

ORALIDADE E RETEXTUALIZAÇÃO: CONFRONTANDO O PRECONCEITO RACIAL A PARTIR DA LEITURA DE UM CONTO ETIOLÓGICO

Marlene Balbuena de Oliveira Ortega (UEMS)

RESUMO: Este trabalho consiste em uma análise de um debate e da escrita – a retextualização - das opiniões defendidas sobre a temática do preconceito racial reconhecida a partir da leitura do conto etiológico ‘Porque o negro é preto’, colhido do folclore paraibano por Luís Câmara Cascudo. A atividade foi desenvolvida por estudantes do 6º ano do ensino fundamental de uma escola estadual do interior de Mato Grosso do Sul. A finalidade dessa análise é que, com os materiais selecionados da fala e da produção escrita dos estudantes, se registre uma experiência de ensino prática e proveitosa. A metodologia ocorrente retoma algumas falas marcantes dos estudantes manifestadas no debate e a escrita que sintetiza e ao mesmo tempo reformula e aprimora o que fora declarado, tendo como referências autores como A. Marcuschi, I. Antunes, L. Fávero, A. Kleiman, entre outros. Espera-se com este estudo que se fundamente uma proposta reflexiva que convalide os eixos linguísticos da atividade educativa proposta.

Palavras-chaves: Oralidade – Retextualização – Leitura – Preconceito racial

Introdução

Os contos populares reúnem diversos temas que refletem a concepção de mundo das sociedades, seus saberes, suas crenças, seus costumes e suas posturas. As narrativas presentes neles, eivadas da realidade da própria sociedade de cada época, trazem nas linhas e entrelinhas temas diversos, uns mais amenos, como a astúcia, o riso, a fartura, a morte lograda; outros, mesmo que camuflados, bem polêmicos e atuais, como o abandono familiar, a fome, a mentira e o preconceito. Grandes folcloristas souberam reunir e registrar esses textos da literatura oral a fim de que se perpetuassem de geração a geração. O registro escrito desses textos tornou-os acessíveis no contexto escolar, em especial no Brasil, dada a divulgação das publicações do gênero pela FNLDE, que tem disponibilizado uma quantia considerável de obras nas bibliotecas escolares.

Os estudantes das escolas podem aprimorar, pela leitura, a percepção das sociedades de gerações anteriores e ao mesmo tempo relacionar essa visão com a sociedade atual. Como a literatura oral, mesmo que por meio de textos milenares, manifesta uma infinidade de informações e de temas que não fogem ao viés da atualidade, os registros escritos de textos colhidos da oralidade de grupos sociais diversos servem como recurso a explorar nas aulas de leitura, e não somente para se conhecer os textos, mas para discutir os conteúdos desses registros escritos, bem como redigir, mediante a prática da retextualização, as impressões verbalizadas acerca dessas obras lidas.

Os eixos linguísticos envolvidos em um trabalho específico com os textos, principalmente os da literatura oral – a saber, a leitura, a própria oralidade e a escrita – são importantes a uma proposta de ensino que se aproprie de situações de uso da língua, pois ela,

enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo [...] (GERALDI, 2006, p.28).

E mais, o aproveitamento da leitura dos textos segue eficaz em seus efeitos se esta for aliada à oralidade e à escrita, pois essas práticas podem servir aos seguintes objetivos para o ensino de língua, como sugere a educadora:

- (1) Promover práticas de oralidade e de escrita de forma integrada, levando os alunos a identificar as relações entre oralidade e escrita.
- (2) Desenvolver as habilidades de uso da escrita em situações discursivas diversificadas em que haja:
 - motivação e objetivo para ler textos de diferentes tipos e gêneros e com diferentes funções;
 - motivação e objetivo para produzir textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações de produção.
- (3) Desenvolver as habilidades de produzir e ouvir textos orais de diferentes gêneros e com diferentes funções, conforme os interlocutores, os seus objetivos, a natureza do assunto sobre o qual falam ou escrevem, o contexto, enfim, as condições de produção do texto oral ou escrito.
- (4) Criar situações em que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre os textos que leem, escrevem, falam ou ouvem, intuindo, de forma contextualizada, a gramática da língua, as características de cada gênero

e tipo de texto, o efeito das condições de produção do discurso na construção do texto e de seu sentido.

