

JOSÉ OLAVO DE OLIVEIRA MALTA

**O REFINAMENTO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA
ATRAVÉS DE PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÕES DE NARRATIVAS
DE UM CONTO TRADICIONAL.**

**BELO HORIZONTE
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
2008**

JOSÉ OLAVO DE OLIVEIRA MALTA

**O REFINAMENTO DA COMPETÊNCIA DISCURSIVA
ATRAVÉS DE PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÕES DE NARRATIVAS
DE UM CONTO TRADICIONAL.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Área de concentração: Lingüística.

Linha de pesquisa: Lingüística dos Gêneros e Tipos textuais.

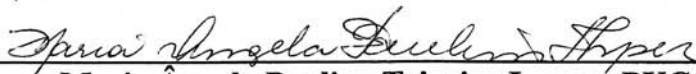
Orientadora: Profa.Dra.Maria Beatriz Nascimento Decat.

**BELO HORIZONTE
FACULDADE DE LETRAS DA UFMG
2008**

Dissertação defendida por JOSÉ OLAVO DE OLIVEIRA MALTA em 13/08/2008
aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas Profas. Dras. relacionadas a seguir:



Maria Beatriz Nascimento Decat - UFMG
Orientadora



Maria Ângela Paulino Teixeira Lopes - PUC/MG



Regina Lúcia Péret Dell'Isola - UFMG

Dedico esse trabalho a meus pais, meus avós, Lúcia, Juco, Olavo, Manuela e Otávio e às três mulheres da minha vida, Cláudia, Luísa e Joana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo carinho como sempre pegou em minha mão e me conduziu até aqui.

Agradeço à professora Dra. Maria Beatriz Nascimento Decat, por ter, ao longo de três anos, me acolhido de tal forma que foi gradativamente passando de uma professora conhecida, até se tornar uma amiga sempre pronta a orientar, ouvir, encorajar, aconselhar e acolher. O que dizer de uma pessoa que, além de colocar todo seu conhecimento acadêmico ao inteiro dispor de seus orientandos, ainda abre as portas da sua casa para nos receber, que telefona perguntando sobre nossa saúde, que manda *e-mails* com lindas mensagens quando percebe que estamos com problemas, que vibra com nossas vitórias, que concebe o orientando como uma pessoa que vai muito mais além dos seus conhecimentos acadêmicos. Agradeço por ter me ensinado, através da práxis, que não só o discurso mas tudo na vida é construído por intermédio do relacionamento e que para isso é preciso se importar com o outro.

Agradeço a Lorde Caíque, que nos recebe tão bem em sua casa e que, também generosamente, divide o tempo que poderia estar passando com sua esposa com todos nós. Agradeço, também, os intervalos (recreios) promovidos quando estávamos quase tendo uma “câimbra mental”.

Agradeço às professoras Daniela e Mônica, que abriram as portas de suas salas como poucos sabem fazer, deixando-me à vontade para realizar minha pesquisa; e a Iêda Luz Brito, Maria Elizabete Penido Lobato, Maria Helena Latalisa de Sá, Lúcia Bretas, Cíntia de Paula e Hilton Dieguez que sempre me ajudaram e apoiaram.

Agradeço também as minhas amigas e colegas de curso Cláudia Siqueira e Cristina Jacob pelo apoio e pelas longas horas de estudos que realizamos juntos.

Agradeço à minha inesquecível tia Lúcia, professora do segundo ano escolar, que perdia seu horário de cafezinho todos os dias para estudar comigo na hora do recreio e que sempre me dizia: “Você precisa acreditar que você pode chegar onde quiser”. Talvez ai tenha começado tudo.

Agradeço aos meus pais, guerreiros incansáveis, a meus avós, meus irmãos e meus amigos.

Agradeço a Hebert e Heliane pelo carinho e estímulo de sempre, e a Helena Eutrópio pelo apoio dado nos textos em inglês.

Agradeço em especial a minha esposa, companheira e confidente de longas caminhadas, por estar sempre ao meu lado e não me deixar esquecer o colorido da vida; e por me fazer sentir que, ao final de cada “batalha”, eu sempre terei um lar para onde eu possa retornar.

Agradeço a minhas duas filhas, por terem instaurado em minha vida a instância da paternidade, ensinando-me um novo modo de dialogar com Deus.

A todos que citei acima, o meu eterno agradecimento pelo apoio dado ao longo do meu mestrado e em outras situações da vida. Vocês fazem com que eu busque sempre ser uma pessoa melhor, merecedora do carinho de todos.

“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre meu interlocutor.”

(BAKHTIN, 1986:113)

RESUMO

O presente trabalho pretende demonstrar como a experiência de retextualizações orais e escritas, realizadas a partir do contato, uso e análise de três versões de narrativas de um conto tradicional, é capaz de produzir refinamentos lingüísticos em alunos recém alfabetizados. Foram analisados, na perspectiva da Lingüística Textual, textos de cinco alunos de uma escola da rede municipal de ensino e textos de cinco alunos de uma escola da rede particular, ambas de Belo Horizonte - MG. A escolha dessa amostragem busca demonstrar que exercícios de metalinguagem produzem refinamentos lingüísticos nos sujeitos, independentemente da classe socioeconômica a que esses indivíduos pertençam.

A análise realizada nesta dissertação aborda a oralidade e a escrita dentro de uma perspectiva de *continuum* tipológico, compreendendo que refinamentos da linguagem oral proporcionam refinamentos lingüísticos na linguagem escrita e vice-versa. Foi observada, nos textos supracitados, a frequência de ocorrências de hesitações nas retextualizações orais produzidas antes e depois do contato, uso e análise das três versões do conto. Foi constatado o aumento de incidência de hesitações nos textos orais produzidos, o que revela que as hesitações – frutos de exercícios metalingüísticos - acontecem com a função de realizarem preenchimentos de pausas, apresentando-se como um fenômeno sistêmico na organização do sintagma. O aumento de hesitações revela que o sujeito produz um discurso oral usando o discurso escrito como fio condutor para a progressão temática. Foi analisada, também, a estrutura da narrativa, nos textos orais e escritos produzidos antes e depois do contato, uso e análise das três versões do conto, com o objetivo de demonstrar a diminuição de problemas na estrutura das narrativas orais e escritas realizadas após a experiência de análise das três versões de um conto tradicional. Esta constatação corrobora a afirmativa de que experiências de retextualizações de narrativas de contos tradicionais contribuem para o refinamento da competência discursiva dos alunos.

Palavras-chaves: Retextualização, refinamento discursivo, hesitações, estrutura da narrativa, Lingüística Textual.

ABSTRACT

This work intends to demonstrate how the experience of transforming a text into another ('re-textualization') — specially an oral text into a written text and vice-versa — carried out from the contact, use and analysis of three versions of a traditional story can produce linguistic refinements in newly literate students. Texts of five students of a public school as well as texts of five other students of a private school, both from Belo Horizonte, had been analysed in the Textual Linguistics perspective.

The choice of this sampling has the purpose of demonstrating that metalanguage exercises produce refinement in the subjects, independently of the socio-economical class they belong to. The carried out analysis in this essay brings oral and written abilities up in a perspective of typological *continuum*, making clear that oral language refinements provide linguistic refinements in the written language and vice versa.

The frequency of hesitation incidences in the oral retextualization which had been produced before and after the contact, use and analysis of the three story versions had been observed in the above-mentioned texts.

The increase of the hesitation incidences in produced oral texts had been noticed, what shows that hesitations – results of metalinguistic exercises – happen with the function of filling out pauses, being a systemic phenomenon in the constituent organization.

The increase of hesitations demonstrates that the subject produces oral speech using written speech as a link to the thematic progression.

The narrative structure had also been analysed in the oral and written texts produced before and after the contact, use and analysis of the three story versions, with the objective of demonstrating the decrease of troubles in the structure of written and oral narratives realized after the experience of the analysis of the three traditional story versions. This observation corroborates the statement that retextualization experiences of traditional story narratives contribute for the students' refinement of discursive proficiency.

Key Words: Transformation phenomenon of a text into another ('re-textualization'), discursive refinement, hesitations, narrative structure, Textual Linguistics

SUMÁRIO

LISTA DE DIAGRAMAS, FIGURA, GRÁFICOS TABELAS, E QUADRO.....	12
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS, METODOLOGIA E	
CONTEXTO DA PESQUISA	17
1.1 Justificativa	17
1.2 Objetivos	19
1.2.1 Objetivos gerais	19
1.2.2 Objetivos específicos	19
1.3 Metodologia e procedimentos adotados	21
1.4 Detalhamento das etapas do “Projeto Versões”	26
1.5 As implicações sociolinguísticas que envolvem a produção textual	29
1.6 Perfil educacional, socioeconômico e cultural de cada grupo	31
1.6.1 Características do grupo da Escola Municipal (EM).....	32
1.6.2 Características do grupo da Escola Particular (EP)	34
CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	36
2.1 O Funcionalismo	37
2.2 A Linguística Textual	43
2.3 A hesitação	47
2.4 O tipo textual: narrativa e sua estrutura	49
2.4.1 A escolha do tipo textual narrativa	56
2.5 A progressão temática : articulação tema–rema	60

2.6 A retextualização	62
2.7 A experiência de letramento	66
2.8 A Psicogênese da língua escrita	69
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE QUALITATIVA E QUANTITATIVA DOS DADOS	73
3.1 Análise do grupo de alunos da Escola Municipal (EM)	74
3.1.1 Análise lingüística (qualitativa) do <i>corpus</i> selecionado dos alunos da Escola Municipal (EM)	81
3.1.2 Análise estatística (quantitativa) do <i>corpus</i> selecionado dos alunos da Escola Municipal (EM)	118
3.2 Análise do grupo de alunos da Escola Particular (EP)	123
3.2.1 Análise lingüística do <i>corpus</i> selecionado dos alunos da Escola Particular (EP)	127
3.2.2 Análise estatística (quantitativa) do <i>corpus</i> selecionado dos alunos da Escola Particular (EP)	147
3.3 Algumas considerações lingüísticas	154
CONCLUSÃO	157
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160
ANEXO	163

LISTA DE DIAGRAMAS, TABELAS, GRÁFICOS, FIGURA E QUADRO

DIAGRAMA 01 - Representação da dinâmica entre oralidade e escrita.....	15
DIAGRAMA 02 - Esquema de narrativa proposto por Labov e Waletzky	20
DIAGRAMA 03 - Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito	64
FIGURA 01 - Exemplo de texto escrito por um aluno pré-silábico da EM.....	75
GRÁFICO 01 – Dados numéricos de um grupo de alunos pesquisados na EM.....	23
GRÁFICO 02 –Dados numéricos de um grupo de alunos pesquisados na EP.....	23
GRÁFICO 03 - Freqüência de incidência de expressões hesitativas nas narrativas orais, produzidas por alunos da EM.....	119
GRÁFICO 04 - Freqüência de incidência de fenômenos prosódicos (pausas prolongadas e alongamentos vocálicos) nas narrativas orais, produzidas por alunos da EM.....	119
GRÁFICO 05 – Freqüência de problemas na progressão temática de acordo com a estrutura narrativa proposta por Labov & Waletzky em textos de alunos da EM.....	120
GRÁFICO 06 – Freqüência de incidência de expressões hesitativas nas narrativas orais produzidas por alunos da EP.....	151
GRÁFICO 07 - Freqüência de incidência de fenômenos prosódicos (pausas prolongadas e alongamentos vocálicos) nas narrativas orais produzidas por alunos da EP.....	151

GRÁFICO 08 – Frequência de problemas na progressão temática, de acordo com a estrutura narrativa proposta por Labov & Waletzky, em textos de alunos da EP.....	151
TABELA 01 - Dados numéricos de um grupo de alunos pesquisados na EM.....	22
TABELA 02 - Dados numéricos de um grupo de alunos pesquisados na EP.....	23
TABELA 03 - Análise de incidências de expressões hesitativas e problemas na estrutura narrativa proposta por Labov & Waletzky, em produções orais e escritas realizadas por alunos da EM.....	118
TABELA 04 – Número de linhas transcritas em O1 e em O2, por alunos da EM..	122
TABELA 05 – Número de linhas transcritas em O1 e em O2, por alunos da EP...	148
TABELA 06 – Análise de incidência de expressões hesitativas e de problemas na estrutura narrativa proposta por Labov & waletzky (1967), em produções orais e escritas realizadas por alunos da EP.....	150
QUADRO 01 - Normas do projeto NURC para transcrição de dados	25

INTRODUÇÃO

A escolha do objeto de pesquisa e a delimitação da questão a ser investigada

Como docente há vários anos em turmas de primeira, segunda e terceira séries do ensino fundamental tenho realizado em sala de aula diversas atividades envolvendo a língua portuguesa com o objetivo de intervir nas hipóteses construídas pelos alunos a respeito da leitura e da escrita.

Tais atividades buscam realizar exercícios de metalinguagem, ou seja, tornar “opacos” e, por conseguinte, visíveis e passíveis de análise os fenômenos lingüísticos que se apresentam no uso diário e corriqueiro de modo translúcido, “imperceptíveis” em termos de análise empírica. Essas intervenções fundamentam-se a partir dos pressupostos teóricos postulados por Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky acerca da construção do saber das crianças em relação à leitura e à escrita.

Toda a problematização das atividades apresentadas aos alunos é organizada a partir da escolha do Construtivismo e da corrente sócio-histórica da Pedagogia como construtos teóricos que norteiam a metodologia e a didática utilizada em sala de aula, valendo-me deste modo das proposições feitas por Piaget, Vigotsky, Paulo Freire e outros teóricos.

Dentre as intervenções, uma, em especial, sempre me chamou a atenção: o “Projeto Versões”, que consiste em produzir uma quarta versão de um conto tradicional

infantil, realizada após vários encontros onde a apreciação, problematização e discussão de outras três versões do mesmo conto criam a situação necessária ao exercício metalingüístico.

Refiro-me à produção de narrativas individuais, faladas e escritas, por crianças da rede particular e pública de ensino, que tiveram seu processo de alfabetização integralizado recentemente. As etapas do “Projeto Versões” bem como a seleção da amostra, faixa etária e grupo sociolingüístico serão tratadas no capítulo 1.

Várias vezes, ao final do projeto, pude observar como as experiências com a oralidade e a escrita contribuem, de forma conjunta, em processos sucessivos, interativos e dinâmicos, para o aprimoramento das competências lingüísticas de nossos alunos, numa perspectiva sócio-interacionista, confirmando o que foi proposto por Marcuschi (2001), no diagrama abaixo :

Diagrama 01: Relação dinâmica entre oralidade e escrita.

$$O_1 \rightarrow E_1 \rightarrow O_2 \rightarrow E_2 \rightarrow O_3 \rightarrow E_3 \dots$$

O = ORALIDADE

E = ESCRITA

A pesquisa, análise e produção desta dissertação foram feitas tendo como arcabouço teórico a Lingüística Textual - no que se refere a gêneros e tipos textuais – e o funcionalismo, no tratamento dado por essa teoria à relação entre a oralidade e escrita como parte de um *continuum* tipológico, considerando que há muito mais congruências que incongruências entre essas duas “instâncias”, faces distintas de uma mesma moeda, a

linguagem. Convém salientar que, por se tratar de uma pesquisa realizada no âmbito escolar, algumas considerações de natureza pedagógica serão realizadas com o objetivo de contribuir na compreensão da didática adotada e do contexto educativo onde as narrativas orais e escritas foram produzidas. Para realizar tais considerações irei me pautar nas mesmas correntes epistemológicas adotadas em sala de aula durante realização do “Projeto Versões”, citadas anteriormente. Toda essa fundamentação teórica encontra-se desenvolvida no capítulo 2 desta dissertação.

No capítulo 3 serão realizadas as análises qualitativa e quantitativa dos textos produzidos através das atividades de retextualização previstas na metodologia deste trabalho.

Finalmente, na Conclusão são apresentados os resultados da análise empreendida para responder à pergunta que deu origem à pesquisa, qual seja: **o contato, uso e análise de versões de um conto tradicional e a realização de recontos orais e escritos (feitos por alunos) e conduzidos por um professor promovem realmente o refinamento das competências discursivas dos mesmos?**¹

¹ Talvez a palavra chave para investigar a questão do refinamento das competências lingüísticas dos alunos seja análise. Ela faz com que o aluno assuma uma postura ativa diante do conhecimento, o que não ocorre na grande maioria das vezes, quando a língua portuguesa é ensinada nas escolas apenas em nível do contato e do uso, perpetuando práticas pedagógicas que estiveram em voga nos anos 50 e 60. Nesse período, segundo Soares (1998) “Ensinar português era ensinar a conhecer / reconhecer o sistema lingüístico, ou Apresentando e fazendo aprender a gramática da língua, ou usando textos para buscar neles estruturas lingüísticas que eram submetidas à análise gramatical”.

CAPÍTULO I – JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS, METODOLOGIA E CONTEXTO DA PESQUISA.

Neste capítulo são abordados: a justificativa da pesquisa, os objetivos geral e específicos, a metodologia utilizada, os critérios de seleção da amostra e os sujeitos envolvidos, a escolha do tipo textual narrativa, o detalhamento das etapas do “Projeto Versões”, as implicações sociolingüísticas que envolvem a produção textual e os determinantes sócio-culturais dos grupos de pesquisados.

1.1 Justificativa

Em minha prática docente e de minhas colegas, tenho observado o quanto o contato com contos tradicionais, através da leitura do professor, o reconto e a reescrita feitos pelos nossos alunos são estruturantes no desenvolvimento das estratégias de leitura, escrita, coerência e coesão textual, ampliando as competências metalingüísticas de nossos alunos. Isto se dá à medida que entram em contato com os textos literários e vão se apropriando gradativamente da estrutura canônica destes contos. “Ao propor esses procedimentos em classe nosso objetivo é fazer as crianças imitarem o comportamento do outro, e esse ‘outro’ seria um profissional da redação escrita” (RIBERA, apud TEBEROSKY, 1994 p.56)².

Esse trabalho possibilita aos alunos um contato, exploração e análise de um gênero do discurso, buscando fazer com que eles se apropriem do mesmo, a ponto de moldarem seu discurso em formas de gênero, fazendo com que, “ao ouvirem o “discurso

² Núria Ribera, no livro Contextos de alfabetização inicial, no capítulo “Contextos de alfabetização na aula”, juntamente com Ana Teberosky, também defende o trabalho com modelos deste “outro” que norteia o trabalho das crianças.

alheio,” já adivinhem o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhando um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional”(BAKHTIN, 2003, p. 283).

Considero esse projeto de pesquisa relevante, uma vez que, do ponto de vista prático, a investigação da questão cria uma argumentação teórica a mais, para auxiliar os professores das redes particular e pública, em suas atividades e intervenções feitas em sala de aula.

Além disso, o êxito dessa intervenção pedagógica demonstra que o trabalho para o desenvolvimento lingüístico dos sujeitos é possível, independente do grupo social a que pertencem.

Tal situação possibilita um nivelamento de todos. Aos olhos da lingüística, enquanto usuários da língua somos todos iguais, capazes de usá-la de modo competente, bastando, para isso, oportunizar situações significativas de desenvolvimento iguais para todos.

Conforme Labov & Harris (1986, apud BORTONI, 1995, p. 119) “o sistema básico da língua não é adquirido nas escolas pelo contato com o professor, nem tampouco pela exposição aos meios de comunicação de massa”. Ainda assim, não dá para negar a importância das atividades metalingüísticas. O “Projeto Versões” apresenta-se como uma dessas atividades, à medida que gera possibilidades de experimentação da língua, o que contribui de modo significativo para o processo de letramento e de conquistas no campo da cidadania.

Do ponto de vista teórico, a investigação dessa questão permite a confirmação dos pressupostos teóricos dos autores consultados para a elaboração do presente trabalho.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral.

Na base de toda a competência lingüística do falante/ouvinte encontra-se uma programação lingüística, pré-verbal, adquirida a partir da imersão desse sujeito em situações contextualizadas de uso da língua em seu ambiente sociolingüístico. Essa programação lingüística é constantemente atualizada, e aprimorada, através de todas as situações discursivas em que o falante/ouvinte se envolve. Nesse sentido, o “discurso não é um ‘modelo de saída’ das expressões e sim o lugar em que se tomam decisões como operacionalizar as propriedades gramaticais e semânticas das palavras” (CASTILHO, 1998, p. 56).

Partindo dessa proposição, buscarei verificar se houve ou não refinamento das narrativas orais e escritas produzidas pelos alunos de diferentes grupos sociais em relação às narrativas produzidas pelos mesmos, antes e depois do contato, uso e análise de um conto tradicional.

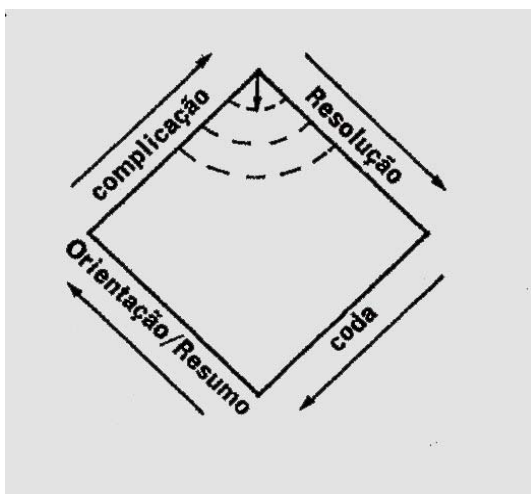
1.2.2 Objetivos específicos.

Pretendo verificar a existência ou não do refinamento das narrativas orais e escritas de um conto tradicional, através da análise de incidência dos componentes de hesitação na fala, tais como: fenômenos prosódicos (pausas, geralmente prolongadas e alongamentos vocálicos) e expressões hesitativas (“éh”, “ah”, “ahn” e “mm”). A incidência de tais hesitações da fala será analisada buscando uma relação entre as mesmas e os mecanismos de textualização, o que faz com que tais hesitações assumam o papel de

um fenômeno lingüístico da oralidade que trabalha a serviço da boa construção do sintagma, sem, contudo, fazer parte do mesmo.

Buscarei, também, investigar a progressão temática, tanto dos textos orais (oralidade 1 e oralidade 2) quanto do texto escrito, por intermédio da estrutura da narrativa proposta por Labov & Waletzky (1972) (orientação, complicação, avaliação, resolução e conclusão), mostrada no diagrama abaixo.

Diagrama 2- Esquema de narrativa proposto por Labov e Waletzky³



(Labov & Waletzky,1972)

³ Este diagrama foi retirado do livro: "A pesquisa sociolingüística", Tarallo. F. (1985 p.26), constando também no artigo: " Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience", Labov, W. and Waletzky, J (1967).

1.3 Metodologia e procedimentos adotados.

A metodologia científica utilizada foi a **pesquisa-ação**, visto que o desenvolvimento da pesquisa e a coleta de dados aconteceram em situações reais de ensino, com o professor/pesquisador atuando conjuntamente com os professores regentes de classe, ensinando e realizando intervenções diretas e indiretas.

As gravações individuais realizadas (oralidade 1 e oralidade 2) foram do tipo não-dirigidas, onde “o entrevistado tem total liberdade podendo expressar suas opiniões e sentimentos. A função do entrevistador é de incentivo levando o informante a falar sobre determinado assunto, sem, entretanto, forçá-lo a responder”(MARCONI e LAKATOS, 2003, p.197).

Buscando maior fluidez do texto, as expressões: oralidade 1, oralidade 2, escrita 1, escola da rede pública municipal de ensino de Belo Horizonte e escola da rede particular de ensino de Belo Horizonte serão, doravante, citadas como **O1**, **O2**, **E1**, **EM** e **EP**, respectivamente. Além disso, os informantes dos dois grupos serão identificados do seguinte modo: as iniciais do grupo a que pertence (**EM** ou **EP**) seguidos de hífen e do número que identifica cada indivíduo (**EM-1**).

No capítulo 3 - Análise qualitativa e quantitativa dos dados, optei por inserir o *corpus* na dissertação, por entender que aproximar os textos produzidos de suas análises facilitaria a visualização dos fenômenos lingüísticos analisados.

Foi eleito como critério de seleção para a amostragem 1/4 dos alunos da **EM**, por ser este o grupo com maior número de alunos.

Levando em consideração que vinte dos vinte e nove alunos já haviam concluído recentemente seus processos de alfabetização, o que os colocava em condições adequadas para participar da pesquisa, foram retirados cinco alunos deste grupo (1/4),

sendo este número padronizado para a retirada de alunos a serem analisados também em **EP**.

Eram quinze os alunos da escola particular aptos a participarem do projeto. Deste modo, a amostragem de cinco alunos equivale a 1/3 deste grupo.

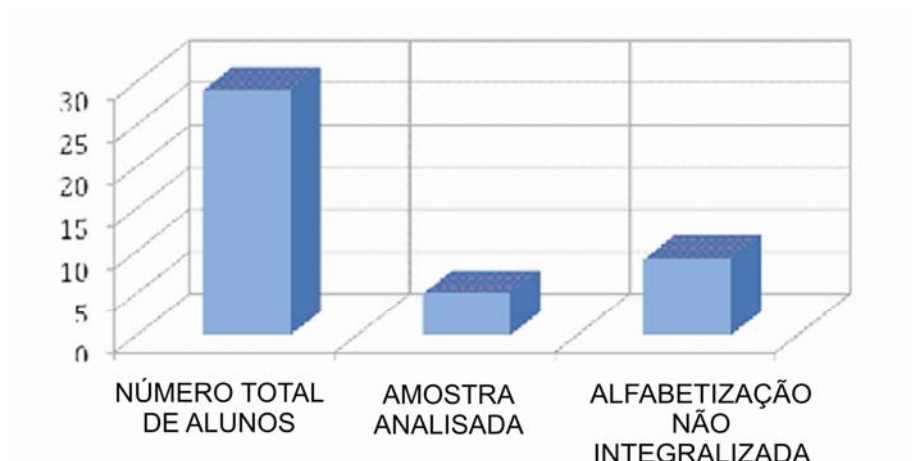
O critério utilizado para selecionar os cinco informantes de cada grupo foi do tipo probabilístico aleatório simples, o que equivale dizer que todos os alunos dos dois grupos (escola pública municipal e escola particular) que apresentavam seu processo de alfabetização integralizado tinham a mesma probabilidade de serem escolhidos. Esse procedimento visa atribuir maior confiabilidade estatística aos dados obtidos.

As tabelas 01 e 02 e os gráficos 01 e 02 ilustram os dados mencionados nos parágrafos anteriores.

Tabela 01: Dados numéricos de um grupo de alunos pesquisados na EM.

Itens a serem Analisados Dados numéricos	Número de alunos da sala	Amostra analisada	Alunos que não tinham o processo de alfabetização integralizado
Quantidade	29	05	09
Percentual	100 %	17,24 %	31,03 %

Fonte: Dados coletados em EM.

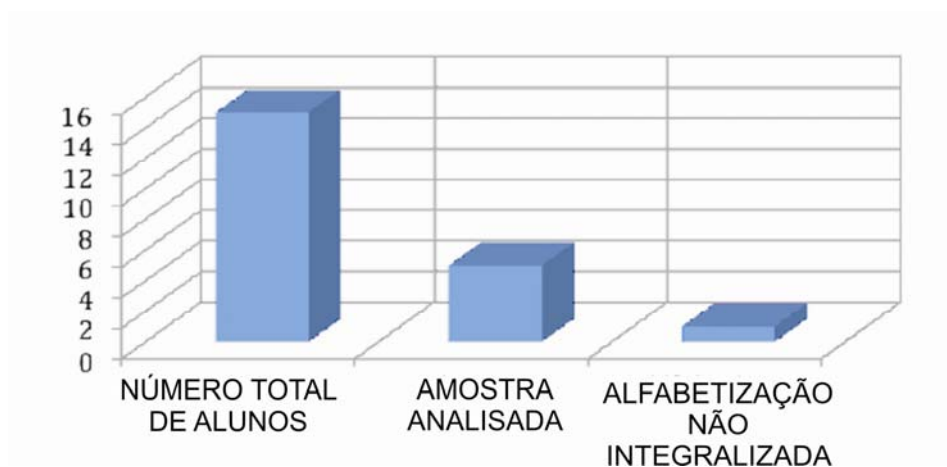
Gráfico 01: Dados numéricos de um grupo de alunos pesquisados em EM.

Fonte: Dados coletados em EM.

Tabela 02: Dados numéricos de um grupo de alunos pesquisados em EP.

Itens a serem analisados	Número de alunos da sala	Amostra Analisada	Alunos que não tinham o processo de alfabetização integralizado
Dados numéricos a serem analisados			
Quantidade	15	05	01
Percentual	100 %	33,33 %	6,66 %

Fonte: Dados coletados em EP.

Gráfico 02: Dados numéricos de um grupo de alunos pesquisados em EP.

Fonte: Dados coletados em EP.

A faixa etária dos informantes dos dois grupos não foi uma variável possível de ser padronizada, tendo em vista que o grupo de alunos da escola da rede particular de ensino teve acesso à educação infantil desde os primeiros anos de vida. O processo de alfabetização desses alunos iniciou-se de forma sistemática por volta dos cinco anos de idade.

Já o grupo de alunos da rede municipal de ensino, por não terem tido acesso à educação infantil, tiveram o processo de alfabetização iniciado por volta dos sete anos de idade, na primeira série do ensino fundamental (primeiro ciclo das séries iniciais do ensino fundamental- nomenclatura dotada pela rede municipal de ensino de Belo Horizonte).

Ou seja, as questões sócio-econômicas, associadas às diferenças de políticas públicas e privadas de educação, fizeram com que o “fechamento” do processo de alfabetização ocorresse em idades distintas entre os informantes dos dois grupos.

O grupo da escola pública municipal apresentava alunos com idade entre oito e dez anos. Já o grupo da escola particular apresentava alunos com idade entre cinco e seis anos.

O critério de padronização eleito foi o de buscar um grupo de escola pública municipal e outro de escola particular que tivesse a maioria de seus integrantes com a alfabetização concluída recentemente.

As transcrições das falas dos informantes dos grupos foram feitas seguindo as normas do projeto NURC⁴

⁴ NURC - Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta, que busca estudar a “norma objetiva” do português culto falado no Brasil, baseando-se na fala de adultos com nível universitário de escolaridade, de cinco capitais brasileiras, a saber: São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife e Salvador.

QUADRO 01 - Normas do projeto NURC para transcrição de dados

OCORRÊNCIA	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nível de renda...()nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre.	/	E comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	Porque as pessoas reTÊM meda
Prolongamento de vogal e consoante (como s,r)	::podendo aumentar Para:: ou mais	ao emprestarem os ...éh:: ...o dinheiro
Silabação	-	Por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco ...Central...certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões...que fazem com que e se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentário descritivo do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência Temática da exposição; desvio temático.	-- --	... a demanda de moeda- -vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos,durante a gravação	“ “	Pedro Lima ...ah escreve na Ocasião..”O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

Observações:

1. Iniciais maiúsculas; só para nomes próprios ou para siglas(USP etc.)
2. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, ta (não por está: tá? Você está 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 cadenciamento da frase.
7. Pode-se combinar sinais . Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, virgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

(Fonte: Castilho & Preti 1986, pp.9-10)

Os exemplos do quadro acima, foram retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D.

1.4 Detalhamento das etapas do “Projeto Versões”.

Toda a pesquisa que possibilitou a elaboração desta dissertação foi produzida a partir dos dados coletados do “Projeto Versões”.Para a compreensão do que vem a ser esse projeto torna-se necessário o detalhamento de suas etapas.

Em sala de aula o professor lê para os alunos uma versão de um conto tradicional, neste caso “Os Três Porquinhos”. Ao terminar, discute com os alunos parte por parte da história, o léxico usado, as palavras que eles não conhecem e as diferenças da linguagem escrita usada e da linguagem oral falada cotidianamente (por exemplo: escreve-se *você* e fala-se habitualmente, em Belo Horizonte, *ocê*).

Ao terminar a leitura, a análise e problematização da primeira versão, o professor lê para a turma uma segunda versão do mesmo conto, só que, desta vez, além de realizar o mesmo procedimento didático adotado após a leitura da primeira versão, o professor ainda discute com a turma as semelhanças e diferenças entre as duas versões. Ele encoraja os alunos a escolherem uma das duas versões como sendo a melhor versão ouvida, pedindo a eles que justifiquem suas escolhas. Neste momento, o professor pontua o léxico utilizado em cada versão, os aspectos semânticos, pragmáticos e sintáticos utilizados pelos autores. Chama a atenção da turma para os marcadores lingüísticos característicos da narrativa, os dados acrescentados ou omitidos em cada versão, os conectivos usados e o modo (estilo) de escrever de cada autor e a diferença que isso faz em cada história. O mesmo procedimento acontece ao final da leitura da terceira versão.

Em seguida, o professor constrói com toda a turma um roteiro contendo todo o enredo da história. Esse roteiro fica afixado na sala de aula em um local de fácil acesso a todos os alunos, durante todo o projeto.

Essa intervenção tem como objetivo ativar a memória dos alunos em relação à história contada, orientando-os em relação à progressão temática do texto.

Para o desenvolvimento do “Projeto Versões” foram utilizadas as seguintes edições do conto “ Os Três porquinhos”: uma da Editora FTD, versão de Ana Maria Machado; outra da Editora Scipione, Versão de Ann Rocard, tradução de Irani B. Silva e Erdna P. Nahum; e um terceiro da Editora Civilização, Versão de um conto inglês, traduzido por Carlos José Marques Duarte de Jesus.⁵

Ao terminar a análise das três versões e a construção do roteiro, o professor pede à turma que construa coletivamente uma quarta versão, oral.

⁵ É difícil apontar com precisão, a origem dessa história. Sua forma mais conhecida apareceu no livro “English Fairy Tales” publicado por Joseph Jacobs em 1890. a história em sua versão inglesa original encontra-se em anexo desta dissertação, a título de ilustração.

Ao longo de todo o processo o professor negocia, problematiza, pontua as escolhas lexicais feitas, chama a atenção para os detalhes da história e discute com o grupo sobre os conectivos, adjetivos, adjuntos adverbiais, tempo verbal e outros aspectos lingüísticos escolhidos pelo grupo.

Por fim, o professor pede a cada aluno que reescreva individualmente o conto trabalhado.

Todos os encontros acontecem coletivamente e duram cerca de vinte minutos diários, fazendo com que as crianças interajam em uma situação sócio-discursiva, explorando suas competências lingüísticas.

No caso do “Projeto Versões”, desenvolvido para análise e elaboração desta dissertação, o tempo gasto tanto em **EM**, quanto em **EP**, foi de dois encontros semanais, com duração de trinta minutos cada, durante um semestre letivo.

Seguindo a metodologia científica usada em uma pesquisa de dissertação, foram acrescentados alguns itens na dinâmica apresentada acima.

Antes de o professor ler a primeira versão para a turma, foram gravadas entrevistas individuais, onde cada aluno contava a história dos Três Porquinhos de acordo com seu conhecimento prévio da mesma com seu conhecimento intrínseco sobre a narrativa, tomada aqui como tipo discursivo. Ao final do projeto, outras entrevistas individuais foram gravadas.

Essas etapas adicionais foram necessárias para análise comparativa dos dados em **O1**, em **E1** e **O2**.⁶

⁶ Essa estrutura de produção de textos orais e escrito busca repetir a seqüência proposta por Marcuschi (2001), representada no esquema 01 da página 2 na introdução deste trabalho. A adoção da mesma seqüência de produção dos textos, tal qual a representação do esquema, tem como objetivo padronizar a ordem dos eventos, buscando um maior rigor metodológico, de tal forma que os dados encontrados a partir da pesquisa possam ser comparados com os fenômenos lingüísticos propostos pelo autor.

