

Do oral para o escrito na escola: uma proposta de atividade didática

JOSÉ OLÍMPIO DE MAGALHÃES

Doutor pela Universidade de Montréal, Canadá. Professor na UFU e na UFMG.

E-mail: joufu97@hotmail.com

ARIÁDINE Z. SOUSA

Mestre pelo PROFLETRAS/FALE/UFMG. Professora da Rede Pública de Ensino.

E-mail: ariadinesousa@hotmail.com



Resumo: Nas produções escritas dos alunos de turmas regulares dos anos finais do Ensino Fundamental, para as aulas de Língua Portuguesa, é frequente a utilização de recursos informais da fala cotidiana nos textos que deveriam ser escritos de maneira mais formal (próximos à norma culta). Feita essa constatação, propusemos uma atividade didática em que os estudantes, a partir das próprias produções orais, pudessem descobrir os usos característicos da fala e como lidar com tais usos ao transformar a fala em escrita. Para orientar as atividades, foram propostos dois quadros: o primeiro orientava o modo como deveriam ser transcritos os textos orais, tal como foram produzidos; o segundo propunha uma classificação das características da produção oral que deveriam ser identificadas através de números e letras. Finalmente, os textos foram reescritos sem as marcas da fala, aproximando-se mais e mais de um uso escrito mais formal.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Retextualização.

Abstract: In students' written productions in regular classes of the final years of elementary school, for Portuguese language classes, it is frequent the use of informal resources of everyday speech in texts that should be written in a more formal manner (close to the cultured norm). Having made this finding, we proposed a didactic activity in which students, from their own oral productions, could discover the characteristic uses of speech and how to deal with such uses by turning speech into writing. To guide the activities, two tables were proposed: the first one oriented how the oral texts should be transcribed as they were produced; the second proposed a classification of the characteristics of oral production that should be identified by numbers and letters. Finally, the texts were rewritten without the marks of speech, moving closer and closer to a more formal written use.

Keywords: Oral speech. Writing. Rewriting.

Introdução

Na nossa prática pedagógica, notamos, nas produções escritas dos alunos de turmas regulares dos anos finais do Ensino Fundamental, para as aulas de Língua Portuguesa, a frequente transposição de usos próprios da fala para os textos que deveriam ser escritos de maneira mais formal (próximos à norma dita culta).

Pareceu-nos que o problema advinha da dificuldade em reconhecer as diferenças entre os sistemas oral e escrito da língua e de suas situações de uso, aliado a certos (pre)conceitos referentes às atividades pedagógicas que envolvem a língua materna.

É comum que os professores de Língua Portuguesa escutem os alunos dizendo que não sabem escrever, que falam tudo errado, que português é uma língua difícil. Às vezes, os discentes acreditam que a escrita é mais importante que a fala; que a forma como se aprende a escrever na escola deve ser também um padrão de fala; que para alguém falar “certo”, tem que falar da forma como se escrevem os textos escolares. Percebemos que os alunos acabam por repetir o discurso que ouvem desde muito pequenos em casa, ou até na própria instituição de ensino, através dos educadores e gestores, como: “Professora boa é aquela que passa muitas produções de textos para os alunos fazerem”, “A professora Fulana não é boa porque não passa nada no quadro, os meninos não têm nada escrito no caderno!”, “O professor Sicrano não ensina nada, as aulas dele são só falação.” Esse valor maior atribuído à escrita é permeado por preconceitos: seu domínio está ligado a status, símbolo de educação, desenvolvimento, poder. Por conta disso, a oralidade tem ficado em segundo plano no ensino, sendo vista como uma modalidade que não tem tanta importância social, o que, além de causar preconceito, piora a insegurança dos alunos.

Segundo Marcuschi (2010), é comum que a língua oral interfira na língua escrita dos sujeitos e, por isso, a escola deve auxiliar o aluno no processo de transformação oral-escrito, sem que se rotule uma modalidade ou outra como “correta”, mas, sim, ressaltando o uso social de cada uma delas.

A situação apresentada não se limita a um debate sobre as modalidades; ela está centrada, também, em determinantes da variação linguística, visto que não há apenas uma forma oral no contexto multicultural de nossa sociedade. É importante que o aluno aprenda a reconhecer tais variações, bem como seu funcionamento, sua organização e sua importância social, entendendo essa capacidade como parte de sua formação cidadã.

Um dos desafios do ensino de Língua Portuguesa é conseguir mostrar aos discentes uma real situação de aplicação dos conhecimentos aprendidos na escola. Muitas vezes, os professores são questionados sobre o porquê de se aprender certos conteúdos. Além disso, quando não considerado pelo ensino, o surgimento de novas mídias interativas tem tornado o aprendizado pouco interessante, desmotivando os alunos. A proposta de atividade didática que ora apresentamos propõe o envolvimento dos alunos na construção do próprio saber, fazendo reflexões sobre os fatos gramaticais, com o auxílio imprescindível do(a) professor(a).

1 Referencial teórico

1.1 Relações entre fala e escrita

Tanto a fala quanto a escrita são práticas sociais usadas no cotidiano a favor das mais diversas intenções de comunicação, apresentando variações e recursos expressivos que estão a serviço dos interlocutores. As diferenças entre elas, como, por exemplo, os códigos usados – nesse caso, o som na fala e a grafia na escrita – não

indicam que elas sejam opostas. Marcuschi (2010, p. 17) considera que “a oralidade tem uma “primazia cronológica” indiscutível sobre a escrita. Os usos da escrita, no entanto, quando arraigados numa dada sociedade, impõem-se com uma violência inusitada e adquirem um valor social até superior à oralidade.” Infelizmente, essa supervalorização da escrita pode ser observada no ambiente educacional, que contribui, muitas vezes, por meio de práticas irrefletidas, para uma visão redutora e preconceituosa de língua.

Sobre a questão de os alunos acharem que a fala “correta” deve imitar a escrita, Kato (1995) considera que “[...] a fala e a escrita são parcialmente isomórficas, mas [...] na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente”, associando essa consideração ao trabalho de Brown (1981), que faz uma distinção entre “fala pré-letramento” e “fala pós-letramento”. Esses estudos dizem que os indivíduos aprendem primeiro a falar; depois aprendem a escrever associando a escrita à fala (principalmente na parte sonora); em seguida, através do letramento, aprimoram a escrita de forma que ela se desvincule em boa parte da fala; por último, surge uma segunda fala que procura “imitar” a escrita, uma fala pós-letramento. Essa segunda fala, obviamente, está relacionada ao status social da escrita, comentado anteriormente. Assim, segundo esses trabalhos, quanto mais letrado o indivíduo é, mais sua fala se assemelhará aos padrões da escrita.

1.2 Gênero “relato de experiência vivida”

O *relato de experiência vivida* se assemelha a outros gêneros que também podem se apresentar em formas orais e escritas, como o *depoimento*. Em ambos, o conteúdo temático básico são as experiências de vida dos indivíduos e pode ou não existir um entrevistador que aparece em *off* (no caso de depoimentos para televisão e documentários, por exemplo), conduzindo o tema¹.

Trata-se de um gênero em que um indivíduo pode falar ou escrever sobre suas vivências pessoais diversas, conforme o tema solicitado, podendo haver uma limitação de “tempo” (em minutos, no caso do oral) ou de tamanho (em linhas e caracteres, no caso do escrito), limitação essa que deve ser de conhecimento do informante para que possa selecionar a experiência mais apropriada. Nesses relatos aparecem, predominantemente, verbos no pretérito perfeito, pronomes em primeira pessoa e organização sintática simples. Em se tratando da forma oral, a narrativa possivelmente conterá pausas, truncamentos, alongamentos e hesitações, pois o indivíduo narra à medida que vai se lembrando dos acontecimentos.

