

DO TEXTO-FONTE PALESTRA AO RELATO NOTICIOSO: UMA EXPERIÊNCIA COM A RETEXTUALIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Maria Flôr de Maio Barbosa Benfica**

RESUMO

Neste artigo pretendemos apresentar um estudo, parte de uma pesquisa de maior amplitude, que tem como objetivo compreender os conhecimentos e habilidades dos alunos do ensino fundamental quanto às diferenças entre a versão falada e a versão escrita de textos relativos ao mesmo tema, mas de diferentes gêneros e com diferentes condições de produção e circulação. Com base nos estudos de Marcuschi (2000), foram realizadas retextualizações (texto-fonte: palestra; texto final: relato noticioso) de alunos de 8, 11 e 14 anos, de uma escola de rede pública da cidade de Betim/ MG. Os resultados têm revelado que, em função das mudanças do gênero, das condições de produção e circulação dos textos, modificações substanciais têm sido observadas nos textos dos alunos das três faixas etárias.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Fala e escrita; Retextualização.

O estudo aqui apresentado, parte de pesquisa de maior amplitude,¹ tem como objetivo compreender os conhecimentos e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental quanto às diferenças entre a versão falada e a versão escrita de textos relativos ao mesmo tema, mas de diferentes gêneros e com diferentes condições de produção e circulação.

A proposta de tomar o texto oral como ponto de partida para se chegar a reflexões mais profundas sobre a língua e seu funcionamento se dá, de um lado, por-

* Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

¹ Este estudo integra a pesquisa que resultará em dissertação de Mestrado da autora. O projeto tem como título "Atividade de retextualização: os conhecimentos lingüístico-discursivos acerca das diferenças entre texto oral e texto escrito" e é desenvolvido na FALE – UFMG, com orientação da prof. D^{ra}. Maria da Graça Costa Val.

que o aluno já sabe falar quando chega à escola e domina, em sua essência, a gramática dessa modalidade da língua. Por outro lado, o aprendiz vai para a escola para desenvolver seu conhecimento lingüístico-discursivo dos gêneros escritos. A criança já tem sua visão da língua falada e tem, também, mesmo antes de se alfabetizar, alguma representação da configuração e do funcionamento dos textos escritos (cf. Costa Val, 1996, p. 1).

É importante esclarecer que o objeto desta investigação não reside no processo inicial da aprendizagem da escrita. Esperamos com este estudo compreender as mudanças que se operam e se acentuam dos 8 aos 14 anos de idade no processo de desenvolvimento do sistema de produção de linguagem.

A investigação fundamenta-se nos estudos de Schneuwly (1988, 1996) sobre a aprendizagem da língua escrita e na teoria enunciativa de Bakhtin (1929/1999). As relações entre fala e escrita foram ancoradas nos estudos de Marcuschi (2000), Costa Val (1999) e Bronckart (1999).

Na primeira seção deste artigo, serão discutidos, brevemente, os pressupostos teóricos. Na segunda parte, explicitaremos os procedimentos de coleta dos dados. Na terceira, apresentaremos uma análise de trechos da transcrição do texto-fonte (uma palestra) e as retextualizações (relatos noticiosos) referentes a esses trechos produzidas pelos alunos.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O quadro teórico que assumimos em relação à linguagem centra-se na abordagem enunciativo-discursiva de Bakhtin (1999), cuja ênfase é o processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados. Dessa forma, a língua é compreendida como uma atividade interativa, social e cognitiva, um sistema aberto, heterogêneo, não um código autônomo estruturado como um sistema abstrato, pré-existente e exterior ao falante, mas, ao contrário, ela se constrói e se reconstrói a cada processo interlocutivo. Como postula Geraldi (1999 *apud* Costa Val, 2001):

adotar essa concepção não implica postular a indeterminação absoluta da língua, mas sim compreender a sua historicidade: não se trata de um código ou sistema fixo de elementos e regras de combinação, mas de uma sistematização, por natureza plástica e flexível, que, resultante do trabalho lingüístico social, historicamente elaborado, acaba por estabelecer regularidades de uso, desde o nível fonológico até o discursivo, mas prevê, como operação normal, e necessária conforme as circunstâncias, a subversão dessas regularidades na atividade individual de enunciação.