Tal análise comparativa das produções feitas por cada aluno possibilitou responder a pergunta que deu origem à investigação proposta nesta dissertação, qual seja: a produção de recontos orais e escritos, feitas a partir do contato, uso e análise de um conto tradicional, promove, realmente, o refinamento das competências discursivas dos alunos?

1.5 As implicações sociolingüísticas que envolvem a produção textual

Vários autores vêm discutindo as implicações sociolingüísticas que envolvem a produção textual. Bronckart (2003, p.93), por exemplo, salienta a importância do contexto de produção dos textos. Segundo esse autor “... todo texto resulta de um comportamento verbal concreto desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um **contexto físico.**” Fatores como o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor interferem diretamente na produção do artefato textual e, conseqüentemente, na sua textualização produzida a partir de uma situação de interação comunicativa.

No que diz respeito à interação comunicativa, Bronckart salienta a importância do lugar social onde esse texto e a interação comunicativa se dão (escola, família, mídia, interação comercial, interação informal etc.). Neste contexto devem ser levados em conta, também, a posição social do emissor e do receptor e os objetos que envolvem a construção do texto e sua textualização realizada entre os sujeitos envolvidos na situação sócio-discursiva.

Ribera (2004, p.43) ressalta a importância do lugar social a que pertencem os emissores e receptores dos artefatos textuais. A autora aborda mais especificamente o ambiente alfabetizador dos meninos e meninas e a importância desse na coordenação das

aprendizagens. Ela afirma que, segundo vários estudos, “a alfabetização é realizada também na família, na rua e em outros contextos não-escolares com todos os materiais escritos e práticas letradas que se encontram no ambiente do menino ou da menina ... Em todos estes contextos, o entorno alfabetizador se transforma e, com ele, as aprendizagens”. Ela afirma, também, que muitos autores discutem a necessidade de continuidade nos processos de aprendizagem entre escola e comunidade, apesar de muitas vezes a distância entre a cultura escolar e o ambiente familiar gerar uma dicotomia que faz com que o aprendiz rechace uma dessas duas realidades.

De tudo o que foi citado, fica a certeza de que o ambiente sociolingüístico a que pertence o aprendiz da língua interfere de modo decisivo em relação às suas produções orais e escritas. Desse modo, as particularidades lingüísticas existentes entre os dois grupos envolvidos na pesquisa (alunos de uma escola pública municipal de famílias de baixa renda e alunos de uma escola particular de famílias de alta renda) interferem na produção textual dos mesmos.

A faixa etária distinta dos dois grupos é um forte indício da interferência dos fatores socioeconômicos envolvidos no processo de integralização da alfabetização dos mesmos e, conseqüentemente, no processo de letramento e de aquisições lingüísticas vividos por eles.

Referindo-se aos estudos de Emília Ferreiro, Azenha (1999 p.35) nos lembra que: “ A autora demonstra que o fracasso nas séries iniciais da vida escolar atinge de modo perverso apenas os setores marginalizados da população. Ela enfatiza que esta experiência de insucesso na vida escolar dificilmente acometerá uma criança de classe média.”

Apesar de todos os argumentos apontados, e levando em consideração o imenso peso que as práticas sociolingüísticas têm em relação aos atos de linguagem dos

sujeitos, é importante lembrar que o objetivo desta pesquisa restringiu-se a analisar as produções de cada grupo. Através dessa análise é investigado o refinamento das competências discursivas através de retextualizações de narrativas de um conto tradicional, feitas por cada indivíduo dos dois grupos.

Para uma boa compreensão desta dissertação, é importante deixar claro, desde já, que não foi realizada nenhuma análise comparativa entre a produção dos grupos envolvidos, visto que tal feito extrapola a intenção deste trabalho. Além disso, considerando as inúmeras particularidades inerentes a cada grupo (faixa etária, grupo sócio-econômico-lingüístico, tempo de escolaridade etc.), qualquer análise comparativa e suas conclusões passariam a ter um caráter ideológico e, por conseguinte, tendencioso, saindo desse modo da esfera da imparcialidade do discurso científico.

Meu objetivo, ao eleger dois grupos sociolingüísticos distintos, foi o de demonstrar que se, por um lado, a estratificação social coloca os indivíduos pertencentes a estes dois grupos em locais diferentes e, às vezes, opostos, por outro lado, suas competências enquanto usuários da língua são semelhantes. Para isso, é preciso que sejam oportunizadas as mesmas condições de discussões e usos da língua, sendo as problematizações realizadas nas atividades metalingüísticas uma dessas oportunidades.

Isto pode ser feito no ambiente escolar, elegendo atividades que possibilitem aos alunos perceberem os fenômenos lingüísticos existentes nas produções orais e escritas, explorando-os, comparando-os, para que possam, gradativamente, apropriar-se de tais fenômenos.

1.6 Perfil educacional, socioeconômico e cultural de cada grupo.

Vários autores como Bakhtin (2003), Bronckart (2003), Castilho (1998), Gallart (2004), Teberosky (1994), Marcuschi (2005) e outros têm salientado a importância do lugar sócio-histórico onde o artefato textual é produzido, levando-se em conta o contexto sociolingüístico a que os envolvidos na situação comunicativa pertencem.

Pensando a respeito do que foi dito acima, farei a seguir uma breve descrição de algumas características encontradas em cada grupo.

1.6.1 Características do grupo da Escola Municipal (EM).

O grupo da escola pública municipal era composto por crianças com idade que variava entre oito e dez anos. Os alunos apresentavam uma linguagem dialetal e expressões idiomáticas tais como *broco de cimento, negoçando, freveno, pera aí vei!*, que eram recorrentes no grupo sócio-lingüístico a que pertenciam.

Mesmo os alunos que ainda não estavam com seu processo de alfabetização integralizado demonstraram estar envolvidos pela proposta tanto no reconto oral quanto no reconto escrito. Alguns deles produziram textos extensos, apesar de não seguirem a notação convencional. Pude perceber que a atividade cumpriu seu objetivo metalingüístico, demonstrando estar dentro da zona de desenvolvimento proximal de seus integrantes,⁷ o que equivale dizer que, mesmo considerando a distinção das competências lingüísticas dos participantes do projeto, a atividade proposta conseguiu fazer com que os

⁷ Vygotsky, russo, estudioso de literatura, advogado e psicólogo do desenvolvimento, em sua obra criou o conceito de "zona de desenvolvimento proximal" como sendo: "a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto em colaboração com companheiros mais capazes".

fenômenos lingüísticos responsáveis por uma boa textualização se tornassem “opacos” e não “translúcidos”, como aparecem de modo funcional nas situações sócio-comunicativas. Tal “opacidade”, somada às intervenções feitas pelo professor e à análise dos alunos, possibilitou que mesmo o aluno que apresentava competências lingüísticas mais precárias em relação ao grupo fosse capaz de acompanhar o andamento das atividades e obtivesse ganhos, no que diz respeito a novos aprendizados sobre a língua.

Dos vinte e nove alunos da turma, nove não concluíram seu processo de alfabetização de modo integralizado. Desses, oito encontravam-se, segundo a psicogênese da língua escrita, no estágio silábico-alfabético. Esse estágio é caracterizado pelo movimento de ensaio da criança em analisar a escrita em termos de fonemas, o que faz com que ela use uma letra para representar graficamente um fonema. Conforme nos aponta Azenha (1999, p 82), “comparada com a escrita que respeita todas as normas da convenção, estas produções podem ser caracterizadas como falhas pela existência de muitas omissões no registro de letras”.

Um único aluno, que foi apontado pela professora como sendo um caso de inclusão, apresentou um texto no nível de diferenciação da escrita que consiste em escrever um número mínimo de letras variando-as continuamente com o objetivo de representar palavras distintas. Como aponta Azenha (1999, p.69):

É também freqüente que neste nível a criança, por influência cultural, tenha se apropriado de algumas formas fixas e estáveis, particularmente a escrita de seu próprio nome. Este conteúdo... é mais freqüente em crianças de classe média pelas maiores oportunidades de interagir com atos de leitura e de escrita criados pelo contato mais intenso com leitores.

Essa criança apresentou também dificuldades em concatenar as idéias e garantir a coerência e a coesão durante as duas narrativas orais do conto.

Convém ainda salientar que, dentre os oito alunos pré-silábicos, um aluno (de nove anos) era deficiente auditivo sendo que, na sala de aula, não havia ninguém que dominasse a língua de sinais, o que comprometeu muito sua participação durante o projeto (outro caso de inclusão relatado pela professora).

No que diz respeito às condições socioeconômicas do grupo, todas as crianças pertenciam a famílias de baixa renda e moravam em uma favela próxima da escola. A professora, ao longo do projeto, relatou alguns casos de maus tratos por parte dos familiares, casos de alcoolismo e uso de drogas.

De modo geral, os alunos demonstravam muita afetividade com o pesquisador e com a professora, e muita violência verbal e física entre eles.

1.6.2 Características do grupo da Escola Particular (EP).

O grupo de alunos da escola particular era composto por alunos de idade que variava entre cinco e seis anos. Dos quinze alunos da turma, apenas um não tinha seu processo de alfabetização integralizado. Sua escrita encontrava-se no nível pré-silábico; ele participou do projeto, mas sua versão escrita do conto não pode ser incluída no grupo que participou da seleção para a amostragem do tipo probabilístico aleatório simples, assim como ocorreu com a produção escrita dos alunos da escola pública que até o momento da pesquisa não tinham concluído o processo de alfabetização.

Assim como no grupo da escola pública municipal, pude perceber que a atividade cumpriu seu objetivo metalingüístico, demonstrando estar dentro da zona de desenvolvimento proximal de seus integrantes.

Percebi que, durante todo o processo de desenvolvimento do projeto, esse aluno mostrava-se, às vezes, irritado, outras vezes triste por não conseguir escrever como

o restante da turma. Em conversas posteriores com a professora, fui informado de que ele realmente apresenta defasagens com relação à alfabetização, comparada ao restante da turma, e que isso se devia ao pouco envolvimento desse aluno durante a realização das atividades de modo geral. Segundo ela, esse baixo envolvimento era devido à facilidade com que se dispersava e à sua agitação. A família já havia sido informada do que estava ocorrendo e já estava buscando ajuda profissional.

Quanto às condições socioeconômicas, todas as crianças da sala pertenciam a famílias de alto poder aquisitivo. Moravam em casas confortáveis, possuíam vários livros de literatura infantil, gibis, lápis, canetas hidrocor e papel à vontade. Os adultos de suas famílias, de modo geral, liam revistas e jornais frequentemente e em todas as casas havia pelo menos um computador à disposição da família.

Além disso, segundo a professora, todos os alunos desse grupo freqüentaram a escola regularmente desde os dois anos de idade, e já ouviram e folhearam muitos livros de contos tradicionais infantis.

Fui informado, também, de que todos os alunos faziam pelo menos uma atividade extra-escolar relacionada à música, dança, línguas estrangeiras ou esportes.

CAPÍTULO 2 – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesse capítulo, abordarei questões teóricas que envolvem o Funcionalismo e a Lingüística Textual, por terem sido estes construtos teóricos eleitos como norteadores das discussões que permeiam toda esta dissertação.

Realizarei algumas discussões teóricas acerca da hesitação e da estrutura da narrativa proposta por Labov & Waletzky (1972), buscando tornar explícita a minha compreensão destes dois pontos, uma vez que os mesmos se constituem como objetivos específicos desta dissertação.

Apesar de não estarem relacionados nos objetivos de pesquisa, discutirei neste capítulo a progressão temática através das articulações entre tema e rema e a retextualização por entender que a análise do *corpus* realizada também por essas duas formas distintas de abordar os fenômenos lingüísticos presentes no texto corroborar os argumentos apontados pela análise da hesitação e da estrutura da narrativa de Labov e Waletzky (1972).

Neste sentido, temos a abordagem dos fenômenos lingüísticos, a partir de vários pontos de vista que se complementam, dando à análise uma perspectiva semiótica do fenômeno, o que nos possibilita uma aproximação mais fiel de sua natureza real.

Efetivamente, a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona o problema, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo. (MORIN, 2004, p.14)

A questão abordada nesta dissertação enfoca as competências lingüísticas de crianças que estão elaborando, refinando seus conhecimentos lingüísticos a partir de experiências de contato, uso e análise da língua em uma situação sociointeracionista.

A aquisição de tais conhecimentos faz com que os sujeitos passem a operar sobre a língua e o mundo de outra forma, o que modifica o lugar social dos mesmos. Isto faz com que a questão do letramento mereça uma discussão teórica.

Apesar de esta dissertação ser uma investigação de natureza lingüística, convém lembrar que tal investigação acontece em salas de aula, onde o “projeto Versões” é desenvolvido através de intenções e intervenções pedagógicas que são regidas por um construto teórico no qual o educador se fundamenta. Por isso, farei uma discussão teórica acerca da Psicogênese da língua escrita, posto que toda a prática pedagógica adotada foi desenvolvida tendo como base esta abordagem.

2.1 O Funcionalismo

Devido ao fato de esta dissertação abordar questões voltadas para a estrutura da narrativa, hesitações, relações entre a oralidade e a escrita torna-se necessário delimitar qual o campo de conhecimento lingüístico tomarei como referência, uma vez que os temas supracitados são abordados em perspectivas distintas por várias correntes lingüísticas.

Desde já deixo claro que o construto teórico que norteará minhas reflexões lingüísticas são os pressupostos teóricos postulados pelo Funcionalismo, com ênfase nos estudos da corrente da Lingüística Textual.

Quando digo que buscarei trabalhar numa perspectiva funcionalista, estou me referindo ao Funcionalismo dito moderado, que tem como precursores Halliday, Dijk e outros integrantes da Escola lingüística de Praga. Esses teóricos, assim com Bronckart, Bakhtin, Koch e outros, não privilegiam as características internas da língua, como querem os formalistas, mas enfatizam a importância da

semântica, da pragmática, das relações e funções da língua como um todo e os diversos contextos sociais de sua materialização.

Faço a escolha por essa vertente teórica da lingüística por entender que estou lidando com produções de textos orais e escrito e por estar investigando justamente a relação de transformação que um exerce sobre o outro e vice versa. Esta relação dialética e constante mudança são produzidas por indivíduos que pertencem a um contexto histórico onde o lugar de produção dos textos, o grupo sociolingüístico a que estes pertencem e as condições e motivações sob as quais os textos são produzidos interferem diretamente na materialização do texto.

Também me remetem ao Funcionalismo os processos de metalinguagem que os alunos envolvidos na pesquisa vivem coletivamente e o quanto as ponderações, os questionamentos, as congruências e incongruências do modo de pensar de cada indivíduo interferem e transformam o conhecimento lingüístico do outro e do grupo como um todo, alterando ou confirmando as escolhas que os falantes fazem na construção de seus textos, sejam eles orais ou escritos.

Visto desse modo, fica óbvia a escolha desse arcabouço teórico, tendo em vista que os textos presentes no *corpus* desta dissertação deverão ser tomados para além de estruturas de frases isoladas, parágrafos ou regras, e sim, considerados como artefatos produzidos a partir do contexto de uso e da ação enunciativa da qual foram produzidos. A linguagem é entendida por esse viés, como algo construído a partir de um contexto sócio-comunicativo onde todos os indivíduos envolvidos participam de modo contínuo e interativo.

Os refinamentos das competências lingüísticas entre oralidade e escrita que surgem, no caso deste trabalho, a partir de um “jogo” coletivo de contato, uso e análise de narrativas — onde os participantes explicitam suas hipóteses, confrontando-as com as

hipótese dos demais retirando desse movimento um aprendizado sobre a língua, sobre o tipo textual e sua estrutura. — é possível perceber que, nesse movimento de interação, os participantes vão a cada instante fazendo escolhas a respeito de qual Léxico deve ser utilizado, qual estrutura sintática cabe melhor naquele momento e quais atividades e conhecimentos lingüísticos devem ser ativados para o bom andamento do texto. Assim, conforme nos aponta Castilho (1998, p.56):

No coração da capacidade lingüística está alojada uma espécie de programação computacional”, pré-verbal, alimentado pela continuada análise da situação discursiva em que o falante/ ouvinte está operando. O modulo do discurso, portanto, tem um estatuto diferenciado em relação ao da semântica e ao da gramática; o Discurso não é um ‘módulo de saída’ das expressões, e sim o lugar em que se tomam decisões sobre como operacionalizar as propriedades gramaticais e semânticas das palavras. Admite-se que esse programa discursivo – computacional faz a mediação entre o Léxico, concebido como um ponto de partida da língua, e a semântica e a gramática, concebidas como ponto de chegada.

Tendo em vista as considerações feitas anteriormente, abordei as construções textuais dos alunos, sejam elas orais ou escritas, sob a ótica funcionalista. Todo os textos produzidos serão compreendidos como “um conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases” (COSTA VAL, 1991:5), salientando, deste modo, a importância das análises sintática, semântica e pragmática, construídas a partir de um contexto sócio-comunicativo e não o contrário.

Dentro do contexto sócio-discursivo, faz-se necessário analisar também o ato comunicativo que, conforme nos diz Jakobson (1969), possui em cada mensagem elaborada uma função primária e outras secundárias, sendo essa categoria subordinada ao enfoque que os interlocutores dão a cada fato durante a construção da mensagem. São levadas em conta nessa análise a função referencial (ligada ao texto), a função emotiva

ligada ao remetente), a função conativa (ligada ao destinatário), a função fática (ligada ao contato), a função metalingüística (ligada ao código) e a função poética (ligada à mensagem).

O termo ‘função’ mencionado no parágrafo anterior é citado tendo como referência as considerações elaboradas por Halliday (1973), onde este termo assume, dentro de seu construto teórico, três funções ou “metafunções”:

- Ideacional: linguagem enquanto expressão de um conteúdo, onde o falante/ouvinte organiza e incorpora na língua suas experiências adquiridas no mundo real.
- Interpessoal: ligada à interação falante/ouvinte durante o evento da fala.
- Textual: ligada à composição do texto. È através dessa função que falante/ouvinte se fazem entender.

Nesse processo o discurso linguagem contextualiza as unidades lingüísticas, fazendo com que o texto se torna unidade operacional, não podendo mais ser analisado como frases isoladas que se relacionam, passando a ser abordado do ponto de vista de uma organização interna das frases, do seu significado enquanto mensagem, tanto enquanto um artefato textual que se encerra em si mesmo, quanto nas relações de contexto sócio- comunicativas nas quais eles são produzidos.

Ao longo de toda a dissertação usarei a expressão “refinamento lingüístico” referindo-me à capacidade que o indivíduo tem de reconhecer e usar determinadas expressões características do tipo textual narrativa e de interpretar essas expressões de modo interacional satisfatório, e não somente de codificar ou decodificar tais expressões. O refinamento da linguagem do qual estou falando toma o termo “linguagem” de acordo com Dik (1978, p.1-6, apud NEVES, 2001, p.92) como sendo “aquele componente da

competência comunicativa do homem que o habilita a estabelecer relações comunicativas por meio de expressões lingüísticas.”

O que se espera dos alunos é que, através de problematizações realizadas pelo professor e pelo grupo durante os momentos de análise das versões, eles sejam capazes de construir coletivamente novas percepções acerca do tipo textual narrativa, capazes de irem gradativamente criando e reordenando suas percepções acerca de determinados fenômenos lingüísticos.

Quando isso ocorre, eles passam a gerar competências discursivas através de um processo contínuo de refinamento que envolve oralidade e escrita, pensadas aqui numa perspectiva funcionalista, como um *continuum* tipológico.

Considerar a oralidade e a escrita nessa perspectiva é entender que as características distintivas freqüentemente apontadas tanto por alguns teóricos, quanto pelo senso comum, já não fazem mais sentido. Dentre as diferenças apontadas entre uma e outra, como elenca Koch (1995, p.68), temos as seguintes:

FALA		ESCRITA
não- planejada	X	planejada
fragmentária	X	não-fragmentária
incompleta	X	completa
pouco elaborada	X	elaborada
predominância frases curtas, simples ou coordenadas	X	predominância de frases complexas, com subordinação abundante
pouco uso de passivas	X	emprego freqüente de passiva
etc.		etc.

Ainda segundo Koch (1995, p.68), cabe lembrar que tais diferenças nem sempre servem para distinguir as duas modalidades. Tomemos, por exemplo, uma escrita informal, que se aproxima de uma fala formal – ou, como no caso da segunda experiência de reconto do “Projeto Versões” onde os alunos irão produzir uma fala pautada em uma escrita. Nos dois casos teremos uma fala formal que se aproxima da escrita, variando de acordo com a situação comunicativa.

“Assim, o que se pode dizer é que a escrita formal e a fala informal constituem os pólos opostos de um contínuo, ao longo do qual se situam os diversos tipos de interação verbal.” (KOCH, 1995, p.69). Tannen (1982, p.1-21) reforça esse argumento ao afirmar que as diferenças entre as estratégias de linguagem oral e linguagem escrita “ existem muito mais em função de gênero e registro do que em função de modalidade.”

O exercício metalingüístico realizado pelos alunos, ao produzirem um segundo reconto, após terem realizado várias análises e discussões sobre as três versões do mesmo conto, consiste em fazer com que estes busquem produzir uma fala formal que se aproxime da escrita. Esta atividade é denominada por Dolz & Schneuwly (2004, p.157) como escrita oralizada onde, segundo os mesmos, “na outro extremidade em relação a esse estilo oral espontâneo, temos as produções orais restringidas por uma origem escrita (...) Esta é considerada uma vocalização por um leitor, de um texto escrito.”

Para Kato (1986, p.23), ao citar os estudos de Brown (1981), o que temos em situações como a mencionada no parágrafo anterior é uma fala influenciada pela escrita, onde “ a fala-padrão nada mais é do que a simulação da própria escrita”.

2.2 A Lingüística Textual.

A lingüística textual apresenta-se como um novo ramo da lingüística que surge na década de 60 na Europa e que tem como objetivo investigar o texto, diferente dos outros ramos da lingüística, que tem como objeto de investigação a palavra ou a frase. Esta nova forma de abordagem parte do pressuposto de que os textos são as formas específicas de manifestação da linguagem e que, por conseguinte, é a partir deles que os fenômenos da linguagem devem ser abordados.

Encontramos boa definição para a Lingüística Textual em Koch (1997,p.22):

Proponho que se veja a Lingüística do texto, mesmo que provisoriamente e genericamente, como o estudo das operações lingüísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais (...) a lingüística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.

Dos estudos produzidos pelos teóricos deste ramo da lingüística, surge a gramática textual, que busca refletir os fenômenos lingüísticos que não são explicados pela gramática que tem como foco o enunciado. Fica evidente, a partir daí, a descontinuidade existente entre texto e enunciado que se apresenta como sendo de natureza quantitativa e principalmente qualitativa.

O usuário da língua, ao compreender ou produzir um enunciado, o faz por possuir uma competência específica, a competência textual. Tal competência, por entender o texto com algo muito maior do que uma seqüência de enunciados, se distingue da competência frasal ou lingüística no sentido estrito. Para Fávero e Koch (2005, p. 14),

Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados, e esta competência é, também, especificamente lingüística – em sentido amplo. Qualquer falante é capaz de parafrasear um texto, de resumi-lo, de perceber se está completo ou incompleto, de atribuir-lhe um título ou, ainda, de produzir um texto a partir de um título dado. São estas habilidades do usuário da língua que justificam a construção de uma gramática textual.

Esta gramática textual teria, como objetivo, verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, apontar os princípios de construção do texto; levantar critérios para a delimitação do texto — princípio de completude e diferenciar as várias espécies de textos.

Assim, conforme Lang (1971, apud FAVERO & KOCH, 2005, p. 15), o texto é “ o resultado de operações de integração (...) a significação de um texto (ou ainda, a informação que ele veicula) constitui um todo, diferente da soma das significações das frases que o constituem, visto possuir com relação a esta, um “ suplemento de significação”

Koch (2004, p. XII) aponta várias formas de conceber o texto à luz da Lingüística Textual. É importante lembrar que nenhuma dessas definições por si só consegue delimitar o conceito de texto em sua totalidade; essas definições são, por conseguinte, complementares e às vezes se justapõem, como mostra a listagem abaixo:

- texto como frase completa ou signo lingüístico mais alto na hierarquia do sistema lingüístico (concepção de base gramatical);
- texto como signo completo (concepção de base semiótica);
- texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica);

- texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática);
- texto como discurso “congelado”, como produto acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva);
- texto como meio específico de realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa) ;
- texto como processo que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista);
- texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentido (concepção de base sociocognitiva – interacional).

Nesta dissertação trabalhei com o conceito de texto como sendo uma unidade de produção de linguagem, capaz de produzir uma mensagem que, em termos lingüísticos, se apresenta de modo organizado. Para que essa mensagem possa ser considerada como texto, é preciso que ela cumpra os princípios de textualidade, ou construção textual do sentido. De acordo com Beaugrande e Dressler (1981, apud. KOCH 2004, p. 35), são sete os critérios de textualização, dois deles (coesão e coerência) “centrados no texto” e cinco (situacionalidade, informatividade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade) “centrados no usuário”.

- coesão; forma pela qual os elementos lingüísticos do texto se interconectam através de recursos lingüísticos para formar a tessitura do texto(unidade superior à frase);
- coerência: modo como os elementos que estão abaixo da superfície textual se articulam para produzir um sentido para o texto;

- situacionalidade: diz respeito à situação em que o texto ocorre e que envolve seus produtores;
- informatividade; relaciona-se ao grau de novidade e ou previsibilidade encontrada no texto;
- intertextualidade: è a inter-relação estabelecida entre o texto produzido e o conhecimento de outros textos que auxiliam na produção e compreensão do novo texto;
- intencionalidade e aceitabilidade: relacionam-se às atitudes, expectativas e objetivos dos envolvidos no processo de construção do texto. A intencionalidade diz respeito ao remetente e a aceitabilidade diz respeito ao destinatário;

Apesar de não tratar em específico desses sete critérios de textualização, entendo que a avaliação dos mesmos é perfeitamente possível. Apesar de não fazê-lo de modo explícito, quando analiso a intenção de uma determinada hesitação em um dos textos e concluo, por exemplo, que ela se deu com o objetivo de garantir o sintagma nominal, sei que essa “manobra lingüística” é feita para garantir a coesão, a coerência, e a informatividade, que surgem em uma situação específica (situacionalidade), que revelam que o autor tem um conhecimento do tipo textual, conhecimento esse que vem de outros textos explorados pelo mesmo (intertextualidade), tendo como objetivo a produção de um bom texto (intencionalidade), que possa ser bem aceito e bem processado pelo receptor (aceitabilidade).

2.3 A hesitação

A hesitação, pensada sob a perspectiva Funcionalista, e em termos mais específicos, a partir dos pressupostos da Lingüística Textual, não é um mero lapso de fala ou um fenômeno lingüístico sem importância.

Abordar a hesitação como um fenômeno lingüístico importante na construção do texto é colocar em pauta um dos princípios fundamentais do uso da língua, a linearidade. A língua “não pode ser entendida como simples seqüenciação ininterrupta de enunciados da esquerda para a direita, mas um processo multiorganizado”. (MARCUSCHI, 1996, p. 159). Isso é possível de ser dito a partir da constatação de diversos lingüistas das mais diversas procedências, dentre eles Taylor e Cameron(1987), Benveniste (1990), Fávero (1996), Andrade (1996) e outros. Todos esses autores, de modo distinto, acabam chegando à conclusão de que a hesitação ocorre como um fenômeno sistemático e está diretamente ligada à organização do sintagma, apesar de não fazer parte da estrutura do mesmo.

Convém salientar que, as hesitações não possuem o mesmo papel das repetições, elas não são estratégias de formulação textual. Elas surgem na estrutura do texto como sintomas de dificuldades de processamento cognitivo /verbal que emergem na estrutura sintagmática. Também apresentam funções discursivas bastante diferentes dos marcadores conversacionais, a começar pelo local onde sempre aparecem no texto, as fronteiras externas do sintagma.

As hesitações incidem, a rigor, em determinados fenômenos tais como:

1. fenômenos prosódicos: pausas geralmente prolongadas e alongamentos vocálicos;
2. expressões hesitativas: “éh”, “ ah”, “ahn”, “mm”;

3. itens funcionais: artigos, preposições, conjunções, pronomes, verbos de ligação;
4. marcadores conversacionais acumulados: “sei lá”, “ quer dizer sabe”, “então né ah”, etc;
5. fragmentos lexicais: palavras iniciadas e não concluídas.

De acordo com os objetivos específicos citados nesta dissertação, irei me ater à análise das hesitações dos tipos: 1 e 2 da lista de fenômenos elaborada acima. Cabe ainda salientar que as expressões hesitativas são as de maior frequência como forma de hesitação na língua portuguesa e se constituem de sons que não representam nenhuma palavra, mas que funcionam como material das pausas de preenchimento, momento durante o qual o indivíduo se depara com um problema na linearidade do texto, realiza então uma hesitação, para que possa pensar na solução do mesmo, para que possa, logo em seguida, retomar a linearidade, preservando, assim, o bom estado do sintagma.

Tal afirmativa encontra respaldo no estudo da frequência das hesitações realizado a partir de textos do projeto NURC, onde “mais da metade das formas são constituídas por **artigos, preposições, conjunções, e pronomes**, o que revela que esses elementos representam os momentos críticos na construção do sintagma”(MARCUSCHI, 1996: 172) .

Por estar na fronteira externa do sintagma ou entre um sintagma e outro, a hesitação é um fenômeno que indica a necessidade do sujeito em construir encadeamentos de sintagmas que garantam uma linearidade contínua, revelando dificuldades que envolvem o planejamento lingüístico.

A relevância dessa questão, na construção do texto, é de grande importância. Nas palavras de Marcuschi (1996, p.177) “na perspectiva da organização

textual-discursiva, estes dados são de extrema importância por sugerirem que os falantes, ao estarem muito atentos aos aspectos relativos à própria interação, se voltam menos para os processos formulativos do conteúdo”. Pode acontecer também, como no caso do segundo reconto realizado pelos alunos pesquisados nessa dissertação, que, por estarem produzindo uma escrita oralizada, cujo texto base é um texto escrito, os alunos mantenham o foco da atenção na progressão temática do texto-base e, por isso, algumas vezes se perdem em relação ao conteúdo formulativo do reconto. Isto acontece por estarem tentando produzir uma escrita que se aproxime o máximo possível do texto escrito original.

2.4 O tipo textual: narrativa e sua estrutura.

Com relação à expressão “narrativas de um conto tradicional”, contida no título dessa dissertação, faz-se necessária uma discussão acerca do que vem a ser uma narrativa enquanto tipo textual.

Para responder tal questão, é preciso primeiro definir a diferença entre gênero e tipo textual, para depois, então, podermos explorar o conceito do que vem a ser uma narrativa.

A definição dos gêneros e tipos textuais e suas classificações não é tarefa simples. Há divergências significativas referentes aos domínios e fronteiras lingüísticas de cada corrente epistemológica e de seus integrantes. Desse modo, o conceito de gêneros textuais e suas classificações variam entre a neurolingüística, psicolingüística, sociolingüística, lingüística textual, lingüística cognitiva, análise do discurso e tantas outras linhas de abordagem da linguagem que, porventura, resolveram investigar sobre este tema. Convém ainda lembrar que, mesmo dentro de uma determinada linha de

abordagem epistemológica, há divergências entre um e outro autor em relação aos parâmetros para a definição dos gêneros.

Toda a dificuldade que envolve esta questão faz com que o terreno da definição dos gêneros e tipos textuais apresente-se algumas vezes como movediço, outras vezes como escorregadio e polimorfo. Isto se deve à dificuldade de classificação dos textos.

A classificação, seja ela qual for, apresenta problemas ideológicos com os quais a ciência terá de conviver. Classificar implica em dividir em categorias, o que gera um paradoxo metodológico, uma vez que, como nos aponta Marcuschi (2000, p.8), “nós nunca identificamos um fenômeno cultural naturalmente por suas características, mas sempre os classificamos por algum critério estabelecido para identificá-lo. São poucas, se é que existe alguma, as classificações naturais”. Deste modo, uma teoria de gêneros textuais elaborada por um grupo de lingüistas que trabalhem com uma perspectiva normativa da língua e seus fenômenos será radicalmente distinta de outros grupos, como no caso dos lingüistas que concebem a língua e seus fenômenos a partir de uma perspectiva sócio-interacionista.

A dificuldade de se criar uma teoria fechada e coesa relativa aos gêneros textuais provém, também, do fato de que tal construção teórica, assim como qualquer outra, é elaborada para fins científico-didáticos em um determinado espaço de tempo.

Nesse tempo histórico, determinadas práticas de linguagem são valorizadas e desempenhadas por seus usuários. No momento histórico seguinte, os usuários e suas práticas de linguagem já não são mais os mesmos e, por conseguinte, a teoria elaborada anteriormente já não serve mais para explicar os fenômenos lingüísticos de modo satisfatório.

Deste modo podemos concluir que ‘a teoria sempre anda a reboque da realidade’.

Dito em outras palavras, se a linguagem é um ato constitutivo da espécie humana e se o homem é um ser em constante processo de construção e mudança, então a linguagem também encontra-se em constante processo de transformação. Isto se torna evidente, por exemplo, a partir do estudo das relações entre as línguas e suas transformações sofridas ao longo do tempo, feito pela lingüística histórica. Nas palavras de Gabas Jr. (2004, p. 81), “toda língua falada no mundo está em constante processo de mudança. As mudanças que ocorrem, no entanto, não são imediatamente sentidas pelos falantes, nem estes falantes estão necessariamente conscientes de tais mudanças”.

Bakhtin (2003, p. 262) em seu texto “Os gêneros do discurso”, afirma que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Para ele, essas heterogeneidades funcionais acabam por tornar os traços gerais dos gêneros discursivos “demasiadamente abstratos e vazios”. Ele afirma que a questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada. Ela foi estudada desde a Antigüidade até os dias atuais a partir das suas particularidades artístico-literárias sem consideração dos enunciados específicos, diferentes uns dos outros apesar de terem natureza verbal comum.

Mesmo reconhecendo uma complexa heterogeneidade dos gêneros, Bakhtin propõe uma classificação para os mesmos. Para ele podemos dividir os gêneros discursivos em: primários (simples), que são formados a partir das comunicações discursivas imediatas; e secundários (complexos) são os gêneros discursivos que surgem

em condições sociais complexas, muito desenvolvidas e organizadas. São em sua maioria escritos (romances, dramas, pesquisas científicas, os grandes gêneros publicitários e jornalísticos etc.).

O conceito de gênero e tipo textual e, conseqüentemente, de narrativa com o qual trabalhei na elaboração da pesquisa e dissertação orienta-se numa perspectiva funcionalista, sócio-interacionista, onde, sob a ótica de Marcuschi (2000, p.12), os gêneros textuais “ são fenômenos bastante heterogêneos quanto aos tipos que abrigam (...) os tipos textuais são construtos definidos homogeneamente, mas sua realização se dá sempre em eventos lingüísticos heterogêneos”.

Assim, segundo Marcuschi, um telefonema pode, enquanto gênero textual, ser um evento lingüístico claro, definido e homogêneo; e heterogêneo, enquanto tipo textual, uma vez que um telefonema pode ter, ao longo de sua realização, situações argumentativas, narrativas e descritivas.