Esse gênero é frequentemente utilizado em suas duas formas: a) oral: em conversas cotidianas que podem ocorrer no trabalho, com a família, em círculos de amizade; b) escrita: em redações escolares, e-mails, redes sociais. No caso das redes sociais, vale lembrar que em aplicativos como o *Whatsapp* e *Messenger* é possível empregar o *relato de experiência vivida* tanto na forma escrita (digitando) quanto na

¹ Nas gravações orais realizadas para nossa atividade, houve esse “entrevistador em off”, que não interferiu nos relatos, mas que estava presente.

forma oral (enviando áudios) e que esses meios digitais são utilizados cada dia mais pelas pessoas, o que ressalta a importância desse gênero, que é bastante atual e útil.

A partir de nossa constatação prévia de que os alunos reproduziam em suas produções escritas expressões usadas para a interação na fala – principalmente quando lhes era solicitado “contar alguma experiência pessoal” –, resolvemos propor e utilizar, em nossa atividade, o gênero *relato de experiência vivida*. Esse é um gênero narrativo, que parte da memória dos indivíduos e pode se apresentar tanto na modalidade oral, como na escrita, dependendo da situação de uso, o que contribuiu para que conseguíssemos alcançar os objetivos propostos em nosso trabalho.

1.3 Marcadores conversacionais

A comunicação oral é uma atividade linguística básica do ser humano, usada nas mais diversas esferas sociais e, por isso, de extrema importância. Quando se inicia uma conversa sobre determinado(s) assunto(s), os interlocutores fazem uma espécie de acordo que conta com a colaboração dos participantes para que essa atividade tenha sucesso e alcance seus objetivos (CASTILHO, 1998). Durante essas conversas, alguns recursos são utilizados a fim de se manter a interação. Esses recursos podem ser nomeados, segundo Urbano (1993), como Marcadores linguísticos (verbais e prosódicos) e Marcadores não-linguísticos² (olhar, riso, expressão corporal). Nossa pesquisa concentra-se no primeiro tipo de marcadores.

Segundo Castilho (1998), os marcadores conversacionais, também chamados de MCs, são geralmente definidos como recursos prosódicos usados para manter a interação entre os interlocutores durante a fala; dessa forma, pausas, alongamentos, silabações e entoações enfáticas são exemplos desses marcadores. Eles auxiliam na comunicação oral entre os falantes demonstrando, por exemplo, que o locutor está em dúvida; pensativo; dando uma brecha para que seu interlocutor interfira; enfatizando palavras mais importantes. Assim, mudança de tessitura (variações no tom de voz) e mudança na velocidade de fala são marcadores conversacionais, mas expressões como, por exemplo, “ah” e “ih” também funcionam como tal, havendo dificuldade em se categorizá-las. Sobre isso, o autor nos diz:

Parcialmente descritos na Gramática Tradicional como “palavras expletivas ou denotativas”, “expressões de realce”, “palavras de difícil classificação” e na Análise da Conversação como “organizadores globais”, podemos entendê-los como segmentos sintaticamente independentes do verbo constantes de um ou de mais de um item lexical, ou mesmo de expressões não-lexicais, funcionando no monitoramento da conversação e na organização do texto, distribuídos no início, no meio ou no final da unidade de análise (= turnos, pares adjacentes, unidades discursivas). (p. 47).

² Apesar de o Novo Acordo Ortográfico ter cortado esse hífen, vamos mantê-lo uma vez que estamos citando Urbano (1993).

As considerações de Castilho (1998) nos fazem perceber que tais marcadores estão particularmente ligados à modalidade oral da língua, sendo, por isso, difícil “encaixá-los” nas classificações gramaticais existentes. Sobre a independência sintática dos MCs, citada pelo autor, Marcuschi (1989, p. 299-300, grifos do autor) acrescenta: “Independência sintática significa aqui que essas expressões são *descartáveis* sem prejuízo da *construção sintagmática* em si, pois estruturalmente os MCs não estão integrados como constituintes essenciais”.

Apesar de os MCs poderem ser “descartados” sintaticamente, eles possuem funções essenciais na organização do discurso pelos falantes, não sendo, portanto, “descartáveis” nesse contexto. Segundo Marcuschi (1989),

Constituem um fator importante na *articulação textual*, evitando que a conversação se torne uma simples sucessão de monólogos paralelos. Mas, na medida em que encadeiam coesivamente um texto, os MCs também o segmentam, agindo como *fatores de segmentação* e suprimindo em boa medida o papel de *pontuação da fala* (p. 297, grifos do autor).

Os MCs, muito importantes na modalidade oral, são quase totalmente descartados quando retextualizamos um discurso da oralidade para a norma-padrão escrita da língua, sendo essa uma das principais diferenças entre fala e escrita. A partir do momento em que o aluno compreende essas diferenças, fica mais fácil para ele entender não somente a organização dessas duas modalidades de expressão da língua, como também o processo de retextualização (Conf. 1.5).

1.3 Disfluências

Delfino (2009) e Delfino e Magalhães (2010), baseados nos estudos psicolinguísticos de Bock & Levelt (1994), Garret (1975) e Levelt (1989), mostram que o processo de produção da fala se inicia quando o falante formula o que ele quer dizer, sendo o próximo passo a escolha de itens lexicais, semânticos e fonéticos para emitir essa mensagem. As disfluências são, segundo os autores, dificuldades que o falante pode apresentar durante esse processo. Entendemos, pois, que disfluências são: *alongamentos, ênfases, pausas silenciosas, expressões preenchedoras (pausas preenchidas), mudança de tessitura (variação no tom de voz), velocidade da fala, truncamentos e frases inacabadas*³.

É importante diferenciar as disfluências patológicas das não patológicas. Um exemplo de disfluência patológica é a gagueira, definida por Pereira (2005) como “uma dificuldade no planejamento motor da fala, o que pode explicar por que, em alguns momentos, a fala da pessoa que gagueja é lenta e difícil de ser produzida”. De acordo com a autora, indivíduos que gaguejam costumam usar bloqueios, repetições, prolongamentos, como estratégias de autocorreção ao perceberem um impedimento à produção imediata de sua fala. Já as disfluências não patológicas, objeto de estudo deste trabalho, são problemas de articulação comuns aos falantes e parte natural da

³ Conf. Quadro 1, apresentado no subtópico 1.4.

linguagem, como hesitações, pausas e truncamentos, usados, geralmente, com função de reparo no que está sendo dito.

Delfino (2009) ressalta que as disfluências durante a fala têm relação com o nível de conhecimento do falante sobre o assunto abordado e com o léxico que ele possui. Por exemplo: no caso de o falante ter muitas opções de palavras para usar em determinado assunto, ele provavelmente fará mais pausas do que no caso contrário. Esse excesso de pausas (desde que não exagerado), mudanças de tessitura durante o discurso, ênfases em determinadas palavras e expressões, além de outros tipos de disfluências, não prejudicam a compreensão do discurso pelos ouvintes.

Dentro do grupo das disfluências, existem aquelas denominadas *disfluências de reparo*, que são assim definidas por Delfino (2009), baseando-se na pesquisa de Bortfeld *et al.* (2001): [...] podem ser entendidas como uma consequência de o falante não ter tido tempo suficiente para planejar sua fala, ou mesmo dificuldades de processamento, necessitando assim interrompê-la, retomar a informação e, então, corrigi-la. (p. 12-13).

Em outras palavras, quando o falante não consegue organizar seu discurso ou quando decide mudar a ordem das informações, de sua escolha lexical, de sua linha de raciocínio, ele interrompe seu fluxo de fala para fazer uma retificação. Podemos aqui retomar um aspecto da relação entre oralidade e escrita, uma vez que o processamento da fala muitas vezes não acompanha o fluxo do pensamento, evidenciando-se essa questão através das disfluências de reparo, fenômeno oral não observado na escrita, já que basta apagar o que foi redigido no papel e reescrever da maneira desejada.

