

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA:  
REFLEXÃO E ENSINO

LUCAS FRANCISCO FERREIRA DE OLIVEIRA

**MARCAS DE ORALIDADE COM FUNÇÃO CONECTIVA  
NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

BELO HORIZONTE  
2018

LUCAS FRANCISCO FERREIRA DE OLIVEIRA

**MARCAS DE ORALIDADE COM FUNÇÃO CONECTIVA  
NA ESCRITA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gramática: Reflexão e Ensino, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientação: Profa. Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2018



**Universidade Federal de Minas Gerais**  
**Faculdade de Letras**  
**Curso de Especialização em Gramática da Língua Portuguesa:**  
**reflexão e ensino**

Monografia intitulada *Marcas de oralidade com função conectiva na escrita de alunos do Ensino Fundamental II*, defendida por Lucas Francisco Ferreira de Oliveira, em 18/01/2018 e aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes Professores:

---

Prof. Dr. Lorenzo Vitral – UFMG

---

Prof. Dra. Eliane Mourão – UFOP

Belo Horizonte, 18 de janeiro de 2018.

## **AGRADECIMENTO**

O meu sincero agradecimento à minha mãe, que de forma incondicional, sempre me apoiou em todos os desafios, aos meus amigos, pela paciência comigo e pelo auxílio nas horas de dificuldade, aos meus alunos, que tiveram enorme comprometimento e dedicação para que esta pesquisa fosse concretizada e, em especial, à Profa. Dra. Maria do Socorro Vieira Coelho, que de forma atenciosa me ajudou em todos os instantes da realização deste trabalho, com excelente orientação, e, em diversos momentos, incentivou-me com palavras de motivação. Muito obrigado a todos vocês!

## RESUMO

O ensino da escrita conforme a norma padrão carece de requisitos necessários para o aprimoramento das competências dos aprendizes e é esse o foco deste trabalho. Ou seja, o objeto desta pesquisa são os problemas de escrita identificados em textos dos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Professor Antônio Corrêa de Carvalho, localizada na cidade de Varginha, Sul de Minas Gerais. Neste trabalho, objetiva-se investigar, especificamente, o fenômeno linguístico das marcas de oralidade com função conectiva, procurando verificar de que maneira isso ocorre e quais os conhecimentos necessários para que os alunos aprendam o uso adequado e, a partir dessa descrição, elaborar uma proposta pedagógica com o objetivo de minimizar tal problema. A teoria utilizada para explicar o fenômeno foi a dos estudos linguísticos sobre a influência da oralidade na escrita e os estudos sobre a retextualização, sendo a metodologia deste trabalho a pesquisa-ação. O desconhecimento dos saberes linguísticos relacionados ao emprego dos conectores adequados para estabelecer a relação de conexão em um texto e, também, a influência da oralidade na escrita constituem a hipótese deste estudo. Como resultado deste trabalho, observou-se que os alunos transferem aspectos da oralidade para a escrita ainda em anos finais do Ensino Fundamental e que é tarefa dos professores trabalhar continuamente atividades de leitura e escrita eficazes, a fim de aprimorar os conhecimentos dos alunos.

**Palavras-chave:** escrita, fala, função conectiva, influência, marcas de oralidade.

## ABSTRACT

The teaching of writing according to standard norm lacks the requisites necessary for the improvement of the apprentices competence and this is the focus of this work. That is, the object of this research is the writing problems identified in the texts of the students of the 7th grade Elementary School, of the State School Professor Antônio Corrêa de Carvalho, located in the city of Varginha, South of Minas Gerais. In this work, we aim to investigate, specifically, the linguistic phenomenon marks of orality with connective function, trying to verify in what way this occurs and what the necessary knowledge so that the students learn the appropriate use, and from this description, to elaborate a proposal with the objective of minimizing this problem. The theory used to explain the phenomenon was that of linguistic studies on the influence of orality in writing and the methodology was that of action research. The lack of knowledge of linguistic knowledge related to the use of the appropriate connectors to establish the relation of connection in a text and also the influence of orality in writing are the hypothesis of this study. As a result of this work, it was observed that students transfer aspects of orality to writing in the final years of Elementary School and that it is the task of teachers to work continuously through effective reading activities in order to improve students' knowledge .

**Keywords:** connective function, influence, orality marks, speaks. writing.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização da cidade de Varginha.....	27
Figura 2 – Pé de café. ....	28
Figura 3 – Nave Espacial de Varginha. ....	29
Figura 4 – Estátua do ET. ....	29
Figura 5 – Escola Estadual Professor Antônio Corrêa de Carvalho.....	30
Gráfico 1– Marcas de oralidade com função de conexão por texto antes da intervenção... 49	
Gráfico 2 – Marcas de oralidade com função de conexão por texto após a intervenção.....	67
Quadro 1 – Elementos do texto “Senhorita Vermelho” .....	34
Quadro 2 – Legenda com os códigos referentes às inadequações.....	47
Quadro 3 – Conectores de sequência temporal. ....	51
Tabela 1 – Quantificação geral das ocorrências / inadequações .....	48
Tabela 2 – Quantificação geral das ocorrências / inadequações após a intervenção.....	61

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	11
2.1 Linguagem - língua - fala.....	11
2.2 Relações entre oralidade e escrita e abordagem em sala de aula.....	14
2.3 O fenômeno em estudo: marcadores discursivos com função de conexão.....	18
2.4 O processo de retextualização.....	23
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	27
3.1 Universo da pesquisa .....	27
3.1.1 O município de Varginha .....	27
3.1.2 Caracterização da escola e da turma .....	30
3.1.3 Apresentação da pesquisa.....	31
3.1.4 Apresentação das atividades anteriores à proposta pedagógica .....	32
3.1.5 Apresentação do <i>Corpus</i> .....	40
3.1.6 Análise dos dados coletados.....	47
4 PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	50
4.1 Apresentação da atividade pedagógica .....	50
4.2 Apresentação e análise dos resultados após a atividade pedagógica .....	56
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	69
REFERÊNCIAS .....	71
ANEXOS .....	73

## 1 INTRODUÇÃO

A ciência linguística atualmente tem mostrado que o ensino de língua materna não pode estar relacionado somente com uma modalidade de uso da língua, a escrita. A questão da oralidade hoje precisa ser levada em consideração, principalmente, em relação às atividades que envolvem o uso da escrita, já que fala e escrita exercem influência uma sobre a outra, conforme o contexto e as situações de uso da língua.

Assim, a partir de uma proposta de produção de texto, retirada de livro didático de português, o objetivo geral deste estudo monográfico foi o de analisar as marcas de oralidade com função conectiva em textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental II, para então descrever essas marcas com função de conexão; estudar uma teoria que explique o fenômeno; elaborar uma proposta pedagógica a fim de explicar o problema; assim como aplicar a proposta e analisar os resultados.

Essas expressões orais encontradas nos textos dos alunos foram utilizadas, em geral, para estabelecer relações de sequência temporal. Tal fenômeno opõe-se à gramática tradicional, já que esta, por sua vez, prescreve, por exemplo, que a expressão modificadora que denota circunstâncias de tempo, modo, intensidade, condição, entre outras, deve ser realizada pelos advérbios (BECHARA, 2009, p.287). Por isso, esta pesquisa trabalha com a hipótese de que esses alunos não aprenderam, em etapas anteriores do ensino, a utilizar os conectores adequados para estabelecer essa relação de conexão.

Citamos um exemplo, a seguir, como ilustração: “[...] foi embora para casa e dormiu três dias e meio, quando ele acordou e viu aquela ferida de pressa ele ficou assustado e foi para a faculdade, **ai**, ele começou a ficar lezado...<sup>1</sup>”. Nesse exemplo, percebe-se que o aluno utilizou a palavra “ai” para fazer a conexão entre duas orações, estabelecendo, nesse caso, uma relação de sequência temporal. A partir dessa constatação, tendo como metodologia de pesquisa a pesquisa-ação, Tripp (2005) e Rocha e Aguiar (2003), foi solicitado aos alunos de uma escola pública do sul de Minas Gerais, participantes desta pesquisa, que produzissem um texto, seguindo uma proposta previamente selecionada de um livro didático de língua portuguesa, utilizado como bibliografia complementar. Em seguida, foi realizada a análise dos textos, *corpus* deste trabalho, de modo a verificar se o fenômeno do uso de expressões orais com função conectiva é algo recorrente ou não na escrita desses alunos, o que contrastaria com os próprios manuais didáticos de língua portuguesa e com a própria gramática tradicional, que apresentam essa função de conexão como sendo desempenhada por classes

---

<sup>1</sup> Trecho retirado de um dos textos que faz parte do *corpus* desta pesquisa. Dados coletados pelo próprio pesquisador.

gramaticais específicas. Após a descrição dessas expressões orais com função conectiva e o estudo da teoria, por meio das obras de Antunes (2003; 2007; 2010; 2014), Campos (2014), Faraco (2016), Koch (2009), Marcuschi (2007; 2010), Soares (1993) e Vitral (2017), foi elaborada uma atividade pedagógica baseada em exercícios de reescrita, a fim de resolver a situação problema.

A pesquisa aponta como resultado que alguns alunos, mesmo após a aplicação da atividade, continuaram utilizando essas marcas de oralidade com função conectiva, o que reforça a influência da oralidade sobre a escrita, e corrobora com a teoria que aborda este fenômeno. Isso também gera uma importante reflexão sobre o papel do professor ao elaborar atividades que envolvam a fala e a escrita, uma vez que esse professor não pode dar importância apenas a uma modalidade de uso da língua.

Portanto, a partir do capítulo 2, *Fundamentação teórica* e do capítulo 3, *Procedimentos metodológicos*; tratamos, respectivamente, do suporte teórico que norteou os estudos realizados, assim como da descrição dos procedimentos metodológicos realizados para a coleta e para a análise dos dados desta pesquisa. Já no capítulo 4, *Proposta pedagógica*, mostramos a proposta pedagógica elaborada e aplicada para, em seguida, analisar os resultados com base na teoria estudada. No capítulo 5, *Considerações finais*, são apresentadas nossas considerações sobre o trabalho desenvolvido. Por fim, arrolamos as referências que foram usadas em nossa pesquisa e apresentamos os anexos.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Linguagem - língua - fala

Questões relacionadas aos aspectos da fala e da escrita em sala de aula ocupam hoje o contexto de várias pesquisas, principalmente naquilo que tange a abordagem dessas duas habilidades no ensino de língua materna. É certo que o ser humano utiliza muito mais a fala do que a escrita, porém, como descreve Marcuschi (2007), a maneira como essas práticas são tratadas não é a mesma, se observarmos pelo ponto de vista social.

Para o autor, jovens, adultos e crianças já apresentam domínio da língua de um modo razoável e competente, o que chama a atenção do professor de língua materna para entender esse contexto linguístico que o aluno traz consigo para, então, iniciar o restante do trabalho com ensino da língua em sala de aula. Do mesmo modo, Marcuschi (2007) apresenta, nesse contexto, algumas características sobre língua: desenvolve-se primeiro na forma oral; estão sujeitas a variação (tanto na fala como na escrita); todas apresentam as suas particularidades, não havendo uma língua melhor ou mais difícil do que outra; e nenhuma língua deve ser considerada primitiva em relação à outra.

