

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL (PROFLETRAS)

DISSERTAÇÃO

**A RETEXTUALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COMO PROPOSTA DE
ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: DO ORAL PARA O ESCRITO**

ADRIANA ANGELIM PESSANHA

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO
PROFISSIONAL
(PROFLETRAS)

A RETEXTUALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COMO PROPOSTA DE
ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: DO ORAL PARA O ESCRITO

ADRIANA ANGELIM PESSANHA

Sob a orientação da Professora Doutora

Marli Hermenegilda Pereira

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras, na Área de Concentração em “Linguagens e Letramentos”.

Seropédica, RJ

Abril de 2019

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P475r Pessanha, Adriana Angelim, 1978-
A retextualização de entrevistas como proposta de ensino de produção textual: do oral para o escrito / Adriana Angelim Pessanha. - Rio de Janeiro, 2019.
139 f.: il.

Orientadora: Marli Hermenegilda Pereira.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Profletras, 2019.

1. Ensino de produção textual. 2. Retextualização. 3. Contínuo oralidade / letramento. 4. Coesão. 5. Entrevista. I. Pereira, Marli Hermenegilda, 1974-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Profletras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS MESTRADO
PROFISSIONAL (PROFLETRAS)**

ADRIANA ANGELIM PESSANHA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), na área de Concentração em Linguagens e Letramentos, da linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade textual e prática docente.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 26/4/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)
(orientadora)

Prof. Dr. Gilson Costa Freire (UFRRJ)
(Examinador interno)

Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho (UFF)
(examinador externo)

“Privilegiemos o ensino de uma escrita socialmente relevante, não excludente, encorajadora, centrada em tudo que dá sentido à grandiosa aventura da vida humana.”

Irané Antunes

Ao Deus Todo-poderoso que, com o poder de Sua
Palavra, criou o Universo e tudo o que nele há.

AGRADECIMENTOS

Ao *Deus Eterno*, minha fortaleza em todos os momentos.

A *Anderson e Samuel Pessanha*, que sempre me incentivaram a prosseguir.

À minha mãe *Doralice*, exemplo de vida para mim.

Aos meus colegas da *E.M. Charles Dickens*, por sempre valorizarem o meu trabalho.

Aos meus *alunos do oitavo ano*, pela dedicação às atividades propostas.

Às amigas *Andreia, Dionélia e Priscila*, pelas parcerias e trocas valiosas no decorrer desta caminhada.

À minha querida amiga Paula, por seu apoio incondicional e sua preciosa ajuda com o resumo em inglês.

Ao *corpo docente do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Profletras/ UFRRJ* –, pelo conhecimento compartilhado.

À banca de avaliação, *Prof. Dr. Gilson Costa Freire e Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho*, pelas significativas contribuições para esta pesquisa.

À minha orientadora, *Profª Drª. Marli Hermenegilda Pereira*, por seu olhar minucioso e sua disposição constante no processo de elaboração deste trabalho.

A todos que, de alguma forma, me incentivaram e colaboraram na concretização deste trabalho.

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

RESUMO

PESSANHA, Adriana Angelim. **A retextualização de entrevistas como proposta de ensino de produção textual: do oral para o escrito**. 2019. 139p. Dissertação (Mestrado Profletras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Letras e Comunicação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

O ato da comunicação é uma necessidade intrínseca do ser humano, o qual se realiza por meio da linguagem. Dentre as suas múltiplas formas de manifestação – não verbais e verbais – a língua é o instrumento mais usual. Ela se realiza oralmente ou por escrito. Embora distintas, fala e escrita são interdependentes, apresentando-se numa relação de continuidade. Pautado nessa premissa, o presente trabalho tem como objetivo geral apresentar uma sequência didática de produção textual com base na retextualização de entrevistas, tendo o texto oral como ponto de partida para a produção escrita. Os objetivos específicos desta pesquisa são: identificar as características intrínsecas de cada modalidade, a partir de atividades que explorem a relação de continuidade entre oralidade e letramento (MARCUSCHI, 2010); esclarecer ao aluno que a escrita é um processo realizado em etapas; explorar a utilização dos termos coesivos – especificamente os de função referencial – e de elementos dêiticos no processo de construção da coerência textual (ANTUNES, 2005). Como aporte teórico, a pesquisa se fundamenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Orientações Curriculares da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Toma-se, ainda, os estudos de Marcuschi (2007, 2008, 2010), Antunes (2005, 2016, 2017), Koch e Elias (2017), Hoffnagel (2007) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Esta proposta de intervenção é uma pesquisa-ação, a qual foi desenvolvida com uma turma de oitavo ano de uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro. Os alunos entrevistaram profissionais de diferentes ramos de atuação e, a partir do texto produzido oralmente, realizaram o processo de retextualização para a modalidade escrita. As versões finais das produções foram publicadas no jornal *online* da escola, na seção específica de entrevistas. Da análise dos dados, conclui-se que os alunos percebem que há distinções entre fala e escrita, mas ainda é possível identificar em seus textos algumas marcas típicas da primeira, o que reforça a relação de continuidade entre as modalidades. Conclui-se, ainda, que o ensino dos critérios de textualidade – especialmente a coesão, que repercute na coerência – deve ser uma prática sistemática e reiterada.

Palavras-chave: Fala, Escrita, Retextualização, Entrevista

ABSTRACT

PESSANHA, Adriana Angelim. **The retextualization of interviews as a proposal of teaching text production: from the oral to the written.** 2019. 139p. Dissertation (Master Proletras) – Institute of Humanities and Social Sciences, Department of Humanities and Communication, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

The act of communication is an intrinsic need of the human being, which is performed through language. Among its manifold forms of manifestation - nonverbal and verbal - language is the most usual instrument. It is done orally or in writing. Although distinct, speech and writing are interdependent, presenting themselves in a relation of continuity. Based on this premise, the present work has as its general objective to present a didactic sequence of textual production based on the retextualization of interviews, with the oral text as a starting point for written production. The specific objectives of this research are: to identify the intrinsic characteristics of each modality, based on activities that explore the continuity relation between orality and literacy (MARCUSCHI, 2010); clarify to the student that writing is a process carried out in stages; to explore the use of cohesive terms - specifically those of reference function - and of deic elements in the process of building textual coherence (ANTUNES, 2005). As a theoretical contribution, the research is based on the National Curricular Parameters (PCN), the National Curricular Common Base (BNCC) and the Curricular Guidelines of the city education network of Rio de Janeiro. Also, the studies of Marcuschi (2007, 2008, 2010), Antunes (2005, 2016, 2017), Koch and Elias (2017), Hoffnagel (2007) and Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). This intervention proposal is an action research, which was developed with an eighth grade class from a school of the Rio de Janeiro Municipal Network. The students interviewed professionals from different fields and, from the text produced orally, carried out the process of retextualization for the written modality. The final versions of the productions were published in the school's online news informative in the specific interview section. From the analysis of the data, it is concluded that the students perceive that there are distinctions between speech and writing, but it is still possible to identify in their texts some typical marks of the first one, which reinforces the relation of continuity between the modalities. It is also concluded that the teaching of textuality criteria - especially cohesion, which has an impact on consistency - should be a systematic and repeated practice.

Keywords: Speech, Writing, Retextualization, Interview

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita (MARCUSCHI, 2010, p.41)	26
Figura 2	Aspectos envolvidos no processo de retextualização (MARCUSCHI, 2010, p.69)	29
Figura 3	Fluxo de ações (MARCUSCHI, 2010, p.72)	29
Figura 4	Regras para transcrição de texto oral	31
Figura 5	Modelo das operações realizadas no processo de retextualização (MARCUSCHI, 2010, p.75)	32
Figura 6	Resultados da Produção Textual do 8º ano por coordenadoras e em toda a rede municipal (2017)	44
Figura 7	Níveis de proficiência em produção textual – 8º ano (2017)	45
Figura 8	CrITÉrios dos níveis de produção textual (2017)	46
Figura 9	Resultados da produção textual do 8º ano no 4º bimestre (2017)	47
Figura 10	Distribuição dos critérios de textualidade (MARCUSCHI, 2008, p.96)	49
Figura 11	Propriedades da coesão: relações, procedimentos e recursos (ANTUNES, 2005, p.51)	51
Figura 12	Exemplo de organização textual do gênero entrevista	65
Figura 13	continuação da entrevista apresentada na figura anterior	66
Figura 14	Resultado da correção da prova de Produção Textual do 7º ano (2017)	72
Figura 15	Esquema da sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 83)	75
Figura 16	Palestra sobre jornalismo	82
Figura 17	Transcrição de trecho da entrevista com Selton Melo (elaborada pela professora-pesquisadora)	84-85
Figuras 18 a 20	Trechos da entrevista retextualizada com Maurício de Souza (revista Quem)	88-90
Figuras 21 a 23	Transcrições de trechos da entrevista com Leandro Karnal (elaboradas pela professora-pesquisadora)	91-93
Figuras 24 a 26	Transcrições de trechos da entrevista com Thalita Rebouças (elaboradas pela professora-pesquisadora)	95-96
Figura 27	Retextualização feita pela professora pesquisadora	97
Figuras 28 e 29	Transcrições feitas pela professora-pesquisadora	98-99
Figura 30	Transcrição e retextualização feitas pela professora-pesquisadora	100
Figuras 31 a 33	Retextualização feita pela professora-pesquisadora	101-102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Possibilidades de retextualização (MARCUSCHI, 2010, p.48) ..	27
Quadro 2	Categorias de práticas de produção textual (PCN, p. 76)	37
Quadro 3	Excerto das Orientações Curriculares da SME/RJ	38-39
Quadro 4	Formação dos grupos e respectivos entrevistados	102

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 PRODUÇÃO TEXTUAL, ORALIDADE E ESCRITA.....	20
2.1 As Relações entre Fala e Escrita, Oralidade e Letramento	20
2.2 As Variedades Linguísticas e o Contínuo entre Fala e Escrita	23
2.3 A Retextualização: do Oral para o Escrito.....	27
2.3.1 O fluxo das ações	29
2.3.2 Modelo das operações textuais/discursivas na retextualização.....	32
2.4 Produção Textual na Escola.....	35
2.4.1 O texto oral em sala de aula	35
2.4.2 O texto escrito em sala de aula.....	37
2.4.3 Etapas da produção escrita	40
2.4.4 Contextualização do desempenho escolar em produção escrita	43
2.4.5 A coesão e a coerência na construção do texto	49
2.4.5.1 Coesão	50
2.4.5.2 Coerência	54
3 GÊNEROS JORNALÍSTICOS NA ESCOLA: UM OLHAR PEDAGÓGICO..	55
3.1 Os Gêneros e Tipologias Textuais no Ensino de Língua Portuguesa	55
3.2 Gênero Entrevista	61
3.2.1 O domínio jornalístico.....	67
3.2.2 A questão do suporte: o jornal escolar	67
4 METODOLOGIA	70
4.1 Local e Sujeitos da Pesquisa	70
4.2 Tipo de Pesquisa.....	73
4.3 Proposta de Intervenção: Sequência Didática.....	74
4.3.1 Esquema da sequência didática	77

5	DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA	81
5.1	Apresentação da Situação	81
5.2	Produção Inicial	86
5.3	Módulos	87
5.3.1	Módulo 1	87
5.3.2	Módulo 2	94
5.3.3	Módulo 3	99
5.4	PRODUÇÃO FINAL	101
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
	APÊNDICE A - Alguns materiais preparados para as aulas	118
	APÊNDICE B - Questionários das entrevistas realizadas	119
	APÊNDICE C - Entrevistas (versão publicada)	121

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, muitos acreditam que o ato de escrever é um talento inato, destinado a apenas um grupo seletivo da sociedade. É fato que existem escritores especiais, mas certamente eles também aplicam algum tempo em planejamento e revisão de seus textos. Sendo assim, qualquer indivíduo pode tornar-se capaz de escrever textos de forma competente e razoável, os quais atendam às suas demandas diárias. Segundo Ferrarezi e Carvalho (2015), é improcedente a visão de que escrever é apenas fruto de uma inspiração, porque o ato de escrever é uma competência cujas habilidades devem ser ensinadas. Dessa forma, “o ensino da escrita no Brasil tem sido assistemático, esparso e tratado como uma espécie de conteúdo sem prioridade, um segundo plano em relação aos conteúdos programáticos teóricos.” (FERRAREZI; CARVALHO, 2015, p.15)

Essa concepção distorcida do ensino da escrita revela a contraposição entre a concepção de texto como a simples exposição de um produto acabado (um pensamento) ou como o resultado de um processo de elaboração que demanda, além dos aspectos linguísticos, outros fatores relevantes que corroboram na sua construção.

De acordo com Koch e Elias (2017), o ensino da escrita pode apresentar-se sob três focos: na língua, no escritor e na interação.

Quando a escrita tem como foco a língua, entende-se a linguagem como um sistema pronto. Cabe ao escritor apropriar-se dele e de suas regras para se tornar apto a escrever. Nessa abordagem, “o texto é visto como o produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH; ELIAS, 2017, p.33). Dessa forma, o foco está no texto, mas não em seu aspecto discursivo, pois ele é considerado uma entidade abstrata. Cabe destacar que, sob esta ótica, não há espaço para os implícitos, pois tudo está dito claramente no texto.

Quando a escrita tem como foco o escritor, o texto é compreendido como uma simples representação do seu pensamento. Nesse caso, ele é visto como um produto do seu autor, o qual não leva em consideração as experiências e conhecimentos do seu leitor no ato da escrita. Cabe a este apenas tentar desvendar as intenções do seu produtor.

Essas duas concepções de escrita compreendem o texto como um produto de uma codificação ou de um pensamento, desconsiderando-se a interação de seus interlocutores e as relações sócio-históricas e pragmáticas inerentes às práticas discursivas.

Em contraponto a essas duas primeiras concepções de escrita, surge aquela que prevê um dialogismo entre os sujeitos ativos (escritor/leitor). Nesta, a escrita tem como foco a interação e é vista como um processo. “O produtor, de forma não linear, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e online guiado pelo princípio interacional”. (KOCH; ELIAS, 2017, p.34)

Seria uma afirmação muito reducionista dizer que apenas o tratamento dado ao texto em sala de aula justifica os atuais índices de aprendizado de escrita no país. É claro que existem inúmeros outros fatores que comprometem tais resultados no Brasil, contudo, o modelo preponderante de ensino também tem sua parcela de contribuição nos resultados.

As avaliações externas, como a Prova Brasil (leitura), e as avaliações internas, como as da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, demonstram que os estudantes do ensino fundamental (séries finais) encontram muitas dificuldades em realizar uma leitura mais significativa e em produzir textos que se mantenham de acordo com o tema proposto, desenvolvidos com coerência e com coesão.

Diante desse cenário, o questionamento que surge é: qual concepção de texto deve ser adotada em sala de aula? De acordo com a vertente interacional/dialógica, autor e leitor são “sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH; ELIAS, 2017, p.10-11). Essa visão de texto amplia o seu campo de análise ao prezar sua função social.

Com base nesta última concepção, ações relevantes para a melhoria da educação básica começaram a ser tomadas na década de 90 pelo Ministério da Educação (MEC). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - 1998) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2017) são documentos importantes que estabelecem diretrizes para o ensino fundamental. Este último destaca que os fundamentos pedagógicos devem embasar-se no desenvolvimento de competências, indicando o que os alunos devem “saber” e o que devem “saber fazer” (BRASIL, 2017).

Orientados por esses documentos e por estudos promovidos na área da Linguística, muitos professores têm se esforçado para mudar a história do ensino de língua portuguesa. Várias iniciativas, em cursos de pós-graduação *latu sensu* e *stricto sensu* propõem a capacitação de docentes para o desenvolvimento de práticas de oralidade e de letramento em sala de aula. O programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), por exemplo, tem como finalidade a formação continuada de professores de língua portuguesa que atuam no ensino fundamental

em todo o território nacional. Dentre as competências leitora, escritora e oral, a que recebe menos atenção por parte dos professores é a última; contudo, já se nota uma tentativa de se didatizar o ensino dos gêneros orais, principalmente os mais formais. Algumas pesquisas como a de Pinto (2015) e a de Nascimento (2015) exemplificam essa iniciativa. Ainda não existem avaliações formais que verifiquem o aprendizado do aluno quanto à oralidade; contudo, na realidade, essa competência é exigida diariamente, quando o indivíduo participa de práticas orais que requerem maior monitoramento da língua, como por exemplo numa entrevista de emprego. Nesse caso, se o candidato à função não realizar sua fala segundo uma variedade um pouco mais formal da língua, certamente não logrará a tão sonhada vaga de emprego. Vale ressaltar que a variedade culta da língua é um instrumento de ascensão social (BORTONI-RICARDO, 2005).

O objetivo geral desta pesquisa foi desenvolver uma proposta de sequência didática com base na retextualização da entrevista oral para entrevista escrita. Por meio do processo de retextualização, buscou-se ampliar a competência escritora, aprimorando as habilidades discursivas dos estudantes. Conforme Marcuschi (2010, p.10), “diariamente operamos com a língua em condições e contextos os mais variados e, *quando devidamente letrados*, passamos do oral para o escrito ou do escrito para o oral com naturalidade” (grifo nosso). É nessa proposta de letramento que esta pesquisa se fundamenta.

Como objetivos específicos, têm-se: a) promover o reconhecimento de estruturas linguísticas pertinentes a cada contexto comunicativo (âmbito da oralidade ou da escrita); b) aplicar atividades didáticas que explorem a relação fala e escrita a partir do contínuo de gêneros textuais dispostos entre essas duas modalidades, segundo Marcuschi (2010); c) demonstrar para o aluno que ele é autor de sua produção escrita, e que esta é um processo com várias etapas, para que seu texto possa verbalizar o que ele pretendia realmente dizer; d) explorar a função dos termos coesivos, especificamente de cunho referencial, e de elementos dêiticos como estratégias de referência textual.

Este trabalho enquadra-se na linha de pesquisa “Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Prática Docente” e tem como tema o ensino do gênero textual entrevista, considerando o processo de retextualização da modalidade oral para a escrita. A entrevista não é um gênero estritamente formal, mas está sujeito a um contínuo informalidade/formalidade, conforme os sujeitos envolvidos no evento comunicativo (entrevistado, entrevistador e público). Nesta pesquisa, pelo fato de entrevistarem profissionais, pessoas adultas e desconhecidas, acreditou-se que a tendência dos alunos seria o monitoramento de suas falas,

inclusive devido ao planejamento das perguntas. Além disso, no processo de retextualização, eles deveriam atentar para as eliminações de marcadores conversacionais, típicos da fala, e que de forma recorrente acabam empregando indevidamente em suas produções textuais, bem como deveriam empregar cautelosamente as repetições de termos no texto escrito. Sabe-se que a repetição de palavras é um recurso coesivo largamente utilizado na fala; no entanto, na escrita, ele atende a critérios mais específicos como, por exemplo, dar ênfase a um conceito. Portanto, o fator relevante para a escolha deste gênero foi a necessidade de lhes apresentar as diferenças entre o discurso oral e o escrito, e que ambos atendem a propósitos comunicativos distintos. Por meio da comparação de textos transcritos e retextualizados, essas diferenças tornam-se mais claras.

Com relação às diferenças entre o oral e o escrito, Koch e Elias (2017, p.18) salientam que

Cabe, pois, ao professor conscientizar o aluno das peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhe são próprios. Isto é, quando da aquisição da escrita, a criança necessita ir, aos poucos, conscientizando-se dos recursos que são prototípicos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequados ao texto escrito. É claro que isso não acontece de um momento para o outro, levando, por vezes, anos a fio.

É necessário mostrar, ainda, que dentro de uma modalidade há variações de registro, as quais ocorrem segundo o contexto de produção, e que todas devem ser reconhecidas como manifestações linguísticas de valor social (BORTONI-RICARDO, 2004). Vale destacar, também, a importância de compreender que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um contínuo tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI, 2010, p.37). Bortoni-Ricardo (2004) considera que a variação do português brasileiro se organiza a partir de três contínuos, os quais ela denomina “de urbanização”, “de oralidade-letramento” e “de monitoração estilística”. Destes, esta pesquisa se aproxima do contínuo de oralidade-letramento, o qual apresenta pontos de contato com a proposta de Marcuschi (2010).

Entende-se que, como prática de ensino de língua portuguesa, a análise das características de um mesmo gênero nas modalidades oral e escrita possibilita a conscientização de que ambas atendem a finalidades distintas, a partir de suas diferenças discursivas. Também permite explicitar a noção de continuidade entre fala e escrita, a fim de aperfeiçoar a produção dos educandos na escrita.

Uma proposta de ensino pautada na retextualização do oral para o escrito busca atender às demandas acima apresentadas. Segundo Marcuschi (2010), as atividades de retextualização são processos que envolvem a transformação de textos, seja para dizer de outro modo, em outra

modalidade ou em outro gênero textual. Neste trabalho, o foco de análise se baseia na transformação do texto oral para o escrito, mantendo o mesmo gênero textual: a entrevista.

Quanto à proposta de retextualização, Crescitelli e Reis (2011, p. 35) afirmam:

É de suma importância que o trabalho seja realizado de modo que o aluno reflita sobre as diferenças encontradas, na comparação do texto falado com o texto escrito, para que delas tenha conhecimento e adquira a consciência de que ambas as modalidades de texto se organizam de modo diferente e que, em especial, tenha clareza de que uma não é melhor do que a outra, mas que atendem a situações comunicativas diversas. Também neste caso, o aluno saberá quais são marcas de oralidade para não usá-las no texto escrito, dependendo da situação comunicativa.

Sendo assim, o trabalho com a retextualização promove uma reflexão sobre os diversos fatores – linguístico, social, histórico, pragmático – que se reúnem para a realização textual, considerando o contínuo oralidade-letramento.

O indivíduo inicia-se em práticas de oralidade ainda em contexto doméstico, desde a fase infantil. Dessa forma, quando ingressa na escola, ele já apresenta certo domínio da competência oral (MARCUSCHI, 2010). No entanto, é responsabilidade da escola promover atividades que envolvam a fala em contextos mais formais, para que o estudante saiba como interagir em situações públicas de maior monitoramento.

Nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. (...) dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentação públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. (BRASIL, 1998, p. 25)

Destaca-se, ainda, a relevância da prática da produção escrita em contexto escolar, visto que esta mobiliza habilidades que os alunos ainda não dominam e que devem ser ensinadas. Portanto, a escrita não é uma capacidade exclusiva de um grupo seletivo de indivíduos (KOCH; ELIAS, 2017); ela faz parte do cotidiano de toda sociedade grafocêntrica. O papel da escola é auxiliar o estudante a desenvolver sua competência em escrita, por meio de diferentes gêneros textuais inseridos no contínuo de oralidade-letramento (BORTONI-RICARDO, 2004).

Esta proposta de intervenção é uma pesquisa-ação, que foi aplicada numa turma de 8º ano da Escola Municipal Charles Dickens, uma escola de ensino fundamental II, localizada no bairro de Campo Grande, no Rio de Janeiro. A natureza deste trabalho é de ordem qualitativa porque visa compreender o comportamento linguístico/discursivo do referido grupo, como uma amostra representativa do contexto educacional.

Percebe-se que, de um modo geral, os alunos sabem reconhecer as situações comunicativas que requerem um nível maior de formalidade; no entanto, falta-lhes o

conhecimento das estruturas linguísticas esperadas para esse contexto. Por isso, é importante destacar a existência de um contínuo de formalidade/informalidade, tanto em textos orais como em escritos. É importante ressaltar, ainda, que a informalidade não é exclusivamente oral, nem a formalidade é uma característica intrínseca da escrita. E a escolha do gênero entrevista é pertinente para mostrar que existem entrevistas escritas de cunho mais informal e entrevistas orais mais formais. De fato, o registro utilizado está relacionado aos sujeitos envolvidos na situação comunicativa (quem é o entrevistador e o entrevistado; a qual público a entrevista se destina).

Acredita-se que seja incumbência da escola levar os estudantes a entender que a escrita cumpre uma função social. Passarelli (2012, p. 116) afirma que

a tarefa da escola é levar o aluno a perceber o significado funcional do uso da escrita, propiciando-lhe o contato com as várias maneiras como ela é veiculada na sociedade. Daí a relevância em aproximar os usos escolares da língua escrita com o aspecto comunicativo dentro e fora do contexto escolar.

Esta proposta de pesquisa foi criada justamente para atender a uma demanda social e escolar: a publicação de entrevistas no jornal *online* da escola, o Charles News¹. O jornal é uma proposta de letramento dos gêneros do domínio jornalístico, adaptados à realidade escolar. Desta forma, os assuntos abordados envolvem situações reais vivenciadas na escola e procuram atender às expectativas dos estudantes. A turma participante da pesquisa foi dividida em grupos de aproximadamente quatro alunos, e cada grupo ficou responsável por entrevistar um profissional que trabalha ou vive na região onde a escola está situada. Como etapa final, todas as entrevistas retextualizadas pelos alunos foram publicadas no site.

Ainda que esta pesquisa tenha como objetivo proporcionar uma atividade que considere as modalidades falada e escrita a partir do contínuo de organização de gêneros textuais, proposto por Marcuschi (2010), ela também apresenta pontos de contato com os contínuos de Bortoni-Ricardo (2004), especialmente os de oralidade-letramento e monitoramento estilístico. Os alunos foram levados a explorar a oralidade fora da sala de aula, de forma que fossem expostos a uma prática social que envolvesse um maior monitoramento da fala. Embora a proposta basilar deste trabalho fosse aprimorar a escrita dos alunos, a produção oral (a realização das entrevistas) teve papel relevante dentro da sequência didática, considerando-se a troca de experiências entre entrevistado e entrevistadores.

É importante ressaltar que o gênero entrevista, tanto em sua forma oral como em sua forma retextualizada para a escrita, é amplamente difundido nos meios de comunicação, o que

¹ <https://salaleituracharles.wixsite.com/charlesnews/papo-reto>

torna procedente o seu estudo em sala de aula. Além disso, o gênero integra a habilidade EF69LP06² do campo jornalístico/ midiático, destacado na Base Nacional Comum Curricular (2017, p.141, *grifo nosso*) do currículo de Língua Portuguesa dos anos finais do ensino fundamental (6º a 9º anos).

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, **entrevistas**, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, **vivenciando de forma significativa o papel de repórter**, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., **como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável**, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

Como aporte teórico, tomou-se como parâmetros os documentos oficiais (BNCC, PCN e Orientações Curriculares da rede municipal do Rio de Janeiro) e as obras de: Marcuschi (2010), que explicita detalhadamente as marcas pertinentes ao processo de retextualização; Bortoni-Ricardo (2004), que apresenta relevante estudo sobre as variações linguísticas do português brasileiro; Marcuschi (2007), que esclarece as diferenças entre gênero e tipologia textuais; Hoffnagel (2007), que aponta características específicas do gênero entrevista; Fávero, Andrade e Aquino (2008), que destaca algumas características da modalidade oral; Crescitelli e Reis (2011), que sinaliza algumas possíveis atividades de ensino de gêneros orais formais; Koch e Elias (2017) e Passarelli (2012), que tratam de estratégias de produção escrita; Antunes (2005, 2017), que explica os mecanismos de coesão; Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e Marcuschi (2008), que orientam sobre a sequência didática adotada; Antunes (2016) e Ferrarezi e Carvalho (2015), que traçam um quadro sobre a realidade do ensino da escrita e apontam possíveis caminhos para a melhoria da sua qualidade.

O trabalho está organizado em seis capítulos:

O primeiro, esta introdução, com um breve resumo do que será discutido no decorrer da pesquisa;

O segundo capítulo aborda a primeira parte do referencial teórico, o qual está dividido em várias subseções que tratam temas como: as relações entre oralidade e letramento; a

² A sigla indica que esta é a sexta habilidade da área de Língua Portuguesa, inserida na prática de linguagem de produção de texto, e corresponde ao segmento do 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

retextualização como proposta de produção textual e os critérios de textualidade – coesão e coerência – como fundamentais para o ensino da escrita;

O terceiro apresenta a distinção entre gênero e tipologia textual e as características do gênero entrevista, do domínio jornalístico e do suporte;

O quarto capítulo descreve a metodologia do trabalho: o local e os sujeitos da pesquisa; o tipo de pesquisa; a proposta de intervenção com suas respectivas etapas;

O quinto apresenta a descrição das atividades e a análise dos dados obtidos na aplicação da sequência didática.

Por fim, o sexto capítulo expõe as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido.

2 PRODUÇÃO TEXTUAL, ORALIDADE E ESCRITA

Nas seções seguintes, serão abordados os seguintes tópicos: as relações entre fala/escrita e oralidade/letramento; as variedades linguísticas no contínuo fala/escrita; o processo de retextualização segundo Marcuschi (2010); o trabalho com produção textual na escola: contextualização do desempenho na Rede Municipal do Rio de Janeiro, a escrita como processo – análise das suas etapas – e os critérios de coesão e coerência na constituição do texto.

2.1 As Relações entre Fala e Escrita, Oralidade e Letramento

O processo de comunicação do ser humano concretiza-se por meio da linguagem. Entende-se linguagem como uma “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 1998, p.20). Dessa definição, depreendem-se algumas reflexões:

- a) Ação interindividual: o processo de comunicação implica uma ação interativa, em que os interlocutores exercem papel fundamental na sua constituição. Logo, esse processo nunca será passivo para o ouvinte/leitor, porque ele colabora na construção desse discurso.
- b) Finalidade específica: a linguagem se realiza com um propósito comunicativo. Nossa fala/escrita se dá mediante uma necessidade, seja oral – como narrar as experiências do dia para os familiares – ou escrita – como escrevê-las num *blog* ou diário. Os textos, portanto, sempre terão uma função social.
- c) Envolvimento de diversos grupos de uma sociedade: tais grupos, tão heterogêneos, falam e escrevem de formas diferentes, conforme as situações comunicativas das quais participam – conhecidas como práticas sociais. Essa diversidade também ocorre devido a marcas linguísticas da região geográfica do sujeito ou, ainda, por influência do registro típico do estrato social ao qual está inserido. As diferentes formas de falar e escrever pertinentes ao português brasileiro denominam-se **variedades linguísticas**.

A língua se realiza por meio da fala e da escrita. Ambas são atividades comunicativas que retratam o seu uso real. Marcuschi (2010, p.32) afirma que “fala e escrita não são dois **dialetos**, mas sim duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna **bimodal** (grifo do autor)”. Portanto, não é apropriado dizer “língua falada” e “língua escrita”, como se fossem duas línguas distintas, pois fala e escrita são manifestações distintas da mesma língua. Também é equivocado dizer que a escrita é uma representação da fala.

A escrita na nossa sociedade se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, tanto em zonas urbanas quanto rurais. Portanto, ela representa mais do que uma tecnologia, mas um instrumento de *status* social, simbolizando educação, desenvolvimento e poder (MARCUSCHI, 2010). O ensino sistemático da escrita na escola colabora para a formação cidadã do indivíduo, à medida que lhe confere condições para fazer escolhas, seja em qualquer âmbito social.

Mesmo considerando a importância da escrita, o ser humano continua sendo essencialmente oral. “A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia”. (MARCUSCHI, 2010, p.36).

Uma explicação importante a ser dada é salientar a diferença entre oralidade/fala e letramento/escrita. Oralidade e letramento são as práticas de interação social em que se realiza o processo de comunicação. Muitos autores consideram o termo letramento no plural – letramentos – tendo em vista a multiplicidade e variedade das práticas letradas (letramento escolar, digital, acadêmico, religioso etc.). Já fala e escrita são as formas de produção textual-discursiva que representam uma distinção entre as modalidades de uso da língua enquanto código (MARCUSCHI, 2010). Numa conversa entre amigos (prática oral), a fala é o modo como se constrói o texto; na produção de uma carta do leitor a um jornal (prática de letramento), a mensagem se concretiza por meio da escrita. Portanto, o objeto de ensino deve ser a língua em seu uso real (fala/escrita), a partir das relações interpessoais (oralidade/letramento).

É indiscutível o fato de que, em qualquer sociedade, o ser humano fala mais do que escreve. A oralidade tem uma primazia cronológica sobre o letramento, isso porque o indivíduo aprende a falar ainda em contexto familiar e somente depois aprende a ler e a escrever em contexto escolar. Por esse motivo, muitos estudiosos³ defendiam que a escrita era derivada da fala. (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2000). No entanto, a escrita acaba recebendo maior prestígio do que a fala, por ser aprendida em contexto institucional, na escola (MARCUSCHI, 2010). Dessa forma, muito se discute quanto à superioridade de uma em detrimento da outra e,

³ As autoras citam os seguintes linguistas como exemplo:

- Sapir – “a escrita é o simbolismo visual da fala”;
- Blomfield – “a escrita não é a linguagem, mas uma forma de gravar a linguagem por marcas visíveis”;
- Fillmore – “a comunicação escrita é derivada da norma conversacional face a face”;
- Mattoso Câmara – “a escrita decorre da fala e é secundária em referência a esta”.

quando adotada essa relação como antagônica, desconstrói-se o seu aspecto interativo, anulando a fundamentação da língua em seus usos. Ainda segundo o autor,

Mais urgente do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e letramentos, e até mesmo mais importante do que observar oralidade e letramentos como simples modo de uso da língua, é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (escrita e falada) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas do letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas. (MARCUSCHI, 2010, p.18)

Portanto, o pesquisador afirma que tais práticas sociais convivem numa relação dialógica. Por exemplo, numa reunião de trabalho, a secretária anota os pontos principais que foram discutidos e elabora uma ata (debate oral que resulta no registro escrito); num discurso de encerramento das atividades do ano, o dono da empresa oraliza o texto que fora previamente preparado (registro escrito que origina a exposição oral). Assim, num mesmo contexto discursivo, fala e escrita se concretizam de forma estratégica, envolvendo sujeitos que atuam por meio da interação, a fim de cumprir um propósito comunicativo.

É muito comum encontrar elementos característicos da fala espontânea em textos escritos, o que demonstra uma relação de continuidade entre as duas modalidades da língua. No entanto, tais marcas próprias da fala não são adequadas num texto escrito um pouco mais monitorado, como é o caso da entrevista escrita. Um desses elementos, por exemplo, é a topicalização, fenômeno que consiste no deslocamento de um sintagma da sua posição para o início da frase. Esse recurso é muito comum na fala, mas causa estranheza em textos escritos um pouco mais monitorados. Este assunto não é aprofundado nesta pesquisa, embora seja um aspecto muito interessante a ser estudado. A título de esclarecimento, segue um trecho extraído de uma das transcrições das entrevistas realizadas:

O que é o Conselho Tutelar?

O conselho tutelar tá é um órgão que ele zela tá é um zelador pelo direito da criança e do adolescente. Esse conselho tutelar foi criado justamente para substituir aquele... juizado do menor né ele vem para cuidar dos adolescentes. o que acontece? Às vezes as pessoas falam assim: Ah o conselho tutelar com essa lei tá tirando a autoridade e autonomia dos pais, mas no dia a dia nós estamos vendo que não é bem assim. Eu sempre costumo falar em todas as palestras que educação ela tem que vir de pequenininho. Se a pessoa educar seu filho desde pequeno ele vai respeitar o pai quando crescer. E nós começamos a nos deparar com tanta crueldade com criança e adolescente, abusos, principalmente na nossa região o que mais tem é abuso. O número de abuso é muito grande principalmente entre criança é muito alto. Então o conselho tutelar é isso ele é um zelador do direito da criança e do adolescente. (Conselheira Cleide⁴)

⁴ Cleide Ferraz é professora de educação infantil por formação. Atualmente é conselheira tutelar do Conselho Tutelar 09, que atende a região de Campo Grande e adjacências. Os Conselhos Tutelares distribuídos pela cidade são organizações ligadas ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Nesta entrevista, ela explica como é a atuação do Conselho Tutelar e conta um pouco sobre a rotina de um conselheiro, em casos em que há violação dos direitos do menor.

A transcrição acima mostra alguns casos de topicalização. Em “O conselho tutelar tá é um órgão que ele zela tá é um zelador pelo direito da criança e do adolescente”, ao retirar os marcadores conversacionais e a paráfrase, ficaria assim: O Conselho Tutelar é um órgão que ele zela pelo direito da criança e do adolescente. Nesse caso, o pronome *ele* é uma cópia do sintagma *Conselho Tutelar*. Esse recurso tem a função de destacar o assunto abordado. Outro caso de topicalização encontra-se em “Eu sempre costumo falar em todas as palestras que educação ela tem que vir de pequenininho”. Como no exemplo anterior, o pronome *ela* tem função cópia, destacando-se o tópico *educação*, por esta ser a palavra-chave deste enunciado.

Há, ainda, casos como repetições de palavras ou sintagmas, marcadores conversacionais, repetição de pronomes egóticos (eu, nós). Tais elementos devem ser evitados no texto escrito, a fim de promover uma condensação linguística, de modo a estruturar o enunciado de acordo com o que convencionalmente se espera da modalidade escrita.

2.2 As Variedades Linguísticas e o Contínuo entre Fala e Escrita

Tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa era pautado (de certa forma ainda é) na concepção de língua como um constructo homogêneo e abstrato, em que a prioridade era o reconhecimento e validação de uma única forma correta, a qual deveria ser almejada por todos os falantes. Esse entendimento sobre a constituição da língua gerava (e gera) a desvalorização de outras manifestações verbais, então consideradas “erradas”, e os falantes que mais se distanciavam desse modelo idealizado eram predispostos a sofrer preconceito linguístico. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.33), “essas crenças sobre a superioridade de uma variedade ou falar sobre os demais é um dos mitos que se arraigaram na cultura brasileira”.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) ressalta que “o prestígio associado ao português padrão é sem dúvida um valor cultural muito arraigado, herança colonial consolidada nos nossos cinco séculos de existência como nação”.

A autora explica que os falantes oriundos das grandes metrópoles brasileiras são detentores de maior poder econômico e político, e o prestígio associado a esse *status* social é transferido para a sua variedade linguística, enquanto as demais passam a sofrer preconceito (BORTONI-RICARDO, 2004). Logo, a valorização das diferentes variedades em sala de aula é essencial para o reconhecimento identitário do brasileiro, independente da região de origem.

A linguista ainda ressalta que existem fatores que são atributos de um falante, os quais podem ser estruturais ou funcionais. Os primeiros fazem parte das características intrínsecas do indivíduo, como idade, sexo, *status* socioeconômico, nível de escolarização; já os últimos são resultado das interações sociais.

Estudos ligados ao campo da Sociolinguística têm comprovado essa visão equivocada sobre o conceito de uma variedade “certa” e as demais “erradas”. Passou-se a conceber a língua portuguesa como a reunião de múltiplas variedades linguísticas, ocasionadas por essa gama de fatores apontados anteriormente. Em decorrência dessas mudanças, os PCN destacam a importância do seu ensino em sala de aula:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dado o contexto e os interlocutores a que o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada de linguagem. (BRASIL, 1998, p.31)

A Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2017, ratifica a importância de valorizar as diferentes formas de dizer, ao estabelecer como competência específica de língua portuguesa: “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” (BNCC, 2017, p. 85). Isso não isenta a escola de ensinar as variedades de prestígio, tendo em vista que a língua é um instrumento de ascensão social (BORTONI-RICARDO, 2005).

O trabalho com a variação linguística em sala de aula é essencial para promover uma reflexão sobre as implicações do preconceito linguístico e permite a ampliação, por parte do aluno, do seu conhecimento sobre as variedades adequadas a cada contexto comunicativo. (CRESCITELLI; REIS, 2011)

Bortoni-Ricardo (2004) propõe que a língua realizada em território brasileiro – chamada de português brasileiro (PB) – pode ser analisada a partir de três linhas imaginárias, as quais denomina “contínuos”: contínuo de urbanização, contínuo de oralidade-letramento e contínuo de monitoração estilística. Segundo a autora, não existem fronteiras rígidas que limitem essas variedades.

O contínuo de urbanização refere-se às variações entre os falares rural e urbano. Ainda se denomina o falar intermediário como rurano.

O contínuo de oralidade-letramento diz respeito aos eventos de comunicação. Os que são mediados pela língua escrita são eventos de letramento, e os que não recebem nenhuma influência direta da língua escrita são eventos de oralidade. Dentro desse contínuo entre fala e escrita, situam-se os gêneros textuais. Conforme Koch e Elias (2017, p.15), “num dos polos estaria situada a conversação face a face, no outro, a escrita formal, como os textos acadêmicos,

por exemplo”. Portanto, há eventos que são mediados pela língua oral, enquanto outros são mediados pela língua escrita.

No contínuo de monitoração estilística estão situadas as interações totalmente espontâneas até as totalmente planejadas, que variam num nível de maior informalidade até um patamar de maior formalidade.

Segundo Bortoni-Ricardo (2005, p.62) “não existem fronteiras bem marcadas entre os eventos de oralidade e de letramento. As fronteiras são fluidas e há muitas sobreposições”. Sendo assim, dentro desse contínuo, entende-se que o gênero entrevista encontra-se numa posição intermediária entre o oral e o escrito. De um modo geral, os jornalistas preparam com antecedência um questionário, com base no perfil do entrevistado, na finalidade da entrevista e no seu público leitor – o que caracteriza um evento de letramento, pautado na escrita. No entanto, as respostas dadas pelos entrevistados não são previamente elaboradas por escrito para posterior leitura, mesmo que, muitas vezes, seu teor seja fruto de um evento de letramento (pesquisas, artigos científicos ou outras fontes escritas), como no caso de uma entrevista a especialistas, por exemplo. Logo, pode considerar-se uma certa espontaneidade na fala destes. Também é possível que, no decorrer do evento comunicativo, o jornalista sinta a necessidade de fazer uma pergunta que não fora previamente planejada. Conclui-se, portanto, que o gênero entrevista é um evento que está localizado, dentro da linha imaginária proposta por Bortoni-Ricardo (2004), mais próximo aos eventos de oralidade, mas que apresenta em sua constituição marcas de letramento. Daí o seu caráter fluido e com sobreposições, como sinaliza a autora.