Todas essas nuances na definição de gêneros e tipos textuais acontecem porque, para a abordagem sócio-interacionista, funcionalista, questões como o lugar de produção do texto, o momento da produção, o objetivo, o emissor e o receptor, bem como o grupo sociolingüístico a que cada um pertence, interferem na interação comunicativa, alterando também a noção de gêneros e tipos textuais.

Vejamos o que nos diz Bronckart (2003, p. 107 e 108) a esse respeito:

A realização efetiva de uma ação de linguagem, no quadro de uma determinada formação social, procede da exploração das formas comunicativas que nelas estão em uso. Em outros termos, requer empréstimo dos construtos históricos que são os **gêneros de texto**. Disponíveis no intertexto, esses gêneros se adaptam permanentemente à evolução das indexações sociais. São organizados em nebulosas, com fronteiras vagas e movediça e, conseqüentemente, não podem ser objeto de uma classificação definitiva.

Adotei para a elaboração desta dissertação a definição de gênero e tipo textual elaborada por Marcuschi (2005, p.22) onde o autor, a partir de uma visão sócio-interacionista, concebe a língua como uma atividade social, histórica e cognitiva, destacando sua natureza funcional e interativa e não seus aspectos formais, normativos e estruturais. Nessa perspectiva os gêneros se constituem “como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.”

Marcuschi (2005, p.22) elabora uma definição para diferenciar tipo textual de gênero textual, que, segundo o mesmo, é referendada por Douglas Biber (1998), John Swales (1990), Jean-Michel Adam (1990) e Jean-Paul Bronckart (1999), que adotam posição similar.

Vejamos a seguir as definições de tipo e gênero textual proposta por Marcuschi (2005, p.23):

(a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição { aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição injunção*.

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida e que apresentam características *socio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros textuais seriam:

telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Diante das considerações feitas anteriormente, fica definido que essa dissertação irá trabalhar com a compreensão de todos os textos utilizados e produzidos nessa pesquisa com sendo do *tipo textual narrativa*.

O termo narrativa aqui é entendido de acordo com o que propõe Labov (1967, p. 20): “um método de recapitular experiências passadas fazendo corresponder uma seqüência verbal de cláusulas á seqüência de eventos que efetivamente ocorreram.”

Para Labov & Waletzky (1967, p.21), na análise de narrativas orais deve-se entender tal narrativa como “uma técnica de construção de unidades que recapitulam a experiência na mesma ordem dos eventos originais”, sendo a seqüência temporal sua prioridade principal.

De acordo com um dos objetivos específicos desta dissertação, escolhi a análise das estruturas de narrativas elaborada por Labov & Waletzky para analisar os refinamentos lingüísticos obtidos entre a produção de O1, E1 e O2.

Para Labov e Waletzky (1967), a narrativa pode ser dividida em subpartes. são elas: *resumo* (introduz as linhas gerais de ação), *orientação* (introduz os personagens, o local e o tempo de ação), *complicação* (parte da narrativa onde uma seqüência de fatos produz a trama a problematização) , *avaliação* (parte da narrativa em que o narrador procura motivar o ouvinte/leitor no sentido de esse valorizar o fato

narrado), *resolução* (parte da narrativa onde o problema gerado durante a complicação é solucionado e a *coda* (marcação final do tempo da narrativa).

Para os autores, cada subparte é composta de unidades mínimas de narração denominadas “orações narrativas”, sendo que, principalmente durante a *complicação* e a *resolução* das ações, a ordem dessas orações narrativas não pode ser alterada. Caso isso ocorra, toda a seqüência que marca a ordenação dos eventos pode se ver comprometida. Isso acontece porque as orações narrativas marcam a seqüência de ordenação dos eventos, e não qualquer traço morfológico do verbo.

Convém salientar que, nas outras subpartes da narrativa, como por exemplo, as partes da *orientação* e *avaliação*, a ordem das orações narrativas não é tão rígida, e suas alterações não comprometem o sentido do texto de modo significativo.

Antes de encerrar esta seção, julgo necessário pontuar a relação da criança com a narrativa. Segundo Applebee Perroni (1978:2, apud. Perroni 1992, p.30), “a criança pequena logo reconhece que uma estória é em certo sentido diferente de outros usos da língua ou, em outras palavras, de outros tipos de discurso.” Tal afirmativa, demonstra que as crianças possuem um conhecimento prévio do *tipo textual narrativo*. Ainda segundo a autora, ao citar Applebee, o contato com estórias “contos de fadas” e consequentemente com personagens como bruxas e fadas, Cinderela e Papai Noel, de acordo com a autora:

representa também uma visão ampliadora do mundo, uma extensão do limites do ego em direção a um horizonte desconhecido. A fantasia, do seu ponto de vista, não é apenas o “fantástico”, é “ parte de um contínuo que começa no mundo da experiência imediata, passa através de terras distantes e “reinos imaginários” (id.:74). “Cada passo da criança nesse contínuo aumenta a complexidade de seu mundo, pela admissão de novos elementos nele.

Estes argumentos corroboram com a hipótese de que o contato, uso e análise de um conto tradicional proporcionam refinamentos das estratégias lingüísticas dos alunos.

2.4.1 A escolha do tipo textual: narrativa.

Escolhi a narrativa de contos tradicionais, mais especificamente “Os três porquinhos”, para trabalhar com os alunos através do “Projeto Versões” (cf. seção 1.4 deste capítulo) devido ao lugar de destaque que esse tipo textual ocupa há vários séculos na cultura ocidental, o que faz com que crianças e adultos das mais variadas camadas sociais tenham conhecimentos em relação a essa tipologia. Meireles (1984, p.78 e 79), em seu livro: “Problemas da literatura infantil”, aponta nesta direção ao dizer que:

A literatura tradicional apresenta esta particularidade , sendo diversa em cada país, é a mesma no mundo todo. É que a mesma experiência humana sofre transformações regionais, sem por isso deixar de ser igual nos seus impulsos e idêntica nos seus resultados ... Nem todos terão aberto livros, na sua infância. Mas quem não terá ouvido uma lenda, uma fábula, um provérbio, uma adivinhação?

Isso equivale a dizer que todos os alunos já trazem consigo um conhecimento prévio sobre este tipo textual.

Como nos lembra Marcuschi (2000)

As narrativas foram as estruturas textuais e discursivas mais estudadas, pois já têm uma grande tradição na própria teoria literária e são um tipo básico. Há autores inclusive que imaginam que a narrativa é um gênero tão central que todos os demais poderiam de algum modo ser reduzidos a ela. Nas narrativas predominam as ações, sendo que as descrições de situações e estados lhe são subordinadas.

Outros teóricos também abordam a questão dos gêneros textuais na direção do que foi dito por Marcuschi acima. Ducrot e Todorov (2001, p.148-149) demonstram comungar da idéia de que um gênero textual pode englobar vários outros, ao afirmarem que “o estudo dos gêneros deve efetuar-se a partir das características e não a partir de seus nomes.” “È evidente que o gênero pode ser caracterizado por um número mais ou menos grande de propriedades e que, por esse motivo, certos gêneros englobam outros”.

Além disso, a estrutura “canônica” das narrativas de contos tradicionais proporciona favorável controle de variáveis, de tal forma que facilita a problematização de determinadas questões lingüísticas que o professor tenha como objetivo tornar observáveis. O aluno pode, com maior clareza, observar, explorar as etapas de desenvolvimento de uma narrativa, aprendendo gradativamente a reconhecer e reproduzir as etapas descritas por Labov & Waletzky (1967, p.32 e 33), a saber : resumo/orientação, complicação, resolução e coda. Assim, conforme nos lembra Nóbrega (1986, p.117) “o discurso dos contos de fadas nos convoca ao banquete que comemora o Ser, porque rememora na palavra essa inexplicável intelecção de que existe um LOGOS fundador.”

Os exercícios metalingüísticos que consistem em fazer com que os alunos ouçam três versões de um conto e realizem análises comparativas da semântica, pragmática e sintaxe utilizada nos textos, bem como do léxico, do volume de detalhes e do estilo de cada autor têm como referencial teórico a teoria da psicogênese da língua escrita, elaborada por Emília Ferreiro.

Ana Teberosky (1992), outra teórica que estuda os processos de aquisição da língua escrita através da teoria da psicogênese da língua escrita, em seu livro “Aprendendo a escrever - Perspectivas psicológicas e implicações educacionais”, apresenta, no cap. 2 — “ O saber da criança”— uma atividade em que ela lê histórias para

os alunos e pede que estes recontem a estória usando as palavras do livro. Foi observado que as crianças realizavam uma memorização do texto-fonte, mas, além disso, elaboravam uma reconstrução do mesmo. Teberosky afirma que tal atividade proporciona processos de percepção da linguagem, fazendo com que os ouvintes produzam uma organização sobre a produção e a percepção da linguagem, relacionada à estrutura sintática de constituintes do enunciado. Neste processo de reconto, o sujeito memoriza, recupera e compreende o *input* da linguagem-fonte, para então reproduzir a história. A autora salienta que o resultado seria muito diferente caso a instrução dada à criança fosse: “Explique a história com suas próprias palavras”. Neste caso a criança não teria como referência a linguagem-fonte, produzindo assim um reconto mais próximo das manifestações orais, caracterizados pelo grau de informalidade, de uma “linguagem cotidiana”, diferente de uma oralidade pautada a partir do texto escrito, chamada pela autora de “linguagem de domingo”.

Schneuwly (2004) já havia mencionado esta situação ao dizer que, do lado oposto da oralidade espontânea, temos produções orais que são restringidas por uma matriz escrita. Tal produção oral é denominada por ele como uma “escrita oralizada” que é definida como sendo uma vocalização de um texto escrito.

A experiência de construir um roteiro e recontar uma história após a análise de versões desta mesma história faz com que os alunos explorem, através de experiências mediadas pelo coletivo, as diversas possibilidades de reconstrução de um texto-base, tendo, então, oportunidades de experimentar, detectar problemas de coerência e coesão do texto produzido e corrigi-los.

O momento de reescrita também tem como objetivo tornar observáveis os fenômenos lingüísticos citados acima. Entretanto, a reescrita guarda certas particularidades que a diferem do reconto.

Inicialmente, poderíamos dizer que o ato de produção de uma reescrita individual (conforme foi proposta aos alunos no projeto de investigação desta dissertação) faz com que cada aluno possa ter em mãos, na folha de papel, materializadas suas competências e fragilidades enquanto usuários da língua e produtores de textos com maior ou menor coerência e coesão.

A natureza do discurso escrito possibilita um retorno ao que foi dito de modo mais específico, o que facilita recorrentes análises por parte do escritor. O mesmo não acontece com o discurso oral. A análise e retificação do que foi falado deve acontecer ao longo do discurso (salvo no caso de gravações).

A intenção pedagógica e, no caso, lingüística, ao pedir que os alunos reescrevam o conto, é fazer com que estes tenham como referência o texto-fonte (as três versões lidas) e a partir daí, como foi proposto por Teberosky (1992), estas crianças imitem o comportamento do outro, sendo esse “outro” um profissional da escrita. “Estamos estimulando uma espécie de “pedagogia dos bons modelos”.

Machado (1999, p.11), em seu livro “Contracorrente – Conversas sobre leitura e política”, define o ato de escrever como “... solitário, um momento individual de expressão, uma trajetória particular e única de quem escreve”.

Cabe lembrar que os alunos em questão concluíram recentemente seus processos de alfabetização e que, apesar de já terem tido contato com o gênero narrativa em seu grupo sociolingüístico, ainda não apresentam aptidões lingüísticas suficientes que os tornem aptos a realizarem tal ato solitário com êxito.

Ao pedir que os alunos escutem, analisem e avaliem um conto tradicional e construam coletivamente um roteiro, para, em seguida, fazerem um reconto e uma reescrita do mesmo, estamos oportunizando que estes realizem experiências lingüísticas.

Tais experiências lingüísticas farão com que eles possam, em uma situação sócio-interativa de elaboração de linguagem, apropriar-se, gradativamente, das características específicas do tipo textual narrativa de contos tradicionais. .

Bakhtin (2003) também reconhece a importância de colocar os sujeitos usuários da linguagem em contato com modelos de gêneros textuais, entendendo que tal contato, análise e uso possibilitam ganhos em termos de competências lingüísticas por parte do usuário no que diz respeito à compreensão e “manejo” de tal gênero. Para ele:

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume, uma determinada construção composicional, prevemos o fim...

Desta proposição depreende-se a importância da proposta de Teberosky (citada anteriormente), onde a autora sugere uma “pedagogia de bons modelos” em que as crianças imitem o discurso do “outro”, no caso o profissional da escrita que produziu o texto-base.

2.5 A progressão temática: Articulação tema-rema.

A questão da articulação tema-rema não faz parte dos objetivos de investigação desta dissertação. Incluí esse tópico em minhas análises por entender que, observar as relações entre os segmentos textuais no interior do enunciado cria a possibilidade de alcançar os objetivos eleitos nesta pesquisa a partir de um ponto de vista diferente, buscando assim, desenvolver uma abordagem semiótica do fenômeno, conforme foi dito no início desse capítulo.

Julgo ser bastante interessante observarmos, por exemplo, a relação existente entre a estrutura da narrativa proposta por Labov e Waletzky (1967) e a articulação tema-rema. Vejamos, por exemplo, um caso onde a ordem das orações narrativas é modificada, alterando a seqüência dos eventos; no nível do interior do enunciado as relações entre tema e rema estarão comprometidas. Isso fica mais nítido quando da articulação tema-rema do tipo salto temático. Nesse caso, a inversão na seqüência das orações narrativas comprometerá a seqüência dos eventos, o que acarretará um “descarrilamento” das informações em relação ao “trilho de informações”, construído até então. Ocorre um problema que envolve a informação remática, já que esta não consegue estabelecer relação com o tema anterior, visto que a orações narrativas estão dispostas fora da seqüência.

As articulações entre tema e rema a que me refiro são as propostas por Koch (2003, p.124 à 127), onde a autora salienta que tais relações foram objeto de estudo da Escola de Praga (Perspectiva funcional da frase).

Segundo Koch (2003, p.124), a informação temática é normalmente dada. Já a informação remática, na grande maiorias das vezes, é constituída pela informação nova. A articulação entre tema-rema ocorre de vários modos: progressão com tema constante, progressão linear, progressão por subdivisão de um hipertema, progressão por subdivisão do rema, progressão com salto temático.

A autora nos lembra que dificilmente encontraremos um texto que possua apenas um tipo de articulação tema-rema. Estes tipos se combinam de acordo com a necessidade de dar ao texto uma boa organização. A ocorrência do tipo de progressão temática com tema constante e progressão linear, inclusive a com salto temático, é mais comum no tipo textual narrativa.

2.6 A retextualização

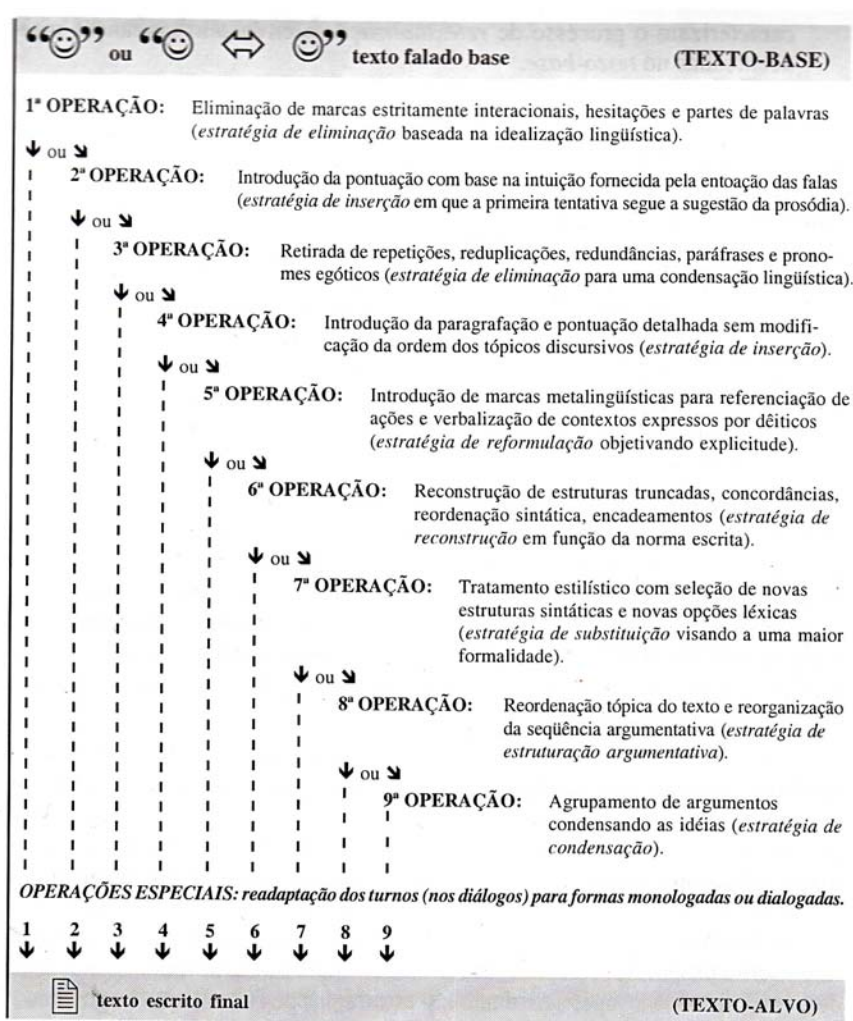
Segundo Marcuschi (2001, p.46), a retextualização:

não é um processo mecânico, já que a passagem da fala para a escrita não se dá naturalmente no plano dos processos de textualização. Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita.

Essa atividade está diretamente ligada ao meu objeto de estudo, uma vez que realizo análises de retextualizações orais e escritas produzidas pelos alunos a partir de três versões escritas de um conto tradicional.

Por exemplo, a questão da estrutura da narrativa, no que diz respeito à seqüenciação das orações narrativas e, conseqüentemente, a ordenação dos eventos, está diretamente ligada à competência do aluno em realizar, com êxito, as regras de regularização e idealização e as regras de transformação propostas por Marcuschi (2001, p.75) , que são ilustradas no Diagrama 03, criado por aquele autor:

Diagrama 03: Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito.



Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

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

Fonte : “ Da fala para a escrita: atividades de retextualização.” Luiz Antônio Marcuschi. São Paulo: Cortez, 2001, p.75.

O conceito de letramento que utilizarei parte do princípio que segundo Marcuschi (op.cit.), há muito mais congruências entre fala e escrita do que disparidade; e, apesar disso, ambas não deixam de ter suas particularidades, melhor dizendo, suas diferenças, e devem ser pensadas dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção dos textos e não de forma antagônica, como se fossem dois pólos opostos.

Trabalharei com as operações de retextualização à luz da perspectiva sócio-interacionista, entendendo que tanto fala quanto escrita apresentam dialogicidade, são elaboradas a partir de estratégias lingüísticas, possuem funções interacionais, pressupõem envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. Tomando a fala e a escrita nesta perspectiva, vemos que, como diz Marcuschi (2001, p.35):

assim como a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, também a escrita não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. (...) Postular algum tipo de *supremacia* ou superioridade de alguma das duas modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa.

Esta dissertação irá abordar as relações entre oral e escrito de modo a tornar visível o quanto a experiência de contato, uso e análise de um conto provoca reconstruções na estrutura da narrativa oral e o quanto essas reconstruções provocam transformações na estrutura escrita deste conto e vice-versa em um processo de refinamentos lingüísticos contínuos, conforme demonstrado no diagrama 1 nesta dissertação.

Segundo o estudo realizado por Marcuschi (2001, p.67), ao citar o trabalho de Catach (1996), para analisar a relação oral/escrito, é preciso considerar duas distinções no plano do discurso:

Língua falada (realizações):	- corrente.
	- elaborada.
Língua escrita (realizações):	- corrente.
	- elaborada.

Segundo o autor, o estudo realizado por Catach (1996) demonstra que é possível realizar, através de operações de retextualizações, passagens entre as quatro realizações. Tal afirmativa joga por terra a idéia de que a oralidade é o local da informalidade e que a escrita é o local por excelência da realização formal da língua. “ O certo é que formal/informal, tenso/distenso, controlado/livre, elaborado/solto etc. são usos e não atributos da língua. Muito menos características de uma modalidade de uso da língua.” (MARCUSCHI, 2001, p. 68).

A atividade de retextualização da fala para a escrita, segundo Marcuschi (2001), segue o seguinte fluxo: inicialmente temos um texto-base (produção oral) — no caso desta dissertação, são as três versões escritas do conto; o texto final, que será uma representação escrita — no caso desta dissertação, será o segundo reconto, que buscará uma língua falada realizada de uma forma elaborada, tentando aproximar-se da língua escrita em sua versão elaborada. O que será analisado serão regras de retextualizações realizadas pelos alunos para verificar se eles foram capazes de compreender a estrutura do texto escrito de modo a produzir um texto oral capaz de reproduzir essas estruturas de modo semelhante.

Dell'Isola (2007 p.37) aponta para a necessidade de entendermos a retextualização como um fato comum presente em nosso cotidiano, e não como uma tarefa artificial que ocorre apenas nas tarefas realizadas em sala de aula.

Por retextualização, a autora entende “ o processo de transformação de uma modalidade textual em outra” envolvendo uma refacção e a reescrita de um texto para outro.

2.7 A experiência de letramento

A experiência de “reconstruir” um texto através de um reconto e de uma reescrita faz com que o produtor do discurso possa ir experimentando as múltiplas possibilidades de produção de texto do tipo **narrativa de contos tradicionais**. Tal procedimento viabiliza a introjeção do aprendizado adquirido, através de processos cognitivos onde o falante, de modo empírico, vai explorando a língua, descobrindo suas nuances, seus “contornos” e entraves .Esta experiência contribui significativamente para o processo de letramento dos alunos, entendendo que, conforme foi dito por Soares (1998, p.22), “ letramento não é apenas presença ou não da capacidade de escrever ou ler (o índice de alfabetização) [...] **mas também** o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita, as práticas sociais de leitura e escrita de que se apropriam” (grifo meu).

Além disso, Soares (1998) reafirma que “tornar-se letrado, ou avançar no processo de letramento, [...] também traz conseqüências lingüísticas: alguns estudos têm mostrado que o letrado fala de forma diferente do iletrado e do analfabeto.” Essas pesquisas demonstram que os sujeitos analisados passam a falar de modo diferente demonstrando que o contato, uso e análise da língua escrita acarretam mudanças na língua oral, nas estruturas lingüísticas e no vocabulário.

A respeito desse tema, é importante lembrar o caráter ideológico que permeia a questão do letramento, considerando que todo processo de produção de texto, seja ele oral ou escrito, está diretamente subordinado às questões sociolingüísticas ou seja, ao contexto onde temos de levar em conta o lugar de produção, o momento de produção, o objetivo, o emissor, o receptor e a intenção comunicativa entre eles e o local e grupo a que ambos pertencem, conforme nos lembra Bronckart (2003). Diante deste ponto de vista, vemos que a questão do letramento está longe da neutralidade das tensões sociais. Neste sentido, como nos apontam Kleiman (1995), Soares (1998) e Marcuschi (2001), é preciso introduzir na escola práticas de letramento que instrumentalizem os sujeitos a usarem a língua de modo dialógico e, por conseguinte, de modo ativo, em práticas sociais comunicativas (o que implica em ir muito além da alfabetização).

É preciso, também, reconhecer o caráter ideológico que rege as políticas públicas de educação, em que a lógica da classe dominante norteia as discussões e põe em condições de subordinação as práticas lingüísticas das camadas sociais menos favorecidas, onde a leitura e a escrita não são realizadas de modo contextualizado e corriqueiro no cotidiano.

Criar para este grupo condição de acesso às práticas de leitura e escrita vigentes é criar oportunidades para que, através do letramento, eles possam ter acesso a um bem social indispensável para lidar com as questões cotidianas, podendo operar e transformar suas realidades, entendendo que uma pessoa letrada ocupa local diametralmente oposto à analfabeta ou iletrada; ela não muda necessariamente de nível social, mas, com certeza, passa a ocupar um novo lugar social, o que altera seu modo de viver, sua relação com o outro, com sua cultura e com os bens culturais de toda a humanidade.

Para que esta atividade, assim como qualquer outra, seja capaz de realmente contribuir para o processo de letramento do sujeito, é preciso que o educador considere as nuances do grupo de alunos com o qual ele irá trabalhar, levando em conta os aspectos sociolinguísticos do grupo aos quais eles pertencem. Caso contrário, ele estará reproduzindo em sala, com seus alunos, as práticas de letramento que valorizem situações de uso social da linguagem que se aproximam exclusivamente das legitimadas pelos grupos sociais dominantes, sendo, portanto, uma prática pedagógica de caráter ideológico.

Para que isso não ocorra é preciso ter em mente, de acordo com Freire & Faundez (1999, p.25), que “as culturas não são melhores nem piores, as expressões culturais não são melhores nem piores, são diferentes entre si.” Agindo assim, o educador deve, na opinião de Freire (1999, p.33, 55 e 76), ter em mente que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige apreensão da realidade por parte do educador e do educando e, a partir daí, ter consciência de que todo processo de educação, assim como os demais processos sociais, é inacabado.

O educador precisa ter criticidade, bom senso e pensamento dialético de tal forma que ele possa entender que, para que ele esteja no lugar de docência, é preciso se colocar no lugar de discência.

Deste modo, vemos que o conceito de letramento atual vai muito além das idéias antigas que concebiam o letramento como práticas realizadas na escola e que serviam para classificar os alunos em alfabetizados e não alfabetizados. O conceito atual de letramento concebe a escrita como prática social pertencente ao nosso cotidiano. “ ... compreende-se que a escrita tem múltiplas funções, desde as mais rotineiras até as que permitem acesso às esferas de poder. Assim, o letramento tem que ser entendido como práticas sociais em que se constroem identidades e poder extrapolando-se os limites da

escrita.” (MOLLICA, 2007, p. 16). Ao dizer isso não estou defendendo que a criança tenha acesso somente ao material que circula socialmente, ou que a sala de aula nada tem a ver com o processo de letramento; ao contrário, defendo aqui a idéia de que a sala de aula possa ser um espaço de reflexão e produção das práticas sociais, onde, segundo Dell’Isola (2007, p.25):

os professores devem promover oportunidades para um aprendizado igualitário com vista a vários letramentos que levam os aprendizes a compreensões de como funcionam os textos nas sociedades. Defende-se aqui que letramento não apenas envolve compreensão do material que circula socialmente na comunidade brasileira como também implica o entendimento das maneiras de apropriação do sistema de escrita.

Foi pensando nos argumentos elencados acima que elegi dois grupos distintos para pesquisa. Um grupo de alunos da rede particular de ensino de Belo Horizonte e outro grupo de alunos da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Esta pesquisa poderia perfeitamente ter sido realizada com um grupo apenas. Meu objetivo ao eleger dois grupos sociolingüísticos distintos foi o de demonstrar que se, por um lado, a estratificação social coloca os indivíduos pertencentes a estes dois grupos em locais diferentes e, às vezes, opostos, por outro lado, suas competências enquanto usuários da língua são semelhantes, desde que oportunizadas as mesmas condições de discussões e usos da língua, sendo as problematizações realizadas nas atividades metalingüísticas uma dessas oportunidades. Sob este ponto de vista a linguagem passa a ocupar um papel democratizante, à medida que instaura o reconhecimento da competência lingüística do sujeito, independente do grupo social no qual se encontra inserido.

2.8 A psicogênese da língua escrita.

Este tópico foi criado com o objetivo de situar o leitor em relação a alguns termos como, por exemplo, pré-silábico e fechamento de base alfabética, utilizados ao longo dessa dissertação. Quero também deixar explícita a corrente teórica que norteia o trabalho pedagógico realizado no “Projeto Versões”, corrente essa que legítimo como sendo a que norteia minhas intervenções em sala de aula.

Apesar de possuir suas bases na psicolinguística, a psicogênese da língua escrita apresenta uma faceta que pode ser entendida como sendo de natureza funcionalista, à medida que concebe o processo de aprendizagem da escrita como sendo dinâmico, construído, a partir das relações do sujeito com o outro e com o meio e dos problemas que estes apresentam em suas relação comunicativas.

Segundo a teoria da psicogênese da língua escrita, a criança encontra-se em uma posição ativa em relação ao meio e suas situações sociocomunicativas. Esta afirmação traz em seu bojo as concepções de Piaget e do seu grupo de teóricos que desenvolveram a teoria cognitivista piagetiana. Segundo esta teoria, o meio apresenta situações-problema que fazem com que o indivíduo opere sobre o mesmo com o objetivo de resolvê-las. Isto se dá através de processos sucessivos de equilibrações e desequilibrações de hipótese do sujeito em relação ao meio. Para solucionar o problema, o indivíduo se apropria dos elementos que compõem o problema, explora e transforma-os buscando assimilá-los. Uma vez assimilada a situação, ocorre um rearranjo na percepção do sujeito em que o conceito recém adquirido passa a fazer parte de uma trama de conceitos “antigos”, que também são transformados a partir da presença de um novo elemento. A esse fenômeno é dado o nome de acomodação.

Por ser Emília Ferreiro uma aluna de Piaget e integrante do grupo de Genebra, e por Ana Teberosky ser uma teórica construtivista, ambas se valeram de todo o construto teórico da linha piagetiana para construir uma teoria que fosse capaz de diagnosticar os mecanismos pelos quais as crianças constroem conhecimentos sobre a escrita. Segundo Ferreiro & Teberosky (1986, p.22):

no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio

Nessa abordagem, o sujeito é que se encontra-se no centro do processo de aprendizagem, e não o método de alfabetização, como ocorre em outras linhas. O educador passa a ocupar o papel de problematizador, que tem como intenção pedagógica desequilibrar o sujeito em relação às suas hipóteses, fazendo com que o mesmo reestruture seus conhecimentos de modo mais elaborado (esta proposta se assemelha muito à maêutica criada por Sócrates na Grécia antiga).

Segundo essa teoria, as crianças vão gradativamente refinando seus conhecimentos em relação à língua escrita. Para Ferreiro & Teberosky (1986), as crianças passam pelos seguintes estágios de desenvolvimento da escrita:

- **Hipótese pré-silábica :** a criança nessa fase não realiza registros no papel na tentativa de reproduzir o registro sonoro do que foi oralizado para a

escrita. A criança não compreendeu ainda a relação entre o registro gráfico e o aspecto sonoro da fala.

- **Hipótese silábica:** A criança inicia a tentativa de estabelecer relações entre o contexto sonoro da linguagem e o contexto gráfico do registro. A consideração dos aspectos sonoros da linguagem representa um divisor de águas no processo evolutivo. Nessa fase a criança atribui a cada letra escrita o registro de uma sílaba falada. Ocorre um salto qualitativo entre essa fase e a anterior. Tal salto levará a criança a, gradativamente, realizar uma superação entre a forma escrita e a expressão oral. A criança pela primeira vez concebe a escrita como representante das partes sonoras da fala.

- **Hipótese silábico-alfabética:** A criança faz algumas alterações pontuais em alguns segmentos dentro da mesma palavra. A criança ainda não abandonou a hipótese anterior (cada letra representa uma sílaba). É um momento de transição onde a criança, mesmo considerando a hipótese da fase anterior, ensaia em alguns segmentos a análise da escrita em termos

dos fonemas (utiliza, às vezes, mais de uma letra para grafar o fonema). Comparadas com a escrita que respeita todas as normas da convenção, estas produções podem ser caracterizadas como falhas pela existência de muitas omissões no registro de letras.

- **Hipótese alfabética:** a criança já venceu todos os obstáculos conceituais para a compreensão da escrita. A criança já entende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores do que a

sílaba. Ela realiza constantemente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE QUALITATIVA E QUANTITATIVA DOS DADOS

Neste capítulo, realizarei uma análise qualitativa e quantitativa dos dados do *corpus* das questões que envolveram o ambiente de produção dos discursos orais e escritos de cada grupo, a saber: alunos da **EM** e alunos da **EP**. Durante essa análise, serão realizadas considerações voltadas às particularidades dos sujeitos envolvidos.

A análise quantitativa dos dados de cada grupo obtidos a partir do *corpus* selecionado será realizada tendo como norteador os objetivos gerais elaborados nesta dissertação – verificar se houve ou não refinamento das narrativas orais e escritas produzidas pelos alunos de diferentes grupos sociais em relação às narrativas produzidas pelos mesmos antes e depois do contato, uso e análise dos contos tradicionais – e os objetivos específicos – verificar a existência ou não do refinamento das narrativas orais e escritas, através dos componentes de hesitação da fala tais como: fenômenos prosódicos (pausas, geralmente, prolongadas e alongamentos vocálicos) e expressões hesitativas (“eh”, “ah”, “ahn” e “mm”). Realizarei, também, uma análise da construção do texto referente à progressão temática, por intermédio da estrutura da narrativa proposta por Labov & Waletzky (1972) e Labov (2001). Tal estrutura deve ser composta de resumo, orientação, complicação, resolução, avaliação e coda.

A partir da experiência de contato, uso e análise das narrativas de contos tradicionais realizadas com os dois grupos (alunos da **EM** e alunos da **EP**) pude perceber algumas particularidades em cada grupo, que serão tratadas nas seções 3.1 e 3.2 deste capítulo.

3.1 Análise do grupo de alunos da Escola Municipal (EM) .

Os alunos da **EM** apresentaram um impressionante entusiasmo quando propus a eles a realização de um projeto para recontar e reescrever a história dos três porquinhos. Tal entusiasmo era, facilmente, detectável a partir do comportamento participativo e do envolvimento de toda a turma, ao longo de todo o “Projeto Versões”. Situações como várias crianças com os dedos levantados, pedindo para falar e dar suas idéias eram constantes.

O mesmo afinco foi percebido durante a elaboração da reescrita, até mesmo pelo aluno que se encontrava numa das fases iniciais do processo de alfabetização (estágio pré-silábico).⁸ Esse aluno, por exemplo, produziu dezoito páginas escritas, vindo mostrá-las a todo instante e pedindo opinião sobre o seu trabalho. Segue, na próxima página, um fragmento de texto produzido pelo aluno a título de ilustração do que foi dito.

⁸ Na fase pré-silábica, segundo a teoria da psicogênese da língua escrita, a criança não compreendeu ainda a relação entre o registro gráfico e o aspecto sonoro da fala. Ela grava qualquer letra para registrar a fala.

Não fiz nenhum tipo de intervenção para auxiliá-lo na construção da compreensão do sistema de escrita, porque estava realizando uma pesquisa e, sendo assim, qualquer intervenção mudaria os resultados coletados.

Posteriormente, discuti com a professora o caso e pensamos juntos as intervenções que poderiam ser feitas para auxiliá-lo em seu processo de construção do conhecimento, levando em conta e aceitando as particularidades deste caso, uma vez que se tratava de uma situação de inclusão. O aluno apresentava problemas de defasagem cognitiva relevante que sugeriam um quadro de debilidade mental. Foi solicitada pela escola uma avaliação neurológica à Secretaria Municipal de Educação. A escola não obteve resposta do pedido feito.