As pausas, excluídas aquelas referentes à pontuação, são disfluências utilizadas frequentemente na oralidade. Dificilmente encontraremos uma conversa natural (formal ou informal) em que não haja pausas. Conforme a pesquisa de Delfino (2009), consideramos, para este trabalho, dois tipos de pausas: não preenchidas (silenciosas) e preenchidas (sonoras). Ambas podem ser tomadas, em muitas das vezes, como fenômenos de hesitação e planejamento da fala, quando o emissor organiza seu discurso antes de sonorizá-lo.

As pausas preenchidas costumam ser sonorizadas com certas expressões preenchedoras, como *éh*, *hum*, *ih*, geralmente acompanhadas de um alongamento. O uso desse tipo de pausa está comumente relacionado ao conceito de turno⁴, pois, no momento em que o falante faz uma pausa para organizar mentalmente seu discurso, ele pode optar por utilizar uma pausa preenchida, visto que esse tipo de pausa sinaliza para o interlocutor que o discurso ainda não foi concluído, impedindo, assim, que ele presuma seu encerramento e inicie uma nova fala, “assaltando” o turno.

1.4 Marcadores linguísticos da fala

A partir dos estudos citados até aqui e da pré-análise de alguns *relatos de experiência vivida*, além da observação das produções escritas dos alunos, elaboramos

⁴ Castilho (1998, p.36) considera que “Turno é o segmento produzido por um falante com direito a voz.”.

um Quadro de Marcadores Linguísticos comuns na oralidade, apresentado abaixo e explicado nos subitens que se seguem.

Quadro 1: Marcadores linguísticos da fala

1. Marcadores prosódicos – Nível 1		
A	alongamentos / ênfases	<i>co::m - êh::: - ela:: - marcANte</i>
B	pausas silenciosas	...
C	mudanças de tessitura	variação no tom de voz
D	velocidade da fala	mais rápida, lenta, silabada
E	truncamentos	<i>no cell/telefone</i>
2. Marcadores lexicais		
A	fóricos (referências ao texto ou a algo fora dele)	<i>olha - isso</i>
B	dêiticos de tempo	<i>agora - já</i>
C	dêiticos de lugar	<i>aqui - daí</i>
D	palavras resumitivas ou explicativas	<i>assim - tipo assim - que nem</i>
3. Marcadores não lexicais		
A	expressões preenchedoras (pausas preenchidas)	<i>hummm - êh:: - ã - ih - pô</i>
B	resumidores	<i>tátátá - parará parará - e tudo</i>
4. Marcadores fonético-fonológicos – Prosódicos Nível 2		
A	monotongações	<i>#pexe# #vo# #começo#</i>
B	ditongações	<i>*meninuisperto*</i>
C	degeminações	<i>[[bol(a)marela]]</i>
D	haplologias	<i>+dendasala+ +faculdadinâmica+</i>
E	próteses	<i>{avoar} {apois}</i>
F	epênteses	<i>\advogado\ \pineu\</i>
G	elisões	<i>[mesescura] [zonurbana]</i>
H	síncopes	<i>//xícra// //fósfru//</i>
I	apócopes	<i>=mulé= =recebê= =pó=</i>
J	aféreses	<i>~bacate~ ~tá~ ~cê~</i>
5. Marcadores pragmáticos		
A	inícios de conversa	<i>e aí? - tudo bem? - vamos lá?</i>
B	pedidos de apoio	<i>não é?/né? - certo? - concorda?</i>
C	Organizacionais/sequenciais	<i>e - tá bom - aí - outra coisa - e aí - ok</i>
6. Marcadores morfossintáticos⁵		
A	uso não formal da concordância de gênero	<i>as menina e os menino tudo - menas</i>
B	uso não formal da concordância de número	<i>eles estava na casa</i>
C	uso não formal da concordância de pessoa	<i>eu te falei pra você</i>
D	uso não formal da concordância de tempo/modo	<i>eu queria uma pizza e vou pedir pro garçom -p espero que você chega amanhã</i>
E	frases inacabadas	<i>ele falou... toda vez a moça cantava</i>
F	uso aleatório das regências verbais e nominais	<i>estou <u>convencido com</u> que a verdade aparecerá</i>

⁵ Há dúvidas, ou mesmo divergências, sobre o estatuto dessas realizações morfossintáticas como marcadores conversacionais. Veja-se, no entanto, o que propomos no item 1.4.6, a seguir.

Passamos, então, a detalhar esse quadro.

1.4.1 Prosódicos – Nível 1

Neste grupo, foram alocados os seguintes MCs: *alongamentos/ênfases, pausas silenciosas, mudanças de tessitura, velocidade da fala e truncamentos*. Discorreremos sobre algumas funções desses marcadores nos subtópicos anteriores, incluindo um pertencente ao grupo dos Morfossintáticos, o *frases inacabadas*, por considerarmos que esse marcador apresenta características de disfluências. Outros marcadores importantes desse grupo relacionam-se às *ênfases*, às *mudanças de tessitura* e aos *alongamentos*.

As *ênfases* estão associadas à entoação. Cagliari (1992) mostra que a variação no tom de voz pode estar relacionada, também, a significados semânticos ligados às atitudes dos falantes. Tal fato é exemplificado pelo autor com os seguintes enunciados, nos quais as sílabas tônicas salientes foram grifadas:

- (4) Pedro não pagou a conta do **açougue**.
- (5) Pedro não **pagou** a conta do açougue.
- (6) **Pedro** não pagou a conta do açougue. (p. 139, grifos do autor)

Em seguida, Cagliari (1992) faz a seguinte análise desses enunciados:

O enunciado (4) permite que se pressuponha que Pedro tenha pagado outra conta, menos a do açougue. O enunciado (5) permite que se pressuponha que ele aumentou a conta e não que ele a tenha liquidado. Já o enunciado (6) permite que se pressuponha que outra pessoa tenha pagado a conta, mas não Pedro. (p. 139)

A análise feita pelo autor é apenas uma das possíveis, já que a *ênfase* dada a determinada palavra ou sílaba pode ter variados sentidos, dependendo de como o falante deseja ser interpretado. Uma *ênfase* também pode ser usada, por exemplo, para demonstrar ironia ou para reforçar a palavra principal que responde a determinada pergunta.

Mudanças de tessitura são variações no tom de voz durante a fala. Nesse caso, elas podem ter variadas funções no discurso, como destacar ou marcar elementos, indicar pedido de turno ou sinalizar o final dele, ajudar o ouvinte a conectar palavras e ideias ditas antes com outras ditas depois (função coesiva) (CAGLIARI, 1992, p. 140).

Como vimos anteriormente, os *alongamentos*, muitas vezes, acontecem durante as pausas preenchidas, em expressões não lexicalizadas, demonstrando intenção do falante em planejar a fala ou reparar algo que foi dito; no entanto, essa não é a única função dos *alongamentos*. Cagliari (1992) mostra que os alongamentos podem ser realizados para demonstrar certos atributos através do uso de palavras lexicalizadas. O autor exemplifica essa situação através dos seguintes enunciados:

- (15) João tem uma casa! (“caaaaa-sa”)
- (18) O cavalo corre! (“cooooo-rre”)

(20) Ela estuda muito!?!... (“muuuuui-to”) (p. 142)

Analisando esses enunciados, o pesquisador diz que, em (15), pode-se pressupor que a casa de João é excelente, grande, bonita, etc.; em (18), pode-se pressupor que o cavalo corre em alta velocidade; o enunciado (20) é analisado como um exemplo de ironia, equivalendo a estuda pouco.