Marcuschi (2008) também explana sobre o contínuo de oralidade-letramento, sob a perspectiva dos gêneros textuais:

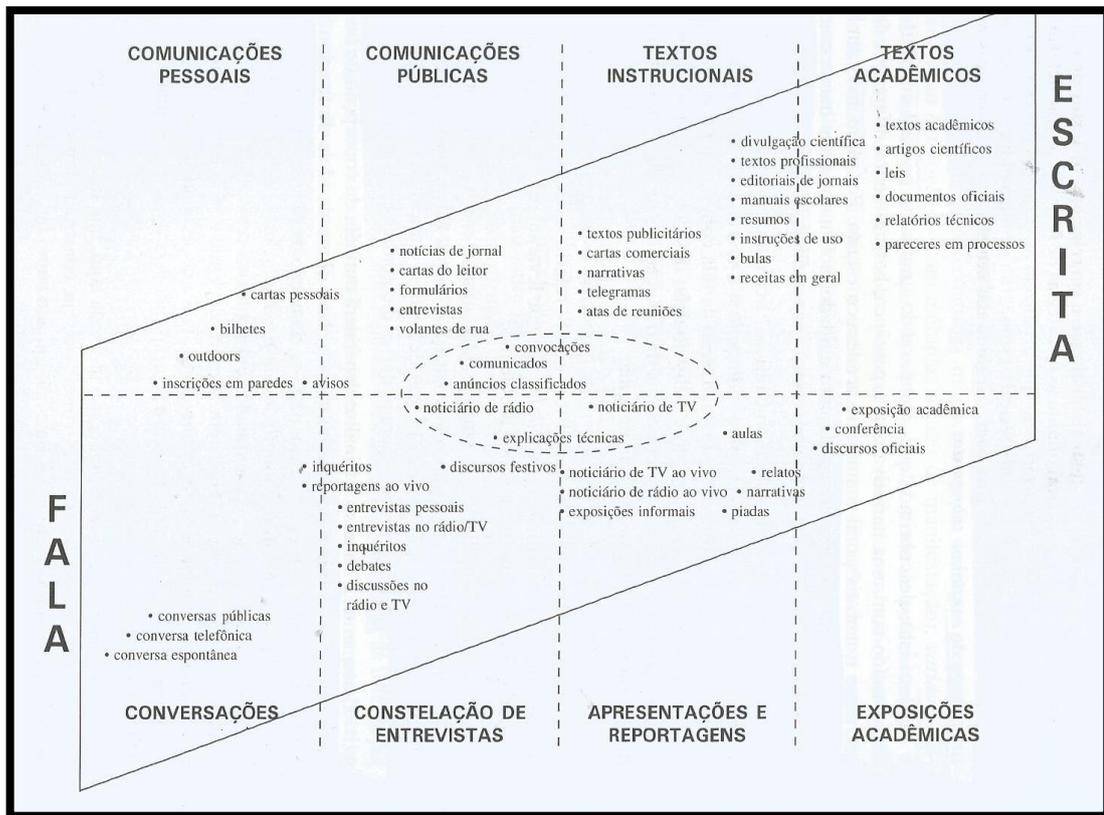


Fig. 1 – Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita (MARCUSCHI, 2010, p.41)

Sabe-se que há inúmeras categorias de entrevista, que se distinguem pela finalidade por que cada uma se preza. Uma hipótese possível é que o autor as tenha reunido em apenas duas, até mesmo para facilitar a compreensão do esquema. Entrevistas pessoais seriam as mais particulares, como uma entrevista de emprego, por exemplo. Já as entrevistas a pessoas famosas ou a especialistas em alguma área do conhecimento estariam englobadas nas que são veiculadas no rádio ou TV, ou seja, que se destinam a um público mais amplo. De qualquer forma, ambas as categorias se encontram no âmbito da oralidade, pois constituem práticas de interação social realizada por meio da fala. No entanto, percebe-se que o autor também classifica o gênero entrevista no âmbito da escrita. Neste caso, acredita-se que ele considera todas as entrevistas orais que passam pelo processo de transcrição e retextualização, a fim de serem publicadas em suportes midiáticos impressos e virtuais.

Levando-se em consideração o contínuo de Bortoni-Ricardo (2004), parece que o gênero entrevista estaria mais bem situado dentro do círculo intermediário (espaço reservado para os gêneros híbridos quanto à modalidade), justamente pelo fato de apresentar fundamentos no letramento (o planejamento por escrito e efetiva leitura das perguntas a serem feitas ao

entrevistador). A fluidez e as sobreposições do gênero entrevista, destacado por Bortoni-Ricardo (2004), parece ser mais adequado para caracterizá-lo.

2.3 A Retextualização: do Oral para o Escrito

A retextualização é um processo normalmente utilizado nas práticas sociais diárias. Corresponde ao processo de transformação do conteúdo de um texto em outro, que pode ser do mesmo gênero textual ou não. Pode ocorrer de textos orais a escritos, de textos orais a orais, de textos escritos a orais e de textos escritos a escritos, conforme o quadro a seguir:

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

Quadro 1 – Possibilidades de retextualização (MARCUSCHI, 2010, p.48)

Neste trabalho, o foco de análise se concentra na primeira opção. Por exemplo, numa aula expositiva, o aluno anota algumas informações que considera relevantes; num inquérito policial, o escrivão registra por escrito o depoimento da testemunha; numa consulta médica, o especialista escreve um breve relatório sobre o histórico sintomático do paciente etc. Inúmeros exemplos poderiam ser citados, o que demonstra que esta é uma atividade interativa muito recorrente. No entanto, a passagem do texto falado para o escrito é uma atividade de transformação, o que implica um trabalho cognitivo para realizá-la.

Esta pesquisa propôs uma tarefa de transformação do texto falado para o texto escrito, a partir de uma atividade oral de produção de entrevistas. Os alunos, reunidos em grupos, entrevistaram profissionais de diferentes áreas de atuação. A partir da gravação das falas, a professora as transcreveu (considerando esta tarefa muito complexa para ser realizada em sala de aula) para que os estudantes aplicassem algumas das operações de retextualização propostas por Marcuschi (2010).

Há uma diferença entre transcrição e retextualização. Segundo o autor (2010), a transcrição não interfere na natureza do discurso produzido do ponto de vista da linguagem e do conteúdo. Já na retextualização, a interferência é maior e as mudanças são notórias. Na verdade, a transcrição seria uma etapa preliminar para a retextualização.

Transcrever a fala é passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados. (...) 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. Já no caso da

retextualização, a interferência é maior e há mudanças mais sensíveis, em especial no caso da linguagem. (MARCUSCHI, 2010, p.49)

Segundo o autor, a retextualização “(...) não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização” (MARCUSCHI, 2010, p. 46). O linguista ainda destaca 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” (2010, p.47). Isso porque muitos acreditam que a fala é o campo da desordem, do texto desestruturado, enquanto a escrita é o âmbito do controle e da boa formulação textual, o que é uma afirmativa improcedente.

O primeiro passo para a retextualização é a *compreensão*, pois é preciso entender claramente a fala de alguém para que se possa retransmitir a mensagem. Marcuschi (2010) diz que a interpretação errônea do texto pode ser a causa de problemas de coerência no processo de retextualização.

Marcuschi (2010) ainda ressalta a relevância de quatro variáveis que incidem no processo de retextualização:

- a) Propósito: o nível da linguagem do texto dependerá da finalidade do texto original, ou seja, uma fala mais descontraída receberá um tom mais descontraído no texto transformado; uma fala formal também manterá a formalidade na retextualização.
- b) Relação entre o produtor do texto oral e o transformador: se a transformação for feita pelo próprio autor do texto original, seu resultado será diferente de quando a retextualização for feita por uma segunda pessoa.
- c) Relação tipológica: as modificações entre um gênero textual na modalidade oral para a escrita são menos drásticas do que as transformações de um gênero para outro diferente.
- d) Processos de formulação: correspondem às estratégias de produção textual em cada modalidade. Ou seja, na escrita, há a possibilidade de revisão antes que ela chegue ao leitor; na fala, a correção é tomada como parte integrante do próprio texto oral.

O quadro a seguir aponta para os fenômenos de fala envolvidos no processo de retextualização:

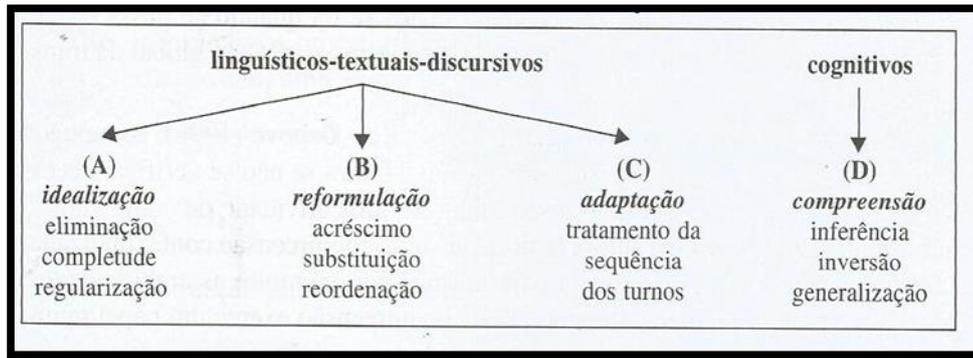


Fig.2 – Aspectos envolvidos nos processos de retextualização (MARCUSCHI, 2010, p.69)

Os blocos A e B correspondem a operações e processos de natureza linguística-textual-discursiva, que atuam de forma direta no código, mas cuja ação afeta o discurso.

O bloco C comporta as operações de citação, que responde pelo tratamento dos turnos do texto falado. As operações deste bloco não excluem as anteriores.

O bloco D sugere operações cognitivas, que implicam a compreensão do texto original, caso contrário a retextualização não será possível.

2.3.1 O fluxo das ações

A figura a seguir é uma sistematização das ações envolvidas no processo de transformação do texto oral para o escrito:

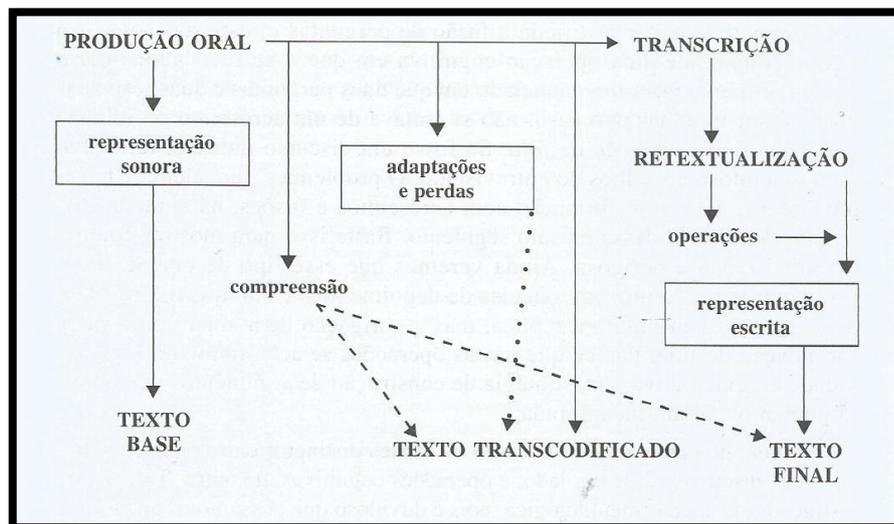


Fig. 3 – Fluxo das ações (MARCUSCHI, 2010, p.72)

O diagrama explicita o processo como um todo, partindo do texto base (produção oral), passando pelo texto transcrito (transcodificado), posteriormente pelas operações de retextualização e chegando ao texto final (produção escrita).

Observa-se que o fator compreensão se destaca na passagem do texto base para a transcrição. Na verdade, dela dependem a qualidade do texto transcodificado e a do texto final (o que está indicado pelas setas tracejadas).

Outro fator presente na passagem da fala para a transcrição são as adaptações e perdas. Embora o texto transcodificado deva ser o mais fiel possível ao texto oral, alguns elementos se perdem, como a entonação por exemplo. A própria incompreensão de alguns trechos requer a sua adaptação.

Importante salientar que a transcrição/transcodificação é uma etapa fundamental para que ocorra a retextualização. O texto transcrito deve manter todas as marcações de oralidade e, para tanto, há sinais convencionados para esse registro.

Devido ao grau de complexidade desta atividade, nesta pesquisa, todos os textos orais coletados nas entrevistas foram transcritos pela professora-pesquisadora. A finalidade do projeto não era a transcrição em si, mas a identificação das estruturas essencialmente orais que deveriam ser evitadas ou adaptadas para a modalidade escrita. Nesse caso, conforme figura 2, as operações aplicadas foram as relativas à idealização e à reformulação textual.

Existem alguns códigos convencionados para a transcrição de entrevistas orais. Estes servem para padronizá-la, de forma que vários leitores consigam compreendê-la. Com o auxílio de um site específico para conversão de texto⁵ e após inúmeras audições, chegou-se ao texto transcodificado.

Vale dizer também que nem todos os códigos foram utilizados, devido à grande demanda de textos para a sequência didática. Os mais usados neste trabalho foram: incompreensão da palavra – () – hipótese do que se ouviu – **(escrever a palavra entendida)** – entonação enfática – **MAIÚSCULA** – pausa – ... – citações literais – **“citação entre aspas”** – prolongamento de vogal ou consoante – **::::** – comentário descritivo do transcritor – **((comentário feito))**.

⁵ Fonte: <https://dictation.io/speech>

Normas para transcrição de entrevistas gravadas		
Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do níves de rensa () 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 comé/e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarmos éh::: ... 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 descritivos do transcrito	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar casa essa notação -- demanda de moeda por motivo ...
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas	a. na casa de sua irmã b. [sexta-feira? a. fazem 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 de textos, durante a gravação	“entre aspas”	Pedro Lima ... ah escreve na ocasião.. “ O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
<ol style="list-style-type: none"> 1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc) 2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?) 3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados. 4. Números por extenso. 5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa) 6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>. 7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa) 8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa. 		

Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP no. 338 EF e 331 D2.

Fig. 4 – Regras para transcrição de texto oral⁶

É na etapa da retextualização que se realizam as modificações de natureza linguística-textual. Cada operação será vista mais detalhadamente a seguir.

⁶Fonte: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/.../0/Regras%20de%20Transcri%27o.pdf>? Acesso em 25/11/2017

2.3.2 Modelo das operações textuais/discursivas na retextualização

O próprio autor declara que este modelo pode sofrer adaptações e envolve apenas os aspectos concernentes aos blocos A e B, conforme figura 2. Ele explicita as operações textuais-discursivas envolvidas nas atividades de idealização (eliminação, completude e regularização) e de reformulação (acréscimo, substituição, reordenação).

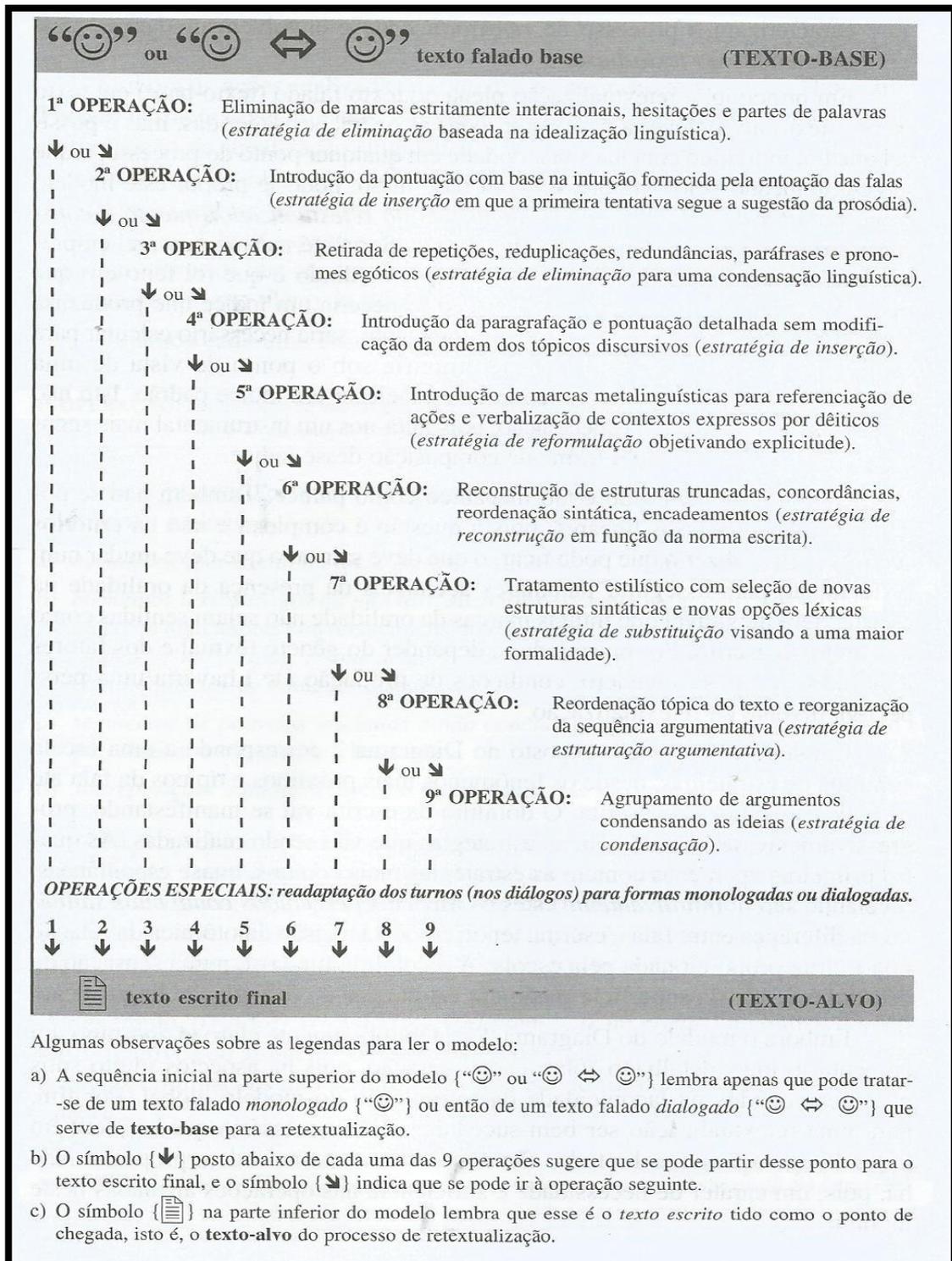


Fig. 5 – Modelo das operações realizadas no processo de retextualização (MARCUSCHI, 2010, p.75)

As quatro primeiras operações correspondem às regras de regularização e idealização, com base nas estratégias de eliminação (marcas interacionais, redundâncias, repetições, paráfrases) e de inserção (pontuação, paragrafação). Cabe dizer que a idealização aqui prevista não está pautada numa superioridade à fala, mas é ideal segundo os parâmetros linguísticos esperados para a modalidade escrita. As operações seguintes tratam de regras de transformação, que envolvem mudanças mais incisivas no texto original e que dizem respeito a um tratamento da fala quanto aos aspectos sintático, semântico, pragmático e cognitivo. Para tanto, utilizam-se as estratégias de substituição (uso de um termo ou expressão em substituição a outro), seleção (redução do volume da linguagem), acréscimo (introdução de um termo ou expressão objetivando coerência, principalmente em casos de dêixis), reordenação (reorganização de estruturas truncadas, reordenação do tópico) e condensação (agrupamento de diferentes ideias num único turno). Percebe-se, ainda, que estas estratégias são interdependentes e, muitas vezes, até se confundem.

Na primeira operação, ocorre a eliminação de hesitações (ah..., eh...), marcadores conversacionais (né, entendeu, sabe), palavras iniciadas não concluídas (resultado de hesitações) e palavras duvidosas ou sobrepostas. Geralmente a primeira e a terceira operação estão muito associadas.

A segunda trata da inserção da pontuação com base na prosódia. Ela surge com a necessidade de suprir a “sensação de que não se pode escrever sem pontuar, pois do contrário não se entende” (MARCUSCHI, 2010, p.78).

A terceira operação refere-se à retirada de repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos. De acordo com Marcuschi (2010, p.79), “uma das características da oralidade é a repetição, seja de itens lexicais, sintagmas, orações ou mesmo estruturas, gerando construções paralelas em grande quantidade”. Trata-se da retirada de elementos desnecessariamente reduplicados.

A quarta operação corresponde à introdução dos parágrafos e a uma pontuação mais detalhada. Neste trabalho, a paragrafação não foi trabalhada tendo em vista a estrutura composicional da entrevista, organizada em turnos.

A quinta trata da introdução de marcas metalinguísticas que visam à referenciação de termos dêiticos (cujo referente, de fato, está fora da superfície textual). Isso ocorre porque a fala utiliza o contexto físico de maneira sistemática. No processo de transformação para a escrita, tais elementos dêiticos devem estar sinalizados no texto, de modo que se mantenha a coerência textual.

A sexta operação é de caráter mais cognitivo, pois envolve a reconstrução de estruturas truncadas e outras ações de ordem sintática, visando a normatização da escrita. Aqui entram diversas ações, como a reordenação de elementos de um enunciado, a neutralização de construções que sugerem envolvimento interpessoal, a mistura pronominal (1ª e 3ª pessoas). Essa etapa requer um maior conhecimento vocabular e de organização lógica do raciocínio.

A sétima refere-se a um tratamento mais estilístico do enunciado, com a substituição de termos mais informais por outras estruturas sintáticas e opções léxicas mais formais.

A oitava operação corresponde à reorganização da sequência argumentativa. Esta estratégia é mais frequente em textos cujo aspecto argumentativo predomina e exige um considerável domínio da escrita.

A nona operação trata da condensação das ideias, o que, de antemão, não significa resumir. Aqui, o objetivo é transformar o texto, mas sem selecionar partes mais importantes. Objetiva-se, portanto, a regularização linguística, evitando assuntos repetidos. Numa análise global das estratégias, o autor comenta:

Observando as nove operações propostas, constata-se que em pelo menos quatro delas são mencionadas ações de *eliminação*. Isto não significa, no entanto, que se trate de uma atividade de resumo, como acabamos de ver. Indica apenas o alto grau de redundância e repetição informacional na oralidade. Também o alto grau de presença de elementos tipicamente gramaticais sem uma função específica (MARCUSCHI, 2010, p.87)

Marcuschi (2010, p.76) ressalta, ainda, que “para uma retextualização ser bem-sucedida, não é necessário que se efetivem todas as operações e, sobretudo, não necessariamente na ordem proposta”. Dessa forma, o trabalho de transformação do texto oral para o escrito deverá atender às demandas didáticas possíveis de serem realizadas em sala de aula, de acordo com o perfil de cada turma.

Nesta pesquisa, levando-se em consideração o nível escolar dos alunos e o gênero textual proposto, foram aplicadas de forma mais sistemática a primeira, a segunda, a terceira e a quinta operação. O próprio autor sugere, para uma atividade de manutenção dos turnos – como é o caso da entrevista – o emprego das operações aqui citadas:

Transposição dos turnos tal como produzidos, abolindo as sobreposições e seguindo, no geral, as operações 1, 2, 3 e 5 do modelo, mas como uma sequenciação por falantes, introduzindo segmentos encadeadores a título de contextualização, podendo haver fusão de turnos, sobretudo os repetidos (MARCUSCHI, 2010, p.89)

Isso não significa que outras estratégias não tenham sido exploradas, conforme a necessidade intrínseca à produção textual.

2.4 Produção Textual na Escola

Os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno dos usos da língua oral e da escrita, bem como da reflexão acerca desses usos (ANTUNES, 2003). Sendo assim, o ensino da produção textual deve ser fundamentado em práticas sociais reais, que promovam a interação entre os interlocutores. A produção textual, por sua vez, só fará sentido para o aluno quando ele perceber nela uma função social: o seu texto é destinado para um leitor/ouvinte. Um ensino comprometido apenas com o aspecto linguístico da língua, que desconsidera todas as realizações pragmáticas e cognitivas presentes no texto, não confere ao aluno condições para desenvolver as competências oral e escritora (ANTUNES, 2017). A autora também destaca em outra obra:

O desenvolvimento das competências em escrita poderá ser promovido, sobretudo, pela prática do *texto planejado e revisado*. Nem o planejamento nem a revisão dos textos na escola têm constituído uma prática de rotina. Na maioria das vezes, os temas ou os tópicos que constituem o *esqueleto conceitual* do texto não são previamente explorados. (...) Tampouco os textos são revisados. Os professores fariam bem em adotar, sistematicamente, *a prática do rascunho, da versão ainda não definitiva, da revisão do texto de ontem*. (ANTUNES, 2016, p.17)

Dessa forma, uma prática de ensino que reconhece a importância do trabalho da escrita enquanto processo, cumprido em etapas, é que promove um aprendizado eficiente.

2.4.1 O texto oral em sala de aula

Os PCN e a BNCC propõem que o ensino de língua portuguesa tenha como ponto de partida o texto, seja ele oral, escrito ou multimodal. Para tanto, devem ser escolhidos aqueles que “podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas”. (BRASIL, 1998, p.24). Quanto ao uso de textos orais em sala, os PCN destacam que “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realizações de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.” (BRASIL, 1998, p.25).

Embora a entrevista oral fosse apenas o ponto de partida desta proposta didática, cujo foco foi a retextualização para a escrita, este trabalho também buscou valorizar a fala no ensino da língua materna, a partir de uma prática de oralidade possível de ser recriada em contexto escolar.

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2011), a interação é essencial em toda atividade de linguagem e se dá de forma diferente nas duas modalidades da língua. No caso da escrita, o autor escreve o texto visando a interação com o leitor, mas este retorno por parte do interlocutor ocorre *a posteriori*, após a finalização do texto. Como bem esclarecem Koch e Elias

(2017, p.13), “a dialogicidade constitui-se numa relação ‘ideal’, em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor”. Sobre o texto falado, as mesmas autoras declaram que “por estarem os interlocutores copresentes, ocorre uma interlocução ativa, que implica um processo de coautoria (KOCH; ELIAS, 2017, p.14). Logo, a interação é imediata e a resposta do interlocutor pode até orientá-lo ou modificar o tópico discursivo, como ocorre numa conversa espontânea ou até mesmo numa entrevista ou debate público⁷. Entende-se por tópico discursivo o(s) assunto(s) tratado(s) no decorrer da construção do texto oral. Este, também chamado de conversacional, é uma

(...) criação coletiva, produz-se não só interacionalmente, mas também de forma organizada e é o lugar em que os interactantes constituem relações especiais de dominância ou igualdade, convivência ou conflito, familiaridade ou distância; essas relações aparecem nos eventos dos quais participem dois ou mais interlocutores, no mesmo espaço físico ou em espaços diversos. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2011, p.19).

Dessa forma, torna-se claro que o propósito comunicativo e os papéis sociais desempenhados pelos interlocutores são essenciais para a eleição e condução do tópico discursivo. As autoras ainda apontam outros aspectos relevantes na constituição da oralidade: troca de turnos (gerida pelos próprios falantes ou por um moderador), pausas, hesitações, ênfases, digressões (fuga do assunto), sobreposições, paráfrases, repetições, busca de assentimento, marcadores de continuidade de tópico, marcador de atenuação de posicionamento (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2000).

Quanto à organização da fala em turnos, as autoras sinalizam que se alternam de maneira relativamente simétrica ou assimétrica. Os turnos simétricos são aqueles em que os interlocutores têm a liberdade de tomar a palavra ou de escolher o tópico discursivo, como ocorre numa conversa informal. Já nos assimétricos há um uso privilegiado da palavra por parte de um dos interlocutores, quando este conduz o diálogo, como ocorre numa entrevista (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2000). Ainda sobre os turnos, as autoras afirmam que eles “(...) estabelecem uma relação em pares (pares adjacentes), em que o primeiro sempre é condição para que o outro se realize, como por exemplo: pergunta-resposta, convite-aceitação, convite-recusa, saudação-saudação”. (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO; 2000, p.23).

⁷ É importante destacar que as novas tecnologias têm aproximado os interlocutores, viabilizando uma conversação espontânea por escrito. Aplicativos como *WhatsApp* e outras redes sociais tornam possível a interação imediata, que antes só existia em gêneros orais. No entanto, na maioria dos casos, o contexto situacional permanece diferente (cada interlocutor está em um ambiente diferente), o que ratifica as diferenças entre este gênero em ambas as modalidades (oral e escrita).

No processo de retextualização para a modalidade escrita, as possíveis implicitudes linguísticas cabíveis no discurso oral precisam ser esclarecidas no texto escrito, a fim de que este seja compreensível para o leitor.

2.4.2 O texto escrito em sala de aula

Os PCN também orientam quanto ao ensino da escrita na escola. Primeiramente, o aluno precisa saber *o que dizer, a quem dizer e como dizer*.

“Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção” (BRASIL, 1998, p.76).

O documento sugere, ainda, quatro categorias para o ensino de produção textual, as quais possibilitam que os alunos construam padrões de escrita:

Categoria didáticas de práticas de produção de texto	Plano do conteúdo (o que dizer)	Plano da forma/expressão (como dizer)
Transcrição		
Reprodução		
Decalque		
Autoria		

Quadro 2 – Categorias de práticas de produção textual⁸ (BRASIL, 1998, p.76)

De acordo com o quadro, as atividades denominadas de transcrição exigem a fidelidade ao registro e as adaptações às convenções gráficas da escrita. Nesse caso, o conteúdo (assunto) e a forma (gênero textual) já estão definidos. Entenda-se que o sentido de transcrição aqui apresentado é mais abrangente, não sendo o mesmo que Marcuschi (2010) defende⁹. Dessa forma, uma atividade de retextualização de entrevistas orais para a sua forma escrita, tal como foi desenvolvida nesta pesquisa, se enquadra nessa categoria.

Nas atividades de reprodução, as quais envolvem paráfrases e resumos, o conteúdo já está definido, cabendo ao aluno pensar nas possibilidades de como dizer (mantendo a mesma forma do texto original ou mudando-a, como a produção de um esquema, por exemplo).

Nas atividades de decalque, o modelo do texto a ser produzido já está pronto, restando ao aluno se concentrar no que tem a dizer e “completar as lacunas” com as informações

⁸ A lacuna que está em cinza indica que a informação já foi dada. Por exemplo, na transcrição, o conteúdo e a forma são pré-definidos, por isso o espaço correspondente está preenchido. Por outro lado, na autoria, o autor precisa pensar no que dizer e em como dizer, por isso a linha está em branco, pois deve ser preenchida.

⁹ Marcuschi (2010, p.49) define o ato de transcrever a fala como “passar um texto de sua realização sonora para a forma gráfica com base numa série de procedimentos convencionalizados”. Percebe-se, portanto, que a concepção de transcrição por ele adotada tem caráter mais restrito do que a apresentada pelos PCN.

necessárias. Essa categoria engloba os gêneros de caráter mais convencional, como requerimentos, fichas de inscrição e cartas comerciais.

As atividades de autoria são mais complexas, pois o aluno precisa pensar nos dois planos: o conteúdo a ser dito e o modo como irá fazê-lo.

Os PCN também conferem a tarefa de correção dos textos aos alunos, como parte do processo de produção textual. Historicamente, esta era uma atribuição apenas do docente. De um modo geral, o aluno terminava de escrever e repassava o seu texto imediatamente ao professor, cabendo a este a árdua função de identificar os “erros” cometidos (especialmente os desvios gramaticais e ortográficos). Em muitos casos, equívocos encontrados nos textos nem eram esclarecidos em sala. Ou seja: era a prática da escrita pela escrita, sem finalidade. Hoje, práticas exitosas de ensino da escrita mostram que, quando o aluno revê o seu próprio texto, ele mesmo consegue identificar alguns problemas. “A refacção faz parte do processo da escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões”. (BRASIL, 1998, p.77)

A Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) elaborou um documento que estabelece diretrizes para o ensino de língua portuguesa, de acordo com cada ano escolar. Nas orientações do 8º ano, encontra-se a seguinte proposta de trabalho com oralidade e escrita:

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES
Desenvolver a expressão oral adequada às diferentes situações de comunicação: escolares, extraescolares, informais e as que requerem maior formalidade, com o apoio da língua escrita.	O texto oral como prática discursiva: as características do texto oral.	Reconhecer e utilizar marcas típicas da modalidade oral, adequando o padrão de linguagem à situação de comunicação
Reconhecer a diversidade nas formas de falar e na compreensão dos contextos de produção dessa diversidade, das implicações de produção e reprodução desses contextos diferenciados.	Variedades linguísticas: sociais, de gênero, geográficas, de registro, de tempo	Identificar os contextos de produção das diversidades da forma de falar. Reconhecer formas de expressão características de uma época, região ou classe social. Identificar as marcas de coloquialidade em textos que usam a variação linguística como recurso estilístico.
Escrever, com maior propriedade, gêneros discursivos diversos, adequados ao leitor e aos objetivos da comunicação, ampliando os contextos de produção.	Articulação e mecanismos textuais	Estabelecer, conforme o projeto textual, articulações de fato/opinião; conflito/solução; anterioridade/posterioridade; causa/consequência; comparação e oposição, segmentando o texto em parágrafos. <i>Aplicar os conhecimentos relativos à variação linguística e às diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos.</i>

		<p>Reconhecer e empregar as relações morfossemânticas das diferentes classes de palavras e a função que a palavra/expressão pode exercer no texto.</p> <p>Empregar, de acordo com as possibilidades de cada gênero,</p> <ul style="list-style-type: none"> * mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição, substituição lexical); * esquemas temporais básicos (presente, passado e futuro). * sinais de pontuação (ponto final, de interrogação, de exclamação, vírgula, dois pontos etc); * recursos gráficos suplementares (distribuição espacial, margem, marcação de parágrafo, letra maiúscula); * formas ortográficas resultantes de padrões regulares e de palavras de uso mais frequentes; * mecanismos básicos de concordância nominal e verbal.
Desenvolver os processos de revisão e reescrita do próprio texto, com observância da adequação ao leitor, aos objetivos propostos e aos conhecimentos semânticos, gramaticais e discursivos	Articulação e mecanismos textuais	<p>Analisar o próprio texto, verificando a adequação ao leitor e aos objetivos da comunicação, observando os mecanismos básicos de coesão, os recursos gráficos suplementares, os esquemas temporais, a pontuação, a ortografia, além dos mecanismos básicos de concordância nominal e verbal.</p>

Quadro 3 – Excerto das Orientações Curriculares do 8º ano (2016, p.53 e 56)¹⁰

Logo, o trabalho com a produção oral e escrita é validado pela SME, cuja proposta reconhece as variações linguísticas, a relação indissociável entre fala e escrita, a observação de mecanismos básicos de textualidade, como a coesão e a coerência, e a produção escrita enquanto processo, o qual envolve etapas fundamentais como a revisão e a reescrita. Observa, ainda, que estas orientações da Rede Municipal estão em consonância com os PCN. Contudo, uma crítica a se fazer é que a escrita permanece com maior destaque no que se refere às articulações textuais. Essa disposição dos conteúdos possibilita inferir que o ensino dos mecanismos de coesão compete apenas à escrita, ao considerar que a fala seria caótica e desorganizada – o que sustentaria a defesa da dicotomia fala/escrita. É importante ressaltar que na fala também há coerência e mecanismos de coesão, os quais devem ser trabalhados em sala de aula.

¹⁰ Material disponível em <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?id=5265>

2.4.3 Etapas da produção escrita

Existe uma crença popular que defende a escrita como fruto de um dom ou de uma inspiração. (ANTUNES, 2016; PASSARELLI, 2012). Na verdade, a escrita é uma competência que se aprende e, para tanto, é preciso dominar certas habilidades (FERRAREZI; CARVALHO, 2015). Segundo estes, o professor de língua materna deve considerar todas as atividades de escrita produzidas pelos alunos, e não apenas as tradicionais “redações”. Também deve estar consciente de que a escrita é uma tecnologia; portanto, permite-se ser aprendida. Para Passarelli (2012, p. 147):

Quando o professor assume desempenhar o papel de incentivador e organizador da produção escrita de seus alunos, ele tem de desvincular-se de certos procedimentos que nosso sistema escolar legitimou, como é o caso de priorizar o produto final em detrimento da realização das etapas que compõem o processo.

Dessa forma, a produção textual passa a ser um instrumento de desenvolvimento de habilidades específicas e estratégias particulares, conforme mencionam Ferrarezi e Carvalho (2015, p.20):

- (a) Redigir – incluídas as habilidades específicas e correlatas;
- (b) Ler – o que se escreve e o que os outros escrevem, criticamente, o que também pressupõe domínio de habilidades;
- (c) Analisar a gramática – do próprio texto e de textos alheios;
- (d) Expressar-se oralmente – lendo o texto produzido e comentando os alheios;
- (e) Respeitar – os outros autores, suas ideias e seu trabalho;
- (f) Cooperar -com a produção e na apresentação do próprio;
- (g) Dialogar, discutir, debater – todos os aspectos presentes no próprio texto e no texto de outrem.

Além disso, o ato de escrever deve ser pautado numa atitude reflexiva sobre o texto em processo de elaboração. De acordo com Antunes (2016, p.17 – grifo do autor), ao professor

caberia levar o aluno a perceber a significação social da escrita nos tempos modernos e a sentir a necessidade de desenvolver as competências correspondentes. É difícil aprender-se qualquer coisa que não nos pareça significativa e, por alguma razão, necessária.

Dell’Isola (2007) afirma que é necessário conduzir os alunos a desenvolverem a capacidade de compreender o comportamento dos setores da sociedade através dos textos que ela produz e consome. Para tanto, a autora apresenta uma sequência de tarefas que trabalham a retextualização de textos escritos. Considerando-se que a retextualização proposta neste trabalho parte da transcrição do áudio das entrevistas – portanto, um texto escrito –, é possível aplicar tais etapas sinalizadas a seguir (DELL’ISOLA, 2004, p.41-42):

- i. Leitura de textos previamente selecionados;
- ii. Compreensão textual, observação e levantamento das características de textualização do texto lido;
- iii. Identificação do gênero, com base na leitura, compreensão e observação feitas;
- iv. Retextualização, ou seja, a escrita de um outro texto;

- v. Conferência, isto é, a verificação do atendimento às condições de produção: o texto produzido deve manter, ainda que em parte, o conteúdo do texto original;
- vi. Identificação, no novo texto, das características do gênero-produto da retextualização;
- vii. Reescrita, após a verificação do atendimento às condições de produção (versão final do texto, feitos os ajustes necessários)

Sendo assim, a sequência de tarefas desenvolvidas nesta atividade se organizou da seguinte forma:

➤ Planejamento:

Fazer um levantamento dos possíveis assuntos que atrairiam a atenção dos alunos da escola foi a ação preliminar. Na verdade, a escrita gira em torno das expectativas de leitura do público-alvo. Considerou-se que a exposição de informações sobre algumas carreiras profissionais ampliaria o conhecimento deles em algumas áreas, o que poderia auxiliá-los numa posterior escolha de profissão.

Outro ponto importante no planejamento é a escolha do suporte, onde os textos serão veiculados. Neste caso, todas as entrevistas produzidas pelos alunos foram publicadas no jornal *online* da escola, favorecendo o acesso de todos os estudantes.

Ao se tratar do gênero entrevista, o planejamento envolve a escolha do entrevistado e a preparação das perguntas que lhe serão feitas. Com base em um conhecimento mínimo da esfera de atuação do profissional que iriam entrevistar, os alunos elaboraram o questionário – com o auxílio da professora – pensando nas informações que os leitores do texto e que eles mesmos gostariam de obter. Dessa forma, as perguntas formadas eram sobre as características da profissão, as motivações para a escolha da carreira, alguma experiência positiva e negativa, os sonhos em relação à área de atuação, alguns conselhos para aqueles que pensam escolher a mesma carreira¹¹.

Como a entrevista oral é o ponto de partida para a atividade de retextualização, pode-se elencar a sua realização na etapa de planejamento.

Em suma, no planejamento, é primordial perceber as condições de produção e circulação dos textos, de modo a cumprir sua finalidade social. Sendo assim, o domínio do tema a ser desenvolvido, das características do gênero textual a ser empregado, o conhecimento do seu interlocutor (ou pelo menos o que se espera dele), o contexto discursivo, o suporte utilizado (onde o texto será veiculado) e o tipo de registro são informações valiosas para o processo de escrita.

➤ Escrita:

¹¹ Os questionários aplicados nas entrevistas constam no apêndice desta pesquisa.

