser contra o uso de uniforme, sem apresentar solução para o problema. Apenas utiliza-se a palavra “intervenções”, sem especificar quais seriam essas intervenções, deixando o texto incoerente.

Além dos problemas estruturais, há falta de pontuação em alguns trechos, como por exemplo, no trecho “Assim com variadas intervenções eu sou totalmente contra ao uso obrigatório do uniforme”. Também há problemas ortográficos, como uso de “há” no lugar de “à”. “afavor”, em vez de “a favor”. Uso inadequado de crase (“à passeio”). Problema de concordância (“variada intervenções”, “um efeitos”).

3.7 A aplicação da Unidade de Intervenção

Foi entregue para cada aluno uma cópia do texto original digitado. Projetamos o texto no Datashow e foi feita uma leitura oral pela professora. Não foram expostos os nomes dos alunos que produziram o texto, no entanto, o texto foi reconhecido pelo grupo que o escreveu. Esses alunos disseram não saber como melhorá-lo. Assim, iniciamos o feedback colaborativo.

No início, detectaram os problemas mais visíveis no texto como os ortográficos, a falta de pontuação, problemas de concordância. Depois perceberam problemas de coesão e coerência textual e repetição de palavra. Conforme apontavam os problemas, apresentavam sugestões de solução.

Feitas as primeiras correções (primeira retextualização), surgiu uma nova versão para o texto:

“O uso do uniforme é algo que está sendo obrigatório em todo o país entre décadas. Isso agrada alguns alunos devido ao design do uniforme.

Em outros casos, os estudantes não são a favor, como eu, achando desnecessário o uso dentro da escola, afinal todos se conhecem. Assim, esse uso torna-se sem efeito, a não ser que seja por algum motivo específico, como no Japão, por exemplo, onde os alunos só precisam usar uniforme em dias em que se cantam o hino ou quando vão a algum passeio.

Além do mais, não há nenhuma lei que obrigue o uso do uniforme nas escolas, mas sim que obrigue os alunos estarem presentes à sala de aula.

Diante do exposto, o uso do uniforme não deveria ser obrigatório, garantindo ao aluno o direito à escolha de usá-lo ou não.”

(Primeira versão da reescrita coletiva)

Nessa primeira versão obtida, apesar de não ser uma retextualização da fala para a escrita, aparecem algumas operações textuais-discursivas, conforme modelo de Marcuschi (2001, p.75). Percebemos, principalmente, as operações que seguem regras de regularização e idealização (abrangem as operações 1- 4) que se fundam nas estratégias de eliminação e inserção. Ao substituir “afavor” por “a favor”, elimina-se uma provável marca da oralidade (1ª operação); pontuaram alguns trechos, retiraram palavra repetida (operações 2- 4). Como houve correções relacionadas à concordância e regência podemos dizer que aparece a 6ª operação.

Percebemos uma melhora no texto. Entretanto, o feedback colaborativo não havia terminado. Fizemos leitura dessa nova versão. Tentamos instigar os alunos a perceberem que

- a) não basta que um texto satisfaça exigências de ordem gramatical [...]. Ora, se um “texto” não for mais que uma soma de frases, então ainda não temos um texto. [...]
- b) não basta que um texto satisfaça as exigências de ordem textual – ou seja, mesmo que a um texto não se possa reprovar a ausência dos nexos necessários de coesão e da obediência às regras de coerência, é perfeitamente possível que não se trate de um texto de qualidade. [...] (POSSENTI, 2005, p. 54, 55)

E então os alunos foram questionados sobre à clareza de ideias, à pertinência e validade dos argumentos utilizados e proposta de solução para o problema abordado no texto. Foram, assim, percebendo que, mesmo com algumas correções, ainda não havia uma versão adequada ao gênero “artigo de opinião”.

Com a mediação da professora, foram percebendo que o tema e posicionamento ainda não estavam expostos de maneira muito clara e que os argumentos não eram consistentes e/ou comprovados.

Diante disso, pesquisamos, ali mesmo, o argumento a que se referia ao uso do uniforme no Japão e foi verificado que não procedia. Procuramos e encontramos um novo argumento

para ser utilizado. Também buscaram respaldo em lei estadual e regimento escolar. Foram, portanto, sugerindo soluções para esses novos problemas detectados. Na reescrita, optaram por serem a favor do uso do uniforme, apesar de um dos parágrafos fazer alusão ao uso facultativo do mesmo, pois verificaram que os argumentos favoráveis eram mais consistentes, o que daria maior credibilidade ao texto. E assim, produziram uma versão que consideraram adequada ao gênero proposto e que será apresentada no item seguinte.