A interação verbal concretiza-se em forma de enunciados orais e escritos, relativamente estáveis, que refletem certos modos de utilização da língua chamados de gêneros. Entretanto, é importante observar que essas “formas relativamente estáveis” de textos não são padrões rígidos e inflexíveis, em que os sujeitos teriam que encaixar seus enunciados, mas modelos que, conjugando determinadas funções em correspondência a uma práxis, orientam tanto a atividade de produção quanto a de interpretação.

O enunciado, conforme postulado por Bakhtin (1999), apresenta como característica a dialogia e a polifonia. A percepção da dialogia nos permite ver o texto não apenas como um produto acabado, um artefato, mas enquanto “um evento comunicativo em que convergem ações lingüísticas, sociais e cognitivas,” conforme Beaugrande (1999, p. 10), ou seja, um evento dialógico de interação entre sujeitos sociais. Isso significa perceber o texto em suas relações com o contexto sócio-histórico em que é produzido, com os conhecimentos do produtor nas mais diversas áreas. Dessa forma, o texto não é constituído apenas pela voz do produtor, mas de muitas outras vozes, já que a fala é sempre constituída na “corrente ininterrupta da comunicação verbal” (Bakhtin, 1999), como é o caso dos textos que compõem o *corpus* desta investigação. Para produzir a retextualização (relato noticioso) o produtor teve como texto-fonte a palestra transcrita, ou seja, o discurso produzido na retextualização foi um dizer sobre o dizer do outro.

Por sua vez, Bronckart (1999), ao discutir o processo de produção de texto, esclarece que devemos sempre considerar os aspectos externos (o mundo físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre o processo de produção. As representações sobre esses mundos são mobilizadas em duas direções: o contexto de produção e o contexto sócio-subjetivo. O primeiro conjunto pode exercer influência sobre a forma em que o texto é organizado (o lugar de produção, o momento de produção, o emissor, o receptor). Já o segundo conjunto “inscreve-se no quadro de uma forma de interação comunicativa” (lugar social, posição social do produtor e do receptor e objetivo). Para Bronckart (1999), o texto é como um “folhado constituído por três camadas superpostas e em parte interativas”. A infra-estrutura geral é constituída do plano geral do texto, pelos tipos de discursos e as seqüências, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

A partir de duas categorias básicas – a ordem do expor e a ordem do narrar – que se desdobram em função das possibilidades de relação com o ato de produção (autonomia ou implicação) e com o mundo ordinário (conjunção ou disjunção), o autor distingue quatro tipos de discurso: o relato interativo e a narração, da ordem do narrar; o discurso interativo e o discurso teórico, da ordem do expor.

Dado esse quadro, entendemos o texto palestra como pertencente a gênero da ordem do expor, cujas coordenadas gerais não são postas à distância do mundo or-

dinário da interação e que o mundo discursivo criado é conjunto ao mundo ordinário. Quanto ao ato de produção, a relação é de implicação. Já quanto ao texto escrito relato noticioso, pode-se dizer que se trata de um gênero pertencente à esfera de circulação jornalística, sendo disjuncto do mundo ordinário; quanto aos parâmetros do ato de produção, trata-se de um tipo autônomo.

Diante disso, a perspectiva de análise das relações entre fala e escrita aqui defendida distancia-se de todas as correntes que postulam posições dicotômicas e estanques com que alguns estudos procuram caracterizá-la. Entendemos a relação fala e escrita como duas modalidades de uso da língua, em que se leva em conta não apenas o código, mas os usos do código, uma vez que neste trabalho pretende-se investigar os usos da língua, práticas lingüísticas situadas e não formas abstratas; portanto, as formas estarão a serviço dos usos. Entendemos, em outras palavras, que *a priori* nenhuma caracterização entre fala e escrita pode ser feita. Na fala como na escrita, a autonomia, a explicitude, o grau de formalidade resultam da relação que o sujeito enunciativo estabelece com os parâmetros da situação social e material da produção enunciativa – lugar da enunciação, interlocutores, temas, finalidades da enunciação (cf. Schneuwly, 1997).

