

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Vanessa Paternostro Morales

A ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
um estudo da fala como prática discursiva

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Língua Portuguesa, sob a orientação da Profa. Doutora Leonor Lopes Fávero.

SÃO PAULO  
2009

Banca Examinadora

---

---

---

## DEDICATÓRIA

### *Pegadas na Areia*

*Uma noite eu tive um sonho... sonhei que andando com o Senhor, e através do céu passavam cenas da minha vida. Para cada cena que se passava percebi que eram deixados dois pares de pegadas na areia: um era o meu e o outro do Senhor. Quando a última cena da minha vida passou diante de nós, olhei para trás, para as pegadas na areia, e notei que, muitas vezes, no caminho da minha vida, havia apenas um par de pegadas na areia. Notei, também, que isso aconteceu nos momentos mais difíceis e angustiosos do meu viver.*

*Isso entristeceu-me deveras, e perguntei então ao Senhor: – Senhor, Tu me disseste que, uma vez que eu resolvi Te seguir, Tu andarias sempre comigo, mas notei que, durante as maiores atribulações do meu viver, havia na areia dos caminhos da vida apenas um par de pegadas. Não compreendo por que, nas horas que eu mais necessitava de Ti. Tu me deixaste.*

*O Senhor me respondeu: – Meu precioso filho, Eu te amo e jamais te deixaria nas horas de tua prova e do teu sofrimento. Quando viste na areia apenas um par de pegadas, foi exatamente aí que Eu, nos braços te carreguei...*

Mary Stevenson

Àquele que me acompanha em todos os momentos, que me provê de amor incondicional e compreensão paternal.

Àquele que emana segurança e confiança, que me faz seguir em frente, ainda que a dor e a derrota permeiem o meu coração.

Àquele a quem confio minha vida, minha força, meus amores, minhas conquistas, minhas derrotas, minhas tristezas, minhas alegrias, minha paz.

Ao melhor, mais verdadeiro e onipresente Amigo, ao meu Senhor **Jesus Cristo**.

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Leonor Lopes Fávero, pela oportunidade que me deu ao compartilhar seu conhecimento, por seu incentivo, compreensão e generosidade.

Às Professoras Doutoras Vanda Maria da Silva Elias e Maria Lúcia da Cunha Victorio Oliveira Andrade, pela atenção diligente e pelas pertinentes considerações sobre este trabalho, no momento de qualificação.

A CAPES pela bolsa concedida.

À minha mãe, por sua dedicação total, incentivo e amor extremo.

Ao meu pai, por sua proteção e confiança.

Ao meu esposo, por sua paciência, generosidade e seu abraço reconfortante.

À minha irmã, pelo presente que me trouxe alento e alegria nos momentos difíceis: minha amada afilhada Fernanda.

Ao meu saudoso avô, pelo exemplo de vida e pelo carinho incessante.

Aos meus alunos, que me servem de estímulo na luta por uma Educação mais eficiente.

Às Irmãs e aos meus colegas do Colégio Passionista Santa Gema, pela compreensão e incentivo.

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado, realizada no Programa de Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, faz um estudo da organização e funcionamento da oralidade como modalidade de língua e da importância de sua aplicação pedagógica.

Tradicionalmente, a escola tem privilegiado a escrita como objeto de estudo e de ensino. Nos últimos anos, no entanto, o desenvolvimento de linhas de investigação lingüística tem possibilitado maior reconhecimento da oralidade, destacando seu papel como forma de interação comunicativa. Assim, a introdução do ensino da oralidade tem sido cada vez mais reconhecida como necessária.

Este trabalho tem como objetivo geral contribuir para uma perspectiva de formação lingüística mais ampla, propondo e discutindo caminhos para a abordagem pedagógica da oralidade como prática social e discursiva. Os objetivos específicos são: 1) identificar as características estruturais e funcionais da modalidade oral; 2) mostrar a relevância da relação dialógica entre oralidade e escrita; 3) reiterar a importância da contextualização situacional para a interação comunicativa; 4) possibilitar a observação das variantes lingüísticas, compreendendo e respeitando sua formação e uso; 5) apresentar uma proposta para o ensino da oralidade, a partir do processo de retextualização e dos dados obtidos nesta investigação, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

Duas teorias dão sustentação a esta pesquisa: a Análise da Conversação e a Sociolingüística Interacional. A primeira fundamentou o estudo da organização e construção do discurso oral, como prática essencialmente contextualizada; a segunda subsidiou o entendimento da complexidade da língua e de suas modalidades como fenômenos interativos e dinâmicos.

**Palavras-chave:** oralidade; ensino de língua; competência comunicativa; prática social.

## ABSTRACT

This dissertation mastership made on PostGraduation Studies of Pontificia Universidade Católica de São Paulo, is a study of the organization and function of the orality as a language modality and also a study of the pedagogical application importance.

Traditionally, the school has privileged the writing as a study and teaching object. In these last years, however the development of linguistic investigation lines has given a bigger orality recognition, detaching its place as communicative interaction. Thus, the teaching instruction of the orality is more and more recognized and dispensable.

The general objective of the study is to cooperate with the increasement of the linguistical development, proposing and discussing ways of pedagical approach in orality, as a social and discursive practical. The specifcs objectives are: 1) identification of the structural and oral modality characteristics; 2) to show the relevance of the dialogical relation between orality and reading; 3) to reiterate the importance of the situacional, argumentation for a communicative interaction; 4) to make possible the observation of the linguistical variants, understanding and respecting theirs forming and using; 5) to present a proposal of orality teaching, beginning in a process of rewriting and from the characteristics of the investigation, looking at student communicative competence development.

Two views give support to this research: The Conversation Analysis and the Interactional Sociolinguistic. The first one based the study of organization and the construction of the oral speech as a practice essentially in context, the second one supported the understanding of the language complexity and theirs modalities as phenomenons interactives and dynamics.

**Key-words:** orality; language teaching; communicative competence; social practice.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	09
<b>CAPÍTULO I - Fala e escrita: dicotomia ou dialogismo?</b> .....	14
1.1 Estudos da Língua Falada .....	19
1.2. Organização da Conversação.....	22
1.2.1 Turno Conversacional.....	24
1.2.1.1 Tomada de turno .....	27
1.2.2 Tópico Discursivo.....	31
1.2.3 Marcadores Conversacionais .....	36
1.2.4 Pares Adjacentes.....	39
<b>CAPÍTULO II - Procedimentos de construção do texto falado</b> .....	44
2.1 Hesitação .....	46
2.2 Paráfrase .....	49
2.3 Correção .....	54
<b>CAPÍTULO III - A oralidade no ensino</b>	
3.1 O ensino de Língua Portuguesa: os PCN .....	58
3.2 A relevância de uma abordagem pedagógica da oralidade no ensino de Língua Portuguesa .....	64
3.3 Uma propostas da oralidade para o ensino da oralidade em Língua Portuguesa a partir da Retextualização .....	72
3.3.1 A teoria fundamentando a prática .....	80
3.3.2 Seqüência didática .....	82
3.3.4 Propostas de seqüências didáticas de retextualização .....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 109**

**ANEXOS ..... 118**

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa **Texto e Discurso nas modalidades oral e escrita** do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, propõe-se a fazer um estudo da modalidade falada da língua, a fim de obter subsídios que comprovem a importância do ensino da oralidade nas aulas.

Trata-se de um tema bastante relevante, pois como afirma Ong (1998:10), "a sociedade humana primeiramente se formou com a ajuda do discurso oral, tornando-se letrada muito mais tarde em sua história, e inicialmente apenas em certos grupos". Além disso, tendo em vista uma perspectiva sócio-interacionista de ensino-aprendizagem, a conexão do homem com a oralidade justifica os estudos que tenham por objetivo conhecer seu funcionamento e verificar as possibilidades de seu ensino.

A comunicação advém por meio de diferentes linguagens, mas é indiscutível que ocorre principalmente pela oralidade<sup>1</sup>. O homem passa a maior parte de sua vida interagindo por meio da fala. Mesmo assim, a importância dada à escrita na sociedade dificultou a introdução efetiva do trabalho com a fala no ensino, deixando à margem essa importante forma de expressão da linguagem, presente em todas as culturas.

A escola, ainda hoje, possui uma visão que dissocia a oralidade da escrita, de modo a torná-las, praticamente, manifestações opostas da língua. Ao mesmo tempo, há uma depreciação da oralidade, por meio de uma concepção errônea e preconceituosa, mas infelizmente intrínseca a nossa cultura, que a julga como uma modalidade de língua inerente ao ser humano e, portanto, de valor inferior. Em contrapartida, a escrita é relacionada estreitamente à formalidade, planejamento e normatividade.

É importante que haja uma revisão na percepção equivocada de que as relações entre fala e escrita são dicotômicas. Não é possível desvinculá-las, pois

---

<sup>1</sup> O Projeto intitulado *Fala e Escrita: Usos e Características*, coordenado por Marcuschi comprovou, por meio de pesquisa com 500 informantes, que "O tempo diário empregado com a escrita não passa de 5% do total do tempo em vigília, quando atinge o máximo, sendo que com a leitura, usa-se um pouco mais. A grande parte do tempo é utilizada com a comunicação oral, o que caracteriza nossa sociedade, indistintamente da classe social, idade, formação e profissão, como profunda e essencialmente oralista." (Cf. Marcuschi, 2001:20)

ambas são modalidades de uso da mesma língua (cf Marcuschi, 2004), isto é, o sistema lingüístico a que pertencem é o mesmo, o que as difere são as regras de efetivação. É essencial que seja implantada na escola, uma perspectiva de ensino de língua mais ampla, envolvendo a produção oral do aluno e objetivando o planejamento de estratégias variadas, nas quais o professor possa atuar de maneira criativa, propondo situações de aprendizagem em que a interação e o contexto social sejam realmente relevantes.

A pesquisa realizada fundamenta-se em pressupostos teóricos da Análise da Conversação e da Sociolingüística Interacional. Tem por objetivos propor e discutir caminhos para o ensino da fala como prática social e discursiva, a partir do processo de retextualização, mostrando a importância do planejamento de atividades que considerem sua relação com a escrita, sua estrutura e contextualização situacional, além de possibilitar a observação das variantes lingüísticas, compreendendo sua formação e aplicação, visando a um efetivo desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Desse modo, os educandos perceberão que mecanismos e estratégias que lhes são automatizados, por serem usuários da língua, podem e devem ser percebidos e entendidos, o que os aproximará ainda mais do processo de ensino-aprendizagem da oralidade.

Para desenvolver essa investigação, considerou-se necessário examinar questões de pesquisa que permitem sustentar a proposta de estudo de oralidade, tais como:

- Como trabalhar a oralidade em sala de aula, deixando claro aos alunos a grande variedade de usos da fala?
- Como desfazer o mito da supremacia da escrita e também o preconceito de que a fala é lugar da desordem e da informalidade?
- Como transpor para a prática pedagógica uma visão de ensino de Português em que haja reflexão sobre o uso da língua em sua manifestação oral, utilizando-se conjuntamente das competências lingüística, textual e comunicativa?

O preconceito relativo a oralidade como objeto de ensino traz conseqüências nas práticas pedagógicas relacionadas à língua, ainda hoje. Quando se discute sobre o ensino da oralidade, muitas pessoas o entendem como ensinar a melhor

forma de expressão dentro da linguagem culta e em contextos formais. Ignora-se, portanto, que, na maior parte do tempo, o falante comunica-se em um contexto cotidiano e informal, sem preocupar-se com as normas prescritivas. Na verdade, o que importa é conseguir interagir com eficiência.

A performance comunicativa, isto é, saber usar as modalidades de língua adequadamente nas diferentes situações que lhe são apresentadas cotidianamente, é o que faz o indivíduo realmente letrado e competente lingüisticamente. Contextualizando oralidade e escrita como práticas sociais e discursivas pelas quais interagimos continuamente, permite-se ao usuário uma visão da língua como parte de seu cotidiano, o que facilita e traz melhorias, por exemplo, ao seu desempenho lingüístico. “Nesse sentido, a escola é uma instituição que tem o compromisso de propiciar condições para ampliar a capacidade de interação e comunicação em diferentes esferas da cultura” (Daros, 2006:04).

Apesar dos diversos avanços nas propostas da Análise da Conversação e da Sociolingüística Interacional ainda há muito a ser feito em relação à aplicação pedagógica efetiva desses estudos. De acordo com Lemle (1987:63), “o professor que não tem preparo para entender o fenômeno da mudança lingüística com a mesma naturalidade com que entende o fenômeno da evaporação ou condensação da água é presa fácil de uma teorização preconceituosa dos fatos da língua”. Em outras palavras, pode-se dizer que o não preparo do professor é uma das razões que dificulta o tratamento da oralidade em sala de aula.

Para levar em consideração as especificidades da oralidade, é necessário que o professor as conheça. Aspectos como a sobreposição de vozes, o grande número de frases incompletas sintaticamente ou o uso de marcadores conversacionais são um exemplo ínfimo de características da oralidade que têm o seu porquê dentro do contexto conversacional. Sendo assim, foram tratadas nesta pesquisa algumas características da oralidade, mais relevantes para os objetivos propostos.

Considerando a importância da teoria como respaldo para a prática do educador, no capítulo I e II, respectivamente intitulados: *Fala e escrita: dicotomia ou dialogismo?* e *Procedimentos de construção do texto falado* procurar-se-á embasar teoricamente os estudos sobre a modalidade oral e sua relação com a concepção de ensino da língua sócio-interacionista. Assim, explicitar-se-ão os fundamentos básicos relativos ao estudo da língua falada, que orientam a pesquisa: organização

da conversação, turno conversacional, tópico discursivo, marcadores conversacionais e pares adjacentes. Além disso, no capítulo II, mais especificamente, analisar-se-á a relevância das atividades de formulação e reformulação na construção do texto falado (hesitação, paráfrase e correção).

Com base nessas considerações, destaca-se a importância do envolvimento do aluno com a abordagem no ensino da oralidade, dando-lhe oportunidades de contato e utilização dos diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) da modalidade oral, além de ter a possibilidade de analisar as mudanças e variações da língua, compreendendo a sua formação e aplicação. De acordo com Daros (2006:03), é “(...) no interior de seus grupos, na diversidade das práticas sociais, que os homens assimilam os mais diferentes formatos de textos (gêneros textuais), que se prestam às mais diferentes intenções interativas/comunicativas”.

No capítulo III, serão descritos os enfoques dados à modalidade oral nos últimos anos e as diretrizes oficiais atuais nessa área. Tais estudos acarretaram na mudança de tratamento do modo oral da língua, tornando-o objeto de pesquisa, sistematizado, descrito. Ademais, segundo Daros (idem, op.cit ) “estes estudos têm permitido a elaboração de propostas de ensino e possibilitaram a desmistificação de que a oralidade é o lugar do caos”.

Também no capítulo III, serão propostas e analisadas algumas seqüências didáticas produtivas para o ensino da oralidade, baseadas no processo de retextualização<sup>2</sup> e nas sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Todas as atividades que serão apresentadas neste capítulo foram aplicadas em alunos do sexto ao nono anos do Ensino Fundamental II, de uma escola particular da Zona Norte de São Paulo. As faixas etárias estão em torno de 11 a 15 anos. Foram ministradas em aulas de Português, com 50 minutos de duração e, de acordo com a seqüência proposta foi necessário um determinado número de aulas.

Tais propostas de trabalho foram limitadas a atividades dirigidas, previamente planejadas e organizadas pelo educador. Obviamente que esse planejamento precisou ser maleável para que se pudessem aproveitar os momentos de imprevisibilidade, próprios do processo de aprendizagem e enriquecedores de nossas estratégias de ensino.

---

<sup>2</sup> Processo apresentado por Marcuschi (2004) em seu livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*.

Por fim, nas Considerações Finais serão retomados os propósitos estabelecidos na Introdução do trabalho e indicadas novas perspectivas para o ensino da oralidade.

## CAPÍTULO I

### FALA E ESCRITA: DICOTOMIA OU DIALOGISMO?<sup>3</sup>

Os estudos lingüísticos, realizados a partir de meados da década de 60, começaram a aclarar as insuficiências teóricas que postulavam uma dicotomia estrita entre fala e escrita, graças ao desenvolvimento de novas perspectivas surgidas por meio dos estudos do texto. Até então, muitos estudiosos da língua consideravam a fala como o lugar da improvisação e da espontaneidade total. Seus elementos pragmáticos (repetições, alongamentos, pausas e hesitações) eram analisados, erroneamente, como prova da sua falta de organização. Já a escrita, avaliada como superior, era considerada como de estrutura complexa, formal e abstrata. De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2005:10), ao longo da história, a escrita, em especial a literária, sempre foi vista como a verdadeira forma de linguagem, e a fala, por sua instabilidade, não constituía objeto de estudo.

Essa visão provinha de uma tendência lingüística que privilegiava a distinção rígida entre as modalidades oral e escrita da língua. Segundo Marcuschi (2004:27), “... trata-se no geral, de uma análise que se volta para o código e permanece na imanência do fato lingüístico”. Tal fator é responsável pelo prescritivismo de uma forma única e privilegiada de língua, considerada a norma padrão culta. Assim, tudo o que for diferente desse padrão é desprestigiado e, pior, visto com preconceito e inferioridade.

Essa postura, que desconsiderava a modalidade oral da língua, começou a mudar com Grimm na Alemanha e com Sweet e Jones na Inglaterra, quando a Fonética passa a ser vista como disciplina autônoma, no século passado. No entanto, esses estudos não resultaram em uma comparação entre ambas as modalidades de língua, acentuando suas especificidades, mas sim em uma espécie de hierarquização em que a escrita é vista como primária e a fala, como dela derivada (cf. Fávero, Andrade e Aquino, 2005:10).

De acordo com Andrade (1990:10), a língua falada passou a ser objeto de estudo da lingüística, apenas há quatro décadas e este fato:

---

<sup>3</sup> Segue-se nesta pesquisa a concepção de dialogismo como “arte do diálogo”, de acordo com o dicionário Aurélio.

(...) está relacionado com a mudança de paradigma teórico ocorrida após o grande desenvolvimento da Gramática Gerativo- Transformacional e a posterior constatação de que essa teoria deveria ser reconsiderada em sua totalidade, já que uma visão coerente da linguagem, incluindo a sintaxe, deve levar em conta o fenômeno do discurso.

Nesse momento, o estudo da linguagem passa a observar não só o enunciado, mas a enunciação. Consideram-se as condições de produção do enunciado, fundamentando a análise no uso que se faz da língua. Dessa forma, tais teorias começam a preocupar-se com um tratamento dialógico entre fala e escrita, observando tais modalidades em suas semelhanças, pois oralidade e escrita “são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia” (Marcuschi, 2004:17).

Ambas as práticas comunicativas, apesar de possuírem diferenças estruturais, não podem ser caracterizadas como sistemas lingüísticos distintos. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2005: 69), as diferenças entre língua falada e língua escrita são decorrentes da distinção em seus modos de aquisição, condições de produção, transmissão e recepção. Em outras palavras, fala e escrita são modalidades da mesma língua e interrelacionam-se em maior ou menor intensidade, de acordo com o gênero textual em que são empregadas. Existem gêneros orais que se aproximam mais da escrita pelo tipo de linguagem e pela natureza da relação entre os indivíduos, como por exemplo, a defesa de uma tese acadêmica. Por outro lado, há textos escritos que estão mais próximos da oralidade, como um bilhete a um colega.

Essa visão dialógica do estudo das relações entre fala e escrita faz parte da chamada **perspectiva sócio-interacionista**, que será adotada ao longo deste trabalho por observar a língua como fenômeno interativo e dinâmico. Nessa perspectiva, tanto a fala quanto a escrita apresentam dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade (cf. Silva, 2006:21).

De acordo com a perspectiva sociointeracionista, as relações de semelhanças e diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de duas modalidades de língua opostas. Sendo assim, as diferenças e semelhanças entre fala e escrita não

se esgotam, “vários são os *continua*, pois há diversos tipos de falares e escritas na mesma língua” (Marcuschi, 1993:05). Tanto a fala quanto a escrita não podem ocorrer isoladamente, pois mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis.

<b>PERSPECTIVA SOCIOINTERACIONISTA</b>
<b>Fala e escrita apresentam</b>
Dialogicidade
Usos estratégicos
Funções interacionais
Envolvimento
Negociação
Situacionalidade
Coerência
Dinamicidade

Fonte: Marcuschi, 2004:33

Fala e escrita exibem, como visto no quadro, características comuns em ambas as modalidades de língua. Tais atributos apresentam-se de acordo com o contexto da prática discursiva em uso. Em outras palavras, características como as citadas acima podem ser observadas tanto na fala quanto na escrita, no entanto, de acordo com o “uso” da LF ou da LE podem aparecer ou não. A língua possibilita a produção de diferentes discursos, conseqüentemente, em situações diversas. Os traços que distinguem ou aproximam tais discursos, sejam eles orais ou escritos, são os mesmos que diferenciam ou unem as modalidades de língua dependendo da circunstância de uso.

Como salienta Marcuschi (id.), “essa heterogeneidade não se dá apenas na imanência das relações intralingüísticas, o que obriga a observar as propriedades da fala na sua relação com os contextos de uso e na perspectiva de uma análise tipológica voltada para os gêneros textuais”. Assim, é necessário observarmos as relações entre escrita e oralidade no contexto das práticas comunicativas e dos gêneros textuais, ou seja, dentro das diferentes atividades cotidianas pelas quais o

usuário da língua interage, pois é a intenção comunicativa que fundamenta o uso da língua (id. 2004). É importante considerar o fato lingüístico e não apenas o sistema lingüístico.

Segundo Catach (2006), quando se fala sobre a relação entre língua falada e língua escrita (a partir de agora LF e LE) é necessário ficarmos atentos, pois essa relação pode ocorrer no plano das formas (código, sistemas) e no plano dos processos (realização, discurso). Quando se trata do plano das *formas*, situamo-nos no sistema da língua e quando essa relação se dá no plano do processo, situamo-nos no nível do discurso. A autora faz, então, duas distinções no plano do discurso, em que afirma que as realizações tanto da LF quanto da LE podem ser mais formais ou informais.

Tanto a fala quanto a escrita são multissistêmicas, isto é, não operam nem se constituem em uma única dimensão expressiva. A primeira serve-se de elementos paralingüísticos, como a gestualidade ou a prosódia, para fins expressivos. Já a escrita utiliza-se de elementos como tamanho, forma e cor da fonte e pontuação, dentre outros, para dar ênfase em determinados pontos de seu discurso.

Obviamente, tanto a modalidade oral da língua quanto a modalidade escrita possuem, dentro de suas características particulares, uma organização também mais específica. Todas as formas de manifestação da fala e da escrita exigem certa normatização, para que a interação comunicativa seja realmente efetiva.

A seguir, reproduzimos um quadro que exemplifica essa organização nas condições de produção dos textos falado e escrito. No entanto, é importante salientar que são especificidades decorrentes do tipo de texto produzido, e não diferenças entre as modalidades falada e escrita da língua. (cf. Fávero, Andrade e Aquino: 2005:74). Sendo assim, é importante considerar o momento de produção do discurso, os perfis<sup>4</sup> dos interlocutores e quais objetivos pretendem atingir com a produção daquele texto.

<b>FALA</b>	<b>ESCRITA</b>
- Interação face a face	- Interação à distância (espaço – temporal)
- Planejamento simultâneo ou quase simultâneo	- Planejamento anterior à produção

<sup>4</sup> Entenda-se por perfil, uma generalização do que, posteriormente, será melhor estudado como identidade social em relação aos grupos sociais aos quais o indivíduo pertence.

à produção	
- Criação coletiva: administrada passo a passo	- Criação individual
- Impossibilidade de apagamento	- Possibilidade de revisão
- Sem condições de consulta a outros textos	- Livre consulta
- A reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor	- A reformulação é promovida apenas pelo escritor
- Acesso imediato às reações do interlocutor	- Sem possibilidade de acesso imediato
- O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor	- O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor
- O texto mostra todo seu processo de criação	- O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado

Fonte: Fávero, Andrade e Aquino, 2005:74

Em relação à fala, constata-se que seu caráter interativo é sua principal característica e objetivo, pois é por ele que todo discurso oral vai se estruturando. Por meio da interação, cria-se um processo de geração de sentidos em que os participantes da conversação relacionam-se simultaneamente à comunicação. Já na escrita, apesar de a reciprocidade também ter relevância, a ausência física do interlocutor traz possibilidades de reformulações prévias, que têm como consequência um tipo de vínculo diferenciado.

Estudar a língua numa perspectiva que respeite as práticas lingüísticas de uso ocasiona a conscientização de que, tanto a fala quanto a escrita, podem ser formas de racionalização e ação em relação ao mundo. Anula-se o mito da hegemonia da escrita, e também a idéia preconcebida de que a fala é desorganizada e improvisada. Na verdade, trata-se de uma atividade muito mais habitual no cotidiano das pessoas e que contém uma imensa riqueza cultural, colaborando para a construção e conservação das tradições não escritas.

Enfim, as semelhanças entre LF e LE são maiores que as diferenças, tanto nos aspectos lingüísticos quanto nos aspectos sócio-comunicativos. Fala e escrita estão estreitamente relacionadas, pois estão inseridas num mesmo sistema lingüístico: o da Língua Portuguesa, além de manter entre si relações mútuas e

intercambiáveis. Tais características tornam explícita a importância de cada uma das modalidades e seus potenciais que, por vezes, se mesclam e se sobrepõem.

### 1.1 Estudos da Língua Falada

O estudo da LF é fundamental se considerarmos que a fala

(...) é a prática social mais comum no dia-a-dia do ser humano; (...) desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, sendo uma das formas mais eficientes de controle social imediato; por fim, exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade lingüística dos falantes. (Marcuschi, 2002:5)

Em outras palavras, é por meio da fala que interagimos na maior parte do tempo e por meio dessa interação construímos nosso papel social. A fala pode ser considerada a “ferramenta” mais eficaz para a construção de nossa identidade como indivíduo dentro de uma sociedade. Além disso, falar, em especial no nível da conversação, exige de nós uma boa dose de habilidade lingüística e comunicativa, pois estabelece a coordenação de diferentes ações.

A partir do momento em que diferentes áreas da lingüística passaram a considerar as condições de produção como imprescindíveis para o estudo do texto, em meados da década de 60, a escrita perdeu a posição de superioridade em relação à fala. De acordo com Hilgert (1989), até esse momento, os estudiosos preocupavam-se apenas em confrontar fala e escrita para estabelecer suas diferenças.

A Lingüística Textual, na Alemanha, passou a considerar o texto, oral ou escrito, “objeto particular de investigação (...) por ser forma específica de manifestação da linguagem” (Fávero e Koch, 1983: 11 e 25). Desse modo, a preocupação restrita ao confronto entre fala e escrita não foi mais suficiente para caracterizar a modalidade oral da língua. Os rumos das pesquisas começaram a mudar e novos métodos de análise surgiram. Lingüistas, antropólogos etnometodólogos, psicólogos e educadores começaram a interessar-se pelo estudo das relações entre LF e LE.

Os estudos da Etnometodologia (1967), que pode ser conceituada como uma disciplina de origens em conceitos socioculturais e pragmáticos, pretendiam descrever a conversação “forma textual prototípica da fala”, (Marcuschi, 1993:15), enquanto prática e enquanto texto. A Etnometodologia

(...) fundada por Garfinkel no início dos anos 60, é ligada à Sociologia da Comunicação e à Antropologia Cognitiva e se preocupa com as ações humanas diárias nas mais diversas culturas. Trata-se da constituição da realidade no mundo do dia-a-dia e investiga a forma de as pessoas se apropriarem do conhecimento social e das ações (daí o uso do radical etno); diz respeito à forma metódica de como os membros de uma sociedade aplicam aquele seu saber sociocultural (daí o radical metodologia). (Marcuschi, 2004a: 8).

