

PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: UMA EXPERIÊNCIA NO SEMI-ÁRIDO BAIANO *

Cosme Batista dos SANTOS

RESUMO *Este texto investiga os processos usados por alunos do ensino fundamenta (5ª e 7ª séries) de uma escola pública no semi-árido baiano para transformar uma narrativa oral em uma narrativa escrita. Além disso, o texto analisa a relação existente entre os padrões de escrita empregados pelos alunos na atividade de retextualização e as práticas de ensino/aprendizagem da escrita no contexto escolar.*

ABSTRACT *This thesis researches the operations used by 5th and 7th grade students in a school of the semi-arid region of the state of Bahia to transform oral narratives into written ones, and studies the relationship between these operations and the practices of literacy in the school.*

1. INTRODUÇÃO

Os estudos realizados acerca da atividade de retextualização vêm revelando que tal atividade é complexa e envolve operações lingüística-textuais variadas (v. Marcuschi, 1996/2001). A partir dessa conclusão e, ao mesmo tempo, tentando ampliar as descobertas a respeito do tema, este trabalho investiga os processos de retextualização utilizados por alunos do ensino fundamental na transformação de uma narrativa oral em uma narrativa escrita e analisa o impacto do letramento escolar na configuração desses processos.

A nossa preocupação inicial era analisar os processos de retextualização, seguindo a perspectiva da lingüística do texto e a hipótese do *continuum* na relação fala-escrita (Tannen, 1985; Chafe & Danielewicz, 1987; Koch, 1997; Marcuschi, 1996 e 2001). Pressupomos, então, que os processos utilizados pelos referidos

* Texto resultante da Dissertação de Mestrado, apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada, do Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 23 de fevereiro de 2001, sob a orientação da Profª Drª Inês Signorini.

sujeitos para configurar o texto escrito deveriam variar em função de uma combinação de fatores ligados à situação: (a) a especificidade da modalidade escrita, em relação à fala; (b) o assunto tratado no texto oral para transformação e (c) os propósitos indicados para a realização da tarefa (Marcuschi, 1996; Halliday et alii, 1974; Halliday, 1989).

Entretanto, no decorrer da coleta dos dados, constatamos que a configuração das narrativas escritas variava tanto em função de determinados fatores ligados à situação imediata (modalidade e propósitos da tarefa), como já era previsto, como em função da escolarização, levando em conta o ensino e realidade sócio-cultural onde a escola se situa. A partir dessa constatação, passamos a investigar a relação entre os processos de retextualização e o letramento escolar.

A investigação acerca da influência do letramento escolar nos resultados da retextualização, tal como ocorre nesta pesquisa, tem como base estudos já realizados sobre o efeito da escolarização ou do estilo de escolarização na formação da *consciência metalingüística* (Scribner & Cole, 1981) e na aquisição da *variante padrão* da língua portuguesa (Silva, 1996). Tal investigação se baseia, ainda, no pressuposto de que a escola, principalmente a que atende aos filhos dos trabalhadores, representa a principal agência de letramento (v. Cook-Gumperz, 1991 e Soares, 1999).

2. RETEXTUALIZAÇÃO E LETRAMENTO ESCOLAR

Os pressupostos tomados como pontos de partida para este estudo envolvem uma conceituação da atividade de **retextualização** – da fala para a escrita – como uma atividade situacionalmente determinada e uma conceituação da aprendizagem da escrita como resultante de práticas sociais situadas do/no **letramento escolar**.

2.1. A retextualização

Neste trabalho, assumimos a perspectiva funcionalista da língua e da relação fala-escrita (Halliday & Hasan, 1989 e Marcuschi, 2001). Com base nessa perspectiva, a retextualização, ou a transformação de um texto em outro, tende a ser influenciada por determinados parâmetros do contexto social e cultural, tais como: (a.) os objetivos da retextualização; (b) as especificidades do gênero e da modalidade (c) a relação entre o autor do texto e o retextualizador e, como hipótese colocada para esse estudo, (d) o letramento escolar.