Outro caso de inclusão existente na turma era o de um aluno deficiente auditivo que não sabia o sistema de libras e que tinha a fala bastante comprometida devido à surdez. Ele não participava muito das tarefas, a todo instante perdia a atenção e se distraía com um objeto, uma folha do caderno ou ficava distante, pensativo. A professora me disse que seu rendimento escolar era muito aquém da turma, apesar de ela perceber que ele era uma criança esperta, possuía um olhar “vivo” e fazia um esforço enorme para participar das atividades. Ainda, segundo a professora, a família rejeitou a proposta feita pela escola de transferi-lo para uma escola de deficientes auditivos para que pudesse aprender o sistema de libras e poder interagir mais. A professora disse não saber o sistema de libras, o que a impedia de ensiná-lo a seu aluno. Além disso, ela relatou que já haviam solicitado à Secretaria Municipal de Educação um ajudante ou um estagiário que dominasse tal sistema para auxiliá-la em sala de aula, mas que até então não tinham obtido respostas.

O rendimento desse aluno no “Projeto Versões” também foi baixo; apesar de seu entusiasmo não conseguiu acompanhar as discussões e demonstrava muita

irritação com isso. Percebi que, com o passar do tempo, ele foi perdendo a motivação e, muitas vezes, ficava, como em outras ocasiões, distante, pensativo em sua mesinha de trabalho.

Em relação à turma, de modo geral, percebi que, apesar do envolvimento dos alunos e da idade que possuíam (em média 8 anos), esse grupo apresentava pouco conhecimento prévio de uma narrativa (um conto) em relação aos aspectos formais da escrita desse gênero. A meu ver, essa pouca instrumentalização se deve ao pouco tempo de escolaridade, já que esses alunos ingressaram na escola na primeira série do ensino fundamental e não tiveram acesso à educação infantil (antigo jardim de infância). Outro fator que contribuiu para a compreensão da pouca instrumentalização lingüística necessária para essa tarefa é o grupo sociolingüístico a que essas crianças pertencem e as práticas de linguagem legitimadas e amplamente utilizadas por esse grupo. Já abordei essa questão no capítulo 1, seções 1.1.1 e 1.1.2 desta dissertação, mas vale frisar novamente as idéias de Bronckart (2003, p.93) quando esse autor diz que “todo texto resulta de um comportamento verbal concreto desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo, portanto, todo texto resulta de um ato realizado em um **contexto físico.**” (grifo meu)

Gallart (2004, p.42- 43) salienta as diferenças no processo de alfabetização e letramento de crianças que pertencem a grupos sociolingüísticos que usam freqüentemente a leitura e a escrita e de grupos de crianças em que essas atividades não fazem parte do cotidiano desse grupo. Para ela,

O processo de alfabetização de alfabetização depende cada vez mais da coordenação das aprendizagens nos diferentes espaços e das relações das vidas de meninos e meninas. Existem algumas premissas das quais devemos partir, para chegarmos a essa afirmação: a) os estudos de alfabetização emergente já demonstram, há anos, que a alfabetização é realizada também na família, na rua e em outros contextos não-escolares

como todos os materiais escritos e práticas letradas que se encontram no ambiente do menino ou da menina (Purcell-Gates,1995; Teale e Sulzby, 1986); b) o ambiente atual é mutável e tanto crianças como pessoas adultas devem participar de aprendizagens constantes; e c) quando nossas atuações educativas incidem- direta ou indiretamente- em todos esses contextos, o entorno alfabetizador se transforma e, com ele, as aprendizagens.

Azenha (1999, p.35), também, citada anteriormente, chama a atenção para esse aspecto, ao afirmar que “..o fracasso nas séries iniciais atinge de modo perverso para os setores marginalizados da população. Dificilmente a retenção ou deserção escolar faz parte da expectativa de uma criança de classe média que ingressa na escola.”

Tal fracasso escolar acontece porque, muitas vezes, a escola elege práticas pedagógicas que legitimam ideologicamente o discurso da norma culta, desconsiderando toda e qualquer expressão ligada ao contexto dos alunos e suas práticas de linguagem.

Fui informado pela professora regente da classe pesquisada de que era a primeira vez que aqueles alunos realizavam uma atividade como aquela. Isso, somado ao pouco tempo de escolaridade, ajuda também a explicar as dificuldades iniciais encontradas pelos alunos para realizarem o reconto, a reescrita e para poderem analisar tais tarefas, o que veremos mais adiante nas análises dos textos.

Dos cinco textos selecionados, havia um cuja criança que o produziu sequer conhecia previamente a história dos três porquinhos.

Tive acesso às atividades que envolviam leitura e escrita dos alunos e pude concluir que muitas partes dessas atividades trabalhavam a língua contemplando, principalmente, o contato e o uso das mesmas. No que diz respeito à análise ou às problematizações realizadas para desenvolver intervenções metalingüísticas, pude perceber que eram poucas, e, muitas vezes, tinham como objetivo trabalhar aspectos ligados à gramática normativa, desconsiderando, por exemplo, as questões intrínsecas do

texto e seus fenômenos semânticos, sintáticos e pragmáticos, considerando, desse modo, as questões postas pela lingüística textual. A esses argumentos somo a afirmação de Perini (1997, p.11) que diz: “... o ensino escolar nos inculcou, durante longos anos, a idéia de que não conhecemos a nossa língua; repetidos fracassos em redações, exercícios e provas não fizeram nada para diminuir esse complexo.”

A professora também mostrou interesse nas propostas realizadas durante todo o desenvolvimento do “Projeto Versões” e, sempre que podia, participava das discussões com entusiasmo. Ela ficava muito empolgada ao ver seus alunos envolvidos com as tarefas. Às vezes, ela mesma se surpreendia com determinadas falas ou escritas de seus alunos, chegando a comentar coisas como: “É impressionante como eles estão pensando sobre como eles vão escrever o texto, eu nunca vi algum deles fazendo isso!” Ou: “É a primeira vez que eu vejo essa aluna envolvida com uma atividade!” Expliquei a ela que isso não era mágica, eles estavam tão envolvidos assim porque eles estavam tendo a oportunidade de explorar o texto, transformar o texto fonte(retextualização), de desmontar e remontar o texto várias vezes. Isso fazia com que eles pudessem tomar uma postura ativa diante de um texto, o que fazia dessa atividade uma atividade estruturante para o desenvolvimento lingüístico de cada aluno.

Além disso, assumir a postura de um escritor de um conto tradicional fazia com que as crianças incorporassem o papel de um escritor tarimbado, o que tornava a atividade um jogo simbólico, assim como eles assumem papéis quando estão ‘brincando de casinha’; e, nesse jogo de imitação, vão experimentado o que determinado papel deve fazer. Desse modo também, imitando um autor eles vão, por intermédio desse jogo simbólico, se apropriando da norma culta, das características necessárias para um texto que pretende ser uma boa narrativa de um conto tradicional. Assim, de um modo muito parecido com o brincar com massinhas eles vão modelando, remodelando, construindo e

reconstruindo um texto e vão descobrindo que as formas de se recontar um mesmo tema são infinitas. Vão aprendendo, na prática, a realizarem as operações de retextualização do oral para o oral, do oral para o escrito e do escrito para o oral, apontadas por Marcuschi(2001,p75).

Segue, abaixo, roteiro construído coletivamente pelos alunos da **EM**. Esta atividade possibilitou aos alunos a noção de seqüência dos eventos do conto, o que os auxiliou na elaboração do texto no que diz respeito à progressão temática.O roteiro foi elaborado tendo como base a análise da malha tópica das três versões lidas aos alunos (texto-base).

ROTEIRO CONSTRUÍDO COLETIVAMENTE NA EM

1. A mãe dos três porquinhos chama para conversar.
2. Eles saem pelo mundo em busca de aventura.
3. Os três porquinhos encontram com um homem carregando palha.
4. O primeiro porquinho pede um pouco de palha e constrói uma casa de palha.
5. O segundo porquinho encontra um homem carregando madeira. Pediu madeira a ele, e construiu uma casa de madeira.
6. O terceiro porquinho encontra uma olaria, pede ao homem tijolos.
7. O homem combina com o porquinho para trabalhar e receber como pagamento os tijolos.
8. O terceiro porquinho constrói uma casa de tijolos.
9. O lobo aparece na casa de palha, sopra e derruba a casa.

10. O primeiro porquinho foge para a casa do segundo porquinho.
11. O lobo aparece, sopra e derruba a casa do segundo porquinho.
12. Os dois irmãos fogem para a casa do terceiro porquinho.
13. O lobo tenta derrubar a casa de tijolos, mas não consegue.
14. O lobo tenta enganar os porquinhos convidando os porquinhos para pegar maçã no pomar do Sr.Rosário.
15. Os porquinhos vão antes do lobo.
16. O lobo fica 'furibundo' e resolve entrar na casa dos porquinhos pela chaminé.
17. Os porquinhos colocam um caldeirão com água quente, debaixo da chaminé.
18. O lobo cai na água quente e sai voando igual uma estrela cadente.
19. Os três porquinhos buscam a mãe para morar com eles e viveram felizes para sempre.

3.1.1 Análise lingüística (qualitativa) do *corpus* selecionado dos alunos da Escola Municipal (EM).

Farei a seguir a análise dos fenômenos lingüísticos encontrados no texto de cada informante selecionado no grupo da EM..

3.1.1.1 Análise dos textos produzidos pelo informante EM -1

Primeiro relato - O1

- 1 era uma vez os três porquinhos eles combinaram de fazer/ uma casa de madeira de
- 2 pau e de tijolo ... aí ... éh:: ... o de ... foi lá uh :: ... o que ia fazer/ de madeira ... aí fez ... o
- 3 de:: ... que fez de madeira foi lá uh:: ... o lobo ... lobo foi lá sopra/ ... aí chego lá o lobo
- 4 soprô as duas casa aí ... saíram correno pra casa do ... do irmão dele que tinha a casa de
- 5 tijolo na hora que ele ia sopra/ : ... aí na casa de tijolo ... não conseguiu soprô de novo
- 6 não conseguiu aí foi lá ele pulô ... eles preparô um balde de água quente foram lá ele

7 caiu em cima do ... do balde de água quente ... nunca mais ele ia :: ... ia comê a carne de
8 porco ele foi lá ... ele ficô :: ... todo ... a bunda dele toda queimada

Na linha 2, ocorre uma quebra na progressão temática, que se faz presente através de uma seqüência de hesitações. Logo em seguida EM1 retoma a informação dada na linha 1 (de madeira ...) buscando restaurar o tema para logo em seguida apresentar o rema (aí fez...).

Na linha 3, ele retoma o tema apresentado na linha 1 e o rema da linha 2. Logo em seguida, ainda na linha 3, após nova hesitação, ele apresenta um novo tema, dessa vez produzindo um salto temático (UH:: ... o lobo...). Faz um segundo recuo (... o lobo foi lá sopra/ ...) repetindo após nova hesitação a palavra lobo, para, então, realizar nova prospecção, apresentando o rema – o ato do lobo soprar as duas casas (... aí chego lá o lobo sopra as duas casas...).

No final da linha 3 e no início da linha 4, ocorre um desordenamento das orações narrativas. **EM-1** produz um salto temático de tal amplitude que passa a comprometer a malha tópica. Ele apresenta uma segunda casa que não havia sido citada anteriormente, além de ter suprimido do texto o momento em que o lobo sopra a primeira casa (... aí chegam lá o lobo soprô as duas casas aí ...). Ainda na linha 4, o autor realiza outra quebra na articulação tema-rema que sequer pode ser pensada como sendo uma estratégia de salto temático. Ele apresenta uma nova informação, completamente desconectada da informação anterior (... saíram correndo pra casa do ...). É nítida a falta da informação de que a casa caiu, para que então os porquinhos começassem a correr.

No final da linha 4 e no início da linha 5, o autor apresenta um rema (... do irmão dele que tinha a casa de tijolo) e depois realiza uma nova quebra na progressão temática (na hora que ele ia sopra/:...). Em seguida, faz um recuo (... aí na casa de tijolo...) para, depois de uma hesitação, realizar uma nova quebra na articulação tema-rema o que acarreta uma ruptura na progressão temática (não conseguiu sopra de novo).

Da linha 6 até o final da história (linha 8), o informante produz sucessivas quebras na articulação tema-rema comprometendo a textualização. Temos sucessivos “jatos” de informação com lacunas entre eles, produzindo uma linguagem quase telegráfica.

Os vários movimentos de recuo e prospecção, as quebras na articulação tema-rema e as sucessivas hesitações produzidas ao longo do texto demonstram a dificuldade que o autor apresenta em manter uma progressão temática satisfatória.

Em relação às operações de retextualização propostas por Marcuschi (2001), podemos afirmar que esse relato oral apresenta problemas em relação ao texto-base no que se refere às regras de transformação – operação 6 (reordenação sintática e encadeamento) e operação 8 (reordenação tópica do texto e reorganização da seqüência argumentativa).

Diante dos problemas supracitados, podemos afirmar que o texto apresenta problemas na ordenação dos eventos, o que, segundo a estrutura narrativa proposta por Labov (1972), compromete as partes da complicação (da linha 3 à linha 7) e a resolução (da linha 7 até o final da linha 8).

Reescrita - E1.

13/3/07
 Os três porquinhos
 1 era um vez
 2 os três porquinhos
 3 um dia a mamãe
 4 porquinha chamou
 5 seu filhos para

6 conversa e falou:
 7 meus filhos muita
 8 atenção vocês vão
 9 sair em casa de
 10 a ventura e a ma-
 11 mãe disse:
 12 meus filhos muita
 13 atenção nos seus mã
 14 pode se preguiçoso

15 e cuidado com o lobo
 16 mãe logo em seguida
 17 o primeiro porquinho
 18 encontrou um
 19 homem carregando
 20 uma braça de palha
 21 logo em seguida
 22 o primeiro porquinho
 23 fatinha combrisi sua

24 cosa os outros
 25 porquinho não
 26 concordar e falou
 27 nós queremos uma
 28 casa que aqueça
 29 chura e o frio de
 30 noite e saiu logo em
 31 seguida os porquinhos

continuação

32 e os porquinho
33 avistaram um ome
34 carregando madeira
35 e um porquinho
36 pediu um touco de
37 madeira e ome
38 ouviu o pedido do

39 porquinho e logo
40 em seguida a casa
41 do porquinho já
42 estava pronta e
43 o outro porquinho
44 disse:
45 - onde se serviu
46 porquinho

47 mora em uma casa
48 de madeira e se
49 seguiu adiante
50 logo em seguida
51 o porquinho viu
52 lá longe uma
53 clava de teço
54 e pediu uma

55 teço e o ome
56 disse para o
57 porquinho:
58 não, não se serve
59 brabaha para
60 mim e o porquinho
61 com, cordou e
62 durante umas dias

61 continuação
 63 o porquinho
 64 ganhou uma
 65 tejedor e pode
 66 controlar sua casa
 67 e durante uma
 68 dia o lobo
 69 sentiu cheiro de
 70 porquinho

71 e foi para casa
 72 do primeiro
 73 porquinho e falou:
 74 abre a porta que
 75 quero entrar não,
 76 não me pelo o
 77 pelinho da porta
 78 do meu bursinho

79 e em tempo eu
 80 sei sopra bufa e
 81 sua cara pelo o
 82 ar e vou leva
 83 e o porquinho
 84 vou para casa do
 85 segundo porquinho
 86 e disse abra a

87 porta que eu que
 88 ro entra não, não
 89 me pelo pelinho
 90 do meu bursinho
 91 e o lobo soprou
 92 e os porquinhos
 93 saíram na casa a
 94 do terceiro por-
 95 quinho e falou:

(11) (13)

continuações

96 abra a porta
97 que o lobo vem.
98 O porquinho abriu
99 a porta e o lobo
100 bateu na porta e
101 falou:

(11) (15)

110 sopra e a casa
111 vai voa e o lobo
112 não derubou casa
113 e o lobo resorreu
114 entra pela a
115 chamine e o lobo
116 porquinho prese-
117 beu e colocou
118 uma baria de

(11) (14)

102 abre a porta
103 quero entra e o
104 porquinho falou:
105 nem pelo o pe-
106 linho do me fu-
107 sinho e o lobo
108 falou:
109 - entan eu vou

(11) (16)

119 água quente
120 e o lobo vou como
121 uma estrela ca-
122 dente e os por-
123 quincho chamou
124 a amé para
125 mora com eles
126 e viveram felice
127 para sempre!

O texto produzido por **EM-1** apresenta riqueza de detalhes, e um bom volume de escrita. Além disso, essa escrita apresenta-se com uma boa estrutura da narrativa, salvo em alguns momentos do texto onde o autor produz alguns saltos no fluxo da informação, na parte da complicação, o que cria pequenas lacunas na seqüência dos eventos, como no caso das linhas 18, 19, 20, 21, 22 e 23; ele omitiu a informação de que o homem deu ao porquinho um pouco de palha e que o porquinho começou a construir a casa –

“ Encontrou um Homem carregando uma braça de palha logo em seguida o primeiro jatinha controlou sua casa” . Outro caso de quebra do fluxo da informação ocorreu entre as linhas 83 e 90, em que o informante omitiu o pedido do irmão, pedindo ao outro porquinho que o deixasse entrar em sua casa; e da chegada do lobo ao local ele já passa direto da fuga do porquinho à fala do lobo ordenando que a porta seja aberta – “ ... e o porquinho voou para a casa do segundo porquinho e disse abra a porta que eu quero entrar não não nem pelo pelinho do meu fusinho...”

O aluno consegue produzir uma boa articulação entre tema e rema ao longo de todo o texto, salvo nos casos citados acima. Devido à boa progressão temática do restante do texto, esses pequenos episódios de ruptura da relação tema-rema não chegam a comprometer a textualização.

Nas linhas 16, 21, 33, 39 e 50 **EM-1** busca realizar a progressão temática valendo-se da estratégia de saltos temáticos; para isso ele faz uso da locução adverbial de tempo “logo em seguida”, o que revela um refinamento lingüístico por parte do sujeito ao arriscar novas estratégias de articulação que garantam a progressão do tema e sua articulação com o rema.

A boa articulação entre tema e rema e a qualidade da estrutura da narrativa só foram possíveis porque o aluno realizou com êxito as regras de regularização, idealização e transformação necessárias a uma boa retextualização. Nota-se que a reescrita

realizada pelo aluno manteve-se fiel ao texto-base, reproduzindo estruturas sintáticas e lexicais presentes no mesmo, e criando novas estruturas que se apresentam mais refinadas em relação às criadas em O1 (anuiu –linha 38, “ nem pelo pelinho da ponta do meu focinho” – linha 76, “ E o lobo vou como uma estrela cadente” – linha 120).

Segundo reconto - O2

1 Os três porquinhos... era uma vez os três porquinhos sua mãe chamou para conversar e
 2 disse meus filhos vocês vão sair em busca ... de aventura êh falou ... cuidado cuidado
 3 com o lobo mau não sejam preguiçosos ... e ... êh ... sintam sempre alerta ... êh ...
 4 cuidado com as pessoas que gostam de comer carne de porco êh seus filhos partiram a
 5 aventura ... e...partiram a ventu ... êh partiram a diante ... aí os ...os... se ... os filhos da
 6 porquinha encontrou um homem carregando uma braça de palha êh ... o primeiro
 7 porquinho perguntou para o moço será que você pode me dar um pouco de palha ? ... de
 8 ... de palha ? e o moço anuiu ao pedido e deu ... um pouco de palha para o porquinho e os
 9 dois irmãos não se conformaram e disse ... onde já se viu porquinho em casa de PALHA e
 10 seguiram adiante enquanto o seu irmão ficava construindo a casa de palha então ... logo
 11 em seguida oh ... oh... os dois irmãos encontraram um homem carregando uma ... umas
 12 madeiras êh o segundo porquinho ... pediu me dá um pó ... será que você pode me dá um
 13 pouco de madeira? êh o homem anuiu ao pedido do porquinho e ... deu logo em
 14 seguida ôh ... ôh ... o segundo irmão estava construindo sua casa e o terceiro disse ...
 15 onde já se viu morar em uma casa de madeira e seguiu adiante ... em seguida
 16 ôh ... ôh ... êh terceiro porquinho encontrou uma olaria de tijolos e pediu o homem ...
 17
 um ... um pouco de tijolos o homem falou não não não só se você trabalhar para mim
 18 êh o porquinho trabalhou (pelo um dia) êh ganhou seus tijolos êh foi construir sua casa
 19 êh ... então o lobo mau na floresta sentiu cheiro de carne de porco e foi no primeiro
 20 porquinho ... falou ... falou ABRE A PORTA QUE EU QUERO ENTRAR e os
 21 porquinho falou NEM PELO PELINHO DA PONTA DO MEU FOCINHO oh ... o lobo
 22 falou ... SE OCÊ NÃO ABRIR EU VOU SOPRAR SOPRAR BUFAR E SUA CASA
 23 PELO AI ... ARES VAI VOAR ... o porquinho respondeu ... NÃO NÃO E NÃO NEM
 24 PELO PELINHO DA PONTA DO MEU FOCINHO ... êh o lobo soprou bufou e a casa
 25 pelo ai ... pelos aires voou a sorte do primeiro porquinho que ele voou perto da casa do
 26 segundo porquinho êh ...êh falou ...ABRE A PORTA O LOBO ESTÁ QUERENDO ME
 27 COMER êh ele ... abriu a porta logo em seguida o lobo já estava na casa do segundo
 28 porquinho e falou ... ABRE A PORTA SE OCÊ NÃO ABRIR EU VOU SOPRAR
 29 BUFAR E SUA CASA PELOS AIRES VAI VOAR ... êh os porquinhos falaram NEM
 30 PELO PELINHO DA PONTA DO NOSSO FOCINHO ... êh ... o:: ... lobo soprou e a
 31 sorte dos porquinhos ... que ... que eles voou na casa do terceiro porquinho êh falou
 32 ABRA A PORTA QUE O LOBO ESTÁ QUERENDO NOS COMER ... aí ...NÃO
 33 (aluno faz uma parada e retifica sua fala dizendo NÃO de modo enfático) ... logo em
 34 seguida o lobo chego lá e falou ... ABRE A PORTA QUE EU ESTOU COM FOME
 35 NÃO ABRI EU VOU SOPRAR BUFAR E SUA CASA PELOS AI ... AIRES EU VOU
 36 LEVANTAR ... VOU VOAR ... VOU FAZER VOAR QUER DIZER então os ...ôh ...
 37 oh lobo soprou bufou e a casa nem se mexeu resolveu subir pela chaminé enquanto ...
 38 enquanto os ... os porquinhos estavam escutando os ... os barulhos no telhado
 39 (prepararam a água) prepararam a bacia de água quente e quando o lobo estava
 40 descendo ... ele caiu na bacia de água quente e voou como uma estrela cadente e ... êh
 41 os... os porquinhos chamaram sua mãe para morar com ele ... fim

O segundo relato oral realizado por EM1, apresenta refinamentos em termos de estratégias linguísticas visíveis, que vão desde um volume de texto maior, com riqueza de detalhes, até as questões de natureza pragmática como, por exemplo, a questão da entonação das vozes dos personagens, grafadas no texto em maiúscula, em concordância com as normas do Projeto NURC.

O texto não apresenta problemas com relação à articulação tema-rema, apresentando progressão linear. Tal fato faz com que a textualização aconteça sem exigir do leitor nenhum tipo de esforço adicional. Os pequenos movimentos de recuo realizados nas linhas 1, 5, 8, 12, 20, 32 e 39 são realizados com o objetivo de realizar um breve salto para trás e averiguar se a malha tópica não sofreu nenhuma ruptura. Esse movimento indica que o autor segue um roteiro construído da história, no caso os textos base, buscando, inclusive, manter o rigor do texto escrito na oralidade (escrita oralizada-proposta por Schneuwly, 2004, p.157). Outra prova de que o autor usa os textos-base como referencial para a construção do texto oral é o léxico utilizado. EM1 usa palavras como: anuiu (linha 8), adiante (linha 15), olaria (linha 16) e “pelos aires” (linha 25).

Em relação às operações de retextualização, o autor realiza com êxito as regras de transformação- operações 5 (introdução de marcas metalingüísticas para referenciação de ações), operação 6 (reordenação sintática e encadeamento- estratégia de reconstrução em função da norma escrita), operação 7 (tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais- estratégia de substituição visando a uma maior formalidade) e parcialmente a operação 1 (Eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras).

O texto não apresenta problemas em relação à estrutura da narrativa proposta por Labov. Há boa ordenação de evento ao longo de todo o texto, já mencionado acima, quando apontei que não há problema entre tema e rema. Todas as partes da

narrativa estão dispostas no texto na seqüência adequada, assim como as orações narrativas: Resumo (linha 1 a linha 4), Orientação (linha 5 a linha 17), Complicação (linha 18 a linha 37), Resolução (linha 38 a linha 40) e Avaliação e coda (linha 41).

O texto apresenta boa qualidade e refinamentos lingüísticos em relação ao primeiro reconto oral de **EM-1**.

3.1.1.2 Análise dos textos produzidos pelo informante EM -2

Primeiro reconto – O1

1 os três porquinhos éh ... éh ... eles tava passeano ... os três ... aí o lo... o lobo mau tava
 2 passano e viu eles ... lá de cima da casa dele desceu lá em baixo e começô a corrê
 3 atrás deles ... aí os três porquinho ... escondeu dentro dos barril ... até o lobo ir
 4 embora ... aí depois ele ... um construiu uma casa de palha:: ... o outro de madeira e o
 5 outro de tijolo né ? aí: oh ... aí o lobo foi lá na casa do que: ... do de palha ... aí o lobo
 6 tava bateno na porta e ... e mandô eles abrí mais só que ele num quis ... aí depois ele falô
 7 que ele ia conta até três se ele não abrisse ia soprá/... aí ele contô até três e soprô/ ... aí a
 8 casa caiu ... e ele foi correno e entrô/ dentro da casa do que era de madeira ... aí o de
 9 madeira não queria abrí a casa aí depois ele contô/ ... o lobo contô até três e soprô/ aí a
 10 casa de madeira caiu aí os dois foram lá pra casa do:: ... do tijolo ... aí eles falô/
 11 que o ... que não ia deixá ele entrá/ ... aí ele bateu né ... éh :... os três porquinhos não
 12 deixo ele entrá aí ele falô/ que ia contá/ até três e soprá ... aí mais só que ele ... só que ele
 13 soprô/ três veis mais só que ele num conseguiu uh:: ... éh :: éh ... e desmanchá/ a
 14 casa dele ... aí ele subiu pela chaminé e desceu de papai noel ... aí os três porquinhos
 15 colocô/ e ... éh ... e pra fazê uma comida de lobo ...aí o lobo quando ele ia entrá/ pela
 16 chaminé ele caiu dentro do caldeirão e eles tampô/ ele lá dentro

O texto apresenta sérios problemas em relação à seqüência de eventos que comprometem do inicio ao fim a relação entre tema e rema, o que acaba por inviabilizar a construção de uma malha tópica capaz de garantir uma boa progressão temática e, conseqüentemente, uma textualização satisfatória. Isso acontece porque toda a estrutura da narrativa se apresenta de forma truncada. O autor inicia o texto pelo resumo (linha 1), passa direto para a complicação(linha1 à 4), apresenta a resolução(linha 3), apresenta a orientação que deveria constar logo após o resumo da linha 1 e, logo em seguida,

apresenta nova complicação(linha 5 à 14), que apresenta uma série de lacunas em relação às informações que “alinham” uma informação a um fato novo (relação tema-rema).

Também a resolução, a avaliação e a coda são expostas de modo insatisfatório, apresentando vários problemas como: lacunas entre uma informação e outra e a falta de um desfecho para a história. O aluno não conclui o texto de modo satisfatório. Não foi observada a ordem das orações narrativas, o que comprometeu toda a cadeia de ações.

Todos os problemas citados acima aconteceram porque EM2, produz um reconto sem levar em conta as regras de transformação que devem ser utilizadas durante uma retextualização (operações 5, 6, 7, 8 e 9).

Reescrita - E1.

13/03/07

Os três porquinhos
 1 um lindo dia
 2 a mãe dos três porquinhos
 3 chamou para
 4 conversar meus filhos
 5 saiam para atrás
 6 de aventuras e construíam
 7 em uma casa pra
 8 vocês os três porquinhos
 9 saíram atrás de aventuras

21 forte os dois porquinhos
 22 saíram pra aventura
 23 O segundo porquinho
 24 pediu ao homem o
 25 homem aceitou o
 26 pedido do porquinho o
 27 terceiro porquinho disse
 28 - eu quero uma casa
 29 bem forte que aqueça
 30 a noite escura

10 o primeiro porquinho
 11 pediu um braço de
 12 palha o homem
 13 aceitou o pedido
 14 então o primeiro o
 15 porquinho começou
 16 a construir a sua casa.
 17 O segundo e o terceiro
 18 não concordou o primeiro
 19 terceiro disse eu quero
 20 construir uma casa mais

31 O terceiro porquinho
 32 viu um homem carregando
 33 tijolos o terceiro pediu
 34 o homem disse se
 35 você trabalhar para
 36 mim eu tido um
 37 pouco de tijolos
 38 o terceiro porquinho
 39 trabalhou para o
 40 homem e o homem deu

continuação

41 um pouco de tijolos
 42 o terceiro porquinho
 43 construiu a sua casa
 44 o lobo apareceu na
 45 casa do terceiro
 46 porquinho o lobo
 47 disse: abe a porta
 48 nem pela a porta

49 do meu fusinho
 50 eu fou bufa sopra
 51 e mo ar sua casa
 52 soara.

53 O lobo soprou e pelos
 54 arse alis que o
 55 primeiro porquinho
 56 caiu perto da casa
 57 do cendo porquinho
 58 o primeiro falou:

59 feja a porta que
 60 O lobo está correndo
 61 atras de min o
 62 cendo porquinho
 63 abriu a porta e o
 64 segundo porquinho
 65 dechou o primeiro
 66 porquinho entra
 67 o lobo falou deche

68 eu entra o segundo
 69 porquinho disse
 70 nem pela a porta
 71 do meu fucinho o
 72 lobo disse: - eu heu
 73 bufar sopra e pelos
 74 arse sua casa fera
 75 o lobo sopra e dos
 76 arse sua casa de a
 77 segundo porquinho

78 vou o segundo porquinho
 79 ter sorte que vou perto
 80 da casa do terceiro
 81 porquinho o segundo
 82 porquinho disse: abriu
 83 a porta que o lobo
 84 está vindo agora feje
 85 a porta o lobo disse:
 86 abra a porta nem
 87 pela a ponta do

88 meu fucinho
 89 se você não abriu
 90 eu vou sopra e pelas
 91 arez sua casa fofa
 92 o lobo soprou e bufou
 93 a casa do terceiro
 94 porquinho nem se
 95 mecheu o lobo teve
 96 uma ideia e o lobo
 97 decau

98 pela a chamime
 99 o terceiro porquinho
 100 percebeu que o lobo
 101 estava fazendo
 102 barulho na telha
 103 o terceiro porquinho
 104 pois um caudeirão
 105 o lobo cai dentro
 106 do caudeirão e
 107 saiu que nem um

108 estrela carente e os
 109 porquinhos chamou
 110 a sua mãe para
 111 mora junto com
 112 eles.
 113 fim

O aluno conseguiu produzir uma boa retextualização, realizando as operações 1, 2, 3, 6, 7 e 8 (seleção de novas estruturas sintáticas, novas opções lexicais, com uma boa estratégia de ordenação tópica do texto, tentativa de introdução de pontuação e idealização lingüística).

Percebe-se que para a realização de tal tarefa foram utilizados como textos-base as três versões escritas do conto, e o roteiro produzido a partir das mesmas.

Devido à boa retextualização produzida, a estrutura da narrativa apresenta-se bem organizada, salvo em uma situação ocorrida na parte da complicação da narrativa (entre as linhas 53 e 55), onde foi omitido o fato de que o porquinho voou junto com a casa. Tal omissão não comprometeu o processamento do texto como um todo, tendo em vista que, nas demais partes do texto, ocorre uma boa articulação tema-rema, o que facilita a inferência do leitor na parte omitida no texto.

Segundo reconto – O2

1 Num lindo dia a sua mãe ... dos três porquinhos chamaram pra conversar e disse vocês sai
 2 atrás de aventura para construir suas casas e o primeiro porquinho achou um homem
 3 carregando palha e ... disse me dá um pouquinho de palha? ... uma braça de palha? ...
 4 êh ... eh o homem anuiu o pedido do primeiro porquinho e disse êh... se ... se o
 5 segundo porquinho ... não não ... éh ... não ... não ... não concordou ... e falou ...
 6 não ... não ... não vi ... nunca vi um porquinho éh ... mora numa casa de palha ... o
 7 segundo ... éh ... o segundo porquinho e o terceiro saiu procurando palha OH ...OH...
 8 (aluno faz uma parada e retifica sua fala dizendo OH ... OH de modo enfático) ... éh
 9 tijolos para construir sua casa o segundo porquinho achou um homem carregando
 10 madeira e disse me dá um pouquinho de madeira ? o homem anuiu o pedido do
 11 segundo porquinho e o terceiro disse ... num ... éh ... nunca vi ... éh ... um ... um ... um
 12 porquinho éh... morá numa casa de um OH (aluno faz uma parada e retifica sua fala
 13 dizendo OH ... OH de modo enfático) ...éh ... mora numa casa de ... de madeira terceiro
 14 porquinho não (contordô) eh ... e saiu ... saiu pela floresta achando ... êh ...tijolos
 15 para construir e encontrou um homem éh ... cheio de tijolos e disse me dá um
 16 pouquinho de tijolos éh ... êh ... o ... o homem ... éh ... o home anu... não o
 17 homem pediu para ele trabalhá para ele que ele ia ganhá um pouquinho de tijolos aí o
 18 porquinho ganhô um tiquinho de tijolos e construiu sua casa o primeiro porquinhOH
 19 (aluno faz uma parada e retifica sua fala dizendo OH ... OH de modo enfático)
 20 ... o lobo sentiu o cheiro de porcos e ... éh.... achou a casa do primeiro porquinho
 21 bateu na porta e disse ABRA A PORTA ME DEIXE ENTRAR EU TÔ SENTINDO
 22 CHEIRO DE PORCO ... o primeiro porquinho disse ...NEM PELA PONTA DO MEU
 23 FOCINHO ... o lobo ... falou ...VOU ASOPRAR BUFAR E PELO AIRES SUA CASA
 24 VOARÁ ... o lobo bufou soprou e pelos ares a casa do segundo porquinho OH ... a
 25 casa do primeiro porquinho voou a sorte do segundo do primeiro porquinho ...

26 que ele caiu perto da casa do segundo porquinho e ... e aí o lobo bufou soprou e pelos
 27 aires a casa voou ... oh... oh... ter... ôh segundo porquinho caiu perto da casa do
 28 terceiro porquinho e bateu ABRA A PORTA O LOBO TÁ... TÁ QUERENDO ME
 29 COMÊ ... ôh porqui ... ôh ôh terceiro porquinho abriu a porta e deixou os dois
 30 entrá e o lobo chegô e ... eh::... bateu e falô ABRA A PORTA DEIXA EU ENTRAR
 31 ...aí ôh ... porquinho disse NEM PELA PONTA DO MEUS FOCINHOS ... ôh ... lobo
 32 teve uma idéia de entrar pela chaminé ... ôh ... terceiro porquinho ouviu o barulho do
 33 telha ... do telhado e pois uma ... uma bacia de água quente o lobo caiu dentro da bacia
 34 e saiu voando pela uma estrela carente ... eh:... a eh.... o terceiro porquinho chamo ...
 35 as ... sua mãe para morá com eles eh ... viveram ... felizes para sempre

Do início do texto, linha 1, até a linha 3, o autor faz uma série de correções e hesitações, o que denota sua preocupação em seguir os textos-base (ex. linha 3 - “disse me dá um pouquinho de palha? ... uma braça de palha?...”). Da linha 4 até a linha 18 o aluno comete uma série de equívocos na seqüência das orações narrativas, o que gera um problema na ordenação dos eventos, comprometendo desse modo a progressão temática e, conseqüentemente, a relação tema-rema. Apesar disso, o autor demonstra conhecimento lingüístico do ocorrido ao dizer inúmeras vezes OH, de modo enfático e, logo em seguida tenta, sem sucesso, retificar o erro fazendo recuos. O volume de hesitações também cresce consideravelmente nessa parte do texto, o que indica que ele também lança mão desse artifício buscando retomar a malha tópica e garantir o sintagma nominal.

