

## A RETEXTUALIZAÇÃO NO GÊNERO AULA ACADÊMICA

Sílvio Ribeiro da Silva\*

**ABSTRACT:** *In this article we are presenting a discussion about the retextualization of a university class. We will be observing how two university students from the Pedagogy course retextualized what was said by their teacher in a Portuguese class. We base our discussion on the theoretical presuppositions by Marcuschi (2001). The origin of this article was a final project which we did for the Applied Linguistics Doctorate of Unicamp in which we are enrolled. With this article, we believe that we are contributing to show the importance of the determination of the place, the role and the degree of relevance of orality, and of the literacy practice in any society.*

### 1. APRESENTAÇÃO

Este artigo tem o objetivo de mostrar uma análise da relação existente entre aquilo que o professor fala e aquilo que o aluno escreve na aula a fim de discutir o relacionamento que há entre as atividades de falar e escrever, usando, para tanto, os conceitos da *retextualização*. A discussão que fazemos sobre a *retextualização* segue os preceitos teóricos de Marcuschi (2001).

Estaremos observando os registros escritos de duas alunas, verificando, a partir do texto oral da professora, a *retextualização* que uma delas realiza, uma vez que a outra aluna observada apenas anotou o que a professora pôs no quadro, não *retextualizando* absolutamente nada.

Num primeiro momento, tecemos algumas considerações teóricas sobre a língua falada e a língua escrita, ressaltando que cada uma delas costuma ser mais básica em alguma situação específica (cf. Lyons, 1987). Em seguida, apresentamos considerações acerca da *retextualização*, priorizando o que Marcuschi (2001) traz sobre o tema. Posterior a isso, comentamos de onde conseguimos o material para análise, para, em seguida, partirmos para a apresentação dos dados e os comentários a respeito dos mesmos. Na conclusão, retomamos o objetivo inicial do trabalho e apresentamos nossas considerações a respeito do que pudemos observar.

---

\* Doutorando em Linguística pela UNICAMP. Professor da Universidade Federal de Goiás/ Campus Avançado de Jataí.

## 2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A LÍNGUA FALADA E A LÍNGUA ESCRITA

Embora utilizem o mesmo sistema, a fala e a escrita são práticas sociais diferentes e cada uma apresenta maior ou menor pertinência dependendo da situação de interação social na qual se encontra o seu usuário.

Tanto a fala quanto a escrita são eventos de letramento<sup>1</sup>. Assim sendo, estão presentes no cotidiano das pessoas, tanto das que não só usam a oralidade, mas também a leitura e a escrita, quanto daquelas que só usam a oralidade. Entretanto, o que ocorre com frequência é a ligação do letramento ao uso da escrita.

A escrita, segundo Marcuschi (2001), é uma manifestação formal dos diversos tipos de letramento. A escrita é quase indispensável para que as pessoas possam “enfrentar” o dia-a-dia, podendo ser vista como essencial para a sobrevivência no mundo moderno. Ela é mais do que uma tecnologia!

Por causa de alguns atributos que foram dados à escrita, ela acabou se tornando quase indispensável, e sua prática e avaliação social fizeram com que ela simbolizasse não só educação, mas também desenvolvimento e poder (cf. Gnerre, 1985). Ela possui uma face institucional e é adquirida em contextos formais na escola. Por essa razão, ela ganha um caráter prestigioso. Sendo adquirida na escola, a escrita acaba sendo identificada com a alfabetização e a escolarização.

Apesar disso tudo, seria muito mais coerente definir o Homem como um ser que fala, e não como um ser que escreve. Isso se justifica pelo fato de que a oralidade é prática comum na vida de todas as pessoas, à exceção dos mudos. Apesar disso, não convém afirmar que a oralidade é superior à escrita. Por outro lado, também não é coerente a afirmação de que a escrita é uma representação da fala (cf. Harris, 1986 e Gaur, 1987)<sup>2</sup>. Segundo esses autores, a escrita teria sido criada para comunicar informações, e sua relação com a fala é indireta. De acordo com Marcuschi (op. cit.), a escrita não é representação da fala porque aquela não consegue reproduzir muitos dos fenômenos desta, como por exemplo, o movimento dos olhos e a gestualidade. Por outro lado, o autor afirma que a escrita possui caracterizações próprias que não podem ser representadas pela oralidade, como cores e formatos de letras, por exemplo. Embora diferentes, não são *suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos, nem uma dicotomia* (Marcuschi, op. cit.: 17). O autor afirma, ainda, que a escrita é uma modalidade de uso da língua complementar à fala.

Mais pertinente do que discutir se é a oralidade ou a escrita a mais

---

<sup>1</sup> Estamos tratando letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (cf. Scribner e Cole, 1981 apud Kleiman, 1995).

<sup>2</sup> Apud Olson, 1997.

importante das modalidades é tentar esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da fala e da escrita de modo geral. São essas práticas sociais que vão determinar qual dos dois eventos é o mais relevante naquele momento específico de interação social<sup>3</sup>, sem desconsiderar que em certos momentos existe um evento social mesclado pela oralidade e pela escrita<sup>4</sup>.

Atualmente, um bom exemplo de evento social que mescla a atividade da oralidade e da escrita ocorre nas salas de bate papo da Internet. O texto construído nesta situação fica situado no entrecruzamento de fala e escrita. A situação simula uma conversa face a face. Como o canal utilizado para o envio das mensagens é o computador, não tem como não fazer uso da escrita. Porém, essa escrita não é a mesma usada em outros momentos, porque ela possui características próprias, diferentes da escrita convencional.