As análises mostradas até aqui confirmam o que foi dito anteriormente por Castilho (1989) sobre a difícil categorização dos MCs, pois vemos que um mesmo marcador pode apresentar diferentes funções conforme as intenções do falante.

1.4.2 Lexicais

Nesse grupo, estão os marcadores *fóricos* (“olha”, “isso”...), os *dêiticos de tempo* (“agora”, “já”...), os *dêiticos de lugar* (“aqui”, “daí”...) e as *palavras resumitivas ou explicativas* (“assim”, “tipo assim”, “que nem”...). Sobre esses marcadores, Castilho (1998) ressalta:

[...] deve-se notar que os itens lexicais que funcionam como MCs são itens plenos, cujo sentido foi alterado, passando de um sentido mais concreto para um mais abstrato. Assim, um verbo como *olhar*, que pode organizar uma sentença (como em “O aluno olhou a prova do vizinho”), ao operar como marcador (como em “olha I... como você sabe...”) adquire um sentido mais interacional, algo como “preste atenção ao que vou dizer”. O mesmo se pode dizer de expressões como *agora*, *logo*, que na conversação perdem o sentido dêitico de tempo e de lugar, assinalando o tempo do desenvolvimento do discurso, ou o lugar em que aí se ordenam os argumentos (p. 48, grifos do autor).

O autor ainda acrescenta que uma palavra lexical, para adquirir a função de MC, deve apresentar uma multifuncionalidade semântica. Sobre esse aspecto, Marcuschi (1989) chama atenção para a característica bidirecional dos marcadores *fóricos*. Segundo o autor, esse tipo de marcador pode se referir anaforicamente a uma ideia anterior e cataforicamente a uma ideia que ainda será apresentada. Além disso, esses marcadores “apontam para a função básica dos MCs, qual seja a de sustentar a interação tanto considerando o parceiro quanto introduzindo uma posição pessoal.” (MARCUSCHI, 1989, p. 299, grifo do autor).

1.4.3 Não lexicais

Neste grupo, encontram-se as *expressões preenchedoras* – pausas preenchidas (“hum”, “éh:”, “ã”...) e os *resumidores* (“tátátá”, “parará parará”, “e tudo”...). O primeiro marcador desse grupo já foi abordado no item 3.1, acima. Sobre a função dos *resumidores*, Macedo e Silva (1996, p. 12) consideram que “encerram uma lista de itens e resumem o que se considera ser de conhecimento do interlocutor.” Em outras palavras, esses marcadores são utilizados pelos falantes para que não precisem enumerar uma lista de elementos pertencentes a determinado grupo já identificado

pelo ouvinte. Esse recurso ajuda a ganhar tempo, considerando-se a dinamicidade da fala.

1.4.4 Fonético-fonológicos⁶ – Prosódicos Nível 2

Neste grupo, foram alocados alguns fenômenos orais conhecidos como metaplasmos, a saber: *monotongações*, *ditongações*, *degeminações*, *haplologias*, *próteses*, *epênteses*, *elisões*, *síncopes*, *apóopes* e *aféreses*. Esses MCs ocorrem através de fenômenos de ligação interna e externa de segmentos.

Os marcadores *elisões*, *degeminações* e *ditongações* são formas de realização de um fenômeno oral chamado “sândi vocálico”, que consiste na junção ou apagamento de sons vocálicos e é muito comum quando falamos. Segundo Brambila (2015):

O fenômeno de sândi vocálico implica encontro de vogais e reestruturação silábica. Ele pode ser interno ou externo à palavra:

álcool ~ *álc[ol]*: sândi vocálico interno,

menina agora ~ *menin[a]gora*: sândi vocálico externo (pag. 10 – grifos do autor).

Os marcadores citados anteriormente são as três formas de manifestação de sândi vocálico do tipo externo e acontecem das seguintes formas:⁷

a) *Elisão*: ocorre, predominantemente, pelo apagamento da vogal baixa /a/, quando esta fica diante de outra vogal, havendo choque nuclear entre as sílabas.

Ex.: mes[e]scura; zon[u]rbana

b) *Degeminação*: ocorre pela fusão de duas vogais semelhantes, resultando em uma vogal encurtada.

Ex.: bol[a]marela

c) *Ditongação*: ocorre pela formação de ditongos a partir da vogal final de um vocábulo e da vogal inicial do outro.

Ex.: menin[wj]sperto

Seara, Nunes e Volcão (2011) explicam o fenômeno do marcador *epêntese* dizendo que “haverá a inserção de um segmento [...] [j] quando uma consoante [...] em posição final de sílaba for antecedida por uma vogal acentuada” e exemplificam com a palavra *três* sendo pronunciada como *trê[j]s* (SEARA, NUNES E VOLCÃO, 2011, p. 115). Podemos também acrescentar exemplos como o da palavra *advogado* sendo pronunciada como *adivogado* e a palavra *pneu*, pronunciada como *pineu*.

⁶ É importante ressaltar que, embora a fala esteja repleta de alterações segmentais como alçamentos, harmonias, desvozeamentos e outras, muito relacionadas a variações regionais, neste estudo, não serão consideradas tais alterações puramente segmentais, mas apenas aquelas que envolvam fenômenos fonético-fonológicos acima do segmento (nível prosódico), já no nível da combinação de segmentos (a sílaba), como nos casos das monotongações, ditongações, elisões, degeminações, haplologias e outros metaplasmos.

⁷ Tais manifestações de sândi vão depender também da tonicidade das vogais envolvidas e do fraseamento. Para mais detalhes conf. BISOL, 1992.

O processo da *monotongação*, segundo as mesmas autoras, ocorre, frequentemente, quando os ditongos [aj] e [ej], diante de [j], [ʒ] e [r], passam a ser pronunciados como uma única vogal. O mesmo ocorre com o ditongo [ow], porém esse monotonga-se em qualquer ambiente (SEARA, NUNES E VOLCÃO, 2011, p. 43).

Ex.: peixe ['pejʃ] ['peʃ]

vou ['vow] ['vo]

No caso do marcador *síncope*, as autoras esclarecem:

[...] em palavras proparoxítonas [...] a penúltima vogal pode desaparecer, transformando a palavra em uma paroxítona. É o que se vê na palavra *fósforo*, pronunciada como *fósfro*. Nesse caso, ocorreu síncope, uma vogal próxima a uma outra acentuada foi eliminada. (p. 110).

Sobre o MC *haplologia*, Bisol (2000, p. 409) cita Nogueira (1958, p. 180), que diz que “a haplologia compreende duas partes: síncope da vogal seguida de geminação de duas consoantes que podem fundir-se ou não”. Esse fenômeno ocorre comumente em fronteira de palavras, quando uma sílaba pode ser apagada.

Ex.: dentro da sala “dendasala”

faculdade dinâmica “faculdadinâmica”

O marcador *prótese*, segundo Conceição e Silva (2010, p. 80), “é o aumento do som no início da palavra”, podendo ser exemplificado em palavras como *voar*, pronunciada como *avoar*; e *pois*, pronunciada como *apois*.

As mesmas autoras definem o marcador *apócope* como “queda de fonema no fim do vocábulo” (CONCEIÇÃO E SILVA, 2010, p. 81). Muitos exemplos desse metaplasmo podem ser vistos na pronúncia do infinitivo dos verbos, como:

cantar cantá

escrever escrevê

dormir dormi

Por último, o marcador *aférese* “é a queda de fonemas no início da palavra” (CONCEIÇÃO E SILVA, 2010, p. 80). Esse fenômeno pode ser notado na pronúncia das palavras *tá*, em lugar de *está*; e *cê*, em lugar de *você*.