No âmbito do uso de determinada língua, existem algumas pessoas que, por terem tido acesso a um maior grau de escolarização, apresentam em sua fala uma forte influência da escrita, assim como algumas pessoas, com um grau de escolarização mais baixo, apresentam na escrita traços marcantes da fala. Entretanto, como a escrita também sofre variação, assim como a fala, certas abordagens podem gerar situações de preconceito e exclusão, uma vez que, nesses casos, “o problema está em confundir variação com incorretude”. (Marcuschi, 2007, p. 9)

O uso da língua é importante na vida social de uma pessoa e, ao longo da história da evolução humana, esse uso recebeu diferentes valorizações em épocas distintas, independentemente do povo ou da cultura a qual estivesse ligado. Assim como descreveu Saussure, em seu “Curso de Linguística Geral”, a língua pode ser vista, simultaneamente, como um produto social e um conjunto de convenções de um determinado corpo social que possibilita ao ser humano a capacidade de comunicação verbal. (SAUSSURE, 1995, p. 15). Logo, isso mostra a complexidade das relações entre a língua e as suas determinadas relações sociais, já que ela não é um reflexo da realidade, mas uma refração dela, ou seja, a língua não é um espelho da realidade, mas uma forma de ajudar a construir essa realidade. De acordo com Marcuschi (2007, p. 25),

todos os usos da língua são situados, sociais e históricos, bem como mantém alto grau de implicitude e heterogeneidade, com enorme potencial de envolvimento. Fala e escrita são envolventes e interativas, pois é próprio da língua achar-se sempre orientada para o outro o que nega ser a língua uma atividade individual.

Ao citar Coseriu (1981) e Koch & Oesterreicher (1990), Marcuschi (2007) mostra que a língua é uma atividade do ser humano, que é exercida sob regras historicamente construídas, ou seja, mesmo o uso da língua sendo específico de cada indivíduo, sua manifestação, em geral, ocorre na coletividade. Por essa razão, o autor a caracteriza de três formas: “universal”, “histórica” e “situada”. A primeira porque todos os povos apresentam uma língua; a segunda porque cada língua é histórica e possui as suas características; e a terceira é que toda língua é situada, já que a sua manifestação acontece em algum contexto, o que permite observar suas variações.

Segundo Faraco (2016), a comunicação verbal é uma característica específica da espécie humana, ou seja, o ser humano e a linguagem verbal estão ligados através de uma relação de interdependência. Para o linguista, algumas proposições podem ajudar a conceituar a linguagem verbal, sendo elas: possibilitar a construção de infinitos enunciados a partir de um número finito de termos; os signos linguísticos, sejam de origem fonética ou morfossintática, são combináveis; a linguagem verbal permite ao ser humano situar-se no tempo e no espaço; e, por fim, essa linguagem não apresenta uma significação fixa, ou seja, ela permite ampla possibilidade de usos de um mesmo termo, de acordo com cada situação comunicativa.

Para Soares (1993), ao realizar uma análise dos estudos do filósofo Pierre Bourdieu em relação à “economia das trocas linguísticas”, é através da observação de determinados fenômenos relativos à distribuição, à produção e ao consumo do uso da linguagem que podemos explicar melhor os fenômenos que ocorrem nas situações de interação verbal. Nesse contexto, Faraco (2016) coloca que a linguagem verbal se mostra imbricada em uma relação paradoxal, pois se trata de um fenômeno comum em nossas vidas e, ao mesmo tempo, apresenta um alto nível de complexidade quando analisada.

Já quanto aos usos que fazemos da língua, não temos total garantia em relação ao sucesso na comunicação. Independentemente de utilizarmos a mesma língua, não teremos garantia de que a comunicação será eficiente. Não é suficiente ter a ideia do senso comum de que basta saber falar aquela determinada língua para que haja um entendimento perfeito entre os falantes. Nesse caso, “é preciso negociar (“traduzir”) as significações do que estamos dizendo”. (FARACO, 2016, p. 40)

Por essa razão, é fundamental realizar uma reflexão sobre o papel da fala e da escrita, seja em ambientes comuns do dia a dia ou em contextos mais formais como é o caso da escola. Para Marcuschi (2007, p. 40), a fala seria uma forma de “produção textual-discursiva oral”, ou seja, no uso específico da fala não há necessidade de qualquer outro recurso a não ser o que já possui o ser humano. Além disso, a fala possui características estratégicas diferentes da escrita.

Nesse contexto, Vitral (2017, p. 29) descreve que

A fala é a maneira natural ou instintiva que o ser humano tem de usar a língua. O uso da língua na fala é tão espontâneo para nós como é respirar. É por meio da fala que nós adquirimos a língua quando crianças, e todas elas, se não tiverem uma dificuldade, como por exemplo lesão cerebral ou autismo, conseguirão adquirir a uma (ou mais) língua(s) com muita rapidez e desenvoltura.

Tal definição vai ao encontro dos estudos de Marcuschi (2007) ao tratar sobre a questão da fala. Para o autor, a fala é uma manifestação da prática oral adquirida por meio das relações sociais e dialógicas entre os falantes. Já nascemos predispostos a utilizar a fala como forma de comunicação, porém o seu aprendizado se dá por meio do contato social com outros falantes, isto é, o seu uso é como uma forma de o indivíduo se inserir em uma determinada sociedade ou cultura.

Assim, tanto a fala como a escrita devem ser analisadas dentro de um contínuo de manifestação textual-discursiva. Isto é, as palavras “fala” e “escrita” podem ser vistas como uma forma de definir determinadas atividades comunicativas do ser humano, sendo analisadas como processos para a realização da comunicação e da interação entre as pessoas e não como um produto. (MARCUSCHI, 2010, p. 26)

Vários estudos já realizados sobre as diferenças e as semelhanças entre as modalidades oral e escrita, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo, apontam que a questão é realmente complexa e diversificada. Entretanto, as semelhanças são maiores do que as diferenças, assim como as relações entre essas duas modalidades não são dicotômicas, mas devem ser entendidas a partir de uma perspectiva sociointeracionista. Ou seja, no contínuo de manifestação textual-discursiva, apresentado nos estudos de Marcuschi (2010, p. 42), podemos correlacionar a fala e a escrita quanto às estratégias de formulação que “determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc”.

No que compete a fala, Vitral (2017) também aponta que o uso de repetições é muito comum quando estamos interagindo por meio desta modalidade discursiva. Repetimos certos termos, frases, alguns sons etc. A fala, na perspectiva do autor, é muito imprecisa e isso

se dá pelo fato de que, ao falarmos, temos de fazer duas “coisas” simultaneamente: “planejar” e “elaborar”. Do mesmo modo, o autor afirma que o grau de monitoramento da fala é menor do que na escrita, pois durante o ato de comunicação verbal oral é possível observar a presença de “palavras interacionais” (expressões que geralmente utilizamos para interagir com o interlocutor), além de ser caracterizada pelo uso de frases mais curtas e simples.

Diante disso, avaliar a escrita dos alunos participantes desta pesquisa, a partir dos estudos linguísticos de Faraco (2016), Marcuschi (2007; 2010), Soares (1993) e Vitral (2017), propiciou a confirmação de que a língua pode ser usada de diferentes formas, de acordo com o mesmo contexto de produção, pois observamos não só o uso das marcas de oralidade com função de conexão, mas também marcas orais inseridas apenas no campo lexical, sem nenhuma função conectiva. Isso tudo comprova a influência que a fala pode exercer sobre a escrita, mesmo em contextos de formalidade.

Segundo Marcuschi (2010), é fundamental, portanto, entender a organização de um texto, seja ele falado ou escrito, como uma manifestação no uso da língua por meio da interação. Nesse caso, é necessário compreender o contexto de produção e de recepção desses textos. Para analisar um texto falado ou escrito é importante observar essas duas modalidades por uma perspectiva de uso e não de sistema, de uso do código e não do código em si, o que será detalhado no próximo item deste trabalho. Eliminando essa dicotomia, o professor conseguirá valorizar a produção dos textos de seus alunos, sejam essas produções orais ou escritas, respeitando as especificidades de cada uma, assim como o contexto social, histórico e cultural que esses alunos trazem consigo.

## **2.2 Relações entre oralidade e escrita e abordagem em sala de aula**

Atualmente, a importância que é dada à escrita no meio social torna indiscutível o seu papel na vida de qualquer pessoa. Entretanto, são várias as situações em que muitos profissionais colocam a escrita como uma habilidade acima da fala.

Ao tentar diferenciar as modalidades escrita e falada de uma língua, Marcuschi (2007) estabelece três características básicas que mostram a importância da escrita, sem sobrepor-la a fala. Primeiro, o autor coloca que a escrita tem o papel de armazenar de forma sistematizada o conhecimento, em seguida, afirma que ela não pode ser reduzida apenas a partir de um caráter codificador, para, enfim, apresentá-la como um elemento passível de variação, assim como a fala. Nesse contexto, temos que a escrita exerce um papel fundamental na cultura letrada, já que a maior parte das nossas atividades cotidianas ocorre na oralidade. A escrita proporcionou formas diversas de sistematização e armazenamento dos

conhecimentos produzidos, uma vez que esses conhecimentos são armazenados fora da mente humana. Entretanto, não podemos delegar à escrita a responsabilidade pelo desenvolvimento humano, já que ela não introduziu formas inovadoras de pensar, as quais possam ter ampliado a capacidade cognitiva do ser humano. (MARCUSCHI, 2007, p. 87-88)

Para Vitral (2017), os processos que envolvem a escrita são bastante distintos dos que engendram a fala. De acordo com o autor, para que uma pessoa tenha acesso à escrita, em geral, é necessário que ela vá até a escola para ser alfabetizada, tenha muito contato com a leitura e a escrita, a fim de que consiga, aos poucos, ampliar a sua capacidade de ler e de escrever textos. Nesse contexto, para que uma pessoa amplie sua capacidade de leitura e escrita, é necessário não só ter maior contato com aquele tipo de informação, mas aperfeiçoar também seu desempenho com práticas constantes.

Quando apresentamos uma habilidade mais desenvolvida na escrita, distinguimos com certa desenvoltura determinados gêneros dessa modalidade como um poema, letra de música, conto, romance, crônica, artigo de opinião, entre outros. Podemos, porém distinguir perfeitamente certos gêneros orais, sem ter tido contato com o conhecimento formal da escola como é o caso do reconhecimento dos gêneros: diálogo, entrevista, debate, sermão etc. Daí a proposição de que a fala e a escrita são habilidades distintas e com o seu respectivo valor, já que ambas podem apresentar textos mais elaborados e menos elaborados. (MARCUSCHI, 2007, p. 89).

Desse modo, em relação ao ensino da escrita pela escola, é importante levar em consideração os processos de socialização e desenvolvimento dela na vida dos alunos, uma vez que, assim como a “língua falada”, a escrita é adquirida por meio do contato social, e vai sendo assimilada a partir desse contato e não apenas ensinada na escola como muitos pensam. E, por ter um caráter maior de formalidade, tende a ser mais vigiada do que a fala.

Segundo Vitral (2017, p. 34),

*A escrita, diferentemente da fala, não é on-line. Quando escrevemos um texto, temos normalmente tempo para corrigi-lo e o leitor só vai ler a versão final. Além disso, não estamos limitados pela capacidade restrita da nossa memória ligada à atenção, como acontece com a fala. Essas características fazem com que a escrita permita ser mais vigiada em relação ao uso do português padrão, o que não quer dizer que todos os textos empregarão os recursos do português padrão o tempo todo.*

Por essas características específicas da escrita, ao citar os estudos de Benveniste (2004), Marcuschi (2007) apresenta essa habilidade humana como sendo não apenas um código gráfico, mas também uma representação histórica e cultural da evolução humana, pois a escrita não pode ser vista como uma mera transcrição da oralidade. Ou seja, a escrita não só

representa a história e a cultura humana como também auxilia no seu processo de constituição.

Nesse contexto, como forma de representação da identidade humana e como habilidade que propicia ao ser humano a comunicação verbal, tanto a fala como a escrita são passíveis de variação. Conforme Marcuschi, assim como a fala apresenta determinadas situações de monitoramento nas escolhas linguísticas por parte dos interlocutores, na escrita isso também ocorre. Cada escrita apresenta o que foi escolhido para ser representado no código escrito. Entretanto, naquilo que compete às variações fonéticas oriundas de diferenças regionais, sociais ou de gerações de pronúncia, a escrita não consegue refleti-las. Mesmo assim, ainda encontramos situações cotidianas em que certos padrões da escrita exercem maior prestígio do que outros, assim como ocorre também com a fala (MARCUSCHI, 2007, p. 101-102).