Diante do exposto, entendemos que a perspectiva sociointeracionista, postulada por Marcuschi (2000, p. 32-33), é a tendência mais adequada para a análise do *corpus* que pretendemos desenvolver na pesquisa. Esse modelo, segundo o autor, “tem a vantagem de perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas”.

ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO: COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada em uma escola municipal situada em um bairro de classe média em Betim, Minas Gerais, e atende à clientela do bairro e das adjacências.

O modelo pedagógico adotado pela escola é o instituído pela rede Municipal de Ensino, desde 1996, quando da implantação dos Ciclos de Formação Humana.²

Para a realização da pesquisa foram analisadas atividades de retextualização produzidas em três turmas, com alunos em três níveis de escolaridade, sendo uma turma composta por alunos de 8 anos (final do 1º ciclo), uma segunda turma

² Os ciclos de formação humana prevêm a organização das turmas pelo princípio de idade, porém, ao longo do processo, os alunos podem ser reagrupados por critérios diversos, de acordo com os objetivos traçados pelo coletivo de educadores da escola (turmas flexíveis). Essa movimentação permite o desenvolvimento de projetos com alunos de todos os anos do ciclo, agrupados por seus interesses, dificuldades na aprendizagem, necessidades individuais, características da idade, etc.

composta de alunos de 11 anos (final do 2º ciclo) e, por último, uma turma de alunos de 14 anos (final do 3º ciclo). A escolha das fases conclusivas de cada ciclo deve-se ao propósito da pesquisa de testar o fator “nível de escolaridade”, pois levantou-se a hipótese de que a construção das habilidades lingüístico-discursivas dos alunos do Ensino Fundamental esteja diretamente relacionada a esse fator.

De cada turma, foram selecionados, aleatoriamente, 6 textos para compor o *corpus* da pesquisa, perfazendo um total de 18 textos finais e 18 rascunhos.³ Foram planejadas e desenvolvidas duas atividades para a investigação: a primeira foi a realização de uma palestra, cujo tema era *Meio ambiente: a água em nosso planeta*, proferida por um engenheiro ambiental e assistida pelos alunos das três turmas selecionadas. A palestra foi gravada pela pesquisadora e posteriormente transcrita, segundo as normas de transcrição do Projeto NURC, conforme explicitadas em Castilho & Pretti (1987).