A explicação para isso pode ser o fato de que a escrita usada na sala de bate papo simula um evento de conversação face a face, que é extremamente dinâmico e rápido, trazendo como grande característica a simultaneidade temporal. Se um dos interlocutores ficar muito preso aos “detalhes” da escrita, o papo perde a dinamicidade e a outra parte pode perder o interesse pelo bate papo. Por conta disso, a escrita usada na Internet ganha, a cada dia, caracteres novos e características novas. Muito comum nessas salas é o uso dos chamados *emoticons*, tais como:

:-	SOU HOMEM	-	SOU MULHER
:) :-)	FELICIDADE, RINDO	:C :-C	MUITA TRISTEZA
:( :-)	RAIVA	:') :-)	CHORANDO DE FELICIDADE

Além disso, a escrita ganha abreviações que não são comuns no seu uso cotidiano, tais como *tbm*, para também, *aki*, para aqui, *xegay*, para cheguei, e assim por diante. Essas abreviações parecem ter a função de fazer com que o tempo gasto no escrever as palavras seja menor, o que aumenta o dinamismo do bate papo e faz com que ele fique próximo de uma situação de conversação face a face.

<sup>3</sup> No mundo infantil, a oralidade é a responsável por mudanças consideráveis na realidade dos personagens. É o que acontecia com o personagem *Ali Bá Bá*, por exemplo, ao dizer *abra-te Césamo*, ou com a personagem *Sherazade*, que, pela oralidade, conseguiu sobreviver mil e uma noites. Na vida real, a oralidade marca eventos sociais como campanhas políticas, quando os candidatos, através dela, apresentam suas propostas em comícios. Por outro lado, a escrita mostra muita relevância no mundo social. Quando uma pessoa quer receber um seguro de vida, por exemplo, ela precisa apresentar a Certidão de Óbito do falecido, e essa certidão é escrita.

<sup>4</sup> Heath (1983) exemplifica isso com as leituras e respostas coletivas de cartas pessoais.

No entender de Marcuschi (op. cit.), a mudança mais notável que se faz nas salas de bate papo da Internet não diz respeito às formas textuais em si, mas sim à relação que as pessoas têm com a escrita. Ele afirma que escrever pelo computador, no contexto da produção discursiva das salas de bate papo, é uma nova forma de as pessoas se relacionarem com a escrita, mas não uma nova forma de escrita.

A escrita permeia quase todas as atividades de prática social da humanidade. Mesmo os analfabetos, que vivem em sociedades que escrevem, são influenciados por ela. Essas pessoas são letradas<sup>5</sup>, e seu letramento se desenvolve à margem da escola.

Existem muitas tendências a respeito das relações existentes entre fala e escrita. Uma das maiores é a de estudar a fala e a escrita como uma dicotomia. Geralmente essa tendência tem a característica de categorizar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, considerando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua. Essa visão desconsidera os fenômenos dialógicos e discursivos que envolvem a fala e a escrita. Por essas questões, é uma visão que não deve ser confirmada (cf. Marcuschi, op. cit.).

### 3. RETEXTUALIZAÇÃO

O termo *retextualização* é novo no Brasil. A *retextualização* ocorre quando se realiza a tarefa de “transformar” o que é falado em escrito. Porém, segundo Marcuschi (op. cit.), essa é apenas uma das formas possíveis de se fazer *retextualização*. Travaglia (1993) utilizou o termo em sua tese de doutorado sobre a tradução de uma língua para outra. Mayrink-Sabison (1991) e Abaurre et alii (1995) usam, no lugar de *retextualização*, as expressões *refacção* e *reescrita*, observando aspectos relativos às mudanças de um texto no seu interior (uma escrita para outra, reescrevendo o mesmo texto) sem envolver as variáveis que incidem no caso da *retextualização* como tratada por Marcuschi (op. cit.), que se preocupa com a passagem da fala para a escrita.

A *retextualização* não pode ser vista como um mero processo mecânico, uma vez que a passagem do falado para o escrito não ocorre de forma natural da mesma maneira que ocorre nos processos de textualização. Para Marcuschi (op. cit.), a atividade de *retextualização*, a passagem do falado para o escrito, não é a passagem de algo descontrolado e caótico (a fala) para algo controlado e bem-formado (a escrita). O autor diz ainda que, ao passar o texto falado para a modalidade escrita, aquele receberá interferências que dependerão do que se tem em vista. Concluindo essa

---

<sup>5</sup> Marcuschi (2001) diz que letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita.

idéia, ele afirma que *a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem* (Marcuschi, op. cit.: 47).

Ou seja, para dizer algo de outro modo, é preciso que se compreenda o que foi dito. A compreensão deve ocorrer antes de qualquer atividade de transformação textual. Sem compreender o que foi falado, não existe a possibilidade de *retextualização*. Caso não haja compreensão do que foi falado, pode ocorrer, no processo de *retextualização*, problemas no plano da coerência<sup>6</sup>.

Marcuschi sugere quatro possibilidades de *retextualização*, considerando fala e escrita e suas combinações (op. cit.: 48).

### Possibilidades de *Retextualização*

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

Convém não confundir *retextualização* com *transcrição*. *Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados* (Marcuschi, op. cit.: 49). Quando alguém transcreve, precisa ter o cuidado de não interferir na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Com a *retextualização*, a interferência é aceita, e as mudanças são claras, em especial no caso da linguagem.