Logo, podemos dizer, pelas palavras de Fávero *et al.* (2012), que um evento comunicativo, seja ele escrito ou falado, é formado por alguns aspectos: grau de formalidade, evento, tema do evento, objetivo do evento, grau de preparo do locutor para a efetivação do evento, interlocutores, relação entre os interlocutores, e o canal utilizado para a realização do evento. Para os autores, a seleção de qualquer um desses itens interfere significativamente nas condições do texto produzido, seja ele falado ou escrito. Por isso, naquilo que compete a produção do texto escrito, Fávero *et al.* (2012, p.27) descrevem que

A elaboração do texto escrito – assim como do oral – envolve um objetivo ou intenção do locutor. Contudo, o entendimento desse texto não diz respeito apenas ao conteúdo semântico, mas à percepção das marcas de seu processo de produção. Essas marcas orientam o interlocutor no momento da leitura, na medida em que são pistas linguísticas para a busca do efeito de sentido pretendido pelo produto.

Um texto escrito apresenta, geralmente, parágrafos que são como unidades de construção, os quais são formados por ideias que estão estritamente relacionadas. Esses mesmos parágrafos são observados como recursos visuais que permitem ao leitor identificar margem, formato da letra, espaçamento etc. E nessa junção de elementos, o texto vai se formando, construindo o sentido, fazendo com que os parágrafos apresentem uma diversidade de construção em relação ao conteúdo e à intencionalidade comunicacional, já que textos como narrativos, descritivos ou argumentativos, por exemplo, apresentarão formatos de parágrafos diferenciados (FÁVERO *et al.*, 2012, p. 28).

Por isso, ao tratar da escrita em sala de aula, é fundamental saber diferenciá-la da fala, assim como compreender “fala” e “escrita”, conforme duas modalidades que fazem parte de um mesmo sistema de signos linguísticos, nesse contexto, o português brasileiro. São várias

as pesquisas que mostram distinções significativas entre essas duas modalidades, já que ambas possuem modos de aquisição diferenciados, assim como mecanismos de produção, de interação e de recepção. Conforme Fávero *et. al.*, a modalidade falada possui regras de efetivação distintas da modalidade escrita, não que ela apresente uma gramática própria, mas apresenta maior liberdade durante o uso que os falantes fazem dela. (FÁVERO *et. al.*, 2012. p.74)

Nas palavras de Antunes (2003), assim como a fala, a escrita também pressupõe um processo de interação. Qualquer atividade de escrita que for aplicada em sala de aula deve propiciar a interação quando for realizada, pois o que cada aluno faz em sala depende, também, daquilo que o outro faz, já que em um determinado ato de interlocução, seja ele escrito ou falado, “a iniciativa de um é regulada pelas condições do outro” (ANTUNES, 2003, p.45). Para a autora, é importante, nesses casos, adotar uma visão interacionista em relação à escrita, para que o processo de produção textual seja realizado indo ao encontro de ideias, pressupondo o envolvimento de parcerias entre os sujeitos. Assim, o aluno pode supor que o que ele está dizendo será dito para alguém, com o qual ele pretende interagir, tendo em vista algum objetivo. Sendo assim, ao trabalhar a escrita em sala de aula, é fundamental que o professor tenha em mente esta visão sociointerativa da linguagem. De acordo com Marcuschi (2010, p. 34), a abordagem teórica interacionista trabalha com a produção de sentidos, considerando o processo condicionado por fatores históricos, sociais em que os discursos são “[...] marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as categorias linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Ainda segundo esse autor, o sociointeracionismo,

Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (MARCUSCHI, 2010, p. 34).

A atividade de escrita deve ser compreendida como uma atividade de expressão que visa à interação. Escrever trata-se de uma manifestação verbal que pressupõe a junção de informações, fatos, crenças, intenções e sentimentos por parte daquele que escreve. Escrever é ter o que partilhar com outro, dividir conhecimento e saberes, desse modo o ato de escrever pressupõe essa interação, pela qual o indivíduo se sente como um canal de transmissão não só do conhecimento sistematizado, mas também do seu conhecimento de mundo, pois o mais importante não são as palavras, mas quem as utiliza, já que as palavras, em si, “são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê”. (ANTUNES, 2003, p. 45).

Enfim, mesmo sabendo das diferenças entre a fala e a escrita, e por compreender a importância da interação durante o processo de elaboração de um texto, optamos não só por utilizar exemplos das marcas de oralidade identificadas nos textos dos alunos para elaborar a atividade de intervenção, mas também aproveitar a oportunidade para expor alguns exemplos dessas marcas no quadro, em sala de aula, a fim de promover a troca de informações entre os alunos e a reflexão sobre essa relação entre a modalidade oral e escrita da língua.

### **2.3 O fenômeno em estudo: marcadores discursivos com função de conexão**

No início do ano letivo de 2017, a partir da aplicação de uma proposta de produção textual diagnóstica para alunos de uma turma de Ensino Fundamental II, os quais acabaram tornando-se participantes desta pesquisa, observamos que esses alunos utilizaram em seus textos algumas palavras ou expressões identificadas mais na oralidade, para estabelecer relação de conexão entre orações ou até mesmo alguns períodos. Então, a partir da aplicação de outra proposta de produção textual, a qual será apresentada no capítulo 3 desta pesquisa, tentamos entender como essas expressões, tratadas aqui como marcas de oralidade com função conectiva, são vistas pela gramática tradicional e pela linguística, o que será apresentado nesta seção.

Ao analisarmos a definição da palavra “conectivo”, dada pelo dicionário *Aurélio*, tem-se a seguinte apresentação: “adj. 1. Que une ou liga. sm. 2. gram. Palavra que liga partes da oração, ou as orações, em período (6)”. Logo, ao analisarmos a nomenclatura da palavra “conectivo” ou “conector” dentro da gramática tradicional encontramos explicações que vão ao encontro desta mesma definição dada pelo dicionário.

Segundo Bechara (2009), a língua portuguesa apresenta alguns termos que têm como papel unir determinadas orações dentro de um mesmo enunciado. A essas unidades de sentido, o autor tradicionalmente as denomina por “conjunções”, as quais são divididas em dois grupos: “coordenadas” e “subordinadas”. “As conjunções coordenadas reúnem orações que pertencem ao mesmo nível sintático: dizem-se independentes umas das outras e, por isso mesmo, podem aparecer em enunciados separados” (BECHARA, 2009, p. 319).

Nesse contexto, Bechara (2009) ainda assinala que como a missão dessas conjunções “coordenativas” é a de unir termos independentes, elas podem também conectar duas unidades menores que a oração, desde que do mesmo valor dentro de um mesmo enunciado. Por outro lado, ao falar sobre as conjunções “subordinativas”, o autor apresenta-as de forma diferenciada em relação às conjunções “coordenativas”, não sendo vistas como conectores, mas como transpositores. Para esse autor,

A missão da conjunção subordinativa é assinalar que a oração que poderia ser sozinha em um enunciado: *Vai chover* se insere num enunciado complexo em que ela (vai chover) perde a característica de enunciado independente, de oração, para exercer, num nível inferior da estruturação gramatical, a função da *palavra*, já que *vai chover* é objeto direto do núcleo verbal soubemos. (BECHARA, 2009, p. 320)

Ou seja, a conjunção subordinativa seria como um “transpositor” que tem como função auxiliar um enunciado a transpor a sua função de enunciado a de uma palavra, o qual apresentará uma função de nível inferior dentro do processo de estruturação gramatical. No exemplo citado acima, observamos, de acordo com esse gramático, que o enunciado *vai chover* é visto como uma “oração degradada” ao nível da palavra, o que é explicado através do fenômeno da “subordinação”, isto é, esta oração passou a exercer uma função sintática que é própria dos substantivos, dos adjetivos e dos advérbios. Da mesma maneira, ao levar em consideração a tradição gramatical, Bechara (2009) também aponta que, em função do aspecto de proximidade naquilo que concerne ao sentido, a tradição costuma incluir como conjunções coordenativas determinados advérbios que apresentam algumas relações de interação como é o caso das seguintes palavras: *pois, logo, portanto, entretanto, contudo, todavia, não obstante*, assim como algumas conjunções explicativas e conclusivas como é o caso das palavras *pois, porquanto, pois* (posposto), *logo, portanto, então, assim*, entre outras.

Por outro lado, Cunha e Cintra (2001) não trataram os “conectores” ou “conectivos” utilizando a mesma nomenclatura que Bechara (2009). Os autores descrevem as *conjunções* a partir de uma definição bem mais tradicional na qual essas *conjunções* são vistas como termos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou termos de valor semelhante dentro de uma mesma oração. “As CONJUNÇÕES que relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical têm o nome de COORDENATIVAS”. (CUNHA E CINTRA, 2001, p. 579), enquanto que as conjunções subordinativas são tratadas pelos autores como termos que ligam duas orações, sendo que uma delas apresenta a função de determinar ou complementar o sentido da outra.

Nesse contexto, observa-se que tanto Bechara (2009) quanto Cunha e Cintra (2001) não abordam em seus estudos o papel dos marcadores discursivos como elementos que também apresentam essa função de conexão. Diante disso, Koch (2009) trata os elementos citados acima não como *conjunções*, conforme prescreve a gramática tradicional, mas como “marcas de articulação na progressão textual”. De acordo com a autora, tais elementos são vistos como marcas responsáveis pelo encadeamento de sequências textuais de qualquer extensão seja através de parágrafos, de enunciados mais simples, subtópicos, entre outros. Segundo Koch (2009, p. 129),

Os articuladores textuais podem ter por função relacionar elementos de conteúdo, ou seja, situar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, e/ou estabelecer entre eles relações de tipo lógico-semântico (causalidade, condicionalidade, conformidade, disjunção etc.), bem como sinalizar relações discursivo-argumentativas; podem funcionar como organizadores textuais, ou, ainda, exercer, no texto, funções de ordem metadiscursiva.

Ao descrever parte dos estudos de Maingueneau (1996) acerca desses articuladores textuais, Koch (2009) coloca que estes articuladores apresentam a função de organizar a linearidade do texto, unindo uma sucessão de fragmentos que possibilita a interpretação, ou seja, esses articuladores, ao mesmo tempo que apresentam o papel de integração, apresentam-se em séries como os exemplos clássicos a seguir: *primeiro, antes, depois, em seguida, enfim, por outro lado, às vezes, por último* etc. De outra maneira, ao elencar a definição de Jubran (2003) sobre o papel desses articuladores, Koch (2009) descreve que, na visão deste autor, esses marcadores tem como função assinalar determinadas etapas dentro do processo de construção textual tais como: introdução, desenvolvimento e/ou conclusão, por exemplo.

Logo, em relação ao fenômeno em estudo, marcas de oralidade com função de conexão na escrita de alunos do ensino fundamental, representadas por expressões como “aí”, “daí”, “quando vê”, “E aí” “Até que”, entre outras, Koch (2009) afirma que essas palavras ou expressões são marcadores muito comuns em textos falados, embora seja muito frequente a presença deles, também, em textos escritos, especialmente quando o produtor tem a intenção de utilizá-los de forma semelhante como ocorre na fala. Para a autora, esses marcadores servem para introduzir certos comentários acerca da maneira como um enunciado específico será produzido.

Sendo assim, é fundamental, ao trabalhar textos orais ou escritos em sala de aula, não deixar de lado as questões que envolvem as práticas curriculares determinadas pelos órgãos competentes da educação nacional e estadual. Em conformidade com as especificidades dos conteúdos de língua portuguesa a serem trabalhados pelas escolas públicas e privadas do país, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a linguagem verbal manifesta-se em ambas as modalidades: oral e escrita, logo, “os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta”.<sup>2</sup>

Em relação ao fenômeno em estudo, encontramos nos PCN's de língua portuguesa que as atividades em sala de aula, no que compete ao ensino da língua materna, devem

---

<sup>2</sup> PCN de língua portuguesa. 1997. p.31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>  
Acesso: 16 dez. 2017.

priorizar o uso da análise linguística, assim como de processos de textualização e retextualização, conforme foi feito com os alunos. É fundamental auxiliá-los a perceber como o uso de determinadas palavras ou expressões pode gerar ou não eficácia no processo de comunicação. Como exemplo, o documento cita o uso de substituições, de citações, de marcas de oralidade na escrita, entre outros, comparando os diferentes sentidos provocados pelo uso desses respectivos recursos linguísticos. Ou seja, os próprios PCN's de língua portuguesa não tratam as marcas de oralidade em textos escritos como “erro”, como prescreve a gramática tradicional, mas como uma possibilidade nos diferentes usos que fazemos da língua materna.