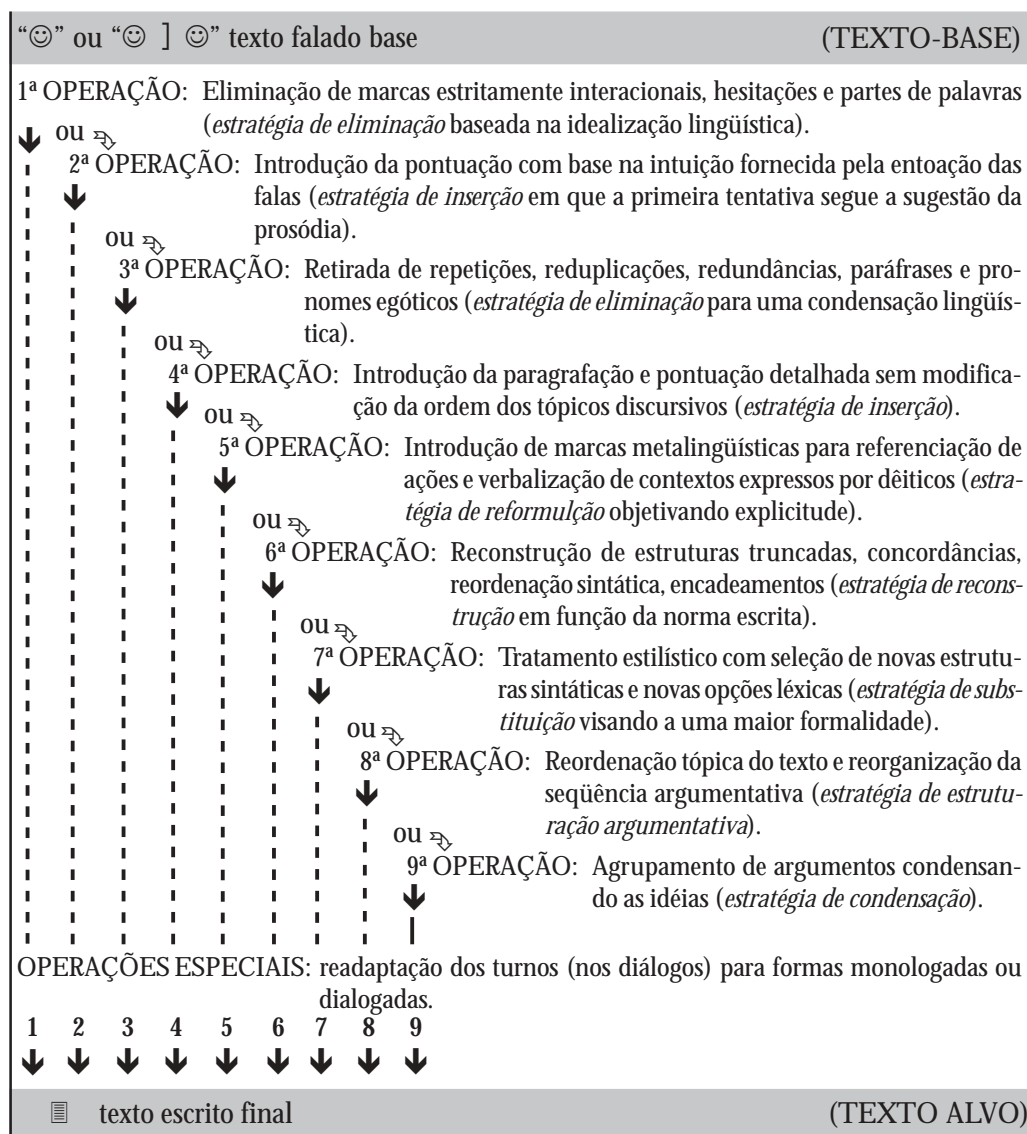
A segunda atividade foi a produção da retextualização. A transcrição da palestra foi apresentada aos alunos para que eles pudessem ler, ouvindo a gravação da exposição. Em seguida, foi pedido a eles que fizessem, a partir da transcrição apresentada (texto palestra), um relato noticioso (retextualização) para ser publicado no jornal da escola.

Como ponto de partida para investigar os conhecimentos e habilidades lingüístico-discursivas dos alunos, acerca das diferenças entre o texto oral e o texto escrito, tomamos o estudo apresentado por Marcuschi (2001), segundo o qual a retextualização pode ser compreendida como a passagem ou transformação do texto falado para o texto escrito. O autor esclarece que essa passagem não é um processo mecânico, pois envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido. O autor propõe, ainda, um diagrama, em que apresenta um modelo das operações textuais-discursivas envolvidas na passagem do texto oral para o texto escrito, que hierarquiza os fenômenos em uma escala contínua, desde os mais próximos da fala até os mais próximos da escrita, para os casos de retextualizações.

O modelo é composto de nove operações mais as “operações especiais”, que tratam da readaptação dos turnos nos diálogos para formas monologadas ou dialogadas. O autor esclarece que o modelo explicita aspectos textuais-discursivos envolvidos nas “atividades de idealização”, como regularização, eliminação, completude, e os aspectos envolvidos nas “atividades de reformulação”, como acréscimos, substituições e reordenação, conforme o Diagrama e o Quadro 1, extraídos de Marcuschi (2001, p. 75 e 89, respectivamente).

³ Os rascunhos serão analisados na dissertação.