Quando alguém faz transcrição de um texto falado, passa as palavras faladas para uma formatação escrita, seguindo padrões de grafia convencional, variando apenas em casos especiais quando se quer evidenciar, por exemplo, questões específicas do falante. Para Marcuschi, a transcrição não é uma metalinguagem, nem tampouco uma atividade de simples interpretação gráfica do significante sonoro. Ela é uma transcodificação (do sonoro para o grafemático) que já é uma primeira transformação, mas não é ainda uma *retextualização*.

O texto oral transcrito perde seu caráter originário e pessoal, passando por uma neutralização que ocorre por causa da transcodificação. Essa neutralização não ocorre na língua falada, que *permanece ligada a seu produtor: pode ser captada, gravada, difundida – contudo nunca é neutralizada* (Rey-Debove, 1996: 78).

<sup>6</sup> É o que pode ocorrer, por exemplo, quando alguém recebe um recado via telefone e o *retextualiza*. Muitas das vezes, o texto escrito não é claro o suficiente para que o receptor desse texto possa entender o que está sendo dito. Segundo Carruthers (apud Olson, 1997), *o fato de escrevermos alguma coisa não pode alterar nossa representação mental dessa mesma coisa*.

Quando se processa a atividade de transcrição do oral para o escrito, aquele tende a perder seu caráter originário e pessoal. Na passagem do oral para o escrito, realizada pela transcrição, ocorre uma transcodificação em que se passa da *substância e forma da expressão oral* para a *substância e forma da expressão escrita* (cf. Rey-Debove, 1996: 79). Fazer uma transcrição é realizar uma atividade que atinge de modo acentual a fala original, podendo ir de um patamar elementar até uma interferência extremamente grande.

Quando fazemos uma atividade de *retextualização*, causamos interferência na forma e substância da expressão e na forma e substância do conteúdo (cf. Marcuschi, op. cit.).

#### 4. Considerações sobre a coleta dos dados

Os dados para a realização deste trabalho foram coletados no campus da Universidade Federal de Goiás na cidade de Jataí. A professora observada será chamada de Borges.

A aula observada aconteceu no dia 19 de setembro de 2.002, numa das duas turmas de primeiro ano noturno do curso de Pedagogia da referida unidade de ensino superior. A Prof<sup>a</sup> Borges ministrava aulas de Língua Portuguesa para os alunos das duas turmas de Pedagogia da UFG. A aula teve 100 (cem) minutos de duração.

A aula da professora foi gravada em vídeo para posterior transcrição dos dados. A gravação e a transcrição foram feitas pela doutoranda em Lingüística da UNICAMP, Eliana Melo Machado Moraes, para a realização de sua tese<sup>7</sup>.

A aula da Prof<sup>a</sup> Borges teve início com sua fala sobre o texto que serviria de base para uma produção escrita — *Preto e Branco*, de Sabino (1962). Ela fez um rápido resumo dele e deu algumas sugestões para que os alunos pudessem ter uma orientação no momento em que fossem redigir seus textos. Em seguida, passou a falar sobre o texto teórico que seria a base para a aula daquele dia: *Passos para a Leitura*, de Silva (1995).

#### 5. Observações acerca dos dados coletados

Tivemos acesso a dez manifestações por escrito das alunas da Prof<sup>a</sup> Borges. A maioria dessas manifestações é cópia do que a professora passou no quadro. Das dez manifestações às quais tivemos acesso, escolhemos duas, uma com anotações do que a professora passou no quadro e

---

<sup>7</sup> A referida doutoranda é orientada pelo Prof. Dr. João Wanderley Geraldi. Sua pesquisa está sendo feita a partir de anotações de alunos em cadernos, e trata a anotação como um gênero do discurso.

outra com anotações do que a professora colocou no quadro mais alguns complementos.

De acordo com a transcrição feita pela pesquisadora Eliana Melo Machado Moraes, percebe-se que a Prof<sup>a</sup> Borges fez uso dos meios de produção sonoro e gráfico (cf. Marcuschi, 2001). Isto é, ela fez uso da oralidade e algumas anotações no quadro. No que se refere à concepção discursiva (Marcuschi, op. cit.), a professora fez uso tanto da concepção oral quanto da escrita, justificando-se isso pelo uso que ela fez da oralidade e pelas anotações no quadro.

No que se refere às anotações no quadro, convém lembrar Bajard (1994) e Olson (1997) a respeito da escrita com a finalidade de preservar a memória. A escrita é freqüentemente valorizada pela economia que proporciona à memória. O que a Prof<sup>a</sup> Borges escreveu no quadro para que os alunos anotassem pode ter sido uma estratégia dela para que eles dispensassem atenção a alguns pontos que ela considerava mais pertinentes e que gostaria que eles mantivessem na memória. Ou então, o que pôs no quadro, pode ter sido feito para preservar a sua própria memória, ou para que ela não se perdesse no desenrolar de suas idéias.

A aluna que só anotou o que a professora colocou no quadro foi bem sucinta (cf. anexo 1). Não fez nenhum tipo de complemento à escrita da professora. Além disso, ela não retextualizou nada do que a professora falou sobre os itens colocados no quadro. A fidelidade ao que a Prof<sup>a</sup> Borges pôs no quadro é quase impecável. Só não foi porque ela não anotou as 4 habilidades que a professora pôs no quadro separando as iniciais das palavras.