(5) Desenvolver as habilidades de interação oral e escrita em função e a partir do grau de letramento que o aluno traz de seu grupo familiar e cultural, uma vez que há uma grande diversidade nas práticas de oralidade e no grau de letramento entre os grupos sociais a que os alunos pertencem – diversidade na natureza das interações orais e na maior ou menor presença de prática de leitura e de escrita no cotidiano e cultural dos alunos. (SOARES, 1998, p. 4)

Afinal, toda essa gama de oportunidades que o contato com os textos ocasiona reitera a construção das competências de falar e de escrever bem, com uso adequado da língua, como afirma o teórico,

São os usos que fundam a língua e não o contrário, defende-se a tese de que falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação (MARCUSCHI, 2013, p.9).

Se por um lado, “a escrita tem sido vista como de estrutura complexa, formal e abstrata”, por outro, a fala é “de estrutura simples ou desestruturada, informal, concreta e dependente do contexto” (FÁVERO, 2005, p.09), e, também, cabe ressaltar:

[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso (MARCUSCHI, 2001, p.25).

Em uma situação em que se desenvolva um debate regrado sobre o assunto de um conto lido, por exemplo, se mostram dois gêneros textuais orais: o debate, que surge como consequência do ato de ler, e o conto, que é colhido também da oralidade e se transforma em escrito para ser lido. Os coletores dos contos populares, como Willein e Jacob Grimm, Hans Christian Andersen, Charles Perrault, Silvio Romero, Teófilo Braga, Adolfo Coelho e Luis Câmara Cascudo, entre outros nomes, reuniram tipos diversos de contos: contos de

encantamento, contos de exemplo, contos de animais, contos religiosos, contos etiológicos, contos de demônio logrado, contos de adivinhação, contos de natureza denunciante, contos de ciclo da morte, contos acumulativos, contos da tradição e as facécias. Se o debate, por sua vez, limita-se ao modo de falar do indivíduo, e ao mesmo tempo liberta a expressão das palavras das convenções da escrita, a realização dos contos, na escrita, se deu desde a maneira mais informal à mais formal e em contextos diferentes de apresentação de suas versões em prosa, em verso ou mesmo em linguagem mista, como a dos quadrinhos. A recepção desses textos, para o leitor, está sujeita a uma variedade de reações, porque ele “constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões”. (KLEIMAN, 2004, p. 65).

Os contos etiológicos, especificamente, são contos que revelam a origem de algo. Ao aliar um tanto de sabedoria popular e de espírito fantasioso - nuances peculiares a textos ficcionais -, agregam também o senso de verossimilhança para atingir o público leitor, pois são observados no gênero os aspectos tipológicos, a capacidade de linguagem dominante, ou, em outras palavras, é a “mimesis da ação por meio da criação da intriga no domínio do verossímil.” (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010, p. 45).

Contudo, por mais que se queira levar o leitor a uma aceitação dos textos, quando esses entram em determinados terrenos das relações sociais, cabem ressalvas e precauções - embora não se fale em descarte das obras, pois a literatura traduz o que foi dito; e é esse dito que merece ser explorado mesmo que para negá-lo.