2.2. O letramento escolar

O letramento é concebido nas práticas sociais diversas de uso da escrita, inclusive nas práticas escolares (v. Kleiman, 1995). Assim, os estudos relacionados com as hipóteses levantadas neste estudo pressupõem que a escrita a aquisição da escrita depende de práticas específicas, e não universais, do letramento.

As primeiras conclusões acerca da relação entre escolarização e desenvolvimento cognitivo dão conta de que a aquisição do domínio da *consciência metalingüística* é consequência da escolarização em si. Entretanto, estudos mais recentes procuram mostrar que a aquisição de tal consciência tem relação com o modelo de discurso específico que é privilegiado na escola (Scribner e Cole, 1981). Tomando como ponto de partida esses pressupostos, este trabalho analisa, também, o efeito da escolarização ou do letramento escolar na aquisição da escrita (Silva, 1996), especificamente em contextos pouco letrados.

3. METODOLOGIA

Para a constituição da base de dados para essa pesquisa foi relevante considerar alguns princípios que norteiam a investigação de natureza interdisciplinar ou transdisciplinar em LA (Signorini, 1998: 102-104):

- a) As variáveis sociais relacionadas ao falante, ou ao contexto sócio-cultural, impregnam e constituem as formas lingüísticas em uso e, por isso, constituem também a especificidade da língua em estudo;
- b) A investigação está orientada para as realidades locais e para as relações que dinamizam o funcionamento da língua em condições de uso.

A partir desses princípios foi necessário contextualizar o plano de coleta, refazendo ações, interpretando fatos e tomando decisões novas na tentativa de ver ao máximo os aspectos do contexto situados em torno do fato lingüístico. Durante a coleta dos textos dos alunos, por exemplo, gravamos o enunciado emitido pelo professor para a realização da tarefa e anotamos em diário de campo outras informações em torno do evento os quais foram determinantes na configuração dos textos produzidos pelos alunos: os exercícios realizados durante o ano letivo, a organização da aula das professoras, além de outras informações relativas ao funcionamento da escola como um todo.

3.1. Os sujeitos focalizados

Os alunos envolvidos na atividade de retextualização, nesta pesquisa, são 35 alunos do ensino fundamental (5ª e 7ª séries) da escola municipal Theódulo Albuquerque, no município de Sento-Sé, no semi-árido baiano. Com base no levantamento feito acerca da história de letramento dos alunos, constatamos que a grande maioria deles é filho de pais com pouca escolarização (no máximo até a 4ª série) e um dos poucos materiais escritos que eles lêem nas suas práticas diárias é o livro didático de língua portuguesa, adotado pela escola, especialmente para realização das tarefas escolares (v. diário de campo, 1999). Os professores que participaram da pesquisa foram W. e A., da 5ª série, com formação em magistério e R. e V. da 7ª série, com formação em Letras - habilitação em ensino de língua portuguesa.

3.2. A tarefa de retextualização

Nesta pesquisa, os textos escritos dos alunos foram produzidos mediante a técnica de retextualização do texto falado ao texto escrito (Marcuschi, 1996/2001).

O texto falado utilizado na atividade de retextualização foi gravado na própria comunidade selecionada para a pesquisa. Trata-se de uma narrativa de *experiência real* (Labov e Waletzky, 1967), mais especificamente de uma briga, contada por um informante de 11 anos, da 4ª série, a partir da seguinte pergunta feita pelo pesquisador: **você já viu uma briga?** (cf. Tarallo, 1994:22). No item referente à análise dos dados, apresentaremos a transcrição e as características da narrativa utilizada na retextualização.

Na retextualização, os alunos escutaram duas vezes a narrativa gravada em áudio, tendo à mão a transcrição e, em seguida, realizaram a transformação. A justificativa colocada era a de que a escrita resultante da retextualização deveria ser exposta no **jornal** de uma escola em outra cidade, como foi salientado no enunciado da professora da 7ª série a seguir.