Já o CBC (Currículo Básico Comum) de língua portuguesa, elaborado pelo Estado de Minas Gerais, o qual tem como objetivo definir as diretrizes e os conteúdos que nortearão o trabalho dos professores de língua materna das redes pública e privada do Estado, assinala que, no Ensino Fundamental e Médio, as aulas de língua portuguesa devem ser usadas para desenvolver no aluno a capacidade de utilizar a língua de diferentes formas e em diferentes contextos. “”<sup>3</sup>, como ocorreu durante as aulas que tiveram como objeto de estudo a análise e retextualização das marcas de oralidade com função de conexão, as quais foram encontradas nos textos dos alunos.

Diante disso, é fundamental compreender que a construção de um texto, seja ele oral ou escrito, trata-se da junção de vários elementos, os quais resultarão, na visão de Antunes (2010), em um todo coerente. Para a autora, a questão central não é a união dessas partes, mas a maneira como as juntamos no texto, conferindo a esse texto funcionalidade, de forma a alcançar eficácia no processo de comunicação. Construir um texto pressupõe o uso de determinados recursos que farão com que seu efeito comunicativo se desenvolva, pressupondo também a análise de ações e decisões no uso desses recursos linguísticos.

Por essa razão, ao citar os estudos de Halliday e Hansan (1989), Antunes (2010) define os marcadores discursivos como pertencentes a um grupo denominado por esses autores de *nexos textuais*, enquanto Koch (2009) define esses marcadores como *articuladores textuais*. Esses nexos textuais podem ter naturezas distintas, sendo definidos em quatro grupos, respectivamente: nexos de equivalência, nexos de contiguidade, nexos de associação e nexos de conexão ou sequenciação. No caso deste trabalho, teremos como foco, para o embasamento do fenômeno em estudo (o uso de marcas de oralidade com função de conexão em textos escritos), a análise de determinadas marcas orais que desempenharam o papel de nexos de conexão ou sequenciação, as quais apareceram nos textos dos alunos. Ou seja, nexos textuais utilizados

---

<sup>3</sup> CBC (Currículo Básico Comum). Secretaria Estadual de Educação. Minas Gerais: 2006. p.17. Disponível em: [civ.educacao.mg.gov.br/](http://civ.educacao.mg.gov.br/). Acesso: 16 dez. 2017.

como recursos linguísticos que apresentaram a função de unir dois pontos ou mais no texto, “estabelecendo entre eles tipos diferentes de ilação.”(ANTUNES, 2010, p. 118)

Assim, no que concerne ao processo de formação e de constituição desses *nexos textuais*, alguns estão mais relacionados com a função lexical, enquanto outros se relacionam mais com a função gramatical, não sendo adequado, de acordo com Antunes (2010), estabelecer com precisão, se tal relação se trata mais de um elo de natureza lexical ou gramatical. O importante, nesse caso, é analisar de que forma esses elementos estabelecem a coesão textual e propiciam a construção de um sentido coerente, já que duas principais condições para que um texto seja considerado bom é a não repetição de palavras e o uso adequado dos recursos linguísticos.

Ante ao que foi exposto sobre os *nexos textuais*, a professora e pesquisadora em análise afirma que os conectivos são palavras que apresentam o papel de ligar orações, períodos ou parágrafos, estabelecendo relações de sentido, porém, esse conteúdo ainda é trabalhado na escola de forma muito tradicional, por meio do uso classificatório desses termos consoante às suas características morfossintáticas. Antunes (2010, p. 136) afirma que

na tradição do trabalho escolar, essa classe de palavras tem sido vista, preferencialmente, na sua dimensão sintática, submetida, quase exclusivamente, aos famosos esquemas que culminam com a classificação das orações. Esse viés marcadamente sintático de exploração das palavras de conexão obscureceu seu teor semântico e, sobretudo, sua função textual, que passou assim a um segundo plano, mais ainda pelo fato de tais classificações incidirem sobre orações criadas a propósito ou retiradas de textos, perdendo assim muito de sua função em relação ao todo de que eram partes.

Um ponto relevante nos estudos de Antunes (2010) é que a maior parte das expressões ou termos registrados por ela como elementos que exercem a função de conexão tratam-se, de acordo com a gramática tradicional, como termos pertencentes à classe dos advérbios, pois, tanto em Bechara (2009) como em Cunha e Cintra (2001), os advérbios não apresentam definição como sendo elementos de conexão, mas como partículas modificadoras. “Advérbio é a expressão modificadora que denota circunstâncias (de lugar, de tempo, modo, intensidade, condição, etc.) e desempenha na oração a função de adjunto adverbial” (BECHARA, 2009, p.287).

Utilizando as palavras de Antunes (2010), podemos concluir que a quantidade de expressões que podem desempenhar essa função conectiva é muito grande e isso contribui para que seja feita uma exploração ainda maior desses materiais linguísticos, dando ênfase nas funções que essas expressões podem desempenhar em um determinado texto, já que a língua não é algo

estranque, mas um conjunto de possibilidades, das quais o aluno tem o direito de aprender, para ampliar sua capacidade comunicativa e melhorar ainda mais a sua vida em sociedade.

Sendo assim, tratamos, com este trabalho, não só de ensinar sobre o uso de outros conectores da norma-padrão que pudessem substituir essas marcas orais com função conectiva, mas de promover ao aluno, a partir do aprendizado desses novos recursos linguísticos, a oportunidade de reescrever o seu texto, pois, como foi dito, escrever pressupõe a observação, análise, junção e troca de informações. Por isso, apresentaremos na próxima seção alguns pressupostos teóricos sobre a retextualização e a sua importância no processo de ensino-aprendizado nas aulas de língua portuguesa.

#### **2.4 O processo de retextualização**

A retextualização, aqui selecionada como mecanismo para a intervenção didática em relação ao fenômeno do uso das marcas de oralidade com função conectiva, foi escolhida com objetivo de conduzir o aluno a promover determinadas modificações em seu texto, pois retextualizar no sentido de reescrever é tomar para si a reflexão não só sobre o código utilizado, mas sobre todo o processo de realização textual.

Com o avanço nos estudos na área do ensino de língua materna, tornou-se imprescindível hoje discutir e rever as práticas no ensino de gramática em sala de aula. É fato que o fenômeno da variação é algo inerente a qualquer idioma, como já foi comprovado a partir de estudos no campo da sociolinguística, como os estudos de Labov (1968). Desse modo, é fundamental romper com essa visão que entende o ensino de língua materna apenas como um conjunto de regras a serem prescritas, para enxergar essa língua como um conjunto de possibilidades, o que faz da sala de aula, hoje, um ambiente de grandes desafios.

Para Antunes (2014), é relevante ao professor de língua materna dar atenção especial aos diferentes fenômenos que envolvem tanto os elementos de origem lexical como os de origem gramatical, trabalhando a fala e a escrita em sala de aula, a fim de propiciar aos alunos diferentes possibilidades de ressignificação. Ou seja, o professor, nesse contexto, deve levar o aluno “a superar as dimensões da frase e chegar até o texto, até o discurso, inclusive até os textos multimodais”. (ANTUNES, 2014, p. 90)

É importante reconhecer o papel social, histórico e cultural da língua na vida dos alunos, compreendendo que ela é sempre heterogênea e que passa sempre por diversas modificações, sendo que uma mesma língua pode apresentar várias normas, de acordo com os diferentes grupos sociais que dela fazem uso. Entretanto, como assegura Antunes (2014), é a

gramática, a qual classifica e subclassifica, que ainda permanece cativa na maioria das escolas do país.

Nesse contexto, as ciências linguísticas possuem um papel crucial para eliminar certas situações de preconceito e desmistificar certas concepções equivocadas sobre o fenômeno de variação. Trata-se aqui, utilizando as palavras de Antunes (2014), de trabalhar o ensino de gramática em sala de aula de forma contextualizada, a partir dos seguintes questionamentos, como apresenta a autora: Que língua ensinar? Como ensiná-la? Quais são os papéis que ela desempenha? Qual é a sua relação com a história? Quais são os elementos que fazem parte dela? Que tipo de padrões ela apresenta? Como ela se manifesta na prática? Ensinar gramática pressupõe muito mais uma relação de descrição, análise e interpretação dos usos linguísticos do que a apresentação de regras que devem orientar o uso da língua. Conforme Campos (2014, p. 31),

Se a língua existe para produzir significados e propiciar a interação, organizando-se por meio de sua gramática, então esta também é determinada para o mesmo fim. O ensino dos conteúdos gramaticais faz parte do processo de ensino-aprendizagem do uso da língua e deve refletir, portanto, essas mesmas compreensões básicas sobre a língua e a linguagem. Assim, ele não pode ignorar o uso e os falantes, não pode contrariar a tendência à renovação da língua nem a existência das variedades linguísticas, não tem o direito de desconsiderar o contexto que se produzem os sentidos e se empregam as formas gramaticais.

Antunes (2014) observa que a escola, infelizmente, ainda trabalha o ensino de gramática a partir da descrição das classes gramaticais e não dos diferentes usos da língua. A escola caminhou em direção a um ensino de português que seleciona teoricamente, de forma reduzida, os conteúdos, fugindo às noções sobre o texto, os elementos responsáveis por sua composição, tipologia, propriedades fundamentais, enfim, todos os elementos que são utilizados para a articulação no processo da elaboração textual.

É fundamental, ao trabalhar essa gramática de forma contextualizada, analisar, por exemplo: a produtividade de metáforas em outros tipos de textos além dos literários; o processo de resignificação de palavras; o uso de neologismos; a transformação de certas unidades lexicais em itens gramaticais; o estrangeirismos; o uso de expressões fixas (como “abrir mão de”; “mão aberta”; “tapar o sol com a peneira” etc.); a análise e interpretação de gêneros orais e/ou escritos; assim como os diferentes tipos de recursos coesivos que podem aparecer em um determinado texto, entre outros processos. (ANTUNES, 2014, 94-103)

Para Campos (2014), é indispensável que o professor leve em consideração o ensino da variedade-padrão em relação a outras variedades, tanto as que acontecem na forma oral ou escrita. De acordo com a autora, nesse caso, os alunos aprenderão muito mais sobre o

processo de adequação da linguagem aos diferentes contextos de uso do que apenas o uso de nomenclaturas, uma vez que, ao compreender como se dão os processos de adequação nos diferentes usos da língua, os alunos desenvolverão a consciência de que, diariamente, utilizamos essas duas modalidades da língua (fala e escrita), a fim de alcançar determinados objetivos comunicacionais e sociointerativos.

Nesse contexto, entra o processo de retextualização como forma de ensino que leva em consideração a língua em suas diferentes manifestações de uso, já que, neste estudo, entendemos a retextualização mais como um processo de reescrita do que como um processo de transposição do texto oral para o escrito, o qual deve sempre levar em consideração os aspectos da forma e da realização. Na acepção de Marcuschi (2010), a retextualização não pode ser entendida como uma ação mecânica resumida apenas à passagem de uma modalidade a outra. Ela é um processo complexo que envolve o texto tanto na parte do código como na parte do sentido. Por meio da retextualização podemos realizar inúmeras modificações de um mesmo texto, seja ele oral ou escrito.