1.4.5 Pragmáticos

Os MCs deste grupo funcionam como articuladores da interação. São eles: *inícios de conversa* (“e aí?”, “tudo bem?”, “vamos lá?”...), *pedidos de apoio* (“não é / né?”, “certo?”...) e *organizacionais/sequenciais* (“é”, “tá bom”, “aí”, “outra coisa”...).

Destacamos aqui uma peculiaridade da função dos MCs *pedidos de apoio*: servem para “checar” a aprovação do ouvinte, que pode concordar com o que está sendo dito ou não. Sobre essa função, Marcuschi (1989) ressalta:

[...] pode-se observar que a presença desses MCs na interação indica que o próprio objeto do discurso está sendo construído em conjunto e como tal se legitimando, acarretando assim uma função essencial no processo discursivo. De resto, esses MCs são característicos da fala e não são recorrentes na escrita. (p. 315)

1.4.6 Morfossintáticos

Tecnicamente, manifestações orais como *concordâncias não formais de gênero, de número, de pessoa, de tempo/modo, frases inacabadas e uso aleatório de regências verbais e nominais*, embora recorrentes na fala espontânea e percebidos como naturais, sem afetação, não seriam propriamente Marcadores Conversacionais, uma vez que pertencem à construção/organização sintática da língua (atividade gramatical), diferentemente dos marcadores prosódicos de níveis 1 e 2, dos marcadores lexicais e não lexicais e dos pragmáticos, fortemente ligados à enunciação (atividade social e interacional). Existem variados estudos, como os de Oliveira e Nascimento (1990), Kato (1995), Marcuschi (2010), que lidam com cada caso desses em particular, investigando suas causas e seus diversos usos, relacionando-os a fatores como região, faixa etária e escolaridade. Em nosso trabalho, detemo-nos em classificá-los e analisá-los de acordo com sua frequência nos relatos. As frases em que ocorram esses tipos de 'marcadores' serão sublinhadas, na transcrição (conf. Metodologia, item 2, a seguir), a fim de se facilitar sua identificação.

1.5 Retextualização

O termo retextualização é definido por Benfica (Glossário do Ceale)⁸ como um “processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base”. Esse processo, segundo Marcuschi (2010), pode ocorrer quando os usuários da língua transformam um texto falado em escrito (entrevista oral para entrevista impressa), um texto falado em outro texto falado (conferência e tradução simultânea), um texto escrito em falado (texto escrito para exposição oral) ou um texto escrito em outro texto escrito (texto escrito para resumo escrito). Em nossa pesquisa, trataremos da primeira possibilidade de retextualização citada pelo autor – texto falado transformado em texto escrito – utilizando esse termo para nos referirmos ao processo de transposição da fala para a escrita, mantendo-se o que for pertinente ao texto formal, sem os Marcadores Linguísticos, podendo ser o resultado do processo conhecido como “texto enxuto”.

É importante ressaltar que o texto oral não se transforma diretamente no “texto enxuto”; antes desse resultado final, precisamos passar pelo processo de transcrição que, em nossa pesquisa, consideramos como *anotar em um papel o que foi dito*, sem interferir na produção, grafando todos os marcadores e fazendo comentários descritivos relevantes (“riu”, “tossiu”, “fez um estalo com a boca”), através de uma técnica apropriada (a ser apresentada na Metodologia, a seguir). No caso da retextualização, haverá uma maior interferência no texto, eliminando-se os marcadores da fala, preenchendo lacunas e modificando a linguagem. Portanto, transcrição, “texto enxuto” e retextualização são processos diferentes, um pressupondo o outro.

Nosso objetivo com o ensino desse processo é que, colocando em prática a retextualização, os discentes compreendam as diferenças entre fala e escrita de acordo

⁸ <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>. Acesso em: 31 jan. 2018.

com o contexto de produção. Essa ideia é corroborada por Fávero, Andrade e Aquino (2000), que diz:

O aprendizado das operações de transformação do texto falado para o escrito coloca-se como imprescindível para o melhor domínio da produção escrita que se tem evidenciado muito problemática entre nossos jovens estudantes. A aplicação de atividades de observação que envolvem a organização de textos falados e escritos permite que os alunos cheguem à percepção de como efetivamente se realizam, se constroem e se formulam esses textos. (p.83)

Compreende-se, portanto, que a retextualização é uma forma de produção textual que deve ser ensinada na escola para que o aluno descubra as práticas sociais de uso da língua e, conseqüentemente, desenvolva sua capacidade discursiva. O professor que opta por trabalhar a retextualização em sala de aula contribui para uma prática de produção de texto efetivamente comunicativa.

2 Metodologia

Nossa atividade foi aplicada em 2018, na Escola Estadual Professor Clóvis Salgado, situada na cidade de Belo Horizonte, em duas turmas regulares do 9º ano do Ensino Fundamental, simultaneamente. A primeira turma, chamada de 901, possuía 28 alunos realmente frequentes e a segunda turma, chamada de 902, possuía 17 alunos que se revezavam na frequência às aulas.

O projeto de ensino foi composto pelas seguintes etapas:

- 1) gravação em áudio de *relatos orais de experiência vivida* dos alunos, com durações entre 1 e 2 minutos⁹;
- 2) escuta e transcrições fiéis de relatos, utilizando o “Quadro de Direções para Transcrição da Fala”, conforme abaixo, (adaptação, feita por nós, das “Normas para transcrição”, propostas pelo Projeto NURC/SP¹⁰ e apresentada por Castilho-Preti (1986)):

⁹ Foram realizadas 12 gravações em áudio dos *relatos de experiência vivida* dos alunos, das quais selecionamos, inicialmente, oito. Ao final, por razões diversas, utilizamos apenas cinco dentre as oito. As oito gravações utilizadas em nossa atividade estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <https://soundcloud.com/ariadine-sousa/sets/audios-dissertacao-do-oral-para-o-escrito-na-escola-uma-forma-de-ensinar>.

¹⁰ Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta / cidade de São Paulo.

Quadro 2: Direções para transcrição da fala

Ocorrências	Símbolos / Explicações	Exemplos
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	<i>e coméle reinicia</i>
Entoação enfática	Maiúsculas	<i>porque as pessoas reTÊM moeda</i>
Alongamento de vogal ou consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais	<i>ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro</i>
Silabação	-	<i>por motivo tran-sa-ção</i>
Perguntas	?	<i>meu?... meu melhor aniversário foi</i>
Citações literais, reproduções de discurso direto durante a gravação	" "	<i>Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIRA entre nós"...</i>
Pausas silenciosas (muitas serão apenas sintáticas)	...	<i>jogando ele... quase que amanheci... na::</i>
Pausas preenchidas	palavras e expressões que demonstrem hesitação	<i>éh ah hum</i>
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	<i>do nível de renda... () nível de renda nominal...</i>
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	<i>(estou) meio preocupado (com o gravador)</i>
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	<i>((tossiu))</i>
Indicação de que a fala foi retomada ou interrompida em determinado ponto	(...)	<i>(...) nós vimos que existem...</i>
Elisão	[] apagamento de vogal final de palavra quando esta fica diante de outra vogal inicial de palavra, havendo choque nuclear entre as sílabas	<i>[mes(e)scura] [zon(u)rbana] [livr(i)scura]</i>
Degeminação	[[]] ocorre pela fusão de duas vogais semelhantes, resultando em uma vogal encurtada	<i>[[bol(a)marela]]</i>

Continua...