Da linha 18 à linha35, **EM-2** retoma a malha tópica com êxito, até mesmo em momentos como nas linhas 23 e 24, onde ele perde por alguns instantes a ordenação dos eventos; ele faz alguns recuos com competência, retifica a fala, acrescenta um rema ao tema anterior. Esses movimentos de idas e voltas revelam o quanto o autor já é capaz de trabalhar com inúmeras variáveis lingüísticas ao mesmo tempo. Ele constrói um texto oral tendo como base um texto escrito, reordena tópicos do texto, reorganizando seqüências argumentativas (operação 8 das regras de transformação de retextualizações propostas por Marcuschi), analisa as relações tema-rema no interior dos enunciados e

pensa o texto a partir da malha tópica, considerando a informação recém apresentada em relação ao que já foi exposto, e considerando as informações que estão por vir.

Mesmo não tendo apresentado problemas no Resumo, na Orientação, na Resolução, na Avaliação e na Coda, o texto apresenta vários problemas na organização das orações narrativas na parte da Complicação (os problemas ocorreram entre as linhas 4 e 18), com problemas na seqüência dos eventos, comprometendo sua textualização. Isso se dá porque o aluno não realizou com êxito, em todo o texto, as operações 6, 7 e 8 das regras de transformações necessárias para uma boa retextualização.

Convém salientar que, mesmo apresentando problemas, este segundo reconto oral feito por **EM-2** possui uma qualidade textual muito maior que o primeiro reconto produzido pelo mesmo. As estruturas sintáticas utilizadas são mais elaboradas e o autor já faz uso de modo adequado de termos aprendidos a partir do contato do texto-base como : “ uma braça de palha”(linha 3), “anuiu”(linhas 4 e 10), “aires”- estrela cadente (linha 22) e “ estrela carente”- estrela cadente(linha 32). Demonstra preocupação em relação ao uso adequado do tempo verbal(ex: “ voará – linha 22), ou a concordância nominal (ex: “ meus focinhos” - linha 31).

3.1.1.3 Análise dos textos produzidos pelo informante EM -3

Primeiro reconto – O1

1 era uma vez a estória dos três porquinho os três porquinho eram um irmãozinhos muito
 2 legal eles tavam numa casinha cada um repartiu dinheiro e comprou uma terra ... cada
 3 um deles comprô ... um comprô a palha outro compro uma achô uma ... pediu
 4 um cara umas pedra e o outro fez ... fez a casa dele de pau ... aí né ... na floresta
 5 existia um ... um lobo muito malvado aí conheceu o porquinho aí ele pegô e falô
 6 assim ... eu vô pegar esses porquinho aí eles tava construino as casa eles foi e pegô
 7 eh:: ... o lobo mal foi lá na casa deles ... bateu na porta bateu aí os três porquinhos
 8 pegô e falô quem é ... aí ele ... A MAMÃE aí o lobo mal foi e pegô e falo assim abra
 9 a porta aí eles... não quero ... eu vô sopra sua casa ... ele foi pegô e soprô aí ele né ...

10 um foi e foi lá pra casa do otro ... aí né ... aí o outro ... a casa do otro era de pau aí o
 11 lobo mau falô assim toc toc toc eles quem ... oh ... aí falô NÃO ABRO NÃO... ABRA
 12 É O LOBO MAL eu vou soprá sua casa eu vô sopra ... soprô a casa deles e foi longe
 13 ... aí né ... os três porquinhos um correu pra casa do outro o lobo mau foi pegô e
 14 falô toc toc quem é toc toc quem é LOBO MAU ... EU VÔ PEGA VOCÊS ... aí ele
 15 foi pegô foi e soprô e foi soprano e foi soprano mais não conseguiu derruba a casa
 16 tanto que a casa tava tão forte ainda mais que a casa era de pedra ele nunca conseguiu
 17 aí né ... o lobo mau foi e falô assim AH vou subi pela chaminé aí né ele foi e subiu
 18 pela chaminé aí tinha água quente pra esquentá ele foi e pegô caiu dentro da éh ...
 19 dentro da panela de água quente... só acabo

O texto produzido por **EM-3** apresenta uma estrutura narrativa satisfatória, de acordo com os pressupostos de Labov. O resumo, que introduz as linhas gerais da ação, é feito nas linhas 1 e 2; e a orientação, responsável pela introdução dos personagens, pelo local e pelo tempo de ação aparece no texto nas linhas 3 e 4. Já a complicação, lugar onde a trama se desenrola, pode ser vista no texto desde a linha 4 até a linha 17. A resolução acontece da linha 17 até a 19. A coda aparece no texto na linha 19. A ordenação das orações narrativas e, conseqüentemente, dos eventos também é adequada. Apesar disso, a relação tema-rema várias vezes é quebrada como no caso das linhas 5, 6 e 7

(“... eu vô pegar esses porquinho aí eles tava construindo a casa ele foi e pego eh::...o lobo mau foi lá na casa deles ...”) Da fala do lobo, o autor já apresenta um novo fato — a construção da casa — e logo em seguida faz um novo salto temático sem se preocupar em gerar uma cadeia argumentativa onde as ações se complementam e “escoram”, umas às outras, em um crescente, de tal forma que isso garanta um fluxo contínuo do tema.

Outra característica marcante deste reconto é a forte presença da marca de oralidade, o que demonstra que o autor não toma como referencial nenhum texto escrito, não há nenhum tipo de idealização lingüística. Um forte indício do que foi dito anteriormente é a frequência com que a palavra “aí”, muito usada como conectivo nos discursos orais e em situações interacionais, aparece no texto (13 vezes). Esta marca de

informalidade adotada nessa narrativa faz com que o texto se assemelhe mais com um caso contado oralmente do que com uma narrativa oral de um conto.

Com relação à atividade de retextualização, podemos notar que não houve preocupação com as regras de transformação do texto; nesse sentido nenhuma das operações presentes nos processos de retextualização foi adotada de modo criterioso pelo autor.

Reescrita – E1.

Os três porquinhos
 1 uma mamãe ensolarada
 2 a mãe dos três ela mou
 3 e los para com bozar
 4 i a mãe dos três porquinho
 5 falou ~~em~~ ~~os~~ ~~filhos~~ ~~a~~ ~~casas~~
 6 com buel uma casa para
 7 boza i u primeiro porquinho
 8 in com trou um homme
 9 com uma Brosalia de palha

10 i u primeiro porquinho
 11 pediu o homme um
 12 pouco de palia o homme
 13 a mãe i u primeiro porquinho
 14 com trou u a casa is
 15 dois falou eu bou com trui
 16 uma casa que prio teija
 17 ma moi te escura i qui a
 18 quente ma dempestadi i mura
 19 raios

20 iu segundo porquimho
 21 im com trou e homme
 22 care gume uma Braçada
 23 de madeira i segundo
 24 porquimho pediu i homme
 25 amium e pedido
 26 e como trou iu a casa
 27 iu terceiro falou eu vou
 28 como trouiu iu uma casa

29 Bem segura
 30 i terceiro im com trou uma
 31 olaria terceiro pediu i homme
 32 falou não sou eu ce trabalho
 33 para man iu terceiro a ceitou
 34 iu porquimho trabalho Bem
 35 iu homme deu os tijolo
 36 iu terceiro porquimho como
 37 trouiu a sua casa

38 i o lobo sim tu um
 39 churo de carne de porco
 40 iu lobo falou mim deue
 41 me entra
 42 me pelo depneu fusimho
 43 im como eu vou Bufo ia
 44 sou para iu primeiro
 45 porquimho deu a tem por

continuação

46 de levantar i core a tem
 47 por abra o lobo os tarim
 48 de e o porquimho a Bui
 49 a porta iu primeiro
 50 entrou na casa iu
 51 lobo falou mim decha
 52 entra me pelo de
 53 meu fusimho iu lobo

54 in eu no sa para e Bufo
 55 iuz porquinhos sairu
 56 buem de deu a tempo
 57 de sai le nem tar i coru
 58 para a cosa de tesire
 59 porquinhos iu lobo falou
 60 im tem eu nou Bufo
 61 i a cosa p...

62 mecheu iu o lobo tere
 63 uma i de ia iu lobo
 64 subiu pela a chaminer
 65 iu porquinhos esleceu
 66 iu cauderamão
 67 iu lobo wa curecou
 68 mi um cauderamão
 69 iu lobo mim camaisi

continuasão ③
 70 num ca mais u lobo
 71 chume cheu i rirem do
 72 feliz para sem pre
 73 fim

Este texto apresenta boa seqüenciação dos eventos, o que lhe garante uma boa estrutura narrativa. Temos apenas duas ocorrências onde a seqüenciação dos eventos é quebrada. A primeira acontece na parte da complicação da narrativa, nas linhas 39 e 40 (não fala que o lobo foi á casa do primeiro porquinho e já introduz a fala do lobo). A outra quebra no fluxo da informação acontece na parte da resolução da narrativa, entre as linhas 66 e 68 (faltou falar que o lobo caiu no caldeirão).

Um dado importante, que revela o quanto o aluno está pensando nas malhas tópicas dos textos base para produzir a reescrita, é o que ocorre nas linhas 69 e 70, onde o autor, ao trocar de página, repete a expressão "nunca mais", realizando uma repetição característica da oralidade. Isso se deve ao fato de o mesmo estar tentando garantir a mesma coerência e coesão dos textos-base; produz, então, uma hesitação pouco comum na escrita e característica da oralidade. Esta hesitação visa garantir a preservação do sintagma nominal. Este fato revela o quanto o aluno, à medida que vai produzindo o texto, vai também estabelecendo relações entre as partes do texto e o todo e do reconto com os outros textos-base(metalinguagem).

Mesmo com essas duas quebras na seqüência de eventos, resultado da quebra da articulação entre tema e rema, podemos afirmar que a progressão temática é mantida em todo o restante do texto, o que atenua as questões apontadas acima e garante uma boa textualização.

O texto apresenta uma boa retextualização tendo como base as três versões lidas e estudadas e o roteiro produzido a partir das mesmas.

Segundo reconto – O2

- 1 Os três porquinhos ... num lindo dia a mamãe dos três porquinhos num lindo dia as
- 2 mamã ... a ... a mamãe dos três porquinhos chamô eles pra conversá eh:... e disse ...
- 3 filhos saiam em busca de boas venturas ele foi ... eles canto quem tem medo do lobo

4 mau do lobo mau do lobo mau quem tem medo do lobo mau do lobo mau do lobo mau
 5 aí o primeiro porquinho éh ... viu um homem carregando uma braçada de palha ... eh ...
 6 éh falou você podia me dar um pouco de palha? o homem anuiu ao pedido do ... do
 7 primeiro porquinho aí os dois falou onde já se viu porquinho morar em casa de palha aí
 8 ele falo ... eles saíram andano ... aí ... o segundo porquinho ... o segundo porquinho ...
 9 o segundo porquinho falô ... encontrô ... encontrô um homem carregando uma braçada
 10 ... uma braçada ... uma braçada de madeira aí ... um ... o segundo porquinho falo ... cê
 11 podia me dá um pouquinho ? aí ... o homem anuiu o pedido e deu ... aí ele foi e
 12 construiu a casa dele ... aí ... (a criança murmura bem baixo uma parte da história)
 13 ... onde já se viu porquinho morá em ... mora em casa de madeira disse o porqui ...
 14 disse o terceiro porquinho aí ele foi caminha ... aí encontrou uma olaria ... encontrou
 15 uma olaria que é ... ocê podia me dá um pouquinho de ti ... de tijolos ? falô não só se
 16 você trabalhá pra mim aí o porquinho aceitou aí ... ele ... ele trabalho bem ... aí o home
 17 ... aí deu os porquinho de tijolos e ele construiu uma casa de ... de ... de tijolo ... aí éh
 18 :... .. então o lobo sentiu ... um cheirinho de ... porquinho e encontrou uma ... uma
 19 casa e foi e falô assim ... ME DEIXE ENTRAR ... aí ôh o primeiro porquinho NÃO ...
 20 NEM PELO PELINHO DO MEU FOCINHO ... aí o lobo falo ...ENTÃO ... EU VÔ
 21 SOPRÁ BUFÁ E SOPRÁ ... aí ... e o lobo soprô ... aí e sorte que ... que a casa pelos
 22 ares voou e o porquinho também e aí sorte dele que deu tempo dele levantá e ir para
 23 casa do segundo porquinho aí o lobo ... aí o porquinho ... (bate na mesa como se
 24 estivesse batendo na porta) ...ME DEIXA ENTRÁ O LOBO ESTÁ VINDO ... aí o
 25 lobo falô toc toc toc ... ME DEIXA ENTRAR ... NÃO NEM PELO PELINHO DO
 26 MEU FOCINHO ... ENTÃO EU VOU SOPRÁ BUFAR E SUA CASA PELOS ARES
 27 IRÁ VOAR ... aí o lobo bufou soprô aí os dois porquinhos voou junto com a casa de
 28 ... aí sorte que eles levantou e foi pra casa do terceiro porquinho aí falo (Bate na mesa
 29 com se estivesse batendo nas porta) ME DEIXE ENTRAR O LOBO ESTA VIDO aí o
 30 lobo chego e falo ME DIXE ENTRAR ... ME DEIXE ENTRAR QUE EU ... aí o
 31 porquinho falo ... o outro ... o terceiro porquinho falo NÃO:: ...NEM PELO PELINHO
 32 DA PONTA DO MEU FOCINHO ... aí o lobo falo ...ENTÃO EU VÔ SOPRÁ E BUFA
 33 E SUA CASA PELOS ARES VAI VOAR ... o lobo soprô bufô e a casa nem:: mexeu
 34 aí continuô assoprano soprano a casa nem:: mexeu aí ele teve uma idéia subiu pela
 35 chaminé ... uh ... uh ... os três porquinhos teve uma idéia colocou um caldeirão de água
 36 ferveno bem no ... aí(deixa assim) ... aí o ... o lobo escorregô pela chaminé e caiu
 37 dentro do caldeirão e saiu ... voano pela uma estrela cadente... .. éh ... e falô nunca mais vô
 38 mexe com eles... eles chamô o pai e a mãe para morá com ele e viveram felizes para
 39 sempre

O texto apresenta uma boa estrutura narrativa. Podemos notar que as relações tema-remata se dão de modo satisfatório o que garante uma boa progressão temática. Em várias partes do texto é possível notar pequenos recuos no fluxo da informação, e logo em seguida o autor faz um movimento de prospecção. Isso se deve ao fato de o autor estar produzindo a retextualização oral tendo como base um texto escrito (textos-base do conto), daí a necessidade de realizar paradas para checar se ele continua fiel à malha tópica do texto base e logo em seguida reiniciar do ponto em que parou. Isso acontece nas linhas 1, 3, 5, 8, 9, 10, 13, 14 e 15.

O aluno faz uso das operações 6, 7, e 8 das regras de transformação necessárias em um processo de retextualização. Isso faz com que a ordenação tópica e, conseqüentemente, a seqüência argumentativa sejam mantidas. Novas opções lexicais também são realizadas, são introduzidas a partir do texto-base as palavras: braçada, anuiu, olaria, ares e cadente.

3.1.1.4 Análise dos textos produzidos pelo informante EM -4

Primeiro relato – O1

1 era uma vez ... uma estória dos três porquinhos ... era uma vez uma estória dos três
 2 porquinhos... eu vô contá da minha casa tá ? que eu vi o livro lá da minha casa mas não é
 3 igual ao da biblioteca não ... era uma vez uns três porquinhos ... fo ... foram pra floresta
 4 cata milho ... milho ... AÍ ... chegô um lobo que correu atrás deles ... eles começo ri ... aí
 5 um porquinho ... um porquinho ficô pra trais e a mamãe falô FILHO FILHO NÃO
 6 FICA NÃO QUE O LOBO VAI TE PEGÁ aí ele falo assim não mamãe deixa eu
 7 acalmá ele aí a mamãe fico correno... o filho ... o filho mandô a mãe corrê e fico lá
 8 negoçando o lobo ... aí o lobo foi embora eles começo a fazê o piquinique deles ... aí
 9 apareceu um cachorro ... aí o cachorro começô a correr atrás dele PUM PUM PUM ...
 10 correno né? ... aí ... uh ... um porquinho caiu dentro do tunel aí a mamãe ... a mamãe
 11 pula lá dentro pra salvá o outro mas o outro também pula ... aí ficô preso os três ... aí
 12 foi lá ... aí foi ... um ... um porquinho foi lá e falô assim aí aí aí meu Deus como que a
 13 gente vai se salvá agora porque a mamãe caiu dentro daquele ... aí ...aí a mamãe já vai saí
 14 ... a mamãe já vai saí ... ((ri)) pôr favô pôr favô já vai o socorro do nesse hospital ...
 15 NÃO MAMÃEZINHA NÃO ENTRA AÍ NÃO ... aí foi lá ... eles foram pra ... um vaso
 16 de frô né? ... um vaso de frô ... aí chegaram lá tinha uma árvore bem grandona aí tinha um
 17 macaco que falava assim QUACO QUACO QUACO aí eles tava ouvindo o barui né?
 18 QUACO QUACO QUACO aí ele falo assim ... aí um porquinho falô assim gente cês tão
 19 ouvindo esse barui aí o outro falô assim oh ... eu tô ouvindo um barulho ... aí falo assim
 20 QUACO QUACO aí subiu ... subiu os três foi ... foi olha o que que tava lá aí tava um
 21 patinho né? ... e um macaco ... aí foi lá eles pegô um macaco e um patinho soltô o macaco
 22 lá:: em baixo aí o macaco caiu e foi encontrô a mamãe e o papai dele ... pronto só isso

Inicialmente é importante salientar que, através do texto produzido, podemos notar que a criança não conhece a história dos três porquinhos (conto tradicional), o que dificulta a tarefa de narrar uma história coerente e coesa, por não ter em sua memória um texto base em que, mesmo através de fragmentos, ela pudesse se apoiar. O fato de não conhecer a história original não impede a criança de produzir uma

história inventada de boa qualidade, buscando elementos de outras histórias e baseando-se em seus conhecimentos lingüísticos. Isso também não acontece, o que nos revela que este aluno não domina determinadas competências necessárias para desenvolver um texto do tipo narrativa de conto tradicional.

O texto, desde o início, apresenta uma linguagem coloquial característica da oralidade; já nas linhas 2 e 3 o autor produz um comentário preparando o ouvinte em relação a que expectativa depositar no texto, quando ele diz: "... eu vô contá da minha casa tá ? que eu vi o livro lá da minha casa mas não é igual ao da biblioteca não...". Ele já revela que, apesar de inventar uma história, ele sabe que existe uma outra versão, a original, e que esta possui maior qualidade, rigor, que é mais elaborada ("que eu vi o livro lá da minha casa mas não é igual ao da biblioteca não ...").

A história narrada apresenta problemas com relação à estrutura da narrativa. Ao longo de toda a complicação (linha 4 a 21) a seqüência dos eventos encontra-se completamente fora de ordem, o que faz com que toda a progressão temática fique comprometida. Além disso, o autor apresenta fatos novos que são inseridos no texto de maneira completamente descontextualizadas, deixando grandes lacunas entre um fato narrado e um fato novo, recém apresentado. Isso acontece nas linhas: 8, 10, 14 e 15.(quebra na progressão temática).

Este reconto oral assemelha-se bastante a uma narrativa de um caso contado em uma situação interacional. Nesse sentido, **EM-4** não demonstra nenhuma preocupação ligada a uma idealização lingüística, uma preocupação com o léxico e com a construção das estruturas sintáticas. Temos um bom exemplo disso nas linhas 7 e 8 quando o informante diz: " ... o filho mandô a mãe corrê e fico lá negoçando o lobo ..."

O texto como um todo não revela uma preocupação do autor com um rigor lingüístico que aproxime o texto oral de um texto escrito. Nesse sentido pode

constatar que o aluno não realizou nenhuma das regras de transformação esperadas em uma atividade de retextualização. Não utilizou, por exemplo, as operações 1 (eliminação de marcas estritamente interacionais, hesitações e partes de palavras), 6 (reconstrução de estruturas truncadas e reordenação sintática), 7 (tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas) e 8 (reordenação tópica do texto e reorganização da seqüência argumentativa).

Caso essas operações fossem utilizadas, a estrutura da narrativa estaria garantida, e a relação tema-remática seria restaurada, possibilitando, assim, uma boa textualização, independente de ser uma história inventada ou não.

Reescrita – E1.

OS TRÊS PORQUINHOS
 1 ERA UMA VEZ
 2 UM DIA A MAMÃE DOS
 3 TRÊS PORQUINHOS FILHOTES
 4 PARA COM VESA / DISE VOSE
 5 TREIQUI MORA NA SUAS PROPIAS
 6 SUAS CASAS.
 7 O PRIMEIRO PORQUINHOS
 8 A CHOU UM MOÇO CAREGA
 9 NO UMA BRASA DE PALHA
 10 O PRIMEIRO PORQUINHOS

11 ESTAVA COSTRUTUINO SUA
 12 CASA DE PALHA OS SEUS
 13 ERMÃOS FALHOU NOS
 14 VAMOS COMSTRUIR UMA
 15 CASA QUIAGUATA NOTES
 16 ESCURURAS É XUVOSAS
 17 OS SEUIRMÃOS SAIRANU
 18 ADIANTI
 19 OSIGUNDO PORQUINHOS
 20 VIU UM MOÇO CABEGA
 21 MADEIRA O SEU IRMOU

22 NÃO CONCORDOU EU VOU-
 23 VORTE QUE A GUENTA XUVAS
 24 É NOITE ESQUURAS.
 25 O TESEIRO PORQUINO ENCON-
 26 TRAU.
 27 VIU UM MOÇO UMA FABRICA
 DE TIJOLOS O TESEIRO
 28 PORQUINHO PEDIU UM PORQUIN-
 29 HO DE TIJOLOS O MOÇO
 30 FALOU SO SI VOSE TRABALHA

31 O PORQUINHO CONCORDOU
 32 É O MOÇO PACION E O
 33 PORQUINO ESTAVA CONTUINO
 34 SUA CASA
 35 O LOBUMAU BATEU NA CASA
 36 DO PRIMER PORQUINHO
 37 É DISE NÃO NEI PELO PELI-
 38 NHO DOMEU FUSINHO O
 39 LOBO FALOU SINÃO EU BUFA-
 40 REI ESTUFAREI É SUA CA-
 41 SA PELOS APRES CASA

42 PELOS APRES VUAREI O PRIMER
 43 PORQUINHO DEU SORTE
 44 QUE ELE CAIU PERTO DA
 45 CASA DO SEGUNDO
 46 PORQUINHO O PRIMER
 47 PORQUINHO PATEU NA PORTA
 48 TOQUE, TOQUE DENGÉ MIN
 49 ENTRAR SE NÃO EU TUFAREI
 50 BUFAREI SUA CASA PELO
 51 A SUAS CASA PEI VUARR DATE

52 EN TRAU SUA CASA VUOU
 53 ENTAMO ELS SAIU CORENDO
 54 PARA CASA DO TESEIRO PORQUINHO
 55 BATEU NA PORTA TOQUE, TOQUE ABRE,
 56 ABRE POFAVOR? O TESEIRO PORQUINHO
 57 ABRIU A PORTA TOQUE, TOQUE DEIXE
 58 EU ENTAAR OS TAEI GUNTO NAU
 59 NEN PELO PELINHO DOMEU FUSINHO
 60 ENTRAU EU BUFAREI SOPAA E
 61 SUA CASA PELO O APRES VAI VOAR
 62 O LOBO ENSUPROU A CASA
 63 DO PRIMER PORQUINHO A TAMPO

64 QUE O PRIMEIRO PORQUINHO CAIU DO LADO
 65 DA CASA DO SEGUNDO PORQUINHO
 66 O LOBO MAU FALOU COM PORQUINHO
 67 O LOBO MAU MIM DEICHA EU ENTRA
 68 PORQUINHO FALOU NÃO PELO PELINHO
 69 DA PONTA DO MEU FUSINHO:
 70 O LOBO MAU FALOU ENTÃO EU
 71 VOU SOPRAR E BUFAR E SUA CASA PELOS
 72 ARES VAI VOAR SOPROU A CASA DO
 73 SEGUNDO PORQUINHO A TEMPO
 74 QUE OS DOIS PORQUINHO
 75 CAIU PERTO DA CASA

76 DO TERSEIRO PORQUINHO
 77 ENTÃO O LOBO FALOU EU VOU
 78 SOPRA E BUFAR E SUA
 79 CASA PELOS ARES VAI VOAR
 80 SOPROU I A CASA NAM
 81 ME CHEL O LOBO TEVE
 82 UMA IDEIA E SUBIU PELA
 83 CHAMINE OS PORQUINHO
 84 OUVIRO O BARULHO E
 85 PUZERÃO UM CALDEIRÃO
 86 DE AGUA FEVENO DEBACHO
 87 DA CHAMINE QUADO O LOBO
 88 DECEU ELE QUEIMOU O RABO
 89 E SAIU VOANO COMO UMA

90 ESTRELA CADENTE E OS
 91 TREIS PORQUINHOS VIVERÃO
 92 FELIZES PARA SEMPRE

O texto não apresenta uma boa estrutura da narrativa. Ocorrem grandes rupturas na ordem das orações narrativas na parte da complicação, o que compromete toda a seqüenciação dos eventos. Dito de outra forma, as relações entre tema e rema apresentam-se comprometidas entre as linhas 20 e 26 e entre as linhas 42 e 65, danificando a progressão temática a ponto de comprometer o processamento do texto como um todo.

Deste modo, podemos concluir que o aluno não realizou uma boa retextualização, por não ter conseguido realizar principalmente as operações 8 e 9 das regras de transformação (estratégias de estruturas argumentativas e agrupamentos de argumentos condensando as idéias).

Apesar de não ter realizado uma boa retextualização, é nítida a preocupação do autor em tentar manter como base o texto fonte e o roteiro; talvez essa preocupação tenha causado as rupturas na progressão temática do texto, uma vez que o autor não tem, ainda, tanta competência lingüística para controlar tantas variáveis ao mesmo tempo.

O texto apresenta refinamentos nas estruturas sintáticas e lexicais em relação a **O1**.

Segundo reconto – O2

1 ne uma manhã ensolarada a mamãe dos três porquinhos chamou para conversá éh ... pediu
 2 para éh ... pediu para ir caminhando éh: ... em busca de aventuras ... cuidado com o lobo
 3 mau ... quem ... os porquinhos cantaram ... quem tem medo do lobo mau lobo mau lobo
 4 mau nenhum animal ... o primeiro porquinho a ... achou um moço carregando ... um ... uma
 5 braça de palha ele ... foi correndo pediu ... ao ... ao moço uma ... um pouco de palha para
 6 construir a sua casa depois ... os dois irmãos falô onde já se viu porquinho morá em casa
 7 de PALHA ... saiu caminhando o segundo porquinho éh :... encontrou algum homem
 8 carregando madeira pediu ao homem ... ao homem um pouco de madeira em seguida a
 9 casa ficou pronta ... eh ... e o terceiro porquinho saiu caminhando o terceiro porquinho ...
 10 ... avistou uma oraria ... olaria e foi lá e pediu o homem um pouco de tijolos ... o homem
 11 falô NÃO NÃO só se você tra ... trabalhar pra mim ... falô assim ... o ... terceiro porquinho
 12 anuiu ao pedido e trabalhô pra ele ... e ganhou os tijolos para construir a sua ... sua casinha
 13 ... em seguida o lobo apareceu sentindo o cheiro de porqui ... de carne de porco foi até a
 14 casa do primeiro porquinho e falo ...ABRA A PORTA E ME DEIXE ENTRAR ... primeiro

15 porquinho falô NÃO NÃO NEM PELO PELINHO DA PONTA DO MEU FOCINHO ... oh
 16 então o lobo bufou soprou e a casa pelos ares voou o segun ... o primeiro porquinho
 17 ... a sorte dele que caiu perto da casa do otro ... do segundo irmão bateu na porta e disse ...
 18 ... ME DEIXE ENTRÁ O LOBO ESTÁ VINO ... fechô a casa o lobo chegou bateu
 19 na porta e falô ABRA A PORTA E ME DEIXE ENTAR ... e o porquinho respondeu NEM
 20 PELO PELINHO DA PONTA DOS NOSSOS FOCINHOS ... o lobo bufou assoprou e a
 21 casa pelos ares voou a sorte dos dois porquinhos é que caiu perto da casa do ... terceiro
 22 irmão ele levantô bateram na porta sa ... saiu correndo ba ... ba éh ... ABRA A
 23 PORTA ... ABRA A PORTA QUE O LBO ESTÁ VINDO... o terceiro porquinho ... o
 24 terceiro porquinho abriu a porta logo em seguida o lobo ... o lobo chegou ... ABRA ...
 25 bateu na porta e gritou ...ABRA A PORTA E ME DEIXEM ENTRAR ... os irma ... o
 26 terceiro porquinho falou NEM PELO PELINHO DA PONTA DO NOSSO FOCINHO ... o
 27 lobo então bufou soprou e a casa nem mexeu ... o lobo resolveu subir pela chaminé ... o
 28 terceiro porquinho ... escutou o barulho do ...do teiado e foi logo esquentando o caldeirão o
 29 lobo subiu em cima da chaminé escorregou caiu dentro do caldeirão eh ... eh ... e subiu
 30 pela chaminé voando ingual uma estrela cradente o terceiro porquinho chamou a mãe
 31 e o pai para morá com eles e nunca mais o lobo pertubô eles ... fim

O texto apresenta boa progressão temática, mantendo a ordem das orações narrativas de modo adequado, principalmente durante a orientação e a complicação, o que garante uma boa estrutura da narrativa.

Podemos perceber que, ao realizar a retextualização, **EM-4** demonstra uma preocupação em manter-se fiel à malha tópica do texto-base. Para tal, o autor faz uso das operações 1, 5, 6 7 e 8 das regras de transformação, necessárias para uma boa atividade de retextualização.

Podemos notar a preocupação do autor em manter-se fiel ao texto-base. Isso ocorre quando o aluno reproduz partes do texto-base como: “NÃO NÃO NEM PELO PELINHO DA PONTA DO MEU FOCINHO ...”, “ o lobo bufou soprou e a casa pelos ares voou”, ou quando ele faz uso de léxico retirado também do texto-base, como: “olaria, bufou, ares e cradente (cadente).” Também produz estruturas sintagmáticas muito mais elaboradas do que as construídas no primeiro reconto, por exemplo: “ABRA A PORTA E ME DEIXE ENTRAR ... “, “... o lobo resolveu subir pela chaminé ...”

3.1.1.5 Análise dos textos produzidos pelo informante EM - 5

Primeiro relato – O1

1 era uma vez três porquinhos ... os três porquinhos ia para a floresta éh: ... eles ia catá
 2 lenha: ... aí viu o lobo aí eles corra aí um porquinho fez uma casa de madeira: ... o outro
 3 fez uma de :: ... de palha e a outra foi de broco ... aí: ... o ... porco falô eu vô assopra
 4 FU::::: ... soprô uma derrubô aí o porquinho foi ... foi pra otra casa ... derrubô soprô aí ele
 5 disse eu vô assopra aí: ... consegui derruba ... aí ele FU::::: ...de novo aí não conseguiu ...
 6 aí áh aí o porquinho éh aí os dois porquinho foi pra casinha do otro
 7 porquinho aí ... áh ... aí o lobo mau falô eu vô assoprá eu vô ... aí os lobo ... os dois ...
 8 os dois porquinho abriu a porta ... aí o lobo caiu na panela aí o lobo mais nunca
 9 apareceu ... cabo

O texto apresenta em toda a sua extensão sérios problemas em relação à progressão temática, estando comprometida a relação direta entre tema e rema, como no caso das linhas 3 e 4, onde o autor apresenta uma seqüência de informações soltas, esgarçando assim a malha tópica. Além disso, ele chega a confundir o papel dos personagens quando, na linha 3, diz que o porquinho soprou a casa.

A estrutura da narrativa apresenta-se também de forma caótica uma vez que, por exemplo, a seqüência dos eventos durante a complicação (linha 2 à 8) não é respeitada e temos, em determinados momentos, verdadeiras lacunas que, como foi dito acima, comprometem a progressão temática, ou seja, a estrutura da narrativa. Temos um bom exemplo disso na linha 8. Primeiro temos a informação de que os dois porquinhos abrem a porta, logo em seguida temos a supressão das seguintes ações: o fechamento da porta, a chegada do lobo, o diálogo do lobo com os porquinhos, a decisão do lobo de subir pela chaminé, o lobo andando pelo telhado, a decisão dos porquinhos de colocar um caldeirão de água quente e a descida do lobo pela chaminé. O autor, após a abertura da porta, já salta para a seguinte informação: "... aí o lobo caiu na panela ..."

È visível a pobreza das estruturas sintáticas e do léxico. O autor não demonstrou nenhuma preocupação com as operações de retextualização. Visto desse

modo, o texto mais parece a construção de um roteiro escrito de modo linear, devido ao pouco compromisso apresentado pelo aluno, em relação à idealização lingüística.

Reescrita -E1.