Por essa razão, Marcuschi (2010) coloca que, como lidamos com materiais orais e escritos diversos, é fundamental realizar uma diferenciação entre “retextualização” e “transcrição”. Diariamente retextualizamos textos, inclusive os textos orais, ou seja, reescrevemos o tempo todo. Transcrever a fala, por exemplo, envolve apenas o ato de passar um texto da realização sonora para a forma gráfica, enquanto que a retextualização se mostra como uma atividade mais complexa que envolve dois aspectos: a forma (o código) e a realização do processo. Assim, desfaz-se o mito de que a língua falada é mais informal e a língua escrita e mais formal. Ambas apresentam diferentes graus de formalidade e monitoramento, sempre de acordo com o contexto em que são utilizadas.

Para Marcuschi (2010, p. 68),

em cada uma dessas realizações observar-se-á o aspecto fonético-fonológico, morfosintático e lexical, já que não se pode ignorar que a língua tem suas regras. Passa-se então para outro nível, o da enunciação, em que entram o estilo, a organização tópica e todos os demais processos de formulação característicos de cada modalidade e que dizem respeito ao sentido (nível do discurso).

Os processos de formulação e reformulação de um texto, como mencionado acima, ocorrem em diferentes níveis da fala ou da escrita, porém, como asseguram Fávero *et al.* (2012), no caso da formulação de um texto, essa é uma atividade diferente quando acontece em cada uma das modalidades da língua. Fávero *et al.* ) afirmam que a atividade de formulação de um texto oral passa por quatro processos básicos: hesitação, paráfrase, repetição e correção. Porém, essa atividade de formulação ocorre de forma diferente na escrita.

Naquilo que concerne ao texto da modalidade escrita, a sua elaboração exige de quem o produz uma revisão final, analisando possíveis modificações que podem ser realizadas nesse texto. As hesitações, as repetições e as correções não acontecem no texto escrito, uma vez que podem ser apagadas por aquele que o produz. Já o processo da paráfrase é observado na produção do texto escrito, apesar de ser realizado de forma diferente em relação à modalidade oral. (FÁVERO *et al.*, 2012, p. 70-71)

Logo, ao analisar o texto escrito e propor atividades que envolvam o uso desta modalidade, o professor tem que levar em consideração, de acordo com Fávero *et al.* (2012), certos elementos como a situação comunicativa, as características dos alunos, o papel dos interlocutores envolvidos, o nível de envolvimento dos participantes, assim como a situação discursiva. Enfim, ao propor a textualização, assim como a retextualização, para que haja a efetivação do evento comunicativo e a eficácia na comunicação, o professor deve levar em consideração também as condições de produção, já que essas também irão contribuir para determinar os aspectos linguísticos que cada texto irá apresentar. Tudo isso, atrelado ao envolvimento dos alunos, faz com que o processo de produção e de reescrita de textos em sala de aula, assim como o ensino de gramática, não sejam feitos de forma mecânica, o que propicia ao aluno o seu desenvolvimento social e pessoal, já que a vida em sociedade se dá, principalmente, pela interação verbal.

No capítulo seguinte, serão expostos os procedimentos metodológicos seguidos para a efetivação deste trabalho.

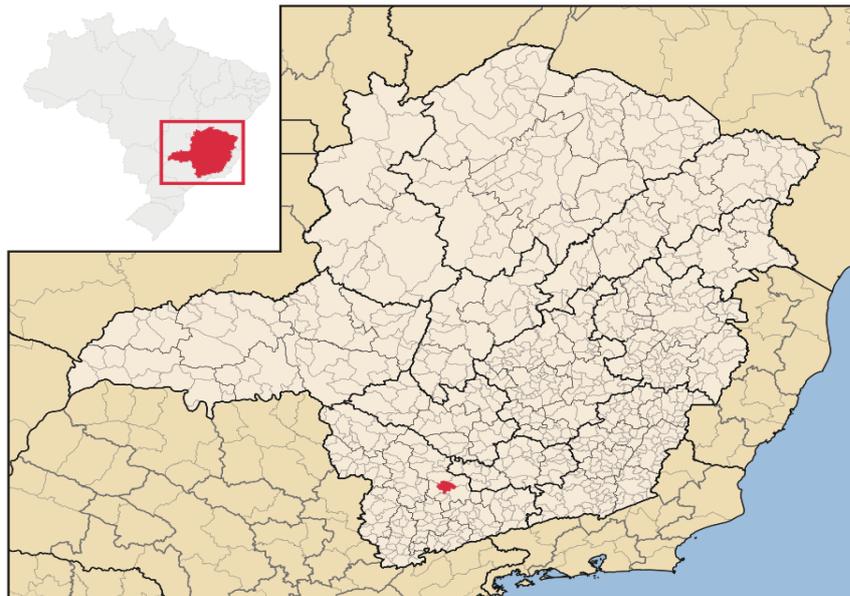
### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico adotado para a realização deste trabalho foi a pesquisa-ação, a qual, segundo Tripp (2005), tem como base a coleta de evidências que propiciem a análise e a implementação de ações que possam servir para a melhoria da prática profissional. Nesse contexto, com o objetivo de aprimorar a prática docente do professor pesquisador deste trabalho, assim como de outros professores de língua portuguesa do ensino básico, realizamos a aplicação de uma atividade de leitura (gênero textual: paródia), para, em seguida, explorar o texto com questões envolvendo interpretação com o foco no conteúdo e na estrutura textual. Do mesmo modo, após a atividade de leitura, foi aplicada uma proposta de produção textual, a qual teve como intuito coletar o *corpus* inicial da pesquisa, para a identificação do fenômeno de variação “marcas de oralidade com função e sem função de conexão”. Após a análise dos primeiros dados coletados, os quais serão descritos nas seções subsequentes, foi elaborada uma proposta de intervenção, com o objetivo de reduzir o aparecimento dessas marcas nos textos, de modo a melhorar a escrita dos alunos participantes da pesquisa.

#### 3.1 O universo da pesquisa

##### 3.1.1 O município de Varginha

Figura 1 – Localização da cidade de Varginha.



Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Varginha#/media>>. Acesso: 18 dez. 2017.

Como se pode visualizar na Figura 1, o município de Varginha está localizado na região Sul do Estado de Minas Gerais, próximo às cidades de Pouso Alegre, São Gonçalo do Sapucaí, Campanha, Três Corações, e da região do Circuito das Águas.

A cidade tem aproximadamente 135 mil habitantes, o que a torna uma das três maiores cidades em densidade demográfica, competindo apenas com as cidades de Pouso Alegre e Poços de Caldas. Varginha tem como base de sua economia um pouco da agricultura, especificamente a cafeicultura (Figura 2, a seguir), embora o comércio e a indústria representem a base de suas principais atividades econômicas, o que faz do município um dos principais pólos industriais e comerciais da região Sul de Minas.

Figura 2 – Pé de café.



Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Varginha#/media.>> Acesso: 18 dez. 2017.

Varginha também abriga uma estação aduaneira, fazendo com que seja considerada uma das cidades que mais exportam na região. Por esse motivo, a cidade conta com várias empresas que cuidam dos trâmites aduaneiros não só da exportação do café, mas também de produtos de empresas como a Philips do Brasil, a qual possui sede na cidade. Por não ter grande extensão territorial, Varginha serve mais como um canal para o escoamento da produção agrícola de outras cidades da região do que como produtora de produtos do setor primário.

A cidade conta com um centro cultural, um museu, um shopping (com diversas lojas, praça de alimentação e cinema), assim como um zoológico, dois parques ambientais e diversas praças, nas quais são realizadas várias atividades recreativas nos finais de semana. O

turismo é uma atividade não muito explorada, e as poucas atividades dessa natureza que são desenvolvidas no município, geralmente, estão relacionadas com o suposto aparecimento do ET na cidade, como pode ser observado nas Figuras 3 e 4. A maior parte da população é católica, o que justifica a grande quantidade de igrejas na cidade. Em relação ao esporte, a cidade conta com em espaço da SEMEL (Secretaria do Municipal do Esporte e Lazer), o qual é utilizado para o desenvolvimento de atividades esportivas para jovens e adolescentes da cidade. Varginha ainda conta com várias emissoras de rádio e televisão como, por exemplo, as redes EPTV e Alterosa, filiadas a Rede Globo e ao SBT, respectivamente.

Figura 3 – Nave Espacial de Varginha.



Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Varginha#/media>>. Acesso: 18 dez. 2017.

Figura 4 – Estátua do ET.



Fonte: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Varginha#/media>>. Acesso: 19 dez. 2017.

Quanto ao número de instituições de ensino, o município possui quinze escolas estaduais e dezenove municipais; mais de dez instituições privadas de ensino básico regular e ensino profissionalizante; uma unidade do CEFET (Centro Federal de Formação Tecnológica), um Campus da Universidade Federal de Alfenas, e mais de quatro instituições privadas de ensino superior; além de contar com uma sede do projeto AIESEC, organização administrada por jovens que tem por objetivo promover o contato entre diferentes culturas do mundo através de programas de intercâmbio que possibilitam a esses jovens o desenvolvimento de ações voluntárias.

### 3.1.2 Caracterização da escola e da turma

Figura 5 – Escola Estadual Professor Antônio Corrêa de Carvalho.



Fonte: <[http://facebook.com/storage/emulated/0/dcmi/FB\\_IMG\\_151371109.jpg](http://facebook.com/storage/emulated/0/dcmi/FB_IMG_151371109.jpg)>. Acesso em: 19 dez. 2017.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professor Antônio Corrêa de Carvalho, situada na cidade de Varginha, região Sul do Estado de Minas Gerais, com alunos do 7º ano, do turno matutino. É importante destacar que o professor de língua portuguesa desta turma é o próprio pesquisador deste estudo. A escola está localizada em uma região mais afastada da cidade e atende a um público caracterizado por alunos de baixa renda e em situação de vulnerabilidade. A turma selecionada para participar da pesquisa é composta por 27 alunos, e iniciou o ano letivo com trinta alunos, uma vez que, dos três alunos que saíram, dois foram transferidos no início do ano para o turno da tarde e um os pais pediram transferência para outra cidade.

A turma é composta por dez meninos e dezessete meninas e apresenta excelente percentual de assiduidade (média de mais de 75% de frequência durante o ano letivo). São alunos que demonstram interesse pelas aulas de língua portuguesa e ótima participação em sala de aula. Entretanto, eles não realizam muito as tarefas de língua portuguesa que são propostas para casa, principalmente as de maior grau de complexidade. Tal situação ajuda a inferir que a maioria desses alunos não conta com o apoio dos pais para a execução dessas atividades.

A faixa etária dos alunos está entre doze e quinze anos, já que na sala dois alunos são repetentes. No geral, com exceção dos dois alunos repetentes, todos estão dentro da faixa etária normal exigida pela Secretaria Estadual de Educação para cursarem o 7º ano. Tais observações, obtidas a partir dos dados fornecidos pela secretaria da escola, permitem perceber que essa é uma turma bem organizada, ressaltando que alguns alunos dela apresentam sérios problemas sociais, como violência e maus tratos em casa. Inclusive, uma das alunas desta turma foi encaminhada para a casa lar da cidade, já que estava sofrendo abusos do pai, que entregou a filha para que traficantes abusassem da garota como forma de pagamento pelo uso de entorpecentes.

Quando algum professor da escola identifica alunos com maior grau de dificuldade, geralmente, é produzido um relatório sobre as dificuldades desse aluno, o qual é encaminhado à supervisão que, por conseguinte, redireciona esse estudante para aulas de reforço no contra turno, conforme as especificações contidas no relatório e disponibilidade de horário. No geral, o relacionamento entre os alunos e professores dessa turma, assim como o entrosamento entre os alunos e os professores de outras turmas da escola, é muito saudável, o que propicia identificar com maior facilidade as dificuldades de ensino-aprendizagem em sala de aula, assim como a obtenção de dados que podem servir para estudo, como foi o caso deste trabalho, que apresentará nas próximas seções as características da pesquisa, as atividades utilizadas para a coleta dos dados, assim como a apresentação desses dados.

### **3.1.3 Apresentação da pesquisa**

No início do ano letivo, após a aplicação de uma produção textual retirada do próprio livro didático de língua portuguesa<sup>4</sup>, adotado pela escola, identificamos que muitos dos textos dos alunos apresentavam marcas de oralidade sem função de conexão e com função de conexão. A proposta de produção aplicada envolvia o gênero textual depoimento pessoal.