Diagrama 2. 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 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: Marcuschi (2000, p. 75)

Quadro 1
Operações especiais envolvidas no tratamento dos turnos de fala
nas atividades de retextualização

Técnica I: Manutenção dos turnos	Técnica II: Transformação dos turnos em citação de fala	Técnica III: Transformação dos turnos em citação de conteúdo
Transposição dos turnos tal como produzidos, abolindo sobreposições e seguindo, no geral, as operações 1, 2, 3 e 5 do modelo, mas com uma seqüenciação por falantes, introduzindo segmentos encadeadores a títulos de contextualização, podendo haver fusão de turnos, sobretudo os repetidos.	Eliminação dos turnos com acentuada manutenção das falas num texto sem a estrutura dialógica geral, mas com indicação precisa de autoria das falas e com a aplicação das operações 1-6 do modelo.	Eliminação dos turnos e introdução generalizada das formas do discurso indireto, com citação de conteúdos através dos verbos <i>dicendi</i> e surgimento de um texto totalmente monologado, com reordenação dos conteúdos e léxico, aplicando – se as operações 1-9 do modelo.

Quanto ao Quadro 2, o autor esclarece que as três técnicas dificilmente “se dão de forma pura”. Nesse sentido, para a realização desse tipo de retextualização, modificações muito acentuadas são necessárias, uma vez que o retextualizador apreende o discurso do outro em uma situação de enunciação – uma exposição dialogada (unidades do segmento de texto remetendo diretamente aos agentes da interação (eu, me) ou ao espaço (escola) ou ao interlocutor (vocês) ou ao momento da interação (hoje) – e o retoma em uma outra situação enunciativa, colocando-se na posição de um enunciador jornalista, dirigindo-se a um destinatário – comunidade escolar – com um propósito diferente daquele da primeira situação enunciativa.

DO TEXTO FONTE-PALESTRA AO RELATO NOTICIOSO

Nesta seção, elegemos alguns trechos, retirados do *corpus*, para exemplificar a análise que está sendo feita dos dados coletados e a nossa interpretação a respeito do desenvolvimento apresentado pelos alunos. Mostraremos partes do texto-fonte (transcrição da palestra) e, ao lado, a retextualização produzida pelos alunos das três faixas etárias pesquisadas. No item Título, exemplificaremos a atitude dos pesquisados com relação à atribuição de título para o texto relato noticioso. A produção de um parágrafo de introdução, que funciona como “abertura” do texto escrito, é discutida no item Estratégia de contextualização. Em seguida, mostraremos, no item Operações textuais-discursivas: eliminações, substituições e reordenações, as operações lin-

güístico-discursivas, tais como eliminações, substituições e reordenações, realizadas na atividade de retextualização.

Título

Van Dijk (1992), ao postular os níveis de organização do texto, assinala a importância da “macroestrutura semântica”, como sendo responsável pela organização da estrutura temática do texto, pois indica o que é mais relevante e importante no texto. O autor afirma que, em textos jornalísticos, sua função cognitiva é expressa nos títulos e *leads*, pois permite ao leitor ter ciência da notícia sem que seja necessário fazer a leitura completa.

Assim, os títulos, nos textos jornalísticos, são de grande importância, pois, além de resumir o conteúdo da matéria, também devem despertar o interesse do público para a leitura do texto completo. Essa importância é ressaltada, por exemplo, em instrução do *Manual de estilo da Editora Abril* (1990, p. 22), em que se lê que “o título é a chave, para funcionar, precisa ter impacto. Sem impacto não chamará atenção. Um título bem feito ‘vende’ uma reportagem. Uma edição”.

O *Manual da Folha de S. Paulo* oferece informações mais detalhadas acerca da titulação, como, por exemplo, a utilização indispensável do verbo, se possível na voz ativa, e sempre no presente do indicativo, para causar mais impacto e expressividade às matérias (Gomes, 1995, p. 155).

Em nossa análise, observamos que 100% das retextualizações apresentam títulos, entretanto, nenhum texto apresentou o mesmo título da palestra. Os exemplos mostrados no Quadro 2 demonstram que os títulos apresentados nos textos de alunos de oito e onze anos apresentam o tema da palestra de forma mais geral, não resumem a informação mais importante da palestra e não apresentam verbo. Já o título do texto do aluno de quatorze anos resume com mais precisão o tema da palestra. É curioso o uso do imperativo no título apresentado por esse aluno.