Ainda aproveitando o exemplo do debate regrado, este, toma a forma de não, necessariamente, aos padrões formais da escrita, pois é preciso levar em conta que

Tanto a fala quanto a escrita podem variar, podem estar mais planejadas ou menos planejadas, podem estar mais, ou menos, “cuidadas” em relação à norma-padrão, podem ser mais ou menos formais, pois ambas são igualmente dependentes de seus contextos de uso. (ANTUNES, 2003, p.99)

Outra consideração a ser feita em relação à retextualização se referem ao modo como texto oral é transformado em texto escrito, levando em conta que essa mudança precisa respeitar a ideia original transmitida, a fim de que o sentido do texto não se perca. “Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual, ocorre uma atividade cognitiva chamada

compreensão.” (MARCUSCHI, 2013, p. 47). Ademais, em se tratando de retextualização, cabe entender da seguinte forma:

não trata de propor a passagem de um texto supostamente “descontrolado e caótico” (o texto falado), para outro controlado e bem formado (texto escrito). [...] o texto falado está em ordem na sua formulação e no geral não apresenta problemas para a sua compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não pode ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem. (MARCUSCHI, 2005, p. 47)

São exatamente essas ponderações que servem de sustentação para a presente análise, cujo corpus da pesquisa reúne as impressões verbalizadas por estudantes do 6º ano do ensino fundamenta de uma escola do interior de MS, a E. E. Tenente Aviador Antonio João. Os alunos, após lerem reunidos em duplas o conto etiológico “Por que o negro é preto”, colhido em João Pessoa, na Paraíba, de Ademar Vidal, pelo folclorista Luís Câmara Cascudo, debateram sobre o tema que a leitura trouxe à tona: o preconceito racial contra os negros. A discussão também ocasionou a proposta de registro escrito dessas impressões, mediante um significativo exercício de retextualização. A finalidade do presente trabalho, que é, por intermédio dessa análise, de registrar a experiência adquirida com a proposta em sala de aula, também lança a expectativa de conduzir uma reflexão sobre o ensino nas aulas de português, envolvendo três eixos linguísticos: a leitura, a oralidade e a escrita.

A Construção de uma leitura e a manifestação do pensamento pela oralidade

Como havia uma sequência didática sendo desenvolvida a partir do estudo do gênero textual ‘conto etiológico’ e os estudantes do 6º ano já seguiam uma rotina de leitura de contos, a atividade desenvolvida seguiu uma metodologia em três etapas, conforme os eixos linguísticos de leitura, oralidade e escrita. Na primeira etapa, foi realizada a leitura do conto selecionado, sendo distribuídas cópias digitalizadas – pois não havia livros suficientes para todos. Na segunda etapa, os estudantes debateram sobre o texto, expressando opiniões acerca

do tema do preconceito racial detectado no conteúdo da leitura. Esse debate foi gravado pelos alunos e pela professora com uso de celulares. Segundo os PCN,

No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49)

Como consequência das etapas anteriores, finalmente, na terceira etapa, os alunos tiveram a oportunidade de escutar o que disseram no debate e, a seguir, registraram por escrito o que falaram, o que, em sua consistiu em uma atividade de retextualização. Segundo Magalhães (2008, p. 147-148), a atividade de escuta tem por pressuposto um trabalho específico com o texto oral, proporcionando um contato experiencial com esse texto. Logo, essas atividades são relevantes para o processo de aprendizagem, pois as gravações conferem à análise verdadeiro entendimento da relação do oral com o escrito, podendo aproveitar a transcrição dos dados, a volta aos trechos não compreendidos, a ênfase nos trechos que mostrem características típicas da fala, etc.

A atividade em destaque foi anunciada um dia antes do início de sua execução. Quando foi anunciado o título do conto etiológico “Por que o negro é preto”, este causou certo alvoroço na turma e alguns acharam graça do título e outros resmungaram um pouco, dizendo palavras de ordem, do tipo: “Fora racismo!”, que, por exemplo, um aluno dos fundos da sala proferiu em repreensão aos colegas mais agitados.

Naturalmente, era de se esperar que este título causasse essa reação, pois não é de aceitação da grande maioria dos que se consideram negros - ou são assim rotulados pela cor da pele - serem chamados de pretos, em razão provável do tom pejorativo empregado, com intuito de subjugar, ofender e segregar as pessoas pelo tom da pele. Essa denominação também leva a outras expressões depreciativas, como, tição, escurinho, carvão, de cor, macaco, negrinho.