---

<sup>4</sup> FIGUEIREDO, L. *et. al.* Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2015. p. 33-34.

O que mais chamou a atenção foi que as marca de oralidade que apresentavam função de conexão, em geral, desempenhavam o papel de conectores de sequência temporal. Por essa razão, a pesquisa, a partir de uma aula envolvendo leitura, interpretação e produção textual, referente a outro gênero narrativo, no caso, o gênero paródia, tem como objetivo confirmar a ocorrência desse fenômeno de variação, para, em seguida, aplicar a intervenção, observando a redução do fenômeno ou a sua permanência.

Para a coleta e a análise do *corpus*, dividimos o processo em módulos, que serão apresentados a seguir. O módulo I consiste na apresentação do texto de lido pelos alunos, assim como a descrição dos exercícios utilizados para auxiliá-los na interpretação desse texto. Já o módulo II apresenta a proposta de produção textual, utilizada como instrumento para a obtenção dos dados desta pesquisa. Ao final da apresentação de cada módulo será exposto o relatório com a descrição do que foi realizado em sala. Então, nas seções 3.1.5 e 3.1.6, serão demonstrados, por meio das imagens e das transcrições dos textos, assim como gráficos e tabelas, os dados desta pesquisa.

#### **3.1.4 Apresentação das atividades anteriores à proposta pedagógica**

Conforme anunciado anteriormente, apresentamos, nesta subseção, as atividades desenvolvidas com o objetivo de diagnosticar o fenômeno a ser analisado nesta pesquisa.

## Módulo I

### Ativação do conhecimento prévio / Leitura e interpretação de uma paródia

#### Atividade 1 - Leitura e Interpretação

##### *Senhorita Vermelho*<sup>5</sup>

Chapeuzinho Vermelho era a mais solteira das amigas de Dona Branca e uma das poucas que não era princesa. A história dela tinha terminado dizendo que ela ia viver feliz para sempre ao lado da Vovozinha, mas não falava em nenhum príncipe encantado. Por isso, Chapeuzinho ficou solteirona e encalhada ao lado de uma velha cada vez mais caduca.

Com a cestinha pendurada no braço e com o capuz vermelho na cabeça, Dona Chapeuzinho entrou com lacaio atrás. Dona Branca correu para abraçar a amiga.

- Querida! Há quanto tempo! Como vai a Vovozinha?

- Branca!

- A duas deram-se três beijinhos, um numa face e dois na outra, porque o terceiro era para ver se a Chapeuzinho desencalhava.

- Minha amiga Branca! Por que você tem esses olhos tão grandes?

- Ora, deixa de besteira, Chapéu!

- Ahn... quer dizer... desculpe, Branca. É que eu sempre me distraio... – atrapalhou-se toda a Chapeuzinho. – Sabe? É que eu estou sempre pensando na minha história. Ela é tão linda, com o Lobo Mau, tão terrível, e o Caçador, tão valente...

- Até que a sua história é passível, Chapéu – comentou Dona Branca, meio despeitada. - Mas linda mesmo é a minha, que tem espelho mágico, maçã envenenada, bruxa malvada, anõezinhos e até caçador generoso.

- Questão de gosto, querida...

Dona Chapeuzinho sentou-se confortavelmente, colocou a cestinha ao lado (ela não largava aquela bendita cestinha!), tirou um sanduíche de mortadela e pôs-se a comer (aliás, Dona Chapeuzinho tinha engordado muito desde aquela aventura com o Lobo Mau).

- Aceita um brioche? – ofereceu a comilona de boca cheia.

- Não, obrigada.

- Quer uma maçã?

- Não! Eu detesto maçã. [...]

Dona Branca jogou para trás os cabelos cor de ébano e tomou uma decisão:

- Vou convocar uma reunião de todas nós!

- Boa ideia! Chame os príncipes também!

- Os príncipes não adiantam chamar. Estão todos gordos e passam a vida caçando. Além disso, príncipe de história de fada não serve pra nada. A gente tem de se virar sozinha a história inteira, passar por mil perigos, enquanto eles só aparecem no final para o casamento.

Chapeuzinho concordou:

- É... Os únicos decididos são os caçadores. Eu devia ter casado com o caçador que matou o Lobo...

Dona Branca tocou a campainha de ouro. Imediatamente, Caio, o lacaio, estava à sua frente.

- Às ordens, princesa!

- Caio, monte o nosso melhor cavalo. Corra, voe e chame todas as minhas cunhadas de todos os reinos encantados para uma reunião aqui no castelo. Depressa! [...]

<sup>5</sup> BANDEIRA, Pedro. *O fantástico mistério de feiurinha*. São Paulo: FTD, 1987. In: OLIVEIRA, A. T. et al. *Tecendo linguagens: língua portuguesa 7º ano*. 4ª ed. São Paulo: IBEP, 2015. p. 145.

Atividade 2<sup>6</sup> - Exercícios de Interpretação

Questões

- 1) Que personagens de histórias conhecidas estão presentes no texto?
- 2) Transcreva do texto as características dadas a Chapeuzinho e responda: Qual é a visão do narrador sobre a personagem?
- 3) Que fala da personagem Chapeuzinho revela um apego ao passado?
- 4) O diálogo entre Branca e Chapeuzinho revela um jeito de se expressar mais moderno ou mais antigo? Transcreva do texto uma frase que confirme a sua resposta.
- 5) Além de depreciar a personagem do conto original, “Chapeuzinho Vermelho”, o narrador, pelas falas da personagem Branca, ridiculariza outras personagens comuns aos contos de fadas. Identifique essas personagens e enumere suas características negativas, de acordo com Branca.
- 6) Em seu caderno, reproduza o quadro sobre alguns elementos do texto e, a seguir, complete-o com as informações que estão faltando. Veja o modelo a seguir.

Quadro 1 – Elementos do texto “Senhorita Vermelho”

<b>Frases marcantes da personagem Chapeuzinho</b>	<b>História original:</b> Pergunta de Chapeuzinho para a avó (na verdade, o lobo disfarçado): “- Por que esses olhos tão grandes?”
	<b>Nova história:</b> Pergunta de Dona Chapeuzinho para a Dona Branca: “- Minha amiga Branca! Por que você tem esses olhos tão grandes?”
<b>Humor no texto</b>	<b>História original:</b> Não apresenta humor
	<b>Nova história:</b>
<b>Características de Chapeuzinho</b>	<b>História original:</b> Uma menina comum que leva lanche para a avó.
	<b>Nova história:</b>
<b>Desfecho da história</b>	<b>História original:</b> Todos vivem felizes para sempre
	<b>Nova história:</b>

Fonte: OLIVEIRA, A. T. *et al. Tecendo linguagens: língua portuguesa 7º ano*. 4ª ed. São Paulo: IBEP, 2015. p. 146

- 7) Podemos afirmar que o texto “Senhorita Vermelho” é uma recriação humorística baseada em outras duas histórias conhecidas? Por quê?
- 8) Em sua opinião, por que o texto lido tem efeito de humor?
- 9) Pesquise o significado do termo “paródia”. Em seguida, explique se o texto lido é ou não uma paródia.
- 10) Seria possível reconhecer os efeitos de humor no texto de Pedro Bandeira sem conhecer os contos “Chapeuzinho Vermelho” e “Branca de Neve e os sete anões”? Por quê?

<sup>6</sup> OLIVEIRA, A. T. *et al. Tecendo linguagens: língua portuguesa 7º ano*. 4ª ed. São Paulo: IBEP, 2015. p. 146

## Módulo II - Produção textual

### Atividade 1<sup>7</sup>

#### **Produção de texto**

Que tal produzir um conto que fará parte de um livro da turma?

Reconte a história de um conto maravilhoso que você conhece, fazendo alguma modificação: você pode alterar o desfecho, as características de alguma personagem e seu destino, trazer uma personagem de outra história para participar dessa narrativa etc. Use sua imaginação. Abuse da criatividade!

Recrie a história ou trechos interessantes da obra. Procure atrair a atenção do leitor para o seu texto. Para isso, procure criar suspense, isto é, oculte algum dado para só apresentá-lo no final do relato.

Ao final da produção, seu texto será reunido aos de outros colegas para formar um livro da turma.

---

<sup>7</sup> OLIVEIRA, A. T. *et al. Tecendo linguagens: língua portuguesa 7º ano*. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015. p. 147

A atividade 1 do módulo I foi aplicada no dia 4 de setembro de 2017. A aula teve início às 7h, na turma do 7º ano, período matutino, conforme o previsto. Neste dia, os alunos tiveram duas aulas geminadas, totalizando uma hora e quarenta minutos de aula. Foi feita a chamada e observou-se que dois alunos faltaram. Os alunos estavam bem ansiosos para o início da aula, já que, na semana anterior, foi comentado com eles sobre a participação deles nesta pesquisa. Entretanto, nenhum aluno sabia do que se tratava a pesquisa ainda. Apenas foi mencionado que, naquela semana, eles teriam uma aula especial.

Durante a aula foi levantado um questionamento sobre as características do gênero textual “conto maravilhoso”. No primeiro instante, todos ficaram em silêncio. Então, verificado se os alunos conheciam a história da “Chapeuzinho Vermelho”. Então, um deles disse: “isso é fácil”. Foi um momento de muita euforia e todos queriam responder ao mesmo tempo, dando exemplos de contos maravilhosos. Foi realizada uma intervenção para que todos respeitassem a vez de cada um na hora de falar.

Após escrever no quadro o tema da aula, foi solicitado aos alunos que dissessem quais são os personagens encontrados em um conto maravilhoso, o que foi anotando no quadro. A maioria respondeu que os personagens eram: fadas, princesas, príncipes, reis, rainhas, animais falantes, dragões, entre outros seres encantados. Em seguida, foi perguntado aos alunos que tipo de narrador se pode identificar em um conto maravilhoso. Todos ficaram pensativos e um deles perguntou: “fessor, esse negócio é aquele trem de primeira pessoa?”. Foi respondido ao aluno que sim e, após isso, perguntou-se aos alunos qual seria a diferença entre um narrador em primeira pessoa e em terceira pessoa. Novamente, a sala ficou em silêncio. Mais algumas intervenções e perguntas foram feitas. “Qual é o narrador que participa da história: o narrador em primeira pessoa ou narrador em terceira pessoa?” Todos responderam corretamente que era o narrador em primeira pessoa. Mais uma anotação foi feita no quadro, afirmando que o foco narrativo de um conto maravilhoso pode ser em primeira<sup>a</sup> pessoa ou em terceira<sup>a</sup> pessoa, sem deixar de destacar que o mais utilizado é em terceira<sup>a</sup> pessoa.

Ao abordar a questão do espaço desse tipo de narrativa, foi pedido aos alunos que dissessem em quais locais essas histórias acontecem. Eles responderam que essas histórias acontecem em: vilarejos, florestas, selvas, aldeias, castelos e torres. As respostas foram anotadas no quadro e, em seguida, perguntou-se aos estudantes sobre o clímax desse tipo de narrativa. Todos ficaram em silêncio novamente. Então, um aluno levantou a mão e perguntou se esse seria o momento de suspense. Depois, o professor anotou no quadro o conceito de clímax, desfecho e tipos de tempo que podem ser utilizados em um conto maravilhoso. Comparando com os exemplos dados, foi questionado se os alunos concordavam com o que

foi anotado sobre o assunto. Todos disseram que sim. Por fim, os alunos deram alguns exemplos de contos maravilhosos. Foi um momento de enorme agitação. Todos queriam que o seu exemplo fosse escrito no quadro. Foi colocado no quadro o máximo de informações obtidas a partir das respostas dos alunos.