3.4. O enunciado da tarefa

No enunciado da tarefa foram enfatizados determinados aspectos que pareciam básicos para o sucesso dos alunos na retextualização, tais como: a **distinção entre a fala e a escrita**: “*OLHA...isso aqui...é uma FALA...é o menino falando...depois vocês vão REDIGIR...ESCREVER...!*”; e o **propósito da tarefa**: “*agora...vocês vão escrever...rediGIR....digamos que...pra um JORNAL...não seria ISSO... seria?...!*”

4. A RETEXTUALIZAÇÃO: DA FALA À ESCRITA

4.1. Caracterização do texto falado (TF)¹

- 1.foi na... no dia de são joão
- 2.que::que teve uma briga
- 3.aí...calcinha preta tava tocano
- 4.aí...aí passou:::até duas horas da
- 5.manhã:::aí o home pegou e e
- 6.puxou assim a cadeira po outo e
- 7.quase mete na cabeça do home o
- 8.home...quase morre...aí pegou
- 9.ele... saiu rodando e prendeu ele...

O texto falado (TF) utilizado nesta pesquisa, como já mostramos na metodologia, é um relato de *experiência real* (Tarallo, 1994) e apresenta características organizacionais no **plano conversacional**, tais como: truncamentos (*foi na/no*), hesitações (*que...que, e e*), marcadores conversacionais (*aí*), sílabas reduzidas (*tava, outo, etc.*) e outras; no **plano da coerência narrativa** (Bastos, 1994) o texto possui uma *orientação*, uma *complicação* e um *desfecho*; no **plano da referenciação**, o texto apresenta algumas características que sinalizam seu grau de *dependência contextual*, tais como: referenciação implícita (*...pegou ele...saiu rodando e prendeu ele*), referenciação exofórica (*...calcinha preta tava tocando aí*) e referenciação ambígua (*...o home puxou a cadeira po outo...quase mete na cabeça do home ...o home quase morre*)

¹ O modelo de transcrição utilizado para essa narrativa, bem como para as demais gravações dessa pesquisa, foi adaptado de Preti e Urbano (1990):

() : Incompreensão de palavras ou segmentos,

(hipótese) : Hipótese do que se ouviu

/ : truncamentos

MAIÚSCULAS : Ênfase

:: : Alongamento de vogal ou consoante

- : Silabação

? : Interrogação

... : Qualquer pausa

(()) : Comentários descritivos do transcritor

- - - : Desvio temático

[: Superposição, simultaneidade de vozes

(...): Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.

“ ” : Citações literais, reproduções de discurso direto ou leituras de textos, durante a gravação.

4.2. Processos de retextualização – Texto Escrito (TE)

Vejam os a seguir a análise dos processos de retextualização, utilizando como suporte para exemplificação dois textos escritos de duas alunas da 7ª série.

(texto 1)
1. Em uma cidade chamada Sento-Sé, 2. aconteceu uma briga na época do São 3. João no ano de 1999. Foi uma briga 4. causada por um homem, no momento 5. que a banda “calcinha preta” estava 6. tocando e pulando. Um homem puxou 7. uma cadeira e quis atingir outro homem 9. rumando nele. Mas a polícia impediu, 10. chegou e prendeu o homem. (Poliana)

(texto 2)
1. Foi no dia de São João, que 2. aconteceu uma briga. Nessa hora 3. calcinha preta estava tocando, e eles 4. tocaram até as duas horas da manhã. 5. Então, um homem que estava na 6. festa, pegou uma cadeira do outro 7. homem e quase bate na cabeça de um 8. outro homem e esse homem quase iria 9. morrendo, 10. Depois, ele pegou o tão homem e 11- saiu rodando ele e depois o prendeu. (Geisa)

A retextualização da fala para a escrita envolveu operações superficiais de **regularização lingüística** e as operações textuais de explicitação relacionadas mais diretamente com a textualização e o tratamento dos referentes ao longo do texto escrito.

a) A regularização lingüística

A regularização lingüística foi realizada através da eliminação das marcas tipicamente orais como *hesitações* (“e e”, “que...que”) e palavras *truncadas* (“foi na/no”) e da correção ortográfica das palavras com redução silábica (*tava e tocano, home e outo*). No conjunto das operações de regularização realizadas, destacamos a *formação do período composto*; a *introdução da pontuação* e a *substituição de itens lexicais*. Todas essas operações foram realizadas com a finalidade de atingir maior formalidade no texto escrito.