A preocupação da Etnometodologia com o modo como as pessoas apropriam-se do conhecimento social, além da organização da interação social fundamentada nas estruturas da conversação e seus mecanismos de funcionamento, segundo Aquino (1991:69), inspiraram os estudos da Análise da Conversação, pois,

(...) a Etnometodologia concebe a conversação como um fenômeno social; interessa-se pelas condições de sua produção e não por ela, enquanto produto acabado; volta-se, portanto, para os sujeitos interactantes para detectar as marcas da elaboração do texto conversacional. Enfocando as conversações naturais, trabalha de modo empírico, não com uma metodologia pré-estabelecida, fruto de receituário, mas com uma metodologia adaptada a cada objeto particular.

Harvey Sacks, Emanuel A. Scheglof e Gail Jefferson foram os etnometodólogos responsáveis pelo início do estudo da fala. Pela aplicação das investigações etnometodológicas na conversação, Sacks, Scheglof e Jefferson descreveram a estrutura conversacional e sua organização como atividade social. Segundo Andrade (1990:42):

O fenômeno social é concebido, na Etnometodologia, como uma produção organizada e metódica. Como a interação conversacional é um fenômeno social, também é vista como uma produção apresentando as mesmas condições. Toda produção, por sua vez, implica um processo que envolve os sujeitos dessa produção e como tal deve ser analisada. O mesmo ocorre com o texto conversacional. Embora ele possa ser visto como um produto inacabado, interessa identificar – através de uma análise da conversação lingüística – os vestígios (as marcas) que comprovam os procedimentos adotados pelos interlocutores para a sua elaboração e, portanto, para a sua constituição.

Até meados da década de 70, a Análise da Conversação limitava seus estudos à estrutura da conversação, isto é, à observação das operações utilizadas pelos interlocutores durante uma conversa. Com os avanços provenientes desses estudos, percebe-se que a conversação é um fenômeno de alto grau organizacional. Sendo assim, passa a compreender os fenômenos conversacionais de um modo mais específico, descrevendo suas estruturas e modos de organização.

A Análise da Conversação desenvolve um caráter empirista, em que o uso prático da linguagem oral é o objeto de estudo primordial e o processo de interação é seu principal conceito, pois propõe um trabalho baseado em situações reais de comunicação. Passa a abarcar em seus estudos a organização textual-interativa do texto oral, especificando os conhecimentos lingüísticos, paralingüísticos e socioculturais fundamentais para o desenvolvimento da conversação. Conforme afirma Marcuschi (2004a:7), a Análise da Conversação é

(...) uma tentativa de responder a questões do tipo: como é que as pessoas se entendem ao conversar? Como sabem se estão se entendendo? Como sabem que estão agindo coordenada e cooperativamente? Como usam seus conhecimentos lingüísticos e outros para criar condições adequadas à compreensão mútua? Como criam, desenvolvem, resolvem conflitos interacionais?

No Brasil, o estudo da modalidade oral da língua ampliou-se consideravelmente nas décadas de 80 e 90, já com a percepção de que a fala e a escrita são modalidades de um mesmo sistema lingüístico com geração de produtos diferentes, decorrentes de condições diferentes de produção. Com a aplicação das teorias da Análise da Conversação, associadas a outras, como as da Sociolingüística, por exemplo, foi possível o estudo da oralidade por meio de métodos específicos e não mais “emprestados” da análise da LE. O estudo da LF na aula de Língua Portuguesa tem sido considerado de grande relevância. Sua incorporação em um documento oficial de ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998, comprova sua importância.

Adiante estudaremos alguns dos aspectos mais importantes na estrutura e organização da oralidade e que serão de grande relevância para um melhor entendimento dessa modalidade de língua. Acima de tudo, esses conhecimentos são de grande valia como subsídios para o trabalho em sala de aula.

## 1.2 Organização da Conversação

A fala é a primeira forma de linguagem a que somos expostos e permanece conosco durante toda a vida. Além disso, a conversação é a prática social mais comumente utilizada em nosso cotidiano (cf. Fávero, Andrade e Aquino, 2005).

Se pensarmos em uma visão de linguagem como interação social, veremos que na conversação tal concepção verifica-se de maneira exemplar. Os estudos da língua falada direcionam a análise dos textos orais, enquanto atividade, para situações concretas de interação. Sendo assim, pensou-se no diálogo como texto preferencial para a análise da fala.

Algumas características da fala são importantes para entendermos sua organização, ainda que de maneira generalizada. Segundo Marcuschi (2004a:15), são cinco as características constitutivas da conversação:

- a) interação entre pelo menos dois falantes;
- b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes;
- c) presença de uma seqüência de ações coordenadas;
- d) execução numa identidade temporal;
- e) envolvimento numa interação centrada.

A interação centrada é essencial para que haja uma conversação. Ou seja, é necessário que dois ou mais interlocutores interajam voltando sua atenção para uma atividade única, a conversação. Não basta que um dos interlocutores apenas acompanhe lingüisticamente a fala do outro interlocutor, sem que participe efetivamente, pois dessa forma não há interação e, conseqüentemente, não há conversação, considerando-se a perspectiva dialógica trabalhada nesta pesquisa.

A exigência de pelo menos dois falantes e pelo menos uma troca de turnos também é fundamental para caracterizar uma conversação. Sem essas características teremos um sermão, uma conferência ou um monólogo, e não uma conversação. Também é importante que haja uma identidade temporal, pois é característica intrínseca à conversação ocorrer ao mesmo tempo com todos os

interlocutores. Mesmo que a interação não seja face a face, como na conversação telefônica, é necessário que ambos os interlocutores interajam ao mesmo tempo.

Outra característica importantíssima na construção da conversação é que se trata de uma prática localmente planejada, justamente por sua característica interacional. A fala é planejada e re-planejada a cada momento de interação, ou seja, sua construção vai se fazendo no decorrer da conversação, pois o locutor não é o único responsável por seu discurso. Inserções, assaltos de turno ou até mesmo o uso de determinados marcadores conversacionais (como veremos mais adiante) por parte do ouvinte, influenciam na produção da conversação.

Assim, os interlocutores põem em prática uma série de estratégias conversacionais, dentre as quais podemos selecionar, segundo Koch (2004:79), as seguintes:

1. se perceber que o parceiro já compreendeu o que você pretendia lhe comunicar, a continuação da sua fala, na maioria das vezes, torna-se desnecessária;
2. logo que perceber que o ouvinte não o está entendendo, suspenda o fluxo da informação, repita, mude o planejamento ou introduza uma nova explicação;
3. ao perceber que formulou algo de forma inadequada, interrompa-se imediatamente e corrija-se na seqüência.

Conclui-se, portanto, que muitas vezes o que aparentemente parece uma espécie de desestruturação do texto falado, nada mais é do que estratégias presentes na organização própria à LF. Podemos citar, por exemplo, o grande número de repetições que são decorrentes do planejamento simultâneo do texto oral, ou seja, fazem parte da estrutura conversacional. Outra característica que pode parecer um erro, se analisarmos de modo prescritivo, é o grande número de enunciados incompletos sintaticamente. Na verdade, trata-se de uma característica decorrente da estratégia comunicativa que diz que se o falante já entendeu o que dissemos, fica desnecessária a continuação da fala.

O papel dos participantes também é essencial na conversação. De acordo com o contexto interacional, os interlocutores devem ter um comportamento específico. Do mesmo modo que a formalidade ou informalidade faz com que os usuários da língua interajam, adequando sua fala à situação.

A seguir, serão vistos com maior detalhamento os conceitos de turno conversacional, tópico discursivo, marcadores conversacionais e pares adjacentes, importantíssimos para a organização estrutural da conversação e que serão retomados nas propostas de atividades com o texto oral em sala de aula.

### **1.2.1 Turno Conversacional**

Para que a conversação seja efetiva, são necessários ao menos dois interlocutores alternando-se nos papéis de falante e ouvinte. Em outras palavras, cada um dos interlocutores possui sua função (ora ouvinte, ora falante) e essa função deve alternar-se pelo menos uma vez durante a conversação, para não se tornar um monólogo. A essa mudança de papéis chamamos turno (Galembeck, 1999:51).

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2005:35), “estruturalmente o turno define-se como a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio”. Tal conceituação valoriza toda e qualquer intervenção dos interlocutores e, portanto, considera o turno como mecanismo fundamental para o desenvolvimento da conversação.

As intervenções ocorridas durante a prática oral podem ser de caráter informativo e referencial ou não. As intervenções de caráter informativo caracterizam-se por desenvolver o assunto tratado em determinado fragmento da conversação. Já as intervenções sem valor informativo são mais breves, ou apenas sinais de que o ouvinte está acompanhando e entendendo a fala de seu parceiro conversacional.

Segundo Galembeck (1999:57), há simetria na conversação quando ambos os interlocutores contribuem para o desenvolvimento do tópico conversacional. No entanto, a assimetria ocorre quando um dos interlocutores desenvolve o tópico contribuindo com intervenções de caráter informacional e referencial, enquanto o outro interlocutor só contribui com intervenções episódicas e de pouca ou nenhuma importância para o desenvolvimento do tópico conversacional.

Os turnos em que ocorre o desenvolvimento do tópico são chamados de

**turnos nucleares.** Essa modalidade de turno conversacional veicula informações de maneira nítida; sendo assim, parte de uma conversação simétrica. Como exemplo, observamos o trecho abaixo, em que todas as intervenções feitas pelos interlocutores apresentam conteúdo informacional.

**Exemplo 1:**

**L1** – então o desen/ o desenvolvimento é bom porque ela dá chance de emprego para mais gente...

**L2** – mas você está pegando uma coisin::nhá assim sabe?um cara que esteja desempregado também eu posso... usar o mesmo exemplo num num sentido contrário ... o cara que está desempregado porque não consegue se empregar né? na verdade não quer...ou um outro que:::assim...muito bem empregado executivo chefe de empresa e tal mas cheio das neuroses dele eu não sei qual está melhor...

**L1** – então você tem que abstrair desse aspecto porque você pode ter ambos os ca:::sos você tem que pegar na média esquecendo esse aspecto particular...

(NURC/SP<sup>5</sup> Inq. 343 D2, ls. 555 – 567)

Outra modalidade de turno conversacional é o **turno inserido**. Nesse tipo de turno não há desenvolvimento do tópico. A função principal desse tipo de turno é mostrar que um dos interlocutores acompanha a fala de seu parceiro conversacional. Não há, portanto, uma função informativa já que não desenvolve o tópico em questão. No exemplo a seguir, as intervenções destacadas indicam apenas atenção ou concordância e nada acrescentam ou contribuem para o desenvolvimento do tópico.

**Exemplo 2:**

**L2** – dizem que está surgindo agora... a ... computação ...

**L1** – uhn uhn ...

**L2** – talvez você possa dizer mais alguma coisa do que eu nesse campo ...

**L1** – certo...

**L2** – da computação...dizem que...faltam elementos não sei...

**L1**- não eu acho que a tendência de engenharia...nuns campos aí...foi a seguinte é é realmente acompanhar o desenvolvimento certo?o que nós precisamos para o desenvolvimento?a começar...a desenvolver as indústrias de base...

**L2** – exato...

**L1** – e estava mais voltado para para para a área da das químicas...certo...e o campo da eletrônica...que são as maiores novidades que estão surgindo...hoje o ::: a matéria plástica ele substitui quase tudo...

---

<sup>5</sup> Projeto de Estudo da norma lingüística urbana oral culta, conhecido como Projeto NURC.

**L2 – tudo...**

(NURC/SP Inq. 062 D2, ls. 1018-1038)

Como visto no exemplo 2, nas situações de assimetria, um dos interlocutores desenvolve o tópico por meio de turnos nucleares, enquanto o segundo interlocutor acompanha a conversa por meio de turnos inseridos, que não são decisivos para o desenvolvimento da conversação. No entanto, Galembeck (1999:61) considera que, ainda assim, os turnos inseridos influenciam o desenvolvimento do tópico de duas formas: **turnos inseridos de função predominantemente interacional** e **turnos inseridos que contribuem (incidentalmente) para o desenvolvimento do tópico**. Mesmo que sem função decisiva no desenvolvimento do tópico, demonstram que há interação na conversação, pois o ouvinte participa acompanhando atentamente.

Os turnos inseridos de função interacional indicam reforço (ouvinte aceita sua função na conversação e pretende permanecer assim), concordância ou entendimento e aviso (de que o ouvinte deseja tomar o turno, expor sua opinião).

**Exemplo 3:**

**L1** – é eu às vezes me preocupo com...digamos com a média pelo seguinte...eu me preocupo com o que que eu estou contribuindo com o bem da média ou não...porque porque eu pego e calculo uma coisa que chegou a mim...e de mim vai para os outros

**L2 – uhn uhn**

**L1** – certo eu sou:::um circuitoquinho pequenininho dentro de um processo grande...

**L2 – ahn ahn**

(NURC/SP Inq. 343 D2, ls.575-604)

No caso dos turnos inseridos que contribuem para o desenvolvimento do tópico, o ouvinte antecipa ou resume palavras de seu interlocutor.

**Exemplo 4:**

**L2** – não inclusive eu estava respondendo pra você:: colega... o o o:: fato de eu ter escolhido a profissão do do...

**L1 – economista...**

**L2 - economista né? (R) ... então realmente::...eu fiz o ginásio estava fazendo o ginásio ...**<sup>6</sup>

(Castilho & Preti, 1986: 70)

Percebe-se, portanto, que o turno conversacional tem uma função imprescindível na Análise da Conversação. Seu papel durante a prática oral é fundamental e pode até mesmo definir a conversação como uma sucessão de turnos (cf. Marcuschi, 2004a).

### 1.2.1.1 Tomada de turno

Segundo Galembeck (1999:71), “a troca de falantes constitui um fator intrínseco à natureza da conversação simétrica”. Em outras palavras, ao discutirem o mesmo assunto é de se esperar que os interlocutores alternem-se no “domínio” da conversa.

Dada sua importância e em decorrência dela, a tomada de turno possui características específicas que devem ser levadas em consideração para que se entenda a organização da linguagem oral. Conforme os estudos de Fávero, Andrade e Aquino (2005:35-36), tomaremos como base o modelo elementar baseado na tomada de turno montado por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974). De acordo com os autores citados, o turno conversacional possui as seguintes características:

- a) a troca de falantes ocorre ou pelo menos ocorre;
- b) em qualquer turno, fala um de cada vez;
- c) ocorrências com mais de um falante por vez são comuns, mas breves;
- d) transições de um turno a outro sem intervalo e sem sobreposição são comuns; longas pausas e sobreposições extensas são minoria;
- e) a ordem dos turnos não é fixa, mas variável;
- f) o tamanho do turno não é fixo, mas variável;
- g) a extensão da conversação não é fixa nem previamente especificada;
- h) o que cada falante dirá não é fixo nem previamente especificado;
- i) a distribuição dos turnos não é fixa;
- j) o número de participantes é variável;
- l) são usadas técnicas de atribuição de turno;

---

<sup>6</sup> Exemplo de Galembeck – *O turno conversacional*

m) são empregadas diversas unidades construidoras de turno: lexema, sintagma, sentença, etc.;

n) certos mecanismos de reparação resolvem falhas ou violações nas tomadas.

Como visto no parágrafo anterior, a tomada de turno não é aleatória, obedecendo a regras e técnicas específicas. No entanto, é importante salientar o caráter contextual da conversação que nos leva à conclusão de que a tomada de turno é um sistema localmente comandado. Sendo assim, mesmo as técnicas e regras específicas da tomada de turno estão submetidas à contextualização do momento e situação em que ocorre a conversação.

De modo geral, segundo Marcuschi (2004a:20), as regras da tomada de turno podem ser resumidas em dois momentos: o falante corrente escolhe o próximo falante ou o falante corrente pára e o próximo falante decide tomar o turno.

No entanto, levando em consideração a influência do contexto nas regras conversacionais, sabe-se que inúmeras vezes o princípio básico conversacional “fala um por vez” é descumprido. Pode haver, por exemplo, uma sobreposição de vozes ou até mesmo, pausas e hesitações breves que causem lacunas ao desenvolvimento da conversação, mas que são perfeitamente normais no contexto situacional estudado.

Na modalidade de troca de falantes, onde a colaboração do ouvinte é solicitada implicitamente ou mesmo explicitamente, temos como processo a passagem de turno. Nesse processo, o ouvinte percebe que deve desenvolver o tópico conversacional por meio de um turno nuclear.

Segundo Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), a passagem de turno está centrada nos lugares relevantes para a transição (LRT). O LRT é o ponto em que o ouvinte percebe que o turno está completo ou concluído. No entanto, esse conceito é intuitivo e para a Análise da Conversação é fundamental a atenção para perceber onde ocorrem os LRT. Detalhes como a entonação descendente, a pausa conclusa, os marcadores verbais (*sabe?*, *né?*, *entende?*), os gestos e o olhar fixo, por exemplo, são pistas importantíssimas para perceber como se dá a passagem de turno.

A passagem de turno pode ser requerida ou consentida. Na passagem requerida o falante requer a participação do ouvinte por meio de perguntas diretas que testam sua atenção ou pedem sua confirmação (*né?*, *não é?*, *sabe?*).

**Exemplo 5:**

- L1 – é...isso eu estou sabendo a causa ... seria um contrabando **né?**
- L2 – ahn
- L1- quer dizer... o pessoal vai
- L2 – ahn...podem comprar aqui e vender lá fora...
- L1 – é... então mantém-se os preços iguais e não tem problema...
- L2 – certo ((com sotaque italiano))
- L1 – é mais fácil do que você ter que ... fazer um controle rígido...
- L2 – mas o que você ia falar de compra?
- L1 – gozado nós não costumamos fazer muita compra não ... não sou do tipo de...
- L2 – eu até que compro bastante coisa eu acho
- L1 – chega no as/ no sábado... vai numa:: **sei lá...como é que chama?-**
- L2 – éh:: José Paulino?
- L1 – José Paulino fazer compre **né?**
- L2 – eu já fiz... acho que eu compro muito mais roupa que você por exemplo ...

(NURC/SP Inq. 343 D2, ls. 625-640)

Já na passagem consentida, o ouvinte intervém e passa a deter o turno sem que tenha sido diretamente solicitado. Normalmente, essa transição é decorrente do final de uma frase declarativa emitida pelo falante anterior.

**Exemplo 6:**

- L1 – (...) muito poucos vão né? para essa área da da essa área científica mesmo... estudar:: profundamente **defender uma tese tudo isso...**
- L2 – justamente eles são muito poucos vão para essa área científica por causa do problema eu creio mais da ... do problema da remuneração do indivíduo entende?...

(NURC/SP Inq. 062 D2, ls. 835 – 840)

Quando há a troca de falantes sem que o ouvinte tenha sido solicitado diretamente ou indiretamente, ocorre assalto ao turno. O assalto ao turno consiste em uma violação do princípio básico da conversação “fala um por vez”. O ouvinte toma o turno do falante, invadindo sua fala. O assalto ao turno pode ocorrer após uma deixa por parte do falante, isto é, o ouvinte aproveita-se de um momento de

hesitação do falante (pausas, alongamentos, repetições de palavras ou sílabas) para tomar a palavra. No exemplo abaixo, o alongamento e a pausa dão ao ouvinte a deixa para a tomada de turno.

**Exemplo 7:**

**L1** – (...) mas vai chegar uma hora digamos que... que tem quase tudo se fazendo pelo computador então o cara aprende como fazer **mas**:::...

**L2** – mas você acha que dá?... acho que algumas coisas dá...

(NURC/SP Inq. 343 D2, ls. 888-891)

Nos casos em que o assalto ao turno ocorre sem que haja uma deixa por parte do falante, normalmente ocorre a sobreposição de vozes, pois se trata de uma entrada brusca e inesperada, por parte do ouvinte. No exemplo abaixo, há uma entrada brusca do ouvinte ao tomar o turno, sem que haja sinal de hesitação:

**Exemplo 8:**

**L2** – o dia que você estiver chateado o dia estiver muito bonito você pode pegar seu carro e:: dar uma deslocada para o litoral e tal

[

**L1** – é mas seria difícil né? que você que para a subsistência você

[

**L2** - **um** dia chuvoso

**L1** – você precisa trabalhar bastante

(NURC/SP Inq. 062 D2, ls. 270-277)

A ocorrência da sobreposição de vozes é um momento crucial para a conversação por violar a organização conversacional. Para que o sistema não entre em colapso, surgem os mecanismos reparadores para que haja a continuação da conversação. Esses mecanismos podem ser metalingüísticos (licença, espera aí, é a minha vez, etc), paralingüísticos (gesto, olhar) ou um dos falantes desistir da palavra em função do outro.

Como se pode observar, mais uma vez reitera-se que os aspectos contextuais, culturais e sociais, entre outros, influenciam muito até mesmo na tomada ou manutenção do turno. Por ser organizada local e simultaneamente, a

conversação é polissistêmica, ou seja, possui uma grande diversidade de recursos e mecanismos de organização (cf. Marcuschi, 2004a).

### 1.2.2 Tópico Discursivo

De modo geral, o tópico discursivo pode ser definido, segundo Marcuschi (2004a:77), como “algo sobre que conversar”. Trata-se, portanto, do conteúdo acerca do qual os interlocutores estruturam o diálogo em determinado momento. Envolve a interação entre os participantes da conversa e estrutura-se a partir desse processo colaborativo, em que pelo menos dois interlocutores contribuem para a elaboração da conversação em torno de determinado assunto. Segundo Fávero (1999:39),

(...) tópico é uma atividade construída cooperativamente, isto é, há uma correspondência – pelo menos parcial – de objetivos entre falantes, assim, o sentido durante a conversação é estabelecido por meio de fatores contextuais como: conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, circunstâncias em que ocorre a conversação, pressuposições, etc.

Por estabelecer-se num dado contexto, nem sempre a identificação do tópico é clara. Em muitos momentos, o tópico provém de um conhecimento partilhado entre os interlocutores e não tão claro para o analista da conversação ou qualquer pessoa que não participe do diálogo. Nessas situações, a informação encontra-se no contexto, referindo-se ao mundo extralingüístico, fora do texto propriamente dito.

Boa parte da conversação é estruturada por meio de trocas de turnos em que falante e ouvinte estabelecem um tópico discursivo. Para tanto, é primordial que o falante garanta a atenção do ouvinte por meio de uma boa articulação de sua fala e construa seus enunciados de modo que o interlocutor perceba os elementos do tópico e possa colaborar com o desenvolvimento do mesmo. O ouvinte, por sua vez, precisa estar atento à fala do interlocutor, para que possa identificar os elementos importantes na construção do tópico e entender as relações que ocorrem entre os referentes do mesmo (cf. Fávero, 1999).

A noção de tópico é fundamental para o entendimento da organização

conversacional. Além disso, trata-se de um consenso entre os estudiosos que os falantes de uma mesma língua, pelo saber compartilhado como usuários do mesmo sistema lingüístico, possuem noção de quando estão discorrendo sobre o mesmo tópico, quando mudam de tópico, fazem digressões ou o retomam, por exemplo. Trata-se de um saber inato.

O grupo de estudiosos do texto, que integram o Projeto da Gramática do Português Falado no Brasil, realizou pesquisas que indicam três propriedades do tópico discursivo: **centração, organicidade e delimitação local**.

A centração consiste em falar acerca de alguma coisa e implica a utilização de referentes explícitos ou inferidos que tendem para o desenvolvimento textual. Nessa propriedade, “o tópico tem limites bem definidos e pode ser distribuído em segmentos sucessivos” (Fávero, 1999:40). A centração orienta o tópico de tal forma que quando ocorre uma nova centração, conseqüentemente tem-se um novo tópico. Como afirma Assis (2002:21),

(...) a centração estrutura e define o tópico, fazendo com que ele apresente concernência (relação de interdependência implícita ou explícita entre os enunciados), relevância (importância do conjunto de referências explícitas ou dedutíveis) e pontualização (localização dos referentes na mensagem). Sendo assim, caso mude a centração, mudará também o tópico.

A relação de interdependência apresentada pelo tópico pode estabelecer-se no plano seqüencial (distribuição linear ou horizontal) e no plano hierárquico (distribuição vertical). O plano seqüencial refere-se às articulações entre os tópicos de acordo com a proximidade da linha discursiva e introduz informações novas. Por meio dessa propriedade, ocorrem dois fenômenos básicos que compõem a organicidade: continuidade e descontinuidade. No fenômeno da continuidade, um tópico só é aberto após o total desenvolvimento do tópico anterior. Ou seja, o tópico compreende elementos que indicam seu início, desenvolvimento e conclusão, que podem ser percebidos por elementos verbais ou supra-segmentais. No fenômeno da descontinuidade, o tópico é perturbado em sua seqüência. Assim, um tópico novo é introduzido antes do anterior ter se desenvolvido totalmente. Esse tópico pode ser retomado posteriormente, ou não.

A noção de verticalidade decorrente do plano hierárquico relaciona-se à noção

de interdependência entre os tópicos, de acordo com a maior ou menor abrangência dos mesmos. Dessa forma, os tópicos se estruturam de acordo com os níveis, que vão desde uma abrangência mínima – **subtópico** – até abrangências maiores como o **tópico** e o **supertópico**.

Já na delimitação local, segundo Fávero, Andrade e Aquino (2005: 39) “o tópico é marcado, potencialmente, por início, desenvolvimento e fecho, embora isso nem sempre se evidencie”. Essas marcas podem ser (Cf. Silva, 2006:34):

- **facultativas**: início e fim de tópico sem marcas explícitas, sendo detectados pela mudança de referente;
- **multifuncionais**: elementos delimitadores do tópico não exercem sempre as mesmas funções;
- **co-ocorrentes**: acúmulo de procedimentos no mesmo ponto do tópico: pausa, entonação, repetição, etc.

A interrupção de um tópico em andamento para desenvolver, por um período delimitado, um novo tópico caracteriza uma digressão. De acordo com Andrade (2001:116), as digressões podem ser definidas como:

(...) porções textuais inseridas no tópico discursivo em curso, visto que elas propiciam um parêntese ou interrupção da atividade comunicativa em que o conjunto das relevâncias tópicas associadas ao tema em andamento tem baixa relevância imediata, ou seja, é marginal.

De acordo com Dascal e Katriel (apud Andrade, 2001:94-95), uma digressão pode ser classificada em três tipos:

**Digressão baseada no enunciado**: apresenta uma espécie de relação de conteúdo (semântico, associativo ou pragmático) entre o tópico principal e a digressão. Normalmente, é introduzida ou encerrada por marcadores conversacionais como: a propósito...; por falar nisso...; isto me lembra que...; perdão, continue; etc.

**Exemplo 9:**

**L1** – me parece que está ahn:: envelhecida a cidade né?

ahn::muita construção...antiga não tem muita  
construção nova...

**L2** – oh eu acho que em termos de:: centro por exemplo  
está começando a acontecer um negócio que...você vê  
normalmente em cidade americana grande Washington  
Nova Iorque...que é::...pessoal mais classe alta ir para  
o subúrbio... e o:: centro bom:: em Washington por  
exemplo é gueto...né? em Nova Iorque também...

[

**L1** - uhn::

**L2** – então a Tatá estava contando outro dia né? que::  
depois das seis horas da noite você andar na cidade e o  
jeito dela “só tem preto... só tem preto e bicha” né? e:::...  
e realmente acho que né? muito pouca gente ainda mora  
lá assim de nível sócio-econômico mais alto né?...

**L1** – é porque de noite...está vazia bem vazia não tem  
trânsito (mas)... é concreto com rua...asfalto...acabou  
né?...Lins por exemplo não é assim né? você tem... tem  
um aspecto de::... de acho que parece bairro a cidade né?  
não tem muito movimento...éh:: chega seis sete horas (continuação)

(NURC/SP Inq 343 D2, ls. 40-61)

**Digressão baseada na interação:** não apresenta relação de conteúdo com o tópico em andamento. É desenvolvida devido a ocorrências exteriores ao tópico e relacionadas ao contexto situacional (ruídos, interrupções, etc.).