L– Ler  
O– Ouvir  
F– Falar  
E– Escrever

No transcorrer da aula, a Prof<sup>a</sup> Borges desenhou no quadro, fez uso de siglas para melhorar suas explicações, apresentou alguns conceitos, leu textos, deu exemplos do que estava comentando. Porém, a aluna não retextualizou nada disso.

A aluna que foi além das anotações do que a Prof<sup>a</sup> Borges passou no quadro já apresenta uma diferença com relação ao registro da professora (cf. anexo 2). Enquanto Borges usa - para dar destaque aos itens, a aluna usa +. Além disso, ela destaca com uma chave a expressão *paixão e ódio*, escrita pela professora no quadro e sem esse destaque. Ela registra falas da professora e das colegas também.

Passamos a seguir a mostrar a *retextualização* da aluna a partir da fala da Prof<sup>a</sup> Borges. Para isso, vamos colocar trechos da aula e partes do registro *retextualizado* pela aluna. Convém dizer que vamos perceber nos

recortes de fala da Prof<sup>a</sup> Borges várias marcas típicas da fala como hesitações, repetições, marcadores conversacionais. Todas essas marcas são apagadas pela aluna na sua *retextualização*.

*... Passo de Ganso, passo de ganso é o passo dos guardas da... rainha lá na Inglaterra. Quando eles vão, todo dia de manha, passa de vez em quando na televisão, a troca de guarda da rainha, parará, parará... sabe? Aquele de um, dois, um, dois... Passo de ganso na leitura é quando é assim, ó!... Passo de ganso é sincronizado, um, dois, um, dois, lembra? A gente imagina que quando eles estão ensaiando seja assim: o capitão lá na frente falando: um, dois, um, dois e tal. O passo de ganso na leitura é a mesma coisa. Lê, respondê questão. Lembra do que o Sírio Possenti falou da leitura lá? Lembra? Lembra daquilo que a gente falou sobre a leitura como busca de informação? Lembra disso? É a mesma coisa! Lê pra respondê questionário e a gente acha a resposta da cinco e volta pra trás, no parágrafo anterior que a gente vê a resposta da quatro está lá... Lembra? Passo de ganso é assim... Ler para alguma coisa. Lê para uma coisa extremamente definida. É aquela leitura que eu falo assim: ó! Eu tô lendo pra respondê isso aqui porque a professora mandou, certo? Então, passo 1– abrir o livro, passo 2– lê a lição, passo 1– lê de novo, passo 3– faz o exercício, passo 1– lê de novo, pra fazê a prova, né? Coisas assim... sincronizado... sem conversa, sem discussão.*

A seguir colocamos o que a aluna pôs em seu caderno.

*+ passo de ganso- (sincronizado) ler para responder questões*

*Convém observar que a aluna escreve à frente do item passo de ganso a expressão ler para responder questões. Aqui percebemos a presença de retextualização, uma vez que a Prof<sup>a</sup> Borges não disse que o passo de ganso acontecia quando o aluno faz a atividade de ler para responder questões. O que ela diz, aparece abaixo:*

*O passo de ganso na leitura é a mesma coisa. Lê, respondê questão, lê, respondê questão...*

Observamos que o mais significativo foi a introdução do parêntese e o enxugamento geral do texto com as eliminações devidas. Assim, de 234 palavras, ditas pela Prof<sup>a</sup> Borges a respeito do passo de ganso, a aluna colocou apenas 08. Isso significa que ela usou apenas 3% do que a Prof<sup>a</sup> Borges disse.

Quando faz explicações sobre o passo de cágado, a Prof<sup>a</sup> Borges tece inúmeros comentários a respeito do que seria isso.



*De sexualidade, é. É um texto de preconceito? Leva um texto de preconceito, vamos ver! Será que não funciona mais? Se não levar é passo de cágado. Um texto sem contexto, um texto que não tem sentido, que não tem interesse pro aluno, textos a passos de cágado.*

O que a aluna registrou em seu caderno foi o seguinte:

+ passo de cágado- (texto sem interesse para o aluno)

*Observando a anotação da aluna, percebemos a retextualização quando a Profª Borges diz Um texto sem contexto, um texto que não tem sentido, que não tem interesse pro aluno e a aluna escreve texto sem interesse para o aluno. Apesar de a aluna ter desmembrado a preposição com o artigo (pro) e substituir o verbo tem pela preposição sem, o sentido do texto retextualizado não muda em relação ao construído pela Profª Borges.*

Talvez caiba um comentário a respeito do desmembramento que a aluna fez da preposição *pro* dita pela Profª Borges. Certamente, a aluna tem consciência das regras que a ortografia oficial impõe e das diferenças de registro entre o falado e o escrito, tanto o formal quanto o informal. A partir disso, ela deve ter separado a preposição para do artigo o no registro escrito, uma vez que em escrita formal (registro coloquial tenso – cf. Borba, 1998) a preposição contraída com o artigo não aparece. O que a aluna fez é o que Marcuschi (op. cit.) chama de estratégia de reconstrução em função da norma escrita.

Com relação aos comentários da Profª Borges sobre o passo incerto, a aluna não retextualizou. Anotou da forma com a professora disse.

Ao tecer comentários sobre passos largos, a aluna *retextualiza*, como podemos observar a partir do recorte da fala da Profª Borges.