Quanto à **estruturação do período composto**, foi realizada através da articulação de orações justapostas ou através da substituição do marcador conversacional de função conectiva “*ai*”, na fala, por conectivos ou conjunções, articulando orações coordenadas, na escrita. Esta operação foi realizada, nos textos acima, utilizando, além da conjunção coordenativa “*e*” para substituir o marcador conversacional “*ai*”, outras como o “*mas*” e “*então*” como em “*O homem quis atingir o outro, mas a polícia impediu*” e em “*O homem quase morria, então pegou ele e saiu rodando*”. Na primeira situação, a oração coordenada adversativa “*mas a polícia impediu*” foi introduzida no período pela conjunção coordenativa “*mas*” e, na

segunda situação, a oração coordenada conclusiva foi introduzida no período através da conjunção conclusiva “então”.

Quanto à **inserção da pontuação**, embora essa tenha sido introduzida em situações diversas, como já antecipamos, estamos focalizando apenas as situações em que os alunos utilizam o ponto ou outros sinais de pontuação para organizar o parágrafo e demarcar o limite do período composto.

O parágrafo é inserido com mais formalidade, principalmente no texto 2. Nele, o primeiro e o terceiro parágrafos estão sinalizados, no início, através do espaçamento em branco e da letra maiúscula e, no final, através do ponto. O segundo parágrafo está sinalizado, no início, através do espaço em branco e da letra maiúscula e, no final, através da vírgula.

No primeiro parágrafo, aparecem algumas informações introdutórias da narrativa, situando o leitor em relação ao fato: *o que* aconteceu (uma briga) e *quando* aconteceu (no dia de São João). No segundo parágrafo, ocorre o *encadeamento* das ações que compõem a *complicação* da narrativa: “*pegou a cadeira*”, “*quase mete na cabeça do homem*” e o “*homem quase ia morrendo*”. E no terceiro e último parágrafo, são apresentadas as ações que marcam o *desfecho* ou final da narrativa: “*pegou o tal homem*”, “*saiu rodando*” e “*o prendeu*”. Conforme orienta Garcia (1969/2000: 370), as narrativas de fatos corriqueiros ou *peripécias* do dia a dia são basicamente compostas de introdução, representada no 1º parágrafo, do desenvolvimento representado em 2 ou mais parágrafos e da conclusão representada no último parágrafo.

A demarcação do limite do período composto foi realizada, nos textos acima, através do ponto e, às vezes, através da vírgula. No texto 1, por exemplo, temos uma situação em que o período composto é delimitado através do ponto, como ocorre em “*um homem puxou uma cadeira e quis atingir o outro homem*”. Nele, temos a oração coordenada “Um homem puxou uma cadeira” introduzida no período sem conjunção e a oração coordenada aditiva “e quis atingir o outro homem” introduzida no período com a conjunção coordenativa aditiva “e”.

Quanto à **substituição lexical**, esta operação foi realizada na escrita através da substituição de termos tipicamente usados na fala por outras opções lexicais mais próximas do padrão escolar. Nas retextualizações acima, essa operação ocorre pela substituição do verbo “*teve*” em “*teve uma briga*” (TF) pelas opções *aconteceu*, *ocorreu* e *houve*; do verbo “*mete*” em “*quase mete na cabeça do home*” (TF) pelas opções *jogou*, *atingiu*, *bateu* ou *rumou* (TE); do pronome pessoal *ele*, em “*prendeu ele*” (TF) pelo pronome oblíquo “*o*” e pela substituição do marcador conversacional “*aí*” (TF), com função conectiva, por outros conectivos mais próximos do padrão escolar de escrita, tais como: *então*, *depois*, *logo*, *mas* e *de repente*.

b) A explicitação verbal

No plano da explicitação verbal, as principais mudanças realizadas através da retextualização foram as **recategorizações**, a **inserção de referentes** implícitos ou omissos e a **explicitação de contextos** indicados por marcas exofóricas.