**Exemplo 10:**

**L2** – então eu pensei que ela fosse ter dificuldades na escola... por  
Causa disso mas não não tem gosta muito... ( )

**L1** – ela se sente bem?

**L2** – ela se sente bem:: se sente par::te... e não fala...

**L1**- ( )

**L2** – deveria ter ( ) dificuldade mas não tem não... ( ) **não obrigado...** ( )

L1 – ainda não deu para...<sup>7</sup>

(NURC/SP Inq 360 D2, ls. 407-415)

**Digressão baseada em seqüências inseridas:** possui ligação com o enunciado, mas não é topicamente relevante. Caracteriza-se pela decorrência de atos de fala que informam, corrigem, esclarecem, dão informações, etc. De acordo com Andrade (1995:105), a seqüência inserida modifica uma outra seqüência par, como por exemplo, a do tipo pergunta-resposta.

**Exemplo 11:**

L1- presos aqui na ponta do dedo... e preso nos pés também... de  
baeta inteirinho..pesava ( ) baeta pesava sabe o que...

[

L2 - baeta era pesado ( )

L1- sabe o que é baeta?

Doc - [ (é um) tecido (escuro)?

[

L1 - baeta é uma lã peluda

Doc – ahn:::...

L1 – como esses cobertores assim:: mais grosseiros...

Doc – ai:: (que horror)

[

L1 - uma lã peluda era essa... esse era o traje de banho dessa época...<sup>8</sup>

(NURC/SP Inq 396 D2, ls. 1801-1812)

Mais uma vez salienta-se que a conversação é altamente organizada. No entanto, é necessário levar em consideração que a relação entre os interlocutores traz para essa organização elementos paralingüísticos. Isto é, o contexto situacional tem alta influência e deve ser levado em consideração também nos estudos sobre o tópico discursivo. O tópico e seu desenvolvimento, juntamente com todas as suas características estruturais, são muito importantes para a coerência do texto conversacional.

<sup>7</sup> Exemplo de Andrade – *Digressão: uma estratégia na condução do jogo textual-interativo*

<sup>8</sup> Exemplo de Andrade – *Digressão: uma estratégia na condução do jogo textual-interativo*

### 1.2.3 Marcadores Conversacionais

Os marcadores conversacionais servem para designar elementos verbais, prosódicos e não lingüísticos que fazem parte do processo de interação conversacional. São elementos que aparentam superficialidade, mas têm importância significativa para a análise de textos orais, além de dar coesão e coerência ao texto falado. São recursos que demonstram orientação ou alinhamento recíproco dos interlocutores ou dos mesmos em relação ao discurso. Segundo Marcuschi (1989: 282), são denominados marcadores conversacionais por marcarem sempre uma função interacional na conversação. O autor (id.) também subdivide os marcadores conversacionais em três tipos de evidência: **verbais**, **não-verbais** (ou paralingüísticos) e os **suprasegmentais**.

Como recursos verbais, os marcadores são vazios de sentido, não colaborando para o desenvolvimento do tópico em questão, mas situando-no no contexto geral, particular ou pessoal da conversação, podendo em alguns casos indicar aspectos relacionados à enunciação. Em muitos momentos, têm função tanto conversacional quanto sintática. Para Urbano (1999:81),

(...) esses elementos típicos da fala (...) não integram propriamente o conteúdo cognitivo do texto (...) funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto.

Os marcadores de natureza verbal consistem em elementos lingüísticos como: *claro, certo, uhn, viu?, sabe?, daí, aí*, etc. Em alguns casos, tais marcadores podem nem mesmo ser lexicalizados, tais como: *mm, ahã, ué*, etc. A seguir, reproduz-se um quadro que resume e exemplifica as características dos marcadores conversacionais verbais:

QUADRO DOS SINAIS CONVERSACIONAIS VERBAIS						
SINAIS DO FALANTE (orientam o ouvinte)				SINAIS DO OUVINTE (orientam o falante)		
Pré-posicionados		Pós-posicionados		Convergentes	Indagativos	Divergentes
No início do turno	No início da unidade comunicativa	No final do turno	No final da unidade comunicativa	“sim” “ahã” “mhm” “claro”	“será?” “não diga” “mesmo?” “é?”	“não” “duvido” “discordo” “essa não”
“olha” “veja” “bom” “mas eu” “eu acho” “não, não” “epa” “perai” “certo, mas” “sim, sei, mas” etc.	“então” “daí” “aí” “portanto” “agora veja” “porque” “e” “mas” “assim” “por exemplo” etc.	“né” “certo?” “viu?” “entendeu?” “sacou?” “é isso aí” “que acha?” “e então?” “diga lá” “é ou não é?” etc.	“né” “não sabe?” “certo?” “entende?” “de acordo?” “ta?” “não é?” etc.	“pois não” “de fato” “claro, claro” “isso” “ah sim” “ótimo” “taí” etc.	“ué” “como?” “como assim?” “o quê?” etc.	“nada disso” “nunca” “perai” “calma” etc.

Fonte: Marcuschi, 2004b:68

Os marcadores não-verbais estabelecem, mantêm e regulam o contato na interação face a face e, portanto, são de fundamental importância. São eles: gestos, movimentos de cabeça e membros, olhares, sorrisos, entre outros. Muitas vezes a expressão do rosto de um dos interlocutores pode, até mesmo, levar a uma mudança de tópico, por exemplo.

Os recursos supra-segmentais são de natureza lingüística, mas não verbal. Os mais importantes são as pausas e as entonações de voz. As pausas podem ser curtas, médias ou longas e são importantíssimas na organização do texto conversacional. As pausas podem indicar mudanças de turno, de reforço, de pensamento, momentos de planejamento verbal e até mesmo organização de pensamento, por exemplo, (cf. Marcuschi, 2004a:63).

Os marcadores conversacionais podem ser produzidos tanto pelos falantes como pelos ouvintes. Marcuschi (2004a) elabora um quadro teórico que explica as funções dos marcadores conversacionais verbais produzidos pelo falante e pelo ouvinte de uma conversação:

FUNÇÕES DOS MARCADORES CONVERSACIONAIS VERBAIS	
<b>Sinais produzidos pelo falante</b>	Sustentar o turno, preencher pausas, dar tempo à organização do pensamento, monitorar o ouvinte, explicitar intenções, nomear e referir ações, indicar o início e o final de uma asserção, dúvida ou indagação, etc.
<b>Sinais produzidos pelo ouvinte</b>	Orientar o falante e monitorá-lo quanto à recepção. Marcam a posição pessoal do ouvinte localmente, encorajam, desencorajam, solicitam esclarecimentos e não têm apenas uma função fática

Fonte: Marcuschi, 2004a:68

Os marcadores conversacionais podem aparecer em várias posições: na troca de falantes, nas mudanças de tópico, nas falhas de construção ou em posições sintaticamente regulares. No entanto, a frequência com que certos marcadores ocorrem em determinadas posições tem levado os estudiosos a classificarem-nos como iniciadores de turnos (*bem* e *bom*) ou finalizadores (*né?* ou *certo?*). Exemplos:

**Exemplo 12:**

**Doc** – (...) e só pra terminar voces acham que  
no futuro a TV vai realmente sobrepujar o  
cinema?

**L1** – **olha...** eu não digo (...) (**Marcador iniciador**)

(NURC/SP – Inq. 333 D2, ls. 1188-1191)

**Exemplo 13**

**Doc** – e a dona I. também...

**L2** – **ah** sim naturalmente nem há nem há dúvida... nem há (**Marcador iniciador**)  
dúvida

(NURC/SP – Inq. 333 D2, ls. 1215-1217)

**Exemplo 14:**

**L2** – mas você vê que:... (quer dizer) uma visão que o:...  
 que o papai tem **né?** que ele diz que vai chegar uma hora (**Marcador no meio do turno**)  
 que para / que a cidade vai ficar paralisada... então  
 acho que é assim **né?**... fantasiando você pode dizer... (**Marcador no meio do turno**)  
 sabe chega imigrante chega imigrante chega imigran::te  
 e... cresce e cresce e cresce e... e:: ao mesmo tempo  
 (houve) o crescimento das... digamos das vias... ou::...  
**né?** de::... circulação... dentro da cidade não acompanha (**Marcador no meio do turno**)  
 esse crescimento... de população **né?** (**Marcador finalizador**)

(NURC/SP – Inq. 343 D2, ls. 450-458)

Há uma grande variedade de tipos de marcadores verbais. Marcuschi (id.) elaborou uma subdivisão em quatro grupos, para uma melhor organização:

- i. marcador simples: realiza-se com uma só palavra. Ex.: agora, então, aí;
- ii. marcador composto: apresenta caráter sintagmático com tendência à cristalização. Ex.: aí depois, quer dizer, então aí;
- iii. marcador oracional: pequenas orações que se apresentam nos diversos tempos e formas verbais ou modos oracionais. Ex.: eu acho que, então eu acho.
- iv. marcador prosódico: associa-se a algum marcador verbal, mas realiza-se por meio de recursos prosódicos. Fazem parte desse grupo: a entonação, a pausa, a hesitação, o tom de voz, entre outros.

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2005), os marcadores conversacionais ajudam na condução e manutenção do tópico, além de proporcionar dinamismo e continuidade à interação entre os interlocutores.

#### 1.2.4 Pares Adjacentes

Para o desenvolvimento da conversação é importante que haja pelo menos uma mudança de turno que apresente seqüências coordenadas e cooperativas. As seqüências que possuem um padrão estrutural são denominadas **pares adjacentes**.

De acordo Marcuschi (1993: 30), par adjacente (ou par conversacional) é

“toda a produção seqüenciada entre dois falantes em que um deles produz uma primeira parte, por exemplo, uma pergunta, e o outro produz a segunda parte, por exemplo a resposta, condicionado pela primeira”. O autor afirma que os pares adjacentes estabelecem a organização seqüencial e a pré-sequencial do texto, podendo ainda ocorrer sob forma de seqüências inseridas.

A organização seqüencial mais comum é aquela apresentada pelo par pergunta/resposta, porém podemos observar a ocorrência de outras como: ordem/execução, convite-aceitação/recusa, cumprimento/cumprimento, xingamento-defesa/revide, acusação-defesa/justificativa, pedido de desculpa/perdão.

Como motivação para o estabelecimento do tópico discursivo aparece a organização pré-sequencial. As diferenças estruturais entre as pré-sequências e as seqüências não existem, são apenas semânticas (Marcuschi 2004a:43). Ocorrem no início dos diálogos, nas saídas dos tópicos e nas despedidas. No exemplo dado por Marcuschi (idem:44), um filho, ao iniciar um diálogo, utiliza-se da pré-sequência para “preparar” a mãe para um pedido posterior:

**Exemplo 15:**

L.A.M. – Recife - 1984

R: **mainha”**

B: **o que é meu filho”**

R: posso comê uma banana”

B: come meu filho

Na organização seqüencial inserida ocorre o aparecimento de um novo par adjacente entre o que está em andamento. Isto faz com que a realização do par se adie por alguns turnos. Em outro exemplo apresentado por Marcuschi (idem, 47-48), o interlocutor M parece não entender a questão feita por S e pede uma confirmação, utilizando-se de um novo par adjacente, seguido pela posterior continuação da seqüência em andamento:

**Exemplo 16:**

L.A.M – Recife – nota de campo – 1985

S: você está aqui desde quando”

M: oi”

S: quando você chegou aqui”

M: **aqui no Recife”**

S: **sim / aqui**

M: na semana passada

Segundo Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), esses pares podem apresentar as seguintes características: extensão de dois turnos, posição adjacente, produção sucessiva por falantes diversos, ordenação com seqüência predeterminada e composição de uma primeira e de uma segunda parte, a primeira parte seleciona o próximo falante e determina sua ação, a segunda parte coloca o ponto relevante para a transição do turno. (Cf. Silva, 2006:41-42)

O par conversacional mais usual é o pergunta/resposta. Possui especial importância para a manutenção da coerência do texto, pois está diretamente relacionado com o tópico discursivo. Segundo Marcuschi (2004a:37), as perguntas podem ser:

- **fechadas:** requerem respostas como sim ou não, restringindo-as. No entanto, caso haja resposta afirmativa as respostas podem variar: repetição do verbo da pergunta ou de algum elemento central.

**Exemplo 17:**

**L1** – tem os recursos assim nesse sentido é ela...dentro da área  
de economia tem o IPE (lá) da USP... e são poucos...  
existia um outro parece que na Universidade::  
Estadual de Campinas **né? da::: CEPAL...**

**L2 – CEPAL...**

(NURC/SP – Inq. 062 D2, ls. 823-827)

- **abertas ou informativas:** utilizam-se de alguns marcadores como: quem? qual? onde? quando?.

**Exemplo 18:**

**L2** – o mundo aí o::naquela:: ...última exposição que houve  
 agora aí... – nosso Ministro do Interior foi  
 representando – eles não querem que devastem as áreas  
 amazônicas... devido às :: vastas florestas tudo por causa  
 da poluição ... **você acha que seria justo nós conservarmos  
 aquilo** o:: u

**L1** – precisamos manter o oxigênio do mundo né? ((risos))

**L2** – e nós é que deveríamos conservar?... **que que você acha?**  
 o pessoal todo mundo cortou progrediu ...

**L1** – sei lá estão falando muito nisso viu? Poluição do ar

(NURC/SP – Inq. 343 D2, ls. 450-458)

Fávero, Andrade e Aquino (1996:476) estabelecem um outro tipo de pergunta que ocorre quando o interlocutor pergunta e não espera respostas de seu parceiro conversacional, pois já as conhece. São perguntas retóricas e servem como um recurso de manutenção de turno ou estabelecimento de contato.

**Exemplo 19:**

**L2** –nós entramos ali no:: ... naquele arroz unidos venceremos  
 ((risos))... um dia ele sai da colher outro dia não sai...  
 ((risos)) é fogo ... (entende?) ((risos)) (se bem que ainda  
 é:: bom...)

**L1** – **dizem né?**—você vê – dentro da profissão de vendedor ...  
 a coisa mais difícil é você manter realmente o  
 indivíduo... éh Oito horas em contato direto com os clientes...

(NURC/SP – Inq. 062 D2, ls. 227-233)

Pautadas nas teorias da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversação, foram feitas, ao longo do capítulo, reflexões sobre a relação entre fala e escrita e análise de algumas características da oralidade, consideradas mais relevantes para esta pesquisa. Este capítulo serve de alicerce para o desencadeamento deste trabalho, objetivando a reiteração da importância da oralidade no ensino.

A seguir, serão tratados aspectos de construção do texto falado com o intuito de fundamentar, ainda mais, a relevância do conhecimento da oralidade como prática discursiva, planejada, organizada e formulada de acordo com sua situação de uso e suas características próprias de modalidade lingüística.

## CAPÍTULO II

### PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DO TEXTO FALADO

O texto falado é construído localmente e, portanto, suas marcas de construção são perceptíveis pelos envolvidos na conversação. Diferente do texto escrito, em que temos acesso apenas ao produto final, totalmente pronto, corrigido, formulado e reformulado, na fala, essas formulações e reformulações são feitas “ao vivo”, ou seja, durante o momento em que os interlocutores interagem por meio da conversação.

Característica fundamental da linguagem, o desejo de interação leva os interlocutores a construírem seus textos adaptando-os às expectativas de seus parceiros conversacionais. De acordo com Marcuschi (2004:15), o processo interacional configura-se em “abrir-se para um evento cujas expectativas mútuas serão montadas”. Sendo assim, é

(...) fundamental a capacidade de ação de cada indivíduo, que deve estar apto a influir no desenvolvimento sucessivo da interação, determinando-o com sua atuação: cada ação de um sujeito deve constituir a premissa das ações realizadas posteriormente pelos demais. (Fávero, Andrade e Aquino, 2002: 362)

As possíveis “normas” organizadoras do texto falado não podem ser decididas anteriormente à conversação e nem mesmo podem ser hierarquizadas pelo nível de relevância ou qualquer outra avaliação prévia. Apenas o uso do discurso oral, isto é, a efetivação da fala como prática social, possibilita a resolução de qual estratégia ou procedimento é mais ou menos adequado naquele momento, de acordo com o contexto interacional vigente. “A compreensão nunca se realiza na perspectiva de um dos interlocutores. É preciso que a ação de ambos convirja para que ela ocorra”, reitera Hilgert (1989:147). Logo, objetivando uma interação efetiva, os falantes vão construindo seus textos atentos à reação do outro e visando a um entendimento real do processo comunicativo. Como postula Kerbrat-Orecchioni (apud Fávero, Andrade e Aquino: 2002), o discurso, seja ele falado ou não, é um processo interativo fundado na manutenção de acordos entre os interlocutores.

Levando em consideração que na fala os interlocutores constroem cooperativamente um texto, sabe-se que parte essencial dessa construção são os procedimentos que ajudam na sua estruturação. Tais procedimentos, realizados pelo locutor para que o interlocutor possa compreendê-lo, são chamados também de atividades de formulação. Segundo Hilgert (1999:107),

(...) construir lingüisticamente o enunciado ou, em sentido mais amplo, o texto, significa dar **forma** e organização lingüística a um conteúdo, a uma idéia, enfim, a uma intenção comunicativa, o que permite dizer que, na construção lingüística do enunciado, desenvolvem-se **atividades de formulação**.

Dessa maneira, fica claro que a produção do texto oral é um fenômeno de ação e interação entre pelo menos dois interlocutores envolvidos na conversação. Fávero, Andrade e Aquino (2002:361) explicam a complexidade da formulação de um texto:

(...) o esforço que o locutor faz para produzir um enunciado se manifesta, como já foi dito, por traços que ele deixa em seu discurso, isto é, formular um texto não significa simplesmente deixar ao interlocutor a “tarefa” da compreensão, mas significa deixar, através das marcas, pistas para que ele, interlocutor, se esforce para compreendê-lo.

No processo de construção do texto oral, quando ocorrem dificuldades, “há uma interrupção do fluxo informacional devido a uma má seleção futura, resultando um enunciado ainda não concluído” (idem, 2005:57). Logo, essas discontinuidades típicas da fala ocorrem em momentos em que o falante não encontra uma alternativa de formulação imediata e definitiva. O planejamento e a produção simultâneos do texto falado acabam trazendo as marcas desse processo de formulação à tona.

A formulação do texto pode ocorrer de maneira fluente, quando o locutor não encontra problemas de processamento e linearização, ou de maneira disfluente, quando o locutor encontra problemas na formulação de seus enunciados e precisa resolvê-los (cf. Koch, 2004:118).

Nos casos em que ocorre formulação fluente ou *stricto sensu*, como definem Fávero, Andrade e Aquino (2002:361), o desenvolvimento do tópico conversacional transcorre sem que haja necessidade de reformulação do enunciado, “o falante não

encontra problemas de processamento e linearização” (idem, op. cit.). Nesse caso, as repetições, inserções ou paráfrases ocorrem com propósitos argumentativos ou didáticos. Facilitar o entendimento do texto e altercar visando ao convencimento do interlocutor são seus principais objetivos.

Na formulação disfluenta ou *lato sensu* (idem, op. cit.), o locutor encontra problemas na construção de seu enunciado. Nesse caso, podem-se resolver os problemas no decorrer do próprio processo de formulação do enunciado, ou pode ocorrer uma resolução *a posteriori*, chamada por Koch (2004) de saneadora.

Visando a um melhor entendimento de como e por que se constrói e organiza o texto falado, de modo diferenciado da escrita, serão estudados neste trabalho, os seguintes procedimentos: **hesitação, paráfrase e correção**.

## 1. Hesitação

A hesitação é um dos processos de formulação do enunciado, que nos ajuda a perceber, de maneira mais aclarada, a conversação como um ato interativo. Trata-se de um momento em que o locutor, ao desenvolver o tópico, tem alguma dificuldade e faz uma pausa, hesita, gagueja ou produz um alongamento de vogais, por exemplo, até encontrar o termo adequado. Como observa Marcuschi (1993:92), “a hesitação deve ser vista como uma evidência de planejamento e verbalização simultâneos”.

No trecho abaixo, L1 utiliza-se do alongamento de vogais como pretexto para ganhar tempo e lembrar-se do nome do compositor em questão.

### Exemplo 20:

L1 – (...) Maria Medalha uma das nossas atrizes MAIS  
significativas...e ela está se dedicando muito à música  
popular e SEMpre - - creio - - sempre na carreira dela ela  
se dedicou à nossa música... vocês devem estar lembrados  
do sucesso... **ah** da interpretação dela de *Ponteio*... que  
fo/**do**:: daquele menino

[

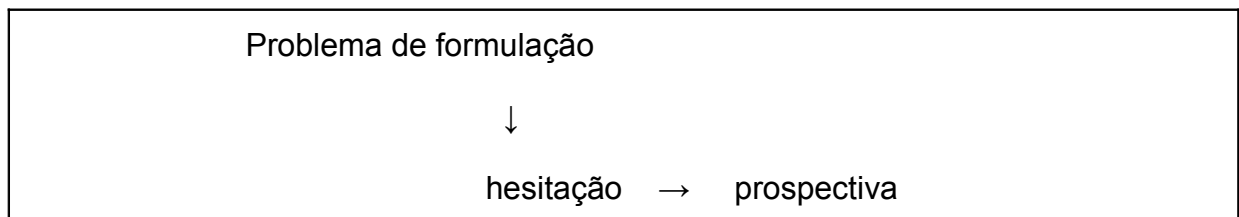
L2 - *Ponteio*

L1 – **do::** ... como é que ele chama? Do autor do *Ponteio*?

L2 – Edu... Edu Lobo não é?

(NURC/SP Inq 333 D2, ls. 558-566)

Fávero, Andrade e Aquino (2005:56), postulam que as “*hesitações* são tidas como um tipo de ‘problema’ que é captado durante sua formulação/linearização, isto é, *on line*, caracterizando-se por seu caráter prospectivo, já que tem como escopo algo que vem depois”. É importante salientarmos a característica prospectiva da hesitação, já que o locutor utiliza-se desse processo de formulação ao antecipar um problema. A hesitação não é a resolução do problema e sim, o aviso da busca por uma solução (cf. Marcuschi, 1993).



Fonte: Fávero, Andrade e Aquino, 2005:57

No exemplo seguinte<sup>9</sup>, L1 na busca pela expressão desejada (um objetivo), utiliza-se de alongamentos vocálicos, uso de marcadores (assim) e pausas para ganhar tempo e solucionar seu problema.

**Exemplo 21:**

L1 – agora a outra gêmea... ela como va::i o que:: está  
tudo muito bom::

L2 – desde que não:: ((risos))

L1 – desde que não:: ((risos)) muito esforço

[

L2 - ( ) muito esforço

L1 – é são ambas estudiosas mas... elas ah essa daí não::...  
não tem ainda **assim muita::... éh uma...** um objetivo a

<sup>9</sup> Exemplo de Fávero, Andrade e Aquino – *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*

atingir sabe? agora o menino gosta muito de mecânica  
o:: de treze anos né?

(NURC/SP Inq. 360 D2, ls. 1284-1292)

Além disso, de acordo com Koch & Silva (2002: 337), a hesitação pode ser considerada fenômeno próprio da construção do texto falado:

O exame mais acurado dos materiais que compõem nosso *corpus* (...) levam-nos, hoje, a considerar a hesitação como constitutiva do próprio processo de construção do texto falado, ligada à possibilidade mesma de sua emissão, já que nele, como sabemos, planejamento e verbalização são necessariamente simultâneos, pondo-se a nu, a cada momento, o processo de sua construção. Em outras palavras, como se tem dito com freqüência, o texto falado se apresenta em *status nascendi*, ele é o seu próprio rascunho. Não existe, assim, trecho de fala sem hesitações, ao passo que podem existir trechos, mais ou menos longos, sem inserções ou reformulações, quer retóricas, quer saneadoras.

Ao desenvolvermos o tópico conversacional, vamos criando o texto (característica do chamado *status nascendi*), estruturando nosso turno, no decorrer da conversação. A própria fala vai se “desenhando” por meio das marcas de sua construção, daí se explica porque a autora considera o texto falado como “seu próprio rascunho”. Dentre essas marcas está a hesitação, impossível de ser dissociada do texto falado.

Crescitelli (1997:56-57) considera hesitação como uma marca da descontinuidade sintática e da disfluência discursiva. A autora analisa o papel da hesitação no texto falado por meio das seguintes perspectivas:

- **formulação textual:** a hesitação é considerada responsável pela “descontinuidade sintagmática e oracional”. Na construção do texto, seria uma das marcas do planejamento lingüístico e de formulação;
- **interação e da discursividade:** a hesitação é vista como responsável pela “continuidade textual, discursiva e interacional”, ou seja, ajuda na manutenção da interatividade conversacional e no entendimento mútuo entre os

interlocutores.

Enfim, observar e analisar as hesitações é importantíssimo para o estudo da oralidade, pois fazem parte da fala. Além disso, exercem um papel básico no processo de construção do texto falado, sinalizando problemas de formulação prospectivos e não de correção. Isto é, o falante se dá conta do problema antes de formular o enunciado por completo; assim ocorrem as hesitações que dão o tempo necessário para que o locutor pense e consiga retomar seu enunciado, formulando-o de maneira adequada.

## **2. Paráfrase**

A paráfrase consiste em uma atividade de reformulação do sentido de um enunciado anterior, usando outras palavras. Ou seja, quando o locutor percebe que algo (uma idéia ou termo) pode gerar problemas de compreensão para o interlocutor, interrompe o desenvolvimento do seu tópico e se atém ao enunciado supostamente problemático, retomando-o em forma de paráfrase, para melhor explicitá-lo. Trata-se de um problema de formulação retrospectivo, já que o locutor só o percebe durante ou após sua formulação lingüística. (Cf. Hilgert, 1999)

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2002), o elemento diferenciador da paráfrase como atividade de reformulação consiste no fato de que mantém uma relação de equivalência semântica com seu enunciado de origem. Silva (2006: 44) ressalta que tal característica é essencial para que haja “deslocamentos de sentido que impulsionam a progressividade textual”, muitas vezes, criando uma relação de intertextualidade.

A relação de equivalência semântica entre paráfrase e matriz, isto é, a retomada da dimensão significativa do enunciado de origem, pode ocorrer em maior ou menor grau. O grau máximo de equivalência entre o enunciado e sua reformulação parafrástica pode ser considerado, na verdade, como uma repetição.

É importante observar que, na passagem do enunciado de origem para a paráfrase, há um deslocamento de sentido, que pode manifestar-se:

A) do geral para o específico (**paráfrases expansivas**), expandindo a matriz do ponto de vista léxico e sintático.

**Exemplo 22:**

... porque a **língua designa certos aspectos da natureza** (ENUNCIADO DE ORIGEM)... **ela articula ações a língua... organiza ... o mundo dos atos humanos significativos...** (PARÁFRASE)

(NURC/SP Inq 124, D2, Is. 358-388)

**Exemplo 23:**

L1 – agora:... ((pigarreou)) inclusive falando um pouco da Medicina aí você veja como é que está a situação hoje em dia

**ela está:: socializada né?... (ENUNCIADO DE ORIGEM)**

**ela está:: completamente:...regularizada através de essas interCLínicas (PARÁFRASE)**

(NURC/SP Inq. 062 D2, Is. 642 – 646)

B) do específico para o geral (**paráfrases redutoras**), havendo uma condensação sintático-lexical da paráfrase.

**Exemplo 24:**

L1 – o médico hoje em dia ele está

**se sujeitando mui::to... a empre::gos tal... (ENUNCIADO DE ORIGEM)**

**a situação do médico eu acho**

**que está... bastante difícil (PARÁFRASE)**

(NURC/SP Inq. 062 D2, Is. 559 – 661)

As paráfrases expansivas e as redutoras podem apresentar as seguintes características, de acordo com Negreiros (2003):

FUNÇÕES DAS PARÁFRASES		
Tipo	Função A	Função B
<b>Expansivas</b>	Dar explicações definidoras de matrizes constituídas por noções abstratas.	Explicitar, precisando ou especificando, informações contidas nas matrizes: exemplificações.
<b>Redutoras</b>	Conferir uma denominação adequada, mais simples ou abrangente a uma formulação complexa ou demasiadamente específica.	Resumir o conjunto de informações que a matriz contém. Coincide com o ato de concluir o tópico conversacional.