Esta etapa inclui a transcrição e a retextualização. A partir da gravação da fala da entrevista, por meio do celular, foi realizada a transcrição com o auxílio do aplicativo *Voice Notepad*¹². Esse recurso facilitou bastante a tarefa, embora o programa não faça uma transcrição fidedigna. Foi preciso, portanto, ouvir diversas vezes o áudio para que o texto transcrito fosse o mais fiel possível. A BNCC (2017), em um dos tópicos sobre estratégias de produção, recomenda o uso de *softwares* de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos de várias mídias. Vale lembrar que nesta pesquisa foram oito transcrições realizadas e, como dito anteriormente, esta etapa foi realizada pela professora, tendo em vista o alto nível de complexidade da tarefa e o pouco tempo para sua execução. Também não foram usados todos os símbolos convencionais da transcrição, apenas aqueles de fácil reconhecimento, como as pausas, entonação enfática, prolongamento de vogal (vide figura 4).

Após a transcrição, seguiu-se a etapa da retextualização, com a aplicação das operações textuais/discursivas propostas por Marcuschi (2010), especialmente a primeira, a segunda, a terceira e a quinta (vide figura 5).

➤ Revisão e reescrita:

Com o término da escrita, passou-se à etapa da revisão. De um modo geral, os alunos são bastante resistentes à realização desta tarefa, pois se dão por satisfeitos. Contudo, a revisão é fundamental para a verificação da coesão e coerência do texto. Segundo Passarelli (2012, p.159),

a revisão exerce a função de proceder à leitura do material textual produzido, a fim de examinar, detalhadamente, aspectos voltados a: adequação ao que a língua escrita convencional, exatidão quanto ao significado, e, tendo em pauta o leitor, acessibilidade e aceitabilidade.

Quanto à revisão, é necessário ressaltar que esta não deve estar centrada apenas num trabalho de correção gramatical e ortográfica, o que reforça a falsa ideia de que escrever bem é escrever com isenção de “erros” (ANTUNES, 2016). Esta fase é importante para constatar se as ideias propostas na primeira versão do texto foram expressas de modo organizado, claro e coerente. Ao se tratar de retextualização oral/escrita, a revisão é fundamental para verificar se a referenciação está adequada.

Após a revisão, foi feita a reescrita do texto, cuja ação Passarelli (2012) chama de editoração. Nesta fase, o texto produzido torna-se público e, para tanto, é preciso dar à produção uma forma adequada. Ao “passar a limpo”, o seu produtor acaba revisando o texto novamente. É importante observar também se o texto está estruturado segundo o gênero proposto; no caso

¹² Link para acesso: <https://dictation.io/speech>

da entrevista, verificar a composição (indicação de entrevistador e entrevistado, troca de turnos, apresentação do entrevistado etc.).

2.4.4 Contextualização do desempenho escolar em produção escrita

Considera-se relevante a análise de alguns dados sobre as avaliações concernentes à escrita – produção textual da própria Rede – a fim de ilustrar o cenário no qual se encontra o ensino dessa habilidade nas escolas públicas de ensino fundamental do município do Rio de Janeiro para, a partir disso, apontar o que dizem os documentos oficiais e os especialistas acerca das práticas pedagógicas em vigor e as que devem ser adotadas pelos professores. É claro que esses índices não são determinantes para o estado atual da educação no referido município, existem outros fatores associados, mas não se pode negar que as práticas em sala de aula têm sua parcela de responsabilidade.

Com relação à avaliação da competência escrita, ainda não há exames em nível nacional para verificar o aprendizado do ensino fundamental. Por isso, seguem os resultados apresentados pelas provas de produção textual aplicadas pela rede municipal do Rio de Janeiro¹³:

¹³ Relatório completo disponível no site <http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>
Acesso em 22/01/2018

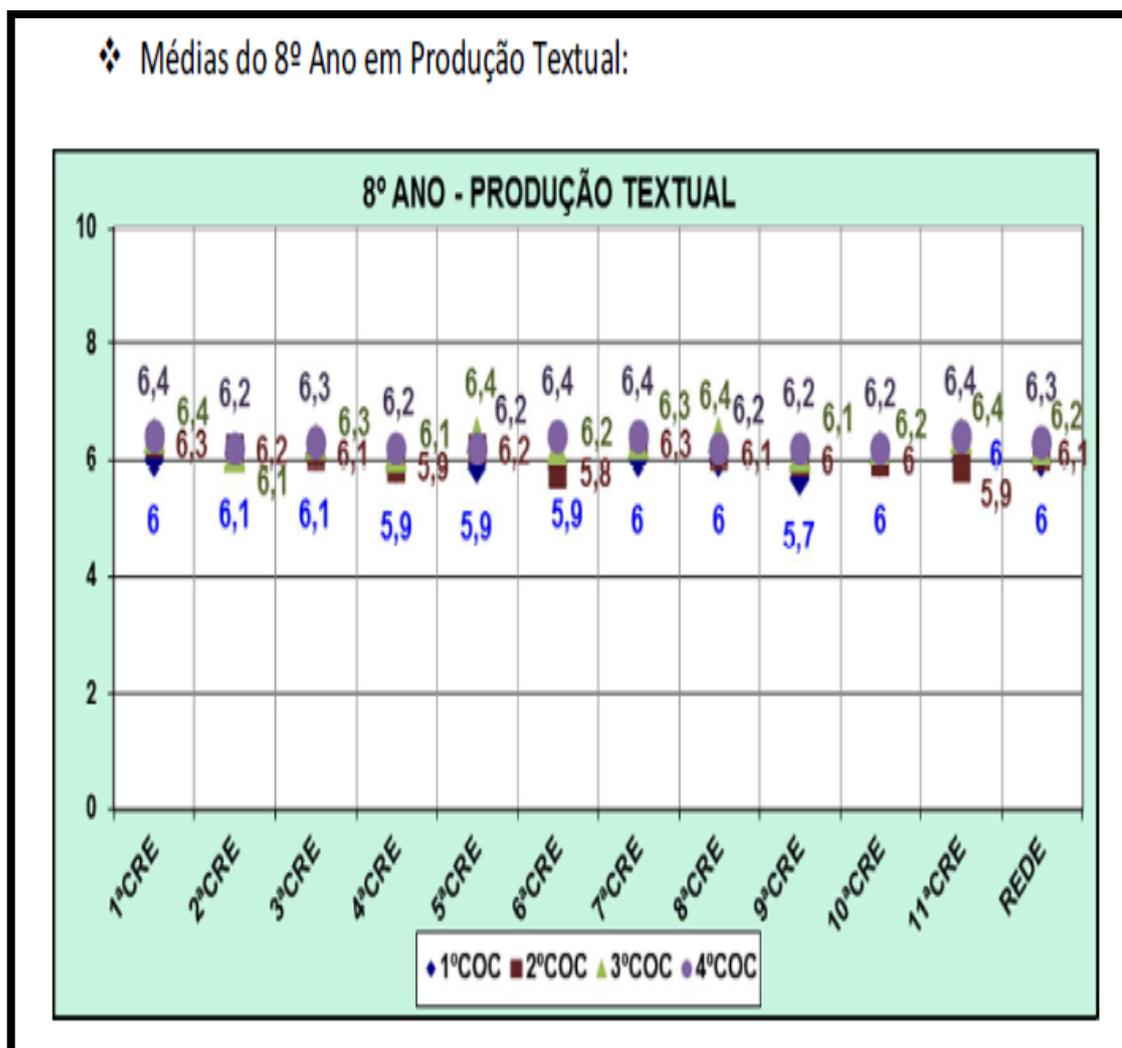


Fig. 6 – Produção textual do 8º ano por coordenadorias e em toda a Rede Municipal (2017)¹⁴

A disposição dos resultados no gráfico acima revela que não houve grandes variações de resultado entre as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). A média anual, em todas as CREs e na rede, ficou em torno de 6,0. De acordo com os próprios parâmetros de avaliação da Secretaria Municipal de Educação, 6,0 é considerada uma média correspondente a um conceito regular. Conclui-se que, de um modo geral, o desempenho em produção textual está abaixo do esperado.

¹⁴ Fonte:

<http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAGÓGICOS/AVALIAÇÃO/RELATÓRIO%20DAS%20PROVAS%20BIMESTRAIS%202017%20BIM%204%20V%20FINAL.pdf>

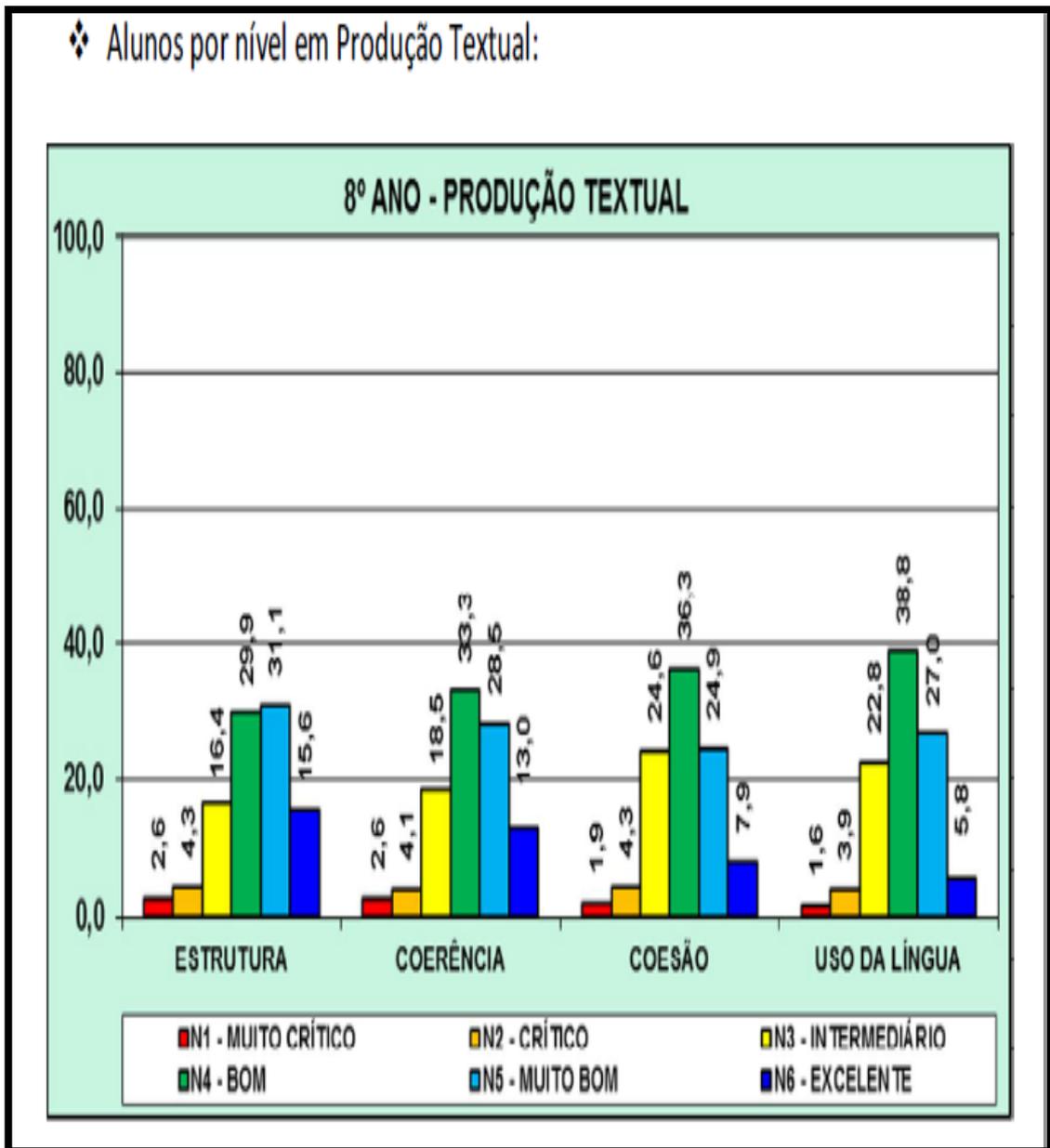


Fig. 7 – Níveis de proficiência em produção textual do 8º ano (2017)¹⁵

¹⁵ Fonte:

<http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAGÓGICOS/AVALIAÇÃO/RELATÓRIO%20DAS%20PROVAS%20BIMESTRAIS%202017%20BIM%204%20V%20FINAL.pdf>

NÍVEL	CLASSIFICAÇÃO	PERCURSO DO ALUNO	MEDIAÇÃO DO PROFESSOR
1	MUITO CRÍTICO	O aluno ainda está na fase inicial do desenvolvimento da competência escritora, não demonstrando conhecimento mínimo do critério avaliado.	Intensificar atividades de recuperação paralela e efetivar as de reforço, abrangendo os conhecimentos básicos sobre o critério observado. É importante fazer uso da leitura de textos, apontando e discutindo o que é solicitado em cada critério.
2	CRÍTICO	O aluno está em fase de transição de nível no desenvolvimento das habilidades de escrita, demonstrando conhecimento precário do critério avaliado.	
3	INTERMEDIÁRIO	O aluno está em fase intermediária da aquisição das habilidades de escrita, apresentando a noção da forma de um texto e demonstrando razoável conhecimento do critério avaliado.	Oferecer atividades de recuperação, abrangendo os conhecimentos de maior dificuldade para esses alunos. Sempre é pertinente fazer uso da leitura de textos do gênero solicitado na Produção Textual para exemplificar sua elaboração.
4	ADEQUADO	O aluno já desenvolve um texto, demonstrando bom conhecimento do critério avaliado, mas, provavelmente, apresenta falhas nos conhecimentos desse critério, as quais comprometem a fluência do texto.	Oferecer atividades de recuperação, focalizando os pontos em que os alunos falham. Sempre é pertinente fazer uso da leitura de textos do gênero solicitado na Produção Textual para exemplificar sua elaboração.
5	MUITO BOM	O aluno já desenvolve bem um texto, mas apresenta pequenas dificuldades no critério avaliado, sem comprometer a fluência do texto.	Estar atento a eventuais necessidades desses alunos.
6	EXCELENTE	O aluno já desenvolve um texto fluente, podendo apresentar, eventualmente, algum deslize no critério avaliado, mas sem comprometer a fluência do texto.	Ampliar a aprendizagem do aluno.

Fig. 8 – Critérios dos níveis de produção textual¹⁶

¹⁶ Fonte:

<http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAGÓGICOS/AVALIAÇÃO/RELATÓRIO%20DAS%20PROVAS%20BIMESTRAIS%202017%20BIM%204%20V%20FINAL.pdf>

No que tange aos aspectos de coesão e coerência – focos deste trabalho – a maioria dos estudantes encontra-se no nível N4 (considerado “bom”). Verifica-se que eles apresentam um certo conhecimento da aplicabilidade desses critérios de textualidade, mas ainda é necessário expandi-lo, de forma que escrevam com maior fluência e sentido.

❖ Os Aspectos da Prova de Produção Textual e seus Resultados no 4º COC

* Legendas abaixo das tabelas

COC		ASPECTOS			
		ESTRUTURA	COERÊNCIA	COESÃO	USO DA LÍNGUA
% de alunos nos níveis 4 a 6 por Aspecto	1º	73,6	70,0	62,9	64,9
	2º	75,6	71,6	65,6	67,2
	3º	75,0	73,8	69,8	70,2
	4º	76,6	74,8	69,1	71,6

■ Acima de 50% (desejável)
■ Abaixo de 50%

Fig. 9 – Resultados da produção textual do 8º ano no 4ºb (2017)¹⁷

Percebe-se que, em toda a Rede Municipal do Rio de Janeiro, embora tenham alcançado um patamar desejável, o aspecto que os educandos apresentam maior dificuldade é a coesão textual, o que fomenta a necessidade de um trabalho mais direcionado para o desenvolvimento deste critério de textualidade.

Diante da análise desses dados referentes à escrita, constata-se que, embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sejam um documento que fora promulgado há quase vinte anos, muitos professores ainda não adotam as orientações que nele constam (FERRAREZI; CARVALHO, 2015). Consequentemente, o exercício da escrita ainda não é uma prioridade nas escolas, faltando planejamento e tempo para este trabalho (ANTUNES, 2016). Quanto às práticas de ensino de Língua Portuguesa, elas devem ocorrer em torno do uso da linguagem:

A razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para

¹⁷ Fonte:

<http://www.rioeduca.net/rioeduca/RECURSOS%20PEDAGÓGICOS/AVALIAÇÃO/RELATÓRIO%20DAS%20PROVAS%20BIMESTRAIS%202017%20BIM%204%20V%20FINAL.pdf>

poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (BRASIL, 1998, p.19)

Com base nessas diretrizes, entende-se que o trabalho com a língua materna deve ser pautado em práticas voltadas para o letramento dos estudantes. Dessa forma, não basta ensinar as relações de codificação e decodificação da língua – campo destinado à alfabetização – mas é necessário relacionar as habilidades de leitura e de escrita às práticas sociais dos alunos – o que se entende por letramento. (SOARES, 2017). Segundo os PCN, o acesso aos saberes linguísticos para o exercício da cidadania é função da escola, e

essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p.19)

Percebe-se, dessa forma, que os PCN priorizam a leitura, a oralidade e a escrita a partir de práticas discursivas que envolvam os mais diversos gêneros textuais, capacitando o aluno para o exercício pleno da sua cidadania. De acordo com Pietri (2010, p.146-147),

se a escola trabalha com a expectativa de que o aluno já chega à sala de aula conhecendo a ordem própria à cultura impressa, ela pode estar formando adequadamente apenas os alunos provindos de comunidades com níveis mais altos de letramento.

Uma das competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é: “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (2017, p.85). Dessa forma, entende-se que o professor deve ter como parâmetro de ensino não a língua como entidade abstrata, mas como uma realização intrínseca à pragmática e fomentadora da formação cidadã de cada indivíduo. Portanto, as aulas de língua portuguesa devem considerar as esferas sociais em que se encontram o indivíduo. O texto, instrumento fundamental da aula, não deve ser trabalhado como um artifício para o ensino de um conhecimento estanque, mas sim como elemento revelador de relações dialógicas, as quais extrapolam os limites da linearidade textual.

A relação dialógica/ pragmática pressupõe a interação (diálogo) entre os sujeitos envolvidos no evento comunicativo – escritor/leitor – bem como as marcas históricas trazidas por cada um (suas memórias, conhecimentos adquiridos), a intencionalidade dos interlocutores na constituição do discurso, o contexto situacional (o palco da realização do discurso), o período histórico, o aspecto cultural, ou seja, todas as instâncias que influenciam diretamente na

constituição do texto. “As ações de linguagem são, assim, uma atividade coletiva e colaborativa de produção e de compreensão de sentidos e intenções”. (ANTUNES, 2017, p.46) Também são uma atividade responsiva, no sentido de que quem fala ou escreve está respondendo ao seu interlocutor.

Portanto, tais elementos, associados à constituição linguística do texto, são essenciais para o processo de construção de sentidos.

2.4.5 A coesão e a coerência na construção do texto

Tendo em vista o fato de não ser um conjunto aleatório de frases, tampouco uma sequência em qualquer ordem, o texto, enquanto unidade comunicativa, deve ser orientado por um conjunto de critérios de textualidade (MARCUSCHI, 2008). O autor afirma, ainda, que “um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do leitor/ouvinte” (MARCUSCHI, 2008, p.94). Portanto, o processo de produção textual não envolve apenas aspectos linguísticos, mas também sociais (a situação sócio-histórica) e cognitivos (conhecimentos previamente adquiridos). De igual modo, Antunes (2017, p.45) afirma que “para que um conjunto de palavras ou de frases seja um texto, é necessária uma condição básica: *que esse conjunto possa satisfazer às exigências de uma ‘ação de linguagem’, semântica, cognitiva e socialmente relevante*” (grifo da autora).

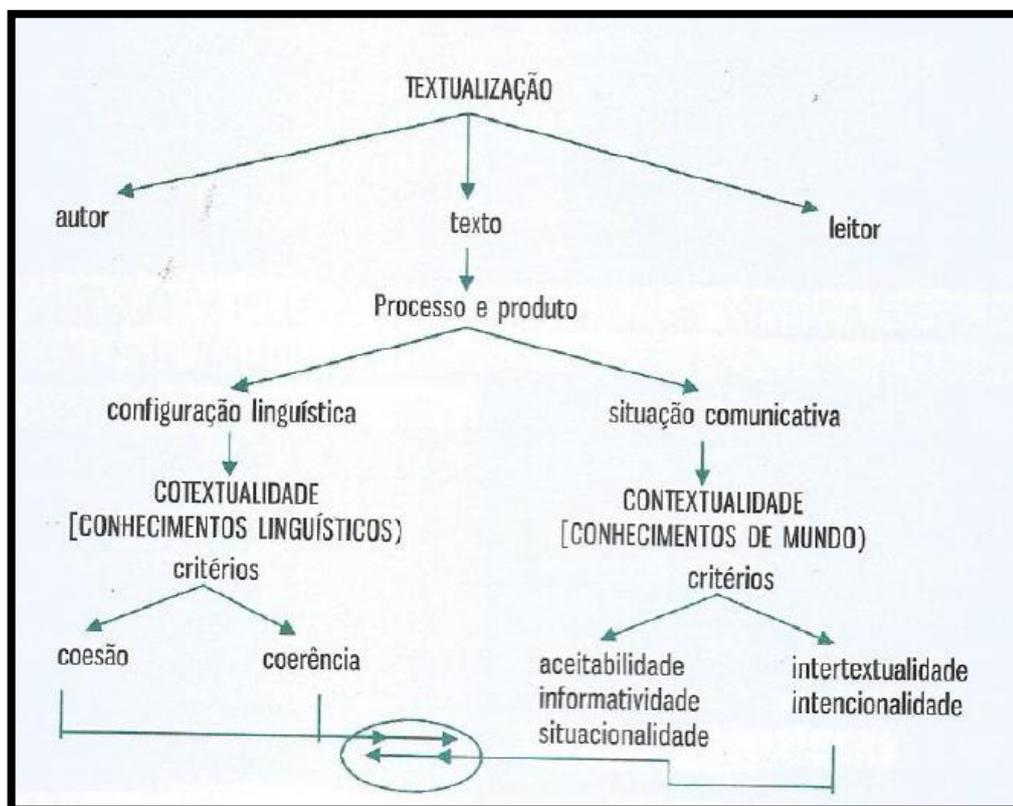


Fig. 10 – Distribuição dos critérios de textualidade (MARCUSCHI, 2008, p.96)

O esquema acima retrata que o processo de textualização envolve três pilares: o autor, o leitor e o próprio texto. Este é construído a partir de conhecimentos linguísticos marcados na superfície textual (cotexto) e de conhecimentos de mundo presentes na situação comunicativa (contexto). Embora estejam distribuídos em duas áreas de conhecimento, os critérios de textualidade conversam entre si, até porque são critérios de acesso à produção de sentido. A coerência, por exemplo, dialoga com os demais aspectos contextuais para estabelecer sentido. Este trabalho se reserva a abordar mais detalhadamente a coesão e a coerência. Para o desenvolvimento desta pesquisa, ambos foram escolhidos porque: (i) correspondem a dois dos quatro aspectos utilizados na composição da avaliação interna de produção textual da SME, o que revela a importância de um ensino sistematizado destes critérios de textualidade; (ii) os recursos coesivos empregados na entrevista oral não são necessariamente os mesmos que atendem à sua forma retextualizada e, para tanto, o ensino da coesão na escrita de uma entrevista é fundamental para a construção da coerência dentro desta modalidade da língua.

Ainda que sejam critérios distintos, coesão e coerência são interdependentes, tendo em vista que, segundo o aspecto linguístico, a coerência se dá mediante as marcas lexicais e gramaticais estabelecidas pela coesão. Conforme Antunes (2017, p.56), “essas marcas funcionam como verdadeiras *pistas* da continuidade de sentido, a qual vai resultar na *unidade semântica e pragmática* que distingue todo o texto coerente” (grifo da autora).

2.4.5.1 Coesão

Em outra obra, a autora afirma que a coesão textual é a “propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática” (ANTUNES, 2005, p.47), de forma a promover a continuidade do texto, garantindo a sua interpretabilidade. Dessa forma, nada no texto está solto, tudo está conectado, interligado, por meio de recursos lexicais e gramaticais que estabelecem a interligação de palavras, períodos, parágrafos e blocos supraparagráficos.

Existem diferentes possibilidades linguísticas de se estabelecer a construção da coesão. Koch (2017) as organiza em dois grandes grupos: a coesão referencial (referenciação) e a coesão sequencial (sequenciação). Conforme Koch (2016, p.31), coesão referencial ocorre quando “um componente da superfície do texto faz remissão a outro(s) elemento(s) nela presentes ou inferíveis a partir do universo textual. Ao primeiro denomino *forma referencial* ou *remissiva* e ao segundo, *elemento de referência* ou *referente textual*” (grifo da autora). A coesão sequencial desempenha a função de promover a sequencialização das partes de um texto. Ela só acontece em pontos específicos do texto (diferentemente da referenciação) e opera por meio

dos conectores, que são as conjunções, preposições e suas respectivas locuções, bem como alguns advérbios e locuções adverbiais. Como a coesão sequencial não é foco deste trabalho, esse tópico não foi desenvolvido.

Antunes (2005) apresenta um esboço com as relações textuais estabelecidas pela coesão, os procedimentos envolvidos e os recursos aplicados na sua construção.

COMO SE FAZ A COESÃO?				
	<i>Relações textuais</i> (Campo 1)	<i>Procedimentos</i> (Campo 2)	<i>Recursos</i> (Campo 3)	
A COESÃO DO TEXTO	1. REITERAÇÃO	1.1. Repetição	1.1.1. Paráfrase	
			1.1.2. Paralelismo	
			1.1.3. Repetição propriamente dita	<ul style="list-style-type: none"> • de unidades do léxico • de unidades da gramática
		1.2. Substituição	1.2.1. Substituição gramatical	Retomada ¹ por: <ul style="list-style-type: none"> • pronomes • dvérbios
			1.2.2. Substituição lexical	retomada por: <ul style="list-style-type: none"> • sinônimos • hiperônimos • caracterizadores situacionais
			1.2.3. Elipse	retomada <ul style="list-style-type: none"> • elipse
	2. ASSOCIAÇÃO	2.1. Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	<ul style="list-style-type: none"> • por antônimos • por diferentes modos de relações de parte/todo
	3. CONEXÃO	3.1. Estabelecimento de relações sintá-tico-semânticas entre termos, orações, períodos parágrafos e blocos supraparagráficos	Uso de diferentes conectores	<ul style="list-style-type: none"> • preposições • conjunções • advérbios • e respectivas locuções

Fig. 11 – Propriedades da coesão do texto: relações, procedimentos e recursos (ANTUNES, 2005, p. 51)

A reiteração corresponde ao processo que envolve a retomada de segmentos prévios ou de antecipação de segmentos posteriores; a associação se realiza quando ocorre a contiguidade semântica entre as palavras; a conexão ocorre mediante a ligação sintático-semântica entre termos, orações, períodos e parágrafos. Este trabalho teve como foco a análise e construção de sentidos por meio da referenciação/ reiteração, tendo em vista as dificuldades que os alunos apresentam em referenciar um determinado termo utilizando-se de outros recursos coesivos, além do da repetição propriamente dita.

Enquanto recurso coesivo, a repetição inclui a paráfrase, que se constitui em reformular o que foi dito anteriormente, normalmente com fins de fornecer maior esclarecimento sobre o assunto abordado. Também inclui o paralelismo, que se caracteriza por manter os elementos coordenados entre si com a mesma estrutura gramatical. E, ainda, inclui a repetição propriamente dita, que consiste fazer reaparecer no texto um termo que foi dito antes.

A repetição de palavras é um mecanismo de coesão recorrente na fala. No entanto, ao se tratar de escrita mais monitorada, seu uso se torna mais restrito. Quanto ao emprego da repetição, Antunes (2017, p.63-64) salienta:

Evidentemente, essa opção por repetir palavras está também sujeita às ‘normas’ de um discurso funcional e adequado ao seu contexto de uso. Quer dizer, a repetição deve responder a algum propósito comunicativo, como repetir para ‘marcar a manutenção do tema’, para ‘ressaltar ou enfatizar um conceito’, para ‘estabelecer um contraste’ etc. Não é, portanto, repetir por repetir. Mas repetir por alguma conveniência ditada pela continuidade temática do texto ou por alguma demanda do evento comunicativo.

Dessa forma, a terceira operação de retextualização proposta por Marcuschi (2010) – a eliminação das repetições, reduplicações, redundâncias, paráfrases e pronomes egóticos – torna-se relevante no processo de retextualização, pois permite um olhar criterioso sobre os termos que devem permanecer no texto escrito e aqueles que devem ser eliminados ou substituídos.

A substituição corresponde ao uso de uma palavra em lugar de outra que lhe seja textualmente equivalente, portanto, tem uma função reiterativa. Em relação à repetição, a substituição oferece uma vantagem, que é a de poder acrescentar informações a uma referência dada anteriormente. Dentro desta categoria, cabem a substituição gramatical (pronomes ou advérbios) e a lexical (um sinônimo, um hiperônimo, um hipônimo ou uma descrição do referente).

A elipse é o resultado da omissão ou do ocultamento de um termo facilmente identificável no contexto, pois há elementos linguísticos que o apontam. Frequentemente vem associada à ocorrência de um mesmo tempo verbal ou função sintática. Por sinalizar um termo já mencionado, a elipse também tem função reiterativa.

A seleção lexical se dá a partir do conhecimento de mundo, o qual “constitui uma base bastante significativa para muitas das associações que se fazem relevantes em um texto” (ANTUNES, 2005, p.136).

Dentro da abordagem da referenciação, os fenômenos pronominais são os que alcançam maior destaque, tendo em vista o número de estudos sobre o assunto. De acordo com Marcuschi (2008), as referências pronominais se estabelecem na superfície cotextual (endófora) ou em nível extralinguístico (exófora).

A endófora é um tipo de pronominalização que retoma elementos recobráveis na superfície textual. Quando a forma remissiva retoma termos já expostos no texto, ocorre uma *anáfora*; quando anuncia o que ainda será veiculado, tem-se uma *catáfora*.

A exófora (também conhecida como dêixis) se realiza quando alude a elementos recuperáveis apenas pelo discurso, fora da superfície linguística, retomados “na situação diretamente (particularmente na oralidade) ou por aspectos cognitivos, conhecimentos compartilhados etc., mas não pela via de expressões correferentes ‘dentro do texto’” (MARCUSCHI, 2008, p.110).

Na fala, é possível também encontrar termos cujos sentidos só podem ser depreendidos a partir do contexto comunicativo, pois somente pela superfície textual não poderão ser recuperados.

Os textos orais costumam ter um maior número de formas pronominais, mas aí elas assumem uma relação situacional e não confundem o interlocutor, já que a situação concreta não exige que se transfira para o texto o universo em que a informação atual está se processando. Daí também o grau maior da complexidade correferencial no texto escrito, onde o universo de processamento deve ir sendo paulatinamente construído. (MARCUSCHI, 2008, p.111)

Na entrevista falada, verifica-se que a referência exofórica é muito comum, tendo em vista o fato de os interlocutores estarem simultaneamente presentes e compartilharem da mesma situação comunicativa. Quanto ao público, em caso de uma gravação, a filmagem da entrevista poderá prover o entendimento de eventuais elementos dêiticos, já que possibilita ao expectador visualizar o cenário, gestos e outros elementos não verbais importantes para a compreensão do texto oral. Portanto, no processo de retextualização para a entrevista escrita, é necessário que esses elementos exofóricos apresentem seus referentes de forma clara no texto, a fim de que este não se torne incoerente para o leitor. Por exemplo, na estruturação da entrevista escrita, há sempre no início de cada turno a indicação do falante (entrevistador ou entrevistado). Dessa forma, é possível recuperar o referente do pronome pessoal “eu” ou o do pronome de tratamento “você”.

2.4.5.2 Coerência

A coerência é um critério que está intimamente relacionado à coesão, tendo em vista que as marcas linguísticas presentes no texto contribuem efetivamente para a construção do seu sentido. A coesão ocorre em decorrência da continuidade requisitada pelo texto, a qual é exigência da coerência. Portanto, a coerência é, em primeira mão, linguística, pois é preciso considerar a forma como os segmentos se constituem no texto. Contudo, a coerência não é

uma propriedade estritamente linguística nem se prende, apenas, às determinações meramente gramaticais da língua. Ela supõe tais determinações linguísticas; mas as ultrapassa. E, então, o limite é a funcionalidade do que é dito, os efeitos pretendidos, em função dos quais escolhemos esse ou aquele jeito de dizer as coisas. (ANTUNES, 2005, p.176)

A construção do sentido do texto se dá a partir dele mesmo e dos interlocutores envolvidos no evento comunicativo. Dessa forma, entende-se que o texto deve ser trabalhado em sala de aula segundo o enfoque interacional, o qual concebe que outras esferas além da linguística são essenciais para a compreensão/ construção do texto. Segundo Antunes (2017, p.74),

os sentidos que constituem essa ‘conexão conceitual’ derivam, por um lado, dos significados das palavras presentes no texto; por outro, derivam dos saberes que temos guardados em nossa memória e que são ativados, oportunamente, conforme as pendências de cada contexto. Esses saberes correspondem ao que chamamos de ‘nosso conhecimento de mundo’ ou de ‘nosso conhecimento enciclopédico’, ou ainda de ‘nosso repertório cultural’”.

Alguns critérios postulados por Charolles (1988, *apud* ANTUNES, 2017) orientam a escrita, para que o texto seja coerente:

- (a) a continuidade de referências e de sentidos, a fim de manter a temática central do texto;
- (b) a progressão no desenvolvimento do tema, ou seja, outros elementos novos devem ser acrescentados ao texto, de modo que este alcance uma relevância informativa;
- (c) a não existência de elementos contraditórios que desconstruam a temática central;
- (d) a relação dos fatos e objetos expressos pelo texto ao âmbito pragmático.

Diante desses quatro critérios, percebe-se que a coerência está fundamentada em aspectos linguísticos, o que a torna indissociável da coesão, mas também está ancorada em aspectos cognitivos e pragmáticos, os quais são essenciais na construção do sentido do texto.

Entende-se, portanto, que os critérios de coesão e coerência são imprescindíveis para o ensino de produção textual. E, para tanto, este também deve ser fundamentado na diversidade de gêneros textuais, como os do domínio jornalístico, por exemplo. No próximo capítulo, apresenta-se a relevância do trabalho com esses gêneros, especialmente a entrevista, foco desta pesquisa.

3 GÊNEROS JORNALÍSTICOS NA ESCOLA: UM OLHAR PEDAGÓGICO

É indiscutível o papel informativo que os gêneros jornalísticos possuem, enquanto meios de comunicação de massa. Jornais e revistas, tanto impressos como virtuais, atuam na veiculação de conteúdos essenciais à sociedade, no fornecimento de matérias que proporcionam o entretenimento e colaboram no processo de formação de opinião.

Diante dessas constatações, o trabalho escolar com os gêneros midiáticos é altamente relevante para a competência escritora e leitora do aluno. Este capítulo aborda os seguintes assuntos: a distinção entre gênero e tipologia textual no ensino de língua; as esferas de atividade humana e o domínio jornalístico; o gênero entrevista como proposta de letramento dos alunos, por meio de uma sequência didática.

3.1 Os Gêneros e Tipologias Textuais no Ensino de Língua Portuguesa

A interação pela linguagem implica a realização de uma atividade discursiva e, para tanto, alguns fatores determinam a escolha do gênero no qual o discurso se realizará: as finalidades e intenções do locutor, os conhecimentos partilhados pelo interlocutor, a relação de afinidade e a posição social e hierárquica que ambos ocupam. (BRASIL, 1998). Esses fatores revelam que o discurso se pauta numa relação dialógica.

O dialogismo ressalta os elementos extralinguísticos presentes no discurso e pressupõe que as interações estabelecidas entre os sujeitos ativos (autor/leitor; falante/ouvinte) são fundamentais na constituição do sentido do texto: os aspectos cognitivos que embasam essas relações (os conhecimentos prévios suscitados durante o discurso), a intencionalidade (as intenções que o autor do texto manifesta claramente ou sugere), o grau de envolvimento (se há intimidade entre os sujeitos ou não) e o nível de negociação (poder de convencimento) entre os interlocutores. Por isso, o dialogismo implica uma relação responsiva, de forma que quem fala ou escreve está correspondendo a algum interesse ou necessidade do seu interlocutor, validando, assim, a função social do texto (ANTUNES, 2017).

Essa função responsiva corresponde a um dos critérios de textualidade chamado *informatividade* (os textos trazem informações que atendem a interesses dos interlocutores envolvidos). Outro fator característico do dialogismo é que o texto “dialoga” com outros textos, outras “vozes”, ou seja, o autor se respalda em outros textos para validar as informações do seu próprio discurso. Esta característica corresponde ao critério da *intertextualidade*.

Os PCN e a BNCC preconizam que o ensino de língua portuguesa deve ser pautado no estudo de textos que retratam situações reais de uso. Segundo Antunes (2003, p.41), “somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode,

de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante”. Dessa forma, é necessário que o estudo do texto assuma, além de um caráter dialógico, também um caráter pragmático.

Segundo Marcuschi (2008, p.39), “a pragmática é todo o estudo da língua relacionado a fatores contextuais e discursivos, tendo como foco de análise os usos e não as formas”. Portanto, ela associa o estudo dos aspectos linguísticos aos elementos extralinguísticos, os quais os interlocutores compartilham o conhecimento sobre o assunto abordado. Ou seja, a pragmática torna relevante o ensino contextualizado, explorando os sentidos do texto a partir da situação discursiva e dos elementos cognitivos identificáveis na relação interacional entre os sujeitos envolvidos.

Para exemplificar o conceito, segue um trecho de uma das entrevistas realizadas pelos alunos¹⁸:

O senhor se lembra de alguma situação que marcou sua vida profissional?

Friburgo, Morro do Bumba (regiões onde houve desabamento de terra devido à forte chuva). Foi muito triste, pois foram muitas mortes. O socorro foi muito doloroso, porque você via criança, adulto, velhinho, e essas pessoas não tinham como se defender. A gente fez de tudo para tirá-los daquela situação. (bombeiro Marcelo¹⁹)

Na entrevista oral, o entrevistado apenas citou os locais – Friburgo e Morro do Bumba – e fez algumas referências genéricas – “o socorro foi doloroso”, “foram muitas mortes”, “a gente fez de tudo para tirá-los daquela situação”, mas não deu qualquer explicação linguística sobre o assunto, talvez porque o profissional acreditasse que os alunos teriam conhecimento sobre o fato aludido. Isso ocorre porque, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p.166), “em toda interação verbal, os participantes se baseiam muito no contexto linguístico e social no qual se inserem as sentenças proferidas, bem como em um acervo cultural comum de conhecimentos e pressupostos que permitem o fenômeno da inferência”. No entanto, para evitar uma possível incompreensão (talvez os alunos leitores desconheçam o ocorrido ou não compreendam claramente o que o entrevistado quis dizer), foi colocada uma breve nota informativa entre parênteses. Segundo a pragmática, a expectativa do conhecimento sobre o assunto (um deslizamento de terra que ocorreu no Rio de Janeiro em 2010, no município de Friburgo – região serrana – e no Morro do Bumba – uma das favelas localizadas em Niterói, região metropolitana – após uma forte chuva que acometeu todo o estado fluminense) supriria a lacuna linguística.

¹⁸ Todas as entrevistas retextualizadas encontram-se no apêndice deste trabalho.

¹⁹ Marcelo Pacheco é formado pela Escola de Especialistas da Aeronáutica (EEAR) e atualmente é primeiro-sargento do Corpo de Bombeiros do estado do Rio de Janeiro.

Voltando à questão do discurso, entende-se, portanto, que ele se manifesta por meio de textos, os quais só são assim considerados se compreendidos como unidade significativa global. De acordo com Bakhtin (2011, p.280),

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos, (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso* (grifos do autor).

O conceito de gênero, então, refere-se a “famílias de textos que compartilham características em comum” (BRASIL, 1998, p.22). Dessa forma, entende-se que o gênero expressa o modo como o falante/escritor organiza a sua mensagem (texto oral ou escrito), tendo em vista o seu interlocutor (ouvinte/leitor) e os fatores externos ao aspecto linguístico que estão associados a este evento comunicativo.

É importante salientar também que há diferenças entre gênero²⁰ e tipo textual. Segundo Marcuschi (2007, p.22), gênero textual corresponde a uma “noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características *sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriamente funcionais, estilos e composição característica” (grifos do autor).

Dessa forma, os gêneros são formas relativamente estáveis que possibilitam a realização do discurso. Sendo assim, para cada prática social o indivíduo faz uso de um gênero, de acordo com a situação que o exige. Há uma infinidade de gêneros, que costumam se realizar em esferas de produção específicas, as quais são conhecidas como domínios discursivos. A atividade jornalística, por exemplo, abrange uma série de gêneros afins, como notícia, entrevista, reportagem, artigo de opinião, editorial, charge. Daí ser chamada também de domínio jornalístico (ou midiático).

De acordo com Bakhtin (2011, p.261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Podemos entender que essa concretização da língua se dá por meio de **textos**, e são únicos porque se realizam a partir de uma necessidade individual dentro

²⁰ Apesar da distinção entre os termos “gêneros discursivos” e “gêneros textuais”, nesta pesquisa optamos por usar o termo “gênero textual” com base em Marcuschi (2008), pelo fato de trabalhar o gênero entrevista a partir de sua materialidade enquanto texto.

de uma determinada esfera de atividade humana. Esse enunciado/texto se constrói por meio da fala ou da escrita, conforme o contexto situacional/discursivo o exige.