As **recategorizações** foram realizadas através de estratégias distintas: a recategorização oracional por meio de introdução de orações adjetivas e a recategorização *lexical* por meio de introdução de *descrições nominais definidas* (Koch, 1997 e 1999). A *recategorização oracional* ocorre com a finalidade de desfazer os casos de *ambigüidade referencial* (Koch, 1997: 44). Estas ocorrências foram eliminadas no texto escrito retextualizado através da substituição de categorias *vagas* e ambíguas por termos ou orações com funções explicitativas, conforme mostraremos nos exemplos 1 e 2 a seguir.

1. "o **home** pegou e puxou a cadeira" (TF) → 1. "um homem *que estava na festa*." (TE)
2. "quase mete na cabeça do **home**" (TF) → 2. "na cabeça *do outro homem*" (TE)

Conforme mostram os exemplos acima, o anafórico nominal "*home*" possui mais de um referente possível e são exemplos de *ambigüidade referencial*. Em (1) e em (2), a categoria "*home*" é introduzida vagamente no texto, já que o falante não indica nenhuma pista para que o leitor possa recuperar, no próprio texto, qualquer predicação que o categorize com mais precisão. Na produção escrita, a introdução desse mesmo referente veio acompanhada de uma *oração adjetiva* com a função de explicitar o referente no texto, como mostra o exemplo 1 "*um homem que estava na festa*". Na seqüência, o referente do TF "*home*" em (2) também é mantido ambigüamente no texto. Na escrita, os alunos optaram por mecanismos de referenciação mais estáveis (Marcuschi, 1998) e, por isso, os anafóricos ambíguos foram recategorizados e textualmente explicitados, também, por intermédio de termos mais explícitos, como é o caso de "*o outro homem*", no exemplo 2.

A **introdução do referente implícito** é a operação realizada através da inserção do referente "*a polícia*", implícito e omissos no enunciado da fala "*aí pegou ele...saiu rodano e prendeu o home*" (TF). Tal operação foi feita de formas variadas, porém a mais interessante ocorre no texto 1, quando é introduzido o referente "*a polícia*" em "*...a polícia o prendeu ...*", como ocorre no texto 1.

A **explicitação de contextos** indicados por dêiticos foi operacionalizada através da verbalização do contexto espacial da narrativa, expresso na fala apenas pelo referente exofórico ou dêitico de espaço "**aí**" no enunciado "... *calcinha preta tava tocando aí.*" O referente "**aí**" é um indicador do grau de *dependência situacional* (Simons e Murphy, 1991) do TF, uma vez que na situação de fala, como ocorreu na produção dessa narrativa de experiência real, determinados parâmetros do contexto (local, data, pessoas) podem ser cooperativamente produzidos na interação falante-ouvinte, não havendo necessidade de verbalização. Na escrita, por

outro lado, o escritor se esforça para textualizar os referentes através de estratégias mais *estáveis* de introdução dos referentes, ao longo do texto (Marcuschi, 1998).

Na retextualização, portanto, ocorreu a substituição do pronome *exofórico* “aí” por um referente explícito na escrita, como mostra o exemplo abaixo.

“Calcinha preta tava tocando aí” (TF) → “C.P estava tocando aqui em **Sento-Sé**” (TE)

Esta mudança, embora bastante interessante do ponto de vista da transformação da fala em escrita, só aparece no texto 1. No texto 2, o exofórico “aí” é eliminado sem, contudo, ser substituído por um referente explícito.

Os resultados da atividade de retextualização parecem sinalizar que há uma especificidade da escrita em relação à fala, principalmente quanto à forma de representação. Entretanto, essa especificidade não é um atributo do código ou da modalidade escrita em si, já que a configuração da escrita, quando o foco está nas práticas sociais, é determinada por uma combinação de variáveis do contexto situacional, a saber: a própria modalidade em uso, o gênero, os propósitos da tarefa e a relação interpessoal entre escritor e leitor (Halliday & Hasan, 1989; Marcuschi, 1996/2001). Além disso, como é a hipótese colocada para este estudo, devemos considerar o nível de letramento dos sujeitos envolvidos e o impacto de práticas escolares de letramento propiciadas aos alunos nas diversas séries.