12/10/17

Os três porquinhos

1 Era uma vez três porqui
2 hos

3 Amam pai dos três
4 porquinhos chamavaão
5 Os seu filhos para
6 comprarem e disse
7 - filhos vai a busca
8 de aresturas mas
9 cuidado como pessoas
10 estranhas não
11 converse com o lobo
12 e os três porquinhos

13 saurão e busca de
14 aresturas o primeiro
15 porquinho em combrou
16 um omem carregamo
17 uma Brazada de
18 palha e pediu ele um
19 poquinho de palha
20 e ele anuil al pedido
21 do porquinho

22 e logo ele comeseu
23 a construi a sua casa
24 e o segundo porquinho
25 em combrou um omem
26 carregado madeira e
27 pediu um poquinho
28 de madeira e comecou
29 a construir a sua casa
30 e quando acabou ele

31 embrou para sua casa
32 e o terceiro porquinho
33 em combrou um omem
34 em uma olaria e pede
35 au omem tijolos para
36 para construir a sua
37 casa e logo emsegida
38 a sua casa estava
39 pronta e o lobo apare

continuação

40 apareceu na casa do
 41 primeiro porquinho
 42 e disse abra a porta
 43 mães, nem pelo
 44 pelo da ponta do
 45 meu fusinho então
 46 eu sou asopa e
 47 bufa e a sua casa
 48 pelos arcos a soure

49 e o primeiro porquinho
 50 viu que estava
 51 perto da casa do seu
 52 irmão e apurritou
 53 e saiu e saiu
 54 correndo para a casa
 55 do seu irmão e pelo
 56 anda anda abra a
 57 porta que o lobo

58 esta vindo e ele
 59 entra na casa do
 60 seu irmão e o lobo
 61 falou abra a porta
 62 e os dois porquinhos
 63 falarão mães e mães
 64 então eu sou a sopro
 65 sopra e bufa e
 66 sua casa pelos

67 arcos aruar e o
 68 lobo asoprou e
 69 a casa de madeira
 70 pelo arcos soure
 71 e os dois e que
 72 eles cairão na
 73 casa do seu irmão
 74 e falou abra logo
 75 que o lobo esta
 76 vindo e o seu irmão

77 Mas que de pressa
 78 abriu a porta e fechou
 79 a porta e o lobo
 80 apareceu aba
 81 porta e medicheme
 82 entrar mãos, mãos
 83 nem pelo pelinhs
 84 da pontado mel
 85 farinha! então
 86 eu só a sopra

87 E bufar e o lobo
 88 a soprar a sopra
 89 e a casa pelo arsa
 90 moos e o lobo ficou
 91 furu bundo e teve
 92 a ideia de subtil
 93 pela chamine ele
 94 subtil na chamin
 95 e os três porquinhos
 96 ou sul o barulho

97 do telhado eles
 98 resouraria bota
 99 ram de agua bem
 100 quente. assim que
 101 o lobo desul pela
 102 chamine e queimou
 103 seu balum logo
 104 em segda saiu
 105 suando em gou
 106 uma vstreha

107 cadente e muma
 108 mas apareceu por
 109 ali e os três porqu
 110 ho rruerao filizes
 111 para sempre
 112 fim

O texto apresenta boa estrutura narrativa, revelando uma pequena falta de seqüência dos eventos entre as linhas 70 e 72 (parte da complicação da narrativa), mas que não chega a comprometer a estrutura do texto como um todo. Isso acontece porque, ao longo de todo o texto, o aluno demonstra estar preocupado com progressão temática mantendo de forma harmônica a articulação entre tema e rema.

O autor consegue fazer uma retextualização dos textos-base, demonstrando, a todo instante, estar atento para não perder o referencial da malha tópica desses textos. Um bom exemplo disso acontece nas linhas 39 e 40. Ao trocar de página, o autor repete a palavra “apareceu”, o que sugere que ele faz um pequeno retrocesso para não perder a progressão temática e, logo em seguida, apresenta uma nova informação. Isso revela como ele vai construindo a tessitura do texto tendo em mente a trama que compõe os textos-base.

São realizadas com qualidade as regras de regularização, idealização e de transformação necessárias para uma boa atividade de retextualização. Dentre elas destacarei as operações 7 e 8 que podem ser vistas nitidamente, por exemplo, entre as linhas 101 e 109, quando o aluno usa estruturas sintáticas muito mais elaboradas do que em O1, e bem próximas das três versões, o que revela que ele está produzindo uma escrita oralizada (tendo como base um texto escrito).

Segundo reconto – O2

- 1 os três porquinhos ... era uma vez um dia lindo de sol a mamãe dos três porquinhos
- 2 chamaram eles para ir em busca de aventura o primeiro porquinho encontrou um ... um
- 3 homem com uma braça de palha e ... pediu ... ôh homem você pode me dar um pouquinho
- 4 dessa palha? ... falou claro que sim então ... aí os ... por ... o primeiro porquinho porquinho
- 5 monta sua casa e os irmãos falaram onde já se viu mo ... porquinho morar ne casa de ... de
- 6 palha ... e eles foram andano até encontrá uma casa forte que segura ah :... .. éh: a
- 7 tempestade da noite e o frio ... éh ... os dois porquinhos foram andano e o segundo
- 8 porquinho ... e o segundo porquinho encontraram ... éh ... encontrou um homem
- 9 carregando uma braça de madeira e éh ... pediu ... o homem você pode me dá um
- 10 pouquinho dessa madeira ? ... aí o homem deu ele foi lá e ele construiu a casa dele o
- 11 terceiro porquinho disse para os ... o irmão dele onde já se viu porquinho morar em casa de

12 madeira e os: ... prime ... o terceiro porquinho saiu andano pela estrada êh ... o ... viu uma
 13 olaria e pediu o homem pra ... um pouquinho de tijolos o homem falo NÃO só se você
 14 fazê um favor pra mim êh ... o porquinho fez o trabalho pra ele e recebeu seu pagamento
 15 que era tijolos e com... crons ... construiu uma casa de tijolo ... o ... o lobo apareceu na
 16 casa de ... de ... de palha e falou ABRA A PORTA E EM DEIXA ENTRAR ... o primeiro
 17 porquinho falô NÃO NÃO E NÃO NEM PELO PELINHO DA PONTA DO MEU
 18 FOCINHO ... o lobo então falo ... ENTÃO EU VOU ASSOPRÁ BUFAR E SUA CASA
 19 PELOS ARES IRÁ AVOAR ... então ele soprou bufou e casa do primeiro porquinho
 20 voou mais ele teve sorte porque caiu perto da casa do ... segundo irmão e e ...e o lobo
 21 quando chegou lá falou ABRA A PORTA E ME DEIXE ENTRAR aí os dois porquinhos
 22 falô NÃO NÃO E NÃO NEM PELO PELINHO DA PONTA DO MEU FOCINHO ...
 23 ENTÃO EU VÔ ASSOPRÁ BUFÁ E SUA CASA PELOS ARES IRÁ AVUÁ ... ele soprô
 24 bufô e a casa do segundo porquinho vôo ele ... eles teve tanta sorte que caiu perto da casa
 25 do terceiro irmão e o lobo mais que depressa correu e falo ABRA A PORTA E ME DEIXA
 26 ENTRA ... aí os porquinhos falaram ... NÃO NÃO E NÃO NEM PELO PELINHO DA
 27 PONTA DO NOSSO FOCINHO ... então o lobo ... EU VOU SOPRAR BUFAR E A CASA
 28 PELOS ARES VAI AVUAR ... e o lobo assoprô mais a casa não voava não desmoronô
 29 então ele teve uma idéia de subir pela chaminé e escalô as paredes aí os porquinhos
 30 ((tosse)) resolveram colocá um caldeirão de água quente e o lobo (desceu) e caiu lá
 31 dentro a água tava quente ele queimô a bunda e saiu inga... ingual uma estrela
 32 carente e nunca mais mexeu com os três porquinhos os três porquinhos chamaram a
 33 mãe dele pra morá com eles fim

A relação tema-remata é mantida de modo harmônico durante todo o texto, o que garante uma boa progressão temática. Deixando a análise do interior do enunciado e indo agora para uma análise mais macro, qual seja, as partes que compõem a estrutura da narrativa(Resumo, orientação, complicação, resolução, avaliação e coda), podemos afirmar que, por estarem garantidas as relações tema-remata, as orações narrativas estão dispostas de modo correto, respeitando a seqüência de eventos em todo o texto.

Tudo isso só foi possível porque **EM-5** realizou com êxito as regras de transformação necessárias para uma boa retextualização. Ele buscou eliminar as marcas interacionais, baseado na idealização lingüística (operação 1), utilizou estratégias de reconstrução em função da norma escrita (operação 6), construiu novas estruturas sintáticas e fez novas opções lexicais (operação 7) e reorganizou a seqüência argumentativa do reconto 1 para o reconto 2, promovendo uma reordenação tópica do texto(operação 8).

3.1.2 Análise estatística (quantitativa) do *corpus* selecionado dos alunos da EM.

Com base nos dados coletados no corpus analisado acima, foram construídos tabelas e gráficos com o objetivo de dar visibilidade à frequência de incidência dos fenômenos lingüísticos, aumentando, assim, o pragmatismo das afirmações realizadas anteriormente, no final desse capítulo e na conclusão desta dissertação.

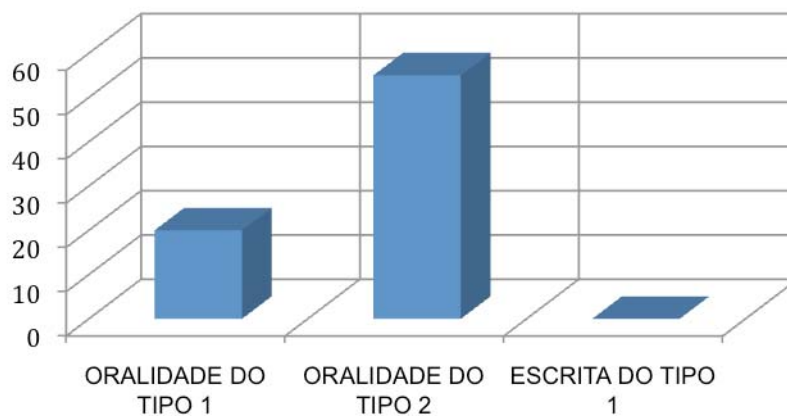
Tabela 03: Análise de incidência de expressões hesitativas e de problemas na estrutura narrativa proposta por Labov & Waletzky (1967), em produções orais e escritas realizados por alunos da **EM**.

Tipos de Oralidade e escrita Aspectos investigados	ORALIDADE DO TIPO 1	ESCRITA DO TIPO 1	ORALIDADE DO TIPO 2
Expressões hesitativas (“éh”, “ah”, “ahn”, “ôh” e “uh”).	20	0	55
Fenômeno prosódicos de hesitação	185	0	247
Problemas na progressão temática de acordo com a estrutura narrativa proposta por Labov & Waletzky (1967).	04	02	01

Fonte: Dados coletados em escola pública da rede municipal de Belo Horizonte.

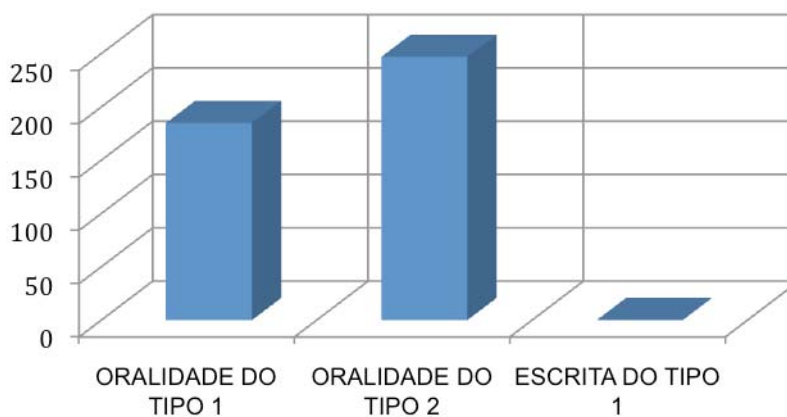
Os resultados da tabela 03 estão representados nos gráficos 03, 04 e 05 a seguir:

Gráfico 03: Freqüência de expressões hesitativas nas narrativas orais e escrita, produzidas por alunos da **EM**.



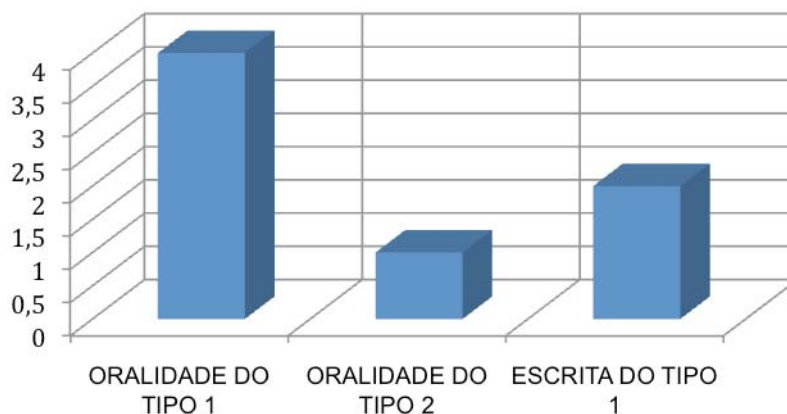
Fonte: Dados coletados em pesquisa com grupo de 5 alunos de uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Gráfico 04: Freqüência de incidência de fenômenos prosódicos (pausas prolongadas e alongamentos vocálicos) nas narrativas orais e escrita, produzidas por alunos da **EM**.



Fonte: Dados coletados em pesquisa com grupo de 5 alunos de uma escola da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Gráfico 05: Frequência de problemas na progressão temática, de acordo com a estrutura narrativa proposta por Labov & Waletzky (1967), em textos de alunos da **EM**.



Fonte: Dados coletados em escola pública da rede municipal de ensino de Belo Horizonte.

Conforme mostrado na tabela 03 e nos gráficos 03,04 e 05 acima, vemos que as expressões hesitativas (“éh”, “ah”, “ahn”, “ôh” e “uh”) apresentaram um crescimento de 175%, passando de 06 ocorrências em **O1** para 26 ocorrências em **O2**, o que mais uma vez revela uma preocupação dos alunos em se manterem fiéis à malha tópica dos textos-fonte, no caso as três versões lidas do conto dos três porquinhos. Desse modo, as expressões hesitativas, assim como os fenômenos prosódicos, também cumprem a função de promover a manutenção do sintagma, preservando a progressão temática, garantindo uma textualização satisfatória.

Em relação à estrutura da narrativa de acordo com o que foi proposto por Labov & Waletzky (1967), quatro textos de **O1** selecionados apresentaram problemas.

Já na oralidade do tipo 2, apenas um texto apresentou problemas relativos à estrutura da narrativa.

De acordo com esses dados mensurados na tabela 03 e nos gráficos 03, 04 e 05, houve um decréscimo de 75% dos problemas na estrutura da narrativa e, conseqüentemente, na progressão temática, ou seja, os problemas que envolvem a progressão temática, e que comprometem também a estrutura de narrativa proposta por Labov & Waletzky (1967), foram em sua maioria sanados.

O fato de não ter sido localizada nenhuma ocorrência de expressões hesitativas nem de fenômenos prosódicos na escrita (E1) já era esperado, uma vez que esses fenômenos lingüísticos são característicos da oralidade, só ocorrendo na escrita nos casos em que o autor quer dar um realce de natureza estilística e pragmática, atribuindo, por exemplo, à fala de um personagem algumas expressões hesitativas ou fenômenos prosódicos com o intuito de aproximar sua fala de um realismo oral, criando situações de tensão, de insegurança ou, até mesmo, um perfil psicológico desse personagem, que contribua para a construção da trama. Nos textos analisados, os alunos não se valeram desses recursos; ao contrário, devido à pouca experiência nesse tipo de tarefa, ao suprimirem todas essas hesitações no texto escrito, demonstraram ter compreendido essas particularidades de diferenciação entre o discurso oral e o escrito.

O volume de texto produzido em **O2** foi muito superior ao produzido em **O1**. Isso demonstra que todo o trabalho de contato, uso e análise das versões da história dos três porquinhos, e a experiência de reconto e reescrita possibilitaram aos alunos desenvolverem estratégias lingüísticas que os tornassem mais capazes de atuar, com maior segurança e destreza, na elaboração de um reconto ou de uma reescrita de um conto tradicional.

Observe, na tabela abaixo, a comparação do volume de texto entre **O1** e **O2**.

Tabela 04: Número de linhas transcritas em **O1** e em **O2**, por alunos da **EM**.

Alunos \ Número de linhas.	Oralidade 1	Oralidade 2
EM-1	8	41
EM-2	16	34
EM-3	18	38
EM-4	23	32
EM-5	9	33

Fonte: Dados obtidos a partir do corpus retirado da produção de alunos da **EM**.

A riqueza de detalhes acrescentada aos cinco textos durante o segundo reconto, muito semelhante aos dos textos-base, somada a atitudes de auto-correção, levam-me a concluir que os alunos estão usando o texto escrito para produzirem o reconto, o que mais uma vez confirma a hipótese de uma “escrita oralizada”. Vejamos, por exemplo, o que acontece, no segundo reconto do aluno **EM-2**. Nele o aluno faz uma parada no meio da história, quando percebe que algo foi dito de modo errado e que estava se distanciando da malha tópica do texto-base e diz o seguinte: “*o segundo porquinho e o terceiro saiu procurando palha OH ...OH* (aluno faz uma parada e retifica sua fala dizendo OH ...OH de modo enfático) ... *é tijolo para construir sua casa...*”

As experiências de discussão e análise das versões lidas feitas antes da escrita certamente auxiliaram os alunos na distinção desses aspectos.

Todos os textos escritos apresentaram uma boa estrutura da narrativa e, por conseguinte, progressão temática satisfatória.

O exercício de construção coletiva de um roteiro contendo as partes principais do texto permitiu aos alunos perceber a seqüência que marca uma ordenação de eventos presentes na história.

3.2 Análise do grupo de alunos da EP.

O grupo de alunos pertencentes à **EP** demonstrou envolvimento e entusiasmo ao longo de todo o desenvolvimento do “Projeto Versões”. A todo instante queriam participar da avaliação das versões do reconto e, durante a reescrita, demonstraram muito interesse no desenvolvimento da tarefa. Até mesmo o aluno que não havia concluído sua alfabetização (estágio silábico-alfabético) demonstrou interesse na produção da reescrita. Apesar do empenho, ele não conseguiu concluir a tarefa e a cada vez que a turma iniciava mais um encontro para produção da reescrita ele ficava irritado, tendo chorado nos dois últimos encontros. Eu e a professora dissemos a ele que não havia motivo para chorar, e que nós iríamos ajudá-lo a “escrever melhor”, assim que o projeto acabasse, já que ele, chorando, disse que não sabia escrever como os colegas e que queria aprender a “escrever melhor.”

Segundo a professora, esse projeto foi muito importante para fazer com que esse aluno tomasse consciência de seu desenvolvimento escolar em relação à turma, e, segundo a mesma, depois desses episódios ele passou a se envolver mais com as

atividades, participava mais das aulas e a todo instante chamava a professora para tirar dúvidas.

O aluno citado acima apresentava um quadro de agitação imenso, muita resistência às tarefas escolares, reagindo, várias vezes, reagia à frustração agredindo os colegas. Conforme citei anteriormente, no capítulo 1, a família foi informada e procurou auxílio de um psicólogo e um neuropediatra. Mais tarde, fiquei sabendo que havia sido diagnosticado um quadro de déficit de atenção que estava sendo tratado com psicoterapia e atividade física (natação).

Esse caso em especial, assim como os casos de inclusão da escola municipal, me levaram a refletir o quanto atividades de metalinguagem, como a que desenvolvemos, são estruturantes, no sentido de instrumentalizar os alunos em termos lingüísticos, contribuindo para o aprimoramento de seu processo de letramento e, conseqüentemente, para ampliar e, às vezes, até resgatar sua auto estima.

Pude perceber também, o quanto atividades dessa natureza contribuem para que o sujeito tome consciência de suas competências e defasagens, fazendo com que o mesmo passe a atuar de modo a transformar sua realidade. O professor passa, também, por esse processo de tomada de consciência das competências e defasagens de seus alunos e se vê obrigado a pensar em intervenções que proporcionem avanços lingüísticos de cada aluno e na turma como um todo.

Isso acontece porque as atividades de metalinguagem, ao promoverem contato, uso e análise da língua, explicitam os conhecimentos e lacunas no processo de compreensão dos alunos. Já as atividades de cunho mais tradicional, onde a ênfase está no contato e uso da atividade, no preenchimento “mecânico” da mesma, sem que seja feita uma avaliação do porque se está preenchendo daquele modo e não de outro, nada contribuem para que os alunos compreendam o fenômeno lingüístico. Intervenções de

natureza “mecânica” fazem com que as dificuldades dos alunos permaneçam, por certo tempo, latentes, assim como a angústia do educador frente ao não saber de seus educandos.

Todos os alunos da **EP** tiveram contato, desde muito cedo, com contos tradicionais, quer seja em seus ambientes sociolingüísticos, quer seja na escola, uma vez que todos eles entraram para a escola por volta dos dois anos de idade. Partindo deste ponto deveríamos esperar que eles fossem capazes de produzir textos narrativos de boa qualidade, já que tiveram contato com esses ao longo de vários anos. É nesse ponto que ressalto novamente a importância do contato, uso e principalmente da análise de atividades envolvendo a língua, o que permite ao sujeito operar sobre a língua e experimentar os efeitos de suas intervenções.

A professora da turma pesquisada me informou que o processo de análise das atividades envolvendo a língua acontece desde muito cedo naquela escola; mas a ênfase nos primeiros anos de escolaridade é dada ao contato e ao uso das produções orais e escritas, visando realizar um processo de imersão dos alunos no mundo da linguagem, seja ela oral ou escrita. É claro que, ao estabelecer comparações, as crianças estão desde muito cedo analisando as situações de uso real da língua, mas o foco, em termos de formalização do trabalho, nessa época não colocado na análise e sim na apreciação e no deleite.

Isso explica o fato de os alunos da escola particular analisada, apesar de já terem um contato freqüente com narrativas de contos tradicionais, ainda não estarem aptos a recontá-las ou reescrevê-las de modo satisfatório. Apesar disso, cabe ressaltar que nenhum dos cinco textos analisados demonstrou distanciamento do texto-base capaz de impedir o reconhecimento da história que estava sendo contada. Era perceptível em todos os casos a preocupação com a malha tópica e com o conhecimento prévio que tinham da

história. Talvez isso se deva à ampla experiência com contos tradicionais vivida por essas crianças nos anos anteriores.

Percebi que nesse grupo, também, a experiência de atuar sobre a história lida em três versões, de avaliar quais eram as melhores e sobre que aspectos possibilitaram aos alunos maior confiança para a entrada no jogo simbólico de imitar um autor experiente ao narrar oralmente ou por escrito uma história.

Segue, abaixo, roteiro construído coletivamente pelos alunos da **EP**. Esta atividade possibilitou aos alunos a noção de seqüência dos eventos do conto, o que os auxilia na elaboração do texto no que diz respeito à progressão temática. O roteiro foi elaborado tendo como base a análise da malha tópica das três versões lidas aos alunos (texto-base).

ROTEIRO CONSTRUÍDO COLETIVAMENTE NA EP

1. Os porquinhos saem pelo mundo
2. Os porquinhos pegam material para fazer a casa primeiro porquinho constrói uma casa de palha.
3. O segundo constrói uma casa de madeira.
4. O terceiro constrói uma casa de tijolo.
5. O lobo aparece na casa do primeiro porquinho e derruba a casa.
6. O primeiro porquinho foge para a casa do segundo porquinho.
7. O lobo aparece de novo e derruba a casa do segundo porquinho.
8. Os dois porquinhos fogem para a casa do terceiro irmão.
9. O lobo tenta derrubar a casa do terceiro porquinho.
10. O lobo tem a idéia de entrar na casa pela chaminé.

11. O terceiro porquinho colocou um caldeirão de água quente debaixo da chaminé.
12. O lobo caiu no caldeirão de água quente, queimou o bumbum e voou pelo espaço.
13. Os porquinhos viveram felizes para sempre.

3.2.1 Análise lingüística do *corpus* selecionado dos alunos da EP.

Farei, a seguir, a análise dos fenômenos lingüísticos encontrados no texto de cada informante selecionado no grupo da escola da rede particular.

3.2.1.1 Análise dos textos produzidos pelo informante EP - 1

Primeiro relato – O1

1 era uma vez a estória do Chapeuzinho Vermelho era uma vez a estória dos três
 2 porquinhos Palitro ... Palito Pedrinho e Joquinha ... um dia eles foram construí uma casa
 3 pra cada um ... Joquinha fez uma ... uma ... uma de madeira Pedrinho fez uma de
 4 cimento e Palhaço fez uma de: ... palha ... os três ... um dia foram passear na flo ... na
 5 floresta enquanto Pedrinho estava continuando fazer a sua casa ... aí eles encontraram o
 6 lobo mau ... correram para suas casas ... de repente o lobo mau soprô/ primeiro a casa do
 7 Pali ... do ... Palito aí depois ... do Jo ... do outro aí quando que eles foram pra casa que já
 8 tava pron ... pronta do Pedri ... do Pedrinho:: ficaram em segurança que o lobo mau não
 9 conseguiu na hora que ele foi entrá/ na chaminé eles jogaram um pozinho: esquentaram
 10 um caldeirão aí queimou o bum bum ... aí na hora que ele foi voando quebrô/ um
 11 pedacinho da chaminé eh:... sobreviveram felizes

O aluno demonstra ter conhecimento de alguns contos e de seu conteúdo. Já na primeira linha retifica o nome da história que iria contar. A relação tema-remata é mantida de modo satisfatório durante toda a história; apenas em alguns momentos percebemos uma quebra, como nas linhas 5 e 6 (“... aí eles encontraram o lobo mau ... correram para suas casas ... de repente o lobo mau soprô/”); mas logo em seguida

ele retoma a seqüência adequada das orações narrativas, o que garante uma boa estrutura da narrativa . Convém lembrar que, mesmo sem causar grandes danos no processo de textualização, tais lapsos, comprometem parcialmente a progressão temática, exigindo do ouvinte ou leitor um esforço colaborativo maior no processamento do texto, fazendo com que o mesmo tenha que ‘cerzir’ a malha tópica esgarçada naquele local, inferindo o conteúdo da parte omitida.

EM-1 realiza com relativo êxito as operações 6 e 8 das regras de transformação, necessárias em uma atividade de retextualização.

O texto apresenta estruturas sintáticas e léxicas compatíveis com o discurso oral, o que indica que o autor não se preocupou em retirar de sua fala marcas estritamente interacionais, não realizou a operação 1. Também não realizou a operação 7, ou seja, não deu um tratamento estilístico ao texto, deixando de eleger novas estruturas sintáticas e novo léxico.

Diante do que foi dito acima podemos deduzir que o aluno não utilizou como referência nenhum texto escrito. Ele produziu uma retextualização do oral para o oral.

Reescrita -E1.

A HISTÓRIA DO TRÊ PORQUINHOS.

1 NUM BELO DIA TRÊS PORQUINHO SAIRÃO PELO
 2 MUNDO OS PORQUINHOS PEGÃO MATERIAL PARA FAZER
 3 A CASA. O PRIMEIRO PORQUINHO FAZ UMA CASA
 4 DE PALHA. O SEGUNDO PORQUINHO CONSTRÓE UMA
 5 CASA DE MADEIRA. TERSEIRO PORQUINHO.
 6 CONSTRÓE UMA CASA DE TIJOLOS
 7 O LOBO APARECE NA CASA PARA PORQUINHO
 8 E A DERRUBA
 9 O PRIMEIRO PORQUINHO FOI JUNTÓ E PAROU NA
 10 CASA DO SEGUNDO E O LOBO VAI ATÉ A CASA
 11 DO SEGUNDO. E O LOBO FALA SE NÃO
 12 ABRIE ESÁ PORTA EU BOU BOFA E A SUA
 13 CASA VAI VUA. E O PORQUINHO FALOU NEM
 14 DELA PONTA DO MEU FOCINHO E O LOBO
 15 BOFA E A CASA SAI PELOS ARES E O
 16 SEGUNDO FOI PRIMEIRO CAI NA CASA
 17 DO TERSEIRO E BATEU NA CASA DO TERSEIRO
 18 E O TERSEIRO ABRE A PORTA.
 19 E O LOBO FALA SE NÃO.
 20 ABRIEM A PORTA EU VOU.
 21 BOFA E A SUA CASA VAI CAIR PELOS
 22 ARES MAS O LOBO BOFA MAS NÃO CONSEGUE
 23 E ELI TEVE UMA IDEIA DE SUBIR
 24 NO TELHADO MAS O TERSEIRO PORQUINHO
 25 SABIA ORQE O LOBO IA FAZE E POIS
 26 UMA VACILIA COM ÁGUA QUENTI E POIS
 27 FOGO POR BACHO E O LOBO CAIO.

28 E O LOBO VIROL UMA
 29 ESTRELA E VIROU UMA
 30 ESTRELA. O LOBO
 31 FICOL E QUAL UMA ESTRELINHA
 32 TONTINHA
 33 E OS PORQUINHOS VIVERÃO
 34 FELIZES PARA SENPRI E
 35 O TERSEIRO PORQUINHO FALOU
 36 COM O PRIMEIRO PORQUINHO
 37 E COM O SEGUNDO PORQUINHO
 38 DA PROSIMA VEZ COTROE
 39 UMA CASA DE
 40 TIJOLO TAMBOM MEUS
 41 IRMOIS E O PRIMEIRO
 42 PORQUINHO FALOU TÁ BOM
 43 E O SEGUNDO PORQUINHO
 44 TAMBEN FALOU TÁ BOM
 45 TAMBEN. ENTÃO
 46 ELES VIVERÃO FELIZES
 47 PARA SENPRI.

O texto apresenta boa estrutura da narrativa, estando suas partes (Resumo - linhas 1 e 2, orientação - da linha 2 à 6, complicação - da linha 7 à 24, resolução - da linha 24 à 34, avaliação da linha 35 à 45 e coda - linhas 46 e 47) dispostas de modo correto, ocorrendo as orações narrativas na seqüência adequada, garantindo, assim, uma boa ordenação dos eventos. Isso só foi possível porque o autor garantiu, ao longo de todo o texto, uma boa articulação entre tema e rema, salvo no caso das linhas 7, 8 e 9, onde o lobo aparece na casa do primeiro porquinho e logo em seguida a derruba (foi suprimido do texto o diálogo entre o lobo e o porquinho para, então, o lobo soprar e derrubar a casa). Parece que o autor, por estar preocupado em seguir o texto-base, se descuidou da

progressão temática e faz um salto temático, deixando uma informação do tema incompleta (“ o lobo aparese na casa para poquinho e a derruba”). Apesar dessa falha, o texto não apresenta problemas relevantes para sua textualização.

Podemos afirmar que o aluno realiza uma boa retextualização valendo-se das regras de regularização, idealização e transformação necessárias para o êxito dessa tarefa.

Segundo reconto – O2

1 era uma vez uns três porquinhos ... um dia a mãe chamou ... vem cá porquinhos eu quero
 2 te contar uma coisa ... aí ela contou ... ela contou assim ... eu já tô muito velha e já tô ...
 3 ... já tô ... e ... saiam pelo mundo para construi sua casas e ... e vai agora ... aí eles foram e
 4 depois ... o primeiro encontrou um homem que tava ... que tava levando palha para as
 5 vacas delas e encontrou e pediu assim ... moço me empresta um pouquinho de palha e
 6 depois... ... e ele construiu ... os dois não concordaram com a casa e depois os outros ... o
 7 outro foi e viu um moço carregando uma madeira porque cortou umas árvores e falou
 8 assim ... me empresta um pouco de madeira pra eu construi minha casa ... ele concordou e
 9 o outro não gostou e aí ... o moço ... aí tinha uma ...um moço que tava construindo
 10 uma casa ... o outro porquinho ... e moço tava construindo uma casa e ele pediu um
 11 pouco de tijolo ... aí ele constru ... aí ele concordo/ ... aí ele pediu um pouquinho de
 12 tijolo e construiu sua casa ... aí veio o lobo casano/ os porquinhos por causa do cheiro
 13 dele ...forte ... (é claro eles num toma banho) ... aí ele foi ... aí ele foi ... aí ele foi pra
 14 casa de mad não pra casa de palha aí:: ele bateu na porta toc toc toc ... aí o porquinho
 15 ... quem é ... É O LOBO DEIXA EU ENTRA AÍ NA SUA CASA SE NÃO EU SOPRO
 16 ... aí ele falo que não ... aí ele ... ENTÃO EU VOU SOPRA ... e soprou ... ((a criança
 17 reproduz com a boca o som de um sopro forte)) ... ele ... aí ele ... aí o outro foi pra
 18 casa do outro porquinho que construiu a casa de madeira e foi ... e foi ... aí o porquinho
 19 chegou e toc toc toc e o outro quem é? ...EU SOU O PORQUINHO :: EU SOU O
 20 PORQUINHO :: SEU AMIGO ... SEU IRMÃO ... aí ele foi e deixou entra/ mais só que
 21 quando o lobo chego ele ... o lobo bateu na porta toc toc toc ... ele ... aí o lobo falo ...
 22 ... NÃO...aí o porquinho quem é ... aí ... É O LOBO DEIXA EU ENTRAR ... aí ele falo
 23 NÃO ...aí ele ... SE NÃO EU VOU SOPRAR ... aí ele sopro ((a criança reproduz com a
 24 boca o som de um sopro forte)) ... aí ... os dois porquinho fugiram pra casa de tijolo que é
 25 a do terceiro irmão ... e foi andando ... aí o lobo chego/ ... aí os dois chegaram ...e
 26 depois o lobo chego ... aí foi ... foi ... e o lobo chego/ ... e ... e ... e ele bateu na porta
 27 e disse DEIXA EU ENTRAR ... aí ele falo ... aí o porquinho falo NÃO ... ENTÃO EU
 28 VOU SOPRAR ((a criança reproduz com a boca o som de um sopro forte)) ... aí foi mas a
 29 casa não derrubou ... soprou mais três vezes mais não conseguiu ... aí ele resolveu entrar
 30 pela chaminé ... aí eles acenderam o fogo... e ele caiu ... ele pos o rabo e queimo/ e ele
 31 subiu igual foguete ...aí caiu na lua ... pronto

No segundo reconto de **EP-1** podemos perceber um volume de texto muito maior do que o primeiro, as construções sintáticas estão mais elaboradas, assim como o léxico, o que demonstra uma preocupação do aluno em manter-se fiel à malha tópica do

texto-base (as três versões escritas do conto). Apesar disso, o aluno algumas vezes não consegue manter uma boa relação entre o tema e a rema, como acontece nas linhas 20, 21 e 22 e 23.

Apesar de deixar lacunas entre os eventos ocorridos durante a complicação da narrativa, podemos afirmar que a retextualização realizada apresenta uma boa estrutura narrativa. O aluno fez uso das operações 1, 5, 6, 7 e 8 das regras de transformação, o que garantiu a qualidade do texto produzido.

A escolha de novas estruturas sintáticas como “era uma vez uns três porquinhos ... um dia a mãe chamou...”, “aí ... os dois porquinho fugiram pra casa de tijolo que é a do terceiro irmão ...” revela a preocupação do autor em produzir um texto que se assemelhe ao texto escrito conhecido por ele.

3.2.1.2 Análise dos textos produzidos pelo informante EP - 2

Primeiro relato – O1

1 era uma vez três porquinhos ... que ... cada um resolveu morá/ em uma casa o primeiro
 2 construiu uma casa de:: palha e o segundo construiu uma casa de madeira e o terceiro ::
 3 construiu uma casa de pedra ... e aí ... eles ... cada ... aí ... aí aí ...eles ... foram pra
 4 casa do terceiro que fez a casa de tijolo ... lo ... aí eles ... ele só sabe trabalhá/ não sabe
 5 brincar ele disse ... então ... ele ... aí ele disse o lobo mau vai te pegar :: claro que não
 6 nem existe lobo mau ... aí eles cantaram ... quem tem medo de lobo mau lobo mau quem
 7 tem medo do lobo mau lobo mau do LOBO MAU ... eles foram e disseram O LOBO MAU
 8 ma... aí o lobo mau apareceu e correu atrás deles e disse abre essa porta se não eu vô so ...
 9 assoprar até ela cair aí ele assoprou assoprou e caiu ... co ... o outro ... o ...o primeiro foi
 10 pra casa do segundo com ... abre essa porta se não eu vô/ assoprar: ele assoprou e foi atrás
 11 deles ... aí:: eles foram pra casa do mais velho ... ele disse ... o mais velho disse ... ESTÁ
 12 VENDO ... aí ele bateu na porta ((criança bate na mesa como se estivesse batendo na
 13 porta)) ME DEIXE ENTRAR : ... NÃO... o porquinho mais velho disse então eu vô?
 14 Assoprá/ até a sua casa caí/ aí ele resolveu e foi pra chaminé o ... o porquinho mais velho
 15 foi e fez uma fogueira e caiu e saiu correndo pronto

Este texto apresenta problemas em relação à estrutura da narrativa, principalmente durante a parte da complicação (linha 6 à 14). A seqüência dos eventos apresenta lacunas, como na linha 9. Esses problemas ocorrem porque a progressão

temática encontra-se comprometida, visto que o autor, por várias vezes apresenta uma nova informação (rema) sem antes ter construído seu contexto (tema).