*Passos largos é o que o Ezequiel chama do que a gente poderia fazer com um texto, caminhar num texto a passos largos... e eu acrescentaria aqui, a longas braçadas... longas conversas, conversas largas... aquelas conversas que a gente conversou também..., de discutir com o texto, não concordo! Acho que isso aqui é uma mentira! Ou verdade! Legal isso aqui! Gostei! Ah, isso aqui eu não entendi! Ah! Isso aqui eu gostei demais, a posição do texto. Se posicionar diante do texto. Cadê o posicionamento do texto? A passos largos, tanto do professor como do aluno. Só que aqui nós vamos chegar no fim de uma curva... quando a gente vai falar de passos largos, a gente tem que tomar cuidado com uma coisa...*

A retextualização da aluna aparece abaixo.

+ passos largos (ter longas conversas sobre, discutir, fazer posicionamento)

É interessante observar que a aluna coloca verbos no infinitivo para as principais idéias ditas pela Profª Borges. Observando o recorte da fala da professora, podemos notar que ela não utiliza o verbo *ter* para se referir ao item *longas conversas*. Da mesma forma, a Profª Borges não usa o verbo *fazer* para se referir a *posicionamento*. O que ela usa é o verbo *posicionar*.

Ainda falando do item *ter longas conversas*, observamos que a aluna usa a preposição *sobre* no final do item. Possivelmente, fez isso guiada pela regência do verbo *ter* e pela exigência do complemento nominal na oração, uma vez que *quem tem longas conversas, tem longas conversas sobre/a respeito de algo*. Só não ficou claro *sobre* o que a aluna se refere.

Quando a Profª Borges começa a discutir o item o *espaço da leitura* na escola, observamos que a aluna “trocou” a preposição com o artigo da por para. Com essa mudança, ocorre uma pequena variação no efeito de sentido, uma vez que *espaço da leitura* não é a mesma coisa que *espaço para leitura*.

Outra mudança que percebemos foi que a Profª Borges escreveu *terreno da leit.* e a aluna *terreno da literatura*. Talvez ela tenha se confundido pelo fato de a Profª Borges ter abreviado a palavra *leitura*. Talvez pela pressa, ela acabou confundindo o termo *leitura* com *literatura*, o que é bastante comum ocorrer.

A Profª Borges faz uma série de comentários a respeito do item o *espaço da leitura na escola*. Porém, o que a aluna faz é tão somente apagar as marcas conversacionais, as repetições, hesitações e outras características da oralidade, colocando em seu caderno fragmentos da fala da professora.

Quando a Profª Borges comenta os tipos de professor citados por Ezequiel Theodoro, percebemos que a *retextualização* da aluna acontece seguindo uma estratégia de eliminação para uma condensação lingüística (cf. Marcuschi, op. cit.).

Colocamos a seguir as partes de fala da Profª Borges sobre cada um dos tipos de professor e a *retextualização* da aluna em seguida.

*Professor de passagem é aquele que prestou concurso porque ele não agüenta mais esse negócio de todo ano mudar de escola, ele prestou o concurso lá do município, sabe? Pra ele ficar o resto da vida garantido para aposentar. Ele quer garantia. Mas eu não gosto muito de sala, sabe gente. Então, eu vou terminar meu estágio probatório e vou pedir para ir lá pra Secretaria de Educação, nem que seja pra eu atender telefone lá. Então, eu tô aqui só de passagem, só porque eu não posso sair agora.*

A aluna *retextualiza* da seguinte forma.

+ de *passagem*- presta concurso para garantir aposentadoria.

Percebemos que a aluna faz uma tentativa de caracterizar o professor de passagem com uma frase curta, apagando as repetições, as reduplicações, as redundâncias. Além disso, percebemos a anulação dos pronomes egóticos, que têm sua identificação marcada pela forma verbal de primeira pessoa (cf. Marcuschi, op. cit.).

*Professor de licença, esse professor de licença é aquele professor que... vocês conhecem aquele professor que quando fala pra ele fazer um projeto disso, ele fala: —ah! Não vou mexer com isso não! Faltam dois anos só pra eu me aposentar e depois eu saio. Não, não, não vou mexer com isso não! Depois eu saio e o outro é que vai ficar, bonito! Eu não! Bom, então, gente, eu trabalhei a vida inteira, tô cansada. Dois trabalhos por bimestre? Você tá é doida! Eu não vou mexer com isso não! Já trabalhei quase trinta anos!*

A aluna *retextualiza* da seguinte forma o texto oral da Prof<sup>a</sup> Borges.

+ *de licença- já se cansou, está aposentando, por isso vai levando...*

Observamos que ela usa reticências no final do seu texto. Possivelmente pelo fato de que a Prof<sup>a</sup> Borges não parava de falar e ela precisava continuar compreendendo o texto da professora para retextualizá-lo. Como veremos mais abaixo, ela usa as reticências em outros casos.

A seguir, aparecem os comentários da Prof<sup>a</sup> Borges sobre o professor manietado.