Ao terminar de escrever os exemplos, foi questionado se os alunos sabiam o que é uma paródia. Foi então que uma aluna levantou a mão e disse: “é tipo uma zueira com alguma coisa, num é, fessor?!”. Foi anotada no quadro uma definição formal sobre o conceito de paródia e, naquele instante, a turma foi orientada a ler uma paródia do conto maravilhoso sobre a “Chapeuzinho Vermelho”, chamado “Senhorita Vermelho”. Então, uma aluna disse: “que legal, fessor!”. Antes, foi pedido que eles notassem o que havia sido colocado no quadro. Após uns quinze minutos, às 07h55, os textos xerocados foram entregues, e ficou combinado que, às 08h15 seria feita uma pequena discussão sobre o texto com eles e, em seguida, eles poderiam fazer perguntas para melhor compreensão do que foi lido.

Após terem lido o texto, foi feita uma pequena discussão com os alunos sobre os personagens, o espaço, o tempo, o clímax e o desfecho da narrativa lida. O texto “Senhorita Vermelho”, de Pedro Bandeira, foi retirado da coleção “Tecendo Linguagens”, da editora IBEP, assim como os exercícios da atividade 2 do módulo I. A narrativa apresenta uma linguagem bem tranquila e de fácil entendimento para os alunos. Apesar da facilidade com o texto, alguns alunos não souberam o significado de algumas palavras. O significado dessas palavras foi apresentado, o que facilitou a compreensão deles em relação ao texto.

Referente às questões sobre o texto, observou-se um problema em relação a reprodução das cópias do material da aula para os alunos. O material com o texto já havia sido xerocado e foi entregue aos alunos, mas o material com os exercícios de interpretação, contidos na atividade 2 do módulo I, foi entregue na secretaria da escola para que fosse xerocado. Esse material deveria ser entregue durante o segundo horário. Entretanto, a supervisora foi até a sala e disse que estavam com um pequeno problema com a máquina copiadora. Como a discussão do texto já tinha sido feita com os alunos, as questões foram passadas no quadro. A aula terminou e ainda faltavam quatro questões sobre o texto. A professora do horário seguinte cedeu alguns minutos de sua aula, o que facilitou a finalização desta etapa. Isso gerou um pouco de agitação e a turma dispersou por alguns instantes. A professora prontificou-se a ajudar, o que possibilitou acalmar os alunos e terminar de passar as questões. Todos tinham anotado no caderno as questões e foi pedido que eles respondessem os exercícios em casa, sendo a correção das atividades e discussão mais ampla realizadas na aula seguinte.

No dia 5 de setembro de 2017, a aula teve início às 07h50, conforme o previsto. Os alunos estavam calmos e, ao entrar, um deles perguntou se o tema da aula do dia seria sobre a paródia. Foi realizada a chamada e dos dois alunos que faltaram no dia anterior, apenas um compareceu a aula. O aluno obteve as orientações sobre o que foi trabalhado no dia anterior, recebeu o texto, colou-o no caderno, e participou da correção junto com os demais colegas. Porém, dos alunos que estavam no dia anterior, cinco alunos faltaram.

Em seguida, a correção das atividades foi iniciada com os alunos anotando no quadro a melhor resposta, de acordo com as repostas que eles davam para cada exercício. A maioria dos alunos realizou as atividades propostas para casa e estavam muito empolgados com a correção. Durante a correção, alguns dispersaram, principalmente, o aluno que faltou no dia anterior, o qual tentava chamar a atenção dos colegas. Por diversas vezes, foi pedido que ele não conversasse e que tentasse se concentrar na correção. Ele recebeu mais uma explicação sobre o que o texto falava e isso ajudou um pouco, mas, mesmo assim, ele ainda conversou bastante durante a aula. Em relação ao nível das atividades, os alunos tiveram mais dificuldade com os exercícios 3, 5 e 7 da atividade 2 do módulo I, os quais exploravam as seguintes habilidades, respectivamente: encontrar informações explícitas no texto; realizar inferências a partir de informações do próprio texto; e relacionar informações entre textos de diferentes gêneros.

Durante a correção, foi reforçado com a turma sobre a importância de manter o humor na produção de uma paródia, humor esse construído a partir da sátira, do deboche e da ironia. Ao final da aula, faltando cinco minutos para terminar, os alunos foram informados sobre o que seria feito no dia seguinte. O restante do tempo foi cedido para que eles utilizassem o celular para pesquisa na internet sobre contos maravilhosos que eles achassem interessante. Todos ficaram eufóricos e começaram a trocar ideias uns com os outros, quando ficaram sabendo que, no dia seguinte, brincariam de escrever uma paródia.

A segunda aula do dia 5 de setembro de 2017 aconteceria no último horário do dia. Na hora do recreio, a direção da escola comunicou aos professores que faria, no dia seguinte, encerramento dos jogos interclasse. Infelizmente, não houve possibilidade para contra-argumentação em relação a essa modificação. A situação foi exposta para o diretor e demais professores que se prontificaram a ajudar, pois ficou decidido que não haveria aula normal no dia seguinte.

Para não prejudicar a sequência didática, deixando a aplicação para a semana da produção de texto para a semana seguinte, dois colegas auxiliaram com a troca de horários. Os alunos do 7º ano acabaram ficando com três aulas de português nesse dia, o que

possibilitou a correção dos exercícios sobre o texto “Senhorita Vermelho” e a aplicação da proposta de produção de texto.

Apesar do contratempo, os alunos foram bastante compreensivos. Um deles disse: “ah, fessor, é baum que a gente fica de boa amanhã!”. A aplicação da proposta foi iniciada às 09h55. Após um tempo, todos já haviam feito a leitura da proposta e começaram a ficar inquietos. Alguns disseram que não estavam entendendo. Uma leitura da proposta foi realizada com eles detalhando melhor o que deveria ser feito. Às 10h20, eles começaram a escrever o rascunho do texto. Alguns minutos depois, foi entregue a folha na qual eles deveriam transcrever o texto à caneta e reforçado que eles deixassem a criatividade fluir. Durante a produção, alguns perguntaram como se escrevia algumas palavras, mas a resposta não pode ser dada para não interferir nos dados da pesquisa.

Às 11h15, todos já estavam transcrevendo o texto para a folha de redação. Alguns disseram que estavam com medo de não dar tempo, mas foram informados de que poderiam utilizar o tempo que fosse necessário, mesmo depois do horário. Às 11h30, o sinal tocou e, dos vinte alunos presentes, oito alunos ainda não tinham terminado de passar o texto para a folha de redação. Os alunos foram novamente informados que teriam tempo para finalizar a atividade.

Instantes depois, os alunos que ficaram foram interrompidos por uma funcionária da limpeza que entrou na sala de forma grosseira dizendo para que eles se comportassem melhor e andassem logo, pois esse tipo de situação atrapalhava e atrasava o serviço da limpeza. A funcionária achou que os alunos estavam de castigo, por isso disse essas coisas para as crianças. A situação foi contornada e foi explicado para a funcionária que eles estavam fazendo uma atividade e que o comentário dela foi indevido e que, ao fazer aquilo, estava desrespeitando a autoridade do professor. Foi informado à funcionária que, quando precisasse falar alguma coisa com os alunos e o professor ainda estivesse em sala, que pedisse a autorização do professor, antes de falar com eles. Ela pediu desculpas para os alunos e foi realizar a limpeza de outra sala, enquanto eles permaneceram naquela sala, realizando a atividade.

Às 11h50, todos os alunos que ficaram em sala, após o sinal para o término das aulas, entregaram os textos, conforme o que foi solicitado. Um deles ainda disse: “fessor, desculpa ter demorado!”. Foi dito ao aluno que não precisava pedir desculpas, pois ele mostrou ser um excelente aluno, por ter se concentrado, apesar de todas as situações indesejadas. Em relação a todos os alunos que já haviam saído, antes do ocorrido com a funcionária da limpeza, foi agradecida a participação deles e feito um pedido de desculpas por todos os imprevistos. Apesar de todas as situações inesperadas, todos conseguiram concluir com êxito o que foi proposto.

### 3.1.5 Apresentação do *Corpus*

Após a apresentação das atividades desenvolvidas com os alunos, segue, nesta seção, a apresentação do *corpus* que comprova a presença das marcas de oralidade com função conectiva presentes nos textos dos alunos.

Antes de analisar os dados gerais sobre as marcas de oralidade com função conectiva presentes nos textos dos alunos, será apresentado, de forma digitalizada e transcrita, alguns excertos dos textos que apresentaram o fenômeno estudado, tratando cada texto por um número específico, para que a identidade do(a) aluno(a) seja preservada. Em seguida, será realizada uma breve análise desses textos, apresentando de que forma essas marcas de oralidade com função de conexão apareceram, assim como outras marcas orais sem função conectiva. Vale ressaltar que dos 27 alunos regularmente matriculados nesta turma, apenas vinte alunos conseguiram concluir todas as etapas propostas nesta fase da pesquisa, o que totalizou o número de vinte textos que serviram de base para a coleta e análise do *corpus* da pesquisa.

Após isso, apresentaremos o Quadro 2 e a Tabela 1, os quais apresentam os tipos de inadequações em interface ao número de ocorrências por inadequação, destacando que as observações referentes ao processo de coesão e coerência dos textos foram discutidas com os alunos durante a intervenção, pois, como menciona Terezo (2002, p. 7), “corrigir redação supõe não apenas o exercício mecânico de apontar falhas gramaticais, mas o de tornar claro em que sentido essas falhas podem interferir na coerência e na coesão, comprometendo a clareza do texto”.

Por essa razão, não só os dados referentes ao fenômeno em estudo serão analisados, mas também a incidência de outras inadequações que, de alguma forma, mostraram-se bastante recorrentes, o que contribui também para que posteriores estudos sejam realizados.

## Exemplos de marcas de oralidade com função conectiva

## Texto I

## Texto "Branca de Neve a fanqueira" – (Cód. 01)

Branca de Neve a fanqueira

Havia uma mulher que estava grávida de uma menina. Em um dia, da escola andando na recreação e ela achou aquilo muito legal. Então, ela disse: "Buro que minha filha seja com do cabelo, com olhos brilhantes e com a boca bem rosa, por que eu gosto dessa cor."

De trabalho de parte, a mãe não aguentou e morreu. Seu pai, um velho bem chato, com sua irmã Papungel, que também não era uma pessoa muito boa, a criaram, colocaram o nome na menina de Branca de Neve. Mas por ela ser de cor de cabelo, disseram que aquele nome não dava um contraste o mais nada.

A menina cresceu e um dia, chegou no seu pai e disse: "Pai, não sei ser fanqueira?". O pai respondeu: "Filha, não é louca?". Branca de Neve, então, ficou chateada e foi para seu quarto. Chegou a mãe e Branca de Neve teve a ideia de fugir de casa para se tornar o que queria.

Então saiu e ela percebeu que uma pessoa a seguia. Foi o caçador de seu pai. Então, ele apareceu e disse: "Seu pai me mandou dizer de você, como você não veio aqui?". Ela respondeu: "Pai, eu quero ser fanqueira, mas meu pai não me deixa ser". Com pena dela, o caçador decidiu ir.

Branca de Neve, andando, achou uma casa e entrou. Quando saiu, apareceu cinco anões (pequenos) e eles eram tiozinhos que tinham que se sentar. Eles perguntaram: "O que você faz aqui?". Ela respondeu: "Sou Branca de Neve e não tenho onde ficar, pois fui de casa porque quero ser fanqueira e meu pai não deixa".

Os anões a deixaram abrigar e comida e disseram que a iam ajudar a se tornar fanqueira. Branca de Neve se tornou, com o passar do tempo, uma grande fanqueira.

Seu pai, um dia, a viu na tv, e viu que tinha feito sucesso em não se tornar o que queria. Foi atrás dela e pediu desculpas. Ela também pediu desculpas por ter saído de casa. Então, Branca de Neve e seu pai viveram felizes para sempre.

## Versão digitada do Texto I – (Cód. 01)

## Branca de Neve a fankeira

Havia uma mulher que estava grávida de uma menina, em um dia, ela estava andando na carvoaria e ela achou aquilo muito legal. então, ela disse: - Quero que minha filha seja da cor do carvão, com olhos brilhantes e com a boca bem roxa, por que eu gosto dessa cor.