Por outro lado, esse anúncio da leitura gerou uma expectativa do conteúdo do texto, que conforme a programação da aula, foi lido em dupla para que ser discutido em um debate de opiniões acerca do assunto presente no texto, que segue transcrito:

Por que o negro é preto

Por que o negro tem a sola dos pés e a palma das mãos inteiramente brancas? É uma pergunta para iniciar uma história de quando Cristo andou na Paraíba. Mestre Alípio, vaqueiro conceituado, administrador do Engenho Itaipu, foi logo dizendo o que sabia a respeito. Não se fez de rogado. E contou que era voz corrente, disse sabendo desde menino, que Jesus, “ao aparecer por aqui”, costumava passear por todos os recantos numa visita de inspeção.

Avistando-o a distância a mulher de um camponês ficou envergonhada de ser muito moça e já possuir 16 filhos e, então, meteu alguns deles escondidos num quarto. Esperou que chegasse a vez de ser interrogada, o que não tardou. Jesus aproximando-se, perguntou-lhe se aqueles meninos que estavam no terreiro eram seus filhos, obtendo resposta afirmativa; e indagou ainda se estava satisfeita com a instalação, passadio e condições de vida. A casa lhe parecia grande, até confortável. E de repente se mostrou com a curiosidade de saber o que havia no tal quarto onde as crianças se achavam ocultas. Respondeu a jovem mãe, um tanto embaraçada:

- É um depósito de carvão.

Despedindo-se e abençoando a todos, Jesus teve estas palavras sentenciosas:

- Sendo carvão não mudará a cor.

Depois a mulher foi soltar o resto da ninhada e ficou surpreendida em ver que os filhos estavam pretos. Por causa de uma mentira se tornara mãe de oito filhos negros. Seu desgosto não podia ser senão enorme. Que fazer, então? Revoltada consigo mesma, não escondia a sua tristeza, até que um dos apóstolos de Jesus, o santo Pedro, recomendara, cheio de confiança:

- Leve os meninos ao Jordão e faça-os banhar nas águas que eles ficarão brancos.

Porém quando a camponesa chegou com a metade de seus filhos às margens do rio sagrado, inexplicavelmente este se achava quase seco, com um fiozinho de nada correndo, mal chegando para que as crianças pudessem molhar a sola dos pés e a palma das mãos. E como estivessem com sede, beberam gotas apenas para enganar o desejo, resultado de tudo isso ficarem brancas aquelas partes do corpo, inclusive a boca.

- A boca, Alípio? – interrogamos.

- Sim senhor – respondeu ele. E acrescentou:

- A água foi pouquinha, dando apenas para clarear, puxando mais para o roxo.
É a explicação que se conhece com o fim de decifrar o mistério. Os escravos da Várzea costumavam contar essa história nas reuniões domésticas das senzalas e também da casa grande, não deixando de fazer as suas “variações de largo fôlego”, entrando detalhes interessantes, enxertos de improvisação, traços de vivo pitoresco, mas o essencial está no que ficou relatado em conformidade com a tradição. E sem tirar e nem pôr.

Ademar Vidal,
João Pessoa, Paraíba

(CASCUDO,2004, p. 262-263)

Segundo Fávero (2005, p.21), “o texto conversacional é criação coletiva e se produz não só interacionalmente, mas também de forma organizada”. A atividade proposta seguiu essa premissa, pois a organização do debate do texto pelos estudantes precisou ser dirigida de modo a haver uma participação efetiva da turma, com aproveitamento das suas falas que estavam sendo gravadas. Lido o texto, foi formada uma grande roda e com a provocação da professora, que pediu que os estudantes dissessem o que acharam do texto, estes começaram a emitir algumas opiniões. As primeiras manifestações deram o tom de indignação diante da forma como o texto foi escrito. Seguem algumas falas após as recomendações da professora:

Professora – “Agora todos vocês já estão preparados, **certo?** Vamos começar o debate. Eu gostaria que vocês colocassem o que acharam do texto, qual foi a impressão de vocês. Ouvimos e lemos outros contos etiológicos nos outros dias, mas este, pelo **buxixo** que ouvi na sala, parece que tem um assunto à parte e polêmico. **Pois bem.** Para que possamos conduzir melhor essa atividade, um de cada vez vai falar. Isso vai facilitar a gravação. Depois vocês vão ouvir o que falaram para colocar no papel suas opiniões. **E... Depois** eu dou os detalhes disso. Eu vou deixar vocês livres para debaterem entre si, interferindo pouco, mas um de cada vez fala um pouco o que pensa e espera a vez do outro para falar de novo, de modo que todos, de preferência, participem. Se precisar regravar alguma coisa, o sinal será levantar a mão direita, entenderam? Então, vamos começar!”

K. B. “**Olha**, eu achei o texto bastante ofensivo **com os negros**. E ainda dizer que a história saiu das senzalas... **ah, vá!**”

A. H. “Achei exagero, **né?** Muito preconceituoso, ridículo o modo que quiseram “provar” que o negro é preto. **A gente tem que** aceitar os outros como são.”

P. A. “Falta de educação **chamá** os negros de preto. É coisa de gente **sem noção.**”

Por outro lado, alguns não viram nenhum problema no texto, e quanto à questão levantada, manifestaram suas opiniões baseados no que acreditavam e no próprio conteúdo do texto:

G. M. “**Oxe!...** Não achei o texto preconceituoso, professora. E só **porque** ele escreveu assim... escreveu como ouviu.”

S. V. “Eu já acho frescura **nego num** **gostá** de ser chamado de preto. **Purque** é isso mesmo. Branco é chamado de branco, **num** liga e nem é branco. Tem uma mulher perto de casa que chama Dona Preta. Ela nem liga.”

B. T. “**E** o texto é inventado mesmo. **Uia!...** Jesus nem **passô** pela Paraíba. **E** eu achei que os filhos da mulher só ficaram negros **porque** ela **mintiu.**”

Contudo, essa percepção do texto ainda foi contestada, inclusive com a leitura de um trecho do texto que foi retomado no decorrer da fala do estudante, como a seguir se observa:

V. R. “Mas é por isso que **‘tá** errado, porque ficou sendo uma coisa horrível, um castigo ter filhos negros. E **‘tá** escrito assim: ‘Seu desgosto não podia ser senão enorme. Que fazer, então? Revoltada consigo mesma, não escondia a sua tristeza, ...’ **E outra...** branco só gosta **di** ser chamado de branco porque ele **que** inventou isso e alguns acham que são melhores que as pessoas de pele mais escura. **Tem** quem aceite ser chamado de preto, de neguinho ou de negão, dependendo se é uma forma carinhosa ou apelido que a pessoa aceita de um amigo ou um familiar, mas a verdade é que a maioria não **qué** ser chamada **di** preto e ponto final.”

O modo ofensivo como os afrodescendentes ou negros são tratados fica sujeito ao que a legislação brasileira pode classificar como injúria racial, se as ofensas de conteúdo discriminatório são direcionadas à pessoa ou a pessoas determinadas nos termos do artigo 140,

§ 3º do Código Penal , e, como racismo, o crime com sanção prevista no artigo 20 da Lei nº 7.716/89, quando as ofensas não tenham uma pessoa ou pessoas determinadas, e sim venham a menosprezar determinada raça, cor, etnia, religião ou origem, agredindo um número indeterminado de pessoas. Essas informações foram repassadas no momento em que novamente se mencionou a palavra ‘racismo’ em sala de aula:

D. C. “**Bom**, eu também acho que é falta de educação e respeito, porque racismo é crime, todo mundo já ‘**tá sabendo mais não ligam, né?**’”

N. T. “**Si** todo mundo sabe mesmo que é crime eu **num** sei, **mais** a **muié... ô... mulher** do texto achou ruim ter filhos negros, é preconceito, sim, mas **tem** negro **tamém** racista, que não **assumi** que é negro.”