5. O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Nesta seção, serão analisadas as variáveis de letramento escolar que podem estar influenciando no desempenho dos alunos ao realizarem a pontuação na escrita retextualizada. Na análise, faremos uma abordagem qualitativa de aspectos do ensino da escrita, considerando o **livro didático** adotado e **os exercícios realizados**.

O **livro didático** utilizado pelos alunos da 7ª série, focalizados neste estudo, é o livro “*A palavra é sua*”, dos autores Celso Pedro Luft e Maria Helena Correa. Tal livro foi editado pela editora Scipione, no ano de 1993. O referido livro foi avaliado com 01 estrela pelo Plano Nacional do Livro Didático, no exame de 1999. O livro foi avaliado com o foco nas áreas de domínios do ensino de língua materna, a saber: leitura, produção de textos, linguagem oral e conhecimentos lingüísticos relacionados ao texto, ao discurso e à descrição gramatical. Após avaliação desses aspectos, conclui-se que, no que tange às necessidades dos alunos, o livro “*preenche diversos itens a serem explorados no processo de aprendizagem*”.

Os **exercícios realizados** pelos alunos, considerados neste estudo, foram coletados no caderno de um aluno, tido como o mais assíduo da turma, segundo os colegas. Nesse caderno, foram registrados 27 exercícios de língua portuguesa, no período letivo de março a outubro de 1999.

Quadro 1

Distribuição dos exercícios trabalhados ou ensinados na 7ª série

Exercício	7ª série (27)	%
Leitura	07	25.9
Vocabulário	04	14.9
Atividade oral	02	7.4
Produção de textos	04	14.9
Gramática	10	34.4

Quanto à variedade, os exercícios realizados pelos alunos foram basicamente os mesmos sugeridos pelo manual didático. No decorrer do período de 03 meses letivos, as atividades de língua materna foram constituídas de leitura, estudo do vocabulário, atividade oral, produção de textos e gramática. Quanto à quantidade, os exercícios realizados mais frequentemente na turma foram a interpretação de textos e os exercícios de gramática. A interpretação de textos representa 25% dos 27 exercícios realizados e os exercícios de gramática representam 34.4% do total de exercícios na turma. Já com relação aos demais exercícios, a produção escrita, estudo do vocabulário e a atividade oral representam apenas 14.9%, 7.4% e 14.9%, respectivamente.

Os exercícios gramaticais, apesar de representarem a maioria das atividades realizadas, conforme verificamos no caderno do aluno, tais atividades eram quase sempre acompanhadas de um estudo de texto, especialmente de jornais. Os exercícios de gramática eram realizados, basicamente, a partir de enunciados do tipo “*Explique o emprego do pronome relativo na linha 20 do texto*” ou “*justifique o emprego da vírgula nas linhas 41 e 42 do texto*”. A partir desses enunciados, podemos inferir que os conteúdos gramaticais eram dados com a finalidade de ajudar o aluno a entender o funcionamento do texto. Diferentemente de outras abordagens que reduzem o ensino das categorias gramaticais ao mero exercício de definição e classificação de termos e frases, absolutamente dissociados dos enunciados onde eles fazem sentidos.

O trabalho de leitura e produção de textos, bem como a valorização de outras opções de leitura, além das que o livro propõe, o ensino da pontuação e dos pronomes relativos em textos de jornais parece ter influenciado *direta e indiretamente* (Silva, 1996) no grau de domínio dos padrões de escrita demonstrado pelas alunas na atividade de retextualização do oral ao escrito. Diretamente porque determinados padrões de escrita empregados na retextualização, especialmente a pontuação e o uso dos pronomes relativos, compõem o quadro de conteúdos vistos pelo grupo durante o período letivo; e indiretamente porque determinados conhecimentos, especialmente relacionados às categorias da explicitação, não compõem o quadro de conhecimentos lingüísticos estudados no período letivo,

porém são construídos a partir da escola, já que esta é, especialmente, no contexto desta pesquisa, o principal canal de acesso ao letramento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados mostram, como concordávamos inicialmente, que as narrativas escritas pelos alunos, resultantes da retextualização, variam em função da modalidade, considerando a especificidade da escrita em relação à fala, principalmente na sua forma de representação, e em função do interlocutor, considerando a necessidade de explicitação de determinados aspectos do texto falado, visando um leitor genérico e distanciado da audiência. O leitor do jornal implícito no enunciado do exercício parece ter constituído uma motivação para os alunos retextualizadores, reduzindo, até certo ponto, o grau de artificialidade da tarefa. Além disso, levando em conta as condições da pesquisa, os resultados também indicam que o domínio dos padrões de escrita tem relação com determinados fatores relacionados à escolarização, tais como: o nível de letramento e o impacto de práticas escolares de letramento propiciadas aos alunos nas diversas séries (Silva, 1996).