3.8 Reescrita: a versão final

Como exposto anteriormente, após as observações sobre a primeira reescrita, surgiu o seguinte texto:

O uso do uniforme

Grande parte das instituições educacionais adota a norma que regulamenta a obrigatoriedade do uso do uniforme dentro do âmbito escolar, fator que vem gerando questionamentos por parte dos estudantes.

Uma unidade de ensino privada como a Escola da Vila situada em São Paulo permitiu há alguns anos, o uso facultativo de uniforme com o intuito de que o aluno possa ter liberdade, construir sua personalidade sem imposição e facilitar o dia a dia da família. Essa decisão não acarretou nenhuma consequência negativa.

Entretanto, a maioria dos regimentos escolares confirma a necessidade do uso do traje escolar defendendo o controle, a segurança dos alunos, a igualdade entre as comunidades e as classes sociais.

Sendo assim, priorizamos a ideia de que o uso obrigatório do uniforme continue sendo exigido pelas escolas, visando a identificação do educando evitando problemas posteriores. Sugerimos que esta vestimenta seja escolhida com auxílio da comunidade escolar, a fim de conciliar ambos os pontos de vista (escola e aluno), conferindo estímulo ao uso da mesma.

(Versão final da reescrita coletiva)

Como podemos observar, o texto foi totalmente modificado. Percebemos que, no primeiro parágrafo, o tema foi exposto com maior clareza; nos dois parágrafos seguintes apresentam argumentos, um favorável ao uso facultativo do uniforme e outro favorável ao uso obrigatório do uniforme. No último parágrafo, posicionam-se favoráveis ao uso do uniforme e

apresentam sugestão de solução para a polêmica entre alunos que não querem usar uniforme e escola que obriga o uso do uniforme.

Nessa reescrita observamos a realização das operações que seguem regras de transformação que abrangem as operações textuais-discursivas (Marcuschi, 2001) de 5 a 9, afinal, ocorreram substituições, acréscimos, reconstruções de estruturas, novas opções léxicas e reorganização de sequência argumentativa.

Assim, podemos perceber que o feedback colaborativo foi uma boa forma de correção do texto. Como dito anteriormente, o grupo que produziu o texto original afirmou não saber o que fazer para melhorá-lo. Com a revisão e reescrita coletiva, tiveram oportunidade de participar da correção do texto produzido por eles com a ajuda dos colegas e mediação da professora. Foi possível fazê-los perceber os problemas no texto e entender que é sempre possível melhorar uma produção textual.

Com esse tipo de correção interativa, é possível mostrar ao aluno não só o problema, mas fazê-lo compreender as possíveis razões da ocorrência do problema. E mais: de verificar que os problemas encontrados em seu texto são comuns entre os textos dos alunos.

Vale ressaltar que não será realizando uma única vez esse tipo de correção que fará do aluno um escritor melhor. Mas a frequente prática de correções interativas, com a colaboração da sala ou não, fará do aluno um leitor mais crítico do próprio texto e do texto do colega. E, conseqüentemente, irá tornando-se um escritor mais competente.

Concordamos com Ruiz (2015) que é interagindo com o aluno que o professor pode mudar as coisas no ensino da escrita.

Na condição de meros professores observadores, praticamente anulamos o sujeito aluno, que não se integra no processo senão como aprendiz, objeto de nossa investigação, porque, na verdade, anulamos as suas possibilidades de linguagem. (RUIZ, 2015, p. 180).

Consideramos a revisão e reescrita coletiva uma boa estratégia de correção de texto, pois, monitorados pela professora, os alunos foram convocados, coletivamente, a pensar nas possibilidades de mudanças para melhorar o texto. A professora atuou como articuladora da atividade, coordenando as intervenções dos alunos, questionando e negociando as alternativas para a melhoria do texto.

O trabalho de produção textual que tem em vista a revisão e a reescrita de textos ajuda o aluno a ter mais competência escritora. Contribui para que os estudantes compreendam que a

produção de texto é um processo que envolve várias etapas. Pode contribuir também para despertar o interesse do aluno, pois promove a comunicação entre o aluno, seu texto e os textos dos colegas. Somos da opinião que essas atividades podem ser consideradas ferramentas de produção de conhecimento pelos alunos acerca da escrita.