Uma reprodução do discurso presente na sociedade, cuja justificativa de utilizar vocativos discriminatórios a um negro ou ao grupo se fia no humor ou no silêncio destes diante da ousadia de outrem, foi prontamente rebatida no diálogo travado e reproduzido como segue:

A. T. “Eles falam isso, que é preto só de **zuação, pra** irritar mesmo, **causo que** a pessoa acha ruim e aí os outros acham graça e também **fica** mexendo; é um pouco maldade, **mais** tem uns que nem ligam.”

W. D. “Não é que não ligam, mas é que ficam **quieto** para a coisa não continuar, mas ficam **cum** cara de chateado, sim. Só quem sofre é que sabe o quanto dói.

E tem gente que não gosta de negro, é racista, fica **injuriano. Pronto, falei.**”

Outro ponto relevante do debate é constatação de que os espaços sociais em que os estudantes convivem na maior parte do tempo, o meio familiar e a escola, acentuam a realidade do preconceito étnico-racial contra negros:

J. O. “Eu conheço um **minino** que mora perto de casa que só sabe **rí e chamá** o outro de preto safado e sai **corendo**. Acho que os pais tinham que ensinar a ter educação e a não ser racista.”

M. E. “**Mais tem** pai, mãe, irmão que são racis...”

G.N. “**É**, e a pessoa aprende com os pais a ser racista e depois cresce preconceituoso e **depois** pode fazer até uma coisa horrível, como alguns que batem ou chega a **matá** os negros.”

A. H. “**É** mesmo. Uma **vez** minha mãe **contô** que **ela** foi fazer um curso numa escola de... e ouviu de uns alunos que uma das **cordenadora** foi denunciada porque entrou na sala deles procurando a professora... **Daí**, a turma que tinha acabado de chegar da educação física e falou que a sala estava **cherano** a **nego**. **Daí** ela disse que ela não disse e **coisa e tal**, claro, **mais** eles **falaro** que não era a primeira vez que ela fazia gracinhas como essa. Só sei que uns ficaram do lado dela e outros contra, **daí** ela foi ... Como fala?...Afastada.”

O tratamento discriminatório de um grupo acaba se estendendo também a outro, logo negros e indígenas são as vítimas mais frequentes, como os comentários que dão conta de associar o negro e o indígena à sujeira, entre outras formas de depreciação. Mas, logo ao final do debate, para coibir o preconceito racial ou étnico-racial, chega-se a uma conclusão da importância do papel da família e da escola na formação do indivíduo:

M. E. “Também **tem uns** na escola que perturbam quem é negro. **Tem uns** que falam que negro é **fidido**, quando a gente passa suado da educação física, até parece que eles não **sente** o **próprio chero**, professora. Chamam negro e índio de **fidido**.”

C.P. “E **aí** fazem graça de negro e de índio na internet, xingam o negro de sujo e o índio de preguiçoso, os dois de sem estudo... **pra** não falar outra coisa, **né**. **Só que, sei lá**, acho que **tinha** que proibir esse tipo de coisa”.

N. T. “Então, **né, fazê u quê?** É em casa e na escola tem que ensinar esses racistas a respeitar, isso, sim!”

O texto lido, mesmo reunindo as características do conto etiológico acabou recebendo pela reação da maioria dos alunos uma rejeição por causa do assunto abordado. Apesar de o folclorista, como de costume, ter tido o cuidado de registrar quem contou a história fictícia, a explicação da origem não convenceu.

Um dos pontos questionáveis do texto que, aliás, tenta trazer um cunho religioso à narrativa, é a recomendação de banho no Rio Jordão, que na tradição cristã, era um rio cujas águas serviam para curar doentes, como no episódio do Antigo Testamento em que Naamã é curado da lepra, como descrito no Segundo Livro dos Reis, cap. 5, vers. 1-19. Também o rio representava no Novo Testamento a profissão de fé, em que o convertido quer se purificar de seus pecados, como na narrativa do Evangelho Segundo João, cap. 1, vers.28 (BÍBLIA APOLOGÉTICA DE ESTUDOS, 2000, p. 382-383; 1041).