Fonte: Negreiros, 2003.

No caso em que se dá equivalência entre a dimensão textual do enunciado original e da paráfrase, ocorrem as paráfrases paralelas. Tais paráfrases diferenciam-se da matriz apenas por variações lexicais, mantendo a mesma simetria sintática.

**Exemplo 25:**

... e... num determinado momento... **ele paralizou... estacionou...**

(NURC/RJ Inq. 356 D2, ls. 277 – 278)

Segundo Barros (1999:138), todas as relações semânticas pressupõem semelhanças e diferenças. Assim, a diferenciação entre os atos de reformulação pode ser feita considerando os objetivos da reformulação. Caso o objetivo tenha sido marcar a intenção comunicativa do locutor com reforço, temos a paráfrase.

Outra situação que pode levar à paráfrase é a intenção de generalizar do interlocutor. Ou seja, quando um dos interlocutores quer dar maior abrangência a um enunciado formulado anteriormente, pode-se valer da paráfrase (Cf. Fávero, Andrade e Aquino, 2005:60).

A relação entre as paráfrases pode ser de dois tipos: adjacentes e não-

adjacentes. As paráfrases definidas como adjacentes são as que possuem maior proximidade temporal com o enunciado de origem e, as não-adjacentes caracterizam-se por manifestarem-se num momento posterior à seqüência textual.

➤ Paráfrases adjacentes:

**Exemplo 26:**

... a quantidade de moeda por motivo transações deve ser... maior **ele deve ter mais necessidade de pagamento**. (ENUNCIADO DE ORIGEM)... certo? **de transações diárias (...)** (PARÁFRASE)

(NURC/SP Inq. 338 D2, ls. 119 – 122)

**Exemplo 27:**

L1 – mas pega um clínico geral...por incrível que pareça

**é o que mais... estuda... certo?...** (ENUNCIADO DE ORIGEM)

**é o que tem a MAIOR especialização...** (PARÁFRASE)

(NURC/SP Inq. 062 D2, ls. 673 – 675)

➤ Paráfrases não-adjacentes:

**Exemplo 28:**

L1 – a situação do médico... também é uma situação

**difícil... em termos de mercado de trabalho também**

**é uma situação difícil...** (ENUNCIADO DE ORIGEM)

HOje já está existindo também... muita quantidade...

está existindo uma certa facilidade inclusive

parece que existe... leis aí... éh::...leis em

termos de fiscalizar essas escolas de Medicina

porque uma escola de Medicina tem que ter...

naturalmente um::... um hospital... tem que estar

ligada a um hospital para poder atender::...

atender as::...exigências do curso de Medicina

L2 - do curso

L1 - o médico hoje em dia ele está... se sujeitando mui::to...

**a empre::gos tal... a situação do médico eu acho**

**que está... bastante difícil** (PARÁFRASE)

(NURC/SP Inq. 062 D2, ls. 648 – 661)

As funções de tais tipos de paráfrases podem ser analisadas da seguinte maneira, de acordo com Hilgert (1989:115):

(...) as paráfrases adjacentes exercem funções locais na composição da trama conversacional, resolvendo problemas de natureza especificamente interacional quanto problemas determinados pelo desdobramento temático-argumentativo do texto e pela busca de adequação vocabular na construção de enunciados. Já as não adjacentes funcionam como estruturadoras de tópicos conversacionais mais longos e abrangentes, na medida em que asseguram unidade a uma abordagem temática, demarcam diferentes etapas de seu desenvolvimento e lhe dão a conclusão necessária.

Em relação à produção, as paráfrases podem ser:

- **autoparáfrases:** o falante parafraseia seu próprio enunciado. Exemplo:

**Exemplo 29:**

**L1 – diz que... otorrino... é uma coisa que dá  
muito dinheiro... psiquiatria pô... dando  
fortunas... certo?... (ENUNCIADO DE ORIGEM)**

São Paulo é uma cidade cheia de problemas...

((falou rindo))... então a psiquiatria...

está ótimo... e de que você precisa de

um divã e paciência para ficar ouvindo...

**diz que está dando muito... psiquiatria...**

**otorrino... é outra coisa... (PARÁFRASE)**

(NURC/SP Inq. 062 D2, ls. 666 – 672)

- **Heteroparáfrase:** o interlocutor parafraseia o enunciado produzido por outro.

**Exemplo 30:**

**L1 – nós temos que estudar bastante né? (ENUNCIADO DE ORIGEM)**

**L2 – precisamos qualidade né? (PARÁFRASE)**

**L1 – é exato**

(NURC/SP Inq. 062 D2, ls. 612 – 614)

É possível também fazer uma distinção quanto à iniciativa de produção das paráfrases. Existem as auto-iniciadas, que são desencadeadas por seu produtor; e as heteroiniciadas, quando são desencadeadas por um interlocutor e produzidas por outro (Cf. Hilgert, 1989: 117-118).

A paráfrase pode ser considerada a mais elaborada das atividades de reformulação, pois articula informações novas e antigas, produzindo um novo enunciado. Além disso, ressalta a função interativa da conversação, pois com o objetivo máximo de se fazer compreender e, talvez, convencer o ouvinte, o falante usa da paráfrase “visando a promover e assegurar a intercompreensão e a progressividade conversacional” (idem,126).

#### **4. Correção**

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2002:362-363), a correção é um processo de construção do texto em que se produz “um enunciado lingüístico (enunciado reformulador – ER) que reformula um anterior (enunciado fonte – EF), considerado ‘errado’ aos olhos de um dos interlocutores”. Sendo assim, possui um caráter retrospectivo, pois só se pode corrigir algo que já foi expresso (cf. Fávero, 1999:43).

Problema de formulação → EF → reformulação

↓

retrospectiva ← correção ← ER

Fonte: Fávero, Andrade e Aquino, 2002:36

A correção desempenha um papel importante como procedimento de

construção do texto falado, como comprova a grande quantidade de ocorrências corretivas na fala. Estas são conseqüências da simultaneidade de tempo entre elaboração e produção do discurso oral. Bem como as marcas deixadas na conversação decorrem de seu caráter coletivo e interacional. Quanto maior a dialogicidade (troca de turnos) e a informalidade da conversação, maior será o número de correções.

É importante salientar que o termo correção, como atividade de reformulação, não se restringe à normatividade gramatical. As correções são processos interativos e colaborativos, visando à correção do discurso de maneira dinâmica, para assegurar a intercompreensão no diálogo.

Fávero, Andrade e Aquino consideram que existem três tipos de correções: as autocorreções auto-iniciadas e as autocorreções heteroiniciadas, em que o próprio locutor se corrige, e a heterocorreção auto-iniciada, em que a correção é feita pelo interlocutor.

As autocorreções podem ocorrer no mesmo turno ou nos turnos seguintes. No entanto, a relevada importância da interação na conversação faz com que o falante esforce-se para que ocorram autocorreções auto-iniciadas, feitas no mesmo turno (cf. Barros, 1999). O falante tem urgência em se corrigir, para preservar-se de uma heterocorreção e para garantir que a compreensão da interação não seja prejudicada. Notemos as ocorrências de auto-correções nos exemplos abaixo, retirados de Fávero (1999:142 e 148). No primeiro exemplo, o próprio locutor se corrige, reformulando seu enunciado, trata-se de uma auto-correção auto-iniciada:

**Exemplo 31:**

**Inf.** a gente quer saber agora... quais as razões que faz... **que fazem** com que ... ah... (estou) meio preocupado (com o gravador)... éh... **faz fazem**... éh::...

No exemplo 32, percebemos uma auto-correção hetero-iniciada, ou seja, iniciada pelo interlocutor e efetivada pelo falante:

**Exemplo 32:**

L1 – estava na biblioteca procurando um livro... a Eneida de Horácio...

não ... não ...

**L2 – de Vergílio**

L1 – sim... sim **de Vergílio**

Observemos que no exemplo 33, há uma heterocorreção auto-iniciada de L2 e aceita por L1. O locutor 1 demonstra dúvida quando pede a confirmação de L2, por meio do marcador conversacional *né?*. Sendo corrigido por seu interlocutor e aceitando a reformulação feita por ele.

**Exemplo 33:**

L1 – e ele MeDA-glia

L2 – ( ) ... tenho impressão...

L1 - irmã dele eu conheço que é jornalista né? é uma moça  
jornalista...

**L2 – poetisa**

**L1 – poetisa...**

**Doc.-** e sobre o cinema... o cinema atual?

(NURC/SP Inq. 333 D2, ls. 619 – 625)

A atividade de correção é um procedimento de organização textual que funciona, em muitos momentos, como mecanismo de organização persuasivo-argumentativa. Isto é, ao criar efeitos de verdade no texto, acaba produzindo uma série de relações intersubjetivas que levam à persuasão do ouvinte; além de, nos casos de heterocorreção, principalmente, demonstrar atenção, participação e preocupação em contribuir com o desenvolvimento do texto.

O estudo de tais procedimentos de construção do texto oral é de grande valor para este trabalho, pois nos aclara que, processos considerados, de modo geral, como característicos da falta de organização e da irrelevância formal da LF, são na verdade aspectos próprios de seu modo de produção e estruturação. Entender e respeitar tais características como fenômenos adequados à modalidade de língua

mais usual como prática discursiva é imprescindível para o desenvolvimento da competência lingüística do usuário da Língua Portuguesa e, portanto, fundamental para o trabalho que se pretende desenvolver por meio dos procedimentos de ensino.

## CAPÍTULO III

### A ORALIDADE NO ENSINO

#### 3.1 O ensino de Língua Portuguesa: os PCN

O ensino de Língua Portuguesa tem sofrido grandes modificações decorrentes dos estudos feitos nas diversas áreas da Lingüística. A oralidade, por exemplo, assume sua condição de modalidade da língua e passa a ser estudada como tal (cf. Marcuschi, 2004b), no Brasil, a partir dos anos 80. Estudaremos, resumidamente, as principais mudanças ocorridas, nas últimas décadas, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, para que possamos entender em que medida essa evolução influenciou na valorização do tratamento da fala no ensino.

Por muitos anos, as gramáticas pedagógicas nortearam o ensino; a língua era vista como um sistema de regras, “(...) que poderia ser estudada imanentemente já que teria um determinado grau de estabilidade interna, estruturação e autonomia significativa” (idem, 266). Ou seja, estudar a língua era um processo de armazenamento de regras.

Desde o Brasil Colônia, a escola tinha a função de ensinar exclusivamente a escrita padrão com toda sua normatividade e prestígio (idem, op.cit.). Não havia espaço para qualquer outra manifestação de língua.

Atualmente, há um crescente interesse por investigar a linguagem, compreender como se dão sua aquisição e seu funcionamento; o que traz conseqüências efetivas no que diz respeito ao papel da oralidade no processo de aprendizagem. Estudiosos de diversas áreas do conhecimento também voltaram sua atenção aos problemas do ensino e, a cada dia, surgem novas posturas na forma de tratar a língua nas aulas de Português. De acordo com Daros (2006:10), a razão desse interesse “(...) talvez possa ser atribuída ao fato de essas áreas (assim como tantas outras) compreenderem que é a linguagem que proporciona o caráter distintivo aos homens”.

Koch (2004:7) sintetiza em três as concepções de linguagem, ao longo dos anos:

- a. representação (“espelho”) do mundo e do pensamento;
- b. instrumento (“ferramenta”) de comunicação;
- c. forma (“lugar” ) de ação ou interação.

A terceira concepção, mais atual, observa a linguagem em funcionamento, como atividade dialógica. Compreende-se a língua em função de seu uso. Para Daros (2006:10):

Nesse novo cenário, a língua deixa de ser meio de comunicação e passa a ser vista ‘como uma forma de atividade’, materializada nos enunciados/discursos, marcada pelo contexto e ao mesmo tempo por uma individualidade. O ponto de observação da língua passa a ser os enunciados verbais. Nesse sentido, ela pode ser utilizada pelos falantes de dois modos: oral e escrito. Compreende-se que os dois modos da língua podem ser usados individualmente nas diferentes situações sociais ou podem ser utilizados ao mesmo tempo, não dependendo apenas de uma decisão do falante, mas também de fatores sociais e contextuais.

Os novos conceitos de linguagem e de língua, em especial os que têm como foco a perspectiva interacional, influenciam nas mudanças em relação às propostas educacionais, pois mudam os referenciais teóricos e, conseqüentemente, os objetivos de ensino e os conteúdos programáticos das escolas (cf. Daros, 2006:11).

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* são um exemplo de como a mudança dos paradigmas teóricos, por meio do desenvolvimento dos estudos e pesquisas lingüísticas, acarretaram a necessidade de uma reformulação dos materiais e propostas curriculares utilizados, até então, como base para os métodos empregados para se ministrar o ensino. Os *PCN*, como um dos mais recentes documentos oficiais sobre Educação, servem como referência para reflexões e debates relativos ao ensino. O documento preceitua que todas as produções lingüísticas, envolvendo os diversos gêneros textuais<sup>10</sup> tanto na escrita quanto na oralidade, devem ser analisadas nas aulas de Português.

---

<sup>10</sup> “Os PCN de Língua Portuguesa estão fundamentados basicamente na teoria dos gêneros textuais, sugerindo que o trabalho com a língua materna, no que se refere ao ensino de recursos expressivos da linguagem, tanto oral quanto escrita, desenvolva o conhecimento necessário para que os participantes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem saibam adaptar suas atividades lingüísticas, com sucesso, aos eventos sociais comunicativos de que já participam e para participar de novos. O trabalho com a Língua Portuguesa, portanto, deve objetivar a expansão das várias possibilidades do uso da linguagem, em qualquer forma de realização”.(Lovato, 2008:02)

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. Organizar situações de aprendizado, nesta perspectiva supõe: planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino (Brasil, PCN, 5ª a 8ª, 1998:22).

Sendo assim, objetiva-se o planejamento de estratégias variadas, nas quais o professor possa atuar de maneira amplamente criativa, propondo situações de aprendizagem em que a interação e o contexto social sejam realmente relevantes. Já nos objetivos de ensino, pode-se perceber a mudança ocorrida na visão normativa estabelecida até então:

A finalidade do ensino de Língua Portuguesa, tal como vem sendo tratada em diversas propostas curriculares, é criar situações nas quais o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (Brasil, PCN, 5ª a 8ª, 1998:13).

O documento privilegia a formação do indivíduo em função de sua vida social. A gramática ou a análise de textos de maior prestígio, como os retirados de obras literárias consagradas, não é mais o objetivo único do estudo de língua. Nesse momento, o mais valioso é estudá-la vinculando-a à realidade social. A língua assume sua dimensão histórica e pragmática e o conhecimento lingüístico é caracterizado como operacional, ou seja, com uma função prática, realmente de uso.

A língua é usada em textos, empiricamente realizados e em contextos sócio-históricos, não sendo conveniente insistir no ensino de elementos isolados, tais como a frase, as palavras ou os sons. A gramática deveria estar em função da produção e compreensão textual e não como mero exercício analítico de palavras ou frases isoladas. (Marcuschi, 1993:15)

Há, desse modo, uma contextualização do ensino, visando à formação do aluno enquanto cidadão inserido em contextos sociais. Assim, o educando tem a

possibilidade de usar a língua de modo adequado e em situações cotidianas e diversificadas.

Segundo Marcuschi (2004b:268), os *PCN* trazem algumas inovações teóricas que devem ser ressaltadas pela repercussão prática que proporcionam. A perspectiva sugerida favorece um trabalho mais centrado na produção e compreensão de textos. Tal fator acarreta a ampliação das possibilidades e estratégias de ensino, além de proporcionar uma aprendizagem mais próxima do cotidiano do aluno e, conseqüentemente, mais significativa, como se pode conferir a seguir:

- i. adoção de texto como unidade básica de ensino;
- ii. produção lingüística como produção de discursos autênticos e contextualizados;
- iii. noção de que os textos distribuem-se por gêneros discursivos relativamente estáveis, orais e escritos, com características próprias, socialmente organizados;
- iv. atenção para a língua em funcionamento, sem se fixar no estudo da gramática;
- v. atenção para a produção e a compreensão do texto escrito e oral;
- vi. clareza quanto à variedade de usos da língua e variação lingüística.

No entanto, apesar de ser um primeiro passo para uma nova perspectiva de ensino, o documento não distingue as atividades de fala espontânea das atividades em que a apresentação do trabalho (produto final) é oral, mas houve necessidade de um planejamento prévio, provavelmente por meio do uso da escrita. Tal falta de clareza, acarreta dificuldades no tocante à prática do ensino da oralidade. É o que se observa no excerto a seguir:

(...) cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações (Brasil, PCN, 5ª a 8ª, 1998: 25).

Constata-se, nesse trecho, que a escola deve preparar o aluno para situações que não são de fala espontânea e, sim previamente planejadas para serem oralizadas, ou seja, falar em público. O uso de circunstâncias típicas do ambiente escolar (seminários, debates, entrevistas), no ensino de Língua Portuguesa, é bastante produtivo e adequado considerando-se os objetivos a que

se propõem. No entanto, sugerir a exclusividade de tais atividades, pode legitimar a conclusão de que o trabalho com a oralidade na escola limita-se a uma “oralização da escrita” (Marcuschi, 2002: 26), o que não é verdade. Em relação às dramatizações, por exemplo, Preti (2004) e Marcuschi (2002) alertam que não se pode considerá-las como exemplo de texto oral, pois o teatro é um tipo de texto escrito, mas como uma espécie de simulação da fala.

Não há nos *PCN* nenhuma referência à análise de textos de conversação espontânea, e à observação de suas características como: aspectos lingüísticos e discursivos ou a diferença de abordagem dos temas, de acordo com a modalidade oral ou escrita - atividades que, de acordo com Marcuschi (1997), são importantes para mostrar como se estruturam os textos orais. Logo, um documento que poderia informar o professor, que não tem acesso aos mais recentes estudos lingüísticos, acaba levando o profissional de ensino a um trabalho inadequado com os textos orais, sem saber o que deve ser priorizado em sala de aula e que tipo de material deve ser trabalhado. É essencial que o estudo da oralidade não se limite a comentários gerais, superficiais ou preconceituosos, em relação aos textos.

Outro questionamento importante em relação aos *PCN*, segundo Marcuschi (2004b: 270), “(...) é a inovação teórica sem o respaldo no professor usuário”, isto é, o despreparo do professor para lidar com todo o aparato teórico que envolve as propostas do documento. Nos objetivos para o trabalho com a produção oral, esse caráter teórico, que nem sempre atingirá a todos os profissionais do ensino, fica claro:

No processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno:

- amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- reconheça a contribuição dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);
- utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;
- amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. (...)

(...) No processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno:

- planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;

- considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada;
- saiba utilizar e valorizar o repertório lingüístico de sua comunidade na produção de textos;
- monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessários;
- considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais.

(Brasil, PCN, 5ª a 8ª, 1998: 49-51).

Como conclui Daros (2006:11), para a efetivação desses objetivos é necessária “(...) a participação de profissionais que tenham domínio dos recentes estudos de língua falada, sem o que inviabiliza não somente sua prática, mas de antemão, o sentido e a dimensão teórico-metodológica em que tais questões estão inseridas”.

Muitos são os caminhos propostos, embora essa diversidade de caminhos não comprove, efetivamente, melhorias na prática educativa de muitos professores da área. Talvez por desconhecimento das inovações ou por falta de preparo para lidar com os novos conceitos, os educadores não consigam levar para sua prática as teorias desenvolvidas. É importantíssimo que, junto com os novos estudos, haja o incentivo à formação continuada na perspectiva dos novos conceitos lingüísticos.

Apesar disso, vale ressaltar mais uma vez que a publicação dos *PCN*, no final da década de 90, trouxe incentivo à publicação de livros debatendo o ensino da modalidade oral. A maioria sugere atividades de análise e produção de conversação espontânea, textos teatrais, diálogos em narrativas, entrevistas de TV ou rádio – objetivando a observação e interpretação do texto oral. Atividades estas em que a oralidade está sempre presente como uma modalidade de uso da língua a ser levada em consideração. Assim, a oralidade, até então relegada a um segundo plano, passa a ser valorizada e considerada importante no estudo de Língua Portuguesa.

Ao considerar os aspectos pragmáticos, cognitivos e sociais da língua, seria impossível deixar a oralidade de lado. A fala está presente na maior parte do tempo em nosso cotidiano e na história da língua, ou seja, como prática social pode ser considerada a mais habitual. Como afirma Castilho (2006: 110),

(...) a língua oral se constitui num excelente ponto de partida para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua, por se tratar de um fenômeno “mais próximo” do educando e por entreter com a língua escrita interessantes relações. (...) Sem dúvida, a língua escrita, aí incluída a língua literária, continuará a ser o objetivo da escola, mas vejo isto como um

ponto de chegada.

Ao objetivarmos que os usuários da língua aprimorem sua competência comunicativa, é importante que as aulas de português tenham como base a reflexão e prática de textos nas modalidades oral e escrita, sem simplificar a avaliação de toda uma produção lingüística do aluno com conceitos de certo ou errado, mas orientando-os no sentido da adequação ou não adequação, dependendo da situação de interação em que se encontram.

### **3.2 A relevância de uma abordagem pedagógica da oralidade no ensino de Língua Portuguesa**

Quando se fala em trabalhar a oralidade nas aulas, em especial de Língua Portuguesa, comumente, surge uma visão errônea e preconceituosa que confunde a fala com conversa paralela, burburinho. Os educadores, em sua grande maioria, se apegam ao fato de que a conversa do aluno incomoda e dispersa, dificultando a exposição de teorias e conteúdos do plano curricular e contribuindo ou ocasionando indisciplina. No entanto, a abordagem da oralidade em sala de aula necessita de planejamento e objetiva a formação lingüística do aluno, não deve ser confundida com uma simples conversa paralela.

É necessário atentar para o estudo da oralidade como o de uma modalidade de uso da língua, repleta de características específicas, que pode ser aprimorada quando transformada em objeto de ensino. Torna-se essencial que sejam superados preconceitos e dificuldades para que se efetive o tratamento pedagógico desta experiência trazida pelo educando, dando-lhe a devida relevância, pois, ao falar, o aluno expõe-se como indivíduo e como parte da sociedade. O mais importante no ensino da oralidade é que o professor considere as estratégias que precisam ser empregadas para tratá-la pedagogicamente, vinculando-a aos conteúdos do planejamento escolar.

A oralidade é a modalidade mais usual e mais democrática de comunicação e tal fato revela a importância desta forma de expressão da linguagem. A fala está presente em todas as culturas, desde os primórdios da história humana, e é

acessível a todos, independente de fatores econômicos ou étnicos, salvo exceções de alterações físicas<sup>11</sup>. Portanto, é imprescindível que a oralidade tenha seu espaço garantido nas aulas de língua. Como bem observado por Fávero, Andrade e Aquino (2005), já em 1969, Mattoso Câmara Junior (10-11) preconizava a relevância de um trabalho mais específico com a língua oral:

Em verdade, as relações entre fala e gramática precisam de tratamento muito diverso do que lhes costumam dar as gramáticas escolares. Nestas, a atenção primordial é para a língua escrita (...) e a língua oral entra de maneira indefinida, sem a delimitação explícita, que se impunha para uma e para outra.

Obviamente, não se pode questionar o direito do acesso à escrita por todos os cidadãos. Direito este que deve ser garantido pela escola, pois, como prática social, a escrita também afeta a todos. Como afirma Geraldini (2002: 36):

O conhecimento apenas da modalidade oral da língua não permite, evidentemente, acesso ao que se acumulou com o trabalho social e histórico, com o conhecimento hoje disponível graças à escrita. Assim o primeiro acesso que a escola deve proporcionar é o acesso à escrita.

No entanto, o que se questiona é “(...) o divórcio entre as modalidades e a negligência em relação a uma delas” (Daros, 2006:09). Tal preconceito relativo à modalidade oral acarreta conseqüências nas práticas de ensino de língua, ainda hoje. O que se propõe não é que se deixe o ensino da escrita de lado e, sim, “(...) que a escola amplie o tratamento dos fenômenos lingüísticos” (Marcuschi, 1993:9). De acordo com o autor, há necessidade de levar-se em consideração três premissas para o ensino de língua:

1. Em relação à língua, a escola tem no ensino da escrita sua missão fundamental, mas não única;
2. Quando apreende a escrita, o aluno se torna bidialetal na sua própria

---

<sup>11</sup> Há diversos tipos de alteração da fala, no âmbito das patologias, relacionados à capacidade de articulação das palavras ou de lidar com estratégias discursivas (por exemplo, mudez, gagueira, afasia). Além disso, cabe lembrar da língua de sinais das comunidades de surdos, em que, embora a enunciação da conversação seja diferente, é considerada por Daros (2006) como “oralidade”, pois o surdo é falante da língua de seu grupo. Assim, ainda que tenhamos de levar em conta situações diversas, conclui-se que a oralidade continua no centro das interações comunicativas.

língua materna, na medida em que mantém a variedade adquirida em casa e passa a usar a nova ensinada na escola no caso da escrita;

3. O uso da língua se dá em textos, sejam eles falados, escritos ou lidos, e não em unidades isoladas.

Marcuschi (idem, 04) acredita que muitos são os motivos para o tratamento da oralidade no ensino de língua portuguesa. Em primeiro lugar, o autor retoma a facilidade do trabalho com tal modalidade, devido a sua presença constante na vida do falante nativo e a intimidade decorrente dessa experiência como usuário da língua, pois "(...) a criança já sabe falar com propriedade e eficiência comunicativa sua língua materna quando entra na escola". Sendo assim, o aluno utilizar-se-á desta sua experiência prévia com a língua, extremamente facilitadora e essencial, para desenvolver suas outras habilidades lingüísticas, dentre elas a escrita. Castilho (2006:29) também reflete sobre esse aspecto facilitador do trabalho com a LF no ensino de Português:

Os materiais conversacionais são abundantes e gratuitos. Começar por eles as observações sobre o funcionamento e a estrutura do Português é criar as condições para que o aluno intensifique seu interesse pelo mundo circundante, abortando-lhe o velho hábito de acenar para realidades longínquas, inacessíveis, que produzirão nos estudantes um irremediável desinteresse pelas "coisas da escola".

Outro motivo bastante contundente e relacionado ao primeiro é a influência que a oralidade exerce sobre a escrita, principalmente, nos primeiros anos de alfabetização (cf. Marcuschi, 1993). Nesse período de aquisição da escrita, a fala é a base que o aluno possui para experimentar suas hipóteses e pode ser considerada como o ponto de partida para seu desenvolvimento como leitor e escritor. Muitas são as características da fala presentes na escrita do educando, inclusive nas séries mais avançadas, desde o Infantil até a Graduação.

Apesar da complexidade que envolve o estudo das características de ambas as modalidades de língua, como se pôde observar no decorrer desta pesquisa, o professor de Língua Portuguesa poderia ter seu trabalho facilitado, em relação a conteúdos normalmente difíceis de serem aprendidos e entendidos efetivamente, como: ortografia, sintaxe, pontuação, paragrafação, regras de coesão e coerências textuais, dentre outras, caso a escola não estabelecesse um distanciamento tão

proeminente entre LF e LE. Na verdade, o ensino de Língua Portuguesa deveria ser pautado na valorização e estudo de ambas as modalidades como influenciadoras uma da outra, pois os chamados “erros” podem, em alguns casos, decorrerem da falta de clareza em relação às características da fala e da escrita, devido ao conhecimento inadequado do falante sobre a organização e estruturação de ambas.