Quadro 2

Título da palestra	Aluno de 8 anos	Aluno de 11 anos	Aluno de 14 anos
Meio ambiente: a água em nosso planeta	Água do nosso planeta	A conservação da água	Saiba um pouco mais sobre o meio ambiente

Estratégia de contextualização

Como foi dito, o *corpus* da pesquisa em andamento é composto de uma palestra e a retextualização dela em forma de relato noticioso. Temos, então, a palestra

como um representante do gênero oral (perpassado por práticas de letramento) e o relato noticioso como representante de gênero textual pertencente ao domínio do discurso jornalístico. Assim, teremos uma retextualização em que ocorrem dois processos: a transformação da fala para a escrita (transcodificação) e de um gênero textual – palestra – para outro gênero textual – relato noticioso (retextualização).

Na palestra, a situação de produção do texto envolveu uma interação com a presença de interlocutores: situação formal, instância pública de uso da língua, com abertura oficial, cumprimentos, apresentação do palestrante e do tema a ser trabalhado. Já na produção do relato noticioso (atividade de retextualização), o interlocutor estava ausente, o gênero textual era outro, o suporte e a situação imediata também eram diferentes. Essa alteração nas condições de produção tem conseqüências no processamento e na configuração textual. Portanto, é necessário explicitar para o leitor algumas informações sobre o evento logo no início do texto. Foi o que os pesquisadores tentaram fazer. (Quadro 3).

Quadro 3

Palestra	8 anos	11anos	14 anos
1) L1 Bom gente... boa tarde de novo 2) Todos: BOA TAAARDE 3) Como a ... professora Flor já disse meu nome é Paulo José ... eu sou 4) engenheiro civil e ... atualmente eu to fazendo um curso de pós-graduação 5) em educação ambiental. Sá por que? ... porquê como engenheiro civil ... eu 6) já venho trabalhando com meio ambiente ... com saneamento há .. MUITOS 7) anos ... saneamento industrial ... sane ... saneamento predial ... saneamento 8) público ... tudo isso é muito importante pro meio ambiente ... mas ... eu	Na escola M. J. M. Gontijo dia 4/8/02 aconteceu uma palestra sobre água com o engenheiro civil: Paulo José	No dia 4/9/02 na terça feira na Escola M. J. M. Gontijo acontece uma palestra para os alunos do 2º ciclo. Com o engenheiro civil, Paulo José, sobre a conservação da água.	No dia 4/09/02 na escola M. J. M. Gontijo, aconteceu uma palestra informativa sobre a poluição do meio ambiente, dada pelo engenheiro civil Paulo José e assistida pelos alunos de 8-11-14 anos.

Nesse conjunto de três trechos de retextualizações, podemos observar que a utilização da estratégia de contextualização (espacial, temporal) adotada pelos alunos de 8, 11 e 14 anos, no 1º parágrafo do texto, é uma importante marca de textualização do gênero relato noticioso.

Entendemos que essa estratégia adotada pelos alunos tem por objetivo possibilitar ao leitor o conhecimento do assunto a ser tratado no texto, funcionando como um *lead*, ou abertura da matéria, que responderia às seguintes perguntas: o quê?, quem?, quando?, onde? e por quê?. Dessa forma, os alunos parecem acreditar que, assim como o título incentiva a leitura do *lead*, as informações presentes no *lead* podem definir ou não a leitura do restante da matéria. Essa atitude dos aprendizes revela, por um lado, um certo conhecimento do gênero textual relato noticioso, possivelmente resultante do aprendizado escolar e, por outro lado, um conhecimento interacional da escrita, quanto à função do texto.

Comparando os três textos, podemos perceber o desenvolvimento apresentado pelos alunos com relação às informações prestadas no parágrafo introdutório. O texto do aluno de oito anos apresenta o assunto da palestra de forma bem geral – “palestra sobre água” –, e não especifica quem assistiu à palestra. Já o texto do aluno de 11 anos, além de informar quem participou do evento, especifica melhor o tema da palestra. Quanto ao texto do aluno de quatorze anos, podemos observar que o parágrafo traz as informações necessárias para o leitor tomar conhecimento da notícia sem que seja necessário ler a notícia completa.