Um bom exemplo disso é o que ocorreu nas linha 14 e 15, onde não conseguimos saber através do texto quem caiu na fogueira e saiu correndo. Por questões óbvias inferimos que foi o lobo, mas o texto omite tal informação. Outro fato que ilustra os problemas existentes na relação tema–rema nesse texto ocorre nas linhas 13 e 14, quando o autor diz: “... o porquinho mais velho disse então eu vô? Assoprá?”, quando, na verdade, quem teria que dizer isso era o lobo.

EP-2 não realiza um reconto preocupado em retirar as marcas interacionais características da oralidade, o que revela que o texto-base que ele toma como referência para produzir a retextualização não é um texto escrito. Ele não produz uma idealização lingüística no texto (não realiza a operação 1). Por não se preocupar com a idealização lingüística característica de um texto escrito, ele também não realiza as operações 5 , 6 , 7 e 8.

Reescrita – E1.

①	OSTRES PORQUINHOS
1	NUM BELO DIA TRÊS PORQUINHOS
2	RESOLVERAM SAIR EM BOSCA
3	DE AVENTORA O 1º PORQUINHO
4	TEVE A IDEIA DE FASER
5	ASCASAS DE PALHAMAS NÃO
6	GOSTARAM DA IDEIA
7	O 2º PORQUINHO DEL A
8	IDEIA DE FASER A SUA CASA
9	DE MADEIRA IO 3º DE
10	TIGOLO EM TANL NA CASA
11	DO 1º PORQUINHO APARESEL
12	O LOBO E BATEL NA PORTA
13	E DISE MIDEA INTRAR
14	EO 1º PORQUINHO DISE

②	
15	INTRAR NA MINHA NEM
16	PENSA VOCE E O LOBO
17	NÃO VAI MIMGANA O
18	LOBO BUFUO E ASOPROL
19	EA CASA VUOL O PORQUINHO
20	APAVORADO COREU ATEA
21	CASA DO 2º PORQUINHO
22	ENTAL O LOBO CHEGOL
23	BEM ATRAS E BATEL
24	NA CASA DE MADEIRA
25	E DISE MIDEA INTRAREO
26	2º PORQUINHO DISI, NEM
27	O LOBO FORIBONDO BUFOL
28	E ASOPROL EACASA
29	VUOL DIRETO PARA A

30 CASA DO VOSO IRMAL
 31 DISE O 2º PORQUINHO
 32 O LOBO BEM ATRAS
 33 DISE PARADOS E BATEU
 34 NA CASA DE TIGOLOS
 35 E DISE DEI CHAMI ENTRAR
 36 NEM QUIA VACATOSA
 37 E O LOBO DISE ENTÃO ME
 38 SO A CASA VAI VOAR
 39 MAIS O LOBO SOPROL
 40 E BOFOL MAIS NÃO
 41 A DIÃNTOU A CASA NÃO
 42 VOOL O LOBO MAIS
 43 QUETENTASI NÃO
 44 COSIGIU ENTÃO

45 O LOBO TEVI UMA
 46 IDEIA DE IR PELA
 47 CHAMINE OS PORQUINHOS
 48 ISPERTINHOS COLOCARÃO
 49 UM CAUDERÃO DENTRO
 50 DA CHAMINE E O LOBO
 51 QUEIMOL O BUMBUM
 52 ENINGEM O VIO FALAR
 53 DO LOBO MAIS

Ao comparar o texto escrito com o roteiro construído após o trabalho realizado com as três versões, podemos observar que o aluno procurou construir sua reescrita usando como fonte o texto-base, as três versões estudadas.

Essa preocupação em produzir uma retextualização de boa qualidade que observasse as características das três versões (texto-base), fez com que o aluno buscasse realizar algumas regras de regularização e idealização e regras de transformação tais como: eliminação de marcas estritamente interacionais (operação 1), concordância e reordenação sintática (operação 6) – “Os porquinhos ispertinhos colocarão um caldeirão dentro da chaminé” – tratamento estilístico com novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais (operação 7) – “o lobo furibundo bufol easoprol e a casa vuol” — e reordenação tópica do texto bem como reorganização da seqüência argumentativa (operação 8).

A estrutura da narrativa não apresenta problemas relevantes, apenas alguns problemas de omissões de ações na parte da orientação, linhas 5, 6 e 10, e outra na parte da complicação, linha 37. Essas omissões de orações narrativas, que tem como objetivo indicar a seqüenciação das ações, não chegaram a comprometer a textualização.

O texto apresenta boa progressão temática; o autor, de modo geral, opta por uma progressão temática do tipo linear. Em alguns momentos da história temos variações da estratégia de progressão, como acontece da linha 3 à linha 10, onde EP2 faz opção por uma progressão por subdivisão do rema e nas linhas 5, 6 10, e 37, onde surgem lacunas no texto que sugerem que **EP-2** tenha tentado fazer o movimento de progressão com salto temático. Apesar de não ter conseguido seu objetivo, isso demonstra o quanto o autor já se sente à vontade para arriscar algumas manobras lingüísticas. Ele arrisca na direção da construção de um estilo próprio quando escreve “Nem que a vaca tosa” (linha 36), o que também demonstra estar seguro em relação à construção da narrativa.

Segundo reconto – O2

1 Era uma vez três porquinhos (come que é mesmo?) um chamado João Jojoca e:::
 2 Pedrinho ... os irmãos resolveram fazer uma casa de palha ... uma casa de:: ... uma casa
 3 pra se proteger do lobo ... aí ... o irmão mais velho falou ... eu vou construir uma casa
 4 de pedra ... o irmão do me ... o irmão do meio falou eu vou construir uma casa de madeira
 5 e o irmão caçula falou ... eu vou construir uma casa de palha ... aí eles construíram a casa
 6 ... depois veio os dois irmãos chama o irmão mais velho pra eles brincarem mais aí ele não
 7 podia parar de trabalhar ... um dia ... o lobo ... foi pega os porquinhos ... depois ... o
 8 irmão mais ... o lobo foi na casa do irmão mais novo e disse DEIXE-ME ENTRAR ...
 9 DEIXE-ME ENTRAR ... depois o irmão ... mais novo ... quando o lobo quebrou né ...
 10 o irmão mais novo fugiu pra a casa do irmão que tem a casa de madeira ... né ... depois
 11 que o::: o irmão ... o caçula falou ... DEIXE-ME ENTRAR ... aí o porquinho entrou os
 12 dois ficaram lá ... o lobo chego aí os dois falaram ... NÃO... o lobo falo ... POSSO ...
 13 DEIXE-ME ... POSSO-ME ENTRAR ... aí eles disse NÃO ... aí o lobo soprou e a casa
 14 espatifou-se no chão ... depois ... ah::: ... os dois porquinhos foram pra casa de pa ... pedra
 15 ...né ... aí ... os porqui ... os dois irmãs falaram DEIXE-ME ENTRAR ... aí os irmã ... os
 16 dois irmã ... os três irmãs entraram né depois o lobo soprou e não consegui derrubar a
 17 casa ... depois ele decidiu ... ir pela chaminé ... ele ... aí os porquinhos (lá no meio da
 18 casa) ... eles encenderam a lareira e quando e quando o lobo desceu ele queimou seu rabo
 19 e fim

O texto produzido apresenta constantes movimentos de recuo seguidos de retomadas do fluxo da informação que fazem com que a progressão temática avance de modo linear, porém realizando movimentos semelhantes a saltos temáticos. Não podemos afirmar que a relação tema-rema tenha ficado comprometida, nem tampouco, a estrutura da narrativa, mas esses movimentos de retrocesso, seguidos de um novo avanço dos eventos, tornam o processamento do texto mais difícil e exigem do ouvinte/leitor um papel mais colaborativo no que diz respeito à textualização.

Se observarmos bem, o que parece ser uma dificuldade do aluno em produzir um reconto, na verdade revela uma preocupação do mesmo em manter-se fiel à malha tópica do texto-base, o que ocorre nas linhas 2, 4, 7, 8, 12, 13, 14, e 15. Em todos esses casos o que vemos são reavaliações do texto produzido, com o objetivo de retificar possíveis falhas na progressão temática. Isso nos revela um refinamento das competências lingüísticas de **EP-2** em relação ao primeiro reconto produzido.

Esse refinamento torna-se nítido ao analisarmos a construção de novas estruturas sintáticas e a adoção de novo léxico realizadas pelo autor. Vejamos os casos ocorridos nas linhas 13, 14 e 15. Na linha 13, EP2 faz um esforço para se apropriar de uma estrutura sintática de maior formalidade, buscando uma idealização lingüística (operações 1 e 7) “... POSSO-ME ENTRAR ...”, assim como na linha 15 : “... DEIXE-ME ENTRAR ...” Nas linhas 13 e 14 também temos outro exemplo de uma linguagem mais formal, quando o informante diz: “...aí o lobo soprou e a casa espatifou-se no chão...” Diante do que foi dito acima podemos concluir que o aluno realiza a atividade de retextualização com êxito e usa como texto-base um texto escrito.

3.2.1.3 Análise dos textos produzidos pelo informante EP – 3

Primeiro relato – O1

- 1 uhn:: éh: era uma vez três por-
 2 casa ... aí ... um construiu uma casa de palha o outro de madeira e o outro de pedra um dia
 3 o lobo chegô/ ... aí ele derrubô/ a casa de palha e o porquinho saiu correndo ... depo ...
 4 aí o porquinho entrô/ na casa de madeira do outro irmão ... aí :: o lobo soprô/ a casa ...
 5 aí:: eles correram pra casa de tijolo ... e aí:... sabe? o lobo tentô/ derrubar mas não
 6 conseguiu e ele foi embora e nunca mais voltô/ fim::

O informante produziu um texto com vários problemas na estrutura narrativa, por omitir eventos em todas as partes dele principalmente nas de complicação e resolução, o que comprometeu toda a malha tópica e, por conseguinte, a progressão temática.

Por dispor os eventos de modo desconectado, o texto mais parece um roteiro, mesmo assim com partes omitidas.

O aluno não faz uso de nenhuma regra de transformação a ponte de podermos dizer que ele realizou uma boa retextualização. Pelo que foi mostrado acima fica claro que **EP-3** não utilizou como modelo nenhum texto-base escrito. Constata-se, portanto, que durante todo o texto ele não trabalhou com nenhuma idealização lingüística.

Reescrita - E1.

OS TRÊS PORQUINHOS	
X	09/11/2006
X	OS TRÊS PORQUINHOS
1x	UM BELO DIA TRÊS PORQUINHOS
2x	FORAM TER AVENTURAS PELO
3x	MUNDO O 1º PORQUINHO
4x	ACHOU UM HOMEM QUE CAREGAVA
5x	PALHA O 2º PORQUINHO ACHOU
6x	OUTRO HOMEM SO QUE ELE
7x	CAREGAVA MADEIRA O 3º PORQUINHO
8x	ENCONTROU UM HOMEM QUE VENDIA
9x	TIJOLO CIMENTO E PEDRA
10x	OS PORQUINHOS DIRETAMENTE
11x	FORAM CONSTRUIR SUAS CASAS
12x	LOGO EM SEGUIDA O LOBO
13x	APARECEU NA CASA DO 1º PORQUINHO

14x	E BATEU NA PORTA QUE É
15x	O PORQUINHO FALOU É O LOBO
16x	ABRA A PORTA NÃO NEM PELO
17x	PEQUENINO DO MEU RABINHO
18x	EU VO BUFA VOU SOPRA E SUA
19x	CASA VAI DE RUÍDA O PORQUINHO
20x	NÃO ABRIU O LOBO VEIS O QUE
21x	FALOU ELE BUFOU E SOPROU
22x	E ACONTECEU O QUE FALOU
23x	SÓ QUE O PORQUINHO CAIU EM
24x	FRENTE A CASA DO 2º PORQUINHO
25x	DEPOIS DE UM TEMPO O LOBO
26x	APARECEU NA CASA DO 2º PORQUINHO
27x	O LOBO FES O QUE TINHA FEITO
28x	ANTES E OS PORQUINHOS TAMBÉM

29x	E CAIRAM EM FRENTE A CASA
30x	DO 3º PORQUINHO O PORQUINHO
31x	ABRIU A PORTA PARA OS
32x	IRMÃOS LOGO DEPOIS O LOBO
33x	APARECEU NA CASA DO 3º PORQUINHO
34x	O LOBO DISSE ABRA A PORTA
35x	NÃO NEM PELO PEQUENINO DO MEU
36x	RABINHO O LOBO TENTOU SOPRAR
37x	MAS NÃO CONSEGU E TEVE A IDÉIA
38x	DE DESER PELA CHAMINÉ OS
39x	PORQUINHOS VORAM MAIS ESPERTOS
40x	E COLOCARAM UM CAUDREL DE AGUA
41x	VERVENDO O LOBO DESER A CHAMINÉ
42x	E QUEIMOU O BOMBOM SUBIU A
43x	CHAMINÉ IGUAL UM FOGUETE E VAIU

44x	UMA ESTRELA MELHOR ESTRELA CADENTE
45x	E OS PORQUINHOS VIVERAM FELIZES PARA
46x	SEMPRE

O aluno consegue produzir um texto de muito boa qualidade. A estrutura da narrativa é construída sem nenhum problema, apresentando uma ordenação de eventos adequada. Isso acontece porque, no interior do enunciado, a articulação entre o tema e a rema ocorre de forma satisfatória, o que garante uma boa progressão temática.

Tudo o que foi dito acima é resultado de uma boa atividade de retextualização, onde a criança demonstra dominar as regras de regularização, idealização e transformação, mantendo-se atenta ao modo como os textos-base foram construídos. Um bom exemplo disso são as estruturas sintáticas construídas nas linhas 14 e 15, 20 e 21, da linha 25 à linha 30 e, principalmente, da correção que o autor faz no próprio texto.

Temos outro bom exemplo na linha 44, onde **EP-3** usa o termo “melhor” para retificar a informação anterior e apresentar uma palavra mais elaborada (cadente) para nomear a estrela, aumentando, assim, a força elocucionária, fazendo uma modulação das informações dadas pelos textos-base o que revela uma experimentação na direção da construção de um estilo próprio.

Segundo reconto –O2

1 numa tarde:: ... a mãe deles chamaram ... meus filhos venham até aqui ... eu quero
 2 conversar com você ... claro:: então ele falou ... (não ta bom)... .. era uma vez três
 3 porquinhos eles moravam num ja jardim e queriam construir uma casa a mãe chamou
 4 venham até a cá meus filhos venham até a cá meus filhos eu quero conversar com vocês ...
 5 cada um vai construir a sua casa ... o primeiro porquinho achou um homem vendendo
 6 palha e pediu ... ôh homem ôh homem ... me dá um pouco de palha por favor ... tá bom
 7 custa um real ... éh dois ... um real e cinco centavos então:: ... brigado ... e ele
 8 construiu sua casa ... então chegou ... o:: ... ele construiu e ficou esperando assentado na
 9 varanda logo em seguida ... o:: outro porquinho ... o segundo porquinho chegou e viu
 10 um homem carregando as madeiras e pediu homem me dá essa madeira para mim
 11 construir essa casa:: ... dó ... quanto que custa ... custa um real e quatro centavos ... éh ...
 12 e você ... toma ... aí ele construiu sua casa e ficou espe ... e foi encontrar o primeiro
 13 o irmão dele que estava assentado na varanda ... o terceiro porquinho ele ... ele ... a casa
 14 um pouquinho ... ai quando ele estava chegando mais ou menos perto dos irmãos veio um
 15 homem carregando tijolos e pediu ... me dar um pouco de tijolos ... tijolos por favor ...dou
 16 ... é para mim construir a minha casa quanto que custa ... um real e cinqüenta centavos ...
 17 ... ele foi ... e demorou duas noites e dois dias para ... não ... três dias para contruir a sua
 18 casa ... logo em seguida os dois porquinhos passaram lá na casa dele ... IRMÃO IRMÃO
 19 ... vamos brincar um pouco ... NÃO:: eu prefiro arrumar a minha casa para o lobo não me
 20 pegar quando eles saíram um pouco mais pra frente ... um porquinho o lobo che ...

21 um porquinho avisou OLHA OLHA ALI TÁ VINDO UM LOBO VAMO PRA CASA ... o
 22 primeiro porquinho ... ele atropçou e o lobo quase que pegou e seguiu ele ... depois
 23 chegou bateu na porta ABRE ABRE ABRE ESSA PORTA ... (como que fala)
 24 NEM PELO PELINHO DA PONTA DO MEU FOCINHO QUE EU VOU ABRIR ESSA
 25 PORTA EU VOU SOPRAR SOPRAR ATÉ SUA CASA DESMORONAR::
 26 depois ele ... aca ... ele soprou ... ficou vermelho mas conseguiu ... e foi pra casa do irmão
 27 ... do segundo irmão dele ... ele entrou correndo e avisou pra ele O LOBO ESTÁ ME
 28 SEGUINDO VAMO... SE ESCONDA ... ele falou ele fa ... o lobo chegou e ele falou
 29 ... NEM PELO PELINHO DA PONTA DO MEU NARIZ QUE EU VOU ABRIR ESSA
 30 PORTA e ele soprou soprou e a casa desmoronou ... e logo a seguir os dois correram
 31 pra casa do terceiro irmão ... então quando chegou lá o lobo estava um pouquinho cansado
 32 e demorou alguns minutinhos ... chegou e pediu ... IRMÃO IRMÃO POSSO ...
 33 PODEMOS FICAR AÍ QUE O LOBO ESTÁ SEGUINDO AGENTE ... vamos arrumar
 34 então a chaminé porque se ele tiver a idéia o lobo chegou ... ABRA ESSA PORTA
 35 PORQUE SE NÃO EU VOU SOPRAR SOPRAR ATÉ A SUA CASA DERRUBAR ... aí
 36 eles falaram ... NÃO NEM PELO ... FOCINHO DO PELINHO DO NOSSO NARIZ
 37 QUE A GENTE VAI ABRIR A PORTA ... ele soprou soprou e a casa nem ... mexeu o
 38 primeiro tijolo depois ele teve a idéia vou subir no telhado e entra na chaminé ... quando
 39 ele viu ... tava saindo umas fumaças ele achou que era só de brincadeirinha e ... entrou e
 40 queimou a ... o bumbum e voou pela primeira estrela ... fim

Temos aqui um texto que mantém uma boa progressão temática, e todas as partes da estrutura da narrativa — resumo (linha 1 à 5), orientação (linha 5 à 19), complicação (linha 20 à 37), resolução (linha 38 à 40) e avaliação e coda (linha 40) — apresentam-se bem organizadas e com boa ordenação dos eventos.

O aluno consegue obter êxito em sua tarefa de retextualizar oralmente o conto. Ele utiliza como texto-base um texto escrito; prova disso é a linguagem formal utilizada durante o reconto, a elaboração das estruturas sintáticas e o léxico utilizado, como, por exemplo, na linha 30 (“... e logo a seguir os dois correram pra casa do terceiro irmão...”) e também nas linhas 32 e 33 (“... IRMÃO IRMÃO POSSO ... PODEMOS FICAR AÍ QUE O LOBO ESTÁ SEGUINDO AGENTE ...”).

3.2.1.4 Análise dos textos produzidos pelo informante EP – 4

Primeiro reconto – O1

1 éh:: ... era uma vez três porquinhos ... éh: ... a mãe dele ... a mãe deles ... pediram
 2 pra ir construíram uma casa ... mas eles foram andando cada um construiu uma casa ...
 3 um construiu um de palha outro de :: de madeira o outro de tijolo ... mais/ aí o lobo

- 4 apareceu ... com ... com ... vontade de :: ... comer porcos então ele soprou a casa de
- 5 PALHA ele foi andando soprou a de madeira mas não soprou a de tijolos ... enquanto isso
- 6 os dois porquinhos ficaram alegre na casa do outro ... eu ... (então ... eu não sei mais) ...
- 7 ... ele tentou entrá/ pela chaminé mas puseram fogo e ele morreu ... fim::

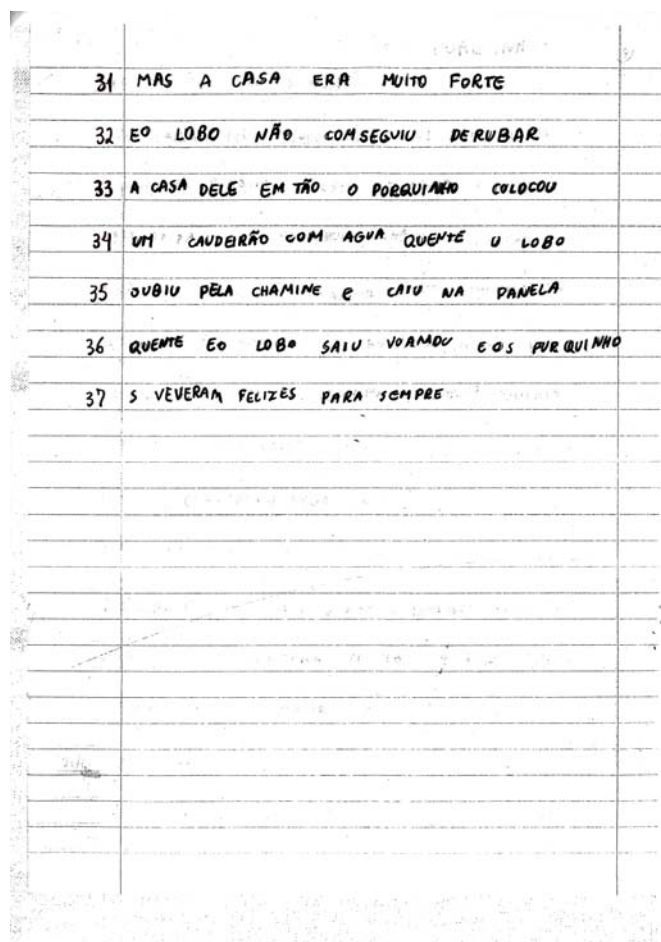
O texto apresenta vários problemas na estrutura da narrativa. O informante altera a ordenação dos eventos, principalmente na parte da complicação da história, o que faz com que toda a progressão temática fique comprometida. Ao longo de todo o reconto as informações são apresentadas de modo desconectado, o que equivale dizer que há em todo o texto uma ruptura na relação existente entre o tema e o rema, e, às vezes, a informação surge truncada, como no caso das linhas 5, 6 e 7.

Nenhuma das regras de transformação que devem estar presentes em uma boa retextualização foi observada no texto. O aluno, nitidamente, não faz a escolha de um texto-base escrito como ponto de partida para realizar a retextualização.

Reescrita E1.

OS TRES PORQUINHOS	
1	ERA UMA VES TRES PORQUINHO
2	QUE SAIRAM PELO MUNDO ATRAS DE AVENTURAS
3	O PRIMEIRO PORQUINHO QUERIA CONSTRUIR A SUA
4	CASA DE PALHA ELE PROCUROU ACHOU E CONSTRUIU
5	A SUA CASA O SIGUNDO PORQUINHO QUERIA CONSTRUIR A
6	SUA CASA DE MADEIRA ELE PROCUROU ACHOU E
7	CONSTRUIU A SUA CASA O TERSEIRO PORQUINHO QUERIA
8	CONSTRUIR A SUA CASA DE TIJOLOS ELE PROCUROU
9	ACHOU E CONSTRUIU ASUA CASA
10	O LOBO APARESEU NA CASA DO PRIMEIRO PORQUINHO
11	E O LOBO DISE ME DEIXE ENTRAREO PORQUINHO DISE NÃO
12	DEIXO O LOBO ENTRAR EM TÃO O LOBO DISE
13	ENTÃO EU VOU SOPRAR EM SUA CASA
14	PELOS ARES VOARA EO PRIMEIRO PORQUINHO CAIU
15	NA PORTA DA CASA DO SIGUNDO PORQUINHO

16	O SIGUNDO PORQUINHO DEIXOU O PRIMEIRO
17	PORQUINHO ENTRAR NA CASA DELE E O LOBO
18	ENCONTROU A CASA DO SIGUNDO PORQUINHO E O
19	LOBO DISE ME DEIXE ENTRAR E O PORQUINHO DISE
20	NÃO DEIXO VOCÊ ENTRAR E O LOBO DISE ENTÃO
21	EU VOU SOPRAR BUFAR E A SUA CASA PELOS
22	ARES VOARA EO PRIMEIRO PORQUINHO EO SIGUNDO
23	PORQUINHO CAIRAM NA PORTA DA CASA DO
24	TERSEIRO PORQUINHO EO TERSEIRO PORQUINHO
25	DEIXOU US PAIS EM TRAREM NA CASA DELE
26	O LOBO ACHOU A CASA DO TERSEIRO
27	PORQUINHO ENTÃO O LOBO DISE ME DEIXE EM TRAR
28	O PORQUINHO DISE NÃO DEIXO NÃO EO
29	LOBO DESE ENTÃO EU VOU SOPRA BUFAR E
30	PELOS ARES SUA CASA VAI VOAR



Esse texto não apresenta muitos detalhes; apesar disso, demonstra uma elaboração muito maior do que a desenvolvida durante a oralidade 1. O autor opta nitidamente em seguir a malha tópica dos textos-base e do roteiro. Essa escolha fez com que o mesmo investisse de modo cuidadoso na composição do texto, garantindo uma boa estrutura da narrativa e uma boa articulação entre o tema e o rema, o que, conseqüentemente, produziu uma boa progressão temática.

Foi realizada uma boa atividade de retextualização, tendo o autor utilizado, com critério, as regras de regularização, idealização e transformação. Ao longo de todo o texto podemos notar, por exemplo, a presença das operações 6 (estratégia de reconstrução

do texto em função da norma culta), 7 (seleções de novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais) e 8 (estratégia de estruturação argumentativa).

Segundo reconto –O2

1 era uma vez três porquinhos que morava na casa da mãe e um dia era uma vez
 2 três porquinhos que morava na casa da mãe ... um dia a mãe pediu para ... que eles já tava
 3 muito grandes ... ela pediu para eles ... construíram... construir sua própria casa ...
 4 então o mais novo ... ele construiu uma casa de palha pra ... pra depois ele ir brincar rápido
 5 ... e o ... e o ... médio ... ele construiu a casa dele de madeira ... e o grande... ele construiu
 6 a casa dele de tijolos ... então chegou um lobo que ... que queria ... (pera aí) ... que
 7 queria comer os porcos e bateu na casa do primeiro porquinho e falou ABRE A PORTA ...
 8 SE NÃO EU VOU SOPRAR A CASA ... EU NÃO VOU ABRIR NEM PELO FOCINHO
 9 DO ... NEM PELO PELINHO DO MEU NARIZ aí o lobo soprou soprou soprou e até
 10 que conseguiu éh:: soprar a casa ... aí o::: ... o primeiro porquinho correu pra casa do
 11 médio ... então o lobo foi correndo atrás ... e ... e bateu na casa do segundo porquinho e
 12 falou ABRE A PORTA SE NÃO EU VOU BUFAR E SOPRAR ... NÃO DE JEITO
 13 NENHUM ... ele soprou soprou até conseguir e o dois porquinhos foram correndo pra
 14 casa do terceiro porquinho ... então o lobo foi correndo atrás deles ... e::: aí ... uh:: ...
 15 os três porquinhos ficaram na casa de tijolo ... o lobo bateu na porta e disse ... ABRA A
 16 PORTA ... SE NÃO EU VOU BUFAR E SOPRAR NÃO ... NEM PELO PELINHO
 17 DO MEU NARIZ aí o lobo soprou soprou soprou e NADA::: ... nem um pedacinho
 18 conseguiu se mexer a casa ... e soprou de novo soprou soprou até ficar roxo e::: e
 19 NADA ... então ele teve uma idéia de subir ... pela chaminé ... aí o terceiro que era muito
 20 esperto ... ele ficou com um caldeirão de baixo da chaminé jogou a ... com água quente ...
 21 jogou água quente nele ... e aí o lobo caiu em cima do caldeirão e aí ... a bunda dele
 22 queimou ... e aí ele nunca mais voltou pra ... pra casa dos três porquinhos

Para realizar essa retextualização, o autor usa como texto-base um texto escrito (versões do conto) e busca ao longo de todo o texto se manter fiel à malha tópica do mesmo. Para isso, ele utiliza as regras de transformação necessárias em uma atividade de retextualização. Faz uso da operação 1 (eliminação de marcas estritamente interacionais) , da operação 6 (estratégia de reconstrução em função da norma escrita), da operação 7 (seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções lexicais) e da operação 8 (reordenação tópica do texto e reorganização da seqüência argumentativa).

A preocupação com uma maior formalização da fala (idealização lingüística) fez com que **EP-4** produzisse um texto com boa progressão temática, onde a relação tema-rema foi preservada de modo satisfatório.

O resultado de uma boa retextualização e da relação harmônica entre tema e rema fez com que as orações narrativas se mantivessem em ordem, garantindo uma boa ordenação dos eventos. Isso fez com que o texto apresentasse uma boa estrutura da narrativa.

Ao longo do texto temos inúmeros exemplos que demonstram a preocupação do autor em produzir uma escrita oralizada, como, por exemplo, nas linhas 1 e 2, onde o autor faz pequenas paradas e retifica sua fala, Nas linhas 5 ,10 e 22 são realizadas paradas com repetição de pequena parte do texto para, em seguida, avançar no fluxo da informação, o que revela que a criança esta usando como referência um texto-base. Isso fica visível na linha 6, quando ele faz uma grande parada e diz “ pera aí”, para logo em seguida continuar narrando a seqüência de eventos.

3.2.1.5 Análise dos textos produzidos pelo informante EP – 5

Primeiro relato – O1

- 1 era uma vez uns três porquinhos ... ele morava numa ... que queria construí/ uma casa
- 2 um chamava Palito::... o outro éh:... os três ... um queria construí/ uma casa de tijolo
- 3 o outro de palha : ... éh: ... o outro de de madeira ... os dois construíram ... aí a
- 4 casa ficô/ pronta ... o lobo foi chegano ... aí bateu na porta do Palito ... aí ele falô/ ...
- 5 posso entrar ? NÃO ... se não eu vou soprar ... aí ele soprô/ e correu pra casa do outro ...
- 6 aí ele ... ele falô/ pode entrar ? Ele falo NÃO aí ele falô/ que ia soprá/ e não agüentô/
- 7 ... cabô/

Esse texto apresenta toda a estrutura da narrativa comprometida. As orações narrativas estão dispostas fora de seqüência e com várias lacunas entre os eventos. Visto por outro recorte, o do interior do enunciado, o texto também apresenta problemas na relação tema-remata na maioria do texto, a informação nova não tem como referência a informação dada anteriormente, como é o caso ocorrido nas linhas 1 e 2.

O aluno não demonstra ter se preocupado com qualquer tipo de idealização lingüística, caracterizando uma escolha do texto-base como sendo um texto de natureza oral. Mesmo assim, a retextualização feita do oral para o oral não foi bem sucedida, uma vez que ele não realiza nenhuma das regras de transformação e omite partes importantes do texto.

Reescrita – E1.

OS TRES PORQUINHOS

1 NUM LINDO DIA TRES PORQUINHOS SAÍRA
2 M PELO MUNDO EM BUSCA DE AVENTU
3 RA. O PRIMEIRO PORQUINHO ENCONTOU
4 UM HOMEM QUE CAIA E GAVA UMA
5 CARROÇA COM DALHA. ELE PIDIU UM
6 POUCO E O HOMEM DEU. ELE PROCUROU
7 PROCUROU E ACHOU UM LUGAR PARA
8 CONSTRUIR UMA CASA E DISSE
9 ESE LUGAR O LOBO NÃO ME PEGA.
10 ELE CONSTRUIU SUA CASA E SE ACONCHE-
11 GOU. NO DIA SEGUINTE A PARECEU O LOBO
12 FAMINTO E DISSE: ABRA A PORTA OU
13 ENTÃO EU VOU BUFAR VOU SOPRAR E
14 PELOS ARES SUA CASA VAI VOAR. NÃO NÃO
15 NÃO, NÃO ABRO SEU LOBO MAU FEIO E

31 SORTE DELES QUE CAIRÃO NA PORTA
32 DO TERCEIRO PORQUINHO. O TERCEIRO
33 PORQUINHO TINHA CONTRUIDO SUA CASA
34 DE TIZOLOS E OS DOIS DE DALHA E MADEIRA.
35 E ENTÃO... ABRE A PORTA ABRE A PORTA
36 SE NÃO NÓS VIRAMOS PAPINHA DE LOBO
37 JÁ VAI JÁ VAI. COMO O PORQUINHO ERA
38 ES PEATO ABRIU A PORTA E PIDIU AJUDA
39 PARA OS IRMÃOS. O LOBO TEVE A IDEIA
40 DE SUBIR PE LA CHAMINÉ. OS PORQUINHOS
41 COLO CARÃO UM CAUDEIRÃO COM ÁGUA
42 FERVENDO DENTRO DA LALEIRA. QUANDO
43 O LOBO CAIU DENTRO DO CAUDEIRÃO
44 E VOOU FEITO UM RAIO ATÉ O UNI
45 VERÇO E VIROU UMA ESTRELA.

16 MALVADO EU NÃO ABRO E ENTÃO O LOBO
17 BUFOU SOPROU E PELOS ARES SUA CASA
18 VOOU. A SORTE DO PORQUINHO FOI QUE ELE
19 CAIU BEM EM FRENTE A CASA DO SEGUNDO
20 PORQUINHO. ABRE A PORTA ABRE A
21 PORTA SE NÃO EU VIRO PAPINHA DE LOBO.
22 TÔ CHEGANDO CHEGUEI TÔ ABRINDO ABRE.
23 PASSOU UM TEMPO... TÔCTOCTOCTO QUEM É
24 É O LOBO. O QUE VOCE QUER QUE AO COMEA
25 OS DOIS, SE NÃO ABRIU EU VOU BUFAR VOU
26 SOPRAR E PELOS ARES SUA CASA VAI
27 VOAR. NÃO NÃO NÃO EU NÃO VOU ABRIU.
28 ENTÃO EU VOU BUFAR VOU SOPRAR E PE-
29 LOS ARES SUA CASA VAI VOAR. E FOI O QUE
30 ELE FES BUFOU SOPROU E A CASA VOOU.

46 O PRIMEIRO E O SEGUNDO PORQUINHO
47 TIVERÃO A IDEIA DE FAZER OUTRA
48 PARTE DA CASA DO TERCEIRO PORQUI-
49 NHO. E VIVERÃO FELISES PARA SEM-
50 PRE. E ATÉ AGORA NINGÉM SABE
51 O QUE ACONTECEU COM O LOBO.
52 FIM

Nesse texto temos todas as partes da estrutura da narrativa bem organizadas com a seqüência dos eventos dispostas em ordem correta. (resumo de 1 a 3, orientação de 3 a 11, complicação de 11 a 40, resolução de 40 a 49, avaliação de 49 a 50 e coda da linha 50 à 52).