Ao refletirmos sobre o que foi exposto no parágrafo anterior, podemos fundamentar as duas últimas justificativas dadas por Marcuschi (op.cit.) para o tratamento da oralidade no ensino. De acordo com o autor, “(...) a fala tem sua própria maneira de organizar, desenvolver e transmitir as informações, o que permite que seja um fenômeno específico”. Portanto, há necessidade de que a LF seja estudada especificamente, com todas as suas características próprias. É importantíssimo que todos os usuários da língua, em especial os estudantes do ensino fundamental e médio, tenham a possibilidade de conhecer e identificar as características da modalidade de língua mais presente e de maior influência em sua vida acadêmica e cotidiana, pois “(...) a fala tem prioridade histórica<sup>12</sup> sobre a escrita e uma universalidade indiscutível como forma de comunicação e comportamento social” (idem, op.cit.).

Mais uma vez reitera-se que o tratamento da oralidade no ensino não é apenas um “capricho” sem fundamento dos estudiosos da língua. Trata-se, portanto, de uma proposta importante, embasada teoricamente e que pretende melhorar o nível do ensino de língua. O estudo da oralidade permitirá discutir e analisar questões tais como: o uso da língua como mecanismo de controle social, os preconceitos lingüísticos decorrentes da intolerância em relação às variedades lingüísticas, a língua como prática social, e a relação entre alfabetização e letramento.

Por muitos anos, a modalidade oral, nas escolas de ensino fundamental e médio, foi abordada como instrumento (pretexto) para a resolução de questões em que o objetivo fundamental era a introdução à análise de um determinado tema, ou procedimento inicial para uma produção textual escrita. Silva e Mori-de-Angelis (2003: 194) nomeiam esse uso da oralidade: “(...) atividades que tratam a linguagem oral como *mídia* para a realização de outras atividades”.

---

<sup>12</sup> Grifo nosso. Cabe ressaltar, que o termo prioridade, neste caso, não sugere hierarquização com preterição da escrita e, sim antecedência histórica. “(...) o que aparece primeiro”, de acordo com o dicionário Aurélio.

O trabalho com o gênero oral também se limitava (e, muitas vezes, ainda limita-se) a leituras dramatizadas ou expressivas; relatos de experiências pessoais feitas pelos alunos; narrativas lidas ou contadas pelo professor; debates a respeito de algum tema ou a chamada “prova oral”, para verificar o entendimento da leitura de algum texto. Ainda assim, muitos professores se questionam se até mesmo isso é útil, uma vez que os alunos falam (e muito) no dia a dia. Certamente, que em tais propostas ocorre o uso da linguagem oral, mas ocorre também uma simplificação do trabalho com a oralidade, pois os objetivos não recaem sobre o estudo específico da enunciação.

Quando se fala sobre a abordagem da oralidade no ensino, grande parte das pessoas entende como ensinar a melhor forma de expressão dentro da linguagem culta e em contextos formais. Ignora-se que, na maior parte do tempo, o falante interage em um contexto cotidiano e informal, sem preocupar-se com o prescritivismo gramatical. O que importa ao falante é conseguir interagir com eficiência.

A interação conversacional, principal objetivo dos usuários da língua, segundo Preti (2002:194), é regida por um processo de expectativa mútua entre os falantes. Ou seja, os interlocutores esperam de seu parceiro uma linguagem adequada ao contexto comunicativo. Quando há uma resposta inadequada ao contexto situacional, há uma quebra de expectativa, o que causa certo estranhamento entre os interlocutores. Dessa forma, pode-se comprovar que as falas cotidianas, ainda que informais, também estão sujeitas a regras específicas e estratégias conversacionais. No entanto, tais regras não têm relação com as regras da gramática tradicional, e sim com a competência comunicativa do falante. Assim, considerando-se os estudos da Sociolinguística Interacional torna-se insuficiente que os profissionais da língua valham-se da oralidade apenas para compará-la à escrita e mostrar o que é inadequado em relação às normas prescritivas.

Para levar em consideração que a oralidade não pode ser subjugada às regras gramaticais, pois possui suas próprias características organizacionais, é necessário que o professor conheça tais características. Ou seja, aspectos como a sobreposição de vozes, o grande número de repetições e frases incompletas sintaticamente ou o uso de marcadores conversacionais são um exemplo ínfimo de características da oralidade que têm o seu porquê dentro do contexto

conversacional. Saber a função de cada uma dessas características, como manutenção da conversação ou desejo de interação efetiva por parte do interlocutor, faz com que o professor compreenda a linguagem dos alunos e as transposições da oralidade feitas na escrita. Além disso, apenas com um conhecimento sólido sobre a estruturação da fala, o educador poderá desenvolver um trabalho eficiente em sala de aula, com o objetivo de valorização dos recursos de expressão oral, nas mais diversas situações de comunicação.

Cabe à escola mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, acabar com a preeminência da escrita e com o julgamento equivocado de que a fala é desorganizada e que a informalidade lhe é intrínseca. Caso não houvesse organização, as pessoas não se entenderiam. No tocante à formalidade ou informalidade da oralidade, tal fator está relacionado estritamente ao seu uso, ao contexto em que se dá a conversação. Com base nessas concepções, percebe-se que a abordagem no ensino da oralidade deve envolver o aluno, dando-lhe oportunidades de contato e utilização dos diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) da fala. Além disso, o aluno deve ter a possibilidade de analisar as mudanças e variações da língua, compreendendo sua formação e aplicação. De acordo com os *PCN*,

a questão não é falar certo ou errado e sim, saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. (Brasil, PCN, 5ª a 8ª, 1998: 27)

É essencial considerar como um dos principais objetivos do ensino da oralidade a constatação, por parte de alunos e professores, da relação entre a diversidade lingüística e a heterogeneidade da estrutura social. A modalidade oral por ser repleta de subjetivismos e revelar características diversas do indivíduo falante, tais como: faixa etária, sexo, profissão, situação econômica, escolaridade, região e época em que vive, grupos e papéis sociais exercidos, dentre outras, é um importante instrumento para análise em Língua Portuguesa. No Brasil, o estudo das variantes lingüísticas na oralidade é ainda mais valioso, pois, pela sua extensão territorial e pela população originária de diferentes etnias, o uso da mesma língua

materna acarretará, sempre, em multiplicidade lingüística, ainda que dentro da mesma comunidade. Como propõe Castilho (2006:21):

O ponto de partida para a reflexão gramatical será o conhecimento lingüístico de que os alunos dispõem ao chegar à escola: a conversação. (...) A proposta se fixa na língua que adquirimos em família, como um ponto de partida mais autêntico. Com ela nos confundimos e nela encontramos nossa identidade. Ver considerado na escola seu modo próprio de falar, ser sensibilizado para a aceitação da variedade lingüística que flui da boca do outro, saber escolher a variedade adequada a cada situação – estes são os ideais de formação lingüística do cidadão numa sociedade democrática.

O ser humano ocupa diversos papéis sociais de acordo com os diferentes grupos de que faz parte ao longo de sua vida: ora se é mãe, ora avó, ora filha; ora se é professora, ora aluna, ora advogada, etc. A definição desses papéis sociais do indivíduo no grupo dá-se o nome de *status*. Preti (2002:85) afirma que "o conceito sociológico de papel está intimamente ligado ao de *status* e ambos se referem à participação do homem no grupo social". A representação dos papéis exige uma postura determinada socialmente, em conformidade com o que a comunidade espera do indivíduo que assume certa posição, em determinado momento, naquele grupo social. O estudo da linguagem é um aspecto relevante a ser considerado, pois a fala assinala as características de cada papel social. No exercício desses papéis, haverá marcas lingüísticas e não-lingüísticas que caracterizarão uma determinada postura social (cf. Silveira, 2000:9). Objetiva-se, portanto, que, por meio do estudo da oralidade, o aluno entenda a importância de respeitar as variedades lingüísticas utilizadas pelos falantes de acordo com os diferentes papéis sociais que exercem, decorrentes dos diversos grupos sociais a que pertencem.

Segundo Preti (2002:197), a heterogeneidade lingüística relacionada às modalidades da língua devem estar bem claras para que sejam tratadas adequadamente no ensino da oralidade. Preti descreve de maneira ampla as variações que devem ser consideradas no ensino de língua:

- i. variações históricas, decorrentes das mudanças da língua no tempo;
- ii. variações geográficas, decorrentes do espaço geográfico em que a língua é falada;
- iii. variações socioculturais, decorrentes do uso da língua em conformidade com os fatores ligados aos falantes (seu grau de escolaridade, profissão, posição social, etc.);
- iv. variações psicobiológicas, decorrentes do tipo psíquico, sexo e idade dos falantes;

- v. variações interacionais, decorrentes da situação de comunicação (grau de intimidade entre os falantes, tema, local de interação);
- vi. variações de modalidade de língua (oral ou escrita).

É responsabilidade do professor a seleção de gêneros apropriados para exemplificar aos alunos a ocorrência dessas variantes, com o objetivo de demonstrar a importância da adequação da linguagem. As variedades lingüísticas devem ser examinadas para que o falante possa ser identificado em toda sua totalidade, como ser social que se comunica em diferentes contextos situacionais. É fundamental que haja uma multiplicidade de textos que englobem desde aspectos mais coloquiais da língua oral até situações em que haja necessidade de uma maior formalidade. Também os aspectos sociais, históricos, contextuais e geográficos da língua devem ser levados em consideração. Como reiterado por Castilho (2006:21), “os recortes lingüísticos recolhidos devem ilustrar as variedades socioculturais da Língua Portuguesa sem discriminação, como a fala familiar do aluno”, por exemplo.

Assim, é imprescindível que o aluno perceba que existem variantes na língua e que estas devem ser respeitadas como demonstrações de cultura<sup>13</sup>. Ainda que não sejam, necessariamente, manifestações totalmente normatizadas pelas regras da gramática prescritiva, tais variações de linguagem expressam características humanas que se criam e se preservam ou aperfeiçoam por meio da interação social, isto é, da vida em sociedade e em diferentes contextualizações. Tarallo (1994) confirma que a língua é passível de identificar usuários ou grupos aos quais pertence podendo retratar, até mesmo, os níveis sociais de uma comunidade. Tais características estabelecem uma marca importante do *status* do falante e no desempenho de seu papel social.

O trabalho com a oralidade, portanto, pode ser o caminho para nos aproximarmos desse aluno, colocá-lo em atividade, levá-lo à produção, incentivá-lo à aprendizagem de língua portuguesa. Se o trabalho for requerido, significativo, poderemos nos aproveitar da oralidade para inserir o educando, ativamente, no processo de ensino-aprendizagem. Importante salientar, novamente, que não se está propondo um trabalho casual com a fala. Ou seja, a intenção não é permitir sem

---

<sup>13</sup> Toma-se por base o conceito antropológico de cultura, citado no dicionário Aurélio: “O conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais, etc.”.

restrições a conversa paralela durante as aulas e, sim utilizarmos desse conhecimento prévio para desenvolver uma proposta de trabalho planejada, com objetivos e estratégias específicas para o ensino da modalidade oral.

Deve-se possibilitar ao aluno assumir uma postura ativa no processo de aprendizado da oralidade. Para isso, é fundamental que sua competência lingüística seja trabalhada juntamente com sua competência comunicativa. É o que se tentará alivitar com as sugestões de ensino da oralidade em Língua Portuguesa descritas a seguir.

### **3.3 Uma proposta para o ensino da oralidade em Língua Portuguesa a partir da Retextualização**

Como visto ao longo do trabalho, fala e escrita não podem ser dissociadas, pois se influenciam mutuamente. A visão dicotômica da relação entre ambas, não mais se sustenta diante dos estudos lingüísticos atuais, pois são modalidades de uso da mesma língua inseridas em atividades interacionais cotidianas (cf. Marcuschi, 2004:46). Esta visão dialógica da relação entre oralidade e escrita deve estar, portanto, presente nas propostas pedagógicas de ensino da oralidade sugeridas pelos professores. Como afirma Castilho (2006:13),

(...) não se acredita mais que a função da escola deve concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da escrita.

Mais uma vez reitera-se a importância de um ensino em que haja uma reflexão sobre o uso da língua em todas as suas manifestações, as competências comunicativa, lingüística e textual devem ser trabalhadas conjuntamente, para que ocorra um aprendizado realmente substancial. Como conclui Dell'Isola (2007:10-11):

Nessa perspectiva, entendemos que “ensinar” português é preparar nossos alunos para lidar com as diversas linguagens, para renovar o prazer de utilizar o idioma que falamos, recuperando sua historicidade e sua função social. Como a língua é usada por meio de textos que se realizam por meio de tipos e gêneros, “aprender” português é aprimorar a

capacidade de expressão nessa língua; é saber manusear cada vez melhor as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar, utilizando a linguagem falada ou escrita para produzir novos textos.

No caso das manifestações orais e escritas da língua, o trabalho com a retextualização pode trazer resultados interessantes. Nesta pesquisa, procura-se seguir a concepção teórica de Marcuschi (2004) sobre retextualização, apresentada em sua obra *Da fala para a escrita*. Trata-se de uma proposta muito importante, pois por meio de tais atividades podemos avaliar o nível de consciência lingüística do aluno como usuário da língua e sua noção das relações entre o texto oral e o escrito.

Atrelada a retextualização, utilizaremos a perspectiva teórica dos gêneros textuais, a fim de estimular e desenvolver o senso crítico dos alunos frente à linguagem e à sociedade, pois de acordo com Lovato (2008:04):

A referência a gêneros textuais remete diretamente a textos orais ou escritos concretizados em eventos comunicativos. Essas entidades empíricas são as diferentes práticas discursivas que fazem parte de nossa vida nos diferentes âmbitos sociais que estamos inseridos, são textos definidos por sua composição, estilo e, principalmente por seus propósitos comunicativos, nascentes da união de forças históricas, sociais e culturais.

A retextualização consiste na passagem de uma modalidade de língua para outra, envolvendo estratégias complexas de transformação que interferem no código e no sentido dos discursos orais e escritos. No quadro seguinte, Marcuschi (2004) nos sugere quatro possibilidades de retextualização, envolvendo as modalidades escrita e falada da língua:

POSSIBILIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO			
1. Fala	→	Escrita	(entrevista oral → entrevista impressa)
2. Fala	→	Fala	(conferência → tradução simultânea)
3. Escrita	→	Fala	(texto escrito → exposição oral)
4. Escrita	→	Escrita	(texto escrito → resumo escrito)

Fonte: Marcuschi (2004:48)

No processo de retextualização, a atividade cognitiva de compreensão (como ouvinte, leitor e escritor) é fundamental para a coerência do texto e dela depende o sucesso da transformação textual. Nas atividades que envolvem a retextualização, como será proposto mais adiante, o aluno poderá observar na prática as diferenças

e semelhanças nas modalidades oral e escrita; além de trabalhar a compreensão e interpretação dos textos em questão por meio das diferentes leituras e reescritas.

Importante salientar que, como afirma Marcuschi (idem, 47), “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”. Em outras palavras, não há mais espaço para a idéia da fala como o lugar da desorganização. Tanto LF quanto a LE são normatizadas de acordo com seu processo de produção e sua contextualização como práticas sociais da língua.

As atividades de retextualização podem ser feitas de diferentes formas: por meio de um texto oral já transcrito, de textos escritos onde apareçam traços de oralidade, fitas em que ocorra produção oral ou mesmo com a produção oral do próprio aluno. Ao trabalharmos com a produção oral dos alunos, pode-se pedir que elaborem narrativas orais e as escrevam como se estivessem falando, ou pode-se fazer um trabalho de gravação dessas falas. O trabalho com a produção dos alunos é significativo, pois se trata de um discurso espontâneo, no sentido de ter sido produzido pelo próprio educando e não ser um texto pronto, previamente escolhido pelo professor. Assim, haverá marcas no decorrer de sua produção sobre o que o aluno conhece ou não da organização e estruturação do texto oral.

A retextualização faz parte da vida de todos os usuários da língua. Marcuschi (idem, 48) deixa claro que as atividades de retextualização estão presentes habitualmente em nossas vidas: “atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com ela o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis lingüísticos e estilos”. Em nosso cotidiano, ao repetirmos uma fala dita por outrem ou mesmo ao contarmos algo que lemos ou ouvimos no rádio, por exemplo, estamos agindo de forma a utilizarmos da retextualização. Na verdade, nossa produção lingüística diária é quase que totalmente baseada em retextualizações, reescritas, reformulações e transformações de textos.

Por estar tão presente em nosso dia-a-dia, o uso da retextualização no processo de ensino-aprendizagem será ainda mais valioso, já que os próprios PCN sugerem aos professores um trabalho com o ensino de Língua Portuguesa baseado em atividades que recriem em sala de aula situações contextualizadas em outros

espaços que não o escolar. Desse modo, a escolha de textos para retextualização poderá ser bastante variada e, o mais importante, assumir uma contextualização social realmente efetiva. Sendo assim, é extremamente importante, como já dito anteriormente, que o professor faça um trabalho com a retextualização, bem planejado e livre de preconceitos lingüísticos.

A retextualização engloba operações e propriedades essenciais para seu bom desenvolvimento. Tais propriedades e operações são decorrentes das particularidades cabíveis a cada uma das modalidades. Uma das operações mais importantes no processo de retextualização é a transcrição ou transcodificação. Pode ser definida como a passagem de um código para outro. No caso da transcrição da fala, por exemplo, seria a passagem do texto oral em “sua realização sonora para a forma gráfica da escrita, seguindo procedimentos convencionalizados” (idem, 2004:49). Representa uma transcodificação do sonoro para o sistema gráfico. Por meio da transcrição, temos um primeiro passo para a retextualização e não a retextualização propriamente dita (idem : 51).

Em princípio, o trabalho com a retextualização em sala de aula pode restringir-se à transcrição, já que este é o primeiro passo em direção à retextualização. Essa transcrição feita pelos educandos não precisa seguir exatamente as normas do NURC, por exemplo. O importante é que o aluno comece usando seus conhecimentos como usuário da língua e, por meio de uma reflexão feita em sala juntamente com o professor, perceba que esses saberes automatizados, na verdade, fazem parte de uma organização textual, específica da LF. Com o decorrer do processo de aprendizagem e à medida que os questionamentos forem surgindo, é importante que o professor esteja bem preparado para poder explicar aos alunos termos e estratégias mais específicas da modalidade oral.

O texto oral sofre modificações em seu caráter originário ao ser transcrito para o código escrito da língua, passando a não carregar em si, por exemplo, características extralingüísticas ou marcas de seu planejamento. Conseqüentemente, na passagem da oralidade para a escrita, aquela assumirá características do novo código e vice-versa.

Quanto ao conteúdo, não há mudança significativa<sup>14</sup> decorrente da transcodificação de um código em outro (idem, op.cit.). Basicamente, tanto LF quanto LE assumem o teor do discurso transcrito, sem grandes alterações. No entanto, a questão da compreensão, como dito anteriormente, é fundamental. Caso seja uma transcrição da escrita para a fala, por exemplo, é necessário que o texto seja bem entendido para que não haja mudança expressiva de conteúdo. Vale ressaltar que a compreensão é um processo cognitivo sobre o qual não se tem controle. A compreensão de conteúdo por parte do indivíduo passa por questões subjetivas e/ou contextuais que podem torná-la distorcida. Como afirma Dell'Isola (2007:14), a compreensão é uma “atividade cognitiva que tanto pode ser caminho livre para que se realize essa transposição textual quanto pode ser a fonte de muitos problemas no plano da coerência.”

Não há uma transcrição totalmente neutra, pois, de certa forma, já é uma interpretação do texto original na perspectiva da escrita. Muitas vezes, essa interpretação pode trazer resquícios dos valores (lingüísticos, sociais, econômicos, culturais, etc.) de quem a transcreve. Nesse momento, perceberemos nos alunos os chamados preconceitos lingüísticos, relacionados tanto à visão normativa da língua, quanto a questões sociolingüísticas como as variantes dialetais, por exemplo. Trata-se de uma oportunidade riquíssima para a discussão de tais questões, reforçando o caráter contextualizado das produções lingüísticas e sua importância cultural.

Como já dito, fala e escrita possuem semelhanças e diferenças que não se limitam apenas ao código. Alguns aspectos da formulação lingüística são essenciais para o entendimento do processo de retextualização. São eles: o objetivo da retextualização, a relação entre o produtor original e o transformador, a relação tipológica entre o gênero original e o gênero da retextualização e os processos de reformulação típicos de cada modalidade (cf. Marcuschi, 2004: 54).

O objetivo da retextualização tem grande influência na transformação do texto. Dependendo do propósito, o nível de linguagem do texto pode variar. De acordo com a formalidade do texto, este receberá uma reestruturação mais ou menos formal. Se o texto escolhido para a atividade for uma conversa entre namorados, por exemplo, tende a ser mais informal. No entanto, se a

---

<sup>14</sup> Atentemos para o termo significativa, pois apesar de, ocasionalmente, haver pequenas adaptações de conteúdo, a transcrição não tem o intuito de mudar o assunto tratado no texto, qualquer que seja sua modalidade. Com exceção de situações em que haja uma compreensão inequívoca do texto por parte do transcritor, o que foge dos propósitos da retextualização.

retextualização for feita a partir de um discurso político tenderá à maior formalidade (idem, op.cit.).

Outro aspecto a ser levado em consideração é a relação entre o produtor do texto original e seu transformador. Caso o transformador do texto seja o próprio formulador, há uma tendência a modificações mais drásticas, pois o conhecimento prévio da fala produzida e a autoria do discurso favorece uma maior liberdade de modificação do texto. Entretanto, quando o transformador não é o produtor do texto, há maior respeito pelo texto original e as modificações acentuam-se muito mais na forma do que no conteúdo (idem, op.cit.).

Quanto à relação entre o gênero textual original e o gênero textual transcrito, pode-se perceber que, quando são os mesmos, as modificações são menos intensas. Já no caso de gêneros textuais diferentes, essa transformação é mais acentuada. De início, é mais adequado e proveitoso que o professor trabalhe com gêneros semelhantes. Com o decorrer do processo, quando os alunos já estiverem familiarizados com a atividade, trabalhar com a retextualização entre tipos de textos diferentes trará resultados surpreendentes (idem, op.cit.).

O último aspecto de importante interferência no processo de reformulação são as estratégias vinculadas a cada modalidade de língua. A escrita permite ao seu produtor o planejamento e a correção do texto, sem que seu receptor perceba as marcas dessa revisão. Todavia, a fala deixa à mostra marcas de um planejamento simultâneo ao tempo de sua produção. O “apagamento” destas marcas de planejamento também ocorre na fala, todavia são feitos pelo uso da metalinguagem, o que faz da correção parte do próprio texto oral (idem:55). Assim, os alunos perceberão que a visão de escrita como a mais correta e organizada decorre das estratégias de produção de cada uma das modalidades de língua.

Por meio da observação dessas quatro variáveis intervenientes, conclui-se que as operações de retextualização obedecem a estratégias variadas (ver quadro em anexo 03). Na passagem do texto oral para o escrito, as primeiras operações de transformação feitas pelo transcritor, normalmente, são a eliminação de marcas estritamente interacionais e a inclusão de pontuação, seguindo um critério de norma, que faz parte de seu conhecimento lingüístico como usuário da língua. Ao longo da transcrição, o aluno, provavelmente, eliminará as repetições, as pausas ou os entroncamentos decorrentes da tomada de turno, por exemplo, pois são estas as

características da fala mais distantes da considerada norma culta da língua. Trata-se de um momento exemplar para uma reflexão sobre os preconceitos existentes em relação à conceituação de norma lingüística (idem, op.cit). O quadro abaixo, aclara os principais aspectos envolvidos no processo de retextualização, ressaltando os aspectos de idealização, reformulação e adaptação, decorrentes de questões lingüísticas, textuais e discursivas e, como já explicado, a compreensão, que envolve o aspecto cognitivo.

<b>ASPECTOS ENVOLVIDOS NOS PROCESSOS DE RETEXTUALIZAÇÃO</b>			
<b>lingüísticos-textuais-discursivos</b>			<b>cognitivos</b>
<b>idealização</b>	<b>reformulação</b>	<b>adaptação</b>	<b>compreensão</b>
eliminação	acréscimo	tratamento da	inferência
completude	substituição	seqüência	inversão
regularização	reordenação	dos turnos	generalização

Fonte: Marcuschi (2004: 69)

É importante deixar claro para o aluno que falar com eficácia comunicativa não é o mesmo que falar de acordo com as regras da gramática normativa. O essencial é que a interação comunicativa seja eficiente, e a correção gramatical não assegura isso. O professor pode valer-se, nesse momento, de vídeos ou gravações de voz com discursos políticos, aulas acadêmicas, palestras ou seminários especializados em uma área que não seja do conhecimento da maioria dos alunos. Trata-se de uma estratégia para que percebam que, ainda que o locutor fale de acordo com as regras gramaticais, se os educandos não conhecerem o assunto tratado, não haverá interação (comunicação), pois não entenderão o enunciado. Ou seja, falar de acordo com as regras gramaticais não assegura que o locutor consiga ser comunicativo.

Outra operação decorrente da retextualização da modalidade oral para a escrita é a substituição do turno pelo parágrafo. Trata-se de um exercício bastante complexo, pois o aluno deve estar atento às mudanças de turno, para adequá-las em parágrafos. A percepção e reflexão feitas a partir dessa operação trarão

importantes contribuições para a melhora nas produções escritas dos alunos, pois entenderão na prática a importância de um encadeamento lógico das idéias e assuntos tratados. para que o texto escrito tenha coesão e coerência.

Depois dessa reorganização inicial na transcodificação do texto, ocorrem operações relacionadas ao léxico, ao discurso e à argumentatividade. De acordo com Marcuschi (idem:55), essas operações “acham-se ligadas à *reordenação cognitiva* e à transformação propriamente dita que atinge a forma e a substância do conteúdo pela via da mudança na qualidade de expressão”. No processo de reorganização cognitiva, o aluno já está mais consciente da organização estrutural das modalidades escrita e falada e consegue fazer ajustes mais “requintados”, considerando o contexto em que ocorre tal produção de texto. O aluno está apto a fazer uma espécie de revisão e editoração de sua transcrição, acrescentando pontuação (vírgula, dois pontos, ponto final), fazendo uma seleção gramatical mais adequada e um tratamento estilístico mais elaborado.

Fávero, Andrade e Aquino (2005:90) resumem da seguinte maneira as operações de produção do texto escrito a partir do texto falado:

- 1ª operação:** eliminação de marcas estritamente interacionais e inclusão da pontuação;
- 2ª operação:** apagamento de repetições, redundâncias, autocorreções e introdução de substituições;
- 3ª operação:** substituição do turno por parágrafo;
- 4ª operação:** diferenciação no encadeamento sintático dos tópicos;
- 5ª operação:** tratamento estilístico com seleção do léxico e da estrutura sintática, num percurso do menos para o mais formal.

O trabalho com a retextualização em sala de aula é bastante enriquecedor, pois traz ao aluno uma visão das características da escrita e da oralidade por meio do uso prático da língua, tal como é sugerido nos *PCN*. Ou seja, o aluno entenderá mecanismos usuais de cada modalidade de língua “mexendo” nos textos, operando na passagem da fala para a escrita. Mecanismos e estratégias que lhe são automatizados, por serem usuários da língua, serão percebidos e entendidos. Marcuschi (2004:124) afirma tratar-se de “uma maneira prática e eficaz de obter informações sob o ponto de vista textual-discursivo e acabar com uma série de mitos a respeito da oralidade na sua relação com a escrita”.

### 3.3.1 A teoria fundamentando a prática

Para um melhor entendimento das atividades propostas neste estudo, é importante mencionar a dimensão teórica adotada: o sócio-interacionismo. Assim, é importante que os professores tenham conhecimento dessas concepções para que possam de alguma maneira, desenvolver estratégias e metodologias de ensino, as quais auxiliem os alunos em sua aprendizagem, pois a prática pedagógica é o reflexo do que o professor conhece sobre as relações entre ser humano, sociedade e educação.