Cada enunciado é particular, porém, percebemos que alguns mantêm características em comum, segundo o campo de comunicação onde são veiculados. Tais características são indissociáveis e conhecidas como conteúdo temático, composição estrutural e estilo. Esses tipos relativamente estáveis de enunciados são denominados gêneros textuais. O gênero, portanto, sempre atenderá a um propósito comunicativo.

O gênero estabelece, pois, uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos e, ao mesmo tempo, pelos enunciados a vida se introduz na linguagem. Os gêneros estão sempre vinculados a um domínio da atividade humana, refletindo suas condições específicas e suas finalidades. (FIORIN, 2006, p. 61-62)

O conteúdo temático é o assunto abordado no texto, qual ideia é o fio condutor que une todo o enunciado. Aqui não se trata do assunto específico de um texto, mas do possível assunto a ser abordado pelo gênero em questão. Para tanto, ele é escolhido a partir da intencionalidade comunicativa do emissor. O conteúdo do gênero entrevista é de teor informativo: visa informar o leitor sobre um determinado assunto que o entrevistado domina (sua vida pessoal ou área de atuação profissional).

A construção composicional – ou composição – é o modo como o enunciado se organiza, se estrutura. No caso de uma entrevista, o texto se organiza em turnos, como um diálogo controlado pelo entrevistador. Na entrevista retextualizada (escrita), pode-se indicar as falas de diferentes modos: as perguntas aparecem destacadas em negrito, as falas são discriminadas com indicação de cada interlocutor no início do enunciado (nome completo ou iniciais). Ainda que jornais e revistas apresentem configurações diferentes, o que caracteriza os diferentes textos como pertencentes ao gênero entrevista é a troca de turnos.

O estilo corresponde à seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, os quais o emissor emprega na construção do texto. Essa escolha decorre do conhecimento do interlocutor do texto, o que também corresponde à sua intencionalidade e à situação comunicativa presente. Por ser um gênero essencialmente oral, é comum que a entrevista seja marcada por repetições, digressões, falsos começos, truncamentos, hesitações e outras ocorrências típicas da fala. No processo de retextualização, cabe ao editor do texto a eliminação desses marcadores orais, a fim de que o texto se adapte à modalidade escrita.

Já os tipos textuais designam sequências teoricamente definidas pela sua natureza linguística: aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas. São agrupados em seis categorias: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

O autor sintetiza as três definições da seguinte forma:

(...) para a noção de *tipo textual* predomina a identificação de *sequências linguísticas típicas* como norteadoras; já para a noção de *gênero textual*, predominam os critérios de *ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade*, sendo que os *domínios discursivos* são as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam. (MARCUSCHI, 2007, p. 24)

Percebe-se, aqui, que gênero e tipo não são categorias dicotômicas; pelo contrário, são complementares e integradas, colaborando para a formação constitutiva do texto (MARCUSCHI, 2008). Para exemplificar sequências tipológicas, seguem alguns trechos das entrevistas realizadas pelos alunos²¹. Dessa forma, quanto ao seu aspecto tipológico, o texto pode apresentar sequências:

- descritivas – na introdução, é feita uma breve apresentação do entrevistado.

Denise Almeida é professora alfabetizadora da rede municipal do Rio de Janeiro. É regente de Sala de Leitura, onde realiza diversas atividades de contação de histórias e teatro. Além disso, também é poetisa, escritora e possui quatro livros infantis publicados. Nesta entrevista, ela conta um pouquinho sobre sua própria história de vida, sobre os desafios da educação e sobre seu amor pela arte de contar histórias.

- narrativas – trecho em que ocorre o relato de suas experiências particulares ou testemunhais.

Qual foi o maior desafio que já enfrentou na sua carreira?

Eu sou o único professor formado numa faculdade particular que ganhou para trabalhar. Eu queria minha independência. Então, quando eu entrei para a Universidade Castelo Branco, a minha primeira faculdade foi Português-Literatura. Como eu jogava, ganhei bolsa na faculdade. O meu objetivo era que meu pai não precisasse se envolver no pagamento da minha faculdade porque foi uma escolha minha e eu queria resolver o mais rápido possível, mesmo ele tendo condição. Então eu tive essa possibilidade de começar a trabalhar antes mesmo de me formar, como eu falei para vocês. (Professor Ivan²²)

- argumentativas – ocasião em que o entrevistado expressa sua opinião sobre o tópico abordado.

Mas é um trabalho difícil... (ser professor)

É difícil, mas já pensou a grandeza que é você minimamente poder dar um pouquinho do que você viveu, da sua experiência, e conseguir transformar essa pessoa em um ser humano melhor? Uma pessoa com uma cabeça tão vazia ou tão cheia de coisas inadequadas para aquele momento? É isso que faz a gente ser professor. Eu ousou dizer, mal comparando, que é um amor paternal e, até em alguns aspectos maior do que o amor paternal, porque o filho que nasceu de mim eu quis, eu desejei, mas o aluno que chegou para mim não é o aluno ideal, é o aluno que chegou pra mim. Alguns nos dão alegria, outros... (risos) muita dor de cabeça, muito trabalho. (Professor Vanderlei²³)

²¹ Todas as entrevistas constam no apêndice deste trabalho.

²² Ivan Pires é professor de Educação Física há mais de 30 anos. Trabalhou em diversas escolas públicas e privadas, como também já atuou como treinador de times de voleibol, futebol e handebol.

²³ Vanderlei de Sá é geógrafo e professor. Trabalha no magistério há mais de 30 anos. Possui larga experiência em cursos preparatórios e em escolas públicas e privadas.

- injuntivas – quando o entrevistado se dirige ao público para dar um conselho ou uma orientação sobre o assunto de seu domínio.

Que conselho daria para os adolescentes estudantes da escola pública?

Estudem, porque é a única coisa que não vão tirar de vocês. Eu estou falando para vocês o que eu falo para o meu filho. Conhecimento é uma coisa que não sai da gente. Tudo que você aprende, tanto de conhecimento de escola quanto de conhecimento de vida, é seu. E eu espero sempre que seja para o bem, para a gente crescer na vida. Não é crescer financeiramente, mas sim como pessoa. Um conselho que eu sempre dava para os meus alunos: faça o que é o certo! Tem que fazer com juízo, acreditando que vai dar certo e pensando no próximo. Tenho que respeitá-lo porque eu quero que ele me respeite também. (Coordenadora Rita²⁴)

- Expositivas – quando o entrevistado dá uma explicação sobre um determinado assunto.

Problemas como conflitos familiares ou bullying podem interferir no comportamento dos adolescentes?

Certamente, às vezes trazendo consequências para a vida adulta. Hoje a gente ouve muito sobre o cutting, que é uma forma de automutilação. A gente observa que pessoas que sofrem bullying costumam ser mais deprimidas. Não é que todo mundo que sofre bullying vai se automutilar, mas se você perguntar para a maioria das pessoas que faz isso, elas já sofreram bullying, ou seja, pessoas que passaram por grandes sofrimentos. Às vezes pode ser um abuso, uma violência familiar, um vizinho que acabou abusando ou por necessidade de aceitação. Nesse caso, se a pessoa tem autoestima baixa, ela acaba se automutilando para ser aceita naquele grupo em que todos têm essa prática. Mas isso tudo está ligado ao sofrimento, porque quem não está sofrendo não se corta. A pessoa faz isso para se distrair da dor que sente no coração e tenta desviar para a dor física. Ela precisa de um atendimento psicológico, mas também pode buscar fazer outras atividades, como escrever poesia, ouvir uma música, cantar, fazer um trabalho manual, passear com o cachorro, dar uma corrida, fazer uma atividade física. Quando a gente faz uma atividade física, por exemplo, o nosso corpo libera uma série de hormônios que nos dão prazer. (Psicóloga Maísa²⁵)

No estudo das tipologias textuais, verifica-se que cada uma apresenta propriedades linguísticas intrínsecas. Por exemplo, em sequências narrativas são recorrentes as marcas de temporalidade (verbos no passado); nas descritivas dominam as sequências de localização; nas expositivas ocorrem sequências analíticas ou explicativas; nas argumentativas são frequentes os contrastes e nas injuntivas ocorrem sequências imperativas (MARCUSCHI, 2007)

²⁴ Rita Simone Ramos é professora, graduada em Pedagogia e em Letras Português/Inglês, com pós-graduação em Linguística Textual pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestrado em Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio). Ela é a Gerente de Educação da 9ª Coordenadoria Regional de Educação do Município do Rio de Janeiro.

²⁵ Maísa Campos é psicóloga do PROINAPE (Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas), órgão ligado à Secretaria Municipal de Educação. Ela atua no acompanhamento de escolas da 9ª Coordenadoria da SME, desenvolvendo ações de apoio a crianças, adolescentes e profissionais.

3.2 Gênero Entrevista

O trabalho escolar com gêneros jornalísticos permite que o professor de língua portuguesa usufrua de uma diversidade de textos autênticos, que retratam o cotidiano da sociedade e se aplicam a um ensino contextualizado.

A escola, como toda instituição, é um estabelecimento relativamente fechado e nela os alunos recebem (ou deveriam receber) instrução e formação. Dado o anacronismo, em parte inevitável, de sua estrutura de programas, os alunos ficam ali isolados da sociedade que evolui à sua volta. Um dos principais papéis do professor seria, pois, o de estabelecer laços entre a escola e a sociedade. Ora, levar jornais/revistas para a sala de aula é trazer o mundo para dentro da escola. (FARIA, 2013, p. 11)

Com o intuito de explorar esse domínio discursivo, adaptando-o à realidade da escola, foi criado um projeto de letramento com base em gêneros jornalísticos: o jornal *online* Charles News. Sendo assim, a escolha do gênero entrevista surgiu a partir da necessidade de fornecer textos com conteúdo que despertassem a curiosidade dos alunos, para serem publicados na seção “Papo reto: entrevistas”.

Além desse fator motivador para esta pesquisa, o gênero entrevista também é validado pela BNCC (p.141), no que tange às habilidades de produção textual no campo jornalístico/midiático:

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, **entrevistas** (...), como forma de **compreender as condições de produção** que envolvem a circulação desses textos e poder **participar** e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o **contexto da Web 2.0**, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua **adequação ao contexto de produção e circulação** – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando **estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos**, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, 2017, p. 141, grifo nosso)

Logo, a orientação do documento é que o ensino da competência escritora abranja os diferentes gêneros textuais do domínio jornalístico em circulação e que se fundamente na produção efetiva destes textos, de modo que os educandos compreendam o seu processo de produção e a responsabilidade social envolvida na veiculação das informações. A BNCC também considera relevante o papel da internet enquanto espaço de publicação dos textos dos alunos, o que reafirma a importância do interlocutor no processo de produção textual, ou seja,

sua função social. Destaca-se, ainda, a importância dos elementos que compõem o discurso, como os interlocutores, a finalidade, o suporte, a modalidade e a variedade da língua. Também reafirma a importância de considerar a escrita como uma atividade a ser cumprida em etapas, portanto, processual: planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos.

O processo de retextualização da entrevista possibilita a verificação das diferenças entre as modalidades oral e escrita, tendo em vista que ambas possuem organizações textuais/linguísticas distintas. Como era muito recorrente das produções textuais dos alunos o emprego de elementos da fala, acredita-se que a comparação de um mesmo gênero apresentado nas duas modalidades favoreceria o reconhecimento dessas diferenças.

A entrevista é um gênero que pode ser encontrado em diversos domínios discursivos, como o médico, o laboral, o científico, o jornalístico etc. Contudo, embora manifestem estilos e propósitos diversos, sua organização composicional permanece igual, numa estruturação de perguntas e respostas envolvendo pelo menos dois interlocutores. (HOFFNAGEL, 2007). Neste trabalho, o foco de estudo será a jornalística, com base no processo de retextualização.

Segundo a autora, uma peculiaridade da entrevista midiática é a presença de uma audiência, que influencia diretamente na escolha dos tópicos abordados durante a realização do evento discursivo.

Uma característica específica das entrevistas da mídia, oral e escrita é que, além do entrevistador e do entrevistado como participantes principais, há também a audiência (ouvintes, espectadores e leitores), que, embora participante passiva, no sentido de que não participa diretamente, está sempre presente para os entrevistadores e entrevistados. Nesse sentido, tanto as perguntas como as respostas são formuladas com uma audiência específica em mente. (HOFFNAGEL, 2007, p.183)

No caso desta pesquisa, a temática das entrevistas fundamenta-se no perfil dos alunos da escola: como estudantes do segundo segmento do ensino fundamental, adolescentes entre 11 e 15 anos, muitos ainda não apresentam expectativas quanto a uma carreira profissional, talvez por falta de conhecimento sobre as profissões ou por falta de oportunidade de contato com profissionais de diferentes áreas. Sendo assim, esta proposta pedagógica visa também ampliar o nível de conhecimento do assunto, possibilitando que os estudantes conheçam um pouco a respeito das particularidades das profissões dos entrevistados, dentre os quais há uma psicóloga, um bombeiro, uma técnica de enfermagem, uma conselheira tutelar (cuja formação é o magistério) e quatro professores, dos quais: uma é escritora e contadora de histórias; outra é gerente pedagógica da nona Coordenadoria de Educação do Município do Rio de Janeiro; outro é professor atuante em escolas públicas, privadas e em preparatórios para concurso; outro é

professor e técnico de modalidades esportivas (futebol, vôlei), atuando em iniciativas públicas e privadas.

As entrevistas também variam quanto ao seu conteúdo. De acordo com a autora (2007), são três tipos gerais:

- a) O entrevistado é um especialista em algum assunto. O propósito é esclarecer sobre o fenômeno abordado e, quando desconhecido do público, suas credenciais são explicitadas na apresentação/introdução;
- b) O entrevistado é uma autoridade, geralmente conhecida pelo público, e a intenção é obter sua opinião sobre algum acontecimento;
- c) O entrevistado é uma pessoa pública (políticos, artistas, escritores, etc.) e a finalidade é a sua promoção pessoal.

Ainda existe um outro tipo que serve de fonte de informação para outros gêneros jornalísticos, principalmente as notícias: a entrevista de testemunho, que se define por apresentar o relato de uma pessoa que tenha presenciado algum fato ou incidente do cotidiano.

O foco deste trabalho é a realização de entrevistas a pessoas pertencentes à comunidade do entorno da escola que atuem de maneira favorável ao desenvolvimento social/econômico do local, ainda que sejam desconhecidas pela maioria das pessoas. O objetivo era que os entrevistados compartilhassem suas experiências de vida, a fim de que os estudantes percebessem que cada indivíduo pode contribuir positivamente na comunidade em que está inserido. Na verdade, estas entrevistas não orbitam em torno de um acontecimento em que o jornalista busca depoimentos, mas visa apresentar o modo de vida de pessoas comuns que fazem história a partir de suas atuações no bairro.

A finalidade deste trabalho era realizar a retextualização dos textos orais para a modalidade escrita, a fim de publicá-los no jornal *online* da escola. Para tanto, como o ponto de partida é a produção de entrevistas orais, vale destacar algumas orientações para o desenvolvimento desta etapa. Conforme Mário Erbolato (2008):

- Primeiramente deve identificar-se e mencionar a finalidade da entrevista. Isso dará maior credibilidade para o trabalho.
- É preciso saber conduzir a conversação. Se for necessário, deve formular outras perguntas que porventura sejam provocadas durante o diálogo.
- Deve ajudar o entrevistado a expor as suas opiniões, se necessário.
- É importante fazer as perguntas de forma objetiva e evitar o corte das respostas.
- Se o entrevistado divagar, o entrevistador deve fazer com que ele volte ao assunto.

- O entrevistador não deve discutir com a pessoa, tampouco deve emitir sua opinião, a não ser que seja solicitada.
- O tópico de cada pergunta deve ser bem desenvolvido, antes de prosseguir a entrevista.

Para o cumprimento desta etapa, é fundamental também que seja feito o planejamento das perguntas, com base no perfil de cada entrevistado. Vale ressaltar que a finalidade destas entrevistas é informar sobre a profissão de cada entrevistado e, portanto, as perguntas foram direcionadas para esse assunto.

Ainda cabem algumas considerações importantes quanto à organização textual do gênero entrevista, na sua forma retextualizada:

- Presença de um título: por ser um texto informativo, publicado em um jornal ou revista, a finalidade do título é atrair a atenção do leitor, de forma a despertar sua curiosidade para a leitura do texto.
- Parágrafo introdutório: é um breve texto de apresentação, o qual pode conter informações como o nome completo, a idade (opcional), as atividades relacionadas à sua profissão, alguns pontos abordados na entrevista, uma citação direta (para validar a fala do entrevistado).
- Disposição alternada das falas, retratando a troca de turnos. É essencial a identificação dos interlocutores, de modo que o leitor consiga distinguir o entrevistado e o entrevistador.

A partir do exemplo abaixo, é possível compreender a organização textual de uma entrevista:



Fig. 12 - Exemplo de organização textual do gênero entrevista²⁶

No exemplo acima, verifica-se que o título é uma citação direta da fala da entrevistada. Esta afirmação revela uma aparente incoerência, tendo em vista que a sociedade atual vive um momento singular na história, provocado pelo advento da tecnologia, que possibilita a veiculação da informação por meio de diferentes fontes, sejam oficiais ou amadoras – como uma pessoa desconhecida poder publicar um vídeo ou um texto no Youtube ou nas redes sociais, fato que antes não acontecia. A escolha do título deve-se justamente a essa aparente incoerência, que será desconstruída ao longo do texto. Essa estratégia pretende “fisgar” o leitor da revista, provocando a sua curiosidade.

O parágrafo introdutório apresenta informações básicas sobre a entrevistada: pesquisadora da Universidade de Harvard e líder de uma iniciativa que combate a

²⁶ Fonte: <https://complemento.veja.abril.com.br/entrevista/claire-wardle.html>
Acesso em 30/09/2018

desinformação na internet. Também apresenta um fato histórico envolvendo esta organização – a atuação nas eleições francesas –, o que respalda a sua confiabilidade nas investigações.

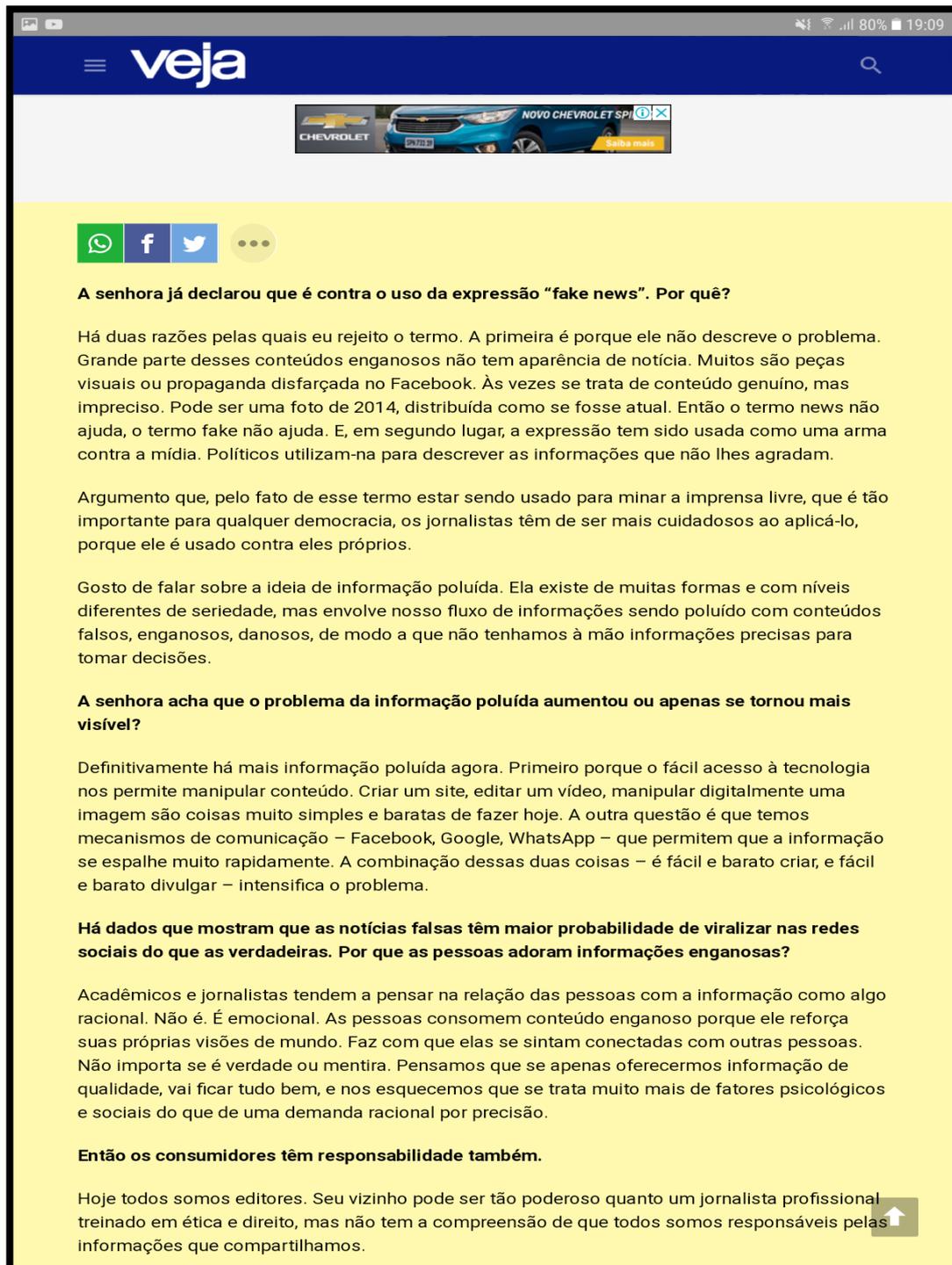


Fig. 13 – Continuação da entrevista apresentada na figura anterior²⁷

²⁷ <https://complemento.veja.abril.com.br/entrevista/claire-wardle.html>

No corpo do texto, percebe-se que a diferenciação dos turnos está sinalizada pelo negrito das perguntas correspondentes às falas do entrevistador. Essa distinção pode variar: há casos em que se indica o enunciador no início da sua respectiva fala, seja pelo nome completo ou pelas iniciais do nome do entrevistado ou do entrevistador – jornal ou revista. De fato, o que importa é que a troca de turnos esteja perfeitamente compreensível para o leitor.

3.2.1 O domínio jornalístico

Dentre as inúmeras práticas sociais recorrentes no cotidiano, é comum o encontro de determinados gêneros textuais em determinadas esferas institucionalizadas, conforme a área de atuação discursiva. Desse modo, têm-se o domínio jurídico, escolar, familiar, religioso, jornalístico e muitos outros. O alvo de estudo deste trabalho é o domínio jornalístico. Para tanto, faz-se necessário compreender que o elemento fundamental à existência do domínio jornalístico é a informação.

De acordo com Faria (2013), uma das principais tarefas da escola é estabelecer um elo entre a escola e a sociedade. A autora destaca a importância de se trabalhar com jornais em sala de aula, tendo em vista a possibilidade de explorar temas atuais e que afetam diretamente a vida de cada estudante. Segundo a professora,

O jornal é também **uma fonte primária de informação**, espelha muitos valores e se torna assim um instrumento importante para o leitor se situar e se inserir na vida social e profissional. Como apresenta um conjunto dos mais variados conteúdos, preenche plenamente seu papel de objeto de comunicação. Mas não só, pois como os pontos de vista costumam ser diferentes e mesmo conflitantes, ele leva o aluno a conhecer diferentes posturas ideológicas frente a um fato, a tomar posições fundamentadas e a aprender a respeitar os diferentes pontos de vista, necessários ao pluralismo numa sociedade democrática. (FARIA, 2013, p.10)

O discurso jornalístico é composto pela notícia, reportagem, editorial, entrevista, debate, artigo de opinião (coluna) e outros. Todos esses gêneros possuem finalidades distintas, mas partem de um ponto em comum: a informação.

3.2.2 A questão do suporte: o jornal escolar

A noção de suporte é complexa porque ele está diretamente relacionado ao gênero veiculado. Alguns gêneros só aparecem em suportes específicos. No caso de uma entrevista, dificilmente ela será veiculada em um *outdoor*, por exemplo, porque este suporte requer textos mais concisos, normalmente da esfera comercial ou política. Em meios físicos, poderá ser encontrada em jornais e revistas; em meio virtual, em sites, blogs, *Youtube* e outros.

De acordo com Marcuschi (2008, p. 174), suporte é “um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como

texto”. Dessa definição, depreende-se que suporte é um espaço (físico ou virtual), possui um formato específico (entende-se que a internet é um macrossuporte que abarca suportes menores), e tem como finalidade fixar e mostrar o texto.

Projetos como o jornal escolar não são novidade: muitos professores já desenvolvem tais trabalhos em escolas públicas e privadas. O diferencial desta pesquisa reside justamente no suporte. De um modo geral, esses projetos são apresentados em suporte papel ou mural. A presente proposta de intervenção surgiu com a necessidade de fornecer textos de interesse dos alunos para serem publicados no jornal *online* da escola – o Charles News²⁸ – cujo objetivo é promover o letramento dos alunos nos gêneros jornalísticos, assim como auxiliar no desenvolvimento das competências leitora e escritora.

O Charles News é um jornal *online* concebido a partir de um site de domínio público, que possibilita a criação de *homepages* de conteúdos diversos. Tomou-se como parâmetro para a organização da página principal e das seções a configuração de sites de jornais que circulam virtualmente no país, a fim de recriar essa prática social. Criou-se uma barra de ferramentas na página principal, na qual estão dispostas todas as seções encontradas no jornal. Os textos nele veiculados abordam os acontecimentos da escola, as atividades pedagógicas desenvolvidas, bem como outros assuntos de cunho educativo e de interesse dos educandos. Vale lembrar que, por ser uma proposta didática, o jornal escolar deve adaptar-se às necessidades do seu público-alvo: os estudantes.

Intencionalmente, a diagramação do Charles News é muito similar à de um jornal *online* comercial, conforme sugerem os PCN:

Organizar situações de aprendizado supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (BRASIL, 1998, p. 22, *grifo nosso*)

Alguns fatores foram preponderantes na escolha do suporte virtual: a predileção dos adolescentes pelas inovações tecnológicas, a facilidade de editar as seções do jornal; o acesso ao jornal a qualquer momento, por meio de um *smartfone*, *tablet* ou computador; a possibilidade de inserir vídeos; o fator ecológico.

²⁸ <https://salaleituracharles.wixsite.com/charlesnews>

As entrevistas produzidas pelos alunos – o trabalho final deste projeto – foram publicadas no jornal virtual, na seção específica de entrevistas. A partir da divulgação dos textos, esperava-se que os alunos reconhecessem o papel social da escrita a partir de suas produções.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo serão apresentados o perfil da escola onde a proposta de intervenção foi desenvolvida, os dados sobre os resultados das provas de produção textual do 7º ano (2017) em toda a Rede Municipal do Rio de Janeiro, o tipo de pesquisa que norteia este trabalho e a sequência didática que foi realizada numa turma de 8º ano (2018).

4.1 Local e Sujeitos da Pesquisa

A proposta de intervenção aqui apresentada foi desenvolvida com alunos do oitavo ano do ensino fundamental da Escola Municipal Charles Dickens, situada à rua Primeira Cruz, sem número, no bairro de Campo Grande, Rio de Janeiro/RJ.

Inicialmente foi chamado de Ginásio Estadual Charles Dickens, o qual foi fundado aos 5 dias do mês de dezembro de 1962, durante o governo de Carlos Lacerda. Iniciou suas atividades em 1963, sob a direção do Dr. Jair Tavares de Oliveira. O nome da unidade escolar foi modificado para Escola Municipal Charles Dickens quando houve a fusão do Estado da Guanabara.

Localizada na região central do bairro, atende o segundo segmento do ensino fundamental (6º a 9º ano). Como é uma escola de fácil acesso, seu perfil de discentes é bastante heterogêneo, pois eles provêm de diferentes localidades de Campo Grande. Também recebe alunos de diferentes condições sociais, alguns oriundos de escolas particulares e outros beneficiados por programas assistenciais do governo federal.

A escola possui um total de 51 servidores. A equipe gestora da escola é composta por uma diretora geral e uma adjunta. Possui também um coordenador e uma professora regente de sala de leitura. A escola tem 11 funcionários e 37 docentes, lotados com carga horária de 16h ou 40h. A equipe de língua portuguesa é composta por 6 professores regentes.

A escola funciona em dois turnos (manhã e tarde), das 7h30 às 12h e das 13h às 17h30. Atende a 840 alunos matriculados (em média), distribuídos em 22 turmas, sendo 11 em cada turno. A unidade escolar possui também turmas de aceleração de estudos, conforme orientação da Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ).

Quanto à estrutura física, a escola apresenta: onze salas de aula, uma sala de direção, uma sala de professores, uma secretaria, uma sala de leitura, um laboratório de informática, uma quadra de esportes descoberta, um pátio coberto, um pátio descoberto, uma cozinha, um refeitório, um auditório, um almoxarifado, uma horta hidropônica.

A sala de leitura possui horário de atendimento aos alunos, que podem frequentar o espaço voluntariamente ou acompanhados por um professor para a realização de alguma

atividade pedagógica. O acervo bibliográfico é bastante variado, em torno de seis mil títulos. Os alunos têm acesso à literatura brasileira, estrangeira e juvenil, de diferentes gêneros, como contos, romances, crônicas, poemas, histórias em quadrinhos, etc. Além desse material, há enciclopédias, revistas e dicionários disponíveis para pesquisa. A sala também possui uma televisão e um aparelho de DVD.

Como apoio pedagógico, algumas salas de aula possuem aparelho *datashow* e caixas de som, para que se utilizem recursos audiovisuais.

A proposta pedagógica da escola visa à formação cidadã do aluno, de modo que ele seja consciente e comprometido com a sociedade da qual faz parte. Para tanto, vários projetos são desenvolvidos ao longo do ano letivo, como:

- Horta hidropônica – além de auxiliar no aprendizado de ciências, a horta tem fomentado a aquisição do hábito de uma alimentação saudável, livre de agrotóxicos. Além disso, os alunos participam diretamente da sua manutenção.
- Jornal “Charles News” – proposta de trabalho com gêneros jornalísticos, a fim de promover a integração de conteúdos de diferentes saberes e a divulgação de informações referentes às atividades rotineiras da escola. Os alunos participam diretamente da elaboração dos textos publicados no site. As entrevistas produzidas pela sequência didática apresentada neste projeto serão divulgadas na página do jornal, em seção específica.
- Projetos interdisciplinares – ao longo dos bimestres, os professores realizam atividades que envolvem outros saberes, integrando conteúdos.
- Gincana solidária – atividades que objetivam estimular o trabalho em equipe e a valorização do outro são prioridades nesta escola. Para tanto, no segundo semestre acontece a gincana “Fazer o bem sem olhar a quem”, a qual propõe diversas tarefas que envolvem conhecimento cultural, desenvolvimento de valores éticos e morais e despertar da preocupação com questões sociais e ambientais.

Tendo em vista que a sequência didática foi aplicada numa turma de 8º ano em 2018, buscou-se avaliar os índices de desempenho dos alunos do 7º ano de 2017, em cujo grupo encontram-se os estudantes envolvidos na pesquisa. Os dados são da avaliação de Produção Escrita, aplicada pela SME em toda a Rede.

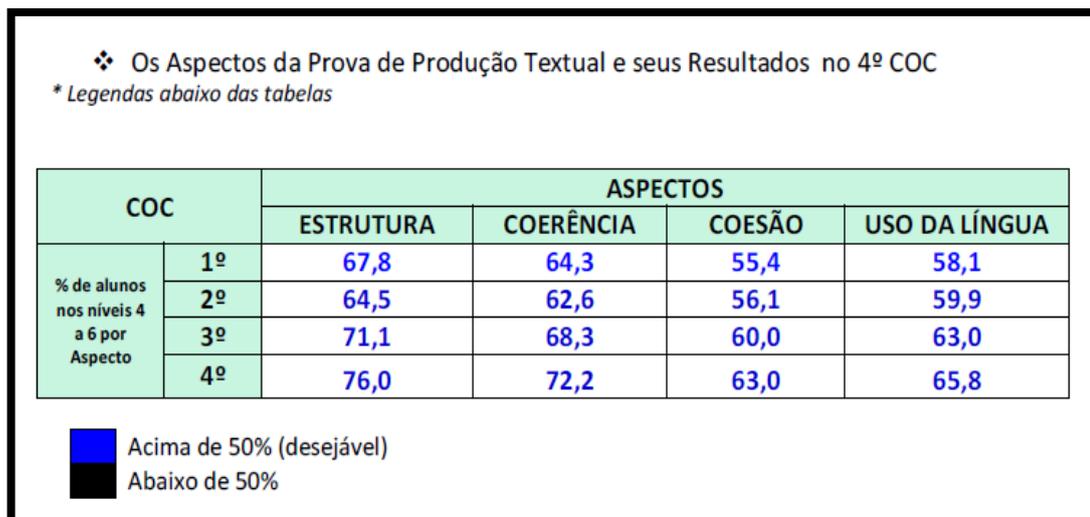


Fig. 14 – Resultados da correção da Produção Textual do 7º ano (2017)²⁹

A partir da observação dos dados, verifica-se que o aspecto textual no qual os alunos apresentaram maior dificuldade, em todos os bimestres, foi a coesão. Embora os dados apontem para um patamar desejável, ainda há um quantitativo considerável de estudantes que está em níveis mais preliminares de escrita³⁰ (vide figura 8). Os resultados apontam a porcentagem de alunos que está entre os níveis 4 e 6. No entanto, há uma lacuna grande de conhecimentos entre um aluno de nível 4 e outro de nível 6. O estudante que está no nível 4 possui um bom conhecimento do critério coesivo, mas ainda apresenta algumas falhas que comprometem a fluência do texto. Sabe-se, por experiência, que boa parcela desse total de alunos identificados na tabela encontra-se no nível 4, o que justifica a necessidade de explorar a coesão em sala de aula. Acredita-se que, aprimorando os conhecimentos sobre coesão, os resultados sobre coerência também serão mais favoráveis, tendo em vista o grau de interligação entre os dos critérios de textualidade, como foi visto anteriormente.

Com esta pesquisa, além de trabalhar as questões relacionadas aos usos da língua nas modalidades oral e escrita, no que se refere ao emprego adequado dos recursos coesivos de referência, buscou-se também ampliar o conhecimento dos estudantes quanto às ações desenvolvidas por membros da sua comunidade, de modo que compreendessem o papel social que cada indivíduo pode desempenhar no meio em que vive, permitindo sua atuação como cidadão. Por isso, os entrevistados selecionados para participarem deste projeto são pessoas não públicas, mas que exercem função importante para a comunidade onde vivem os alunos.

²⁹ Relatório completo disponível no site <http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>
Acesso em 22/01/2018

³⁰ A média para aprovação é 60, o que justifica a legenda sinalizar os resultados como desejáveis.

4.2 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa está inserida na linha de pesquisa *Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Prática Docente do Mestrado Profissional em Língua Portuguesa*, uma das que são oferecidas no âmbito do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

É de ordem qualitativa, pois objetiva reconhecer os fenômenos linguísticos recorrentes nas práticas discursivas dos estudantes e, a partir da análise desses usos, propor ações interventivas que auxiliem no aprendizado significativo dos educandos. De acordo com Moreira e Caleffe (2008, p.91), “na pesquisa-ação, o enfoque é um problema específico em um cenário específico. A ênfase não é tanto na obtenção de conhecimento generalizável, mas na obtenção de um conhecimento preciso para um propósito e situação particulares”.

Por esse motivo, a metodologia utilizada neste trabalho é a da pesquisa-ação, a qual Thiollent (2011, p.20) define da seguinte forma:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Com base nessa definição, é possível identificar alguns fatores que a tornam pertinente para o contexto escolar:

- a) Reconhecimento de um problema coletivo – a identificação de uma dificuldade de aprendizagem é questão fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. Para tanto, a conscientização do problema torna-se relevante para a eficiência da proposta pedagógica;
- b) Base empírica – todas as ações interventivas que visam ao aprendizado do aluno partem de observações das práticas sociais dos educandos. Logo, a pesquisa-ação tem como objetivo a resolução do problema coletivo com base no contexto real de ensino;
- c) Pesquisadores e participantes atuam cooperativamente – compreende-se, aqui, que o professor é apenas um dos sujeitos responsáveis pelas ações; logo, aluno exerce papel relevante no desenvolvimento da pesquisa. Entende-se, ainda, que a interação professor-aluno é essencial para o sucesso dela.

O problema que embasa esta pesquisa é o fato de os alunos frequentemente reproduzirem algumas marcas típicas da oralidade, como marcadores conversacionais e repetições, em seus textos escritos mais formais. Essa constatação fundamenta-se nas observações das produções textuais solicitadas pela Secretaria Municipal (SME) e nas atividades pedagógicas aplicadas pela professora. Verificou-se, assim, a necessidade de

trabalhar a adequação linguística, partindo de um registro oral, mais informal, para um registro escrito um pouco mais formal. Portanto, o objetivo deste trabalho foi apresentar as marcas linguísticas adequadas a cada modalidade verbal, destacando as variações sociodiscursivas dentro do contínuo oralidade/letramento e, além disso, abordar a importância da coesão, especificamente a referencial, no processo de construção da coerência textual. Convém ressaltar, ainda, que os alunos tiveram participação direta na escolha dos entrevistados, na preparação das perguntas para a entrevista oral (inclusive tinham liberdade para elaborar outros questionamentos pertinentes à temática da entrevista que surgissem durante a realização da conversa), na escolha do *layout* da entrevista (como sinalizar a troca dos turnos no texto escrito).

4.3 Proposta de Intervenção: Sequência Didática

Como visto anteriormente, o ensino de língua portuguesa deve sempre partir de gêneros textuais. Com base nessa premissa, entende-se que o planejamento das aulas embasado em uma sequência didática é uma possibilidade de caminho favorável ao aprendizado eficiente.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.82), “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para tanto, os autores orientam que o professor deve privilegiar os gêneros os quais os alunos não dominam, não são muito acessíveis ou que sejam de domínio público. Logo, a finalidade da sequência didática é “ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 83). As principais características de uma sequência didática (doravante SD) são: o trabalho é desenvolvido a partir do contato com textos de referência, que circulam na sociedade, de forma que neles os alunos possam se inspirar para produzirem seus próprios textos; a organização das atividades em módulos, a fim de que haja uma diferenciação no ensino.

Quanto à estrutura de uma sequência didática, o esquema a seguir apresenta as etapas do planejamento:

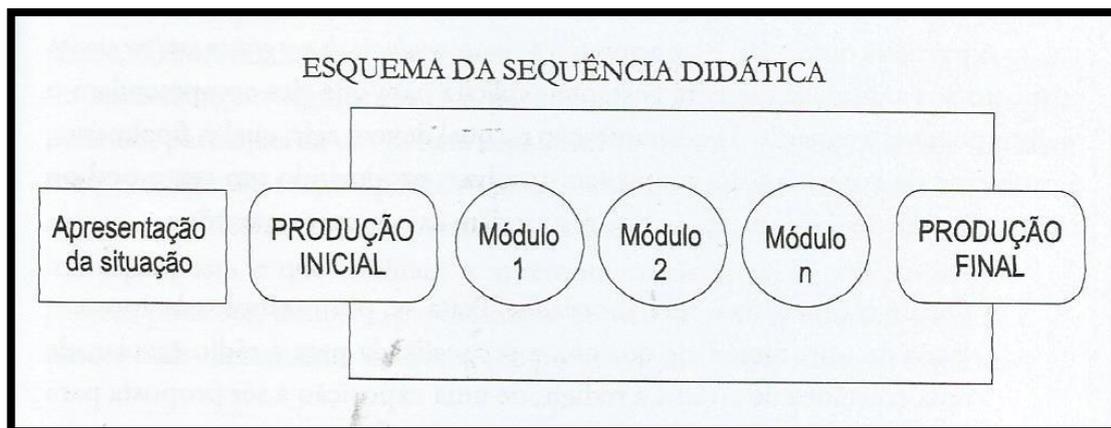


Fig. 15 – Esquema da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p.83)

A apresentação da situação corresponde ao momento em que a proposta das atividades é apresentada para os alunos, de modo que compreendam seu objetivo. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.84), “a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. Nessa etapa, são apresentados aos alunos alguns textos do gênero a ser trabalhado. Consideram-se, ainda, as seguintes questões:

- Qual é o gênero que será abordado? Qual a modalidade?
- A quem se dirige a produção?
- Que forma assumirá a produção?
- Quem participará da produção?
- Quais conteúdos serão trabalhados?

A produção inicial é a primeira formulação do texto, que pode ser individual ou coletiva. Conforme definem os autores:

A produção inicial tem um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor. Para os alunos, a realização de um texto oral ou escrito concretiza os elementos dados na apresentação da situação e esclarece, portanto, quanto ao gênero abordado na sequência didática. Ao mesmo tempo, isso lhes permite descobrir o que já sabem fazer e conscientizar-se dos problemas que eles mesmos, os outros alunos, encontram. Por meio da produção, o objeto da sequência didática delinea-se melhor nas suas dimensões comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p.86),

Para o professor, as primeiras produções são instrumentos para avaliar as necessárias intervenções conforme o nível de aprendizado em que a classe se encontra. Essa etapa não deve ser vinculada a uma nota formal.