...Conclusão

Ditongação	* *	<i>*menin(wj)sperto*</i>
	ocorre pela formação de ditongos a partir da vogal final de um vocábulo e da vogal inicial do outro	
Monotongação	# #	<i>peixe > #pexe# vou > #vo#</i>
	ocorre, frequentemente, quando os ditongos [aj] e [ej], diante de [ʃ], [ʒ] e [r], passam a ser pronunciados como uma única vogal. O mesmo ocorre com o ditongo [ow], porém esse monotonga-se em qualquer ambiente.	
Haplologia	+ +	<i>dentro da sala > +dendasala+ dente de leite > +dendileite+</i>
	ocorre pelo apagamento de uma sílaba final. Isso se deve ao compartilhamento de algum traço da sílaba seguinte	
Apócope	= =	<i>mulher > =mulé= receber > =recebê= pode > =pó=</i>
	queda de fonema no final do vocábulo	
Prótese	{ }	<i>voar > {avoar} pois > {apois}</i>
	inserção de fonema no início do vocábulo	
Epêntese	\ \	<i>advogado > \advogado\ pneu > \pineu\</i>
	inserção do fonema [j] no interior do vocábulo	
Síncope	// //	<i>xícara > //xícra// córrego > //corgo//</i>
	retirar um fonema no meio da palavra	
Aférese	~ ~	<i>abacate > ~bacate~ está > ~tá~</i>
	retirar fonema(s) no início da palavra	

3) identificação e classificação dos Marcadores Linguísticos da Fala, no próprio texto transcrito, utilizando o Quadro 1, item 1.4, acima¹¹;

4) primeira retextualização dos textos orais em escritos, sem os MCs, mas com algumas correções na forma (“texto enxuto”);

5) segunda retextualização em linguagem formal escrita.

Os alunos realizaram experimentalmente as quatro primeiras etapas acima (a quinta foi realizada pelos pesquisadores e apresentada aos discentes), com 2 relatos de terceiros a fim de que aprimorassem a técnica. As atividades foram realizadas em grupos de 4 a 6 alunos e registradas em uma folha de papel almaço. Ao final do trabalho com cada relato, escrevia-se no quadro uma “versão final”, com a participação de todos os grupos.

A seguir, apresentamos, passo a passo, a título de exemplo da aplicação da Metodologia, a atividade com um desses relatos de “treino”, feita com os alunos.

Relato 3 (treino)

Duração: 1 minuto e 8 segundos

1. Escuta e transcrição do Relato 3, conforme Quadro 2, acima:

é::h... eu tava lá no \FacebookI\... aí eu fiz uma =postage=((celular toca))... aí um:: rapaz #comentô# minha =postage=... e aí nisso... depois nós #começô# =conversá=... aí ele mim #chamô# no::... no #mensagero# +pa+ nós =conversá= aí conversa va::i... aí depois de uns dias ele #pegô# e:: me:: pediu em namoro... Aí eu peguei... [tip(a)ssim]... eu não respondi na hora... aí depois de uma::s mes/meia hora... eu fui e:: falei que #acetava# =namorá= com ele aí... nós #começô# a =namorá= aí nós tá até hoje namorando... que aí até que... ESSE mês... até que enfim #chegô#... que ele vai =pegá= e vai vim... =passá= uns dia aqui... Aí nós ~tá~ pensando em:: =casá=... só que ainda não tem a DATA cer::ta... to/totalmente... e::... nisso eu =~tô= muito feliz também ele também tá muito feliz e nós tá muito empolgado porque [tip(a)ssim] nós nunca se viu pessoalmente... e... aí nós tá indo assim¹²

2. Identificação e classificação dos Marcadores, conforme Quadro 1, item 1.4:

é::h(3A / 1A)...(1B) eu tava(4J) lá(3A) no \FacebookI\ (1A / 4F)...(1B) aí(5C) eu fiz uma =postage=(4I)((celular toca))...(1B) aí(5C) um::(1A) rapaz #comentô#(4A) minha =postage=(4I)...(1B) e aí(5C) nisso(2A)...(1B) depois(2B) nós #começô#(4A) =conversá=(4I)(6B)...(1B) aí(5C) ele mim(6F) #chamô#(4A) no::(1A)...(1B) no #mensagero#(4A) +pa+(4D) nós =conversá=(4I)(6B) aí(5C) conversa va::i(1A)...(1B) aí(5C) depois de uns dias ele #pegô#(4A / 2A) e::(1A) me::(1A) pediu em namoro...(1B) Aí(1A / 5C) eu peguei(2A)...(1B) [tip(a)ssim](2D / 4G)...(1B) eu não respondi na hora...(1B) aí(5C) depois de uma::s(1A) mes/meia(1E) hora...(1B) eu fui(5C) e::(1A) falei que #acetava#(4A) =namorá=(4I) com ele(6F)(1D) aí(5C)...(1B) nós #começô#(4A) (6B) a =namorá=(4I) aí(5C) nós tá(6B) até hoje namorando...(1B) que aí(5C) até que(2B)...(1B) ESSE(1A) mês...(1B) até que enfim

¹¹ Esse Quadro foi apresentado aos alunos, durante as aulas, a fim de se ensinar e exemplificar as funções dos Marcadores Linguísticos, além de facilitar sua localização nos relatos de experiência vivida analisados por eles.

¹²R.G., 20 anos, cursando 1º ano da EJA (Ensino Médio).

#chegô#(4A)...(1B) que ele vai =pegá=(4I) e vai vim(6D)...(1B) =passá=(4I) uns dia(6B) aqui...(1B) AÍ(1A / 5C) nós ~tá~(4J)(6B) pensando em::(1A) =casá=(4I)...(1B) só que ainda não tem a DAta(1A) cer::ta(1A)...(1B) to/totalmente(1E)...(1B) e::(1A)...(1B) nisso(2A) eu =~tô~=(4J / 4I) muito feliz também ele também tá(4J) muito feliz e nós tá(4J) muito empolgado(6B) porque [tip(a)ssim](2D / 4G) nós nunca se viu(6B / 6C) pessoalmente...(1B) e...(1B) aí(5C) nós tá(4J) indo(6B) assim

3. Primeira retextualização sem os MCs, mas com algumas correções na forma (feita pelos alunos):

Eu estava no Facebook e fiz uma postagem. Um rapaz comentou minha postagem e depois nós começamos a conversar – ele me chamou no mensageiro para conversarmos. Depois de uns dias, ele me pediu em namoro, mas eu não respondi na hora. Depois de meia hora, eu falei que aceitava namorá-lo. Nós começamos a namorar e nós estamos até hoje namorando, até que este mês – até que enfim chegou – ele vai vir passar uns dias aqui. Nós estamos pensando em nos casarmos, só que ainda não tem a data certa totalmente. Eu estou muito feliz, ele também está muito feliz e nós estamos muito empolgados porque nós nunca nos vimos pessoalmente. Estamos indo assim.

4. Segunda retextualização em linguagem formal escrita (feita pelos pesquisadores)¹³:

Eu estava **on-line** no Facebook, fiz uma postagem, um rapaz **comentou-a e me chamou para conversar através do Messenger. Alguns dias depois**, ele me pediu em namoro, mas eu não respondi na hora. **Passada mais ou menos meia hora, respondi** que aceitava namorá-lo. **Começamos a namorar e estamos até hoje namorando.**

Este mês – enfim chegou – ele vai vir passar uns dias aqui. **Estamos** pensando em nos casarmos, **mas ainda não marcamos a data certa. Estou muito feliz e ele também, ambos empolgados** porque nós nunca nos vimos pessoalmente. **Continuamos assim.**

Após esse momento, os alunos realizaram as atividades, da mesma forma que acima, com os cinco relatos de autoria dos colegas deles¹⁴.