Ora, se o imaginário popular no conto debatido queria tirar proveito da crença cristã para dar o mínimo de credibilidade à narrativa, adversamente, as novas gerações já exercem a crítica, de modo a reconhecer que nas entrelinhas do texto se capta a mesma visão preconceituosa do negro como se fosse um ser que ‘precisa ser limpo porque é impuro’. Talvez seja possível que o texto possa ter sido criação de um senhor ou de algum escravo na senzala como o texto diz, pois no tempo da escravidão o que se dizia sobre o negro era tão comum e escancarado que não se reclamava quanto a isso. O que importa é que essas etapas, que envolveram a leitura do texto e a oralidade dos alunos, favoreceram a próxima etapa, que segue descrita.

A escrita a partir da oralidade – uma prática de retextualização

O reconhecimento da oralidade como uma prática educativa que começa a tomar vulto no meio escolar. Os guias didáticos, antes limitados à leitura em voz alta como uma prática oral, hoje já reforçam outras possibilidades de expressão:

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais: planejamento e realização de entrevistas, debates, seminários, diálogos com autoridades, dramatizações, etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido ‘treinar’ o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998. p.25)

A retextualização é uma atividade que precisa do registro oral para que se faça a adequação à escrita, e é um meio de avaliar tanto o que o aluno escreve quanto o que ele fala, pois no trabalho envolvendo registros orais, o que se fala tem o seu valor:

os registros orais na descrição do idioma são desconsiderados, na escola, também como instrumento de comunicação, uma vez que o aluno é avaliado exclusivamente pelo que escreve não pelo que fala, como se a escrita fosse o único veículo de comunicação entre os homens.(MILANEZ, 193, p. 15).

Sabendo do aproveitamento dos dados coletados na oralidade, foi possível à turma desenvolver a retextualização. Antes que os alunos escrevessem suas próprias falas a professora deu um exemplo do procedimento, gravando a própria fala (uma frase: “Eu **num queru** saber **di desculpas**”) e reescrevendo-a no quadro – não que os alunos tivessem que fazer o registro dessa maneira, mas para que notassem a diferença entre o falado e escrito. Depois ela corrigiu o que não cabia na escrita (“Eu não quero saber de desculpas”).

Os alunos também foram orientados a acrescentarem algo ao que disseram ou a retirem o que desejassem no momento da escrita, isso incluindo as interjeições, de modo a deixar bem registradas as suas opiniões, sem perder o sentido original. A seguir, são apresentadas algumas amostras dessa atividade de retextualização:

Texto 1

1. Oralidade - K. B. “**Olha**, eu achei o texto bastante ofensivo **com os** negros. E ainda dizer que a história saiu das senzalas... **ah, vá!**”

Retextualização - K. B. “O texto tenta explicar sobre a origem da cor do negro, mas, **no meu ponto de vista**, é bastante ofensivo **aos** negros. E ainda dizer que a história saiu das senzalas **para mim é mentira!** (...)”

No texto 1, percebe-se que algumas alterações (retirada das expressões orais ‘olha’, ‘ah, vá’ e troca de ‘com os’ por ‘aos’) e acréscimos foram realizados, sem deixar de preservar a opinião verbalizada.

Texto 2

2. Oralidade - G. M. “**Oxe!**... Não achei o texto preconceituoso, professora. E só **porque** ele escreveu assim... escreveu como ouviu.”

Retextualização - G. M. “Não achei o texto preconceituoso **porque** foi escrito assim, como foi ouvido. Eu só discordo da parte da nota que diz que os primeiros homens eram negros.”

No texto 2, algumas adequações foram feitas, mas o mais interessante é que G. M. fez uma observação contraditória relacionada à nota do autor ao final do texto. Nessa nota, o autor cita uma variante brasileira nos registros de João Ribeiro do conto alemão de Dahnhardt, assim iniciada: “Conta-se que os primeiros homens eram pretos. O barro de que Deus se serviu para fazer Adão era escuro. (...)”.