Os módulos são as etapas em que os problemas surgidos na produção inicial serão abordados, a fim de que os alunos superem essas dificuldades. São, portanto, os caminhos necessários para o domínio do gênero textual. O total de módulos será conforme o quantitativo

de problemas identificados. Os autores (2011, p.89) também orientam que “em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso”. De acordo com os autores (2011), os módulos devem abordar:

- a) atividades de observação e análise de textos: os estudantes devem ter contato com textos autênticos, orais ou escritos, os quais são elementos indispensáveis ao aprendizado;
- b) tarefas simplificadas de produção de textos: são exercícios que desenvolvem habilidades específicas, de forma que os alunos se concentram em um aspecto específico da elaboração de um texto;
- c) elaboração de uma linguagem comum: o que concerne ao nível de monitoramento da língua, que deve ser trabalhado em toda a sequência didática. Deve-se levar em consideração que a escola é o ambiente propício para o ensino da variedade urbana culta³¹ e, para tanto, ela deve ser evidenciada durante o processo. Contudo, isso não desmerece as demais variedades linguísticas; pelo contrário, deve-se destacar os seus respectivos contextos de uso.

A produção final corresponde ao momento em que os estudantes aplicam os conhecimentos aprendidos durante a realização dos módulos. É importante que eles cheguem a essa etapa capacitados a refletir sobre sua escrita. Nessa produção, o professor pode atribuir uma avaliação com nota, com base nos critérios desenvolvidos durante os módulos.

Esta intervenção pedagógica foi estruturada como uma sequência didática, tendo em vista que o objetivo desta pesquisa era apresentar aos alunos um gênero específico de grande circulação na sociedade – a entrevista – e realizar uma proposta de produção escrita organizada em etapas, com base na retextualização do oral para o escrito. Por ser uma proposta que envolve atividades diversificadas, o modelo de sequência didática é uma excelente metodologia.

Esta pesquisa foi desenvolvida ao longo do ano de 2018, mais especificamente no segundo semestre. Pelo fato de esta SD ser extensa, houve alguns intervalos de tempo entre algumas etapas, devido à necessidade de trabalhar outros conteúdos exigidos pelo currículo e de seguir o calendário da SME.

³¹ De acordo com Faraco (2008, p.71), a variedade (norma) culta, também conhecida como norma comum ou *standard*, “designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. A norma culta é, pois, uma das variedades que compõem a língua portuguesa, e seu prestígio decorre de fatores sócio-históricos, e não de propriedades intrínsecas à sua constituição.

4.3.1 Esquema da sequência didática

O planejamento das atividades, com os respectivos objetivos, materiais necessários e duração das aulas, encontra-se discriminado a seguir.

1) APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO:

Objetivos

- Apresentar a proposta da pesquisa para os alunos;
- Reconhecer os usos e a finalidade de uma entrevista em práticas sociais;
- Identificar as características do gênero textual entrevista, nas modalidades oral e escrita;
- Destacar as marcas linguísticas que distinguem o gênero nas duas modalidades.

Atividades

- Palestra com um editor de um jornal local;
- Conversa sobre as diferentes formas de falar, segundo o contexto discursivo (contínuo informal/ formal);
- Reconhecimento das situações discursivas em que uma entrevista é utilizada, assim como sua finalidade;
- Exposição breve das características do gênero entrevista;
- Apresentação de entrevistas orais, por meio de vídeos;
- Identificação de elementos extralinguísticos que corroboram na organização do discurso;
- Reconhecimento de marcas linguísticas essencialmente orais;
- Apresentação da transcrição de um trecho de uma das entrevistas assistidas.

Materiais

- *datashow*
- apresentação das características do gênero entrevista em *power point*

Duração: 6 tempos

2) PRODUÇÃO INICIAL:

Objetivos:

- Demonstrar uma postura colaborativa no cumprimento das atividades propostas;
- Pensar sobre o papel das profissões e a sua relevância para o desenvolvimento da sociedade;
- Pensar nas possíveis informações que os leitores gostariam de obter a partir da leitura das entrevistas;

- Adotar uma fala mais monitorada durante a realização das entrevistas.

Atividades

- Divisão da turma em grupos para a realização da entrevista oral;
- Escolha dos profissionais de função relevante na comunidade que serão entrevistados (um entrevistado por grupo);
- Elaboração do questionário para a entrevista;
- Realização das entrevistas oralmente³²;
- Retextualização das entrevistas;
- Produção do texto de apresentação do entrevistado.

Materiais

- gravador ou celular
- folha com o questionário impresso
- caderno

Duração: 2 tempos para a elaboração do questionário

3) *MÓDULO 1*

Objetivos:

- Compreender que há variações linguísticas de ordem estilística, as quais compõem o português brasileiro (PB);
- Mostrar que as variedades diferentes da norma culta não constituem um “erro”;
- Destacar os marcadores linguísticos típicos da oralidade;
- Destacar os marcadores dêiticos (pronomes, advérbios) presentes no discurso e que são resgatados semanticamente por elementos presentes no contexto (gestos, expressão facial, cenário etc.).

Atividades

- Comparação entre duas entrevistas orais (em vídeo), uma formal e outra informal;
- Identificação de estruturas lexicais e sintáticas que divergem da norma culta;
- Identificação de alguns marcadores conversacionais;

³² Esta atividade foi realizada sob supervisão da professora, num horário extraclasse. Foram necessários vários dias para o cumprimento desta etapa, devido à dificuldade de conciliar a agenda dos entrevistados, horário de aula dos alunos e atividades extraclasse da escola. Por esse motivo, não foi possível realizar a primeira retextualização, tampouco o texto de apresentação do entrevistado, nesta fase da SD.

- Explicação sobre a importância de elementos dêiticos na construção de sentido do texto oral, e que tais referências devem ser explicitadas no texto escrito; Emprego da pontuação com base na fala.

Materiais

- vídeos
- televisão
- caderno

Duração: 4 tempos

4) MÓDULO 2

Objetivos

- Empregar alguns critérios de retextualização adotados por Marcuschi (2010) para transcrição/retextualização (eliminação de marcas orais, pontuação, reformulação).

Atividades

- Aplicação das operações textuais/discursivas no texto transcrito de uma das entrevistas observadas na oficina 1;
- Identificação de termos repetidos para aplicação de outros recursos coesivos, como substituições ou elipses.

Materiais

- *data show*
- textos impressos
- caderno

Duração: 4 tempos

5) MÓDULO 3

Objetivos

- Entender a organização interna de uma entrevista escrita: abertura (parágrafo de apresentação do entrevistado), troca de turnos, fechamento;
- Reconhecer os elementos responsáveis pela coesão do texto;
- Entender os processos semânticos que validam essa coesão.

Atividades

- Verificação da estrutura organizacional do gênero na modalidade escrita (exposição de alguns exemplos);

- Análise dos elementos referentes e sua importância para a construção de sentidos do texto;

Materiais

- *datashow*
- revistas impressas
- caderno

Duração: 2 tempos

6) PRODUÇÃO FINAL

Objetivos

- Retextualizar a transcrição das entrevistas produzidas pelos alunos, com base nos critérios de Marcuschi (2010)

Atividades

- Produção do texto, utilizando os conhecimentos adquiridos sobre retextualização e o processo de referenciação.
- Revisão textual
- Publicação dos textos no jornal *online* da escola

Materiais

- Caderno

Duração: 4 tempos

Portanto, a proposta de intervenção didática visa auxiliar os alunos na escolha de estruturas linguísticas pertinentes à modalidade escrita em seus textos, por meio da aplicação das operações textuais-discursivas propostas por Marcuschi (2010). No capítulo a seguir, apresenta-se a descrição detalhada de todas as atividades aplicadas no decorrer da sequência didática.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA

O planejamento desta sequência didática (SD) sofreu algumas modificações, devido ao atraso na conclusão da etapa das entrevistas orais no tempo esperado. A dificuldade de conciliar horários entre cada profissional e o respectivo grupo de alunos incumbido de entrevistá-lo foi um dos fatores causadores da modificação necessária da SD. O objetivo era realizar todas as entrevistas na etapa da produção inicial, o que não foi exequível. Sendo assim, decidiu-se iniciar os módulos com as atividades planejadas e, posteriormente, apresentar todos os textos transcritos. Outro fator que contribuiu para a alteração da SD foi o próprio calendário escolar, que foi modificado após o início do segundo semestre com a inclusão de alguns Centros de Estudos (reuniões entre professores, coordenação pedagógica e direção para planejamento), comprometendo o andamento das aulas. Houve também a necessidade de pausar a SD por conta do período de avaliação de produção textual da própria Rede Municipal, cujas propostas foram sobre gêneros textuais distintos do abordado na intervenção didática. Nas subseções seguintes, apresenta-se a descrição das atividades da SD.

5.1 Apresentação da Situação

Esta etapa foi organizada em três encontros. Seu propósito era ampliar o conhecimento dos alunos sobre o domínio jornalístico – sua constituição e relevância para a sociedade – e apresentar as características específicas do gênero entrevista, com alguns textos como exemplo.

No primeiro encontro, os alunos participaram de uma palestra com o jornalista Jessé Cardoso, editor do jornal *online* Folha da Terra, o qual realiza a cobertura da região da Zona Oeste, especificamente Campo Grande e cercanias. Os principais pontos apresentados na palestra foram: a importância do jornalismo na formação crítica da sociedade; as diferenças entre o jornal impresso e o *online*; a entrevista como gênero textual basilar para o jornalismo; orientações para a realização de uma boa entrevista. Essa palestra foi realizada na Sala de Leitura da escola.



Figura 16 - Palestra sobre o jornalismo

Nos dois encontros seguintes, foi feita a apresentação das características do gênero entrevista de forma sistemática, com o auxílio de *datashow*. Foi explicado que a entrevista é realizada oralmente – por isso ser considerada um gênero oral – e que sua função é informar o ouvinte/expectador/leitor sobre um determinado assunto, geralmente de interesse desse público. Além disso, há tipos distintos de entrevista que variam conforme o perfil do entrevistado: especialista em alguma área de conhecimento (um médico, um cientista, um advogado); autoridade (um militar, um policial, um juiz); uma pessoa pública (um político, um artista). Também foram destacadas as marcas extralinguísticas que corroboram na construção do texto, como o semblante do entrevistado (que pode mostrar se está feliz ou contrariado com a entrevista), a vestimenta (que revela um pouco da personalidade dele), a postura (se gesticula muito, se é mais tranquilo, se fala alto), as hesitações, (que podem demonstrar uma pausa para elaborar uma resposta mais cuidadosa, por exemplo).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.84), a apresentação das condições de produção do projeto de produção do gênero em foco é essencial para que os alunos “compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir”.

Após esta explanação sobre as principais características do gênero, foram discutidas algumas sugestões para realizar uma entrevista. O objetivo era que os alunos se apropriassem de algumas orientações, para que se sentissem mais seguros e fizessem as perguntas com mais autonomia, na ocasião da entrevista.

Na sequência desta etapa, foram apresentados três vídeos³³, com o intuito de que os alunos percebessem como se organizam as entrevistas e que identificassem alguns elementos extralinguísticos na constituição dos discursos. Por exemplo, no vídeo com o comandante do Exército, os alunos perguntaram pela sua dificuldade de se expor verbalmente. A professora esclareceu que ele tem uma doença autoimune, a qual afeta os seus pulmões, consequentemente fazendo com que tenha dificuldades para falar. Essa informação não poderia ser colhida apenas com o conteúdo linguístico dos interlocutores; era necessário um conhecimento sobre a vida do entrevistado para entender o porquê da sua fala excessivamente pausada. Quanto ao vídeo da pesquisadora da Universidade de São Paulo (USP), destacou-se a forma inovadora de realizar a entrevista, por meio de videoconferência, mostrando que os avanços tecnológicos em muito colaboram nas atividades do domínio jornalístico. E, por último, apresentou-se o vídeo com o ator Selton Melo, na intenção de demonstrar uma fala mais descontraída, que é pertinente ao tipo de contexto (um programa que abriga um valor humorístico).

A proposta era que, após a visualização dos três vídeos, os estudantes percebessem as marcas linguísticas que diferenciavam as três entrevistas: as duas primeiras, num nível de maior formalidade, e a terceira, num tom mais informal. Essa atividade pretendia mostrar que o gênero entrevista acolhe uma variação de registro (do informal ao formal), de forma que atende a diferentes públicos e finalidades, o que justifica a sua recorrência nos meios de comunicação (jornais, revistas e meios eletrônicos). De acordo com Bortoni-Ricardo (2004), o português brasileiro acolhe inúmeras variedades linguísticas, as quais devem ser apresentadas em sala de aula. É importante realizar uma análise contrastiva das variedades de cunho mais informal – geralmente as adotadas pelos estudantes – e da variedade culta urbana, normalmente ensinada na escola. O mérito dessa análise é destacar suas diferenças, mas sem estabelecer critérios hierárquicos, a fim de que os alunos percebam que cada variedade tem seu valor e é empregada segundo o contexto discursivo. No caso da entrevista, a forma como o material linguístico se organiza está relacionada ao perfil dos interlocutores, ao público a que se destina o texto e ao tópico discursivo. Conforme a autora,

nós nos engajamos em estilos monitorados quando a situação assim o exige, seja porque nosso interlocutor é poderoso ou tem ascendência sobre nós, seja porque

³³ Entrevista do canal Globonews com o general Villas Boas, acerca da intervenção militar no Rio de Janeiro:

<https://www.youtube.com/watch?v=XxrM3YmNY8Q>

Entrevista do programa Conexão Futura a uma pesquisadora da USP sobre violência:

<https://www.youtube.com/watch?v=GPAXudnDmids>

Entrevista do programa “The Noite”, de Danilo Gentilli, com o ator Selton Melo:

<https://www.youtube.com/watch?v=fvbLmahQZ-s>

precisamos causar uma boa impressão ou ainda porque o assunto requer um tratamento mais cerimonioso” (BORTONI-RICARDO, 2004, p.62-63)

Na etapa a seguir, a professora expôs no quadro um trecho inicial da entrevista com o ator, na sua forma transcrita, conforme texto a seguir:

Entrevista com Selton Melo – programa The Noite

Nosso convidado é ator, dublador, roteirista, diretor e agora estrela da série O Mecanismo, a série que é baseada nos acontecimentos da operação “Lava a jato” estreia nesta sexta-feira, depois de amanhã, na Netflix. Com vocês, Selton Melo. ((Aplausos)).

Danilo – brigado, brigado

Selton – que bacana. É bonito... o cenário...

Danilo – viu como a plateia fica empolgada quando eu levanto? Mas vamos aplaudir também Selton Melo, que está aqui... Não é só pra mim os aplausos, por favor, ele também merece... Seja bem-vindo, prazer recebê-lo

Selton – cara, fazia tempo que eu não vinha aqui... a última vez que vim aqui foi pra cantar no Bozo e se chamava TVS.

Danilo – é s...? Você cantou no Bozo?

Selton – eu cantei no Bozo. Eu come... eu comecei cantando... eh... eu comecei cantando como calouro infantil. Então eu vim cantar no Bozo. Os jurados eram ZeCÃO, Lili, Macarrão. Eram bonecos.

Danilo – ah, lembro...

Selton – eh:: chamava TVS... era o quê? TV Silvio?

Danilo – TV Silvio Santos ... TV Silvio... era isso?

(...)

Danilo – você cantou no Bozo... Você também cantou no Bolinha, né?

Selton – Cantei no Bolinha, cantei num:::::

Danilo – Quantos anos você tinha?

Selton – cara, eu tinha 8 anos... e ali que começou essa história, cantar num programa de calouro, aí me chamaram pra fazer comercial eu e meu irmão, você trabalhou com ele, né? E dali foi novela, dublagem e aí a vida foi seguindo...

Danilo – Que demais... vamos falar da sua vida, da sua carreira já, já, mas vamos focar agora...

Selton – Isso é água?

Danilo – É... pode pegar que é limpa, viu?

Selton – Peraí. ((Selton cheira a caneca))
Danilo – Tá limpa.
Selton – É, ok.
Danilo – ou essa não era a limpa? ((risos))
 (...)

Figura 17: Transcrição de trecho da entrevista com Selton Melo (elaborada pela professora-pesquisadora)

É importante ressaltar que este texto já apresenta alguns elementos de uma possível retextualização (a sinalização dos interlocutores na troca dos turnos, pontuação), mas buscou-se manter os marcadores usados na transcrição para mostrar as pausas, a ênfase, as interrupções de fala. Aqui, utilizou-se como apoio a figura 4 para destacar os sinais convencionais empregados numa transcrição.

- Comentários do transcritor - ((aplausos))
- Pausas - É bonito... o cenário...
- Entonação enfática - Os jurados eram Ze**CÃO**, Lili, Macarrão. Eram bonecos.
- Prolongamento de vogal - **eh::** chamava TVS
- Expressões típicas da fala – Peraí
- Marcador conversacional - **aí** me chamaram pra fazer comercial eu e meu irmão, você trabalhou com ele, **né?** E dali foi novela, dublagem e **aí** a vida foi seguindo...
- Pausa para ordenação da fala - Eu **come... eu comecei cantando... eh... eu comecei cantando** como calouro infantil (resultou em repetição).

Esta atividade serviu para marcar que o texto oral apresenta alguns elementos que não são comumente encontrados no texto escrito e, portanto, fala e escrita são modalidades distintas da língua e possuem organizações linguísticas diferentes.

Como continuidade desta tarefa, a professora poderia ter solicitado que os alunos fizessem a retextualização deste trecho, como primeira avaliação. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), “a apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa”. Contudo, a atividade foi encerrada na exposição da transcrição no quadro. A professora-pesquisadora verificou, após análise de todo o desenvolvimento da SD, que essa poderia ter sido a primeira produção dos alunos, tendo em vista o não cumprimento no tempo oportuno de todas as entrevistas previamente planejadas para a realização da etapa seguinte.

Por último, a professora apresentou aos alunos algumas entrevistas de revistas *online*: uma da Veja (a *Amarelas.com*³⁴) e outra da *Todateen*. O objetivo era mostrar como se estrutura uma entrevista na sua versão escrita. Além disso, foi destacado que ela é fruto de um processo de transformação do texto oral para a modalidade escrita, o que correspondia à nossa proposta de trabalho em sala de aula.

5.2 Produção Inicial

Nesta etapa, iniciou-se o processo de organização dos grupos para a realização de toda a SD, desde a entrevista propriamente dita até a sua retextualização. A professora deixou que os alunos se organizassem em grupos, prevendo que eles se reuniriam por afinidade. Alguns alunos tiveram dificuldades de se inserir num grupo, o que ocasionou uma variação no quantitativo de integrantes: havia grupos de 4 a 7 integrantes, resultando num total de oito grupos.

Após a organização dos grupos, passou-se à fase da escolha dos entrevistados. A pesquisadora sugeriu que eles entrassem em contato com pessoas – conhecidas ou não – que poderiam colaborar com o trabalho. A maioria dos alunos queria entrevistar os próprios professores, o que era de se esperar, mas a pesquisadora lembrou que este seria o momento para eles – e os leitores do jornal da escola – conhecerem um pouco sobre outras profissões. Ela destacou a importância de um médico do posto de saúde, um policial, um conselheiro tutelar, um advogado e tantas outras profissões relevantes. Houve uma certa dificuldade em selecionar os entrevistados, até mesmo por conta da não disponibilidade dos profissionais a quem eles recorreram. Esse imprevisto também acarretou um certo atraso para o início da fase das entrevistas, também comprometendo a sua realização dentro desta etapa.

A partir da escolha dos entrevistados – a psicóloga, a conselheira tutelar, o bombeiro, o professor de educação física, a técnica de enfermagem, a gerente de educação da 9ª CRE, a contadora de histórias e o professor de geografia – iniciou-se o processo de elaboração das perguntas para a entrevista. A professora-pesquisadora orientou aos alunos que eles pensassem em questionamentos que possivelmente responderiam à curiosidade dos leitores e que poderiam elucidar caminhos para a escolha de suas futuras carreiras. Dessa forma, o cerne da entrevista foi a exposição de informações referentes à área de atuação de cada entrevistado, tornando-se secundarizadas questões mais pessoais. A partir de algumas sugestões trazidas pela professora, alguns grupos conseguiram realizar a tarefa, outros apresentaram mais dificuldades e necessitaram de intervenção.

³⁴ A seguir, o link das entrevistas observadas em sala:

<https://complemento.veja.abril.com.br/entrevista/claire-wardle.html>

<https://todateen.com.br/entrevista-luan-santana/>

Conforme exposto anteriormente, devido ao atraso na conclusão das transcrições para a retextualização, não foi possível realizá-la nesta fase. Para não comprometer ainda mais a SD, a pesquisadora decidiu dar início à série dos módulos para posteriormente realizar a retextualização. Como as características do gênero foram bastante sinalizadas e posteriormente, no decorrer dos módulos, os alunos fariam exercícios de retextualização, resolveu-se dar continuidade à SD.

5.3 Módulos

As atividades dos módulos pretendiam explorar de forma mais minuciosa as características do gênero em estudo, alguns elementos pertinentes à modalidade oral e, no processo de transformação do oral para o escrito, apresentar as regras propostas por Marcuschi (2010) como aplicáveis na produção de uma entrevista retextualizada. Cada um foi organizado da seguinte forma:

O primeiro destacou algumas diferenças entre o discurso oral e o escrito, como o fato de a fala se apoiar em elementos extralinguísticos, os quais, no caso de uma retextualização, devem estar indicados no texto escrito. Também foram introduzidos, a partir de exemplos de transcrições de entrevistas, a segunda operação (inserção de pontuação) e a terceira operação (eliminação de termos repetidos), sugeridas por Marcuschi (2010). A partir de alguns exemplos, buscou-se explicar o modo como as estratégias de transformação do texto podem ser aplicadas.

O segundo módulo constituiu-se em atividades práticas, em que os alunos teriam que exercitar o que já fora ensinado. Embora semelhante ao módulo 1, considerou-se essa etapa importante, tendo em vista a complexidade da atividade e a não realização da produção inicial antes da introdução dos módulos. Sendo assim, as operações textuais-discursivas de Marcuschi (2010) foram retomadas, a fim de que os alunos realizassem suas primeiras retextualizações. Como nem todas as entrevistas haviam sido concluídas até o presente momento, esta atividade foi realizada com base numa entrevista gravada e disponibilizada no *Youtube*, a qual já havia sido assistida no módulo anterior.

O terceiro módulo correspondeu ao reconhecimento da organização textual do gênero entrevista: a disposição dos turnos e a identificação dos interlocutores, a importância do título e do texto introdutório.

5.3.1 Módulo 1

Para iniciar a atividade, a professora-pesquisadora apresentou no quadro algumas diferenças entre as modalidades oral e escrita, destacando que na primeira há uma variedade de recursos não verbais, ligados ao contexto de produção, que contribuem diretamente na formação

do texto falado. Outra marca de oralidade é o uso recorrente das repetições, que são recursos coesivos da fala. No texto escrito, deve existir o cuidado em indicar os elementos que não estão presentes na superfície linguística, de forma a colaborar na construção de sentidos da escrita. Quanto à repetição, ela não está proibida, mas deve ser utilizada com mais restrição, em casos específicos como dar ênfase a um determinado assunto. Para evitá-la, recomenda-se o uso de palavras sinônimas, pronomes ou outros termos que sejam referentes.

Em seguida, apresentou-se um vídeo de uma entrevista com Maurício de Souza³⁵ realizada pela revista *Quem*. A professora-pesquisadora fez perguntas para induzi-los a identificar o contexto comunicativo e o estilo adotado pelos interlocutores:

- ✓ Como era o ambiente em que se realizou a entrevista?
- ✓ De que modo os interlocutores conversavam? Você acha que era uma conversa mais formal ou informal?
- ✓ Que elementos da entrevista caracterizam a conversa como informal?

Após a visualização da entrevista, foram apresentados alguns trechos já na forma retextualizada, os quais também estão publicados na revista digital. O objetivo da exposição dos fragmentos a seguir era mostrar a forma como o jornalista sinalizou na escrita os elementos não linguísticos, perceptíveis apenas na entrevista gravada, que corroboram na construção de sentidos da versão escrita, aproximando-o do texto original.

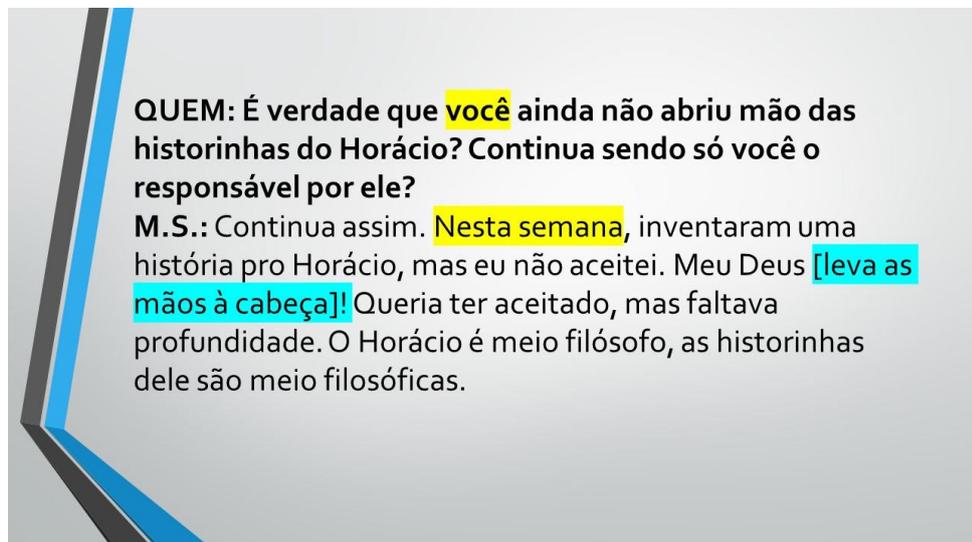


Figura 18 – Trecho da entrevista retextualizada com Maurício de Souza (fonte: revista Quem)

³⁵ A entrevista gravada e sua retextualização estão disponíveis no site da revista. <https://revistaquem.globo.com/Entrevista/noticia/2018/06/mauricio-de-sousa-o-artista-tem-que-virar-o-personagem-quando-esta-criando.html>

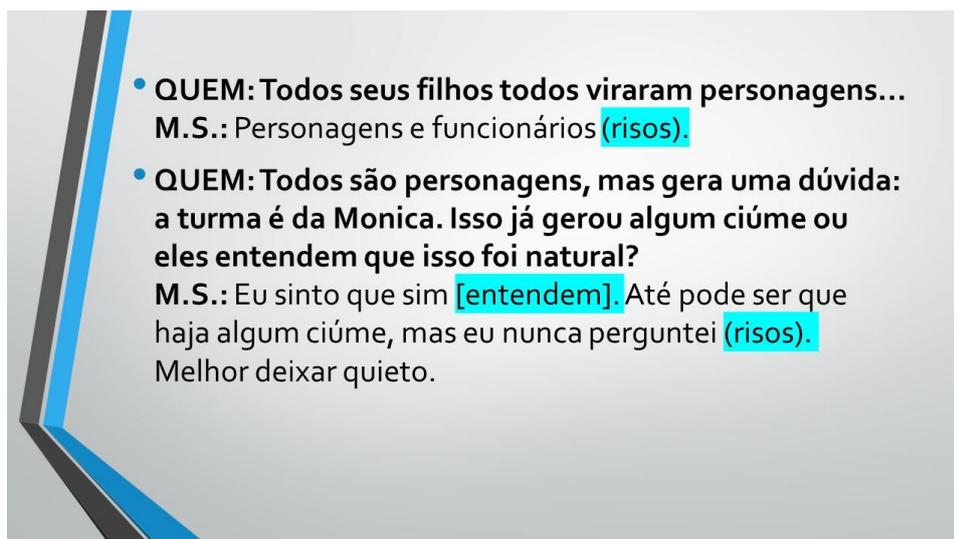


Figura 19 – Trecho da entrevista retextualizada com Maurício de Souza (fonte: revista Quem)

Na figura 18, os termos “você” e “Nesta semana” foram destacados em amarelo, indicando elementos que somente pela fala o sentido não pode ser recuperado. No caso de “você”, o recurso utilizado para identificação do dêitico é a indicação das iniciais do entrevistado no início do turno (MS), ou seja, “você” é o próprio Maurício de Souza. Com relação ao dêitico temporal “nesta semana”, não há possibilidade de recuperar esta informação, tendo em vista que não há nenhuma indicação de data. No site da revista, encontra-se a data de publicação da entrevista na página, que não corresponde necessariamente à data de sua realização. Logo, a informação temporal quanto à criação de uma história para o Horário, por parte de uma equipe do Maurício de Souza, é impossível de ser recuperada.

As expressões destacadas na figura 19 correspondem às indicações feitas pelo produtor do texto, com o intuito de torná-lo mais coerente. Tais termos retratam algumas atitudes do entrevistado, que estão sinalizadas porque não são possíveis de se resgatar pela fala ou porque expressam algum esclarecimento. Por não fazer parte do extrato linguístico do convidado, esses trechos são demarcados por meio de colchetes ou parênteses.

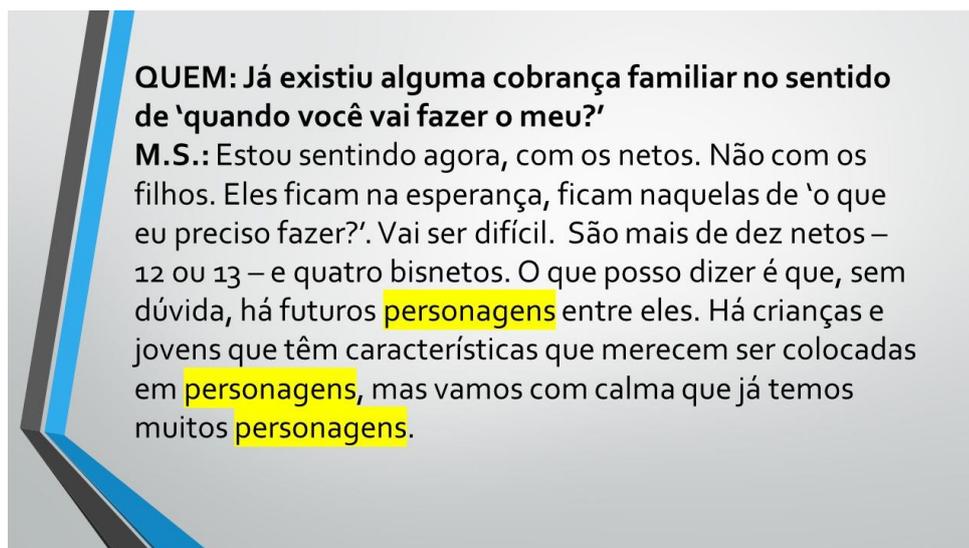


Figura 20 – Trecho da entrevista retextualizada com Maurício de Souza (fonte: Revista Quem)

Na figura 20, destacou-se a incidência da repetição, tal qual ocorre na fala. Nesse caso, o produtor do texto não considerou relevante a eliminação do termo repetido.

Num outro momento, a professora-pesquisadora apresentou uma entrevista gravada com a escritora Thalita Rebouças³⁶, ícone da literatura infantojuvenil. Após assistirem ao vídeo, solicitou-se que os alunos identificassem na entrevista os seguintes elementos: expressões típicas da fala, expressões corporais, palavras de registro mais informal. O objetivo era reconhecer as marcas de oralidade e de estilo informal na entrevista. Essa entrevista foi tomada como base para o exercício de retextualização, aplicado no módulo 2. Considerando o contínuo de oralidade-letramento proposto por Bortoni-Ricardo (2004), a entrevista gravada aproxima-se de um evento de oralidade, em que a fala é preponderante no evento comunicativo, embora tenha influências da escrita – o planejamento das perguntas. Ao ser transformado num texto escrito, a entrevista retextualizada passa a ser um evento de letramento. Este gênero textual, portanto, pode transitar entre os dois polos, não havendo fronteiras rígidas entre as duas modalidades.

Após o vídeo da escritora, a professora passou um pequeno trecho de uma entrevista com o filósofo Leandro Karnal³⁷ no programa da Adriane Galisteu. A intenção era marcar o

³⁶ O vídeo referente à entrevista da escritora Thalita Rebouças está disponível no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=gBeWRE4zBzI>

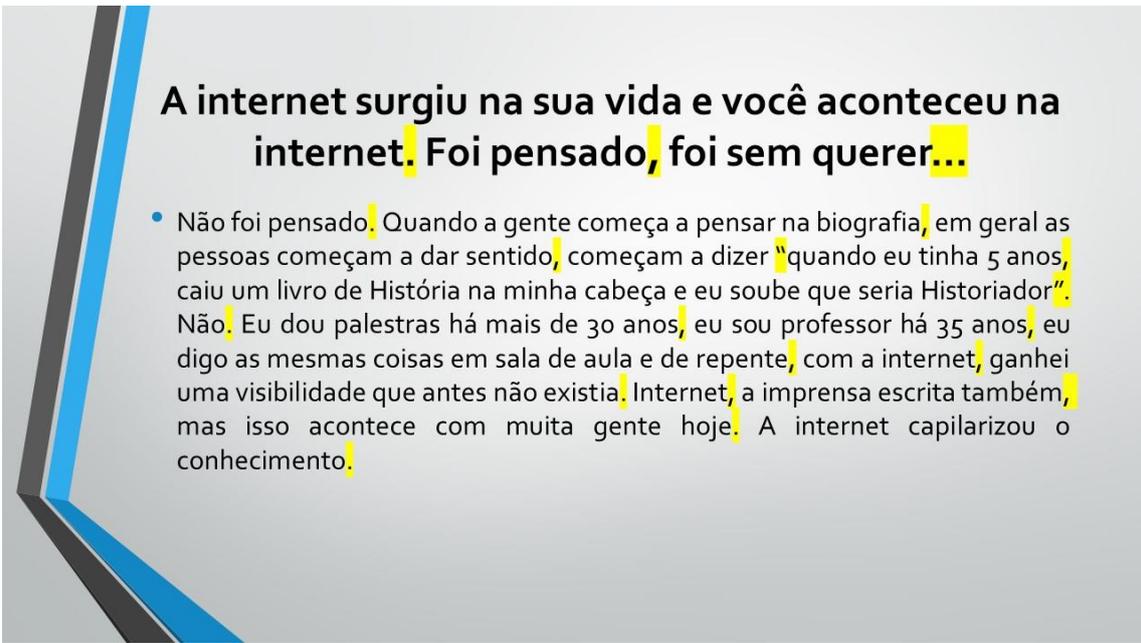
³⁷ O vídeo referente à entrevista do filósofo Leandro Karnal ao programa Face a Face, da Bandnews, está disponível no link:

<https://www.youtube.com/watch?v=-TLzvGOiQ5A>

contraste de estilos e mostrar que, mesmo sendo orais, as entrevistas também apresentam níveis de formalidade.

Na etapa seguinte, a professora-pesquisadora distribuiu para os alunos uma folha com trechos da transcrição da entrevista. Solicitou-se que eles tentassem pontuar o primeiro trecho³⁸, a fim de que percebessem suas dificuldades. Como esperado, muitos não conseguiram fazer a atividade. A professora destacou a importância da pontuação para a constituição do sentido do texto, e que muitas pessoas escrevem exatamente daquela maneira. Em seguida, ela expôs no quadro a retextualização do referido fragmento. A finalidade era chamar a atenção para a pontuação, com apoio na sua fala. Para tanto, foi passado o áudio novamente e os estudantes puderam simultaneamente reler o trecho e ouvir a fala da apresentadora. Nesta fase, foi introduzida a segunda operação textual-discursiva de Marcuschi (2010): a inserção da pontuação com base na entoação das falas. Após a segunda audição, a professora ainda explicou algumas inserções de pontuação, como o emprego da vírgula para indicar uma sequência de termos com mesma função sintática e o uso da interrogação. Embora o exercício fosse pautado na entonação, houve a necessidade de explicitar algumas regras de pontuação, como a marcação de citação direta por aspas e o uso da vírgula para separar termos coordenados sintaticamente.

Os alunos pontuaram os outros dois trechos e, posteriormente, a professora expôs a correção no quadro e explicou o emprego de cada sinal:



A internet surgiu na sua vida e você aconteceu na internet. Foi pensado, foi sem querer...

- Não foi pensado. Quando a gente começa a pensar na biografia, em geral as pessoas começam a dar sentido, começam a dizer "quando eu tinha 5 anos, caiu um livro de História na minha cabeça e eu soube que seria Historiador". Não. Eu dou palestras há mais de 30 anos, eu sou professor há 35 anos, eu digo as mesmas coisas em sala de aula e de repente, com a internet, ganhei uma visibilidade que antes não existia. Internet, a imprensa escrita também, mas isso acontece com muita gente hoje. A internet capilarizou o conhecimento.

Figura 21 – Transcrição elaborada pela professora-pesquisadora

³⁸ O referido trecho está no apêndice.

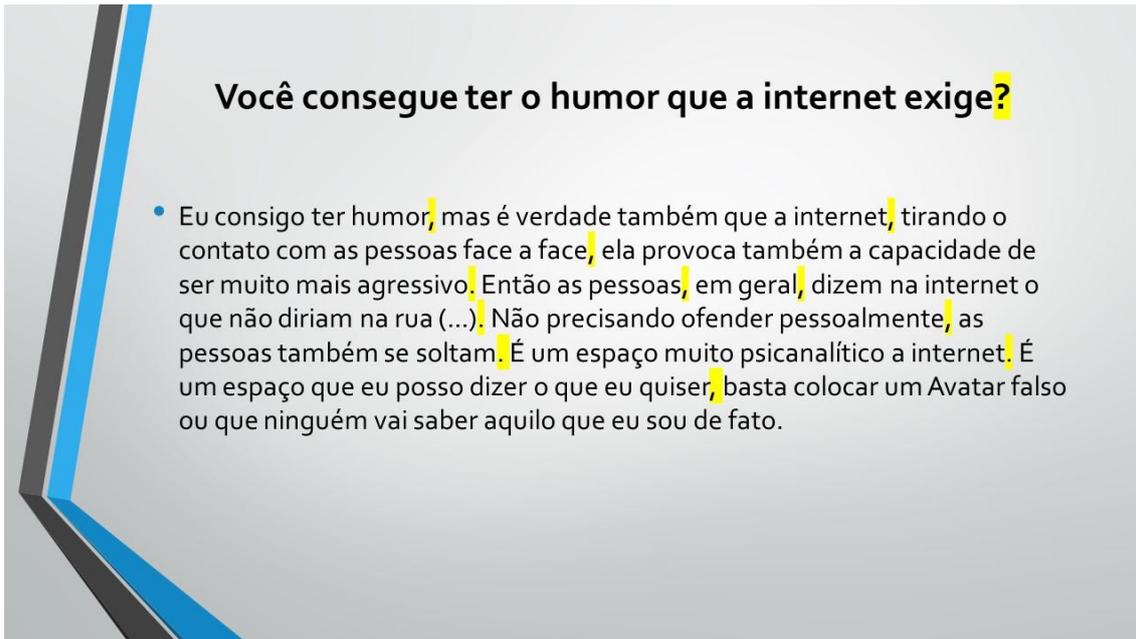


Figura 22 – transcrição elaborada pela professora-pesquisadora

A partir dos dois últimos *slides*, a professora introduziu a terceira operação textual-discursiva de Marcuschi (2010):

- ✓ a eliminação de repetições: “A internet surgiu na sua vida e você aconteceu na internet”; “começam a dar sentido, começam a dizer”.
- ✓ pronomes egóticos: “eu dou palestras (...), eu sou professor (...), eu digo as mesmas coisas (...)”
- ✓ topicalização (redundância): “mas é verdade também que a internet (...), ela também provoca”

Ainda foi necessário apresentar a sexta operação, no que concerne à reconstrução de estruturas truncadas: “

- ✓ fala: “com a internet, ganhei uma visibilidade que antes não existia. *Internet, a imprensa escrita também*, mas isso acontece com muita gente hoje”.
- ✓ escrita: “com a internet, ganhei uma visibilidade que antes não existia. Tornei-me conhecido com a Internet e com a imprensa escrita também, mas isso acontece com muita gente hoje.

Trabalhando a coesão

- **Você consegue ter o humor que a internet exige?**
- Eu consigo ter humor, mas é verdade também que a internet, tirando o contato com as pessoas face a face, **ela** provoca também a capacidade de ser muito mais agressivo. Então as pessoas, em geral, dizem na internet o que não diriam na rua (...). Não precisando ofender pessoalmente, as pessoas também se soltam. É um espaço muito psicanalítico a internet. É um **espaço lugar onde** que eu posso dizer o que **eu** quiser, basta colocar um Avatar falso ou ~~que ninguém vai saber aquilo que eu sou de fato~~ publicar somente aquilo que não expõe quem eu sou de fato.