As investigações na área do ensino nas últimas décadas do século XX deixam clara a forte influência das linhas de pesquisa baseadas numa abordagem construtivista. Essa nova concepção no discurso didático considera o estudante como um indivíduo com experiências pessoais relevantes e um conjunto de explicações próprias para o mundo em que vive.

A filosofia construtivista tornou-se vastamente difundida nas últimas décadas, devido à divulgação dos trabalhos de estudos em psicologia cognitiva desenvolvidos por Piaget, Vygotsky, Ausubel, Novak, Osborne, Posner, Driver, Paulo Freire, entre outros, que forneceram referenciais teóricos para a compreensão do processo de construção de conceitos científicos.

Há duas principais vertentes construtivistas: a cognitivista e a interacionista. Para Piaget, cognitivista, a criança constrói o conhecimento com base na experiência com o mundo físico. Seus estudos propõem que o desenvolvimento cognitivo passa por estágios: (sensório motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais). A corrente interacionista, defendida por Lev Vygotsky e escolhida como fundamentação teórica para as propostas de atividades sugeridas nesta pesquisa, enfoca que a conexão entre desenvolvimento e aprendizagem ocorre por meio da *zona de desenvolvimento proximal*, que é, de acordo com o autor, uma espécie de fronteira entre a autonomia das crianças frente a um problema e a solução de um problema por meio da interação com outros, para, posteriormente poder resolver qualquer obstáculo sozinho.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal é uma inovação no campo da psicologia da aprendizagem que, até esse momento, usava a idade mental como referência para os níveis de resolução de problemas que uma criança poderia atingir, sem considerar as potencialidades individuais.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a criança constrói a linguagem. De acordo com Silva e Lima (2009: 115):

O interesse dos lingüistas aplicados pela obra de Vygotsky ocorreu porque, de acordo com a perspectiva sócio-interacionista, a aprendizagem é um fenômeno que se realiza por meio da interação com o outro. Trata-se, portanto, de um processo cultural que só é possível mediante a utilização de sistemas simbólicos culturalmente aprendidos, tais como a linguagem. Daí podemos dizer que a obra de Vygotsky tornou-se interessante aos lingüistas aplicados porque contempla questões substantivas à LA<sup>15</sup>, tais como: as relações entre pensamento e linguagem, o papel desta para o desenvolvimento cognitivo, a importância da intervenção do outro na construção do conhecimento, o papel da escola no processo de formação de conceitos, entre outras.

As atividades pedagógicas derivadas da perspectiva sócio-interacionista configuram propostas de ensino que buscam o envolvimento dos alunos em seu processo de aprendizagem. Com exercícios e atividades estruturadas, os alunos não só acumulam informações, mas relacionam esses novos saberes a seus conhecimentos prévios. O professor que assume esta visão de ensino-aprendizagem privilegia uma metodologia que:

- propõe atividades desafiadoras, que exijam raciocínio e reflexão por parte do aluno, ainda que orientadas pelo professor;
- considera o erro como parte do processo de aprendizagem;
- observa e avalia o desenvolvimento potencial do aluno, propondo trabalhos diferenciados;
- trata os conteúdos das diferentes disciplinas, relacionando-os com a experiência de vida do aluno;
- enfatiza a interação, por meio do diálogo, do debate, da troca de idéias, da participação do aluno.

---

<sup>15</sup> Segundo as autoras, LA é uma sigla que se refere à Lingüística Aplicada.

A aprendizagem, tanto da língua quanto de outras ciências, é caracterizada como o resultado de um processo interativo entre o que se ensina ao aluno e suas próprias idéias e conceitos, havendo uma contínua construção e reconstrução do conhecimento, a partir de experiências vivenciadas pelos alunos. Como confirma Martins (1997), a sala de aula é um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento e de interações entre alunos e professores.

Um aspecto a ser considerado nas propostas de trabalho baseadas no sócio-interacionismo, de acordo com Fernandes (2007:140), é o de que “a pedagogia que se alicerça na idade mental dirige-se às deficiências da criança, enquanto a que está alicerçada na zona de desenvolvimento proximal, dirige-se às suas potencialidades”. Desse modo, as seqüências didáticas podem ser consideradas um competente procedimento metodológico para o trabalho com a oralidade, pois são “uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (Dolz e Scheneuwly, 2004: 51). Tal procedimento de ensino será tratado no item a seguir.

### **3.3.2 Seqüência didática**

De acordo com a concepção sócio-interacionista, como já visto anteriormente, a linguagem é compreendida como forma de interação e, conseqüentemente, as práticas sociais de linguagem ocorrem por meio dos gêneros textuais/ discursivos (cf. Fernandes, 2007:141). Sendo assim, o uso de seqüências didáticas para promover o ensino de língua, neste caso da modalidade oral, é bastante produtivo, pois tal procedimento propõe em sua decorrência desafios cada vez maiores aos alunos, permitindo a construção e apropriação do conhecimento. Sendo assim, auxiliam o professor a organizar seu trabalho em etapas graduais, partindo de níveis de conhecimento que os alunos já dominam para chegar a níveis que eles precisam dominar.

A seqüência didática pode ser definida como um conjunto de atividades que fundamentam uma unidade de ensino e que permitem o desenvolvimento e a

construção do conhecimento das modalidades escrita e oral de um determinado gênero, respeitando as competências dos alunos. Logo, as seqüências didáticas caracterizam-se por objetivar um plano de aula em que as atividades estejam estruturadas e integradas de modo a desafiar e ensinar, concomitantemente, ao aluno, um determinado conteúdo. Para isso, as atividades propostas devem propiciar o desenvolvimento da competência comunicativa, por meio de intervenções que a favoreçam.

'Enfim, as estratégias de ensino supõem a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de se fornecer aos alunos os instrumentos necessários para que progridam (...). Neste sentido, as seqüências didáticas são instrumentos que podem guiar as intervenções dos professores'. (Dolz & Schneuwly, 2004:58/59)

Uma das maiores dificuldades na organização do plano de aula do educador é a fixação do tempo necessário para o trabalho com um determinado tema, atividade ou projeto. A duração de uma seqüência didática, por exemplo, pode variar de dias a semanas e inúmeras seqüências podem ser trabalhadas no decorrer do ano, de acordo com o planejamento ou com as necessidades perceptíveis ao longo do processo de ensino-aprendizagem da classe. O tempo deverá ser planejado prevendo as etapas de avaliação da produção dos alunos, além de possibilitar as intervenções e correções de rumo que se farão necessárias.

Para que haja uma melhor organização, é fundamental basear-se nestas questões: O que pretendo ensinar? Qual o nível de aprendizagem de cada aluno? Quais estratégias atingem melhor cada grupo de alunos? Como será feita a avaliação do trabalho e dos alunos? A seqüência planejada permite experimentações, visando a aspectos conceituais e procedimentais, fundamentais para a aprendizagem e desenvolvimento da autonomia do aluno. Além de ser um procedimento metodológico que possibilita o planejamento de um trabalho inter e transdisciplinar.

Alguns procedimentos que devem orientar a elaboração das seqüências são recomendados por Dolz e Scheneuwly (2004). Ainda que tais autores tratem das atividades de redação, as sugestões apresentadas podem ser aproveitadas, com algumas adequações, para o ensino da oralidade (Cf. Fernandes, 2007:142):

- optar por gêneros e contextos comunicativos adequados às capacidades de linguagem dos alunos;
- antecipar etapas de acordo com o desenvolvimento dos alunos;
- adequar as tarefas às capacidades iniciais dos alunos;
- explicar aos alunos a finalidade das atividades e as etapas necessárias para atingi-la;
- adequar o tempo ao processo de ensino-aprendizagem;
- intervir de maneira eficaz;
- propiciar o trabalho em grupos, possibilitando a colaboração entre os alunos;
- avaliar continuamente o processo.

As seqüências didáticas propostas por Dolz e Scheneuwly (2004), organizam-se por meio das seguintes etapas:

### **1ª etapa: Apresentação da situação**

O professor explica sobre a atividade a ser desenvolvida, ao mesmo tempo em que o aluno é preparado para a produção inicial.

### **2ª etapa: A primeira produção**

Etapa em que advêm as primeiras aprendizagens. Pode ser considerada como a reguladora da seqüência didática, pois, nesse momento, cabe ao professor analisar as competências que o aluno domina e as que deve desenvolver, ajustando as atividades propostas às capacidades efetivas dos educandos e possibilitando que este se auto-avaliem.

### **3ª etapa: Os módulos**

Realização das atividades propostas a partir da avaliação formativa realizada na produção inicial. Tais atividades objetivam a superação dos problemas detectados na produção inicial. Nessa etapa, o professor sistematiza o conteúdo por módulos,

que seguem um movimento que partiu do complexo, em direção ao simples e retornará à complexidade, na etapa final. Para essa decomposição, três questões se colocam:

- Quais dificuldades abordar?
- Como construir módulos para sistematizar questões específicas?
- Como tirar proveito das atividades feitas nos módulos?

#### **4ª etapa: A produção final**

O aluno desenvolverá as atividades sistematizadas, pondo em prática os conhecimentos adquiridos e avaliando os progressos alcançados. Durante esta fase, o foco é na produção do aluno que lhe permite, além do controle sobre seu próprio processo de aprendizagem, avaliar o seu próprio desempenho. Também é o momento em que o professor realiza a avaliação final do processo de ensino-aprendizagem.

As seqüências que seguem foram elaboradas com o propósito de desenvolver atividades de ensino da oralidade como modalidade de uso da língua, além de prática social e discursiva, propondo por meio da estratégia de retextualização, situações de aprendizagem em que a interação, o contexto social e as variantes lingüísticas sejam realmente relevantes.

#### **3.3.4 Propostas de seqüências didáticas de retextualização**

As atividades apresentadas neste capítulo foram aplicadas em 82 alunos do oitavo e nono anos do Ensino Fundamental II, de uma escola particular da Zona Norte de São Paulo. As faixas etárias serão especificadas de acordo com cada atividade. Foram ministradas em aulas de Português, com 50 minutos de duração. Em algumas atividades, como será visto adiante, foram necessárias cerca de 1 a 2 aulas por etapa trabalhada. Os nomes e apelidos dos alunos foram mantidos, por não comprometerem a identidade dos mesmos.

Tais propostas de trabalho foram limitadas a atividades dirigidas, ou seja,

previamente planejadas e organizadas pelo educador. Obviamente que esse planejamento precisa ser maleável para que se possam aproveitar os momentos de imprevisibilidade, próprios do processo de aprendizagem e enriquecedores de nossas estratégias de ensino. É importante que o educador tenha um olhar atento para aproveitar-se das sugestões e dos interesses demonstrados pelo aluno ao longo do trabalho.

### **Proposta 01: Do escrito para o oral: a transcrição**

#### **1ª etapa (Apresentação da situação)**

As atividades que serão apresentadas a seguir tiveram por objetivo identificar características das modalidades oral e escrita, entendendo quais adaptações são necessárias para transformar um texto escrito em relato oral. O intuito foi de aprender esse processo na prática, adaptando uma composição escrita para a forma de narração oral. Por meio da transposição de diferentes gêneros textuais escritos para uma narração oral e, posteriormente, para uma transcrição (baseada nas normas do projeto NURC), os alunos praticaram atividades do processo de retextualização (transcrição, edição e revisão).

#### Atividade 1

A seqüência didática foi iniciada com uma conversa sobre a organização da língua falada, suas semelhanças e diferenças em relação à escrita. Apesar de parecer uma discussão superficial foi importante não esquecer dessa etapa na introdução do trabalho com a oralidade. Por meio das observações feitas pelos alunos durante a conversa, tornou-se possível encaminhar o trabalho de maneira mais produtiva.

Algumas questões foram propostas para estimular um debate sobre as principais características da oralidade. Assim, percebeu-se qual o nível de conhecimento dos alunos em relação ao tema.

### Questões para discussão inicial

O que é oralidade?

Qual é a importância da fala em nossas vidas?

Em quais momentos de nossa vida utilizamos a fala? E a escrita?

Você acha que a fala é organizada da mesma maneira que a escrita? Por quê?

Quais as diferenças e semelhanças entre fala e escrita?

Que recursos são exclusivos da fala?

Quais as funções dos gestos e da entonação?

E as hesitações e repetições de palavras, por que são tão usuais?

Trata-se de uma etapa bastante produtiva, pois surgiram questionamentos que dificilmente surgiriam se não fossem instigados. Os alunos começaram a refletir sobre a presença marcante da fala em suas vidas e o papel fundamental que exerce como forma de comunicação. Outra observação importante desenvolvida a partir das discussões foi de que fala e escrita são “coisas” diferentes e que não precisam ter as mesmas características.

### Atividade 2

Para sistematizar a discussão feita anteriormente, foi proposta a criação de um quadro, feito **coletivamente**, com as principais características da fala e da escrita. Abaixo segue uma cópia fiel do quadro feito com os alunos. Eles participaram efetivamente da atividade, no entanto, percebeu-se que as características observadas eram sempre as mesmas, apesar de descritas com um vocabulário diferente. Tal observação fez com que se concluísse que não houve, até o momento (9º ano do Ensino Fundamental II), um tratamento mais aprofundado em relação à organização e estruturação da oralidade como modalidade de língua.

### Quadro com as características da LF e LE

FALA	ESCRITA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• muito usada;</li> <li>• uso de gírias;</li> <li>• pronúncia diferente da escrita;</li> <li>• abreviações (“engole” letras);</li> <li>• tem mais erros<sup>16</sup>;</li> <li>• às vezes sai sem pensar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• usada, mas não tanto;</li> <li>• mais culta;</li> <li>• não possui erros;</li> <li>• pode ser arrumada;</li> <li>• modelo;</li> <li>• mais trabalhosa.</li> </ul>

Importante salientar que algumas das características elencadas pelos alunos, de maneira coloquial, retratam certas idéias pré-concebidas sobre oralidade, que são inadequadas, mas que ocorrem devido ao pouco conhecimento sobre a organização da fala, por parte dos alunos e, conseqüentemente, de seus professores de português. Apesar de perceberem alguns pontos importantes sobre as duas modalidades de língua como, por exemplo, o planejamento simultâneo à produção na fala, tais características são avaliadas como erros ou falta de planejamento (“sai sem pensar”).

#### 2ª etapa (Produção inicial)

##### Atividade 3 :Leitura de diferentes gêneros textuais escritos

Nesse momento da atividade, os alunos foram separados em grupos e receberam diferentes gêneros textuais para que fizessem a leitura. Os gêneros selecionados para este trabalho, tiveram uma escolha aleatória. São eles: tira, conto e crônica<sup>17</sup>.

##### Atividade 4: Gravação

Os alunos, previamente avisados para que trouxessem aparelhos com

<sup>16</sup> Importante salientar que a concepção de erro considerada pelos alunos, segue uma perspectiva prescritiva da língua

<sup>17</sup> Os textos utilizados para a atividade estão em anexo.

gravador, deveriam recontar a história lida, gravando-a.

Atividade 5: Apresentação das normas de transcrição elaboradas pelo Projeto NURC.

Após comentar, de modo simples e sem teorizar, com os alunos o que era e o que estudava o Projeto NURC, lhes foram apresentadas as normas para transcrição do NURC e um texto transcrito (Ver em anexo). É importante que os alunos entendam como se dá a transcrição e qual é a função do uso de sinais.

### **3ª etapa: Transcrição**

#### Atividade 6

Foi proposto aos alunos que fizessem a transcrição do texto gravado por eles, usando as normas do NURC ou elaborando novas normas. Todos preferiram utilizar-se das normas já propostas pelo Projeto.

No entanto, no decorrer do trabalho com a transcrição, alguns alunos solicitaram o uso de vírgulas, marcando pausas, juntamente com os outros sinais estipulados e o uso de letra maiúscula. Uma das principais justificativas era a de que ficava muito difícil escrever sem usar tais convenções da escrita. Por ser um trabalho inicial, tais alterações foram aceitas e adaptadas às normas do Projeto NURC.

#### Exemplos de transcrições feitas

**Transcrições selecionadas, aleatoriamente, dentre as diversas feitas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, a partir das normas de transcrição apresentadas pelo projeto NURC.**

#### **TRANSCRIÇÃO 1**

**Conversa desenvolvida pela leitura da tira de Quino: *Mafalda***

L1- ó, essa tirinha fala, é:: uma menininha falando com o pai dela que ta lendo o jornal, e ela fala pra ele :: fazer com que os países parem de chatear a gente, que até uma criança, hoje em dia já sabe que os países (ficam cheio de problemas) e passa tudo em qualquer jornal, e ::: ... ((risos)) ...

L2 – e o pai / o infeliz do pai ta lendo o jornal e ele não entende o que a filha dele, que deve ter uns ... seis, sete anos, vai?

[

L1 – é

L2 - ... ta falando ... ah ... ela acha que :: os países têm que parar de brigar ( ) ser mais amigos ... ah sei lá (não tem o que fala) ((risos)) ...

L1 – ah, ela fala assim, pra ele :: / que ela não sabe nem que país é, mas ela sabe que sempre tem

[

L3- sempre tem algum país

L1 – sempre tem algum país

[

L2- todos os países estão brigando.

L1 – é

L2 – (por) qualquer coisa é motivo pra eles brigarem ... o motivo maior é o dinheiro, né, lógico?

L1 – é a política

L2 – também ... a corrupção ...

L1 – é

L2 – o povo que suja o meio ambiente ... o povo que gasta água demais sem consciência ... ( ) petróleo ... --- não dá pra vê nada ---

L3 - ---já deu? ---

L1 - --- não sei, não dá pra ver direito ---

L3 – parou de gravar ou ta gravando (ainda)? ---

L2 - --- vou pôr pra ... –

L1 - --- já deu o tempo? ---

## TRANSCRIÇÃO 2

### Discussão desenvolvida após a leitura do conto *Os laços de família*, de Clarice Lispector

Ju – A história fala de uma família assim ::: meu que tipo ::: não tão Uni::da, mais, mais ou menos né?

Lu – É, é qui ::: eles vão viaja ... am ... i sempre tem aquela coisa tipo. Que quando você vai viaja “Será que eu esqueci alguma coisa?”

]

Ju: neh.

... fica a dúvida.

Quel – iai :::, nessa viagem a :::, a mãe da ::: Catarina vai viajar i ::: elas assim não são tão próximas i no momento da viagem elas acabam percebendo o quanto uma precisa da outra.

Lah – É, elas não deixam muito explícito o amor o que elas sentem uma pela outra né? Tanto qui ::: na família dela, não há tanta proximidade entre ela e o marido né?

Ju – É verdade i tipo, o filho também é meio isoLAdo ele é meio problemático e não fica um ... não tem muita relação com o pai e com a mãe, ele é meio ... isolado assim do mundo.

Lu – E o filho dela só chamo ela de mamãe depois de quatro anos ...

Quel – Tai, só depois disso qui ::: ela, ela fez um escândalo assim, fico muito feliz e ::: por causa dessa emoção mesmo como ela quase não sentia assi, familiar mesmo, que normalmente todo mundo tem.

Lah – I até ela mintia pras amigas, falando que tipo ::: “Mamãe quem é Deus” ... “Mamãe ... eu quero Deus” .

Ju – ((risos)) I, tipo coisas que nunca NENHUM, nenhum menino que tipo meia idade ia falar né gente?! Pelo amor de Deus né? Aff ::: Maria, e tipo também ele fala né? “Mãe, vamo passear” . Aí ela cata ele assim, sai correndo, nem tipo fala ::: “Ah”, pro marido dela, “A gente ta saindo, tchau”, i sai ...

Lah – E o marido acabou lembrando dos momentos que passo junto com ela com a esposa as manias que ela tinha que ela não ::: que ela não gostava que tipo as pessoas vissem ela sem Roupa, i ela era meio ... gorda i vesga, assim!

Lu – O marido dela ele fazia isso de propósito que humilha ela

]

Ju – É

Lu – e ele entrava bem na hora que ela tava, se trocando.

Ju – É ::: é verdade isso ai ele começava a se perguntar que tipo “Ah, será que eu devo fazer isso :::, será que eu to fazendo alguma coisa errada. Por ela ter saído daquele jeito, ele ficou meio assim, meio que ::: 92e sabe, meio que na dúvida.

Lu – Ele não sabia porque ela não deu explicação ... !

### TRANSCRIÇÃO 3

#### Discussão desenvolvida após a leitura do conto *Os laços de família*, de Clarice Lispector

Mo – A nossa história ... ((risadas)), assim ... Ela é uma história que :: Não é :: ... uma história comum né? É uma história mais ligada a sentimentos de uma vida, de uma mulher, (amor, lindeza e emoção), é tem um pouco disso também né, mais? ... E assim a gente pode perceber nas entrelinhas que uma coisa que você... pensa que é ... que é ... :: básica pode representar muito né? Tipo o que Nicolas? ...

Ni – ((risadas)) muitas coi... ((risadas)) muitas coisas Mônica, prefiro não comentar...o que achei muito interessante é ... a relação que... o/a sogra tinha com o genro né, que? ... eles brigaram muito ... enquanto a a sogra ficava na casa da filha e tal ... e na hora de dar o adeus quando a sogra ia embora era como se fosse tudo uma maravilha, todo mundo se amava, era uma família perfeita, na realidade não era nada disso ... e a outra coisa que eu achei muito legal também né? que na história fala que :: ... a filha ela tinha ... ela/era estrábica ... e ela tinha o poder né? ... de rir com os olhos ... E :: tentei fazer isso mas não consegui fazer isso e achei incrível.

Mo – A/e é também achei isso incrível ... e também (...) TCHAUNÍCOLAS ... e também que assim ... muitas coisas pode perceber por exemplo: o marido falava que os sábados eram dele, mas quando a sogra vai embora no sábado, a mulher acaba saindo com o filho, e ele não gostou ele queria que ... que a mulher tivesse lá e o filho também é :: uma coisa que mostra que ele era meio que possessivo não é Nicolas? ...

Ni – exatamente ((risadas))

Mo – e também o :: ... assim ele/ o/a mulher e o marido, não eram muito felizes, assim eles eram meio que uma relação de ...(fachada) é fachada assim, e também eles não tinham muitos momentos de alegria ... eram ... é :: como tipo um ... um ... um não era muito amoroso com o outro ... o marido o marido pra podermos / é :: sabia que a mulher só pertencia ao homem enquanto ela era orgulhosa por isso ele ... ele meio que humilhava ela ... ele :: ele :: fazia coisas / pequenas coisas que não que humilhava, mas que deixava a mulher meio assim ... meio ... é com receio, magoada é e :: tambe / ((vozes)) e também que :: ... e também que :: que mais que es estava pensando, é :: ... ((vozes)). (Um pouquinho deixa eu lembrar), é ::, era um fato interessante ...

Ni – (já que você esqueceu), deixa para a próxima.

Mo – é a história é basicamente disso, então / ah lembrei é que a mãe da mulher, como ela ficava

perguntando direto se ela não tinha esquecido nada mostra que ela era meia insegura , basicamente isso, é uma história legal. É isso aí. Tchau.

#### **4ª etapa**

##### Atividade 7:

Houve uma discussão, a partir das seguintes indagações:

- Quais das características discutidas anteriormente foram mantidos na fala, para preservar sua forma e conteúdo, e quais foram retirados?
- Quais aspectos do texto oral não apareciam no texto escrito?

#### **Avaliação**

##### Atividade 8:

Juntamente com os alunos, foram comparadas as versões transcritas (por meio de transparências e retro-projetor) com a gravação. Analisamos as transcrições e sua apresentação, verificando se os depoimentos transcritos mantiveram a entonação original e as principais características comunicativas da oralidade. Os próprios alunos foram indicando quais símbolos poderiam ser utilizadas caso o objetivo não tenha sido atingido e as “correções” propostas foram sendo alteradas nos textos originais, apresentados em transparências.

Os próprios alunos notaram que alguns passos da retextualização foram bem feitos, mas que algumas se conhecessem as características organizacionais da oralidade alguns traços das transcrições poderiam ser alterados para que o texto ficasse mais adequado à proposta sugerida.

#### **5ª etapa: Observação das características organizacionais da fala**

##### Atividade 9:

Nessa etapa final, as características organizacionais da fala foram observadas e analisadas nas próprias transcrições e gravações dos alunos, tais como: turno, tópico, marcadores conversacionais e atividades de construção do texto falado.

Por fim, fez –se um registro do que foi aprendido ao longo deste processo e qual a relevância de estudar-se a oralidade. Alguns trechos de depoimentos foram transcritos:

*“Foi importante entender que a fala tem características que são só dela, apesar de ter a ver com a escrita. Agora sei que a oralidade é muito mais completa do que imaginei. Tudo o que fazemos quando falamos tem um porquê e isso é muito interessante.”*

(E. P. S.)

*“Eu achava que podia falar diferente de escrever, mas não sabia por quê. Agora entendi que é porque a oralidade e a escrita são diferentes, ao mesmo tempo que são iguais, porque são da língua portuguesa.”*

(L. K.K.)

*“Gostei de saber que quando falamos, apesar de parecer automático, pensamos e elaboramos muita coisa, como a mudança de turno e a hesitação”.*

(H. P. S)

*“Foi legal entender que coisas que achamos que está errado na hora de falar e que às vezes ficamos com vergonha, como quando repetimos demais ou parece que somos gogos, na verdade são características importantes da oralidade”.*

(P.P.)

*“Nunca imaginei que tinha um jeito de escrever o que eu falo, com um monte*

*de sinais diferentes representando cada característica da fala”.*

(R. L.)

*“Foi divertido aprender desse jeito. Rimos muito na hora da gravação, porque deu vergonha, mas foi legal na hora de transcrever. Deu um trabalhão, mas aprendemos um monte de coisas sobre a oralidade”.*

(L.G.F.)

Os depoimentos dos alunos e algumas questões levantadas durante as aulas, foram essenciais para a certeza de que o objetivo proposto foi atendido, pois os alunos conseguiram perceber que a oralidade possui características próprias, apesar de relacionar-se com a escrita como modalidade de uma mesma língua.

## **Proposta 02: Trabalho com gênero midiático: conversa pelo MSN**

O desenvolvimento e utilização das novas tecnologias, em especial de comunicação, permeiam o contexto educativo e, portanto, são dignos de investigação e aplicação pedagógica. De acordo com Crescitelli, Marquesi e Elias (2002: 259) cabe ao professor integrar tais tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem, pois “(...) já não se trata mais de optar se iremos utilizá-las ou não em nossa área porque elas já estão produzindo transformações em todas as dimensões da vida social e econômica (...)”. É impossível ignorar o alcance dos novos artifícios digitais e o poder de atração que exercem, principalmente, em nossos alunos. Conforme reitera Marcuschi (2005:11), “(...) se até ontem parecia um luxo dedicar-se ao ensino dos usos da Internet, hoje é uma necessidade, pois esta tecnologia tornou-se irreversível e invasora de todos os ambientes”.

Desde a popularização da Internet, em meados da década de 90, muitas foram as mudanças ocorridas nos hábitos de comunicação do mundo todo. Surgiram os *e-mails*, as salas de bate-papo e os comunicadores instantâneos, caso do MSN. A cada dia, a expansão e democratização do acesso a Internet trazem a mais e mais usuários à rede, atingindo uma maior parcela da população.

As novas tecnologias proporcionaram o desenvolvimento de uma diversidade de novos gêneros textuais. Cabe então ao professor de Língua Portuguesa, interessado em utilizar-se de diferenciadas estratégias de ensino, ter clareza quanto ao estudo desses gêneros, pois estes podem ser decisivos na inclusão social e profissional dos alunos. É importante que as práticas de ensino, que utilizem os gêneros midiáticos, sejam teoricamente alicerçadas e contemplem aspectos significativos de uso da língua. Em outras palavras, o trabalho com tais gêneros deve explorar situações contextualizadas, pois a informatização faz-se presente em nossa vida cotidiana. Segundo Marcuschi (op.cit.:12) a atividade digital pode ser verificada na vida das pessoas “desde o mais simples gesto de abrir a porta de casa até o mais complexo ato de investigar o funcionamento do cérebro humano. Ninguém mais pode ignorar esse admirável novo espaço da comunicação digital”.