Considerações Finais

Esta pesquisa, como é sabido, surgiu com o intuito de tentar amenizar as dificuldades de escrita dos alunos, especialmente dos alunos do 9º ano. Considerando que os textos escritos dos alunos apresentavam marcas da oralidade, pensou-se em um trabalho em que os alunos tivessem contato com essas duas modalidades da língua, podendo refletir sobre as peculiaridades de cada uma. Assim, trabalhar com debate e artigo de opinião parecia oportuno. No entanto, a produção desses dois gêneros textuais por si só não parecia suficiente para uma reflexão sobre a fala e a escrita. Surgiu, dessa forma, a ideia de se gravar o debate, transcrever trecho do debate, realizar a retextualização do trecho transcrito para depois produzir o texto escrito (artigo de opinião).

Postula-se há algum tempo, inclusive nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a necessidade de se trabalhar com a oralidade em sala de aula. Conforme Cagliari (1999, p. 52), a escola está voltada para a escrita e há má compreensão dessas duas realidades linguísticas: fala e escrita, mas é necessário ter em mente o que pertence à fala e o que pertence à escrita. É preciso, portanto, que a escola ensine como a língua funciona, estimulando a fala e mostrando seu funcionamento.

A interação oral é uma prática social característica do ser humano, tanto no cotidiano como nas instâncias públicas. É importante que a escola possibilite ao aluno a construção da competência de compreender e de produzir textos orais.

Para Castilho (1990, p. 110, *apud* Cavalcante, Marcuschi B, 2007, p. 128), iniciar as reflexões sobre a língua com a língua oral é um bom ponto de partida, pois trata-se de um fenômeno mais próximo do aluno e mantém interessantes relações com a língua escrita. Para o autor, a língua escrita continua sendo o objetivo da escola, mas devendo ser o ponto de chegada.

Em consonância com as ideias expostas, consideramos a necessidade de se trabalhar um gênero textual oral como ponto de partida para uma produção escrita. Ademais, consideramos necessárias atividades em que os alunos possam observar questões da oralidade, compará-las com questões da escrita, possibilitando uma melhor compreensão do funcionamento da língua.

A oralidade em nosso trabalho tem por objetivo não apenas o desenvolvimento da competência de produção, mas também o uso como instrumento de observação do funcionamento da língua a fim de que os alunos possam reconhecer as particularidades das modalidades fala e escrita, facilitando a adequação da linguagem para cada contexto específico. Acreditamos que atividades envolvendo oralidade e escrita contribuem para a compreensão das

relações entre as duas modalidades, aprendizado imprescindível para o domínio do uso da língua em uma sociedade.

Realizamos atividades com os gêneros textuais debate e artigo de opinião acreditando que poderiam contribuir para a adequação do uso da linguagem na oralidade e também na escrita dos alunos. Propusemos que os debates fossem gravados e, posteriormente, transcritos (não integralmente por ser inviável) com o intuito de observar as características peculiares da conversação que, em geral, passam despercebidas enquanto falamos. Também foi proposta atividade de retextualização dessas transcrições para que pudessem refletir sobre quais características presentes no texto oral poderiam permanecer no texto escrito e quais deveriam ser retiradas ou alteradas.

Como já explicitado no capítulo 2, retextualizar é passar a língua de uma modalidade para outra. O processo de retextualização possibilita a compreensão de língua como procedente de seus falantes em um contexto histórico-social. É um processo que requer treino e habilidade para que se alcance a prática. Daí a importância de se trabalhar a retextualização no ensino da língua materna.

Diante das possibilidades de retextualização notam-se diferentes formas de se trabalhar tal processo em sala de aula, como por exemplo:

- passar da escrita para a escrita: resumo escrito de um capítulo do livro de Geografia;
- passar da fala para a escrita: anotações no caderno com base no que o professor de Matemática falou durante a aula;
- passar da fala para a fala: explicar para a turma oralmente, o que aconteceu na reunião com o diretor da escola;
- passar da escrita para a fala: fazer um seminário, explicando o que foi lido no livro de História. (SANTOS *et al.*, 2018, p. 34).

Em nosso trabalho, a retextualização foi utilizada, a princípio, sem a preocupação com o gênero textual, mas com o objetivo de transformar uma modalidade da língua (fala) em outra (escrita). Nesse processo de transformação, foi possível a observação de algumas características próprias da fala e realizar reflexões acerca do funcionamento dessa modalidade linguística fazendo as devidas adequações ao transformá-la na modalidade escrita.