Figura 23 – Transcrição elaborada pela professora-pesquisadora

Na figura 23, a professora chamou a atenção para uma estruturação sintática muito frequente no texto oral, que é a topicalização. Ao adotar este recurso, o emissor inicia a sua fala com o tópico que ele considera mais importante, numa tentativa de dar destaque. Na frase “É um espaço muito psicanalítico a internet”, o filósofo procura evidenciar o caráter psicanalítico do espaço, topicalizando o predicado da oração. Na sua ordem canônica, a frase seria “A internet é um espaço muito psicanalítico”. Outro caso de topicalização está em “(...) mas é verdade também que a internet, tirando o contato com as pessoas face a face, ela provoca também (...)”, em que o pronome *ela* tem função cópia, com intenção de evidenciar o tópico – a internet. Nesta mesma fala do professor, percebe-se a repetição das palavras *pessoas* e *espaço*, as quais poderiam ser substituídas por *elas* e *lugar*; também a do pronome *eu*, o qual poderia ser omitido sem que comprometesse o sentido do enunciado. Tais fenômenos – topicalização e repetição – são recorrentes no texto oral e, conseqüentemente, também são encontrados em textos escritos menos monitorados.

Antunes (2005), apresenta a repetição como um importante recurso de coesão referencial. Ela cita os casos em que é necessário marcar ênfase em um sintagma ou contraste entre dois termos. Às vezes, por falta de um sinônimo, torna-se relevante a repetição. Ainda assim, a autora destaca que é um recurso que deve ser utilizado com cautela:

A repetição não é aquele ponto negativo, aquela mancha evitável acima de tudo, capaz de deixar os textos em condição de baixa qualidade. Evidentemente, como qualquer outro recurso, a repetição merece o cuidado da utilização equilibrada, uma vez que o conteúdo de um texto não pode reduzir-se a um mesmo sem fim, que não avança e, circularmente, não sai do lugar (ANTUNES, 2005, p.81)

A linguista sugere que, em casos de repetição não funcional ou inexpressiva, que tornam o texto menos interessante, deve-se exercitar o procedimento da substituição de palavras por outras equivalente. É o que foi feito no exemplo acima, no qual o termo *pessoa* e *espaço* foram substituídos por *elas* e *lugar*, respectivamente.

A intenção da pesquisadora, ao escolher a fala do professor Leandro Karnal, foi mostrar para os alunos que os elementos típicos da fala estão presentes em todos os textos orais espontâneos, até mesmo naqueles cujo estilo é mais formal. Logo, estas estruturas orais não são exclusivas dos textos informais.

5.3.2 Módulo 2

Nesta etapa da SD, foram apresentados exercícios que envolviam as operações textuais-discursivas de Marcuschi (2010), mais especificamente a primeira, a segunda, a terceira e a quinta operação. Com a intenção de eliminar estruturas truncadas, inevitavelmente a sexta operação também foi empregada.

A professora reproduziu novamente a entrevista com a escritora Thalita Rebouças. A orientação era para os alunos prestarem atenção nos gestos e reações da entrevistada, assim como na sua forma de falar.

Após a visualização do vídeo, alguns trechos transcritos da entrevista foram expostos no quadro. A professora alertou que o texto expressava a forma como a escritora falou, sem nenhuma modificação. Ao lerem, os alunos acharam o texto muito confuso, de difícil compreensão. Então, ela explicou que aquela organização linguística era típica da fala. Enquanto ela falava, a mensagem estava clara; agora, por estar escrita, causava estranhamento. Isso ocorre porque a escrita é uma outra modalidade da língua, e por isso o texto necessita de alguns ajustes para se tornar compreensível.

Trechos da entrevista do canal Sesc TV à escritora Thalita Rebouças

- **Existe uma literatura específica para meninas jovens pré-adolescentes e adolescentes?**
- Existe existe ahhh eu pelo menos escrevo pruma galerinha que eu quero ahhh trazer pro hábito da leitura normalmente as pessoas as crianças leem muito porque os pais compram os livros ou as crianças se encantam com aqueles livros mirabolantes que só faltam soltar fogos assim e os meus livros são às vezes muitas vezes o primeiro livro de um pré-adolescente que ele lê sem figura muitas me falam isso o seu livro é o primeiro sem desenho que eu li e isso é muito bacana assim é a transição e é NEsse momento de transição que as pessoas coMEçam a implicar com livro então eu escrevo pra fazer com que essa galerinha não implique com livro eu eu eu escrevo pra eles se habituarem com a leitura pra eles quererem ler um livro atrás do outro e eu acho que desde o fenômeno Harry Potter de K. Rowling ajudou todos nós aqui a a a entrar na casa das pessoas a fazer com que adolescentes e pré-adolescentes gostassem de:: do objeto livro.

Figura 24 - Trecho da transcrição da entrevista feita pela professora-pesquisadora

Na figura 24, a professora destacou os elementos típicos da fala e a ausência de pontuação, que também dificulta a compreensão do texto. O texto oral é fundamentado na entonação, que contribui para o seu encadeamento. Na escrita, os sinais de pontuação substituem a entonação, organizando as sentenças do texto. Por isso, a pontuação contribui diretamente para a construção da coerência textual.

Modificações:

- 1- eliminação das marcas de fala
- 2- pontuação com base na entoação das falas

Existe ~~existe-ahhh~~ ! Eu, pelo menos, escrevo pruma galerinha que eu quero ~~ahhh~~ trazer pro hábito da leitura. Normalmente as pessoas, as crianças leem muito porque os pais compram os livros ou as crianças se encantam com aqueles livros mirabolantes que só faltam soltar fogos ~~assim~~ ! E os meus livros são às vezes, muitas vezes, o primeiro livro de um pré-adolescente que ele lê sem figura. Muitas me falam ~~isso~~ "o seu livro é o primeiro sem desenho que eu li" e isso é muito bacana, ~~assim~~ é a transição. E é NEsse momento de transição que as pessoas coMEçam a implicar com livro. Então eu escrevo pra fazer com que essa galerinha não implique com livro eu ~~eu-eu~~ escrevo pra eles se ha-bi-tuarem com a leitura, pra eles quererem ler um livro atrás do outro. E eu acho que desde o fenômeno Harry Potter de K. Rowling ajudou todos nós aqui a ~~a-a~~ entrar na casa das pessoas, a fazer com que adolescentes e pré-adolescentes gostassem ~~de::~~ do objeto livro.

Figura 25 - Trecho da transcrição da entrevista feita pela professora-pesquisadora

Na figura 25, a professora introduziu a primeira e a segunda operação de Marcuschi (2010): a eliminação de marcas interacionais do texto oral e a pontuação com base na fala. Os termos tachados em vermelho são as expressões orais que devem ser eliminadas; as inserções

em amarelo são os sinais de pontuação. As aspas foram inseridas pelo fato de os alunos já saberem que uma citação direta é marcada por este sinal; portanto, não foi registrada por se apoiar na fala, mas sim por haver um conhecimento prévio da regra.

Modificações:
 3- eliminar as repetições
 4- reconstrução de algumas estruturas

Existe. **Eu**, pelo menos, escrevo **pruma** galerinha que **eu** quero trazer **pro** hábito da leitura. Normalmente ~~as pessoas~~, as **crianças** leem muito porque os pais compram os **livros** ou ~~as crianças~~ se encantam com aqueles ~~livros~~ mirabolantes que só faltam soltar fogos. E os meus ~~livros~~ são às vezes, muitas vezes, o primeiro ~~livro~~ de um pré-adolescente que ele lê sem figura. Muitas me falam “o seu livro é o primeiro sem desenho que eu li” e isso é muito bacana, é a **transição**. E é nesse momento de **transição** que as pessoas começam a **implicar com livro**. Então **eu escrevo** pra fazer com que essa galerinha não ~~implique com livro~~ **eu escrevo** pra **eles** se habituarem com a leitura, pra **eles** quererem ler um livro atrás do outro. E eu acho que desde o fenômeno Harry Potter de K. Rowling ajudou **todos nós aqui** a entrar na casa das pessoas, a fazer com que adolescentes e pré-adolescentes gostassem do objeto livro.

Figura 26 - Trecho da transcrição da entrevista feita pela professora-pesquisadora

Na figura 26, tratou-se de aplicar a terceira e a quinta operação textual-discursiva de Marcuschi (2010): a eliminação de termos repetidos e a identificação de termos dêiticos. Percebe-se, aqui, a repetição de palavras como *livro* (várias inserções), *crianças*, *transição*, pronomes como *eu*, *eles*, e expressões como *implicar com livro*, *eu escrevo*. Aqui, comprovou-se que a repetição na fala não é uma recorrência associada ao baixo nível de letramento, tendo em vista que a entrevistada, uma escritora, também recorre a esse recurso linguístico tipicamente oral. Portanto, fica claro que fala e escrita realmente apresentam organizações linguísticas distintas, as quais devem ser trabalhadas em sala de aula, a fim de que os alunos percebam essa relação de continuidade entre as modalidades da língua. Para tanto, o trabalho com o gênero entrevista favorece esse ensino devido à sua condição de abrigar diferentes estilos. Vale ressaltar, ainda, que o contexto comunicativo instaurado favorece o uso de uma fala menos monitorada – o entrevistador também adota essa mesma postura – provavelmente com a intenção de alcançar um grande número de adolescentes – público-alvo desta entrevista.

O termo em azul refere-se a um elemento dêitico, ou seja, sua significação está associada a uma informação externa à superfície linguística. Ao entender que a entrevista foi concedida a um canal voltado para a divulgação de textos literários, fica claro que a entrevistada faz alusão à categoria de escritores, na qual ela se inclui, que produzem livros para serem comercializados no país. Dessa forma, é possível inferir a informação: *todos nós* = todos os escritores / *aqui* =

no país. Nesse caso, apenas a informação linguística não é suficiente para dar completude de sentido, é preciso buscar uma informação dada pelo contexto discursivo.

Versão final

Existe. Eu, pelo menos, escrevo para uma galerinha que quero trazer para o hábito da leitura. Normalmente as crianças leem muito porque os pais compram os livros ou porque elas se encantam com aquelas histórias mirabolantes que só faltam soltar fogos. Os meus são, às vezes, o primeiro livro sem figura lido por um pré-adolescente. Muitas leitoras me falam: “o seu livro é o primeiro sem desenho que eu li”, e isso é muito bacana, é a transição. E é nesse momento que as pessoas começam a implicar com livro. Então eu escrevo para que isso não aconteça. Escrevo para eles se habituarem com a leitura. E eu acho que o fenômeno Harry Potter, de K. Rowling, ajudou os escritores a entrarem na casa das pessoas, de modo que adolescentes e pré-adolescentes gostassem do objeto livro.

Figura 27 – Retextualização feita pela professora-pesquisadora

Após as indicações feitas nas figuras anteriores pela professora, ela apresentou a versão final no quadro. Um aluno realizou a leitura em voz alta e todos puderam perceber que o texto estava mais claro. Dessa forma, comprovou-se que as modificações realizadas no âmbito da coesão – as eliminações, as substituições e a inserção dos sinais de pontuação – bem como a explicitude semântica dos elementos dêiticos, contribuíram diretamente para a coerência global do texto.

Num segundo momento, a professora selecionou cinco outros trechos transcritos da entrevista – perguntas e respostas – que foram distribuídos para a turma, organizada em duplas para essa atividade. Como eram apenas cinco questões, houve a possibilidade de várias duplas trabalharem o mesmo trecho e compararem suas versões. Como exercício, eles aplicaram as regras de Marcuschi (2010) estudadas e fizeram as adaptações necessárias. Após a realização da atividade, a professora expôs no quadro os modelos dos mesmos trechos, os quais foram retextualizados por ela, para que os alunos comparassem com os seus próprios textos e observassem as diferenças. Como ilustração, seguem abaixo algumas retextualizações dos alunos:

- Que livro que fez isso com você?
- Feliz Ano Velho de Marcelo Rubens Paiva foi o livro que eu li que eu estava no momento de achar bahh ler é um saco ler é chato tem que ler por obrigação e de repente um professor deu o Marcelo Rubens Paiva para gente ler Feliz Ano Velho eu fiquei encantada com aquele livro primeiro que eu queria namorar Marcelo Rubens Paiva já contei isso para ele inclusive que eu sou fã dele porque ele foi o cara que me trouxe de volta o momento que eu não queria ler e que eu não consegui largar aquele livro aquele livro me fez rir me fez chorar me fez pensar me fez querer conhecer o autor me fez querer conversar com ele dá um abraço nele então esse livro foi muito importante para mim e eu sei o quão bacana é isso na vida de uma pessoa você sabe eu podia ser hoje uma pessoa que não lê se eu leio hoje se eu fui um adolescente leitora a culpa é do Marcelo

Figura 28 – transcrição feita pela professora-pesquisadora

Feliz Ano Velho, de Marcelo Rubens Paiva, foi o livro que eu li no momento de achar que ler é um saco, é chato, tem que ler por obrigação. E de repente um professor deu para a gente ler Feliz Ano Velho, eu fiquei encantada com aquela história, no começo eu queria namorar o autor, já contei isso para ele, inclusive sou fã dele. Porque ele conseguiu me trazer de volta no momento que eu não queria ler. E depois eu não conseguia largar aquele livro, que me fez rir, me fez chorar, pensar, me fez querer conhecer o autor, e querer conversar com ele, dá um abraço nele. Então, esse livro foi muito importante para mim, e eu sei o quanto é bom isso na vida de uma pessoa. Eu podia ser hoje um alguém que não gostasse de lê, se eu fui uma adolescente leitora a culpa é do Marcelo. (Produção da dupla 1)

A dupla 1 conseguiu aplicar com certa regularidade a pontuação e a eliminação de termos repetitivos, embora o pronome *ele* ainda esteja bastante presente. No trecho retextualizado, observa-se que os alunos aplicaram os seguintes recursos coesivos:

- Elipse: “ler é um saco, Ø é chato”.
- Substituição lexical: “eu fiquei encantada com aquela história”. Substituiu-se a palavra “livro” por “história”.
- Substituição gramatical: “eu não consegui largar aquele livro que me fez rir (...)”. Substituiu-se “aquele livro” pelo pronome relativo “que”.

- O seu leitor ele vai pra onde depois você já sabe isso? Quem começa a ler esse tipo de romance vai pra onde?
- Vão pra tudo, vão pra tudo... vão pra... pros Clássicos eles passam entender melhores clássicos que eu recebo muitos e-mails assim de gente que passa a se dar melhor nas provas sobre os clássicos porque passou a me ler e passou a entender melhor sabe aquela parte compreensão do texto Então elas falam para mim que por nossa depois que eu comecei a ler seus risco não precisa fazer força para entender eu comecei a entender melhor naturalmente os outros isso é lindo isso é uma coisa que eu fico muito feliz que aconteça depois quando as pessoas leem meus livros ahhh elas vão pra tudo desde José de Alencar até vão pra John Green né a galerinha mais nova gosta dele também mas os mais velhos vão para John Green vão pra pra essa menina Sara Shepard vão pra outros autores mas vão Eles continuam lendo eles vão encontrando o perfil deles assim eles começam a gostar de outras coisas e vão ali se enveredando que que eu sempre falo isso gostou de ler os meus Vai tenta seguir pelo mesmo caminho vai para alguém que faça você rir e aí eles vão pro Veríssimo...

Figura 29 – transcrição feita pela professora-pesquisadora

Vão para tudo, principalmente os clássicos, eles passam a entender melhor. Eu recebo muitas mensagens de pessoas que passam a se dar melhor nas provas sobre literatura clássica, porque passou a me ler, e passou a entender melhor. Sabe a parte da compreensão do texto? Então elas falam para mim que começaram a entender os clássicos após a leitura do meu livro. Não precisa fazer força para entender, eu comecei a entender melhor naturalmente. É lindo isso, é uma coisa que me deixa muito feliz. (produção da dupla 2)

Neste exemplo, a dupla aplicou as regras, mas permanecem alguns problemas de concordância e falhas de coerência. Percebe-se também o emprego da citação direta sem aspas. No entanto, os alunos realizaram algo que poucos fizeram: o descarte de algumas partes do texto, concentrando-se no teor da resposta. Aqui, a dupla retextualizou apenas a resposta da entrevistada, esquecendo-se de reformular a pergunta.

5.3.3 Módulo 3

Neste módulo, a organização composicional do gênero entrevista foi apresentada mais detalhadamente: a presença de um título; a troca de turnos, característica essencial do gênero; a presença de um texto introdutório.

Quanto ao título, destacou-se a sua importância para atrair a atenção do leitor para o texto. O título é grafado com letras maiores, geralmente em caixa alta ou em negrito. Além disso, a informação veiculada tem o objetivo de despertar a curiosidade do leitor.

Quanto à troca de turnos, pode ser sinalizada de diferentes modos: as iniciais ou os nomes do entrevistado e do entrevistador podem anteceder as falas; as perguntas podem aparecer em

negrito ou, ainda, a troca de turnos pode estar marcada das duas formas. O mais importante é que fique claro para o leitor a quem remete cada fala.

Sobre o texto introdutório, este deve ser breve e deve conter algumas informações sobre o entrevistado e sobre o assunto abordado na conversa.

Para a visualização da estrutura do gênero, foram distribuídas algumas revistas impressas para que os alunos identificassem a forma como as falas eram dispostas nas entrevistas. Em grupos, eles puderam reconhecer as estruturas e depois expuseram suas observações para os demais colegas. A professora também apresentou algumas revistas *online* para o reconhecimento da estrutura do gênero. Após esse momento, os alunos escolheram qual seria a estrutura que eles gostariam de adotar para as suas entrevistas.

Na segunda etapa do módulo, os estudantes assistiram apenas à introdução feita pela jornalista Marília Gabriela em seu programa de televisão, ao apresentar a escritora Thalita Rebouças³⁹. A seguir, o *slide* com a transcrição e retextualização foi exposto no quadro. O objetivo era mostrar as repetições presentes na fala e as possíveis adequações para a escrita. Além disso, a professora chamou a atenção para o conteúdo do texto, que fazia uma breve apresentação da vida pessoal e profissional da entrevistada.

Introdução feita por Marília Gabriela, em seu programa “De frente com Gabi” (2012).

Nascida no Rio de Janeiro **Talita** está com 37 anos e em pouco tempo virou uma espécie de popstar da literatura infanto-juvenil por onde ela passa milhares de adolescentes gritam seu nome disputam autógrafos é quase uma rock star (risos). Em 11 anos de carreira **Talita** já lançou 13 livros e vendeu mais de um milhão de exemplares filha única de um dentista e de uma dona de casa **Talita** chegou a ingressar no curso de Direito mas desistiu depois de dois anos e acabou formando-se em jornalismo profissão que desempenhou até lançar o seu primeiro livro **Thalita** hoje é conhecida como a escritora mais animada do Brasil.

Nascida no Rio de Janeiro, Talita está com 37 anos e em pouco tempo virou uma espécie de popstar da literatura infanto-juvenil. Por onde ela passa, milhares de adolescentes gritam seu nome e disputam autógrafos. É quase uma rockstar (risos). Em 11 anos de carreira, a escritora já lançou 13 livros e vendeu mais de um milhão de exemplares. Filha única de um dentista e de uma dona de casa, Talita chegou a ingressar no curso de Direito, mas desistiu depois de dois anos e acabou formando-se em jornalismo, profissão que desempenhou até lançar o seu primeiro livro. Ela hoje é conhecida como a escritora mais animada do Brasil.

Figura 30 – transcrição e retextualização feitas pela professora-pesquisadora

³⁹ O vídeo pode ser acessado pelo link:

<https://www.youtube.com/watch?v=ld9VbBC8HZo>

Nesta etapa, como todos os grupos já tinham realizado as entrevistas, os alunos já tinham informações para escrever a introdução.

5.4 PRODUÇÃO FINAL

Antes de realizar a retextualização das falas, a professora-pesquisadora apresentou no quadro um trecho de cada entrevista, a fim de mostrar mais uma vez as operações necessárias para transformar o texto transcrito para a versão final. Seguem três exemplos:

ELIMINANDO REPETIÇÕES TÍPICAS DA ORALIDADE

- O geógrafo ele pode trabalhar em diversas áreas Ele pode trabalhar em censos demográficos ele pode trabalhar fazendo análise de estatísticas ele pode trabalhar elaborando planejamentos ele pode trabalhar elaborando relatório de impacto do meio ambiente entendeu? (prof. Vanderlei)

- O geógrafo pode trabalhar em diversas áreas. Ele pode trabalhar em censos demográficos, fazendo análise de estatísticas, elaborando planejamentos ou relatórios de impacto do meio ambiente.



Figura 31 – Transcrição e retextualização feitas pela professora-pesquisadora

Neste exemplo, ocorre a repetição da expressão *ele pode trabalhar*. A solução utilizada é coordenar os termos por meio da vírgula.

- **Quais as funções de um técnico de enfermagem?**
- O técnico de enfermagem não é bem remunerado não é bem reconhecido. Na verdade o médico cuida e trata mas o cuidado maior o tratamento maior vem da mão do técnico de enfermagem. porque o médico vai lá e ele examina faz o diagnóstico e passa um remédio e quem vai tratar desse paciente conversar com esse paciente fazer administração da medicação na hora certa de maneira certa né verificar os sinais vitais do paciente tomar conta fazer anamnese do paciente conversar com ele saber se ele está tendo algum efeito colateral se a medicação está tendo resultado ou não é o técnico de enfermagem (enfermeira Bárbara)

- O médico cuida e trata do paciente, mas o cuidado maior vem da mão do técnico de enfermagem. Isso porque o médico examina, faz o diagnóstico e passa um remédio, mas quem vai tratar desse paciente, conversar com ele, fazer a administração da medicação na hora certa, de maneira certa, verificar os sinais vitais do paciente, tomar conta, fazer a anamnese do paciente, saber se ele está tendo algum efeito colateral, se a medicação está tendo resultado ou não é o técnico de enfermagem. Embora seu trabalho seja tão importante, muitas vezes não é reconhecido.



Figura 32 – Transcrição e retextualização feitas pela professora-pesquisadora

Neste exemplo, as repetições e paráfrases foram eliminadas; as atribuições do técnico de enfermagem foram coordenadas por vírgula; a informação tópica da transcrição foi remanejada para o final do texto.

TOPICALIZAÇÃO

- Além de ser professora e contadora de história, a senhora também é poetisa. Qual é a importância da poesia na vida das pessoas?
- A poesia para mim como eu falei a poesia ela ela enaltece o belo né? ela tira de você o que você tem de mais bonito, ela arranca de você o mais bonito e você põe no papel você você... quando você tenta escrever a poesia você tanto tira dentro de você como você tira da natureza, da amizade. você escolhe um tema e você tira o que há de melhor daquele tema ou se revolta e mostra para a sociedade. aí você fala na poesia sobre a injustiça sobre a desigualdade humana sobre a fome né o fim sobre temas que tinham angustiam a poesia um porta-voz daquilo que você quer falar. É através da poesia que você leva a tua voz no vento, você leva pra longe aquilo que você pensa. (prof.^a Denise)
- Para mim, a poesia enaltece o belo. Ela tira de você o que há de mais bonito para ser colocado no papel... Mas também pode revelar uma revolta, ao abordar assuntos como injustiça, desigualdade humana, fome, enfim, temas que te angustiam. A poesia é um porta-voz daquilo que você quer falar. É através dela que você leva a sua voz no vento, leva pra longe aquilo que pensa.

Figura 33 – Transcrição e retextualização feitas pela professora-pesquisadora

Neste exemplo, ocorre a topicalização da palavra *poesia*, que demonstra ser a palavra-chave da resposta da entrevistada. Na retextualização, além de se eliminar os termos repetidos, coloca-se a oração na sua forma direta.

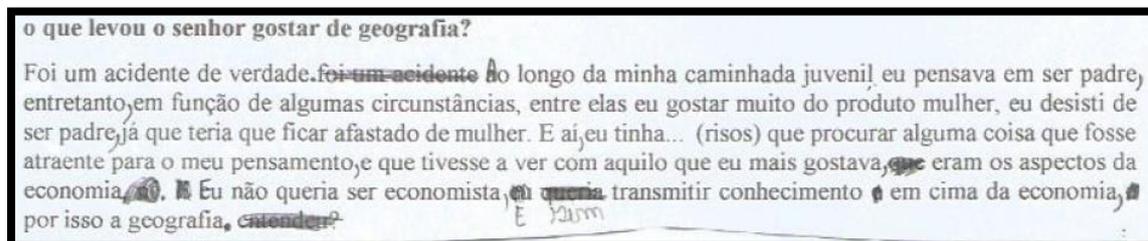
Após esse momento, a turma se reuniu conforme a formação dos grupos estipulados para a realização da entrevista oral. No total, foram oito grupos, formados por quatro integrantes (em média). Como as entrevistas ficaram longas, cada integrante do grupo ficou responsável por uma ou duas perguntas, com suas respectivas respostas. Mas, em caso de dificuldades, o aluno pôde pedir auxílio a outro colega do mesmo grupo, o que contribuiu para promover um espírito colaborativo entre os estudantes. Para facilitar a associação do grupo com o seu respectivo texto, segue o quadro informativo:

Grupo	Entrevistado
A	Professor Vanderlei (Geografia)
B	Professora e Escritora Denise (pedagoga)
C	Psicóloga Maísa
D	Professora Rita Simone (gerente GED)
E	Professor Ivan (Educação Física)
F	Técnica de enfermagem Bárbara
G	Bombeiro Marcelo
H	Conselheira tutelar Cleide

Quadro 4 – Formação dos grupos e respectivos entrevistados

Para ilustrar esta etapa e contemplar todas as entrevistas, foram selecionadas, de cada texto, uma pergunta e sua respectiva resposta. Seguem os trechos com suas análises:

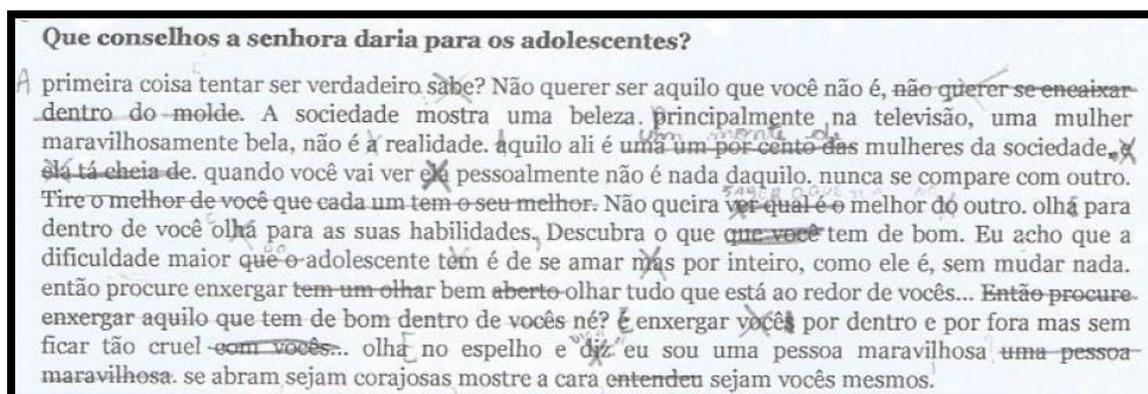
- GRUPO A



Foi um acidente. Ao longo da minha caminhada juvenil eu pensava em ser padre, entretanto, em função de algumas circunstâncias, eu desisti de ser padre, já que teria que ficar afastado de mulher. E aí eu tinha... (risos) que procurar alguma coisa que fosse atraente para o meu pensamento, e que tivesse a ver com aquilo que eu mais gostava, eram os aspectos da economia. Eu não queria ser economista, e sim transmitir conhecimento em cima da economia. Por isso a geografia.

O grupo conseguiu pontuar adequadamente e eliminar alguns termos repetidos, mas manteve a repetição da palavra “padre”. Interessante perceber que o grupo teve o cuidado de reformular a expressão “produto mulher”, ao dizer “teria que ficar afastado de mulher, a fim de suavizar a informação veiculada. Os alunos também sinalizam um elemento extralinguístico, as risadas do entrevistado e das entrevistadoras, mostrando o momento de descontração do evento de oralidade: (risos).

- GRUPO B



A primeira coisa, é tentar ser verdadeiro. Não querer ser aquilo que não é. A sociedade mostra uma beleza. Principalmente na televisão, uma mulher maravilhosamente bela, não é realidade! Aquilo ali é um monte de mulheres da sociedade. Quando você vai ver pessoalmente não é nada daquilo. Então, nunca se compare com o outro. Não queira saber o que tem de melhor nos outros. Olhe para dentro de você e para as suas habilidades, descubra o que tem de bom. Eu acho que a maior dificuldade do adolescente, é se amar por inteiro, como ele é, sem mudar nada. Então procure enxergar bem. Olhar tudo que está ao redor de vocês, e enxergar você por dentro e por fora, mas sem ficar tão cruel... Olhe no espelho e diga: “Eu sou

uma pessoa maravilhosa!”, se abram, sejam corajosas, mostre a cara, sejam vocês mesmos!

O grupo cometeu alguns equívocos na pontuação, como separar o sujeito do predicado, mas empregou corretamente as aspas na citação direta. Também eliminou os marcadores conversacionais, termos repetidos e realizou substituições adequadas.

▪ GRUPO C

O que fez a senhora escolher a carreira de psicóloga?
 Inicialmente, eu pensei em fazer medicina mas sempre para o lado da psiquiatria. Sempre foi uma área que eu gostei muito a questão da mente e a curiosidade sobre o que as pessoas chamam de loucura. Às vezes a pessoa tem medo do louco. Eu não tinha medo, na verdade eu tinha até uma certa curiosidade de entender o porquê daquela pessoa ter um comportamento que destoava tanto das outras. Mas eu sempre fui muito avessa à questão de sangue de cadáver de sujeira. O médico, ele tem que se despir disso. Pensei no segundo grau é fazer o curso técnico de enfermagem, porque a minha teoria era seguinte: se eu conseguir fazer enfermagem, o que fazer medicina? O enfermeiro acaba lidando com isso de uma forma mais pesada que o médico. Eu fui fazer enfermagem, eu vi que não tinha a menor condição de fazer medicina, a gente treinava no laboratório para colocar um scalp. Eu tremia e vi que eu não tinha menor aptidão para isso, mas eu tive aulas de psicologia durante o curso de enfermagem, eu comecei a ler textos e conversar com a professora me interessar pelo tema. E aí eu resolvi fazer psicologia. Prestei vestibular só para as faculdades que tinham psicologia e foi a única opção no vestibular.

Inicialmente, pensei em fazer medicina, mas sempre para o lado da psiquiatria. Sempre foi uma área que eu gostei muito a questão da mente e a curiosidade sobre o que as pessoas chamam de loucura. Às vezes a pessoa tem medo de louco. Eu não tinha medo, na verdade tinha até uma certa curiosidade de entender, o porquê daquela pessoa ter um comportamento que destoava tanto das outras. Mas eu sempre fui muito avessa à questão de sangue de cadáver e sujeira.

O médico, tem que se despir disso. Pensei no segundo grau em fazer o curso técnico de enfermagem, porque a minha teoria era o seguinte: se eu conseguir fazer enfermagem porque fazer medicina?

O enfermeiro acaba lidando com isso de forma mais pesada que o médico. Eu fui fazer enfermagem, vi que não tinha a menor condição de fazer medicina. A gente treinava no laboratório para colocar um (?). Eu tremia e vi que eu não tinha a menor aptidão para isso, mas eu tive aulas de psicologia durante o curso de enfermagem comecei a ler textos e conversar com a professora pra me fazer se interessar pelo tema. E resolvi fazer psicologia. Prestei vestibular só para as faculdades que tinham psicologia e foi a minha única opção no vestibular.

No trecho há alguns problemas de pontuação. O grupo realizou algumas eliminações de marcas de oralidade e aplicou a elipse ao omitir alguns pronomes (eu, ele).

▪ GRUPO D

Na sua opinião que características um bom professor deve ter?
 primeira coisa você tem que saber exatamente o que você quer porque trabalhar com pessoas não é fácil aqui são quatro pessoas diferentes mais duas diferentes também então eu acho que o principal ponto é saber exatamente o que você tá fazendo é o amor que você tem que ter por aquilo. Eu sempre uso essa palavra na reunião com os professores em reunião de coordenadores ou diretores eu falo para eles se você tem amor por aquilo você levanta feliz todo dia. Eu acho que você tem que ter consciência eu acho que essa é a principal característica. saber exatamente o que você está fazendo aqui você não vem aqui para cumprir horário você vem aqui para formar a gente isso é o principal você tá aqui formando cabeças, opinião... eu formo opinião. Vocês se miram no que a gente faz a gente acaba se tornando exemplo. Querendo ou não vocês sempre terão na memória um professor como exemplo. Alguém vai te inspirar para fazer alguma coisa então eu acho que você se tornar inspiração para alguém eu acho que é a principal característica. é o que eu acho.

Eu acho que o principal é saber exatamente o que se quer, o que se tá fazendo e ter amor por aquilo que se faz, porque trabalhar com pessoas não é fácil. Tem que ter consciência, se tornar inspiração para alguém é a principal característica.

O grupo conseguiu sintetizar bastante a resposta da entrevistada, mantendo o cerne da resposta. Isso, de certa forma, resultou na aplicação, mesmo inconsciente, da 9ª operação textual de Marcuschi (2010): a condensação de ideias. No entanto, ainda permanece a expressão *tá*, tipicamente oral. Observa-se, ainda, que na transcrição há alguns elementos dêiticos, como o advérbio de lugar “aqui” (referente à escola) e a expressão “a gente” (que indica o grupo de professores, no qual a entrevistada se inclui). Na retextualização, a dupla elimina tais referências, o que não compromete o seu sentido.

- GRUPO E

Qual foi o maior desafio que já enfrentou na sua carreira?

Eu sou o único professor formado numa faculdade particular que ganhou para trabalhar porque é como eu falei eu queria minha independência então quando eu entrei para Castelo Branco a minha primeira faculdade foi português e literatura só que eu jogava. então eu ganhei bolsa na faculdade O meu objetivo era que meu pai não precisasse se envolver no pagamento da minha faculdade porque foi uma escolha minha e eu queria resolver o mais rápido possível mesmo ele tendo condição. Então eu tive essa possibilidade de começar a trabalhar antes mesmo de me formar como eu falei para vocês.

Eu sou o único professor formado numa faculdade particular, que ganhou para trabalhar porque é como eu falei eu queria minha independência quando eu entrei para a Castelo Branco e a minha primeira faculdade foi de português e literatura eu ganhei bolsa na faculdade. O meu objetivo era que meu pai não precisasse se envolver no pagamento da minha faculdade porque foi uma escolha minha e eu queria resolver o mais rápido possível mesmo ele tendo condição. Eu tive essa possibilidade de começar a trabalhar antes de me formar.

O grupo manteve a estrutura da transcrição, realizando poucas modificações. A omissão da informação de o entrevistado ter sido um atleta (o que garantiu a sua bolsa de estudos na faculdade) e algumas falhas na pontuação comprometeram a coerência do texto retextualizado.

- GRUPO F

Que conselhos a senhora daria para os adolescentes que querem exercer essa profissão?

Técnico de enfermagem? faça tudo meu querido e que você for fazer na vida faça com amor, com carinho, com excelência, respeite o seu próximo, ame o seu próximo. Não julgue as pessoas por aparência. É importante você ter uma boa aparência, mas nunca julgar ninguém por aparência tudo que você for fazer na sua vida faça com excelência. tenha amor tenha paixão pelo que você faz. a gente vive numa sociedade onde as pessoas dão muito valor a beleza dinheiro. Isso não é sucesso de vida. sucesso de vida é você ter compensação e alegria naquilo que você faz. você levanta de manhã e sorri porque você ama o seu trabalho você levanta de manhã e sorri porque no final do seu expediente vai ter alguém que vai te abraçar vai ter alguém que vai ser grato a você vai ter alguém que vai bater nas suas costas e dizer vencemos mais essa... isso ai é muito bom.

Faça com amor, com carinho, com excelência, respeite o próximo, ame o próximo. É você ter compensação e alegria naquilo que você faz. Levanta de manhã e sorri, porque você sabe que no final do seu expediente, você vai ter alguém que vai te abraçar. Vai ter alguém que vai bater nas suas costas e dizer “vencemos mais essa”.

Neste trecho, a dupla eliminou partes que comprometeram o sentido original do texto. Talvez na tentativa de eliminar a repetição da palavra “aparência”, os alunos optaram por descartar todo o trecho, o que influenciou na coerência da retextualização.

- GRUPO G

Na sua opinião, quais as principais características que um bombeiro precisa ter?
 primeiro saúde ~~ne~~, tem que ter vigor físico, é essencial, ~~pois~~ ^{pois} tem que ter disposição ^{é necessário} ~~tem que ter~~ força
 inteligência e ~~tem que ter~~ muito treinamento. Há um treinamento diário eles vão para os quartéis, cada um
 com suas especialidades, todo dia antes do expediente ~~há um treinamento~~ um briefing vendo quais foram erros
 cometidos durante o socorro. (

Primeiro saúde, tem que ter vigor físico, é essencial. Pois disposição é necessário, força, inteligência e muito treinamento. Há um treinamento para verificar quais foram os erros cometidos durante o socorro.

Neste exemplo, o grupo eliminou as repetições da expressão *tem que ter*, mas a construção sintática da oração não ficou bem estruturada. Melhor seria: “pois são necessários disposição, força, inteligência e muito treinamento”.

- GRUPO H

O que é o Conselho Tutelar?
 O conselho tutelar tá é um órgão que ele zela tá é um zelador pelo direito da criança e do adolescente. Esse conselho tutelar foi criado justamente para substituir aquele... juizado do menor né ele vem para cuidar dos adolescentes. o que acontece? Às vezes as pessoas falam assim: Ah o conselho tutelar com essa lei tá tirando a autoridade e autonomia dos pais, mas no dia a dia nós estamos vendo que não é bem assim. Eu sempre costumo falar em todas as palestras que educação ela tem que viver de pequenininho. Se a pessoa educar seu filho desde pequeno ele vai respeitar o pai quando crescer. E nós começamos a nos deparar com tanta crueldade com criança e adolescente, abusos, principalmente na nossa região o que mais tem é abuso. O número de abuso é muito grande principalmente entre criança é muito alto. Então o conselho tutelar é isso ele é um zelador do direito da criança e do adolescente.

O Conselho Tutelar é um órgão que ele zela pelo direito da criança e do adolescente. Esse conselho foi criado justamente para substituir o que juizado do menor, ele vem pra cuidar do adolescentes o que acontece? As vezes as pessoas falam assim: “Ah, o conselho tutelar com essa lei tá tirando a autoridade e a autonomia dos pais” mas no dia a dia nós estamos vendo que não é bem assim. Eu sempre costumo falar em todas as palestras que educação ela tem que vir de pequenininho.

O grupo ainda manteve na retextualização algumas repetições e marcas de oralidade (a topicalização do pronome “ele”, o recurso fático “o que acontece?”; também há problemas de pontuação.

Após essa fase, os alunos revisaram seus textos, verificando se apresentavam coerência e realizando as modificações necessárias. Em seguida, foram entregues à professora, que realizou as correções finais e os publicou na página de entrevistas do jornal da escola⁴⁰.

⁴⁰ Segue o link para acessar o site: <https://salaleituracharles.wixsite.com/charlesnews/papo-reto>

A fim de exemplificar o processo de transformação do texto, segue uma análise comparativa com alguns trechos da transcrição da fala, da retextualização (versão final) feita pelo grupo B e da versão corrigida pela professora. É importante ressaltar que os alunos realizaram a revisão e a reescritura do texto, mas como permaneceram alguns equívocos e restava pouco tempo para o término do ano letivo, a professora precisou fazer a correção final.

EXEMPLO 1:

Além de ser professora e contadora de história, a senhora também é poetisa. Qual é a importância da poesia na vida das pessoas?

- Transcrição:

A *poesia* para mim como eu falei a *poesia* ela ela enaltece o belo né? ela tira de **voce** o que **voce** tem de mais bonito, ela arranca de **voce** o mais bonito e **voce** põe no papel **voce voce**... quando **voce** tenta escrever a *poesia* **voce** tanto tira dentro de **voce** como **voce** tira da natureza, da amizade. **voce** escolhe um tema e **voce** tira o que há de melhor daquele tema ou se revolta e mostra para a sociedade. aí **voce** fala na *poesia* sobre a injustiça sobre a desigualdade humana sobre a fome né enfim sobre temas que te angustiam a *poesia* é um porta-voz daquilo que **voce** quer falar. É através da *poesia* que **voce** leva a tua voz no vento, **voce** leva pra longe aquilo que **voce** pensa.

- Retextualização feita pelo grupo B

A *poesia* para mim enaltece o belo, tira o que você tem de mais bonito. Quando tenta escrever a *poesia* você tira de dentro como tira da natureza, da amizade. Escolhe um tema e tira o que há de melhor ou se revolta e mostra para a sociedade. A *poesia* também fala sobre a injustiça, a desigualdade humana, a fome, sobre temas que te angustiam. A *poesia* é um porta-voz daquilo que você quer falar. É através da *poesia* que a voz no vento é levada para longe aquilo que você pensa.

- Versão corrigida pela professora

A poesia, para mim, enaltece o belo, expressa o que você tem de mais bonito. Quando se tenta escrever poesia, você tanto tira a inspiração do seu interior, como também tira da natureza, da amizade. Você escolhe um tema e extrai o que há de melhor ou pior e mostra para a sociedade. A poesia também pode falar sobre a injustiça, a desigualdade humana, a fome, ou seja, sobre temas que angustiam. Ela é uma porta-voz daquilo que se quer falar, pois leva a sua voz no vento, leva para longe aquilo que se pensa.