O autor realiza uma boa retextualização, demonstrando ter como foco o roteiro construído e os textos-base (versões estudadas). Nesse sentido vemos, ao longo do texto, uma preocupação acerca de uma idealização lingüística, uma atenção com relação à concordância, o uso de novas estruturas sintáticas e utilização de novo léxico, como, por exemplo, na linha 10: “ eles construiu sua casa e se aconchegou” e na linha 23 : “ Passou um tempo ...”

Com relação à progressão temática vi que o aluno realiza com êxito a articulação entre tema e rema e faz uma escolha clara pela progressão do tipo linear. Quando o autor realiza um salto temático na linha 11 (fala somente da casa de palha do primeiro porquinho e logo em seguida já narra a chegada do lobo, omitindo o processo de construção das casas dos dois irmãos) ele percebe, mais adiante, essa falta de informação e nas linhas 32,33 e 34 retoma a informação da construção das casas, realizando um movimento de retificação dos eventos omitidos; e, uma vez restaurada a malha tópica, ele retoma o fluxo normal de informação. Isso demonstra o quanto o autor realiza a progressão temática entendendo o texto como um todo e, ao mesmo tempo, vendo a relação entre as partes do mesmo. Quando vai falar da casa de tijolos do terceiro porquinho lembra-se de que se esqueceu de falar da construção da casa de madeira e de tijolos e insere com competência essa informação, que surge como se fosse um aposto do que havia sido dito antes (linhas 32-34).

Segundo reconto – O2

1 era uma vez três porquinhos ...que ... eles tinham uma mãe que criaram eles desde
 2 bebezinhos e quando fize... e quando estavam bem grandinhos ela pediu a eles que
 3 construísem uma casa para eles mesmos morar ... disseram eles ... mais como que a gente
 4 vai éh ... brin ... éh como que a gente vai sobreviver sem você mamãe ... a gen ...
 5 vocês vão vocês vão ter de se virar lá ... aí eles foram andando até que o porquinho
 6 mais novo encontrou um moço com:: ... palha e perguntou ... moço você pode me dar um
 7 pouquinho de palha ... disse ele ... mas ... o moço disse ... na eu posso só que tem
 8 que eu só posso da/ um pouquinho mas depois ... éh ele foi lá na floresta
 9 construiu a casa dele ... ficou tudo bem depois ele foi na:: ... na vendinha ... numa
 10 barraquinha que tinha ali comprar os tapetes e tudo ... o segundo irmão que queria uma
 11 casa de madeira foi procurar na floresta um homem com barraquinha de madeira ...
 12 quando ele achou ele pediu a ele que desse um pouquinho de ... madeira mas ele disse ...
 13 eu só posso da/ um pouquinho ... um pouquinho de nada ...aí ele aceitou e escreveu
 14 não escreveu não e construiu sua casa ... depois de construí/ foi compra os tapetes na
 15 vendinha ... o terceiro ir ... éh ... o terceiro porquinho foi construiu sua casa de tijolo ...
 16 então foi procurar o moço que tinha barraquinha de tijolo ... e ... quando ele achou pediu a
 17 ele que desse um pouquinho de tijolo e perguntou ... moço ce pode me dar um pouquinho
 18 de tijolo ... disse o porquinho ... mais o moço disse ... eu posso da só um pouquinho ...
 19 mas só um pouquinho mesmo ... aí deu um pouquinho pra ele que ele construiu a casa aí
 20 ... depois ... ele foi compra as coisas ... as coisas na vendinha ... e quando ... ele tava ... o
 21 primeiro porquinho tava na sua casa o lobo foi lá ... e bateu na porta toc toc ... ABRA
 22 ESSA PORTA QUE EU QUERO ... ENTRAR ... e o porquinho disse ... NEM PELO
 23 PELINHO DO MEU FOCINHO EU VOU ABRIR ESSA PORTA ... aí ele disse ...
 24 ENTÃO EU VOU SOPRAR E SOPRAR ATÉ SUA CASA DERRUBAR ... ele soprou e
 25 soprou ficou roxo e até que conseguiu e o primeiro porquinho foi correndo pra casa do
 26 irmão ... do segundo irmão ... bateu na porta ... toc toc ... O... O IRMÃO POR FAVOR
 27 ABRA ESSA PORTA O PORQUI O LOBO TÁ ATRÁS DE MIM ... ele abriu e
 28 deixou o porquinho entrar ... o lobo que estava com muita fome bateu na porta e disse ...
 29 ABRE ESSA PORTA ... ABRE ESSA PORTA AGORA ... aí eles disseram NÃO ...
 30 EU NUM VOU ABRIR ESSA PORTA NEM PELO PELINHO DO MEU FOCINHO ... aí
 31 ele soprou soprou soprou até ficar roxo até que conseguiu ... os dois porquinhos foram
 32 pra casa do irmão ... até que bateram ... O IRMÃO ABRE AÍ ESSA PORTA O LOBO TÁ
 33 SEGUINDO A GENTE ... aí ele abriu e deixou os dois entrarem ... o ... lobo soprou soprou
 34 soprou nem um tijolinho mexeu ... daquela casa ... aí depois ... ele teve a idéia de ... entra
 35 pela chaminé ... os porquinhos que estavam ouvindo colocaram água quente colocaram
 36 gás e tudo ... aí:: ... o ... lobo que tava com muita fome pensou que eles tavam cozinhando
 37 e deu um pulo ... a água tava tão quente que ele deu um pulo e caiu lá em Marte ... fim

Esse texto apresenta estruturas sintáticas muito elaboradas, com uma riqueza de detalhes que demonstram que o aluno domina o tipo textual narrativa e realiza uma boa retextualização tendo como texto-base um texto escrito, haja vista a formalização da fala buscada por **EP-5**, que revela uma idealização linguística. A operação 1 e as regras de transformação 6, 7 e 8 foram utilizadas com competência. O autor constrói estruturas sintáticas mais elaboradas do que no reconto 1 e faz também uso de novo léxico, como acontece na linha 3 (“... disseram eles ...”), nas linhas 17 e 18 (“... moço ce pode me dar um pouquinho de tijolo ... disse o porquinho ...”) e na linha 28 (“... o lobo que estava com muita fome bateu na porta e disse ...”).

Em várias partes do texto, como nas linhas 3, 4, 7, 13, 14, 20 e 21, podemos perceber que o informante realiza pequenas paradas, analisa o que foi dito para ver se continua realizando uma boa progressão temática e, logo em seguida, segue narrando. Isso denota a preocupação do autor em produzir um texto que não se distancie da malha tópica do texto-base.

Todo o empenho em realizar uma boa retextualização faz com que o reconto apresente uma boa estrutura da narrativa, que é construída também a partir de uma boa articulação entre tema e rema, no interior do enunciado.

3.2.2 Análise estatística (quantitativa) do *corpus* selecionado dos alunos da EP.

O volume de texto produzido em O2 foi muito superior ao produzido em O1. Isso demonstra que todo o trabalho de contato, uso e a análise das versões dos três porquinhos, e a experiência de reconto e reescrita, possibilitaram aos alunos

desenvolverem estratégias lingüísticas capazes de atuarem com maior segurança e destreza na elaboração de um reconto ou de uma reescrita de um conto tradicional.

Observa-se na tabela abaixo a comparação do volume de texto entre a oralidade 1 e a oralidade 2 dos alunos da **EP**.

Tabela 05: Número de linhas transcritas em **O1** e em **O2**, por alunos da **EP**.

Alunos \ Número de linhas.	Oralidade 1	Oralidade 2
EP-1	11	33
EP-2	15	19
EP-3	06	42
EP-4	07	23
EP-5	06	38

Fonte: Dados obtidos a partir do corpus retirado da produção de alunos da EP.

Os cinco textos produzidos em **O2** apresentaram-se muito semelhantes ao texto-base, o que indica que os alunos da EP utilizaram como referência as três versões escritas do conto, produzindo uma “escrita oralizada.”

Vários dados encontrados em **O2** indicam que os alunos possuem estratégias lingüísticas mais refinadas, que os tornam capazes de produzirem textos mais elaborados.

Vejamos dois exemplos que ilustram o que foi dito acima. O aluno **EP-1** produz um texto coerente, coeso e rico em detalhes, muito semelhante ao texto-base. Além disso, demonstra estar muito à vontade e seguro para produzi-lo à medida que produz uma situação de polifonia no meio do texto. Ele faz um comentário a respeito do ocorrido na história e, logo em seguida, retoma a malha tópica de modo eficaz. Mais adiante, faz uma auto correção e, logo em seguida, retoma a história, percebendo que o relato estava “saindo dos trilhos”, ou seja, afastando-se da malha tópica do texto-base, o que revela que esse aluno está realizando uma atividade oral tendo como referência um texto escrito (“escrita oralizada”). Veja: “ *... aí veio o lobo caçano/ os porquinhos por causa do cheiro dele ... forte ... (é claro eles num toma banho) ... aí ele foi ... aí ele foi ...* *... aí ele foi pra casa de mad ...não pra casa de palha aí :: ...*”

Já o aluno EP-3 inicia a história e, em um dado momento, percebe que sua narrativa está se distanciando do texto-base. Ele, então, faz uma parada, comenta o ocorrido e retoma a história do começo, tendo como norteador o texto-base. Veja: “ *numa tarde:: ... a mãe deles chamaram ... meus filho venham até aqui ... eu quero conversar com você ...claro:: então ele falou ... (não ta bom) era uma vez três porquinhos eles moravam num já ... jardim e queriam construir uma casa a mãe chamou venham até a cá meus filhos venham até a cá meus filhos eu quero conversar com vocês ...*”

Assim como no grupo de alunos da **EM**, todos os textos escritos apresentaram uma estrutura da narrativa adequada, resultado de uma progressão temática satisfatória. O exercício de construção coletiva de um roteiro, contendo as partes principais do texto, também foi bastante estruturante porque, assim como no grupo de alunos da escola pública municipal, permitiu aos alunos perceber a seqüência que marca uma ordenação de eventos presentes na história.

Vejamos, a seguir, os dados contidos na tabela 05 e nos gráficos 06 e 07, que serviram como base para as análises feitas sobre as hesitações e a progressão temática segundo modelo de narrativa proposto por Labov & Waletzky (1967).

Tabela 06: Análise de incidência de expressões hesitativas e de problemas na estrutura narrativa proposta por Labov & Waletzky (1967), em produções orais e escritas realizados por alunos, da **EP**.

Tipos de oralidade Aspectos investigados	ORALIDADE DO TIPO 1	ESCRITA DO TIPO 1	ORALIDADE DO TIPO 2
Expressões hesitativas "ÉH", "AH", "AHN", "ÔH" e "UH".	06	0	26
Expressões hesitativas (fenômenos prosódicos)	126	0	379
Problemas na progressão temática de acordo com a estrutura proposta por Labov & Waletzky(1967).	05	0	01

Fonte: Dados coletados em uma escola da rede particular de ensino de Belo Horizonte.

Os resultados da tabela 06 estão representados nos gráficos 06, 07 e 08 nas páginas seguintes:

Gráfico 06: Frequência de expressões hesitativas nas narrativas orais e escrita, produzidas por alunos da **EP**.



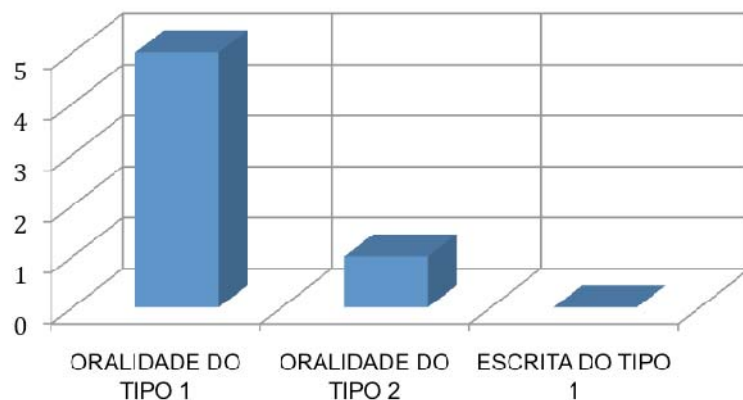
Fonte: Dados coletados em pesquisa realizada com um grupo de 5 alunos de uma escola da rede particular de ensino de Belo Horizonte.

Gráfico 07: Frequência de fenômenos prosódicos (pausas prolongadas e alongamentos vocálicos) nas narrativas orais e escrita, produzidas por alunos da **EP**.



Fonte: Dados coletados em pesquisa realizada com um grupo de 5 alunos de uma escola da rede particular de ensino de Belo Horizonte.

Gráfico 08: Frequência de problemas na progressão temática, de acordo com a estrutura narrativa proposta por Labov & Waletzky (1967), em textos de alunos da **EP**.



Fonte: Dados coletados em pesquisa realizada com um grupo de 5 alunos de uma escola da rede particular de ensino de Belo Horizonte.

Observando as análises feitas nos textos dos grupos — um da **EM** e outro da **EP** — pude perceber que, apesar de os alunos de cada grupo pertencerem a grupos sociolinguísticos diferentes, com práticas sociais de uso da linguagem completamente distintas, obtiveram resultado semelhante ao final do projeto.

O exercício metalingüístico de ouvir três versões de uma mesma história; comentar as diferenças e semelhanças existentes entre elas; escolher qual a melhor e justificar suas escolhas; construir coletivamente um roteiro contendo as partes principais da história; confrontar suas hipóteses com a dos colegas e, posteriormente, realizar um reconto e uma reescrita da mesma, proporcionou refinamentos nas estratégias de construção de texto aos alunos.

Após amplo movimento de análise e exploração dos textos, os alunos demonstraram ter se apropriado da estrutura canônica da narrativa, mais especificamente da narrativa de contos tradicionais.

A essa altura, já posso afirmar que o objetivo geral da investigação exibida nesta dissertação — que era o de verificar se houve ou não refinamento das narrativas orais e escrita produzidas pelos alunos de diferentes grupos sociais em relação às narrativas produzidas pelos mesmos antes e depois do contato uso e análise de contos tradicionais — foi alcançado. Creio ter demonstrado que houve refinamento das narrativas orais e escrita produzidas pelos alunos de diferentes grupos sociais após o contato, uso e análise de um conto tradicional.

Faço essa afirmativa baseado em todos os dados elencados nas páginas anteriores desse capítulo, onde pudemos constatar, na oralidade do tipo 2, que os alunos dos dois grupos resolveram quase que por completo os problemas de progressão temática, salvo no caso de um aluno da rede particular. Mesmo nesse caso, o aluno produziu um texto, na oralidade do tipo 2, muito melhor que seu texto da oralidade do tipo 1. O texto oral 2 está

mais elaborado, com mais detalhes. O autor dá voz aos personagens (discurso direto), o que sugere que, mesmo com problemas em **O2**, a segunda narrativa demonstra avanços lingüísticos do sujeito em questão.

Nos textos dos dois grupos pude perceber que, na oralidade 2, o índice de hesitações foi muito maior que na oralidade 1, ao passo que na oralidade 2 os problemas de progressão temática, segundo a estrutura de narrativa proposta por Labov & Waletzky (1967), quase foram extintos, enquanto que na oralidade 1 estavam presentes em todos os casos analisados. Isso me faz deduzir que as relações entre as hesitações e os problemas de progressão temática, nesse caso, estão em proporção inversa, ou seja, quando a incidência de um aumenta a do outro abaixa.

Esse fenômeno é facilmente explicável se levarmos em conta que a hesitação faz parte da competência discursiva de natureza oral e não é uma disfunção. Ela trabalha a serviço da textualização; nas palavras de Marcuschi (1996, p.163) “a hesitação parece ser um fenômeno sistemático na organização sintagmática, mas não faz parte da estrutura dessa organização”.

Desse modo, podemos afirmar que o aumento de frequência de hesitações na oralidade do tipo 2 se deve ao fato de o aluno realizar as chamadas pausas de preenchimento, o que denota uma atitude de reflexão do autor sobre o que está sendo escrito. Dito em outras palavras, os alunos produziram um volume maior de hesitações em **O2** porque necessitavam realizar mais paradas na construção do sintagma devido ao fato de estarem produzindo um texto oral, tendo como referência um texto escrito (Texto-Base). Eles realizavam paradas para confirmarem se não estavam se distanciando da malha tópica que tinham como referência. Nós também fazemos movimento semelhante, quando estamos realizando um discurso ou encenando um papel, realizamos algumas paradas para ver se estamos seguindo o texto escrito que decoramos, sem falhas.

Assim, se temos um aumento de hesitações em **O2**, que cumprem o papel de checar se tudo está transcorrendo de modo semelhante ao Texto-Base, é bem provável que a possibilidade de acertos, em relação à progressão temática e a uma boa textualização, aumentem, o que explica a diminuição dos problemas de progressão temática, segundo a estrutura de narrativa proposta por Labov & Waletzky (1967), em **O2**.

3.3 Algumas considerações finais.

Em **O1**, dos cinco alunos analisados na **EM**, dois realizaram o reconto utilizando o discurso indireto e três, o discurso direto. Já em **O2**, os cinco alunos produziram os recontos valendo-se do discurso direto.

O mesmo fenômeno ocorreu com os alunos da **EP**, sendo que, em **O1**, percebi que, na primeira experiência de reconto (**O1**) da história dos três porquinhos, três alunos produziram seus textos valendo-se do discurso indireto e dois do discurso direto. Em **O2**, todos os textos foram construídos utilizando o discurso direto.

O aumento de incidência do discurso direto em **O2** também ocorreu com as produções textuais dos outros alunos das duas escolas que não foram selecionados para a análise de dados.

É importante ressaltar que todos os textos escritos (**E1**) também foram redigidos utilizando o discurso direto. Por entender que esse fato é muito relevante e que pode mesmo servir para a elaboração de um outro trabalho, não irei explorá-lo de modo exaustivo, buscando manter o foco da análise nos objetivos propostos nesta dissertação. Contudo, cabe lembrar que a experiência de análise de três versões do mesmo conto e de realização de narrativas orais e escritas desse conto possibilitou aos alunos uma maior

compreensão dos mecanismos de textualização, dando a eles maior segurança em relação à confecção da malha tópica e dos mecanismos de retextualização. O domínio relativo de tais competências forneceu aos alunos maior segurança, a ponto de produzirem narrativas mais elaboradas. Além da voz do narrador, essas crianças passam a introduzir a voz dos personagens, produzindo situações de realce dos aspectos semânticos e pragmáticos do texto, contribuindo, dessa forma, para a experimentação de questões estilísticas, o que certamente contribui para o refinamento das estratégias lingüísticas desses usuários da língua.

O tempo verbal no qual as histórias foram narradas, tanto oralmente (em **O1** e **O2**), quanto por escrito (**E1**), foi o passado, tempo esse que é característico das narrativas, o que demonstra um conhecimento prévio dos alunos em relação a esse tipo textual e ao gênero (re)conto.

Com relação aos objetivos específicos, citados anteriormente neste capítulo, em relação à análise dos componentes de hesitação da fala, pude constatar que os fenômenos prosódicos apresentaram, no grupo da **EM**, um aumento de incidência de 185 em **O1** para 247 em **O2**, o que representa um crescimento de 33,5%. Convém, ainda, ressaltar que os prolongamentos vocálicos diminuíram de 23 em **O1** para 12 em **O2**. Já as pausas prolongadas aumentaram suas ocorrências de 162 em **O1** para 235 em **O2**.

Estes dados servem para ilustrar apenas uma mudança de estratégia feita pelos alunos usando o prolongamento vocálico mais em **O1** do que em **O2** e aumentando a ocorrência das pausas prolongadas em **O2**. Essa troca de tipo de hesitação não interfere na progressão temática, uma vez que esses dois tipos de hesitação visam garantir um planejamento lingüístico que garanta a construção dos sintagmas, promovendo assim uma organização textual discursiva satisfatória, capaz de garantir a preservação da malha tópica e o bom andamento da coerência e a coesão do texto.

O aumento das hesitações, de um modo geral, em **O2** revela a preocupação dos alunos em manterem-se fiéis aos textos-base, produzindo uma “escrita oralizada” como nos apontou Schneuwly (2004), citado anteriormente, o que equivale dizer que produziram um texto oral tendo como referencial um texto escrito. Para que isso ocorresse fizeram uso da hesitação como um recurso para poderem pensar sobre o que estavam dizendo e, assim, garantirem todos os aspectos necessários para uma boa textualização.

Já no grupo da **EP**, com relação aos fenômenos prosódicos, pude constatar que as expressões hesitativas apresentam um aumento de 333% de ocorrência de **O2** (26 ocorrências) em relação à **O1** (6 ocorrências). Os fenômenos prosódicos apresentaram um aumento de 220,7 % sendo que, em **O2**, houve 379 ocorrências e em **O1** houve 126 ocorrências. Cabe acrescentar que os prolongamentos vocálicos passaram de 21 em **O1** para 22 em **O2**. E as pausas prolongadas aumentaram de 105 em **O1** para 357 em **O2**.

Conforme já fora tratado na seção 3.1 deste capítulo, o aumento ou diminuição de determinado tipo de hesitação serve apenas para ilustrar a mudança de estratégia feita pelos alunos, o que, no caso desta dissertação, não foi tomado como objeto de análise. A questão que permanece relevante nesta pesquisa é que há um aumento considerável na ocorrência de hesitações em **O2**, sejam elas quais forem.

O importante é salientar que o uso desse recurso lingüístico por parte do sujeito acontece com o objetivo de garantir a construção do sintagma, preservando a malha tópica e, por conseguinte, o bom andamento da coerência e a coesão do texto. Revela, também, a natureza dessa narrativa que é do tipo “escrita oralizada”, já citada anteriormente.

Em relação aos problemas na estrutura da narrativa de acordo com as proposições de Labov & Waletzky (1967), pude constatar que houve uma diminuição de 400% de ocorrência, passando de 05 em **O1** para 1 em **O2**. Esses dados revelam que todas as etapas de problematização anteriores a **O2** operaram transformações nos alunos tornando-os mais aptos a produzirem, com maior competência, os recontos e a reescrita de uma narrativa.

CONCLUSÃO

Após estudar vários temas elencados no capítulo de fundamentação teórica e de ter realizado análises qualitativa e quantitativa do *corpus*, pude concluir que todos os alunos apresentaram refinamentos lingüísticos com relação à construção de um texto de tipo narrativo.

Entendo que os vários encontros realizados ao longo do “Projeto Versões” com as duas turmas foram muito importantes para obtermos tais refinamentos. Nesses encontros, os alunos puderam discutir e comparar os aspectos lingüísticos de cada versão, construir coletivamente um roteiro do conto, e de produzir uma reescrita. Todos esses procedimentos foram fundamentais para que os alunos, dos dois grupos, se apropriassem das características tipológicas da narrativa.

Percebe-se, em todos os segundos recontos, dos dois grupos, a preocupação de todos os alunos em manterem-se fiéis aos textos-base (as três versões). Isto é facilmente detectável observando-se o aumento de hesitações, tendo em vista que essa cumpre o papel de manter intacto o sintagma nominal. Isso equivale dizer que os alunos realizam constantes paradas durante a elaboração dos textos para checar se a estrutura da narrativa estava sendo bem construída em relação ao texto-base.

Também a queda vertiginosa dos problemas da estrutura da narrativa, ocorrida no segundo reconto, demonstrou como os alunos dos dois grupos realizaram conquistas lingüísticas que os tornaram mais competentes enquanto usuários da língua, capazes de produzirem uma narrativa oral e escrita que apresentem coerência e coesão satisfatórias, oportunizando ao leitor/ouvinte uma boa textualização dos textos.

Outros dados também apontam nessa direção. No segundo reconto, podemos visualizar, por exemplo, a adoção de novo léxico, construções de novas estruturas sintáticas, utilização do tempo verbal no passado, uso do discurso direto, produção de atividades de retextualização com competência, volume muito maior de texto e com qualidade e supressão das marcas de oralidade no reconto oral. Este último item revela a preocupação em produzir uma “escrita oralizada” que se aproxime o máximo possível das versões escritas.

Vivenciar todo o processo de construção coletiva de significado para cada versão, experimentar reconstruir tais textos de modo oral e escrito fez com que todos os

alunos dos dois grupos assumissem uma postura ativa enquanto usuários da língua. Esta postura, somada à competência lingüística adquirida, fez com que todos eles pudessem avançar em seus processos de letramento, usando de modo autônomo seus esquemas lingüísticos para produzirem textos e poderem atuar e serem reconhecidos enquanto usuários competentes durante situações de comunicação sociointeracionistas.

Uma questão que me parece importante salientar é a faixa etária diferente dos dois grupos, apesar de apresentarem semelhanças em termos de competência. Entendo que esse dado traz à luz a disparidade social vivida pelos integrantes dos dois grupos. São inúmeros os fatores que contribuem para essa situação; dentre eles temos, as práticas de uso da linguagem que cada grupo utiliza, e que papel a língua escrita desempenha dentro do cotidiano de cada grupo, o tempo de escolaridade de cada criança dos dois grupos, as políticas de educação implementadas na rede municipal e particular de ensino, as condições de estudo e trabalho a que professores e alunos são expostos e a remuneração, motivação e programas de capacitação que os profissionais de ensino vivenciam em cada rede.

Apesar de apresentarem várias diferenças sociais e lingüísticas, os dois grupos apresentaram progressos de amplitude semelhantes, o que demonstra que os sujeitos lingüísticos são igualmente competentes enquanto usuários da língua, diferentemente de uma visão de senso comum que tende a rotular crianças de classes menos favorecidas como incapazes. Para que essas crianças apresentem resultados como os que vimos nesta dissertação, não é preciso um laboratório de informática ou qualquer outra tecnologia, ou suporte pedagógico requintado. É preciso, apenas, propor atividades que possibilitem os mesmos a pensarem sobre o que estão falando ou escrevendo, onde eles possam interagir entre eles e com os adultos de modo a confirmar ou refutar suas hipóteses lingüísticas.

Propor apenas os velhos exercícios de natureza normativa e fazer com que os alunos realizem estes exercícios de forma repetitiva (exercícios de fixação), levando-os a exaustão, nada colabora para o enamoramento do sujeito em relação à língua e seus fenômenos. Ao contrário, essas práticas servem para manter velhos jargões equivocados de que o estudo da língua é algo enfadonho, cansativo e pouco atrativo.

Após todo o caminho percorrido entre estudos de textos, desenvolvimento do “Projeto Versões”, análise dos dados coletados e reflexões realizadas a partir da teoria e da prática vivenciada, posso afirmar que já me encontro apto a responder, com segurança, a partir de uma postura científica e não do senso comum, a pergunta que gerou

todo o processo de investigação que norteou meu mestrado e, conseqüentemente, a confecção desta dissertação, qual seja: “O contato, uso e análise de versões de um conto tradicional e a realização de recontos orais e escritos (feitos por alunos) e conduzidos por um professor promovem realmente o refinamento das competências discursivas dos mesmos?”

Pelo que foi aqui apresentado, posso dizer que a resposta é afirmativa, tendo em vista que essa atividade apresenta-se como uma boa intervenção metalingüística, capaz de fazer com que os alunos explorem a língua de modo ativo, reflexivo e cooperativo, construindo sentido e conceitos do próprio fenômeno lingüístico e das considerações feitas coletivamente sobre os mesmos. Eles vão gradativamente estabelecendo relações entre as partes da narrativa, constroem o conceito de narrativa como um todo e relacionam o texto produzido com outros textos, vão também descobrindo as congruências e diferenças entre o tipo textual narrativo e outros tipos de textos.

Isso tudo só é possível devido ao lugar central no processo de aprendizagem que o sujeito ocupa na produção de conhecimento. Ele se vê em constante contato com o outro e com a língua, o que faz com que as instâncias do eu e do outro, de modo cooperativo e complementar, passem a construir a percepção do mundo como um todo e por, conseguinte, da língua como ferramenta básica para que possam atuar de modo simbólico sobre o real, construindo inserindo-se no mundo como seres culturais.

Desse modo, dentro de uma perspectiva funcionalista, no âmbito da lingüística textual, a análise aqui apresentada serviu, creio eu, para mostrar como esses sujeitos tiveram a oportunidade de experimentar a língua e de reinventá-la, o que mudará para sempre a relação desses sujeitos com a mesma.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI, Ricardo. Variação lingüística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 119-144

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso**. São Paulo: Educ, 2003.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua falada no ensino do português**. São Paulo: Contexto, 1998.

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

DUCROT, Oswald & TODOROV, Tzvetan. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes & KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Lingüística Textual: Introdução**. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.

FREIRE, Paulo & FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GABAS JR, Nilson. Lingüística histórica. In: MUSSALIN, Fernanda & BENTES, Anna Christina. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. Vol.1. São Paulo: Cortez 2000, p.77-103.

HALLIDAY, M.A.K. As bases funcionais da linguagem (1973). IN: DASCAL, M. (org) **Fundamentos metodológicos da lingüística**. São Paulo; Global, v.1, 1978.

JACOB, Joseph. English Fairy Tales – The Story of the Three Little Pigs. <http://www.autorama.com/english-fairy-tales-16.html>- acesso em 03/09/08

JESUS, Carlos José Marques Duarte de. Os Três porquinhos. IN: Conto inglês (autor desconhecido). **Os mais belos contos de animais**. Milão- edição em português: 1993.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter – ação pela linguagem-Coleção repensando a língua portuguesa**. São Paulo: Contexto,1995

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução a Lingüística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. .

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

LABOV, William. The transformation of Experience in Narrative Syntax In: **Language in the inner city**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, William & WALETZKY, Jossua. Narrative analysis oral versions of personal experience. In: J. HELM (ed) **Essay on the verbal and visual arts**. Seatle: University of Washington Press,1967 p. 12-44.

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente – Conversas sobre literatura e política**. São Paulo: Ática, 1999.

MACHADO, Ana Maria. **Os Três Porquinhos**. São Paulo: FTD, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: BEZERRA, Maria Auxiliadora, DIONÍSIO, Ângela Paiva & MACHADO, Anna Rachel.**Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: O que são e como se classificam?** UFPE: 2000, digitado.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita – Atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez. 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A Hesitação. IN: NEVES, Maria Helena de Moura(org) . **Gramática do Português Falado**. São Paulo: UNICAMP. 1999, p. 159-194.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1984.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita- Repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de janeiro: Bertrand Brasil. 2004.

MOLLICA, Maria Cecília. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto. 2007.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes 2001.

NÓBREGA, Francisca. Na frequência das fadas. IN: KHÉDE, Sônia Salomão. **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico.** Porto Alegre; Mercado Aberto, 1996.

PERINI, Mario A. **Sofrendo a Gramática.** São Paulo: Ática. 1997.

PERRONI, Maria Cecília. **Desenvolvimento do discurso narrativo.** São Paulo: Martins Fontes. 1992.

RIBERA, Núria & TEBEROSKY, Ana. Contextos de alfabetização em sala de aula. IN: TEBEROSKY, Ana & GALLART, Marta Soler. **Contextos de alfabetização inicial.** Porto Alegre; Artemed. 2004.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras. 2004.

SILVA, Irami B. & NAHUM, Erdna Perugine. **Os Três porquinhos.** São Paulo: Scipione, 2002.

SOARES, Magda. **Letramento – Um tema em três Gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

TANNEN, P. Oral literate Strategies in Spoken and Written narratives. **Language.** 58(1); 1-21, 1982.

anexo

The Story of the Three Little Pigs

By Joseph Jacobs

There was an old sow with three little pigs, and as she had not enough to keep them, she sent them out to seek their fortune. The first that went off met a man with a bundle of straw, and said to him:

“Please, man, give me that straw to build me a house.”

Which the man did, and the little pig built a house with it. Presently came along a wolf, and knocked at the door, and said:

“Little pig, little pig, let me come in.”

To which the pig answered:

“No, no, by the hair of my chiny chin chin.”

The wolf then answered to that:

“Then I’ll huff, and I’ll puff, and I’ll blow your house in.”

So he huffed, and he puffed, and he blew his house in, and ate up the little pig.

The second little pig met a man with a bundle of furze, and said:

“Please, man, give me that furze to build a house.”

Which the man did, and the pig built his house. Then along came the wolf, and said:

“Little pig, little pig, let me come in.”

“No, no, by the hair of my chiny chin chin.”

“Then I’ll puff, and I’ll huff, and I’ll blow your house in.”

So he huffed, and he puffed, and he puffed, and he huffed, and at last he blew the house down, and he ate up the little pig.

The third little pig met a man with a load of bricks, and said:

“Please, man, give me those bricks to build a house with.”

So the man gave him the bricks, and he built his house with them. So the wolf came, as he did to the other little pigs, and said:

“Little pig, little pig, let me come in.”

“No, no, by the hair of my chiny chin chin.”

“Then I’ll huff, and I’ll puff, and I’ll blow your house in.”

Well, he huffed, and he puffed, and he huffed and he puffed, and he puffed and huffed; but he could *not* get the house down. When he found that he could not, with all his huffing and puffing, blow the house down, he said:

“Little pig, I know where there is a nice field of turnips.”

“Where?” said the little pig.

“Oh, in Mr. Smith’s Home-field, and if you will be ready tomorrow morning I will call for you, and we will go together, and get some for dinner.”

“Very well,” said the little pig, “I will be ready. What time do you mean to go?”

“Oh, at six o’clock.”

Well, the little pig got up at five, and got the turnips before the wolf came (which he did about six) and who said:

“Little Pig, are you ready?”

The little pig said: “Ready! I have been and come back again, and got a nice potful for dinner.”

The wolf felt very angry at this, but thought that he would be up to the little pig somehow or other, so he said:

“Little pig, I know where there is a nice apple-tree.”

“Where?” said the pig.

“Down at Merry-garden,” replied the wolf, “and if you will not deceive me I will come for you, at five o’clock tomorrow and get some apples.”

Well, the little pig bustled up the next morning at four o’clock, and went off for the apples, hoping to get back before the wolf came; but he had further to go, and had to

climb the tree, so that just as he was coming down from it, he saw the wolf coming, which, as you may suppose, frightened him very much. When the wolf came up he said:

“Little pig, what! are you here before me? Are they nice apples?”

“Yes, very,” said the little pig. “I will throw you down one.”

And he threw it so far, that, while the wolf was gone to pick it up, the little pig jumped down and ran home. The next day the wolf came again, and said to the little pig:

“Little pig, there is a fair at Shanklin this afternoon, will you go?”

“Oh yes,” said the pig, “I will go; what time shall you be ready?”

“At three,” said the wolf. So the little pig went off before the time as usual, and got to the fair, and bought a butter-churn, which he was going home with, when he saw the wolf coming. Then he could not tell what to do. So he got into the churn to hide, and by so doing turned it round, and it rolled down the hill with the pig in it, which frightened the wolf so much, that he ran home without going to the fair. He went to the little pig’s house, and told him how frightened he had been by a great round thing which came down the hill past him. Then the little pig said:

“Hah, I frightened you, then. I had been to the fair and bought a butter-churn, and when I saw you, I got into it, and rolled down the hill.”

Then the wolf was very angry indeed, and declared he *would* eat up the little pig, and that he would get down the chimney after him. When the little pig saw what he was about, he hung on the pot full of water, and made up a blazing fire, and, just as the wolf was coming down, took off the cover, and in fell the wolf; so the little pig put on the cover again in an instant, boiled him up, and ate him for supper, and lived happy ever afterwards.