*Professor manietado é aquele que não muda de profissão porque não tem coragem, é incompetente, ele sabe que ele não nasceu pra isso, mas ele já fez magistério, normal, e o povo espremeu ele lá, ele fez um curso superior, mas ele não gosta. (...) É. Ele não muda, porque ele não gosta, na prática ele não muda, e, ele fala assim: —ó, o meu negócio é vender. Sabe? Você me dá uma sacolada de roupa que na semana que vem eu te entrego tudo, mas eu também dou aula né? Fazer o quê? Ele não muda por falta de compromisso, né?*

A *retextualização* da aluna ocorre da seguinte forma:

+ *manietado- não muda de profissão por incompetência. Para garantir salário, mas gosta de fazer bicos.*

Observando a anotação original da aluna (anexo 2), hipotetizamos que o item *não muda de profissão* por incompetência parece ter sido colocado depois do segundo item, embora a Prof<sup>a</sup> Borges tenha falado da incompetência logo no início de seu texto oral. A aluna deve ter percebido depois que o item

*não muda de profissão por incompetência* tinha mais força argumentativa, sendo melhor usado em uma situação de prova, por exemplo, dando mais garantia de “agradar” a professora.

Não conseguimos perceber a intenção da aluna ao usar o conectivo mas em sua *retextualização*. Ficou um pouco estranha a construção de seu texto, configurando um problema de coesão.

Os comentários da Prof<sup>a</sup> Borges sobre o professor mau profissional vêm a seguir.

*Professor mau profissional é aquele que não tem preocupação nenhuma com nada. Ele num tá nem aí. (...) Quase! Só que a diferença é que o manietado sabe que ele não nasceu praquilo, mas ele não muda de profissão, e o mau profissional acha que nasceu praquilo e daquele jeito tá ótimo! (...) O professor mau profissional acha que ele é bom. (...) Não precisa planejar! Mas qualquer coisa, ele planeja lá do jeitinho que ele aprendeu, mas é aquela coisa... E quando faz o planejamento, ele faz e mostra pro coordenador, porque o coordenador é enjoado, mas lá na sala dele ele faz do jeitinho que ele quer. E é um professor frustrado da vida, porque ele não conseguiu muita coisa também.*

Observando a *retextualização* da aluna, percebemos que ela foi além das idéias transmitidas pela Prof<sup>a</sup> Borges.

*+ mau profissional- faz planejamento ao gosto da coordenação... não de acordo com a necessidade dos alunos.*

A parte final de sua *retextualização* não foi textualizada pela Prof<sup>a</sup> Borges. Ela não fez nenhuma colocação a respeito dos alunos do mau professor. Essa colocação foi de autoria exclusiva da aluna.

Partindo para a conclusão de suas considerações sobre os tipos de professor, a Prof<sup>a</sup> Borges faz os seguintes comentários.

*E tem também o professor não-vive-disso, que escolhe um bico, sabe? Aquele que vende tudo quanto é trem. Que ganha muito mais dinheiro vendendo Natura, Avon, Demillus, sabe? Que ganha muito mais dinheiro, mas tem um bico e fala assim: —olha, o dinheiro que eu ganho no município é pra eu arrumar a minha casa. Com esse eu posso fazer prestação, que o dinheiro vai tá ali, garantido!*

Como em outros casos, percebemos que a *retextualização* feita pela aluna apaga muitas marcas típicas da linguagem oral, como o uso da palavra *trem*, tão comum na fala no interior do estado de Goiás.

+ *não vive disso- trabalha na educação por causa do salário fixo e vive de bicos.*

Concluindo seus comentários sobre os tipos de professor, a Prof<sup>a</sup> Borges faz as seguintes colocações.

O professor consciente é aquele que acha que leitura não é brincado, professor que acha que gramática não é uma coisa que tá pronta lá e nós vamos ter que decorar. Um professor que acha que produção de texto é pra ser lida, pra ser compreendida as idéias, pra ser corrigida também, pra ser analisada lingüisticamente. É um professor que acha que o silêncio cabe em algumas horas, mas na maioria das horas, na aula de Português... aqui nós estamos falando de professor de português. O silêncio tem hora que não ajuda em nada. O professor consciente é esse. Que acha que aula de leitura é um processo qualitativo de aprendizado, que ele acha que quanto mais o aluno dele ler, mais ele vai conhecer, tanto estrutura gramatical, quanto a estrutura... idéias. Quanto mais ele ler, mais ele pode fazer inter-textos. Esse é o professor consciente.

Ao *retextualizar*, a aluna faz o seguinte.

+ *consciente- tem consciência da valia da boa quantidade e qualidade...*

Novamente percebemos o uso das reticências. Observamos que a aluna insere o substantivo *valia* para afirmar que o professor consciente dá valor à qualidade e à quantidade embora a Prof<sup>a</sup> Borges tenha feito referência apenas à questão qualitativa da leitura. A aluna fez referência à questão da quantidade, concluindo que a Prof<sup>a</sup> Borges fez considerações sobre isso ao afirmar que o professor consciente acha que quanto mais o aluno dele ler, mais vai melhorar em desempenho. Observamos que essa aluna parece possuir uma boa maturidade na escrita ao inserir a palavra *valia*, que não foi usada pela Prof<sup>a</sup> Borges.

Na conclusão de sua aula, a Prof<sup>a</sup> Borges tece inúmeros comentários. Porém, a aluna não anota nada, nem *retextualiza* a fala da Prof<sup>a</sup> Borges.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção que tivemos aqui foi mostrar uma análise da relação existente entre aquilo que o professor fala e aquilo que o aluno escreve na aula, a fim de discutir o relacionamento que há entre as atividades de falar e escrever, usando, para tanto, os conceitos da *retextualização*.

As observações que fizemos ao longo deste artigo foram pautadas na análise da relação entre o oral e o escrito a partir de uma atividade de *retextualização* originária de um gênero textual muito praticado em sala e de extrema dificuldade para se *retextualizar*: a aula acadêmica.