Texto 3

3. Oralidade – D. C. “**Bom**, eu também acho que é falta de _____ educação e respeito, porque racismo é crime, todo mundo já **‘tá** sabendo **mais não ligam, né?**”

Retextualização - D. C. “(...) Na minha opinião, o que falta é educação e também respeito, porque racismo é crime, todo mundo já **está** sabendo, **mas** esses racistas nem **ligam**. As pessoas são diferentes na aparência, mas são iguais como seres humanos. O preconceito é uma estupidez...”

Como último exemplar, o texto 3 também sofreu alterações e o que mais se destacou na escrita foi a correção ou o descarte das reduções ou do acréscimo de letra (‘tá’, ‘né’, ‘mais’) que são muito comuns na fala, bem como o aprimoramento do texto, que é o clímax da produção escrita. Assim, dada a oportunidade, os alunos puderam aprender que é possível que retomem a fala, ou melhor, que também ‘retextualizem’, independentemente do lugar onde estejam.

deve-se não apenas dar oportunidade aos alunos de observarem e de analisarem determinadas práticas orais, como também deve fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela (BENTES 2010, p. 137).

A proposta desenvolvida, as etapas seguidas e a participação efetiva dos estudantes foram totalmente válidas e servem de motivação para novas abordagens nas aulas de língua portuguesa.

Considerações Finais

A escola é um espaço em que costumeiramente muito se fala em leitura e em escrita e pouco ou quase nada sobre oralidade. Na prática, a leitura acaba sendo um ato solitário e para resolver exercícios pontuais, na maioria das vezes. A escrita passa por entraves e perde a relevância em solicitações de redações desprovidas de preparo, nexos e ressignificação. Não basta para a leitura e para a escrita o simples pedido do mestre, ainda mais diante de gerações que cada vez mais se mostram conectadas às informações das mídias.

E o que falar da oralidade, se a escola tem em seu histórico a tradição do silêncio nas aulas, da mera recepção dos conteúdos? O despertar do senso crítico é recente; a manifestação



Edição 25 – Fevereiro de 2020
Artigo recebido até 30/12/2019
Artigo aprovado até 22/01/2020

do pensamento, antes privilégio de sábios filósofos gregos e de grandes pensadores e reacionários que ousaram enfrentar a sociedade, reúne tanto os que defendem a paz social quanto os que propagam sentenças favoráveis aos próprios interesses. E muitos se calaram por anos, especialmente os que sofreram a intolerância reveladas sob várias bandeiras. Ainda hoje as pessoas precisam aprender a ouvir e exercer a liberdade de expressão.

Por isso, mesmo com as divergências de opiniões, é importante que se aproveite nas aulas a oralidade para o bem da própria formação discente, para a complementação das demais práticas languageiras e para a própria produção do conhecimento.

As aulas de português são espaços onde, quanto mais se tirar proveito de práticas educativas variadas e participativas - como a leitura, a escrita e a oralidade -, mais oportunidades de conhecimento serão disponibilizadas.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Aulas de Português**, encontro e interação. 2. Ed, São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BENTES, Ana Christina. **Linguagem oral no espaço escolar**: discutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. Cap. 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

BÍBLIA APOLOGÉTICA DE ESTUDOS. Antigo e Novo Testamento. João Ferreira de Almeida (trad.). Jundiaí, SP: Instituto Cristão de Pesquisas, 2000.

BRASIL. **Guia de livros didáticos**: PNLD 2011: Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCNEF). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.



Edição 25 – Fevereiro de 2020
Artigo recebido até 30/12/2019
Artigo aprovado até 22/01/2020

DOLZ, J., GAGNON, R. & DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE Maria Lúcia C.V. O.; AQUINO, Zilda G. O. **Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: associação de Leitura do Brasil, 1996.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes, 9ed, 2004.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Por uma pedagogia do oral. In.: **Signum: Estudos da linguagem**. Londrina, n. 11/2, p. 137-153, dez. 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: Atividades de retextualização**. 4ed. Cortez: São Paulo, 2003.

MILANEZ, V. **Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português**. Campinas, SP: Sama, 193.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.