Neste trecho, percebe-se na transcrição a presença de marcadores conversacionais – né, aí – e várias repetições do pronome **você** e, um pouco menos, do substantivo **poesia**. Devido à dificuldade quanto à pontuação, observada nos módulos, a professora inseriu na transcrição alguns sinais para auxiliar na compreensão do texto. Na versão dos alunos, percebe-se que eles realizaram eliminações dos marcadores conversacionais, de termos parafrásicos – “ela tira de **você** o que **você** tem de mais bonito, ela arranca de **você** o mais bonito” – e reduziram consideravelmente as aparições do pronome **você**. Também eliminaram a topicalização. Ainda persistem algumas repetições, isso porque é uma tarefa complexa eliminar todas; no entanto, se é possível realizar a substituição ou a omissão de um termo, será melhor para a constituição do texto escrito. Nota-se que o grupo pontuou o texto adequadamente, inclusive na coordenação de termos sintaticamente equivalentes: “A *poesia* também fala sobre a injustiça, a desigualdade humana, a fome, sobre temas que te angustiam”. Percebe-se a permanência do pronome **te**, de 2ª pessoa, em lugar do de 3ª pessoa – “sobre temas que te angustiam”. A alternância entre termos de 2ª e de 3ª pessoas é muito comum em contextos de menor monitoramento linguístico e, como esse conteúdo não foi desenvolvido na SD, a professora apenas eliminou o referido pronome na versão corrigida. Também foi necessário realizar algumas reformulações, a fim de proporcionar uma maior coerência do texto.

EXEMPLO 2

Porque a senhora escolheu ser professora?

- **Transcrição**

Eu quando era criança eu adorava brincar em casa de escola então eu arrumava minhas bonequinhas e contava história para elas brincava com as bonecas botava na parede com durex desenhos e apontava para parede que aquilo ali era uma aula. eu com 13 anos era muito pobre eu tive que começar a trabalhar fazer alguma coisa e um tio meu chamado Aurélio ele me entusiasmou “porque você não dar aula em casa?” eu tinha só 13 anos e aí tudo bem então vou arrumar uns aluninhos para dar aula em casa com a supervisão da minha mãe. com 13 anos eu já comecei com meu primeiro emprego trabalhando dando aula já que eu dava tanta aula para minhas bonecas comecei dar aula para outras criancinhas. eu era uma criança dando aula para outras crianças entendeu e minha mãe só supervisionando. Mas eu queria ser aquela professora querida sabe então eu fazia aquelas coisas assim bem divertidas brincava com meus aluninhos né e então eu pensei não posso ser outra coisa a não ser professora. e aí fiz normal e depois eu fiz pedagogia.

- Versão do grupo B

Com 13 anos, eu era muito pobre tive que começar a trabalhar. fazer alguma coisa um tio meu chamado Aurélio ele me entusiasmou “por que você não dar aula em casa?” Quando tinha 13 anos eu arrumei uns aluninhos para dar aula em casa com a supervisão da minha mãe. Comecei com meu primeiro emprego trabalhando dando aula para minhas bonecas e para outras criancinhas. Queria ser aquela professora querida. **Sabe** então eu fazia aquelas coisas bem divertidas brincava com meus aluninhos então eu pensei não posso ser outra coisa a não ser professora.

- Versão corrigida pela professora

Quando era criança, eu adorava brincar em casa de escola. Arrumava minhas bonequinhas e contava história para elas. Com 13 anos, eu tive que começar a trabalhar porque era muito pobre. Meu tio Aurélio me entusiasmou: “porque você não dá aula em casa?”. Então, com 13 anos, eu já comecei com meu primeiro trabalho, dando aula para outras criancinhas em casa, com a supervisão da minha mãe. Mas eu queria ser uma professora querida, então fazia coisas bem divertidas, brincava com elas. E então eu pensei: “não posso ser outra coisa senão ser professora”. Após minha decisão, eu fiz o curso normal e depois me graduei em Pedagogia.

Neste fragmento, percebe-se que o texto produzido pelo grupo apresentou alguns problemas de coerência, devido à falta de compreensão do texto original. O grupo escreveu que a professora, então adolescente, dava aula remunerada para as bonecas e para os alunos, enquanto na transcrição está claro que, pelo fato de ela brincar de dar aula para as bonecas, a menina se sentiu encorajada a dar aula a outras crianças. Marcuschi (2010) afirma que, para a realização de uma boa retextualização, a compreensão é um fator fundamental:

Antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*. Esta atividade, que em geral se ignora ou se dá por satisfeita e não problemática, pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização. (MARCUSCHI, 2010, p.47)

Observa-se, ainda, a permanência do termo pleonástico em “um tio meu chamado Aurélio ele me entusiasmou”, que é uma estrutura tipicamente oral (topicalização). Embora a transcrição já apresentasse alguns sinais de pontuação, o grupo apresentou falhas na sinalização de vírgulas. Além disso, a palavra **sabe**, que nesse contexto foi empregada como um marcador conversacional, não foi eliminada.

Conclui-se que, mesmo dentro de um mesmo grupo, uns alunos alcançaram maior êxito e outros ainda apresentam dificuldades no domínio das operações textuais para a transformação de um texto oral ao escrito.

Como encerramento do projeto, a professora e os alunos realizaram um café da manhã, para o qual todos os entrevistados foram convidados a participar. O objetivo do encontro era proporcionar um momento para conversar sobre o aprendizado obtido com a realização da atividade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa sociedade letrada, é indiscutível o valor da escrita e, por isso, a capacidade de se expressar de forma eficiente nas diversas esferas de comunicação torna-se uma necessidade. Hoje, tanto em circunstâncias formais como em informais, a escrita é requisitada constantemente. Esse fato corrobora a importância de dedicar tempo ao ensino das suas habilidades nas aulas de língua portuguesa, e não apenas isso, mas mostrar a necessidade de desenvolver atividades que sejam planejadas e contextualizadas, a fim de que os alunos aprimorem efetivamente a competência escritora.

Ferrarezi e Carvalho (2015, p.23) ainda acrescentam que a escrita é um fato socioideológico:

O processo de aprendizagem da escrita e da leitura, nas chamadas sociedades modernas, é cercado de um conjunto bastante marcado de valores socioideológicos que vão desde a ideia de que ler e escrever tornam as pessoas mais inteligentes até as possibilidades reais de ascensão social que o domínio da escrita e da leitura permitem. Falar de valores socioideológicos significa pensar em valores sociais, como o *status* de uma pessoa, por exemplo, e em valores ideológicos, como a visão que essa pessoa tem das coisas que acontecem no mundo.

Sendo assim, o propósito deste trabalho era ressaltar o papel social da escrita, de forma que os alunos se apropriassem dela como um instrumento de comunicação e não apenas como um mero recurso para dar uma nota. O objetivo era ajudá-los a entender que a escrita faz parte do cotidiano deles porque vivem numa sociedade letrada que exige, constantemente, que os indivíduos recorram a textos escritos. Além disso, os alunos deveriam compreender que o estilo de cada um será escolhido conforme o contexto comunicativo em que estiverem inseridos.

Observou-se que o ensino da escrita enquanto processo, realizável em etapas, ainda apresenta alguma resistência por parte dos estudantes. Acredita-se que fatores como a concepção de texto como um produto – historicamente a produção textual na escola é realizada em um único momento – e a crença de que a capacidade de escrever é um talento inerente a determinadas pessoas contribuem para essa postura resistente. Mas, ainda que haja obstáculos, o ensino planejado da escrita, organizado em etapas, desencadeia um aprendizado consciente, em que o autor – o aluno – adquire autonomia e confiança para se expressar. Isso é promover a cidadania (ANTUNES, 2003).

Um ponto considerado positivo nesta pesquisa foi a divulgação dos textos produzidos no jornal *online* da escola. O fato de terem suas produções publicadas para qualquer pessoa ler deixou os alunos inicialmente temerosos, até porque esta foi a primeira ocasião que esta turma divulgou seus textos não apenas para o professor, mas para outras pessoas também. No entanto, essa experiência foi muito valiosa porque puderam compreender que a escrita produzida por

eles tem uma função comunicativa. Antunes (2003) salienta que escrever sem a referência do interlocutor é uma tarefa ineficaz; diz ainda que cumpre funções socialmente específicas e relevantes, ou seja, “socialmente, não existe a escrita ‘para nada’, ‘para não dizer’, ‘para não ser ato de linguagem’” (ANTUNES, 2003, p.48).

Trabalhar com a fluidez do gênero entrevista, que transita na linha contínua de oralidade-letramento, foi outro ponto importante da pesquisa, pois mostrou que este gênero não é essencialmente oral ou escrito, mas apresenta pontos de interseção entre os dois polos. Tampouco pode-se dizer que o gênero é estritamente formal ou informal, tendo em vista que o estilo do texto é estabelecido por fatores alheios à esfera linguística, como a intencionalidade da entrevista, o assunto abordado, o perfil dos interlocutores e o público-alvo. Vale destacar que o estilo da entrevista retextualizada estará em conformidade com o que for adotado na entrevista oral. Neste trabalho, a expectativa era que os alunos adotassem um registro mais monitorado ao realizar a entrevista, devido à presença de profissionais desconhecidos. No entanto, essa expectativa não se concretizou, pois os próprios entrevistados assumiram uma fala mais informal, no intuito de romper com o nervosismo natural dos alunos e de estabelecer um vínculo de confiança entre eles.

No tocante à análise da sequência didática, pode-se concluir que a proposta é possível de se realizar em ambiente escolar; contudo, para que não houvesse tantas complicações no decorrer da sequência didática, alguns fatores deveriam ter sido levados em consideração no momento do planejamento. A variedade de entrevistas foi importante para colocar os alunos em contato com um maior número possível de profissionais, proporcionando-lhes essa experiência inédita; no entanto, muitas entrevistas geraram uma demanda grande de textos a serem transcritos (trabalho que a própria pesquisadora teve de realizar) e uma multiplicidade de textos retextualizados a serem corrigidos. Como a turma era bastante numerosa – mais de 40 alunos – foi um trabalho muito exaustivo.

Dessa forma, para uma futura aplicação da sequência didática, é de fundamental importância considerar o quantitativo de alunos e de entrevistas a serem realizadas. Sugere-se, numa turma com muitos alunos, que o professor trabalhe com a possibilidade de uma ou, no máximo, duas entrevistas. Dessa forma, acredita-se que ele poderá explorar com mais qualidade cada etapa da sequência didática, até mesmo para conseguir em tempo hábil as transcrições para a realização da primeira produção. Em caso de uma disciplina eletiva⁴¹, é possível trabalhar

⁴¹ Em algumas escolas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, que funcionam em turno único, há o oferecimento de algumas aulas eletivas, chamadas de *oficinas*. Muitas escolas adotam como disciplina eletiva a implementação

com uma variedade maior de entrevistados – tal como foi feito neste trabalho – pois há um número reduzido de alunos e não há interferência no desenvolvimento da sequência didática ocasionada por fatores externos (calendário de provas, cumprimento de outros conteúdos do currículo escolar).

Pelo fato de a sequência didática ter sido encerrada no final do ano letivo, não houve tempo adequado para verificar se houve um avanço no aprendizado dos aspectos trabalhados, especialmente os relativos ao âmbito linguístico. Porém, alguns aspectos como a importância de sempre revisar o texto, o cuidado com a repetição excessiva de palavras ou expressões, as características e a finalidade do gênero entrevista foram aprendizados conquistados pelos alunos.

Quanto às estratégias de coesão, conclui-se que seu ensino deve ser sistematizado e permanente, a fim de que o conhecimento seja internalizado. No decorrer da exposição das atividades dos módulos, a professora apresentou alguns trechos de entrevistas no quadro e pedia para os alunos identificarem possíveis estruturas a serem modificadas. Eles conseguiam reconhecer alguns termos repetidos e sugerir possibilidades de adequação à modalidade escrita – substituição, elipse ou a manutenção da repetição. No entanto, no momento da produção escrita, muitos não efetivaram as modificações necessárias. Entende-se, portanto, que o ensino de coesão deve ser retomado constantemente, de modo que esse conhecimento linguístico seja de fato aprendido pelos alunos.

de um jornal escolar. Nesses casos, esta sequência didática seria perfeitamente possível de ser aplicada na sua totalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

ANTUNES, Irandé. Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita In: COELHO, Fábio André; PALOMANES, Roza (orgs.) *Ensino de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2016. p. 9-21.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011, p.261-306.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial: 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CRESCITELLI, Mercedes Cunha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, Vanda Maria (org.) *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 29-39.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: a apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

ERBOLATO, Mário L. *Técnicas de codificação em jornalismo*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

FARIA, Maria Alice. *Como usar o jornal em sala de aula*. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda. Reflexões sobre oralidade e escrita no ensino de língua portuguesa. In: ELIAS, Vanda Maria (org.) *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo, Contexto, 2011. p. 13-27.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática: 2006.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. *Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 180-193.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Villaça. *A coesão textual*. 22ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

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

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NASCIMENTO, Viviane de Araújo. *Ensino da Escrita e Retextualização no Processo de Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos*. 192 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), UFRRJ, PROFLETRAS, Seropédica, RJ: 2015.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Telos, 2012.

PIETRI, Émerson de. Ensino da escrita nas escolas: processos e rupturas. *Caderno de Letras da Universidade Federal de Pelotas*. Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFPEL Pelotas [37]: 133 - 160, setembro/dezembro 2010. Disponível em:

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/download/1583/1469>

Acesso em 28/12/2017

PINTO, Marinazia Cordeiro. *Estratégias de ensino do gênero oral debate regrado público*. 119 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), UFRRJ, PROFLETRAS, Seropédica, RJ: 2015.

SILVA, Francisca Cordélia Oliveira da; ALVES, Scheyla Brito. A topicalização e outros deslocamentos: aspectos morfossintáticos e semânticos. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris *et alli*. *Por que a escola não ensina gramática assim?* 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. p.45-70.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

APÊNDICE A - Alguns materiais preparados para as aulas

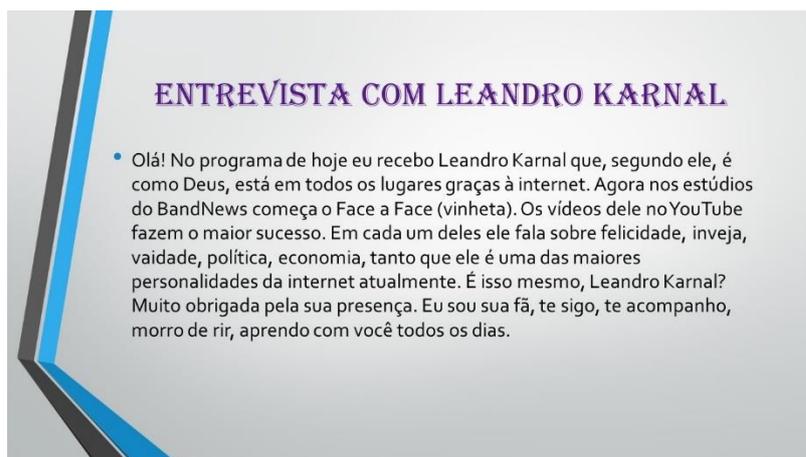
- A **Entrevista** é um dos gêneros textuais com função geralmente informativa, veiculado sobretudo pelos meios de comunicação: jornais, revistas, internet, televisão, rádio, dentre outros.
- É um gênero **essencialmente oral**.
- A conversa pode ser formal ou informal, pois depende do perfil do entrevistado e do contexto comunicativo.
- O objetivo do nosso trabalho é transformar uma entrevista oral para a sua versão escrita, a fim de que seja publicada no Charles News. A esse processo chamamos de **retextualização**.

Orientações para a realização da entrevista

- Mencionar a finalidade da entrevista. Isso dará mais credibilidade ao trabalho.
- Saber conduzir a conversação. Se necessário, formular outras perguntas que sejam provocadas durante o diálogo.
- Ajudar o entrevistado a expor as suas opiniões, se necessário.
- Fazer as perguntas de forma objetiva.
- Evitar o corte de perguntas.
- Ajudar o entrevistador a voltar ao assunto, caso divague.
- Evitar discussões com o entrevistado e não emitir sua opinião.
- Desenvolver bem o tema de cada pergunta antes de continuar com a entrevista.

Texto oral x Texto escrito

SITUAÇÃO DE FALA	ESCRITA
Uso de repetições	Repetições somente com sentido de ênfase Uso de expressões referentes
Presença de elementos não-verbais, como gestos, risos, choro, expressão facial, corporal...	Se necessário, esses elementos devem ser mencionados no texto, pois não é possível visualizá-los.



APÊNDICE B - Questionários das entrevistas realizadas

Professor Vanderlei (grupo A)

- 1- O que levou o senhor a gostar de geografia?
- 2- Além do magistério, em quais áreas um geógrafo pode trabalhar?
- 3- O que o motivou a ser professor?
- 4- Para qual série o senhor deu aula inicialmente? Para qual faixa etária?
- 5- Como foi a sua experiência com a primeira turma que deu aula?
- 6- Já pensou em desistir da sua profissão?
- 7- Quanto tempo o senhor tem de profissão? Há quantos anos trabalha nesta escola?
- 8- Já ocorreu algum caso marcante ao longo de toda sua vida profissional?
- 9- O senhor enfrenta quais dificuldades para exercer sua profissão?
- 10- Que conselhos daria para os adolescentes?

Escritora Denise (grupo B)

- 1- Por que a senhora escolheu ser professora?
- 2- A senhora considera sua profissão importante? Por quê?
- 3- A senhora lembra de alguma situação marcante que lhe traz muita alegria?
- 4- Houve alguma situação muito difícil durante o exercício da sua profissão?
- 5- A senhora também é contadora de histórias. Como surgiu essa ideia?
- 6- Qual a importância da contação de histórias na formação da criança?
- 7- A senhora também é escritora. Como surgiu a ideia de escrever histórias infantis?
- 8- A senhora já publicou quantos livros? Como eram essas histórias?
- 9- Além de ser professora e contadora de histórias, a senhora também é poetisa. Qual é a importância da poesia na vida das pessoas?
- 10- Que conselhos a senhora daria para os adolescentes?

Psicóloga Máisa (Grupo C)

- 1- O que fez a senhora escolher a carreira de psicologia?
- 2- Quais as atribuições de um psicólogo?
- 3- Que características uma pessoa deve ter para ser um bom psicólogo?
- 4- A senhora já enfrentou alguma situação difícil no trabalho?

- 5- A senhora já presenciou alguma situação no exercício da sua profissão que lhe trouxe muita alegria?
- 6- A senhora considera importante a presença de psicólogos nas escolas? Por quê?
- 7- Problemas como conflitos familiares ou bullying podem interferir no comportamento de um adolescente?
- 8- Esses problemas também afetam o aprendizado do adolescente?
- 9- De que forma o adolescente pode superar as suas crises ou conflitos?
- 10- Que conselhos daria para os adolescentes?

Coordenadora Rita Simone (grupo D)

- 1- Qual a sua formação profissional?
- 2- Em quais áreas de atuação uma pessoa graduada em Letras pode trabalhar?
- 3- Por que a senhora escolheu a carreira de magistério?
- 4- Na sua opinião, que características um bom professor deve ter?
- 5- A senhora se lembra de alguma situação que marcou a sua vida como professora?
- 6- Em algum momento já pensou em desistir? Se sim, o que a fez continuar?
- 7- Como surgiu a oportunidade de gerenciar o setor de educação da 9ª CRE?
- 8- Quais as principais atribuições da sua função?
- 9- Como educadora, qual o seu maior sonho?
- 10- Que conselhos daria para os adolescentes estudantes das escolas públicas?

Professor Ivan (grupo E)

- 1- Em quais áreas uma pessoa graduada em educação Física pode trabalhar? Somente em escolas?
- 2- Há quantos anos trabalhou como professor de Educação Física? Sempre trabalhou nessa área?
- 3- Por qual motivo o senhor escolheu a carreira de Educação Física?
- 4- Qual foi o maior desafio que já enfrentou na sua carreira?
- 5- Houve alguma situação que lhe deixou muito feliz?
- 6- Quais benefícios para a saúde física a prática de esportes traz para o adolescente?
- 7- O esporte também contribui para a saúde emocional do adolescente? De que forma?
- 8- Hoje, já aposentado, o senhor se sente realizado como professor?
- 9- Na sua opinião, o esporte pode reduzir os índices de violência na cidade? Por quê?
- 10- Que conselhos daria para os estudantes de escolas públicas?

Técnica de enfermagem Bárbara (grupo F)

- 1- Há quantos anos a senhora trabalhou como técnica de enfermagem?
- 2- Por que a senhora escolheu essa profissão?
- 3- Quais as funções de um técnico de enfermagem?
- 4- A senhora já passou por algum momento difícil na sua carreira?
- 5- A senhora já atendeu algum paciente com caso complicado?
- 6- Quais os benefícios da carreira de técnico de enfermagem?
- 7- Que conselhos daria para os adolescentes que desejam seguir carreira na área da saúde?

Bombeiro Marcelo (grupo G)

- 1- Há quanto tempo o senhor é bombeiro?

- 2- Qual é a sua formação dentro da Força?
- 3- Por qual motivo o senhor se interessou por essa profissão?
- 4- Na sua opinião, qual é a importância do Corpo de Bombeiros para a sociedade?
- 5- Quais as áreas de atuação da Força? Em qual o senhor trabalha?
- 6- Na sua opinião, quais são as principais características que um bombeiro deve ter?
- 7- O senhor se recorda de alguma situação que marcou sua vida profissional?
- 8- Quais são as dificuldades que um bombeiro enfrenta para exercer o seu trabalho?
- 9- Apesar das dificuldades, o senhor gosta do seu trabalho?
- 10- Que conselhos daria para os adolescentes que desejam ingressar no Corpo de Bombeiros?

Conselheira Tutelar Cleide (grupo H)

- 1- O que é o Conselho Tutelar?
- 2- Qual a formação profissional de um conselheiro tutelar?
- 3- Qual é a função de um conselheiro tutelar?
- 4- Em que situações o Conselho Tutelar pode ser acionado?
- 5- Como o Conselho Tutelar procede em caso de abandono de menor?
- 6- E em casos de maus tratos?
- 7- Qualquer pessoa pode buscar ajuda do Conselho Tutelar?
- 8- A senhora poderia explicar o que é o Estatuto da Criança e do Adolescente?
- 9- Como é a atuação do Conselho Tutelar nas escolas?
- 10- Como é o processo de escolha dos conselheiros? É por votação?

APÊNDICE C - Entrevistas (versão publicada)

GRUPO A:

DO MINISTÉRIO AO MAGISTÉRIO

Vanderlei de Sá é geógrafo e professor. Trabalha no magistério há mais de 30 anos. Possui larga experiência em cursos preparatórios e em escolas públicas e privadas. Nesse bate-papo, ele conta um pouco sobre sua trajetória profissional, revela algumas experiências de sala de aula e sua paixão pelo magistério.

O que levou o senhor gostar de geografia?

Foi um acidente. Ao longo da minha caminhada juvenil, eu pensava em ser padre. Entretanto, em função de algumas circunstâncias, entre elas o fato de ter que viver no celibato, eu desisti de ser padre. Então eu tinha que procurar alguma coisa que fosse atraente para o meu pensamento e que tivesse a ver com aquilo que eu mais gostava, que eram os aspectos da economia. Como eu não queria ser economista, mas queria transmitir conhecimento da economia. Por isso escolhi a geografia.

E além do magistério, em quais áreas o geógrafo pode trabalhar?

O geógrafo pode trabalhar em diversas áreas. Ele pode trabalhar em censos demográficos, em análise de estatísticas, elaborando planejamentos, elaborando relatório de impacto do meio ambiente. Ele pode fazer uma sequência muito grande de coisas. Porém, o grande filão do geógrafo é a sala de aula, é o magistério. Infelizmente, na nossa sociedade, o geógrafo que não está em sala de aula tem muitas dificuldades, porque a oferta de trabalho é muito pequena ou a remuneração é muito baixa.

E o que o motivou a ser professor?

Muito amor. Conviver com jovens, conviver com vocês é sempre uma renovação a cada instante, a cada dia (emocionado).

Mas é um trabalho difícil...

É difícil, mas já pensou a grandeza que é você minimamente poder dar um pouquinho do que você viveu, da sua experiência, e conseguir transformar essa pessoa em um ser humano melhor? Uma pessoa com uma cabeça tão vazia ou tão cheia de coisas inadequadas para aquele momento? É isso que faz a gente ser professor. Eu ousou dizer, mal comparando, que é um amor paternal e, até em alguns aspectos maior do que o amor paternal, porque o filho que nasceu de mim eu quis, eu desejei, mas o aluno que chegou para mim não é o aluno ideal, é o aluno que chegou pra mim. Alguns nos dão alegria; outros, muita dor de cabeça, muito trabalho. (risos)

Para qual série o senhor deu aula inicialmente? Para qual faixa etária?

Desde o início do meu magistério eu sempre trabalhei com todas as faixas etárias. Eu tinha desde turmas com alunos de 10-11 anos de idade até alunos de supletivo com 70-73 anos. Dei aula para um senhor que a única coisa que ele queria era terminar o primário. Na concepção dele, era terminar a 8ª série porque ele saiu analfabeto do interior, chegou ao Rio e conseguiu muitas coisas, mas “faltavam as letras”, como ele mesmo dizia. Na verdade, o Cacildo queria ser sindicalista e, para isso, ele tinha que saber ler, interpretar, refletir, conhecer.

E como foi a experiência da sua primeira aula?

Foi uma das coisas mais gostosas e, ao mesmo tempo, mais decepcionantes. Porque dar aula na nossa cabeça é mundo ideal. Eu fui aluno de uma escola ideal, em que todos cumprimentavam o professor, davam a ele “bom dia”, “boa tarde”, levantavam o braço para perguntar e o faziam com muito respeito e educação. Na minha percepção, eu encontraria alunos com o mesmo comportamento, mas, ao contrário da minha experiência original, eu enfrentei alunos que eram bem diferentes. Minha primeira experiência em sala de aula foi como estagiário num colégio público em Senador Camará. Foi muito triste aquela primeira experiência, o primeiro dia de aula. Já o segundo foi melhor, mas o primeiro foi um impacto muito negativo.

Você falou sobre a dificuldade que teve na infância na escola, e que é tudo muito diferente do que é hoje. Então, isso já fez você pensar em desistir dessa profissão?

Não. Nunca. Não se desiste de sonhos, não se desiste da paixão. Você se decepciona sim, como as pessoas se decepcionam às vezes com as outras, com as coisas, mas nunca duvide do que escolheu. Eu costumo dizer que sala de aula é uma cachaça: quando você começa a se embriagar por aquilo, você se torna dependente, não tem jeito. Um consumidor contumaz de álcool não consegue parar de beber de hoje para amanhã. No final do ano, se nada mudar, eu vou me aposentar da prefeitura, mas continuarei trabalhando com outras maneiras de dar aula. Nós (eu e minha esposa) temos trabalhos em família, trabalhos pastorais, em que a gente continua fazendo a mesma coisa, que é transmitir um pouquinho do que a gente sabe, do que a gente viveu, para que outros possam viver melhor.

E quanto tempo o senhor tem de profissão?

33 anos, 7 meses e 4 dias (risos).

E quanto tempo o senhor trabalha aqui?

Na Charles Dickens eu cheguei no dia primeiro de fevereiro de 2001. Eu dou aula há mais anos do que a maioria dos meus colegas da outra escola onde trabalho. Só tem dois professores na outra escola que tem mais idade do que eu tenho de tempo de sala de aula. Tem noção do que é isso? Há colegas aqui na escola que tem menos idade do que isso. O Tiago Trigo (coordenador pedagógico) foi meu aluno. É muito tempo na estrada...

E nesse tempo todo houve algum caso que te marcou bastante na profissão?

Houve uma situação que foi um dos dias mais tristes da minha vida. Quem me conhece sabe o quanto que eu gosto de dar e receber respeito, e eu entendo o “dar respeito” como dar um abraço carinhoso. Numa certa escola, havia uma aluna que me abraçava todos os dias. Um certo dia, ela falou para mim assim: “Vanderlei, você sabe por que eu te abraço? Porque você é a única pessoa que me abraça como se eu fosse gente.” (silêncio) Ela era muito bonita, e muitos homens a abraçavam com desejo. Em casa, ela era só mais uma filha da família. Foi, de verdade, o dia mais emocionante. O segundo dia mais emocionante da minha vida foi uma situação em que eu estava dentro de um ônibus e passei a maior vergonha. Entrou uma menina, olhou para mim insistentemente. Já próximo de descer, ela falou “você é o Vanderlei, não é?” Eu respondi que sim. Então ela abriu o vozeirão: “gente, olha só! Quero pedir que vocês deem uma salva de palmas para esse homem! Ele foi meu professor e me fez muita importância na vida!” Foi muito emocionante! Há diversas outras emoções, como a de reencontrar alunos como colegas de trabalho, como chegar no consultório dentário e me deparar com um ex-aluno. Até meu urologista foi meu aluno (risos).

E hoje quais as dificuldades que você encontra nessa profissão?

Muitos casos de ausência da família e falta de limites, porque lamentavelmente muitas famílias estão deixando a escola fazer uma coisa que não faz parte dela. Você tem que chegar na escola sabendo dar “bom dia”, “boa tarde”, “boa noite”, “com licença”, “por favor”, “obrigado”, “me desculpe”, mas a maioria dos jovens chega à escola sem ter essas relações. Infelizmente, há muitos pais que colocam filhos na escola como um depósito. É a família que constrói isso, assim como os limites. Muita gente hoje está sem limite, não sabe o que fala, fala palavrão sem saber o que significa.

Então que conselhos o senhor dá para os adolescentes?

O conselho que vou dar é meio maluco, mas ao mesmo tempo cheio de verdade. Esqueça a modernidade por um momento e comece a olhar os outros com mesmo olhar que gostaria que tivessem para você. Comece a olhar o outro com o respeito que gostaria que dessem para você. Comece a falar para o seu próximo palavras que gostaria que falassem para você. Se essa proposta de mudança começar de cada um de nós, ao final vai contagiar a todos, e a pessoa vai começar a pensar: “se ela não fala assim comigo, por que eu tenho que falar dessa forma com ela?” E, ao final de um tempo, a gente vai conseguir mudar alguma coisa. Não é fácil nem é rápido, mas é um processo que precisa ser feito, não tem alternativa, não tem jeito...

GRUPO B:

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS É O SEU CAMINHO PARA ENSINAR

Denise Almeida é professora da rede municipal do Rio de Janeiro. É regente de Sala de Leitura, onde realiza diversas atividades de contação de histórias e teatro com alunos do primeiro segmento. Além disso, também é poetisa, escritora e possui quatro livros

infantis publicados. Nesta entrevista, ela conta um pouquinho sobre sua própria história de vida, sobre os desafios da educação e sobre seu amor pela arte de contar histórias.

Porque a senhora escolheu ser professora?

Quando era criança, eu adorava brincar em casa de escola. Arrumava minhas bonequinhas e contava história para elas. Com 13 anos, eu tive que começar a trabalhar porque era muito pobre. Meu tio Aurélio me entusiasmou: “porque você não dá aula em casa?”. Então, com 13 anos, eu já comecei com meu primeiro trabalho, dando aula para outras criancinhas em casa, com a supervisão da minha mãe. Mas eu queria ser uma professora querida, então fazia coisas bem divertidas, brincava com elas. E então eu pensei: “não posso ser outra coisa senão ser professora”. Após minha decisão, eu fiz o curso normal e depois me graduei em Pedagogia.

A senhora considera sua profissão importante?

Sim. Você já pensou uma sociedade que não seja letrada, que as pessoas não saibam ler, que não falem a mesma língua? Na escola a gente ensina coisas que são do convívio padrão, do que faz bem a todos. Então a gente vai moderando esse relacionamento das crianças, para que elas aprendam a viver em sociedade, porque não é só o “beabá”, o estudo do livro que é importante para a criança. O importante é ela aprender a conviver, a dividir, a somar, a perdoar, a respeitar as diferenças. Isso tudo a gente aprende na escola. É na escola que a gente forma a sociedade.

A senhora lembra de alguma situação marcante que lhe traz muita alegria?

Sim. Essa situação me faz rir toda vez que me lembro. Eu tinha um aluno chamado Marcos Vinícius. Ele era muito engraçado. Toda vez que eu conversava com a turma, ele sempre tinha algo interessante para falar. Era um menino muito alegre, sabia a hora de parar e a hora de brincar. Um dia, eu perguntei quem ajudava a mamãe em casa e todo mundo disse que ajudava. O Marcos falou que cuidava da irmãzinha e fazia comida para ela. Eu achei demais porque ele só tinha 8 anos. Ele disse que fazia arroz, bife, ovo... Então eu disse que ovo é muito perigoso porque respinga. Ele botou as duas mãos na cintura, olhou para mim como quem fala “Coitada da minha tia” e perguntou: “você não sabe fritar ovo, tia?” “O quê? Você vai me ensinar agora?” Ele falou: “Pelo amor de Deus! Quando a gente vai fritar ovo, a gente tem que botar o ovo no óleo não muito quente, pegar o garfo e furar a clara para não explodir!” (risos) Então a gente descobre aí nesse momento que a gente está a vida inteira aprendendo. A gente não só ensina, como aprende com as crianças. Isso para mim é inesquecível.

Houve alguma situação muito difícil durante o exercício da sua profissão?

Uma vez tivemos algumas dificuldades com um aluninho novo na escola. Ele havia sido expulso várias vezes das creches. Era muito nervoso, quebrava as coisas e acabava colocando outras crianças em perigo. Um médico havia detectado um transtorno chamado Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Ele não podia ser contrariado, mas um dia ele estava com uma tesourinha e ia cortar o cabelo de uma das crianças. Eu peguei a tesoura e ele começou a quebrar as coisas. Consegui fazer o menino parar, mas eu senti muito medo.

A senhora também é contadora de histórias. Como surgiu essa ideia?

Eu comecei a gostar de contar histórias por conta do jeito que a minha mãe contava, de uma maneira gostosa e muito bem contada. Eu pedia sempre a história da “Coca Recoca” porque tinha musicalidade. E aí eu comecei a contar histórias de uma maneira mais divertida, para que

as crianças gostassem de ler. Você só pode contar uma história se você aprender da oralidade, que é aquela história que passa de pai para filho, ou você aprender lendo. Então, se eu contasse história de uma forma divertida, iria entusiasmar os meus alunos a contarem histórias também.

Qual a importância da contação de histórias na formação das crianças?

A criança vai desenvolvendo o raciocínio através daquelas histórias. Ela vai criando hipóteses, vai aprendendo com a história e ajudando a criança a se apropriar da linguagem escrita que há nos livros, pois a linguagem do livro é diferente da linguagem oral. Então, a contação de história ajuda não só na leitura, como também na memória. A contação de uma história de memória ajuda na organização do pensamento, e a leitura ajuda na apropriação da linguagem escrita. São dois tipos de contação e ambas ajudam a desenvolver a criatividade. Você só vai ser criativo para contar história se você começar a ouvir histórias.

A senhora também é escritora. Como é que surgiu a ideia de escrever histórias infantis?

Eu já escrevia poemas porque eu amava poesia. A sonoridade, a rima, eu adorava tudo isso. Um dia eu estava voltando da minha escola e o jantar era peixe. E peixe atrai muita mosca. Eram mais de dez horas da noite e eu com aquele cheiro forte ali na sala, vendo televisão, e com meu prato para comer. Aí começou uma mosca a me irritar. Eu falei: “Ah não, essa mosca tá me matando de raiva! Como é que pode uma mosca ser uma coisa tão chata?” Naquele dia de madrugada, acordei e comecei a escrever uma história de uma velha com uma mosca. Ela morava num sítio, e a luta entre a velhinha e a mosca rendeu uma história muito engraçada, a teimosia da mosca com a velhinha. O nome da história é “confusões em um Chalé” e ela foi a minha primeira história. Mas eu não tinha ideia de escrever um livro. Essa história eu escrevi em versos. Mostrei para algumas pessoas, que acharam muito boa. Conclusão: comecei a escrever histórias em versos. Elas eram sempre rimadas porque eu amo a sonoridade das palavras. Daí fui escrevendo outras histórias, como “O mentiroso” “O cochilo do crocodilo” etc. Há histórias que escrevi naquela época que eu ainda nem publiquei.

A senhora já publicou quantos livros?

Quatro, sendo que o primeiro livro tinha alguns poemas e várias histórias. Era uma coletânea.

E como eram essas histórias?

Sempre divertidas. Eu sempre procurei escrever em versos e histórias engraçadas.

Além de ser professora e contadora de história, a senhora também é poetisa. Qual é a importância da poesia na vida das pessoas?

A poesia, para mim, enaltece o belo, expressa o que você tem de mais bonito. Quando se tenta escrever poesia, você tanto tira a inspiração do seu interior, como também tira da natureza, da amizade. Você escolhe um tema e extrai o que há de melhor ou pior e mostra para a sociedade. A poesia também pode falar sobre a injustiça, a desigualdade humana, a fome, ou seja, sobre temas que angustiam. Ela é uma porta-voz daquilo que se quer falar, pois leva a sua voz no vento, leva para longe aquilo que se pensa.

Que conselhos a senhora daria para os adolescentes?

A primeira coisa é tentar ser verdadeiro. Não querer ser aquilo que você não é. A sociedade mostra uma beleza, principalmente na televisão, de uma mulher maravilhosamente bela, mas

não é a realidade. Nunca se compare com outro. Olhe para dentro de você e veja as suas habilidades, descubra o que tem de bom. Eu acho que a maior dificuldade que o adolescente tem é de se amar por inteiro, como ele é. Então procure enxergar aquilo que tem de bom dentro de você.

GRUPO C:

A PSICOLOGIA A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO

Maísa Campos é psicóloga do PROINAPE (Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas), órgão ligado à Secretaria Municipal de Educação. Ela atua no acompanhamento de escolas da 9ª Coordenadoria da SME, desenvolvendo ações de apoio a crianças, adolescentes e profissionais. Na entrevista, ela conta algumas das experiências vividas, explica algumas das atribuições de um psicólogo e quais os prós e contras de sua profissão.

O que fez a senhora escolher a carreira de psicóloga?

Inicialmente eu pensei em fazer medicina, mas sempre para o lado da psiquiatria. Sempre foi uma área que eu gostei muito, a questão da mente e a curiosidade sobre o que as pessoas chamam de loucura. Às vezes a pessoa tem medo do louco. Eu não tinha medo, na verdade eu tinha até uma certa curiosidade de entender o porquê daquela pessoa ter um comportamento que destoava tanto das outras. Mas eu sempre fui muito avessa à questão de sangue, de cadáver e de sujeira. O médico tem que se despir disso. Pensei no segundo grau (ensino médio) em fazer o curso técnico de enfermagem, porque a minha teoria era seguinte: se eu conseguir fazer enfermagem, por que fazer medicina? O enfermeiro acaba lidando com isso de uma forma mais pesada que o médico. E aí eu fui fazer enfermagem e vi que não tinha a menor condição de fazer medicina. A gente treinava no laboratório para colocar um *scalp* e eu tremia muito. Então vi que eu não tinha a menor aptidão para isso. Mas eu tive aulas de psicologia durante o curso de enfermagem, comecei a ler textos e conversar com a professora. Passei a me interessar pelo tema e resolvi fazer psicologia.

Que características uma pessoa deve ter para ser um bom psicólogo?

O principal de um psicólogo é escuta e acolhimento. É preciso estar disponível para escutar e acolher aquilo que a pessoa traz. O psicólogo tem que deixar de lado suas impressões, sua religião, suas crenças e manias, porque não pode fazer julgamentos. Tem que ser acolhedor para que ela consiga dizer aquilo que não consegue dizer para ninguém, nem para si mesmo. Através da escuta, você vai observar aquilo que às vezes nem a própria pessoa tem clareza e, dependendo da abordagem da psicologia, tem que dar ouvido justamente àquilo que soa diferente durante a conversa, e é naquilo ali que você vai aguçar a sua escuta e naquilo ali você fazer uma determinada intervenção. Saber ouvir não é só saber ficar quieto, é prestar atenção no que se está ouvindo. Às vezes as pessoas têm esse hábito de só falar e o outro não presta atenção, entra por um ouvido e sai pelo outro. Outra característica muito importante, além da escuta, é saber diferenciar a sua verdade da verdade do outro porque, quanto às verdades, há o senso comum, mas também há a forma como cada indivíduo enxerga a vida. É saber respeitar a verdade daquela outra pessoa.

Quais as atribuições de um psicólogo?

Depende da atuação do psicólogo. Eu vou falar um pouco sobre seus eixos de atuação. Ele pode trabalhar por exemplo com Psicologia da Educação, que é o trabalho que eu faço. E dentro da Psicologia da Educação existem várias especificidades. Há psicólogos que são especializados em psicopedagogia (que dão suporte na questão do ensino e aprendizagem); há os que são voltados para a análise da instituição (que trabalham a relação das instituições, o treinamento dos profissionais); há ainda o psicólogo em recursos humanos (que trabalha numa empresa com recrutamento, contratação, treinamento e desligamento de funcionários da empresa, e ainda trabalha com a preparação para a aposentadoria).