Operações textuais-discursivas: eliminações, substituições e reordenações

Marcuschi (2000) aponta dois tipos de operações na retextualização do texto oral para o texto escrito: um conjunto de operações que conduz a uma aproximação da idealização lingüística (eliminação e inserção) e as operações de transformação de natureza sintática, semântica, pragmática e cognitiva.

Neste estudo, vamos considerar e exemplificar as ocorrências (ou não) de eliminações, substituições, acréscimos e reordenações no *corpus* selecionado.

Tomando como referência os trechos apresentados, podemos observar *eliminações* das marcas do processo de produção do texto palestra, como pausas, hesitações, partes de palavras, duplicações, em todas as retextualizações. Essa primeira “limpeza” no texto evidencia a busca da idealização lingüística, conforme Marcuschi (2001).

Outro tipo de eliminação observada nos trechos apresentados é a da estrutura de perguntas e respostas, principalmente nos textos de alunos de 11 e 14 anos. Já no texto de aluno de 8 anos, percebemos, logo no início, que o aluno conservou a pergunta feita pelo palestrante: “Quem gosta de cachoeira? Todos gostam não é mesmo”.

Os três textos apresentam, também, de forma diferenciada, eliminações de algumas informações, como situações citadas pelo palestrante para exemplificar a atitude das pessoas, o que conduz à *reordenação e condensação* das informações no texto. Podemos observar, no texto do aluno de 8 anos, que, em “gostamos de rios, de

Quadro 4

Palestra	Aluno de 8 anos	Aluno de 11 anos	Aluno de 14 anos
23) ((aqui)) quem gosta de cachoeira? 24) L2: eu ..] 25) L3: eu] 26) L4: eu L4: eu 27) Vários: eu 28) L1 TODU mundo gosta de cachoeira ... né ... gosta de lagoa ... gosta de 29) represa ... toma um banho ... fazer esporte aquático é muito legal ... aí que 30) que a gente faz? ... a gente vai pra cachoeira ... a gente vai pra ... pocinho 31) vai pescar vai nada etc e tal ... leva um monte de coisa gostosa pra comer 32) enquanto tá lá ... na hora que vem ... não traz nada ... nem aquilo que levou 33) pra lá né ... a gente leva a latinha ((que tomo)) o refrigerante ... a 34) embalagem de cheeps ... batata frita e etc e tal ... que acaba deixando lá... e 35) AÍ ... se você mesmo chegarem lá no lugar e estiver cheio de embalagens ... 36) cheio de lixo você fala assim. Alá ((aqui e ruim)) né? ... eu não gosto disso	“Perguntou: – Quem gosta da cachoeira? Todos gostam não é mesmo gostamos de rios, de lagos, de represas e etc, Mas a maioria das vezes vamos se divertir neste lugares e levamos bastantes coisas e chamamos embalagens de batata – frita copo descartáveis papel de bala ou de bombom e etc.”	“O palestrante contestou algumas de nossas ações frequentes que é por exemplo ir pescar num riacho, rio ou lagoa e deixar por lá as embalagens de comida que nó levamos geralmente”.	“Quando vamos a uma lagoa, rio ou cachoeira nós á poluimos com sacos plasticos, latas dealuminio, garrafa pet, copos e pratos plasticos, e não liimpamos, quando voltamos logo falamos este local esta poluido, e não voltamos mais”.

lagos, de represas e etc.”, o aluno eliminou vários exemplos dados, pelo uso de “etc.”. No texto do aluno de 11 anos, podemos perceber uma modificação bem acentuada, com a eliminação seguida de reordenação informacional e sintática, introdução de novas opções lexicais, sem prejuízo para o conteúdo do trecho selecionado, o que tornou o texto mais conciso. Com relação ao texto do aluno de 14 anos, podemos obser-

var que o aluno conserva um número maior de exemplos presentes na transcrição da palestra. Podemos inferir que a manutenção desses exemplos seja relevante para a situação de produção em questão (texto para circular na comunidade). Identificamos, também, o uso do marcador temporal “quando” contribuindo para a progressão no texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso ressaltar, mais uma vez, que o estudo apresentado é um recorte de um trabalho em andamento e, portanto, não apresenta uma análise detalhada dos dados coletados.