3 Resultados e análise

A aplicação da atividade de ensino durou aproximadamente dois meses e meio, utilizando-se as seis aulas de Língua Portuguesa disponíveis para cada uma das turmas. Ao final dos trabalhos com cada relato, foram criadas seis tabelas com a contagem e frequência dos marcadores (conforme Quadro 1) identificados e classificados. A junção dos dados das seis tabelas criadas, encontrados nas cinco gravações selecionadas (Relatos de 4 a 8), resultou na seguinte Tabela Geral:

¹³ Os trechos diferentes entre a primeira e a segunda versão foram destacados em negrito, a fim de facilitar a identificação das mudanças.

¹⁴ Cf. nota 9, acima.

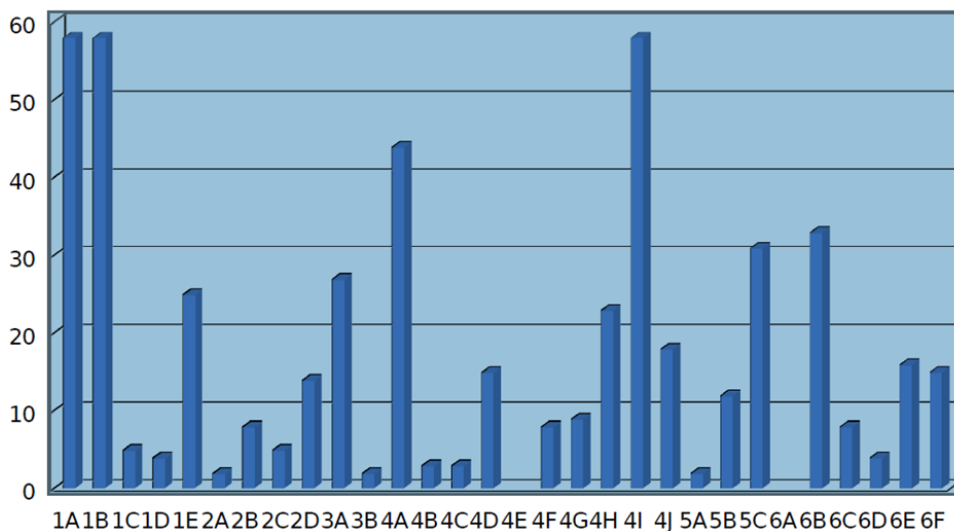
Tabela 1: Tabela geral de contagem e frequência dos marcadores

Nome do MC	Cód.	Número de ocorrências					Total
		Rel. 4	Rel. 5	Rel. 6	Rel. 7	Rel. 8	
alongamentos/ênfases	1A	15	24	8	10	1	58
pausas silenciosas ¹⁵	1B	9	8	8	17	16	58
mudanças de tessitura	1C	1	0	0	4	0	5
velocidade da fala	1D	1	0	1	2	0	4
truncamentos	1E	11	4	0	9	1	25
fóricos	2A	0	0	0	0	2	2
dêiticos de tempo	2B	1	0	6	0	1	8
dêiticos de lugar	2C	4	1	0	0	0	5
palavras resumitivas ou explicativas	2D	2	1	0	11	0	14
expressões preenchedoras (pausas preenchidas)	3A	6	16	3	2	0	27
resumidores	3B	0	2	0	0	0	2
monotongações	4A	12	9	5	11	7	44
ditongações	4B	2	0	0	1	0	3
degeminações	4C	1	2	0	0	0	3
haplologias	4D	9	5	1	0	0	15
próteses	4E	0	0	0	0	0	0
epênteses	4F	0	5	0	1	2	8
elisões	4G	1	0	5	3	0	9
síncopes	4H	3	7	3	10	0	23
apócopes	4I	21	17	5	12	3	58
aféreses	4J	6	0	0	12	0	18
inícios de conversa	5A	0	1	0	1	0	2
pedidos de apoio	5B	1	7	0	4	0	12
Itens organizacionais e/ou sequenciais	5C	14	4	0	12	1	31
uso não formal das concordâncias de gênero	6A	0	0	0	0	0	0
uso não formal das concordâncias de número	6B	1	7	12	6	7	33
uso não formal das concordâncias de pessoa	6C	5	1	0	2	0	8
uso não formal das concordâncias de tempo/modo	6D	2	0	0	0	2	4
frases inacabadas	6E	3	3	2	4	4	16
uso aleatório das regências verbais e nominais	6F	9	4	1	1	0	15

¹⁵ Não estão computadas as pausas sintáticas (referentes a vírgulas e pontos).

A partir dessa Tabela, foi gerado o seguinte gráfico geral de frequência dos marcadores encontrados nos Relatos 4 a 8:

Gráfico 1: Frequência dos marcadores encontrados nos relatos



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Para a análise desses resultados, gostaríamos de salientar que eles apenas apontam para uma interpretação surgida durante a aplicação da atividade com os alunos das duas turmas, uma vez que este é um tipo de trabalho em que sempre podemos identificar novos marcadores. Ao ouvir os relatos mais de uma vez, uma mesma pessoa poderá encontrar outros marcadores, o que possivelmente também ocorrerá caso pessoas diferentes ouçam os relatos e depois comparem os marcadores encontrados. Ressalte-se também o fato de que certos marcadores são característicos de determinado falante, como podemos notar, por exemplo, na Tabela 1 acima, para o item 1A (alongamentos/ênfases). Em todo caso, o Gráfico acima aponta para uma tendência de uso maior ou menor de alguns marcadores. Analisaremos, então, alguns dados do gráfico que merecem nossa atenção.

Os marcadores *alongamentos/ênfases* (1A) e *pausas silenciosas* (1B) foram os mais utilizados nos relatos: 58 vezes cada um. Observamos que, em grande parte das ocorrências, esses dois marcadores estão relacionados, pois os falantes geralmente fazem *alongamentos* antes das *pausas silenciosas*, procurando planejar o discurso enquanto falam. Comprova-se, aqui, um dos aspectos da relação entre oralidade e escrita, uma vez que o processamento da fala muitas vezes não acompanha o fluxo do pensamento, fazendo com que o falante utilize-se desses marcadores. Por esse mesmo motivo, notamos que os *alongamentos* também aparecem muitas vezes juntos ao marcador *expressões preenchedoras* (*pausas preenchidas*) (3A), utilizado 27 vezes.

Os marcadores *apóopes* (4I) e *monotongações* (4A) também tiveram um grande número de ocorrências nos relatos: este com 44 ocorrências e aquele com 58. A frequência de uso desses marcadores pode igualmente ser observada no cotidiano, atualmente, entre os falantes de Belo Horizonte. *Apóopes* aparecem em especial nos verbos na forma infinitiva como, por exemplo, no trecho: “*olá eu vim **falá** sobre...*” (Relato 5); *monotongações* aparecem, principalmente, no ditongo [ow] em final de

palavras como, por exemplo, no trecho: “(...) *minha mãe falô que não podia (...)*” (Relato 4). O uso frequente dessas marcas de oralidade também foi percebido pelos pesquisadores nas produções escritas, anteriores ao projeto, realizadas pelos alunos. A definição e a identificação desses marcadores foram determinantes para melhorar as produções escritas dos discentes, auxiliando-os a criarem uma consciência de um fenômeno comum, socialmente aceito na oralidade, mas não na escrita formal.

O marcador *uso não formal das concordâncias de número (6B)* ocorreu 33 vezes, o que já era esperado, pois é um fenômeno recorrente na fala espontânea, percebido como natural, sem afetação, conforme explicitamos anteriormente. Outro marcador bastante utilizado nos relatos foi o *organizacionais/sequenciais (5C)*, que apareceu 31 vezes. É possível que o alto índice desse marcador esteja relacionado ao tipo textual narrativo característico do gênero selecionado, uma vez que tal marcador auxilia na organização do discurso, separando, sequenciando ou conectando ideias.