Outra área de atuação da Psicologia pode ser ligada à área da Justiça, que inclusive é uma área bem remunerada. O psicólogo pode trabalhar como analista para o juiz, dando subsídios para que o magistrado possa emitir a sentença dele. Por exemplo, na vara de família, em caso de disputa de guarda para decidir quem fica com a criança, geralmente há muitos conflitos. Então o psicólogo da Justiça do Judiciário, a pedido do juiz, vai fazer acompanhamento e emitir um laudo ou parecer a respeito daquela situação. O psicólogo também pode trabalhar na Vara de Família, na Vara da Infância e Juventude com adolescentes infratores, na preparação de grupos de pais que desejam adotar uma criança ou adolescente. Isso é importante porque às vezes há o imaginário do que é o filho ideal ou a pessoa quer um recém-nascido, mas vai receber uma criança de 8 anos. Às vezes a pessoa quer um bebê parecido com ela fisicamente, mas vai receber um bebê que não o é. Também há casos da pessoa que quer um bebê saudável, mas chega uma criança com algum tipo de deficiência... Nesses casos, os psicólogos e os assistentes sociais trabalham preparando essas famílias que vão receber essas crianças.

Além dessas funções, o psicólogo também pode trabalhar em hospital, onde realiza terapias breves. O paciente permanece pouco tempo, logo não é possível tratar as doenças emocionais mais antigas. O profissional vai trabalhar visando a saúde e o bem-estar daquele paciente naquele momento. O psicólogo hospitalar, além do atendimento aos pacientes internados com terapia breve, também pode atuar junto às famílias, inclusive fazendo uma ponte entre o familiar, o paciente e a equipe médica, isso porque às vezes há conflitos. Além disso, o psicólogo trabalha com a saúde da equipe médica, de todos os profissionais, pois lidar com a morte e com o sofrimento diariamente acaba adoecendo a equipe também. Temos ainda a atuação no modelo de saúde mental, que atende a parte psiquiátrica propriamente dita. Antigamente o modelo de atendimento aos ditos loucos, pessoas portadoras de transtornos mentais e usuários de drogas era em hospitais fechados, verdadeiras prisões. Hoje há menos hospitais psiquiátricos e a internação é rápida quando ocorre o surto, depois a pessoa volta para família e para sociedade. Esse psicólogo atua junto à equipe de saúde mental, que geralmente é composta por um terapeuta ocupacional, um psicólogo ou assistente social, por um psiquiatra e por um enfermeiro. O psicólogo também pode atuar tanto em clínicas particulares como também em terapia com atendimento aos familiares de dependentes químicos (medicamentos, tranquilizantes, bebida). Há também o atendimento em ambulatório, que pode ser um serviço público ou particular. No consultório, pode-se fazer terapia de família, atendimento a crianças e adolescentes, orientação vocacional, terapia de casais e atendimento individual.

A senhora já enfrentou alguma situação difícil no trabalho?

Muitas. Lembro-me de uma situação pela qual passei quando eu trabalhei no DEGASE, um órgão que cuida de adolescentes em cumprimento de medida. Eu acabei saindo porque fui ameaçada de morte por algumas adolescentes envolvidas com o tráfico. Talvez hoje fosse diferente, mas na época eu tinha menos tempo de formada. Então acho que desse tempo toda a situação mais difícil foi essa. Outra que eu lembro foi quando eu estava num manicômio judiciário, um Hospital Psiquiátrico. Atendi um homem que estava num surto psicótico e matou

uma pessoa. Mas aquele homem não tinha condições de ir para um presídio, pois ele não sabia o que estava fazendo. Então ele foi internado no manicômio até que ele estivesse em condições de sair. Esse homem teve outro surto e se sujou todo de fezes, mas me pediu para segurar sua identidade. Nesse dia chorei muito porque é muito triste ver um ser humano nessa condição. Acho que é muito importante a gente não banalizar a vida.

A senhora já passou por alguma situação no exercício de sua profissão que lhe trouxe muita alegria?

Quando você trabalha em consultório e ambulatório, é muito bom a pessoa ter alta, é muito bom quando você vê que a pessoa chegou mal e agora sai bem, sai feliz. É muito bom ouvir da pessoa “não preciso mais de você”, porque não é um trabalho que eu faço, é um trabalho que a gente constrói, é um esforço da pessoa para que ela melhore. Por mais que seja um esforço dela, nós somos um instrumento, então é gratificante.

A senhora considera importante a presença de psicólogos nas escolas?

Considero, não só para não perder o meu emprego (risos). Eu acho importante e fundamental, não para fazer da escola um consultório. O trabalho do psicólogo na escola não é atender aluno por aluno como se fosse no serviço de saúde. A autoridade de servir de instrumento no processo de ensino-aprendizagem é do professor, mas as relações de trabalho adoecem, e por isso é importante a presença do psicólogo para dar um suporte a ele. A presença do psicólogo é importante pelo fato de ter um outro olhar dentro da escola, diferente do que têm os professores. Ele observa o aluno e diz de que forma pode ser ajudado nas suas dificuldades. O professor não tem obrigação de saber se o aluno tem TOC ou tem síndrome do pânico, pois não é a área dele. Portanto, é importante ter um profissional que possa observar se há a necessidade de um acompanhamento ou de uma mediação entre alunos, pais e professores.

Problemas como conflitos familiares ou bullying podem interferir no comportamento dos adolescentes?

Certamente, às vezes trazendo consequências para a vida adulta. Hoje a gente ouve muito sobre o *cutting*, que é uma forma de automutilação. A gente observa que pessoas que sofrem *bullying* costumam ser mais deprimidas. Não é que todo mundo que sofre *bullying* vai se automutilar, mas se você perguntar para a maioria das pessoas que faz isso, elas já sofreram *bullying*, ou seja, pessoas que passaram por grandes sofrimentos. Às vezes pode ser um abuso, uma violência familiar, um vizinho que acabou abusando ou por necessidade de aceitação. Nesse caso, se a pessoa tem autoestima baixa, ela acaba se automutilando para ser aceita naquele grupo em que todos têm essa prática. Mas isso tudo está ligado ao sofrimento, porque quem não está sofrendo não se corta. A pessoa faz isso para se distrair da dor que sente no coração e tenta desviar para a dor física. Ela precisa de um atendimento psicológico, mas também pode buscar fazer outras atividades, como escrever poesia, ouvir uma música, cantar, fazer um trabalho manual, passear com o cachorro, dar uma corrida, fazer uma atividade física. Quando a gente faz uma atividade física, por exemplo, o nosso corpo libera uma série de hormônios que nos dão prazer.

De que forma o adolescente pode superar suas crises?

O adolescente não deve estar só. É sempre bom procurar ajuda, pode ser de um profissional ou de alguém que confia.

Que conselho você daria para os adolescentes?

O conselho que eu daria é sempre lembrar que tudo acaba, tudo passa. Vocês nem sempre vão ter o corpinho, o rostinho e a pele maravilhosa que têm hoje. Cuidem bem dela, vocês nem sempre vão ter essa saúde maravilhosa que vocês têm hoje, porque um dia a gente envelhece e

o corpo fica mais debilitado, então cuide hoje do seu corpo e da sua saúde, pensando em quando você precisar mais dela. E, além disso, vocês nem sempre vão sofrer, nem sempre vai ser difícil. Então, por pior que seja aquele momento, no dia seguinte o sol vai continuar nascendo e vai ser um novo dia, uma nova oportunidade. É importante sempre entender que tudo passa. Então, se esse momento está bom, aproveite ao máximo porque ele também vai passar. Se está ruim, não se desespere, tente resolver com calma porque ele vai passar também. O adolescente pensa muito no imediato e por isso sofre muito intensamente. Quando percebe que tudo passa, fica mais fácil lidar com as coisas. Tudo passa, até a dor e o sofrimento.

GRUPO D:

UMA EDUCADORA COMPROMETIDA COM A FORMAÇÃO CIDADÃ

Rita Simone Ramos é professora, graduada em Pedagogia e em Letras Português/Inglês, com pós-graduação em Linguística Textual pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestrado em Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio). Ela é a Gerente de Educação da 9ª Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro. Numa conversa bem descontraída, a educadora conta um pouquinho sobre sua carreira e atuação na GED.

Qual a sua formação profissional?

Eu sou professora por formação. Fiz o curso normal, terminei em 1984, e quis ser professora porque uma parte da família é composta por professores. Gosto demais do que faço. Trabalhei com crianças pequenas por pouco tempo porque eu sempre gostei de trabalhar com adolescentes e adultos. Depois resolvi estudar pedagogia, terminei o curso e prestei o concurso para prefeitura (do Rio de Janeiro). Somente depois disso que eu cursei a faculdade de Letras. Também estudei inglês por nove anos, e por isso escolhi a graduação em Letras Português/Inglês. Terminada essa fase, fiz uma pós-graduação em Linguística Textual na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), também cursei mestrado na Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio) em Estudos de Linguagem. Sou professora de português com duas matrículas e atualmente trabalho na 9ª Coordenadoria Regional de Educação (9ªCRE) como gerente da Gerência de Educação (GED).

Como educadora, qual seu maior sonho?

Nossa, isso é difícil! (risos) Acho que meu maior sonho é olhar vocês como adultos de caráter, adultos conscientes do que fazem. Como professora de português, as possibilidades que tenho de acesso, de conversar sobre assuntos diversos é muito grande. Mas o meu maior sonho é encontrar os meus alunos quando eles já estão adultos, como acontece sempre, e perceber que eles seguiram um bom caminho. Chego a ficar emocionada. Um dia desses, lá na CRE, um garoto grandão bateu na minha janela. Após um tempinho eu o reconheci: era um ex-aluno. Ele falou que está cursando faculdade de Educação Física, trabalha numa academia e está fazendo estágio na escola particular. Ganhei meu dia! Saber que eu fiz parte da vida dele não tem preço.

Por que a senhora escolheu essa carreira de magistério?

Por causa dessa emoção que eu estou falando agora. Antes de ser professora, quando eu tinha 18 anos, eu trabalhei como bancária durante 4 anos. Foi bom, mas eu sempre gostei de estudar e de ler. Eu gosto de falar com pessoas, não dá para trabalhar só com máquina. Na CRE é a mesma coisa. Eu acho que não seria de outra gerência a não ser a de educação. A gente lida

com professor, a gente lida com os alunos, é um trabalho que não tem preço. Não dá pra ser eu, a mesa e o computador. Não, não dá.

Na sua opinião, que características um bom professor deve ter?

Eu acho que o principal é saber exatamente o que se quer, o que se está fazendo e ter amor por aquilo que se faz, porque trabalhar com pessoas não é fácil. Eu acho que você tem que ter consciência do seu trabalho, da sua importância na formação do aluno. O professor não vem aqui (na escola) para cumprir horário, mas para formar cidadãos. Vocês (alunos) se miram no que a gente faz e nós (professores) nos tornamos exemplos. Querendo ou não, vocês sempre terão na memória um professor como exemplo. Eu acho que um professor se tornar inspiração para alguém é a principal característica.

A senhora se lembra de alguma situação que marcou a sua vida como professora?

Ih, quantas você quer? (risos) Quando eu troquei a matrícula para língua portuguesa (antes era professora de primeiro segmento) eu fiquei na CRE com uma matrícula e com a outra na Escola Municipal Doutor Nelcy Noronha (em Campo Grande). Tinha que cumprir o estágio probatório (ao entrar no serviço público, o funcionário tem que cumprir 3 anos de estágio para ver se será aceito ou não). Então eu peguei de início 3 turmas do sexto ano e fiquei 4 anos com os mesmos alunos. Ao terminar o período do estágio, a subsecretária disse que eu não poderia continuar com as turmas, que deveria ficar apenas na CRE. Eu disse que eu precisava finalizar o ano com eles, pois havia um vínculo muito grande. Quando os alunos souberam que eu ficaria, virou uma festa! Tive que beijar todo mundo. De repente um deles disse que queria falar em nome da turma e falou: “Você é a pessoa mais importante da nossa vida”. Eu chorei demais.

Mas em algum momento já pensou em desistir?

Não! Nunca! Desistir de ser professora? Nunca pensei mesmo.

Como surgiu a oportunidade de gerenciar o setor de educação da 9ª CRE?

Eu morava em Santa Cruz e trabalhava com duas matrículas lá. Depois me casei e vim morar em Campo Grande. Então a professora Liane, que era a coordenadora da CRE naquela época, me convidou para trabalhar na Assessoria de Integração. Após nove meses já trabalhando lá, a gerente de Gerência de Educação precisou deixar a função por motivos particulares. Então a coordenadora da CRE me chamou e disse que estava pensando em mim para ocupar o cargo. Fiquei duas noites sem dormir, por conta da responsabilidade (risos). Eu acho que foi o trabalho que eu desenvolvi lá na Assessoria que me fez ficar lá na Gerência de Educação. É muito importante a gente sempre fazer o nosso melhor, onde quer que estejamos.

Quais as principais atribuições da sua função?

A gente trabalha com duas bases: uma delas é a formação do professor em serviço. Nós (professores) fazemos curso universitário, pós-graduação, mestrado, doutorado, mas precisamos estar sempre nos atualizando; então, a gente trabalha com a formação continuada. Esse é um pilar, um ponto chave. O outro ponto chave é o acompanhamento das escolas. A gente contribui para a formação dos professores, lida com eles e acompanha o trabalho da escola. Nesse conjunto de formar professor e acompanhar a rotina da escola é que a gente lida diretamente no acompanhamento de vocês (alunos). E agora o Grêmio Estudantil também é atribuição da GED, então a gente consegue trabalhar diretamente com os alunos.

Que conselho daria para os adolescentes estudantes da escola pública?

Estudem, porque é a única coisa que não vão tirar de vocês. Eu estou falando para vocês o que eu falo para o meu filho. Conhecimento é uma coisa que não sai da gente. Tudo que você aprende, tanto de conhecimento de escola quanto de conhecimento de vida, é seu. E eu espero sempre que seja para o bem, para a gente crescer na vida. Não é crescer financeiramente, mas sim como pessoa. Um conselho que eu sempre dava para os meus alunos: faça o que é o certo! Tem que fazer com juízo, acreditando que vai dar certo e pensando no próximo. Tenho que respeitá-lo porque eu quero que ele me respeite também.

GRUPO E:

A BUSCA DE UM SONHO POR MEIO DO ESPORTE

Ivan Pires é professor de Educação Física há mais de 30 anos. Trabalhou em diversas escolas públicas e privadas, como também já atuou como treinador de times de voleibol, futebol e handebol. Atualmente, desenvolve alguns projetos sociais que envolvem o esporte. De forma bem-humorada, ele conta um pouco sobre sua trajetória de vida e sobre a importância da prática de atividade física para o bem-estar da pessoa, especialmente do adolescente.

Em quais áreas uma pessoa graduada em educação física pode trabalhar? Somente em escolas?

Em todas as áreas a gente pode atuar: voleibol basquete... não tem as competições? Então, você pode ser técnico, preparador físico, professor em escola ou em academias; você pode fazer a parte mais científica, que são as pesquisas... Enfim, são várias as possibilidades de trabalho.

Há quantos anos trabalha como professor de educação física? Sempre trabalhou nessa área?

Não. Eu trabalhei com outras atividades também, mas eu trabalho mais ou menos há uns 40 anos. Meu pai tinha uma fábrica de cimento armado e eu comecei trabalhando nessa área. Como eu queria ganhar dinheiro, comecei trabalhando nessa parte de cimento armado, que são os muros as caixas d'água tanques. Depois eu comecei a procurar outros trabalhos porque eu queria ter a minha independência, ter as minhas coisas. A gente precisa ter um objetivo e segui-lo.

Por qual motivo você escolheu a carreira de educação física?

Eu sou esportista desde pequeno. Já joguei voleibol, handebol e depois futebol. Tudo foi muito voltado para essa área. A competição faz você ficar diferente. Quando você joga por jogar é uma coisa, mas quando você compete... Eu competia na escola e na faculdade fui atleta. Eu estudava e já era técnico da minha professora. Nem era formado ainda, mas já tinha muita noção como atleta, e por isso começou a treinar um time de professores. As oportunidades foram surgindo. Tive oportunidade de sair do Brasil por várias vezes, mas eu queria a área de educação. Tive a oportunidade de ser técnico em Portugal, nos Estados Unidos e também na Arábia. Depois de formado, eu ainda me graduei em Português-Literatura. Literatura é maravilhoso, eu gosto muito de português, até escrevo poemas, mas o meu ideal mesmo era esportivo. Eu já fiz um montão de pós-graduações, cursos sobre prevenção do uso de drogas, sobre inclusão... Cada vez mais eu tenho o prazer de dizer que a Educação Física e a Educação são os meus grandes amores.

Qual foi o maior desafio que já enfrentou na sua carreira?

Eu sou o único professor formado numa faculdade particular que ganhou para trabalhar. Eu queria minha independência. Então, quando eu entrei para a Universidade Castelo Branco, a minha primeira faculdade foi Português-Literatura. Como eu jogava, ganhei bolsa na faculdade. O meu objetivo era que meu pai não precisasse se envolver no pagamento da minha faculdade porque foi uma escolha minha e eu queria resolver o mais rápido possível, mesmo ele tendo condição. Então eu tive essa possibilidade de começar a trabalhar antes mesmo de me formar, como eu falei para vocês.

Houve alguma situação que lhe deixou muito feliz?

Todas as situações que eu passei durante a minha vida na educação me deixaram muito feliz. As negativas me deixaram ensinamentos, pois na vida a gente aprende muito com a derrota. Quando a gente ganha, a gente sai vibrando, comemorando, mas quando a gente perde, a gente pensa no que fez e aprende com a derrota. Quando era técnico de voleibol, no final de cada jogo, eu reunia meu grupo e ali a gente conversava tudo que a gente tinha feito de errado, mesmo ganhando.

Quais os benefícios para a saúde física a prática de esportes traz para os adolescentes?

Com o esporte, aprendemos a ter disciplina, a respeitar normas e regras, a trabalhar em equipe. Quando você ganha, todo o grupo ganha. A ideia de respeitar normas é muito reforçada no esporte. Além disso, o esporte ajuda na prevenção de diabetes, no controle da pressão arterial, orienta na forma de se alimentar... são inúmeras as intervenções da Educação Física na saúde. A coordenação motora, aquela que se usa para escrever, você melhora na educação. A depressão é outro exemplo. Na minha época de aluno, eu tinha aula de Educação Física três vezes por semana, pois os governos anteriores entendiam o efeito e a virtude que aula podia fazer no ensino de matemática, por exemplo. Infelizmente, a disciplina hoje é muito mais uma atividade recreativa, porque dois tempos é muito pouco. A educação física pode e deve se entrosar com outras matérias. Por exemplo, conceitos da matemática, o que é um losango, um quadrado, uma parábola, isso tudo tem na quadra. A Educação Física também ensina o cuidado com a respiração, com a higiene, com primeiros socorros.

O esporte também contribui para a saúde emocional do adolescente?

A timidez é uma coisa que às vezes afasta. Quando você entra para fazer esporte, isso pode facilitar. O tímido tem vergonha de chegar nos grupos, e o ser humano precisa dessa convivência. Na Educação Física, não tem nada que possa fazer uma pessoa ficar afastada de grupos. Para os que são muito bagunceiros, a Educação Física tem o poder de disciplinar dentro das normas, das regras. Muitos começaram no esporte visando a melhoria da saúde porque tinham bronquite, asma. Também contribui para a saúde mental. Eu trabalhei durante muito tempo na minha vida com pessoas deficientes.

Hoje, já aposentado, o senhor se sente realizado com professor?

Eu me aposentei da Escola Municipal Charles Dickens, mas não consigo parar de trabalhar. Hoje em dia eu tenho feito muita coisa que não é remunerada. Eu faço corridas, dou palestras... A maior parte do tempo agora eu vou dedicar às pessoas que nem sabem que precisam de esporte. Meu compromisso agora não é de trabalhar para ganhar dinheiro. Eu quero somente trabalhar para o ser humano e para mim.

Na sua opinião, o esporte pode reduzir os índices de violência na cidade? Por quê?

O judô, o karatê e outras lutas trabalham para que o ser humano saiba como se defender. Na escola, é ensinar a pessoa a ser cidadão do bem e a se controlar em situações difíceis. O esporte vem quebrando essa violência. A grande maioria dos técnicos e professores conversam com seus alunos sobre o que acontece no mundo.

Que conselhos o senhor daria para os estudantes das escolas públicas?

Meu conselho é que vocês aproveitem esse tempo para começar a formar a vida de vocês, que sejam grandes homens, que respeitam o outro e que tenham objetivo. Aproveite o espaço da escola pública, que é um lugar maravilhoso. Aproveite as pessoas que estão ao seu lado, pois é outra forma de você também crescer. Nunca deixe ninguém falar mal da sua escola pública.

GRUPO F:

UMA VIDA DEDICADA A CUIDAR DE PESSOAS

Bárbara Brum é técnica de enfermagem, trabalhou em diversos hospitais, públicos e privados, por 20 anos. Nesta entrevista, ela revela as dificuldades e alegrias da profissão e também conta algumas experiências que teve ao longo de sua carreira.

Há quantos anos a senhora trabalha como enfermeira?

Eu trabalhei, não trabalho no momento. Exerci essa profissão durante 20 anos.

Foi bom?

Foi bom, me senti muito realizada como pessoa em estar ajudando meu próximo. Eu gosto de cuidar das pessoas. Foi muito bom para mim como crescimento pessoal.

Por que a senhora escolheu essa profissão?

Escolhi essa profissão por gostar de tratar das pessoas. Durante a minha adolescência, minha mãe teve câncer de mama e meu pai fazia hemodiálise, e eu tinha apenas 17 anos. Fiquei perdida em meio a duas pessoas doentes. Então eu busquei me aprofundar na área da saúde. Não podia fazer um curso de medicina por ser muito caro, mas eu podia fazer enfermagem. Daí eu descobri como é bom tratar e cuidar do outro. E quando você trata, cuida e faz um benefício a alguém, você se sente realizado, compensado.

A senhora já passou por algum momento bastante complicado na sua carreira?

Já. Quando trabalhava num hospital na Ilha do Governador, estava tendo tiroteio na favela e alguns PMs foram socorridos e levados para lá. Um deles sofreu trauma de tórax e precisava fazer uma incisão ali porque senão ele ia morrer. O tórax dele estava enchendo de sangue, o pulmão havia sido furado e ele não conseguia respirar. O cirurgião estava ocupado e o homem estava morrendo. Esse procedimento só um cirurgião pode fazer. Então um colega, técnico também, arriscou a profissão dele e fez o procedimento. O policial foi salvo, mas meu colega perdeu o emprego. Foi uma injustiça. O outro caso foi um parto que eu participei, que em vez de sair primeiro a cabeça da criança, saiu o bumbum. Foi uma coisa traumatizante para mãe e para a equipe. A criança precisou ser reanimada e sobreviveu. Um caso muito triste foi o de um jovem de 17 anos que morreu de overdose no dia do seu aniversário. Fizemos de tudo para salvá-lo, mas não conseguimos. Também já fui agredida por pacientes em emergência. As

peessoas acham que, por estar vestida de branco, você tem capacidade de solucionar o problema delas.

Quais as funções de um técnico de enfermagem?

Na verdade, o médico cuida e trata, mas o cuidado maior, o tratamento maior vem da mão do técnico de enfermagem. Isso porque o médico apenas examina, faz o diagnóstico e passa os remédios, mas quem vai tratar desse paciente, fazer administração da medicação na hora certa, verificar seus sinais vitais, tomar conta, fazer anamnese do paciente, conversar com ele para saber se ele está tendo algum efeito colateral, se a medicação está tendo resultado ou não é o técnico de enfermagem. Apesar da responsabilidade da função, o técnico de enfermagem não é bem remunerado nem bem reconhecido.

Mas acredito que a senhora também teve muitas alegrias. Quais os benefícios de exercer essa profissão?

A compensação, a realização. Você amou ao seu próximo, você ajudou o seu próximo... então isso é uma compensação, uma realização muito grande. Você poder fazer algo por alguém que não tem quem faça. Fazer algo diferenciado, ajudar a consolar, a amenizar a dor de alguém é muito bom.

A senhora sente saudade do seu trabalho como técnica?

Ah, sim. Hoje eu trabalho como secretária do meu irmão que é advogado. A remuneração é melhor, mas não tenho a compensação que eu tinha como técnica de enfermagem, porque a realização de ajudar, de cuidar, de tratar do outro é muito boa. O dinheiro não é tudo. As pessoas acham que a felicidade está no dinheiro, mas a verdadeira felicidade está em realizar aquilo que gosta.

Que conselhos a senhora daria para os adolescentes que querem exercer essa profissão?

Faça tudo com amor, com carinho, com excelência. Respeite e ame o seu próximo. Não julgue as pessoas por aparência. É importante você ter uma boa aparência, mas nunca julgar ninguém por aparência. Tudo que você for fazer na sua vida, faça com excelência. Tenha amor, tenha paixão pelo que você faz. A gente vive numa sociedade em que as pessoas dão muito valor à beleza, ao dinheiro. Isso não é sucesso de vida. Sucesso de vida é você ter compensação e alegria naquilo que você faz. Você levanta de manhã e sorri porque você ama o seu trabalho, porque no final do seu expediente vai ter alguém que vai te abraçar, que vai ser grato a você, que vai bater nas suas costas e dizer: “vencemos mais essa”. Isso aí é muito bom.

GRUPO G

UMA VIDA DEDICADA A RESGATAR VIDAS

Marcelo Pacheco é formado pela Escola de Especialistas da Aeronáutica (EEAR) e atualmente é primeiro-sargento do Corpo de Bombeiros do estado do Rio de Janeiro. Na corporação, ele trabalha como mecânico das aeronaves utilizadas no resgate de vítimas em incidentes. Neste bate-papo, ele conta um pouco sobre sua formação profissional e explica quais as diferentes áreas de atuação dentro da corporação.

Há quanto tempo o senhor é bombeiro?

Sou bombeiro há 16 anos.

E qual é a sua formação nessa profissão?

Sou primeiro-sargento do Corpo de Bombeiros do Estado do Rio de Janeiro e, antes de ser bombeiro, fui militar da força aérea brasileira por 9 anos.

Por qual motivo o senhor se interessou pela profissão do corpo de bombeiros?

Na verdade, eu me interessei pela carreira militar. Eu estudo desde os 13 anos para ser militar. Através dos estudos, eu passei para a Escola de Especialistas da Aeronáutica (EEAR), em Guaratinguetá. Quando me formei, fui direcionado para servir num quartel em Salvador Bahia. Permaneci lá durante seis anos e depois fui transferido para Roraima. Após quase dois anos neste estado, pedi desligamento da Força Aérea e voltei a trabalhar. Eu já tinha uma loja e achava que bastava, que já está estabilizado. Só que, quando você sai daquilo que sempre almejou, daquilo que você sempre quis, você fica deslocado. Então acabou que, quando eu voltei para o Rio de Janeiro, eu voltei a estudar. Daí eu terminei o magistério (também sou professor) e prestei concurso para o estado e município do Rio. Trabalhei por um tempo como professor, até que abriu a inscrição para o Corpo de Bombeiros. Aí surgiu a oportunidade de voltar a ser militar, porque eu já tinha uma idade mais avançada e não poderia mais fazer prova para as Forças Armadas. Fui primeiro colocado da minha turma, e isso tudo foi em prol daquilo que eu formei na minha mente. Se você tiver um objetivo na vida, você poderá conquistá-lo.

Na sua opinião, qual é a importância do corpo de bombeiros para a sociedade?

O Corpo de Bombeiros, assim como a Polícia Militar, são atividades do dia a dia e indispensáveis. A gente tem a concepção de que as Forças Armadas são necessárias apenas num momento de guerra, mas hoje não está assim. As Forças Armadas atuam diretamente com a comunidade. Nós temos enfermeiros, combatentes, infantis, e tudo voltado para atender as regiões onde há maior necessidade. No Nordeste, as Forças Armadas têm uma atuação muito grande para com a população, assim como nós (bombeiros) temos aqui no âmbito regional. Nós atendemos os casos de saúde, de socorro em acidente. Nosso papel é fundamental para colaborar com o bem-estar e a integridade da população.

Quais as áreas de atuação dos bombeiros e em qual o senhor trabalha?

Eu sou mecânico de aeronaves. Trabalho no Corpo de Bombeiros com os helicópteros, aqueles que fazem socorro nas praias, nas montanhas e quando há necessidade de transporte aéreo para prestar um socorro rápido. Às vezes tem um acidente na Avenida Brasil e, como tem muito carro, não tem como a ambulância chegar. Então o helicóptero vai resgatar a vítima. Mas há outras áreas dentro do Corpo de Bombeiros. Nós temos a área da saúde (as ambulâncias), o socorro marítimo, o busca e salvamento (GBS), que é o que faz o primeiro combate no acidente. Quando tem um acidente de carro, vai um caminhão de incêndio (ABT), a ambulância e o pessoal do GBS para tirar as pessoas de dentro das ferragens. Além disso, vai o rabeção, que faz a retirada dos corpos que tiver.

Na sua opinião, quais as principais características que um bombeiro precisa ter?

Em primeiro lugar, é preciso ter boa saúde. Tem que ter vigor físico, pois é preciso ter disposição, força, inteligência e muito treinamento. Há um treinamento diário nos quartéis, cada um com suas especialidades, para verificar quais foram os erros cometidos durante o socorro anterior.

O senhor se lembra de alguma situação que marcou sua vida profissional?

Friburgo, Morro do Bumba (regiões onde houve desabamento de terra devido à forte chuva). Foi muito triste, pois foram muitas mortes. O socorro foi muito doloroso, porque você via criança, adulto, velhinho, e essas pessoas não tinham como se defender. A gente fez de tudo para tirá-los daquela situação.

Quais são as dificuldades que um bombeiro enfrenta para exercer a profissão?

As dificuldades são do dia a dia. Para fazer um socorro na rua, você depende de que todo mundo saia da frente para que a viatura chegue o mais rápido possível. Para sair num socorro aéreo, você depende de que o tempo esteja bom e que o combustível seja abastecido o mais rápido possível.

Que conselho o senhor daria para os jovens que querem ingressar nessa profissão?

Meu conselho é sempre positivo. Tudo que você tem que falar, tudo que você tem que fazer, tem que ser o mais bem feito possível, o mais bonito possível, porque nós não enganamos ninguém. A gente tem que ser o mais verdadeiro possível.

Apesar das dificuldades, você gosta do seu trabalho?

Eu adoro o meu trabalho. Eu voltei a trabalhar no Corpo de Bombeiros com aeronave, que era o que eu fazia na Força Aérea. Tive um reconhecimento muito grande. A turma que me recebeu, meus sargentos, meus instrutores, quando souberam que eu fui da Força Aérea, me atenderam muito bem, me acolheram. Entrei com 35 anos e, pelo meu tempo de serviço, eu terminaria a carreira como segundo-sargento, por causa da minha idade. Hoje, lá dentro, eu me dediquei, estudei e me aprimorei. Já sou primeiro-sargento e estou para ser promovido a subtenente. Se não fosse o meu esforço de crescer dentro da corporação, eu estaria estagnado e seria um segundo-sargento aposentado. Enquanto puder e estiver com saúde, vou estar na ativa. O vigor físico da pessoa após 30 anos de serviço não é mais o mesmo para essas atividades. Nossa carreira não é igual à da sociedade, que com 8 horas de serviço vão embora para suas casas. Além das 8 horas diárias, nós tiramos hora extra, fazemos muita coisa e não tem remuneração por nada disso. O militar ultrapassa as 40 horas semanais que um profissional aqui fora tem.

GRUPO H:

EM DEFESA DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Cleide Ferraz é professora de educação infantil por formação. Atualmente é conselheira tutelar do Conselho Tutelar 09, que atende a região de Campo Grande e adjacências. Os Conselhos Tutelares distribuídos pela cidade são organizações ligadas ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Nesta entrevista, ela explica como é a atuação do Conselho Tutelar e conta um pouco sobre a rotina de um conselheiro, em casos em que há violação dos direitos do menor.

O que é o Conselho Tutelar?

O Conselho Tutelar é um órgão que zela pelo direito da criança e do adolescente. Ele foi criado justamente para substituir o juizado de menores. Muitos pensam que o Conselho Tutelar com o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) está tirando a autoridade e autonomia dos pais,

mas no dia a dia nós estamos vendo que não é bem assim. Eu sempre costumo falar em todas as palestras que educação tem que vir de pequenininho. Se a pessoa educar seu filho desde pequeno, ele vai respeitar o pai quando crescer. E nós começamos a nos deparar com tanta crueldade com criança e adolescente, abusos, principalmente na nossa região. Portanto, o Conselho Tutelar é um zelador do direito da criança e do adolescente.

A senhora poderia explicar o que é o Estatuto da criança?

É uma lei criada para a proteção da criança e do adolescente. A família tem dever de educar, alimentar, cuidar do menor de idade, tudo assegurado por lei.

Qual é a formação profissional do conselheiro?

O Conselheiro Tutelar não precisa ter uma formação superior, sendo que a maioria os conselheiros têm. O que importa mesmo é que ele tenha o conhecimento do ECA. Então, a formação exigida é o ensino médio. São escolhidos cinco conselheiros através do voto. Mas, antes disso, os candidatos à função fazem uma prova que verifica o conhecimento do Estatuto. Os que forem aprovados estarão aptos para participar da eleição, e aqueles cinco candidatos mais votados serão os conselheiros.

Qual é a função de um conselheiro tutelar?

Proteger. Eu sempre costumo falar que a função do conselheiro é proteger e fazer valer o direito da criança e do adolescente. Vou dar um exemplo: uma mãe espancou uma criança. Acontece muito. Ao receber a denúncia, o conselheiro vai lá e constata realmente que essa criança foi espancada. Se a criança não tem família, não tem ninguém, é o conselheiro que vai levar no hospital, vai fazer o B.O. (boletim de ocorrência) na delegacia, corpo de delito, tudo isso é o conselheiro que vai acompanhar. Por isso é que eu falo que o conselheiro não é o executor, mas sua função é fazer com que o direito da criança seja cumprido.

Depois que a criança é retirada dos pais, ela pode ser devolvida a eles?

Nós (os conselheiros) não somos o juiz. Nós informamos o juiz do que está acontecendo. Se essa criança tiver uma família extensa (avô, tio), alguém que tenha condições de acolhê-la, ela vai para o familiar. Se ela não tiver ou o familiar disser que não quer se envolver, ela vai para o acolhimento institucional, que é o abrigo. Na verdade, o abrigo é um acolhimento temporário, não é para a criança ficar até 18 anos.

E pra criança sair de lá?

O juiz é que vai determinar isso. Depois que a gente acolhe, protege e coloca essa criança na instituição, a família tem que ir na Defensoria Pública ou constituir advogado para pedir a regularização dessa guarda. O Conselho Tutelar vai fazer um documento contando detalhadamente o que aconteceu de fato com a criança, e enviamos o relatório para esse juiz.

Qualquer pessoa pode buscar ajuda do conselho tutelar?

Sim, se houver uma criança ou um adolescente envolvido no caso.

Como o conselho tutelar procede em caso de abandono de menor?

O Conselho Tutelar é acionado, nós vamos ao local, recolhemos a criança, levamos à delegacia. Às vezes a polícia também pode ser acionada e então ela encaminha para o Conselho. Se a criança realmente foi abandonada, se não tem familiar, ela vai para o acolhimento institucional. Ou também pode ser feito um atendimento institucional de urgência (pernoite), uma noite ou um dia, para a gente procurar a família. De repente a criança pode ter se perdido e não sabe falar direito, e a mãe está procurando também. Aí se realmente o familiar abandonou ou

realmente não a quer, a criança vai para uma instituição. A partir disso, o juiz vai definir para onde vai essa criança e o que vai ser feito dela.

Quando a mulher fica grávida e o pai não quer assumir, ela deve procurar o Conselho Tutelar ou a Justiça?

Quando envolve conflito familiar (briga entre os pais), é caso para o Poder Judiciário, a Vara de Família. Mas se houver ameaça à criança, envolve o Conselho Tutelar.

A senhora já lidou com muitos casos de crianças espancadas pelos pais?

Todo dia. Minha escala no conselho é terça e sexta. É o dia que eu fico no Conselho para atender as demandas que chegam. Na verdade, os plantonistas não poderiam sair, mas às vezes não tem outra saída, se tiver um chamado um tem que ir e o outro ficar. Quarta-feira é o dia da visita domiciliar, em que eu pego todas as demandas de visita, tento atender a todos, mas às vezes não consigo porque a demanda é muito grande, tanto a visita domiciliar do usuário que chega ao Conselho, da promotoria, do juiz, do Ministério do Trabalho, imagine! Há também as denúncias da escola, do FICAI (ficha de aluno infrequente), enfim... e nós temos que dar conta. As pessoas acham que a gente trabalha três dias, mas é muito mais que isso. E nós ainda temos o plantão de final de semana, sábado e domingo. Cada conselheiro faz um sábado e um domingo. O Conselho funciona 24 horas, e sempre terá um conselheiro no celular de plantão. Isso porque nós não temos estrutura física nem segurança para estar abrindo o Conselho no sábado e no domingo.

Por exemplo, a criança que os pais usam pra trabalhar na rua para conseguir dinheiro é um caso de maus-tratos?

Aqui em Campo Grande é terrível. A gente sempre recebe denúncia e a gente parte para o local. E aí a criança corre. A maioria das crianças que fica aqui não é da região de Campo Grande. Elas migram. A gente acolhe criança do Antares, de Bangu, e as nossas crianças daqui acabam indo para Barra ou Recreio. Quando nós conseguimos conversar com elas, a gente vê “n” violações. Mas o Conselho sozinho não pode fazer muita coisa. Ele precisa do apoio da Rede (municipal), pois é um problema maior.

E muitas crianças vão para adoção também?

Sim, a fila de adoção é imensa. A gente sabe que a fila é gigantesca, mas a maioria das pessoas infelizmente quer adotar bebês, então fica difícil. Se as pessoas tivessem consciência da importância de adotar crianças que tenham mais idade, seria ótimo. Há crianças boas, que estão abandonadas e que precisam de um lar. Muitas vezes elas precisam de um carinho, de respeito e não conseguem. Conseguir adoção para o grupo de crianças é mais tranquilo, mas para o grupo e adolescentes de 12 a 18 anos é mais difícil.

Eles falam que dá mais trabalho...

Depende. Eu acredito que a adoção é uma escolha não só da pessoa, mas também da própria criança ou adolescente. Ele te escolhe também. Há aquela coisa mútua, aquele sentimento como: “Ah, ele vai ser meu filho”. Mas muitos não querem nem ver. Às vezes a família extensa quer acolher a criança, mas ela também não tem condições, não tem condição financeira. Por mais que a gente ache que sempre será melhor estar com a família, às vezes não é viável. Muitos pensam que o Conselho Tutelar é para tirar a criança da família. Não! Não somos pra isso. Eu não tenho prazer em pegar uma criança e dar para o abrigo. Não tenho. A minha alegria é ver a criança no seio da sua família porque é onde ela deve estar.

Como é a atuação do conselho tutelar nas escolas?

Aqui na zona oeste começamos a fazer um trabalho bacana. No ano passado e no início deste ano, nós fizemos muitas reuniões e palestras com os pais, porque o conselho tutelar, na verdade, atua quando o aluno é faltoso, aí o Conselho Tutelar tem que ver o que está acontecendo. Quando chegamos para verificar por que está faltando tanto assim, há sempre um outro agravante, outras coisas por detrás de tudo. A escola também tem o dever de avisar o Conselho Tutelar quando o aluno chegou com marcas no corpo ou se o próprio aluno confessou que está sendo abusado.

E muita gente acha que o Conselho só atua na escola para resolver as brigas...

E não é. Quem cuida disso é a Guarda Municipal. Eles são responsáveis pela segurança da escola. Na verdade, a função do Conselho é identificar o problema e encaminhar ao órgão competente. Na verdade, o Conselho é um órgão novo, agora é que as pessoas estão começando a entender o que é o Conselho Tutelar. Nós fazemos reuniões com a saúde, com a segurança, com todos os órgãos públicos para mostrar o que é o Conselho Tutelar.

E o problema das drogas?

É uma praga, um mal do nosso século. Isso faz com que a pessoa abandone a família e vá para as ruas. E depois que ela entra, é muito difícil sair. Por mais que ela queira, ela não consegue. Tem pessoas que choram pedindo pra sair das drogas. E hoje a gente não tem mais a internação, então o usuário de drogas é tratado com medicamento em casa. Tem que ter muita força de vontade.

E os deveres da criança e do adolescente?

Pois é, a gente não pode esquecer também que a criança e o adolescente têm que obedecer. Lógico que nós defendemos os direitos, mas você tem dever de obedecer a seus pais e responsáveis. Infelizmente os adolescentes estão esquecendo essa parte, o dever deles, o dever de estudar. Eu falo para eles: o seu trabalho é estudar. A escola é o preparo para a vida, e a mesma dedicação que vocês têm na escola vão ter lá fora, com certeza. Se têm preguiça de estudar, vão ser preguiçosos pra trabalhar.

Que conselhos a senhora daria para os adolescentes?

Sejam melhores, juntem-se aos melhores, porque vocês vão ser melhores ainda. E a gente tem que ter isso dentro da gente. Temos que fazer a diferença. Não deixem ninguém dizer que vocês não vão chegar lá. Tenham esperança sempre.