Conforme Marcuschi (2001, p. 121, 122), um trabalho com a língua realizado com a utilização de atividades de retextualização (da fala para a escrita) é um bom ponto de partida para melhor compreender as relações entre fala e escrita assim como para um melhor tratamento da oralidade apresentando a vantagem de uma maior produtividade levando em conta o aspecto textual-discursivo e não apenas as estruturas formais.

Assim, o aprendizado com atividades de retextualização coloca-se como relevante para o domínio da produção escrita assim como para as reflexões sobre o funcionamento e relações entre a língua escrita e oral. Com a realização dessa atividade, em nossa pesquisa, observamos que os alunos perceberam que a escrita não é uma representação da fala, que são duas modalidades da língua que se manifestam conforme as condições de uso. A partir de um trabalho pautado na retextualização é possível desenvolver no aluno conhecimentos do funcionamento do texto escrito a partir do que conhecem sobre o texto falado.

Com esse trabalho também reafirmamos a importância do processo de reescrita do texto. A reescrita provoca o diálogo entre texto e autor (o aluno), em que o aluno se depara com o seu texto de modo crítico. É na reescrita que o aluno percebe suas dificuldades linguísticas, buscando superá-las.

Para Ruiz (2015, p. 24), é fundamental incorporar ao ensino de produção escrita a prática de reescrita, uma “prática absolutamente comum entre os escritores [...], seja simultaneamente ao ato da escrita, seja posteriormente a ele”.

O aluno precisa compreender que a produção escrita é o resultado de um trabalho consciente, planejado e repensado. Com atividades de reescritas, o aluno assume os papéis de leitor e escritor, um processo interativo da própria linguagem, em que as estratégias de leitor se relacionam com as habilidades do escritor de adequar sua expressão a sua avaliação do próprio texto. É o momento de produção escrita em que se produz ao mesmo tempo a leitura.

A reescrita (individual ou coletiva) é, portanto, um instrumento de aprendizagem; é uma atividade que leva o aluno a perceber suas falhas e, conseqüentemente, a corrigi-las, tornando-o, dessa forma, um escritor autônomo. Acreditamos que o trabalho de reescrita deve ser realizada em todas as atividades de produção escrita, afinal, a reflexão sobre a produção escrita do aluno e a interferência positiva sobre essa produção é uma maneira de colaborar para que o aluno torne-se um sujeito crítico e aumente sua competência escritora.

Nosso trabalho mostra uma possibilidade de se trabalhar a língua portuguesa como um objeto de estudo e de reflexão e não como um sistema de regras. Ajuda a compreender que a língua “é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos” (MARCUSCHI, 2001, p. 125).

Com a realização de todas as etapas desse trabalho pôde-se perceber que é preciso mudar o foco do ensino de língua portuguesa, voltar-se para o texto/discurso oral ou escrito. Para isso, “uma concepção textual ou discursiva da linguagem faz-se necessária, uma vez que se estaria pressupondo um falante ativo e participativo na atividade linguística interativa” (RUIZ, 2015,

p. 179). Pôde-se perceber também que não é um trabalho fácil, afinal saímos da nossa “zona de conforto” e partimos para o “desconhecido”, mas não é um trabalho impossível. É testando, errando e tentando melhorar que conseguimos resultados com nossos alunos.

A realização deste trabalho proporcionou a reflexão sobre o ensino e aprendizagem da produção de texto. Constatou-se que é necessário um outro olhar para as atividades de escrita e também para a oralidade, tão pouco trabalhada em sala de aula. Foi possível compreender que é preciso envolver o aluno nas atividades realizadas em sala, principalmente nas de produção de texto escrito, atividade temida pela maioria dos estudantes.

Notamos que houve bastante entusiasmo da maioria dos alunos para a realização do debate. No entanto, a produção do artigo de opinião, mesmo sendo sobre assuntos de interesse dos alunos, já pesquisados e discutidos no debate, houve rejeição de muitos alunos. Isso revela a necessidade de se pensar em estratégias para mostrar ao aluno que a atividade de escrita pode ser possível para todos, mas que é preciso “treino”, afinal só se aprende escrever escrevendo.

Desenvolver a competência para produzir texto escrito, em especial artigo de opinião (foco do nosso trabalho) é uma maneira de participar ativamente da sociedade em que se vive. Mas para que os alunos desenvolvam essa competência, é imprescindível se pensar em métodos para mostrar ao aluno que

escrever pode ser mais que do que uma atividade escolar ou algo de que se precise na vida; escrever pode ser libertador! A escrita não é só um ato de expressão de ideias, pois para escrever somos obrigados a organizar nossas ideias e, nesse processo, pensamos mais sobre elas, percebemos relações que não percebíamos antes, aprendemos coisas novas e, dependendo do tema sobre o qual escrevemos, ainda desenvolvemos nosso senso crítico. (BARBOSA, 200, p. 7).