Dentre os marcadores com menor número de ocorrências, encontram-se os *fóricos (2A)* e os *inícios de conversa (5A)*, ambos utilizados apenas 2 vezes cada. Provavelmente, isso se deve ao fato de esses dois marcadores serem mais utilizados em diálogos entre duas ou mais pessoas, possuindo a função de auxiliar na interação entre os interlocutores. Além disso, os *inícios de conversa* também contribuem para a marcação dos turnos, o que praticamente não acontece em monólogos, por se tratar de apenas um turno de fala.

O mesmo número baixo de ocorrências (2, apenas) pôde ser observado no marcador *resumidores (3B)*. Esse marcador costuma estar presente em uma conversa mais técnica, onde há explicações, como uma aula ou uma conferência, que não é o caso de nossos relatos.

Os marcadores *próteses (4E)* e *uso não formal das concordâncias de gênero (6A)* não apareceram nos relatos. Não é muito comum escutarmos *próteses* na atual fala cotidiana dos moradores de Belo Horizonte, o que foi refletido aqui. No caso do *uso não formal das concordâncias de gênero*, observamos que só há confusões de gênero quando aparecem nomes femininos e masculinos em sequência, como: “os meninos e as meninas bonitas (bonitos?)”. As pessoas evitam na fala tais construções, usando formas alternativas como: “os meninos bonitos e as meninas bonitas” ou “os meninos e as meninas, todos bonitos”.

Sobre as retextualizações apresentadas, há que se lembrar da consideração feita por Marcuschi (2010) de que o processo de retextualização passa pela compreensão do ouvinte/retextualizador, o que faz com que o mesmo texto oral adquira versões escritas diferentes dependendo de como foi compreendido por quem realizou esses processos. Um exemplo dessa situação ocorreu no Relato 4, quando a aluna diz: “*fiquei em casa esperando muito ansio::sa e ela tinha que =esperá= //pral/ =podê=... =recuperá=*”; nesse trecho, não é possível saber se o pronome “ela” se refere à sobrinha ou à cunhada. Essa questão foi resolvida na retextualização com a seguinte frase: “*Fiquei em casa esperando muito ansiosa pela recuperação delas.*”; ou seja, os retextualizadores compreenderam que a informante falava da recuperação de ambas – cunhada e sobrinha –, mas isso poderia ter sido compreendido de outras duas formas: recuperação *apenas* da cunhada ou recuperação *apenas* da sobrinha.

Outras situações como a explicitada no parágrafo anterior podem ser notadas nas demais retextualizações; no entanto, não iremos nos aprofundar nesse tipo de análise, já que nosso objetivo de trabalho com a retextualização foi o de auxiliar os alunos a compreenderem as diferenças entre fala e escrita de acordo com o contexto de produção. Queremos deixar claro, mais uma vez, que um mesmo texto oral pode apresentar diversas versões de retextualizações, dependendo de quem as faça e de quantas vezes sejam refeitas.

Considerações finais

Ao final da aplicação da atividade, foi entregue aos discentes o “Questionário de avaliação do projeto de ensino”¹⁶ contendo 13 questões, sendo 12 de múltipla escolha e 1 dissertativa na qual eles poderiam fazer comentários sobre as atividades realizadas. Os objetivos desse questionário foram verificar conhecimentos aprendidos e conhecer a opinião dos discentes sobre as atividades trabalhadas. Dos 45 alunos que participaram do projeto, 33 responderam as questões (os que estavam presentes no dia dessa atividade).

As respostas dos discentes nos fizeram chegar à conclusão de que a atividade de ensino aplicada foi válida por apresentar mudanças significativas no aprendizado dos alunos, partindo de situações autênticas em sala de aula, gerando interesse e participação ativa da maioria deles. Além disso, eles fizeram comentários que nos levaram a perceber que realmente apreciaram o projeto, como: *“Aprendi muitas coisas que não sabia, foi uma boa experiência.”* e *“Eu gostei muito de fazer esse projeto, porque ajudou muito na escrita.”*. Concluímos, também, que o fato de avaliar os discentes de forma processual e qualitativa durante as atividades auxilia o professor na identificação do que precisa ser modificado ou revisto enquanto o projeto ainda está em andamento, o que é de extrema importância para que se possam alcançar bons resultados.

Deixamos aqui duas sugestões para os docentes que quiserem aplicar a atividade com seus alunos: a) utilizar textos orais informais menores, apenas com áudio ou com áudio e imagem, o que permite mais agilidade no trabalho, aprofundamento maior sobre cada marcador, além de resultados mais imediatos; b) incentivar os discentes a descobrirem marcadores de oralidade no seu dia e os anotarem, para serem apresentados à turma e discutidos.

Referências

BENFICA, M. F. M. B. *Retextualização*. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>. Acesso em: 31 jan. 2018.

¹⁶ Disponível em:

<https://profletras.lettras.ufmg.br/arquivos/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ari%C3%A1dine%20Zacarias%20de%20Sousa.pdf>. Acesso em: 8 maio 2019.

- BISOL, L. Sândi vocálico externo: degeminação e elisão. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas: UNICAMP, n. 23, p. 83-101, jul/dez. 1992.
- BISOL, L. O troqueu silábico no sistema fonológico. *Delta*, São Paulo, v. 16 (2), 2000. p. 403-413.
- BOCK, J. K.; LEVELT, W. J. M. Language production: grammatical encoding. In: GERNSBACHER, M. (Ed.). *Handbook of psycholinguistics*. San Diego: Academic Press, 1994. p. 945-984.
- BORTFELD, H. *et al.* Disfluency rates in conversation: effects of age, relationship, topic, role, and gender. *Language and Speech*, v. 44, 2001. p. 123-147.
- BRAMBILA, T. O. *Análise variacionista da ditongação como processo de sândi externo na fala de Lages/Santa Catarina*. 2015. 142 f. Tese (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BROWN, G. Teaching the spoken language. In: *Association Internationale de Linguistic Appliquée*. Brussel, Proceedings II: Lecture, 1981.
- CAGLIARI, L. C. Prosódia: Algumas funções dos supra-segmentos. In: ABAURRE, M. B. M.; WETZELS, W. L. (orgs.). *Cadernos de Estudos Linguísticos 23*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem, 1992. p. 137-151.
- CASTILHO, A. T. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. In: Ataliba T. de Castilho (org.). *Português Culto Falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989, v. 1, p. 249-280.
- CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Editora Contexto, 1998.
- CASTILHO, A. T.; PRETI, D. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: Editora São Paulo, 1986.
- DELFINO, A. *Estudo prosódico das disfluências de reparo*. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- DELFINO, A.; MAGALHÃES, J. O. Estudo prosódico das disfluências de reparo. *ReVEL*, v. 8, n. 15, 2010.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1995. (Série Fundamentos).

LEVELT, W. J. M. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge. A Bradford Book. The MIT Press, 1989.

MACEDO, A.; SILVA, G. Análise sociolingüística de alguns marcadores conversacionais. In: MACEDO, A.; RONCARATI, C.; MOLLICA, M. (orgs.) *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 11-50.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais do Português brasileiro: formas, posições e funções. In.: CASTILHO (org). *Português falado culto no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1989. p. 281-321.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NOGUEIRA, R. S. *Tentativa de explicação dos fenómenos fonéticos em português*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1958.

OLIVEIRA, M. A.; NASCIMENTO, M. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. *Educação em Revista*, n. 12, 1990. p. 33-43.

PEREIRA, M. M. B. *A Re-adaptação linguística na terapia da gagueira*. 2005. Disponível em: http://www.abragagueira.org.br/tratamentos_forum.asp?id=9. Acesso em: 31 de janeiro de 2018.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; VOLCÃO, C. L. *Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SOUSA, A. Z. *Do oral para o escrito na escola: uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa*. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. et al (org.) *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas, USP. 1999, p. 81-102.