A partir das análises, observamos certas interferências mais ou menos acentuadas que a aluna utilizou para a passagem do texto oral da professora para o texto escrito (as anotações no caderno). Nas anotações de uma das alunas, percebemos a presença da cópia literal do escrito pela Prof<sup>a</sup> Borges no quadro. Percebemos, também, vindo da outra aluna, a elaboração de pequenos textos, cuja intenção foi codificar o revelado pelo discurso oral da Prof<sup>a</sup> Borges, não a compreensão da aluna sobre o que fora ministrado pela professora.

Apesar de pouca, a *retextualização* feita pela aluna em questão apresenta marcas consideráveis que não podem ser desprezadas quando se faz uma observação sobre a atividade de *retextualizar* um texto oral. Percebemos, por exemplo, a partir dos recortes de aula e da *retextualização* da aluna, a eliminação de marcas estritamente interacionais. Elementos considerados marcadores conversacionais (cf. Marcuschi, 2001), tais como *né, sabe, parará parará*, usados pela Prof<sup>a</sup> Borges, foram apagados. Esses marcadores costumam aparecer no interior de unidades discursivas.

Esses apagamentos reduzem o tamanho do texto oral em relação ao texto *retextualizado*. No caso em questão, percebemos que a fala da Prof<sup>a</sup> Borges era bastante extensa em cada um dos tópicos discutidos por ela. Apesar disso, o texto *retextualizado* da aluna foi bem sucinto. Outro apagamento que reduz o tamanho do texto *retextualizado* é o das ações do falante, como riso, tosse, imitação, etc.

Convém ressaltar que

*transformar fala em escrita pode acarretar diminuição de texto, mas não necessariamente por razões de seleção das informações mais importantes e sim pela regularização lingüística que implica redução no volume de linguagem* (Marcuschi, 2001: 87).

O texto construído pela aluna apresenta, na maioria das vezes, as idéias veiculadas pelo texto da professora, só que bem mais sucinto que este. Talvez alguém considere a atividade da aluna um resumo da fala da professora. Marcuschi (op. cit.) afirma que resumir é também uma atividade de *retextualização*.

Se observarmos os recortes da aula da Prof<sup>a</sup> Borges, perceberemos inúmeras repetições não só de itens lexicais, mas também de sintagmas e orações. Isso gera construções grandes, o que foi excluído na *retextualização* da aluna. Pudemos perceber os apagamentos que a aluna fez e a construção de paráfrases substitutas das repetições da Prof<sup>a</sup> Borges. Esse “enxugamento” feito pela aluna não reduz as informações veiculadas pelo texto oral da professora. Ela simplesmente retirou elementos desnecessários para a produção escrita. Podemos observar que a aluna não fez repetição de termos, sintagmas ou orações em seu texto *retextualizado*.

Pela *retextualização* da aluna, feita a partir do texto oral da Prof<sup>a</sup>

Borges, percebemos que não houve, por parte da aluna, problemas de incompreensão. Pudemos perceber uma relevante coerência entre a fala da Prof<sup>a</sup> Borges e a *retextualização* da aluna. Observamos que a aluna seguiu a orientação que Marcuschi (2001) aponta afirmando que *para transformar é necessário compreender* (op. cit.: 86).

Outro ponto que observamos também diz respeito à mudança de ordem morfológica que a aluna realizou e que acabou interferindo, mesmo que de maneira superficial, na semântica. Isso aconteceu quando ela “trocou” a preposição *de* pela preposição *para*, no tópico *o espaço da leitura na escola*. Não podemos afirmar o porquê dessa mudança. Ela pode ter ocorrido por simples falta de atenção, ou por escolha da aluna. Em alguns casos, essas mudanças são tão intensas que acabam por revelar uma força ilocutória diferente (cf. Marcuschi, op. cit.). Mas isso não ocorreu aqui.

Vale a pena retomar o que falamos acima sobre o fato de alguém poder considerar a *retextualização* da aluna como um simples resumo da fala da Prof<sup>a</sup> Borges. Não acreditamos que isso seja verdade, uma vez que os apagamentos feitos pela aluna nos mostram que ocorreram devido a um altíssimo grau de redundância e repetição, constituintes da fala da professora e típicas da oralidade. Também não deve ser deixado de levar em conta o fato de que as construções gramaticais da oralidade têm diferença das construções do escrito, o que faz com que haja muitos apagamentos de elementos gramaticais dispensáveis.

Percebemos que a aluna mostrou um desempenho bom na escrita, demonstrando ter um domínio excelente das diferenças entre fala e escrita. Embora o seu texto não exigisse domínio de regras de pontuação, detectamos que a aluna usou esse recurso da escrita de forma eficiente cada vez que o texto escrito isso exigiu.

A partir da relação que fizemos entre a aula da Prof<sup>a</sup> Borges e as anotações da aluna, pudemos perceber que a afirmação de que a fala é informal e sem planejamento e a escrita é formal e planejada não é real. Assim, concordamos com Marcuschi (op. cit.), ao dizer que tanto a fala quanto a escrita apresentam funções interacionais, envolvimento, negociação, coerência e dinamicidade. As anotações da aluna, embora sejam escritas, não apresentam sempre a formalidade característica dos textos escritos que circulam na sociedade. Por outro lado, a fala da Prof<sup>a</sup> Borges não apresenta o caos que as pessoas costumam dar à fala.