Esta investigação também mobiliza o pressuposto de que “*a natureza e a qualidade da escolarização não é suficientemente uniforme entre as escolas*” (Soares, 1999:98). Durante a escolarização, os alunos de uma mesma série e escola podem alcançar níveis variados de domínio da escrita. Essa hipótese torna evidente a necessidade de novas descobertas sobre o impacto de práticas escolares específicas na aprendizagem da escrita. Parece necessário, portanto, investigar como a escola está introduzindo os alunos no mundo letrado. Em outros termos, é preciso saber como os alunos estão (ou não) utilizando o saber lingüístico escolar para ler e escrever nas práticas diárias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COOK-GUMPERZ, J. (1991). *Alfabetização e escolarização: uma equação imutável?* In: A construção social da alfabetização / Jenny Cook-Gumperz (Org.) - Porto Alegre : Artes Médicas.
- BASTOS, L.K. (1994). *Coesão e coerência em narrativas escolares* - São Paulo : Martins Fontes.
- CHAFE, W. & DANIELEWICZ, J. (1987). *Properties of Spoken and Written Language*. In. Rosalind Horowitz & S. Jay Samuels. *Comprehending oral and Written Language*, Academic Press.
- GARCIA, O.M. (1969/2000). *Comunicação em prosa moderna* - Rio de janeiro : FGV.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, H. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective* - Oxford University Press.

- KLEIMAN, A. (1995). *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita/ Angela B. Kleiman (org.) - Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, I.V. (1997). *O texto e a construção dos sentidos* - São Paulo: Contexto.
- LABOV, N. & WALETZKY, J. (1967). *Narrative anlysisis: oral versions of personal experience*. In: Helm (ed.) *Essays in the verbal and visual arts*. Seatle & London, University of Washington Press.
- LUFT, C.P. & HELENA, M. (1993). *A palavra é sua: língua portuguesa*. 7ª série. São Paulo, Scipione.
- MARCUSCHI, L. A. (1996). Da fala para a escrita: processos de retextualização. Recife, mimeo.
- _____. (1998). Aspectos da progressão referencial na fala e na escrita no português brasileiro. Texto apresentado no "Colóquio Internacional – A investigação do português em África, Ásia, América e Europa: balanço e perspectivas". Berlim, Alemanha, 23-25 de março de 1998.
- _____. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- PRETI, D. & URBANO, H. (orgs.) (1990). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, vol. IV., T. A. Queiroz/ FAPESP.
- SCRIBNER, S. & COLE, M. (1981). *The Psychology of literacy*. Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- SIGNORINI, I. (1998). *Do residual ao múltiplo e ao complexo : o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada*. In: Inês Signorini e Marilda Calvacanti (Orgs.) *Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade : questões e perspectivas* - Campinas - SP : Mercado de Letras.
- SILVA, G. M. de O. (1996). *Escolarização*. In: Suzana Alice Cardoso (Org.) - *Diversidade lingüística e ensino* - Salvador : EDUFBA.
- SIMONS, H. D. & MURPHY, Sandra. (1991). *Estratégias da linguagem falada e aquisição da leitura*. In. COOK-GUMPERZ, Jenny (org.) *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SOARES, M.B. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros* - Belo Horizonte : Autêntica, 1998.
- TANNEN, D. (1985). *O foco relativo posto sobre o envolvimento interpessoal no discurso oral e escrito*. In: D. R. Olson, N. Torrance, & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language, and learning* - London: Cambridge University Press. Trad. Marcos Bagno.
- TARALLO, F. (1994). *A pesquisa sociolingüística* - São Paulo: Ática.