A proposta de seqüência didática sobre conversa *on line* trabalhada com os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II está bastante presente na vida dos usuários de Internet e, principalmente, no cotidiano dos adolescentes. A “conversa” pelo *Messenger*, mais comumente chamado MSN, foi um interessante ponto de partida para o trabalho com a oralidade, pois se trata de um gênero textual corriqueiro na vida dos alunos e por ser um texto híbrido em relação à LF e LE não traria à tona tantas dificuldades em um trabalho inicial com a oralidade. Como afirma Hilgert (2001:17):

Nesse tipo de interação interlocutores estão em contato por um canal eletrônico, o computador. Eles sentem-se falando, mas pelas especificidades do meio que os põe em contato, são obrigados a escrever suas mensagens, ou seja, interagem construindo um texto “falado” por escrito.

Além disso, o chamado “internetês” – expressão grafo-lingüística criada na Internet pelos adolescentes, na última década, para denominar a grafia abreviada utilizada – pode ser considerado um bom instrumento de trabalho para entender a questão da variação lingüística, pois se trata de uma linguagem usada em determinado contexto e entre interlocutores específicos. Por meio do trabalho com esse gênero textual possibilita-se exemplificar aos alunos a existência de variedade nos níveis de linguagem, nos contextos de uso e nos níveis de formalidade.

## **1ª etapa (Apresentação da situação)**

As propostas de atividades a seguir tiveram por objetivo relacionar fala e escrita em uma perspectiva dialógica. A comparação de ambas as modalidades de língua se dá por meio de uma prática social de produção textual do gênero midiático

### Atividade 1

Foi pedido aos alunos que trouxessem impressas algumas conversas de MSN, de que tivessem participado, para estudarmos algumas características desse tipo de texto. A idéia de uma conversa em tempo real, com suas características de planejamento simultâneo e com uma rapidez muito maior que as comunicações escritas tradicionais, pode facilitar, e muito, o trabalho do professor. De acordo com Hilgert (2001:17) as mensagens via Internet podem ser caracterizadas como:

(...) enunciados predominantemente lingüísticos, enviados ao destinatário que está, naquele momento preciso, ligado ao computador para as receber e, se desejar, a elas responder. É o que se chama também de comunicação em tempo real. Cada mensagem é elaborada pelo destinador e enviada somente depois de ele acionar o comando “enviar”. As mensagens não são arquivadas, perdendo-se com a interrupção da interação, se não forem salvas. Na medida em que destinador e destinatário forem alternando mensagens, respondendo um ao outro, instaura-se o que aqui denominamos de “conversação na Internet”.

A proposta foi bem aceita pelos alunos, que demonstraram grande entusiasmo. No entanto, também ficou claro o quanto o prescritivismo lingüístico está presente nas indagações dos estudantes. Muitos foram os questionamentos em relação à escrita das palavras. A pergunta mais recorrente era se precisariam escrever “corretamente”, em outras palavras, de acordo com as regras de ortografia. Com a minha negativa, muitos alunos ficaram assustados, tentando me explicar que conversavam “errado” pelo MSN. Minha posição foi reiterada e expliquei-lhes que deveríamos estudar aquele tipo de texto com suas características próprias e que não deveriam, em hipótese alguma, modificar essa conversa para nossa análise. Ainda assim, muitos se preocupavam com a nota que seria dada caso houvesse

erros ortográficos e alguns textos foram nitidamente corrigidos.

## **2ªetapa (Produção inicial)**

Atividade 2 : Reconhecimento e nomeação de algumas características organizacionais da oralidade.

Por meio de trechos extraídos dos textos trazidos, buscou-se observar e analisar, juntamente com os alunos, algumas das características do discurso oral. Os trechos das conversas virtuais dos alunos foram selecionados previamente e copiados em transparência para que pudessem notar as características com facilidade. As características a serem trabalhadas também foram consideradas a partir do material trazido pelos educandos.

A primeira característica observada foi a interatividade, pois as conversas entre duas ou mais pessoas acontecem em tempo real, de maneira síncrona. Essa característica pareceu-me a mais explícita, pois a função comunicativa do MSN é o principal objetivo dos usuários e, em nossa concepção sócio-interacionista de trabalho, a principal característica da linguagem em uso, torna-se, portanto, um facilitador para um trabalho inicial com os alunos.

Os alunos perceberam rapidamente a relação de tal gênero textual com a oralidade, ainda que seja graficamente registrado. Muitos sentem maior dificuldade em associar tal gênero midiático com a escrita, pois reconhecem que a linguagem nos *sites* de relacionamento e na comunicação instantânea é caracterizada pelo uso de uma linguagem muito próxima da fala coloquial.

Após um breve debate sobre a importância da oralidade em nosso dia-dia e o quão freqüente tal modalidade de língua é usada para que nos comuniquemos alguns aspectos sobre o gênero em questão sobressaíram-se, como:

- a) características verbais e visuais do gênero em questão;
- b) diferentes linguagens envolvidas;
- c) uso criativo de alguns recursos do funcionamento da língua portuguesa;

d) recursos e efeitos indicativos das características paralingüísticas presentes na fala: humor, nervosismo, tom de voz, gestos, etc

Após a discussão, lhes foram apresentados diferentes exemplos para o reconhecimento de características da oralidade na fala.

**Exemplo 1:** (Cf. original em anexo)

**Marina diz:** pq meu irmao qer dormir

**vini diz:** bjao

**vini diz:** volta manha

**vini diz:** dnovo

**Marina diz:** bejo

**vini diz:** uhaushsua

**Marina diz:** ta po dextra

**Marina diz:** vamo ve se agente marca

**Marina diz:** alguma coisa

**vini diz:** blz

Nesse outro trecho foi possível, devido a sincronicidade em que o texto é construído, observar que a correção é feita localmente e que suas marcas não possam ser apagadas, tal qual acontece na fala.

**Exemplo 2:** (Cf. original em anexo)

**Andrew:** Hello, hello!

**Nanys:** ooi \*0\*

**Rafa negão:** oi

**Andrew:** que ketra masculina Rafael. (*grifo meu*)

**Andrew:** letra

O locutor Andrew faz um comentário sobre a cor utilizada na fonte escolhida por Rafael (rosa – ver original). Há uma troca de letras e logo em seguida uma correção do que foi escrito inicialmente.

Os alunos observaram de imediato que proximidade com a LF é reiterada pelos interlocutores ao usarem um grande número de abreviações (“pq”, “vc”, “kd”, “tb”, “fds” etc.), criadas diante da necessidade de estabelecer a comunicação rapidamente. Os educandos também se interessaram pela questão da chamada “escrita fonética”, por meio da qual se escreve como se fala, priorizando os fonemas das palavras e não a ortografia das mesmas (a palavra quero, por exemplo, é grafada com [k], e torna-se “kero”, e a palavra não dá lugar a “naum”). Entenderam, então, que no gênero estudado não era importante o uso da escrita ortográfica, pois, em muitos momentos, isso dificultaria a rapidez pretendida pela conversa por MSN.

**Exemplo 3:** (Cf. original em anexo)

#\* Igor House\*# saiu da conversa.

**Rafa negão** :neh

**Nanyz:** af, hj o igor ta muito chato.

**Rafa negão:** sempre foi.

**Andrew:** né

Isso é novidade

**Nanyz:** algum de vcs vai imprimir essa conversa aqe?

Outra observação bastante produtiva foi em relação ao tamanho das “frases” e a “forma de falar”. Os alunos perceberam que os enunciados são curtos e a linguagem é bastante informal; bem próxima da que utilizamos no dia-dia, possuindo muitas vezes caráter homofônico, como no caso das palavras 100sação, 100nome, BonitaD+, dentre outras.

**Exemplo 4:**

**Michelle diz:** 9dades amor

Outro recurso bastante utilizado e bem observado pelos alunos é a repetição de letras, caracterizando a ênfase dada na fala por meio da entonação (“muitããããooooo” ...), o uso dos *emoticons* (símbolos e desenhos animados representando gestos e emoções) e onomatopéias, assim como de gírias, interjeições e convenções não ortográficas, utilizadas em decorrência do propósito textual, e que possuem, obviamente, uma relação direta com a linguagem oral. Trata-se de uma maneira de substituir os elementos paralingüísticos presentes na oralidade, como tom de voz, gestos e expressões faciais: ☺, ^-^, ☹ entre outros. Grande parte dos atuais comunicadores instantâneos consegue identificar combinações tipográficas, traduzindo-as por equivalentes pictóricos.

**Exemplo 5:**

**leo diz:** estavamos falando de como vc era linda

**Keeeh diz:** não precisa mentir amor, eu sei que eu sou feia ☹ ai amor, vcs ficaram me olhando e eu fiquei encabulada, ai depois eu vi que vcs fuçaram no meu orkut eu liguei pra Bel e disse: BEEEEEL OS GATINHOS DO `B` FUÇARAM NO MEU ORKUT ☺

**leo diz:** HUSASHUASHUA

Nessa atividade foi pedido aos alunos que fizessem uma espécie de “dramatização” da conversa que tiveram no MSN. Eles precisaram desenvolver maneiras de expressar por meio do corpo e da oralidade os usos que fizeram dos *emoticons* e da repetição de letras na “conversa escrita”. Foi uma atividade surpreendente, pois pela prática os alunos puderam perceber as disparidades e semelhanças dos recursos de expressão usados nas diferentes modalidades da língua.

### Atividade 3 - Criação de um dicionário do “internetês”.

Foi proposto aos alunos que criassem um dicionário com as abreviações de palavras, os códigos e símbolos utilizados nos *emoticons*. Cada grupo de 04 alunos criou o seu dicionário e o apresentou aos colegas, compartilhando sua produção.

Os dicionários criados serviram, posteriormente, para a atividade de retextualização proposta.

### Atividade 4

Para sistematização das características observadas tanto na fala quanto no gênero textual da conversa *on line*, construiu-se, conjuntamente, um quadro comparativo. Alguns conceitos como o de “erro” ainda estão bastante incutidos no conhecimento prévio dos alunos, devido à educação prescritiva de língua ter sido a mais explorada durante sua aprendizagem. No entanto, pode-se perceber que os educandos já conseguem expressar um conhecimento mais aprofundado sobre as relações entre oralidade e escrita.

<b>Conversa <i>on line</i></b>	<b>Fala cotidiana</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem a função de comunicar, interagir;</li> <li>• Ocorre pelo menos entre duas pessoas, mas pode haver mais envolvidos;</li> <li>• Cada um espera sua vez de falar;</li> <li>• Utiliza-se do computador como meio de ligação entre as pessoas;</li> <li>• Pode-se parar a conversa, assim que quiser, com uma despedida;</li> <li>• Usa-se convenções simbólicas para representar emoções, gestual, feições e diferentes demonstrações de afeto;</li> <li>• Se errar algo, é possível corrigir-se logo em seguida;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tem a função de comunicar, interagir;</li> <li>• Ocorre pelo menos entre duas pessoas, mas pode haver mais envolvidos;</li> <li>• Cada um espera sua vez de falar;</li> <li>• Utiliza-se da voz, dos gestos e das expressões como meio de ligação entre as pessoas;</li> <li>• Pode-se parar a conversa, assim que quiser, com uma despedida;</li> <li>• As emoções aparecem no tom de voz, nos gestos e nas feições. Pode-se ver o outro;</li> <li>• Se errar a maneira de falar, é possível</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"><li>• Pode-se escrever como se fala.</li></ul>	<p>corrigir-se logo em seguida;</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Dependendo da pessoa com quem conversamos, podemos ser mais informais.</li></ul>
--	--

### Atividade 5 – Retextualização

Crie um texto utilizando-se do gênero textual estudado, como se estivesse conversando com as seguintes pessoas:

- a) sua mãe
- b) seu avô
- c) seu patrão
- d) seu namorado
- e) um colega de trabalho

O tema da conversa deverá tratar do seguinte assunto: trânsito. Não esqueça a importância da interação comunicativa.

### **3ª etapa**

Avaliação contínua, por meio da observação do processo de aprendizagem.

De acordo com Becker (2008:5), esse tipo de gênero textual

(...) têm a ver com o fluxo da fala, cuja velocidade a escrita precisa correr para acompanhar; outras dizem respeito mais à necessidade de lançar mão de instrumentos que completem os recursos oferecidos pela escrita, principalmente no caso da expressão de emoções. Ou seja, trata-se de uma adesão ao texto, mas uma adesão negociada: uma parte dos usuários (os letrados) aceita algumas das regras do textual desde que este não ofereça resistência aos apelos sedutores da oralidade; para outra parte (os oralistas), a entrada no mundo textual (com tudo o que isso significa em termos de inclusão/pertencimento) se dá por conta da possibilidade de uso dos recursos de

expressão que lhes são familiares, sem o risco de constrangimentos, ou penalidades, obtendo-se, como ganho extra, um grau maior de qualificação social (status simulado de letramento).

É importante que os alunos percebam que as chamadas “conversas de MSN”, além de serem síncronas, permitem o diálogo entre duas ou mais pessoas. Caracterizam-se também pela efemeridade e interatividade do texto, que está em constante atualização, pois vai sendo planejado localmente, sem planejamento prévio, como na fala. O fato de permitir o diálogo por meio da escrita, sem que os interlocutores precisem necessariamente estar presente, promove a criação de mecanismos e estratégias que representem o diálogo face a face, o que pressupõe a presença de marcas da oralidade nos bate-papos virtuais.

Sabemos que, ao trabalhar com gêneros digitais, o educador assume um papel permeado, em alguns momentos, pela insegurança, pois, muitas vezes, os alunos são profundos conhecedores de assuntos ligados à tecnologia e à Internet. No entanto, tal situação é bastante proveitosa, pois possibilita ao aluno maior autonomia e participação no seu processo de aprendizagem. O resultado será a aprendizagem expressiva de todos os envolvidos no processo, desde que se predisponha a tal.

Assim, abordagem no ensino da oralidade deve envolver o educando, dando-lhe oportunidade de fazer uso tanto da formalidade quanto da informalidade, na escrita e na fala. A formalidade ou não na utilização da LF depende diretamente do meio social e dos interlocutores. Assim, é importante possibilitar ao aluno analisar as mudanças e variações da língua, compreendendo sua formação e aplicação. Cabe ao professor mostrar aos educandos que cada situação de comunicação oral possui diferentes propósitos e que, conseqüentemente, são utilizadas estratégias lingüísticas e comunicativas diferentes.

Trabalhar oralidade de maneira diversificada é muito mais eficaz para o processo de aprendizagem. Atividades em que o aluno possa expor-se oralmente de maneira criativa e contextualizada trazem bons resultados para o ensino da oralidade. No entanto, é importante ficar claro que o objetivo do professor não deve ser ensinar a falar, pois o aluno já sabe falar quando chega à escola. Também não se trata de aprender a falar “bonito”, mas desenvolver sua habilidade comunicativa nas diferentes situações em que ocorre interação oral.

Segundo Preti (2002:198) no que se refere à oralidade:

seria oportuno propiciar ao aluno, em sala de aula, a reprodução de situações da vida diária por meio de representações de cena, gravação de entrevistas (se possível, em vídeo, para se observar melhor a interação entre comunicação falada e gestual), leitura em voz alta para a classe, narrativa de fatos, descrição de cenas comuns, reprodução em voz alta de um texto lido, etc.

Assim, é importante que o professor promova atividades de interação, em que o aluno possa desenvolver suas habilidades orais, ressaltando que a contextualização é imprescindível, para que o educando perceba a fala como prática social.

## Considerações Finais

A maior justificativa pelo empenho em estudar a oralidade como modalidade de língua e a batalha por sua incorporação no ensino de língua portuguesa é uma só: o falar é uma atividade humana presente nas mais diferentes situações sociais e, portanto, deve ser considerada dentro de uma visão sócio-interacionista da educação. O ensino da oralidade como prática social e discursiva permite a observação da língua em pleno funcionamento.

No início deste trabalho, a principal questão a ser trabalhada era a proposta e discussão de caminhos para o ensino da fala como prática social e discursiva, visando a uma formação lingüística mais ampla por parte do aluno. Como objetivos específicos propuseram-se:

- 1) entender a estrutura e organização da oralidade, possibilitando utilizá-las nas propostas de abordagem pedagógica da oralidade;
- 2) mostrar a importância do planejamento de atividades que considerem a relação dialógica de ambas as modalidades de língua oralidade;
- 3) reiterar a importância da contextualização situacional para uma interação comunicativa realmente efetiva;
- 4) possibilitar a observação das variantes lingüísticas, compreendendo e respeitando sua formação e uso;
- 5) apresentar uma proposta para o ensino da oralidade, a partir do processo de retextualização e dos dados obtidos nesta investigação, visando ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

No momento de conclusão deste trabalho, pode-se garantir que os objetivos propostos foram alcançados.

Já nos dois primeiros capítulos, pode-se constatar que pré-julgamento relativo à oralidade cai por terra se estudarmos atentamente as características organizacionais e de formulação do texto falado. Além disso, ficou evidente que o principal objetivo da língua, com base nas teorias da Sociolingüística Interacional, é a comunicação efetiva, isto é, o uso adequado das modalidades de língua nas situações práticas da vida diária. Ao contextualizar-se oralidade e escrita como práticas sociais e discursivas pelas quais o ser humano interage continuamente, permitiu-se ao aluno aproximar-se do processo de ensino-aprendizagem da oralidade, observando na prática, mexendo com os textos, que mecanismos e estratégias que lhes parecem instintivos, por serem usuários da língua, são na verdade características e estratégias conversacionais. O ensino da oralidade causou entusiasmo e interesse nos educandos, porque lhes possibilitou participação ativa em seu processo de aprendizagem, além de conhecimentos mais amplos sobre a língua.

Para os professores, essa mudança faz com que comecem a ensinar, por assim dizer, uma “outra língua”, não aquela que ele supunha ser objeto do seu trabalho docente, mas aquela que lhe permite um ensino de língua materna mais promissor, ou como afirma Bakhtin (2002:98) “a língua, no seu uso prático, (...) inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida.”

Há entraves a serem superados: novas propostas educacionais devem ser discutidas tendo como referência os recursos disponíveis. No caso da oralidade, embora o fato de ela ter sido incluída nos PCN signifique um avanço bastante expressivo para o ensino da língua materna em uma perspectiva enunciativa/discursiva, é preciso cautela, porque as atuais condições de trabalho nas escolas, que podem configurar-se como obstáculos para a implantação desse objeto de ensino, não foram devidamente avaliadas. A incorporação da oralidade demandará dos professores muito estudo, tanto para o conhecimento desse assunto, como de outros temas correlatos; Certamente, essa atividade também se constituirá na oportunidade de o professor recuperar sua autonomia de trabalho com dignidade, ainda que ocorra processualmente.

O intuito de construção de uma proposta pedagógica para o ensino da oralidade em língua portuguesa, foi alcançado por meio das seqüências didáticas descritas no terceiro capítulo. Houve, ainda que de maneira simples e objetiva, a

descrição de exemplos de práticas pedagógicas que contemplam o ensino da oralidade e servem para ilustrar que a incorporação da oralidade no ensino pode ocorrer. Com planejamento e muito trabalho a abordagem pedagógica da oralidade já se constitui como uma perspectiva de ensino produtiva.

Tendo em vista a insuficiência de investigações sobre o ensino da oralidade e mais ainda, de pesquisas que articulem dados do meio acadêmico com a prática escolar, acredita-se que o trabalho que aqui se conclui possui relevância social, pois oferece subsídios aos profissionais que objetivem um ensino de língua portuguesa como prática social, contemplando o tratamento da oralidade no ensino como flagrante da língua em funcionamento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. L. C. V. O. *Contribuição à Gramática do Português Falado: Estudo dos Marcadores Conversacionais Então, Aí, Daí*. Dissertação de mestrado, PUC-SP, 1990.

\_\_\_\_\_. *Digressão: uma estratégia na condução do jogo textual-interativo*. Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo, 1995.

\_\_\_\_\_. *Relevância e contexto: o uso de digressões na língua falada*. Humanitas, FFLCH / USP, 2001.

AQUINO, Z. G. O. *A mudança de tópico no discurso oral dialogado*. Dissertação de mestrado, PUC-SP, 1991.

\_\_\_\_\_. *Conversação e Conflito: um estudo das estratégias discursivas em interações polêmicas. Vol I e II (Anexos)*. Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo, 1997.

ASSIS, L. M. de. *Crônica: Um caso de dialogismo fala e escrita*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: UNITAU, 2002.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. De Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In. ROJO, R.H.R (org.) *A prática de linguagem*

*em sala de aula. Praticando os PCNs.* Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BARROS, D. L. P de. Procedimentos de reformulação: a correção. *In: PRETI, Dino (org.). Análise de textos orais.* 4.ed., São Paulo: Humanitas, 1999.

BECKER, M. L. *Cultura oral, inclusão digital e letramento: o papel de interface do jornalismo multimídia.* II Encontro da ULEPICC. Bauru: UNESP, 2008  
[http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/eventos/ulepicc2008/anais/2008\\_Ulepigg\\_0095-0109.pdf](http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/lecotec/eventos/ulepicc2008/anais/2008_Ulepigg_0095-0109.pdf) (Acesso em 15 de janeiro de 2009)

BRAIT, B. O processo interacional. *In: PRETI, Dino (org.). Análise de textos orais.* 4.ed., São Paulo: Humanitas, 1999

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.* Brasília: MEC / SEF, 1998.

BRONCKART, J. P.; SCHNEUWLY, B., SCHURMANS, M. - N. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. **Revista Brasileira de Educação**, n.3, p.64 -74, 1996.

\_\_\_\_\_, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo discursivo. Trad. de A.R. Machado e P. Cunha. São Paulo: Educ., 1999.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística.* São Paulo: Scipione, 1985.

CÂMARA JR., J.M. *Problemas de lingüística descritiva.* Petrópolis, Vozes, 1969.

CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino de português.* 7.ed. São Paulo:

Contexto, 2006.

\_\_\_\_\_. & PRETI, D. (orgs.). *A linguagem Falada Culta na cidade de São Paulo: Diálogos entre dois informantes*. Vol. II. São Paulo:T.A. Queiroz/EDUSP, 1986.

CATACH, N.(org) *Para uma teoria da língua escrita*. São Paulo: Ática. 1996.

CRESCITELLI, M. F. de C., MARQUESI, S.C, ELIAS,V. M. da S. “Ensino de língua portuguesa via internet”. In BASTOS, Neusa Maria (Org.). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC, 2002.

CRESCITELLI, M. F. C. *Disfluência conversacional em falantes cultos*. Tese de doutoramento , Universidade de São Paulo, 1997.

DAROS, S. C. P. *Oralidade: uma perspectiva de ensino*. Tese de doutoramento, Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.

DELL' ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZS, J.& SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexão sobre uma experiência suíça. In: ROJO, R. H. R. CORDEIRO, G. S. (orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, L. L. O tópico discursivo. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. 4.ed., São Paulo: Humanitas, 1999.

\_\_\_\_\_. Processos de formulação do texto falado: a correção e a hesitação nas elocuções formais. In: PRETI, Dino (org.). *O discurso oral culto*. 2.ed., São Paulo:

Humanitas, 1999.

\_\_\_\_\_. & KOCH, I. G. V. **Lingüística textual**. Cortez: São Paulo, 1983.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5.ed. , São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. Estratégias de construção do texto falado: a correção. In: M. A. KATO (org.). *Gramática do Português Falado – Vol. V: Convergências*. 2.ed. São Paulo: Editora da UNICAMP/FAPESP, 2002.

\_\_\_\_\_. Perguntas e respostas como mecanismos de coesão e coerência no texto falado. In: CASTILHO, A. T. & BASÍLIO, M. (orgS.). *Gramática do Português Falado – Vol. IV: Estudos descritivos*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996.

FERNANDES, A. A. S. *Gênero e práticas de produção dos alunos da educação de jovens e adultos*. Tese de doutoramento, PUC-SP, 2007.

FRANÇOIS, D. A noção de norma em lingüística. In: MARTINET, Jeanne (org.). *Da teoria lingüística ao ensino de língua*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

GALEMBECK, P. de T. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. 4.ed., São Paulo: Humanitas, 1999.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

\_\_\_\_\_. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

HILGERT, J. G. *A paráfrase: um procedimento de construção do diálogo*. Tese de doutoramento, Universidade de São Paulo, 1989.

\_\_\_\_\_. A colaboração do ouvinte na construção do enunciado do falante - um caso de interação intraturno. In: PRETI, Dino (org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2002.

\_\_\_\_\_. A construção do texto falado por escrito na internet. In: PRETI, Dino (org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2001.

\_\_\_\_\_. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH / USP, 1999.

KATO, M. A. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 2000.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 9. ed., São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_ & SILVA, M. C. P. S. Estratégias de Desaceleração do Texto Falado. In: M. A. KATO (org.). *Gramática do Português Falado – Vol. V: Convergências*. 2.ed. São Paulo: Editora da UNICAMP/FAPESP, 2002.

\_\_\_\_\_ . et alii. Processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. In: CASTILHO, A. T. de (org.). *Gramática do português do falado*. Vol. I. 3ª ed. Campinas: Fapesp/Unicamp, 1996.

LEITE, M. Q. Purismo no discurso oral culto. *In: PRETI, Dino (org.). O discurso oral culto*. 2.ed., São Paulo: Humanitas, 1999.

LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987.

LOVATO, C. dos S. *Gêneros textuais e ensino: uma leitura dos PCNS de língua portuguesa no Ensino Fundamental*. Dissertação de Mestrado, Unioeste, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores Conversacionais no Português Brasileiro: formas, posições e funções. *In: A. T. de (org.). Português culto falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1989.

\_\_\_\_\_. *O tratamento da oralidade no ensino de língua*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Texto mimeografado, 1993.

\_\_\_\_\_. *Concepção de língua falada no livro didático de português de 1º. e 2º. grau*. Conferência apresentada na 49ª Reunião Anual da SBPC, Belo Horizonte: UFMG, 1997.

\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. *In: DIONÍSIO, Ângela & BEZERRA, Ma. Auxiliadora. O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 21-34.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 5.ed., São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Análise da Conversação*. 5.ed., São Paulo: Ática, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos*

*Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, Neusa B. (org.). Língua Portuguesa em Calidoscópio. São Paulo: EDUC, 2004b.*

\_\_\_\_\_. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (org.). *Gêneros Textuais e Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINS, J. *Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de aula: Reconhecer e desvendar o mundo*. 1997. Disponível em: <<http://www.cr.mariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. de 2008.

NEGREIROS, G. R. C. *Marcas da oralidade na poesia de Carlos Drummond de Andrade*. Dissertação de mestrado, PUC-SP, 2003.

ONG, W. J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Trad. de Enid Abreu Dobránszky. Campinas: Papirus, 1998.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. (Trad. ORLANDI, E.). Campinas: Pontes, 2002.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

PRETI, D. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

\_\_\_\_\_. Oralidade e gíria: como tratá-las no ensino? In: BASTOS, Neusa B. (org.). *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC, 2002.

\_\_\_\_\_. Papéis sociais e formas de tratamento em A ilustre casa de Ramires, de Eça de Queiroz. In: BERRINI, Beatriz (org.). *Eça de Queiroz: A ilustre casa de*

Ramires - Cem anos. São Paulo: EDUC, 2000.

RODRIGUES, A. S. *Língua falada e língua escrita*. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. 4.ed., São Paulo: Humanitas, 1999.

SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, D.C. da. *Crônicas de Luís Fernando Veríssimo: uma manifestação da oralidade*. Dissertação de mestrado, PUC-SP, 2006.

SILVA, E. R. da; LIMA, S. N. de. *Fatores que motivam o aprimoramento profissional: as relações entre cognição e afetividade nas escolhas docentes*. Revista Estudos Linguísticos, São Paulo, vol. 38, p. 113-122, mai. 2009.