Concordamos, ainda, com Marcuschi, que diz que deve haver uma maior urgência no esclarecimento da natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e falada). São essas práticas que vão determinar o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas de letramento em uma sociedade.

Esperamos que este artigo possa servir para que seja perceptível o fato de que *a língua não é um simples sistema de regras, mas uma atividade sócio-interativa que exorbita o próprio código como tal* (Marcuschi, op. cit.: 125).



## 7. Referências bibliográficas

ABAURRE, Maria Bernadete; FIAD, Raquel Salek; SABISON, Maria Laura T. M. & GERALDI, João Wanderley (1995). Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de refacção textual. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 25: 1-25, Campinas, SP.

BAJARD, Elie (1994). *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez.

BORBA, Francisco da Silva (1998). *Introdução aos estudos lingüísticos*. Campinas, SP: Pontes.

GNERRE, Maurizio. (1985). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.

HEATH, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, Cambridge University Press.

KLEIMAN, Ângela B. (1985). "Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola". In: KLEIMAN, Ângela B. (org.) (1985). *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

LYONS, John (1987). *Linguagem e lingüística*. São Paulo: Guanabara.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2ª ed. São Paulo: Cortez.

OLSON, D. R. (1997). *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática.

REY-DEBOVE, Josette (1996). "À procura da distinção oral/escrito". In: CATACH, Nina (org.) (1996). *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo: Ática.

SCRIBNER, S. & COLE, M. (1981). *The psychology of literacy*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.

SABINO, Fernando (1962). *A mulher do vizinho*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Record, p. 163-164.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (1995). *A produção da leitura na escola – pesquisas x propostas*. Ática: São Paulo, p. 11-33.

TRAVAGLIA, Neusa (1993). *A tradução numa perspectiva textual*. Tese (Doutorado). USP, São Paulo.



## Resumo da transcrição da aula

A professora inicia a aula falando da proposta de produção de texto que ela deixou lá na “Xerox”, para ser realizada durante a semana. Ela escreve no quadro o título do texto que deve ser pego na “Xerox”: “Preto e Branco”. A seguir, ela dá orientações de como quer o texto.

Enquanto a professora está explicando, uma aluna passa recolhendo os textos que foram produzidos.

Ao terminar sua explicação, ela comenta que faz parte da disciplina a produção de um texto por semana.

Em seguida, ela vira para o quadro negro e escreve:

“A Produção da Leitura na Escola” — Ezequiel Teodoro

### ● Passos para a leitura

— passo de ganso (**lê para alguma coisa, lê, responde, lê, responde, — busca de informações — Lembra dos passos dos guardas na troca da guarda da Rainha? É isso: passo sincronizado**)

— passo de cágado (**passo de tartaruga**)

— passo incerto (**professor que não lê — ele orienta com passos incertos, não tem muito interesse.**)

— passos largos (**Ezequiel diz que é discutir, nadar de braçadas. Tira posicionamentos**)

### ● O ato pedagógico da leitura

L + F + L + D + L + C + D + L...

L – Ler

4 habilidades

O – Ouvir

F – Falar

E – Escrever

### ● Paixão e ódio (**posicionamento do aluno em relação ao texto**)

### ● O espaço da leitura na escola

– sementes boas (**textos**)

terreno – trabalhadores (**professores/alunos**)

da leit. – domínios de técnicas

– equipamentos (**Biblioteca**)

### ● Professor de leitura

— de passagem

— de licença

— manietado

— mau profissional

— não-vive-disso

— consciente

Após passar o esquema no quadro, a professora vai lendo cada item e explica cada um deles.

Ela inicia dizendo:

— Um texto é um conjunto de idéias.”

A1 – pergunta: “Professora, domínio de técnica é o que mesmo?”

A2 – “Varal de poesias, jornal,”

P – Complementa: “

A professora lê um texto de Paulo Leminski. A seguir a professora comenta o texto falando a partir dos passos para a leitura.

P – “O que eu quero pra mim, é que...”

A – “Lá vem...”

P – “Vocês vão fazer pra mim uma dissertação. Eu vou escrever a proposta aqui.”

A – “Pode escrever “para Casa?”

A1 – “Que dia que vai dar terça-feira?”

P – “Vou escrever!”

A professora vai até o quadro e escreve:

“Dissertação”

“Produza uma dissertação, falando sobre a produção da leitura na escola, como é, como deveria ser. Argumente sobre os pontos vistos, se posicione, defenda uma concepção de leitura.”

A2 – “Professora, você pode me dizer o que é professor manietado?”

P – “É aquele que tem medo de perder o IPASGO.”<sup>8</sup>

A4 – “Professora, como vai ser o refazer dos textos?”

P – “Vamos ver isso depois. Tenho algumas propostas...”

Obs.:

1<sup>a</sup>) Ao fazer as explicações, a professora utiliza do giz para ir marcando os itens explicados no quadro.

2<sup>a</sup>.) Enquanto a professora explica, observo que algumas alunas copiam e outras não.

3<sup>a</sup>.) As alunas não tiveram acesso ao texto antes da aula e nem durante na aula. A professora diz que quem quiser poderá pegá-lo depois, lá na “Xerox”.

4<sup>a</sup>.) Tudo o que está registrado entre parênteses é a fala da professora no decorrer das explicações sobre o conteúdo.

---

<sup>8</sup> Instituto de Previdência e Assistência dos Servidores do Estado de Goiás.