Iniciamos este estudo buscando compreender os conhecimentos e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental quanto às diferenças entre a versão falada e a versão escrita de textos relativos ao mesmo tema, mas de diferentes gêneros e com diferentes condições de produção e circulação. Para isso, foi realizada uma palestra para que os alunos pudessem (a partir da transcrição) realizar a retextualização dela em forma de relato noticioso.

Embora o estudo ainda não esteja concluído, tem revelado que um trabalho com a língua, quando nesta perspectiva, é um interessante e produtivo caminho para o desenvolvimento dos conhecimentos lingüístico-discursivos dos gêneros escritos e, também, para um melhor tratamento da oralidade.

A análise tem evidenciado modificações substanciais na estruturação sintática, na seleção lexical, na organização das informações no texto. Salientamos que os dados têm apontado para uma subdivisão das operações retextualizadoras, a saber: eliminações de informações, eliminações lexicais, das marcas da interação. Observamos, entretanto, que algumas eliminações realizadas afetaram o conteúdo proposicional.

Esperamos que este estudo possa trazer contribuições para uma prática de ensino de língua que leve em conta de maneira sistemática o aspecto textual-discursivo, e não apenas as estruturas formais, conforme postula Marcuschi (2002).

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous présentons une étude qui fait partie d'une recherche plus ample, dont l'objectif est comprendre les connaissances et les habilités des collégiens, par rapport aux différences entre la version orale et la version écrite de textes traitant du même thème, mais appartenant à différents genres textuels et étant produits dans des conditions diversifiées. En s'appuyant sur une étude réalisée par Marcushi (2000), des retextualisations ont été réalisées (texte source: conférence; texte final: notice) par des élèves de 8, 11 et 14 ans d'une école publique de la ville de Betim/MG. Les résultats ont démontré qu'en fonction des changements relatifs au genre textuel et aux conditions de production et circulation des textes il y a des modifications significatives dans les productions textuels des élèves.

Mots-clés: Genres textuels; Langue orale et langue écrite; Retextualisation.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia de linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999 (original de 1929).

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse*. New Jersey: Ablex, 1997. cap. 1 a 3.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

CASTILHO, Ataliba de. Português falado e ensino de gramática. *Letras de Hoje*. Porto Alegre: PUC-RS, v. 25, n. 1, p. 103-136, março de 1990.

CASTILHO, Ataliba de; PRETI, D. (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo, T. A. Queiroz/Fapesp, 1987. v. 1 (Elocuções Formais) v. 2 (Diálogos entre dois informantes)

CHAFE, Wallace. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D.; TORRANCE, N.; HILDYARD, A. (Ed.). *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Entre a oralidade e a escrita*. (Versão preliminar) 2001.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação de discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1996. (Tese, Doutorado em Educação).

COSTA VAL, Maria da Graça. *O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever?*. Campinas: 12º COLE, 1999.

FRANCHI, Carlos. *Linguagem: atividade constitutiva* (Texto mimeografado). Campinas, 1992.

GOMES, Isaltina M. de A. M. **Dos laboratórios aos jornais: um estudo sobre o jornalismo científico.** Recife, 1995. (Dissertação, Mestrado).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco. 1994. (versão preliminar, inédita).

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

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: o que são e como se classificam.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000. (versão preliminar, inédita).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O tratamento da oralidade no ensino de língua.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1998. (versão preliminar, inédita).

SCHEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. “Parole et fictionalisation, pour l’enseignement de l’oral” – Éléments pour une conférence donnée le 29/9/1997 à la PUC/LAEL, São Paulo.

SCHEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Le langage écrit chez enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs.** Paris: Delachaux & Niestlé.

SCHEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação.** Trad. Gladis Sales Cordeiro, ANPED, n. 11, p. 5-16, maio a agosto de 1999.

SCHEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim; BRONCKART, J. P. **Vygotsky Aujoud’hui.** Paris: Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1985.

TANNEN, Deborah. Oral and literate strategies in spoken and written narratives. In: **Spoken and written language: exploring orality and literacy.** Norwood, New Jersey: ALEX Publishing Corporation, 1982.