SILVA, P. E. M.; MORI-DE-ANGELIS, C. C. Livros didáticos de língua portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.H.R. e BATISTA, A. A. (orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SILVEIRA, Valéria R. H. (2000). A imagem do "eu" projetada pelo outro: aceitação em discussão. Dissertação de Mestrado: PUC/SP.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf> (Acesso em 8 de dezembro de 2008).

TARALLO, F. *A pesquisa Sociolingüística*. São Paulo: Ática, 2009.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. (1ª edição: 1995).

TELLES, B. R.; GARCEZ, P. (org.). *Sociolingüística Interacional*. 2.ed., São Paulo: Loyola, 2002.

URBANO, H. Marcadores Conversacionais. *In: PRETI, Dino (org.) Análise de textos orais*. 4.ed., São Paulo: Humanitas, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_ *Psicologia pedagógica*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. .

## ANEXO 1

### NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DO NURC

#### Observações:

1. Iniciais maiúsculas: não se usam em início de períodos, turnos e frases.
2. Fáticos: ah, éh, eh, ahn, ehn uhn, ta ( não por está: ta? Você está brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o cadenciamento da frase.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::..... (alongamento e pausa).
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-evírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

## ANEXO 2

### NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DO NURC

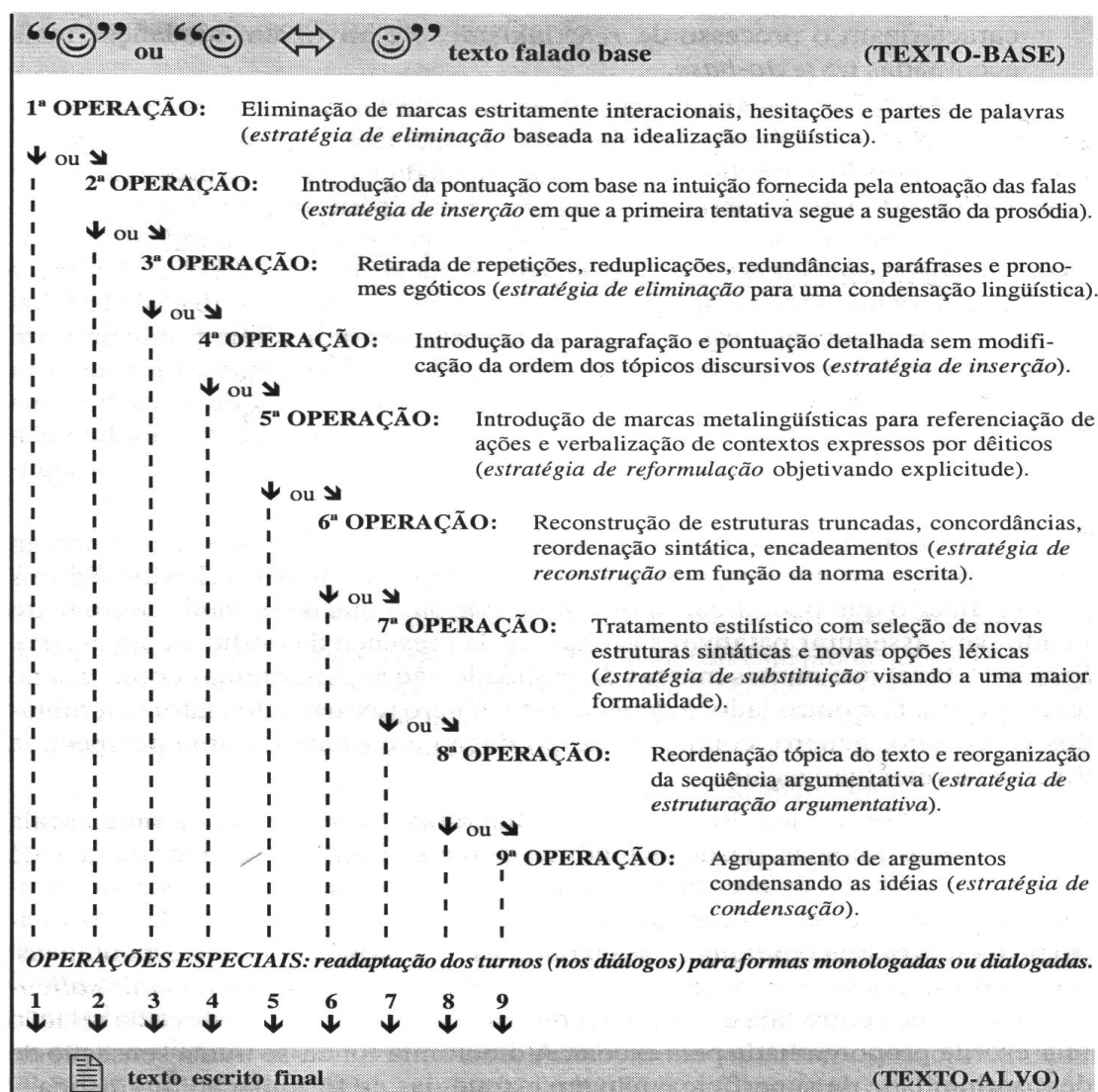
(Extraídos de Castilho & Preti (1986). *A linguagem Falada Culta na cidade de São Paulo*, vol. II – Diálogos entre dois informantes. São Paulo. T.A. Queiroz/EDUSP, p. 9-10).

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	(...)	do nível de renda...( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento = separações (Havendo homografia= a mesma escrita, usa-se acento indicativo de tônica e ou timbre)	/	E comé/e reinicia
Entoação enfática	Maiúsculas	Porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os...éh:::...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco ... Central...certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos...ou três razões...que faz com que se retenha moeda...existe uma...retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática de transcrição; desvio temático	--	...a demanda de moeda – vamos dar essa notação – demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as [ linhas	A.na casa da sua irmã [ B.sexta-feira? A.fizeram lá.... [ B. cozinham lá
Indicação de que a fala foi interrompida ou tomada em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...)nós vimos que existem.,...
Citações literais, reprodução de discurso direto ou leituras de textos, durante a gravação.	“ “	Pedro Lima...ah escreve na ocasião...”O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

## ANEXO 3

(Extraído de Marcuschi, L. A. (2004). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5.ed., São Paulo: Cortez, p.75)

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

## **ANEXO 4**

### **Crônica utilizada com os alunos do 9º ano para discussão oral gravada e posterior transcrição**

#### **AO LADO DA GENTE**

Não é nada disso, a gente percebe que não é nada disso quando a moça ao lado da gente no ônibus começa a chorar.

A gente sabe aqueles negócios todos, de fraternidade, da necessidade de carinho, da selvageria das grandes cidades. A gente sabe que se uma pessoa precisa de ajuda a gente vai e ajuda. Mas de repente a moça do lado começa a chorar e aí?

Primeiro pensei, ou quis pensar, que ela fungasse. Depois, não deu mais jeito, tive que perceber que soluçava mesmo. E, por fim, olhei. Chorava sentida, irrefreável, os olhos inchados. Mas como, em tão pouco tempo? Ou será que já tinha chorado em casa antes e agora continuava ao meu lado aquele pranto doméstico? Soluçava, sacudindo a cabeça e de vez em quando limpava o nariz na manga.

O que é que a gente faz ao lado de uma pessoa que chora? Pergunta se precisa de alguma coisa, se dá pra ajudar. Estica a mão, faz um afago na mão da pessoa. Bom, então o que eu tenho que fazer primeiro é perguntar, moça, a senhora precisa de alguma coisa?

E se ela responder atravessado, ou não me responder, ou se responder sim, que precisa, e me contar a história toda, o drama, a mim que certamente não vou poder resolvê-lo na curta viagem de ônibus para a cidade?

Melhor não perguntar nada. Se ela quiser, se ela precisar, ela fala. Viu quando olhei, não fez cara nenhuma de quem queria falar. Vai ver, não quer que eu me meta. Quer chorar em paz. Todo mundo no ônibus já viu e ninguém perguntou nada. A pessoa tem direito de chorar em paz onde quiser. É isso, a gente tem que respeitar o sofrimento dos outros.

Então o jeito é voltar para meu livro, para ela entender que não vou atrapalhar a tristeza dela. Mas como que a gente lê com uma pessoa infeliz do lado? Infeliz de

unhas roxas. Reparei quando olhei pra ela, que usava esmalte escuro, cor de uva. E com a ponta dos dedos de vampiro limpa as pestanas maquiladas. Olho de novo disfarçado, procurando em mim a vontade de falar, nela a razão do choro.

Nem parece. Está toda direitinha, arrumada, de pulseira. E tem momentos que pára, fica só fungando como se afinal tivesse entendido que não vale a pena sofrer tanto. Mas é só um pouco, logo recomeça, sacudida, soluçando alto, a dor redobrada na entrega.

Eu preciso falar com ela. Preciso ser humana com essa moça. Mas porque sou humana tenho tanto medo dela que não consigo nem chegar perto. Não consigo abrir a boca e dizer, moça...

Então olho pela janela para ela não pensar que estou ali só de curiosidade, curtindo o sofrimento dela. Mas como posso olhar vitrinas que passam na calçada quando alguém ao meu lado se lamenta de maneira tão evidente?

Está sem meias, mas maquilou as pernas. Eu sei que maquilou para fingir de meias porque a pele está fosca e sem desigualdade, pele de *naylon*. Então quando saiu de casa não estava tão infeliz assim, ou estava mas tentou disfarçar a tristeza melhorando as pernas, e depois no ônibus as pernas dobradas já não adiantaram nada e pronto lá foi ela de novo chorando alto e com vergonha porque todos no ônibus percebem. Foi por isso também que botou o vestido de mangas embabadadas, para se enfeitar, não para limpar o nariz como está fazendo agora. Achou que não ia precisar de lenço. Achou que já estava boa. E agora o nariz escorre na frente de todo o mundo, os olhos escorrem, ela toda se escorre na frente de todo o mundo, os olhos escorrem, ela toda se escorre nesse choro, sem sequer a vizinha do lado que lhe pergunte o que foi.

(COLASANTI, Marina. *Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 2002. v.32)

## ANEXO 5

**Conto utilizado com os alunos do 9º ano para recontar ou discutir oralmente, registro por meio de gravação e posterior transcrição.**

### OS LAÇOS DE FAMÍLIA

A mulher e a mãe acomodaram-se finalmente no táxi que as levaria à Estação. A mãe contava e recontava as duas malas tentando convencer-se de que ambas estavam no carro. A filha com seus olhos escuros, a que um ligeiro estrabismo dava um contínuo brilho de zombaria e frieza – assistia.

- Não esqueci de nada? – perguntava pela terceira vez a mãe.

- Não, não, não esqueceu de nada, respondia a filha divertida, com paciência.

Ainda estava sob a impressão da cena meio cômica entre sua mãe e seu marido, na hora da despedida. Durante as duas semanas da visita da velha, os dois mal se haviam suportado; os bons-dias e os boas-tardes soavam a cada momento com uma delicadeza cautelosa que a fazia querer rir. Mas eis que na hora da despedida, antes de entrarem no táxi, a mãe se transformara em sogra exemplar e o marido tornara-se o bom genro. “Perdoe alguma palavra mal dita”, dissera a velha senhora, e Catarina, com alguma alegria, vira Antônio não saber o que fazer das malas nas mãos, a gaguejar – perturbado em ser o bom genro. “Se eu rio, eles pensam que estou louca”, pensara Catarina franzindo as sobrancelhas. “Quem casa um filho perde um filho, quem casa uma filha ganha mais um”, acrescentara a mãe, e Antônio aproveitara sua gripe para tossir. Catarina, de pé, observava com malícia o marido, cuja segurança se desvanecera para dar lugar a um homem moreno e miúdo, forçado a ser filho daquela mulherzinha grisalha... Foi então que a vontade de rir tornou-se mais forte. Felizmente nunca precisava rir de fato quando tinha vontade de rir: seus olhos tomavam uma expressão esperta e contida, tornavam-se mais estrábicos - e o riso saía pelos olhos. Sempre doía um pouco ser capaz de rir. Mas nada podia fazer contra: desde pequena rira pelos olhos, desde sempre fora estrábica.

- Continuo a dizer que o menino está magro, disse a mãe resistindo aos solavancos do carro. E apesar de Antônio não estar presente, ela usava o mesmo tom de desafio e acusação que empregava diante dele. Tanto que uma noite Antônio

se agitara: não é por culpa minha, Severina! Ele chamava a sogra de Severina, pois antes do casamento projetava serem sogra e genro modernos. Logo à primeira visita da mãe ao casal, a palavra Severina tornara-se difícil na boca do marido, e agora, então, o fato de chamá-la pelo nome não impedira que... - Catarina olhava-os e ria.

- O menino sempre foi magro, mamãe, respondeu-lhe.

O táxi avançava monótono.

- Magro e nervoso, acrescentou a senhora com decisão.

- Magro e nervoso, assentiu Catarina paciente.

Era um menino nervoso, distraído. Durante a visita da avó tornara-se ainda mais distante, dormira mal, perturbado pelos carinhos excessivos e pelos beliscões de amor da velha. Antônio, que nunca se preocupara especialmente com a sensibilidade do filho, passara a dar indiretas à sogra, "a proteger uma criança"...

- Não esqueci de nada..., recomeçou a mãe, quando uma freada súbita do carro lançou-as uma contra a outra e fez despencarem as malas. — Ah! Ah! - exclamou a mãe como a um desastre irremediável, ah! dizia balançando a cabeça em surpresa, de repente envelhecida e pobre. E Catarina?

Catarina olhava a mãe, e a mãe olhava a filha, e também a Catarina acontecera um desastre? Seus olhos piscaram surpreendidos, ela ajeitava depressa as malas, a bolsa, procurando o mais rapidamente possível remediar a catástrofe. Porque de fato sucedera alguma coisa, seria inútil esconder: Catarina fora lançada contra Severina, numa intimidade de corpo há muito esquecida, vinda do tempo em que se tem pai e mãe. Apesar de que nunca se haviam realmente abraçado ou beijado. Do pai, sim. Catarina sempre fora mais amiga. Quando a mãe enchia-lhes os pratos obrigando-os a comer demais, os dois se olhavam piscando em cumplicidade e a mãe nem notava. Mas depois do choque no táxi e depois de se ajeitarem, não tinham o que falar - por que não chegavam logo à Estação?

- Não esqueci de nada? perguntou a mãe com voz resignada.

Catarina não queria mais fitá-la nem responder-lhe.

- Tome suas luvas! disse-lhe recolhendo-as do chão.

- Ah! ah! minhas luvas! exclamava a mãe perplexa.

Só se espiaram realmente quando as malas foram dispostas no trem, depois de trocados os beijos: a cabeça da mãe apareceu na janela.

Catarina viu então que sua mãe estava envelhecida e tinha os olhos brilhantes.

O trem não partia e ambas esperavam sem ter o que dizer. A mãe tirou o espelho da bolsa e examinou-se no seu chapéu novo, comprado no mesmo chapeleiro da filha. Olhava-se compondo um ar excessivamente severo onde não faltava alguma admiração por si mesma. A filha observava divertida. Ninguém mais pode te amar senão eu, pensou a mulher rindo pelos olhos; e o peso da responsabilidade deu-lhe à boca um gosto de sangue. Como se "mãe e filha" fosse vida e repugnância. Não, não se podia dizer que amava sua mãe. Sua mãe lhe doía, era isso. A velha guardara o espelho na bolsa, e fitava-a sorrindo. O rosto usado e ainda bem esperto parecia esforçar-se por dar aos outros alguma impressão, da qual o chapéu faria parte. A campainha da Estação tocou de súbito, houve um movimento geral de ansiedade, várias pessoas correram pensando que o trem já partia: mamãe! disse a mulher. Catarina! disse a velha. Ambas se olhavam espantadas, a mala na cabeça de um carregador interrompeu-lhes a visão e um rapaz correndo segurou de passagem o braço de Catarina, deslocando-lhe a gola do vestido. Quando puderam ver-se de novo, Catarina estava sob a iminência de lhe perguntar se não esquecerá de nada...

- ... não esqueci de nada? perguntou a mãe.

Também a Catarina parecia que haviam esquecido de alguma coisa, e ambas se olhavam atônitas - porque se realmente haviam esquecido, agora era tarde demais. Uma mulher arrastava uma criança, a criança chorava, novamente a campainha da Estação soou... Mamãe, disse a mulher. Que coisa tinham esquecido de dizer uma a outra? e agora era tarde demais. Parecia-lhe que deveriam um dia ter dito assim: sou tua mãe, Catarina. E ela deveria ter respondido: e eu sou tua filha.

- Não vá pegar corrente de ar! gritou Catarina.

- Ora menina, sou criança, disse a mãe sem deixar, porém, de se preocupar com a própria aparência.

A mão sardenta, um pouco trêmula, arranjava com delicadeza a aba do

chapéu e Catarina teve subitamente vontade de lhe perguntar se fora feliz com seu pai:

- Dê lembranças à titia! gritou.

- Sim, sim!

- Mamãe, disse Catarina, porque um longo apito se ouvira e no meio da fumaça as rodas já se moviam.

- Catarina! disse a velha de boca aberta e olhos espantados, e ao primeiro solavanco a filha viu-a levar as mãos ao chapéu: este caíra-lhe até o nariz, deixando aparecer apenas a nova dentadura. O trem já andava e Catarina acenava. O rosto da mãe desapareceu um instante e reapareceu já sem o chapéu, o coque dos cabelos desmanchado caindo em mechas brancas sobre os ombros como as de uma donzela - o rosto estava inclinado sem sorrir, talvez mesmo sem enxergar mais a filha distante.

No meio da fumaça Catarina começou a caminhar de volta, as sobrelhas franzidas, e nos olhos a malícia dos estrábicos. Sem a companhia da mãe, recuperara o modo firme de caminhar: sozinha era mais fácil. Alguns homens a olhavam, ela era doce, um pouco pesada de corpo. Caminhava serena, moderna nos trajes, os cabelos curtos pintados de acaju. E de tal modo haviam-se disposto as coisas que o amor doloroso lhe pareceu a felicidade - tudo estava tão vivo e tenro ao redor, a rua suja, os velhos bondes, cascas de laranja - a força fluía e refluía no seu coração com pesada riqueza. Estava muito bonita neste momento, tão elegante; integrada na sua época e na cidade onde nascera como se a tivesse escolhido. Nos olhos vessos qualquer pessoa adivinharia o gosto que essa mulher tinha pelas coisas do mundo. Espiava as pessoas com insistência, procurando fixar naquelas figuras mutáveis seu prazer ainda úmido de lágrimas pela mãe. Desviou-se dos carros, conseguiu aproximar-se do ônibus burlando a fila, espiando com ironia; nada impediria que essa pequena mulher que andava rolando os quadris subisse mais um degrau misterioso nos seus dias.

O elevador zumbia no calor da praia. Abriu a porta do apartamento enquanto se libertava do chapeuzinho com a outra mão; parecia disposta a usufruir da largueza do mundo inteiro, caminho aberto pela sua mãe que lhe ardia no peito. Antônio mal levantou os olhos do livro. A tarde de sábado sempre fora "sua", e, logo

depois da partida de Severina, ele a retomava com prazer, junto à escrivaninha.

- "Ela" foi?

- Foi sim, respondeu Catarina empurrando a porta do quarto de seu filho. Ah, sim, lá estava o menino, pensou com alívio súbito. Seu filho. Magro e nervoso. Desde que se pusera de pé caminhara firme; mas quase aos quatro anos falava como se desconhecesse verbos: constatava as coisas com frieza, não as ligando entre si. Lá estava ele mexendo na toalha molhada, exato e distante. A mulher sentia um calor bom e gostaria de prender o menino para sempre a este momento; puxou-lhe a toalha das mãos em censura: este menino! Mas o menino olhava indiferente para o ar, comunicando-se consigo mesmo. Estava sempre distraído. Ninguém conseguira ainda chamar-lhe verdadeiramente a atenção. A mãe sacudia a toalha no ar e impedia com sua forma a visão do quarto: mamãe, disse o menino. Catarina voltou-se rápida. Era a primeira vez que ele dizia "mamãe" nesse tom e sem pedir nada. Fora mais que uma constatação: mamãe! A mulher continuou a sacudir a toalha com violência e perguntou-se a quem poderia contar o que sucedera, mas não encontrou ninguém que entendesse o que ela não pudesse explicar. Desamarrotou a toalha com vigor antes de pendurá-la para secar. Talvez pudesse contar, se mudasse a forma. Contaria que o filho dissera: mamãe, quem é Deus. Não, talvez: mamãe, menino quer Deus. Talvez. Só em símbolos a verdade caberia, só em símbolos é que a receberiam. Com os olhos sorrindo de sua mentira necessária, e sobretudo da própria tolice, fugindo de Severina, a mulher inesperadamente riu de fato para o menino, não só com os olhos: o corpo todo riu quebrado, quebrado um invólucro, e uma aspereza aparecendo como uma rouquidão. Feia, disse então o menino examinando-a.

- Vamos passear! Respondeu corando e pegando-o pela mão.

- Passou pela sala, sem parar avisou ao marido: vamos sair! E bateu a porta do apartamento.

Antônio mal teve tempo de levantar os olhos do livro - e com surpresa espiava a sala já vazia. Catarina! chamou, mas já se ouvia o ruído do elevador descendo. Aonde foram? perguntou-se inquieto, tossindo e assoando o nariz. Porque sábado era seu, mas ele queria que sua mulher e seu filho estivessem em casa enquanto ele tomava o seu sábado. Catarina! chamou aborrecido embora soubesse que ela

não poderia mais ouvi-lo. Levantou-se, foi à janela e um segundo depois enxergou sua mulher e seu filho na calçada.

Os dois haviam parado, a mulher decidindo o caminho a tomar. E de súbito pondo-se em marcha.

Por que andava ela tão forte, segurando a mão da criança? pela janela via sua mulher prendendo com força a mão da criança e caminhando depressa, com os olhos fixos adiante; e, mesmo sem ver, o homem adivinhava sua boca endurecida. A criança, não se sabia por que obscura compreensão, também olhava fixo para a frente, surpreendida e ingênua. Vistas de cima as duas figuras perdiam a perspectiva familiar, pareciam achatadas ao solo e mais escuras à luz do mar. Os cabelos da criança voavam...

O marido repetiu-se a pergunta que, mesmo sob a sua inocência de frase cotidiana, inquietou-o: aonde vão? Via preocupado que sua mulher guiava a criança e temia que neste momento em que ambos estavam fora de seu alcance ela transmitisse a seu filho... mas o quê? "Catarina", pensou, "Catarina, esta criança ainda é inocente!" Em que momento é que a mãe, apertando uma criança, dava-lhe esta prisão de amor que se abateria para sempre sobre o futuro homem. Mais tarde seu filho, já homem, sozinho, estaria de pé diante desta mesma janela, batendo dedos nesta vidraça; preso. Obrigado a responder a um morto. Quem saberia jamais em que momento a mãe transferia ao filho a herança. E com que sombrio prazer. Agora mãe e filho compreendendo-se dentro do mistério partilhado. Depois ninguém saberia de que negras raízes se alimenta a liberdade de um homem. "Catarina", pensou com cólera, "a criança é inocente!" Tinham porém desaparecido pela praia. O mistério partilhado.

"Mas e eu? e eu?" perguntou assustado. Os dois tinham ido embora sozinhos. E ele ficara. "Com o seu sábado". E sua gripe. No apartamento arrumado, onde "tudo corria bem". Quem sabe se sua mulher estava fugindo com o filho da sala de luz bem regulada, dos móveis bem escolhidos, das cortinas e dos quadros? Fora isso o que ele lhe dera. Apartamento de um engenheiro. E sabia que se a mulher aproveitava da situação de um marido moço e cheio de futuro - desprezava-a também, com aqueles olhos sonsos, fugindo com seu filho nervoso e magro. O homem inquietou-se. Porque não poderia continuar a lhe dar senão: mais sucesso. E porque sabia que ela o ajudaria a consegui-lo e odiaria o que conseguissem. Assim

era aquela calma mulher de trinta e dois anos que nunca falava propriamente, como se tivesse vivido sempre. As relações entre ambos eram tão tranqüilas. Às vezes ele procurava humilhá-la, entrava no quarto enquanto ela mudava de roupa porque sabia que ela detestava ser vista nua. Por que precisava humilhá-la? No entanto ele bem sabia que ela só seria de um homem enquanto fosse orgulhosa. Mas tinha se habituado a torná-la feminina deste modo: humilhava-a com ternura, e já agora ela sorria - sem rancor? Talvez de tudo isso tivessem nascido suas relações pacíficas, e aquelas conversas em voz tranqüila que faziam a atmosfera do lar para a criança. Ou esta se irritava às vezes? Às vezes o menino se irritava, batia os pés, gritava sob pesadelos. De onde nascera esta criaturinha vibrante, senão do que sua mulher e ele haviam cortado da vida diária. Viviam tão tranqüilos que, se aproximava um momento de alegria, eles se olhavam rapidamente, quase irônicos, e os olhos de ambos diziam: não vamos gastá-lo, não vamos ridiculamente usá-lo. Como se tivessem vívido desde sempre.

Mas ele a olhara da janela, vira-a andar depressa de mãos dadas com o filho, e dissera-se: ela está tomando o momento de alegria - sozinha. Sentira-se frustrado porque há muito não poderia viver senão com ela. E ela conseguia tomar seus momentos - sozinha. Por exemplo, que fizera sua mulher entre o trem e o apartamento? Não que suspeitasse dela, mas inquietava-se.

A última luz da tarde estava pesada e abatia-se com gravidade sobre os objetos. As areias estalavam secas. O dia inteiro estivera sob essa ameaça de irradiação. Que nesse momento, sem rebentar, embora, se ensurdecia cada vez mais e zumbia no elevador ininterrupto do edifício. Quando Catarina voltasse eles jantariam afastando as mariposas. O menino gritaria no primeiro sono, Catarina interromperia um momento o jantar... e o elevador não pararia por um instante sequer?! Não, o elevador não pararia um instante.

"Depois do jantar iremos ao cinema", resolveu o homem. Porque depois do cinema seria enfim noite, e este dia se quebraria com as ondas nos rochedos do Arpoador.

(LISPECTOR, Clarice. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998)

## ANEXO 6

Tira utilizada com os alunos do 9º ano para recontar ou discutir oralmente, registro por meio de gravação e posterior transcrição.





## Nanyang 8°8' 44"

Andrew 8.0 幸 Hello, hello!

蓮々:

Nanyz: oi oi oi

Rafa negão: oi

Andrew 8.0 幸 que ketra masculina Rafael. letra

蓮々: #\* Igor House \*# saiu da conversa.

Rafa negão: neh

Nanyz: ah . ty o igor ta muito chato .

Rafa negão: sempre foi

Andrew 8.0 幸 né

蓮々: isso é novidade

Nanyz: algum de vos vai imprimir essa conversa aq? ?

Andrew 8.0 幸 acabei de terminar a lição de mat

蓮々: leg

Rafa negão: Nem *podia tá usando o pc*

Nanyz: ta de castigo /

Gustavo Vinagre: Gustavo Vinagre alterou o estado para Online

Rafa negão: *cuava*

Andrew 8.0 幸 o meu tá loko!

蓮々: ta dms .

Nanyz:

Andrew 8.0 幸 quando eu digo loko eu quero dizer "uma bosta" né rafa?

蓮々:

Nanyz: se não gostei de cair no chão . porque quase cascou minha

Nanyz: mais fora isso . ta mt miera

Andrew 8.0 幸 hahhahahhahahahahhahahhahahahaha

蓮々: Ronaldo!!!!!"

Andrew 8.0 幸 f...

蓮々: Gordo

Gustavo Vinagre: gordo .mas artilhero

Nanyz: meu pai vai i ve ele hoje

Nanyz: o problema é pelo zambira →

Andrew 8.0 幸 ?1

蓮々: !