É fundamental repensar as aulas de Língua Portuguesa, trocar as prática tradicionais por “práticas baseadas em uma visão interacional e reflexiva das competências comunicativas” (SANTOS *et al*, 2018, p. 12), proporcionando troca de conhecimento entre alunos, e entre estes e o professor para que sejam desenvolvidas competências e habilidades, não só linguísticas, mas também culturais e de cidadania.

Conforme Soares,

É importante sempre buscarmos inovar a nossa prática a partir de escolhas pedagógicas conscientes para que os alunos possam, cada vez mais, aprender a partir de suas próprias descobertas com relação aos seus erros e aos dos colegas, alterando de forma positiva a relação entre professor e alunos e elevando o papel da redação escolar de simples tarefa avaliativa para um real instrumento de aprendizagem. (SOARES, 2009, p. 147).

Esperamos que este trabalho desperte a reflexão sobre as práticas docentes, servindo não de “modelo”, mas de estímulo para a busca de novas formas de se trabalhar com a produção

textual do aluno. Esperamos também que desperte a coragem de experimentar, de ousar no ensino de língua portuguesa, percebendo que precisamos ensinar língua e seu funcionamento e não apenas gramática.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Claudineia B.; TARDELLI, Marlete C. **Escrevendo e falando na sala de aula**. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARBOSA, Jacqueline P. **Sequência Didática – Artigo de opinião**. MEC/Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2000.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Por que cartas do leitor na sala de aula**. In DIONÍSIO, Angela Paiva et al. (org). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares)**. In GERALDI, João Wanderley (Org). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.
- _____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular - Ensino Fundamental – Anos Finais – Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10. Ed. São Paulo: Scipione, 1999.
- CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina, DUARTE, Milcilene da Conceição. **Artigo de opinião: Sequência didática funcionalista**. São Paulo: Parábola, 2018.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 8.ed.. São Paulo: Contexto, 2014.
- CAVALCANTE, Marianne C. B.; MARCUSCHI B., Beth. **Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos**. In MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- CITELLI, Beatriz. **Produção e leitura de textos no Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2001.
- DIONÍSIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith. **Estratégias de textualização na fala e na escrita**. In MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. Fala e escrita. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2018.
- GERALDI, João Wanderley. **Da redação à produção de texto**. In GERALDI, João Wanderley, CITELLI, Beatriz. Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. **Escrita, uso da escrita e avaliação**. In: _____(Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.
- _____. **Unidades básicas do ensino de português**. In: _____(Org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012.

Instituto de Estudos e Pesquisas (Inep). Disponível em: portal.inep.gov.br. Acesso em jan. 2018.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In GERALDI, João Wanderley, CITELLI, Beatriz. Aprender e ensinar com textos de alunos. São Paulo: Cortez, 1997.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. **Análise da Conversação**: princípios e métodos. Tradução Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KÖCHE et al. **Leitura e produção textual: Gêneros textuais do argumentar e expor**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita**. In _____. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala**. In MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MELO, Cristina Teixeira V. de; BARBOSA, Maria Lúcia F. de F. **As relações interpessoais na produção do texto oral e escrito**. In MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística e produção de textos: reflexão em busca de autoria**. Na ponta do lápis. Ano XII – número 27, julho de 2016.

PÉCORA, Alcir. **Problemas de Redação**. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redação**: uma proposta textual interativa. São Paulo: Contexto, 2015.

SANTOS et al. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2018.

SEVERIANO, Ana Paula et al. **Pontos de Vistas: Caderno do professor: Orientação para produção de textos**. 6. ed. São Paulo: Cenpec, 2019.

SILVA, Wagner Rodrigues et al. **Como formadores e alunos da licenciatura em Letras compreendem a linguística Aplicada?** In Revista Brasileira de Linguística Aplicada – versão online. Vol. 17 nº 1. Belo Horizonte, Jan/Mar. 2017.

SOARES, Doris de Almeida. **Produção e revisão textual: Um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras.** Petrópolis: Vozes, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

VAN ZANTEN, Agnês. **Pesquisa Qualitativa em educação:** pertinência, validade e generalizações. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 01, Jan./Jun. 2004.