No trabalho de parto, a mãe não agüentou e morreu Seu pai, um Velho bem chato, com sua irmã Rapunzel, que também não era uma pessoa muito boa, a criaram, colocaram o nome na menina de Branca de Neve, mesmo ela sendo da cor do carvão, disseram que aquele nome ia dar um contraste a mais nela.

A menina cresceu e um dia, chegou no seu pai e disse: - Pai, posso virar funkeira? O pai respondeu: - Não, você é louca é? Branca de Neve, então, ficou chateada e foi para seu quarto Chegou a noite e Branca de Neve teve a ideia de fugir de casa para se tornar o que queria.

Estava escuro e ela percebeu que uma pessoa a seguia. Era o caçador do seu pai, Então, e apareceu e disse: - Seu pai me mandou atrás de você, mais você não vai querer ir, né? Ela respondeu: - Não! Eu quero ser fankeira, mais meu pai não me deixa ser! Com pena dela, o caçador e deixou ir.

Branca de Neve, andando, achou uma casa e entrou, quando ver, apareceu cinco anões (porque dois deles eram tão gordos que tiveram que se enternar. Eles perguntaram: - O que você faz aqui? e quem é você? Ela respondeu: - Sou Branca de Neve e não tenho aonde fica pois sai de casa porque quero ser fankeira e meu pai não deixa.

Os anões a deram abrigo e comida e disseram que a iam ajudar a se tornar fankeira. Branca de Neve se tornou, com o passar do tempo, uma grande fankeira.

Seu pai, um dia, a viu na TV, e viu que tinha feito errado em não a ajudar a se tornar o que queria, Foi atrás dela e pediu desculpas. Ela também pediu desculpas por ter saído de casa. Então, Branca de Neve e seu pai viveram filizes para sempre.

No Texto 1, aparecem algumas marcas de oralidade sem função de conexão, como, a palavra “funkeira” grafada com a letra “a” depois do “f”, em vez da letra “u”, o que configura a influência da fala sobre a escrita. Além dessa marca, foi muito comum encontrar neste texto e em outros a grafia da conjunção adversativa “mas” como “mais”, o que reforça novamente essa influência da fala sobre a escrita. Já no trecho “[...] quando ver, apareceu cinco anões...”, nota-se o uso da expressão oral “quando ver...” como conector de temporalidade na sequência narrativa, o qual poderia ser substituído por um conector de sequência temporal como “de repente” ou “naquele instante”.



## Versão digitada do Texto II – (Cód. 02)

ao homem aranha

Era uma vez ao homem aranha no começo de 1982. Um Jovem estava estudando biologia. quando ele foi quando ele foi tirar foto do inseto, ele foi picado per um aranha venenosa e ele focou muito assustado e ele foi embora para casa e dormiu três dias e meio, quando ele acordou e viu aquele feri da pressão ele ficou assustado e foi para a facuidade ai, ele comço a ficar lezado quando ele saiu pra fora da facuidade apareceu uma garra na mão e ele foi testa num prédio. Ele foi subindo, ai ele foi indo muito bem.

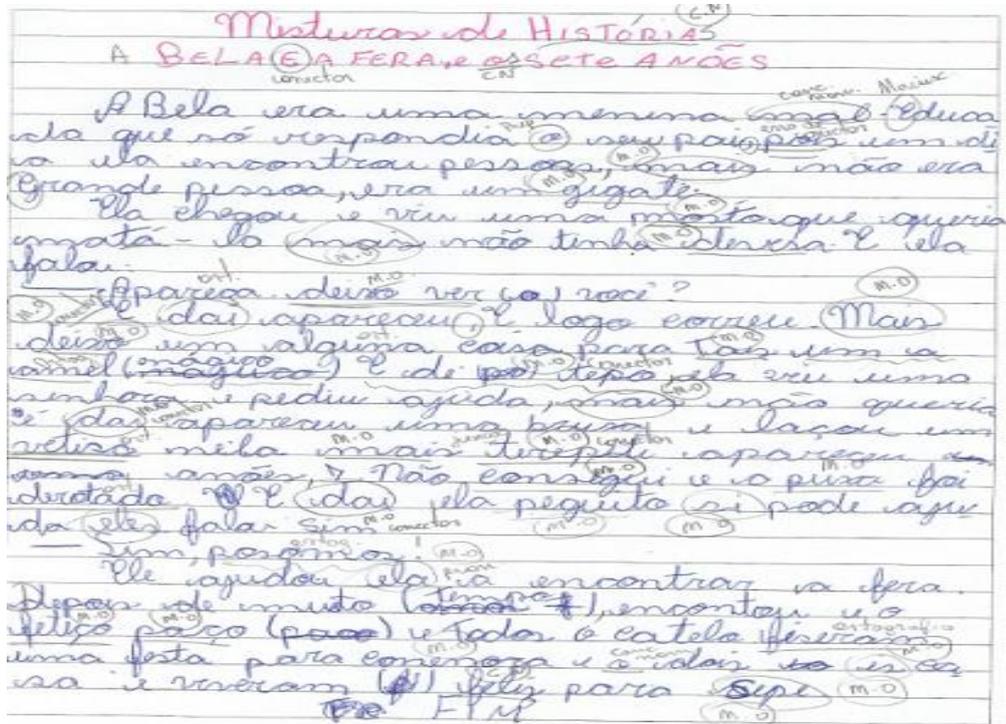
No outro dia começou a sair garra na mão dele e foi indo serto ele quiria uma roupa de eroi. Ele foi atentando fazer a capa e ai ele fez a capa do homem aranha ai o rapaz começou a salvar vida

Ele ficou famoso naboca das pessoa em Nove York e tinha o pai do amigo dele era um agente que tinha muita inveja dele e o amigo de começou a gostar da garota que ele gosta e ele salvou a vida dele e ela apaixonou por ele e. Ela largou do amigo dele para ficar com ele e ele ficaram felises para sempre. Fim da história

No Texto II, certas marcas de oralidade sem função de conexão são observadas a partir do uso de palavras como “facuidade”, “começo” e “testa”, principalmente, nos dois últimos vocábulos, por meio dos quais identificamos o apagamento das letras “u”, na forma pretérita do verbo começar, e da letra “r”, na forma infinitiva do verbo “testar”, o que caracteriza novamente a influência recorrente da oralidade na escrita. Já em relação às marcas de oralidade com função conectiva, o texto apresenta, em diversos trechos, a palavra “ai” como um vocábulo que desempenha função de sequência temporal, o que contrasta com a gramática tradicional, que classifica este termo como pertencente à classe gramatical dos advérbios. Segundo Cunha e Cintra (2001), o advérbio “é, fundamentalmente, um modificador do verbo” (p. 541), e, de acordo com a Nomenclatura Gramatical Brasileira, conforme citam os autores, distinguem-se as seguintes espécies de advérbios: afirmação, dúvida, intensidade, lugar, modo, negação, tempo, ordem, exclusão e designação, ou seja, o termo “ai”, no caso de uma análise morfológica, seria classificado por eles como um advérbio de lugar e não como um conector de sequência temporal.

### Texto III

Texto “Misturas de histórias a Bela e A Fera e os sete anões” – (Cód. 03)



Versão digitada do Texto III – (Cód. 03)

#### Mistura de Historias A BELA E A FERA e os SETE ANÕES

A Bela era uma menina mal Educa  
 da que só respondia o seu pai, pois um di  
 a ela encontrou pessoas, mais não era  
 Grande pessoa, era um gigante  
 Ela chegou e viu uma mosto que queria  
 matá-la mais não tinha devesa. E ela  
 falou:  
 - Apareca, deixo ver (a) você?  
 E daí apareceu, E logo correu. Mais  
 deixo um alguma coisa para tais um a  
 amel (mágico) E de (po) tepo, ela viu uma  
 senhora e pediu ajuda mais não queria  
 é daí apareceu uma bruxa e laçou um  
 vetiso nela mais terepeti apareceu um  
 uma anões, 7. Não consegui e a puxa foi  
 derotada. E daí ela peguito si pode aju  
 da eles. falou Sim.  
 - Sim posomos  
 Ele ajudou ela a encontrar a fera.  
 Depois de muito (tempo) encontrou e o  
 Feitço paço (para) e todos o catelo fizeram  
 Ima festa para conenora e o dois is-is ca  
 As e viveram (f) feliz para sepe.

Fe FIM

O Texto III, como os outros, além de apresentar marcas de oralidade com função conectiva, dá indicativos de problemas fonológicos por parte de quem escreveu. Esses problemas podem ser melhor identificados por meio da transcrição realizada. Nesse caso, é necessário acompanhamento específico com uma equipe multiprofissional composta pelo professor regente, professor de apoio, psicopedagogo e fonoaudiólogo, além do apoio familiar. Observa-se neste texto a grafia da palavra “vetiso” para designar “feitiço” e “terepente” como referência à locução “de repente”, o que caracteriza a escrita realizada da forma como se fala. Por sua vez, nota-se que a expressão “E daí” foi utilizada como um conector de confirmação no trecho “E daí ela peguito se pode ajuda [...]”, a qual poderia ter sido substituída por conectores como “sendo assim”, “então”, “desse modo” etc.

Após a entrega dos textos escritos pelos alunos, foi elaborada uma tabela<sup>8</sup> para a correção dos textos e posterior quantificação dos dados. Ela contém um espaço específico para registrar o número do texto e a quantidade de ocorrências para cada tipo de inadequação, as quais foram marcadas com um X para cada ocorrência. Já as inadequações foram classificadas em: acentuação, pontuação, marcas de oralidade sem função de conexão, marcas de oralidade com função de conexão (**fenômeno em análise**), concordância nominal, concordância verbal, regência, colocação pronominal, problema de paragrafação, uso inadequado de iniciais maiúsculas, uso inadequado de preposições, ortografia, uso inadequado do conector, hipercorreção, junção, segmentação, repetição e uso de outras linguagens, categoria essa que foi contabilizada, mas não foi considerada como inadequação.

A divisão da Tabela 1 foi feita da seguinte forma: as linhas da coluna 1 designam a numeração do texto e as linhas das demais colunas apresentam a quantidade de ocorrências para cada inadequação por texto. As duas últimas colunas apresentam o total de inadequações dos textos produzidos, assim como o total de inadequações por texto. Já as três últimas linhas da tabela apresentam, respectivamente, o total de ocorrências por inadequação, o percentual representativo dessas inadequações em comparação com o total geral, assim como a média de cada inadequação por texto. Por fim, criamos um quadro, denominado Quadro 2, o qual apresenta uma legenda para auxiliar na interpretação das Tabelas 1 e 2, sendo a Tabela 2 apresentada na seção 4.2 deste trabalho. A legenda do Quadro 2 contém a sigla de cada inadequação seguida da descrição correspondente a cada código.

---

<sup>8</sup> A tabela utilizada na correção dos textos consta no final deste trabalho como Anexo I.

### 3.1.6 Análise dos dados coletados

A análise dos dados coletados do *corpus* será descrita a partir dos gráficos, das tabelas e das legendas que serão apresentados a seguir, de acordo com o título de cada figura, para que a compressão dos resultados seja apresentada de forma clara e objetiva.

Quadro 2 – Legenda com os códigos referentes às inadequações

<b>Legendas</b>			
<b>AC</b>	Acentuação	<b>UIM</b>	Iniciais maiúsculas
<b>PO</b>	Pontuação	<b>UIP</b>	Uso Inadequado de preposição
<b>MO/1</b>	Marca de oralidade sem função de conexão	<b>OR</b>	Ortografia
<b>MO/2</b>	Marca de oralidade com função de conexão	<b>UIC</b>	Uso inadequado do conector
<b>CN</b>	Concordância Nominal	<b>HP</b>	Hipercorreção
<b>CV</b>	Concordância Verbal	<b>JN</b>	Junção
<b>RE</b>	Regência	<b>SG</b>	Segmentação
<b>CP</b>	Colocação Pronominal	<b>RE</b>	Repetição
<b>PP</b>	Paragrafação	<b>OL</b>	Outro tipo de linguagem

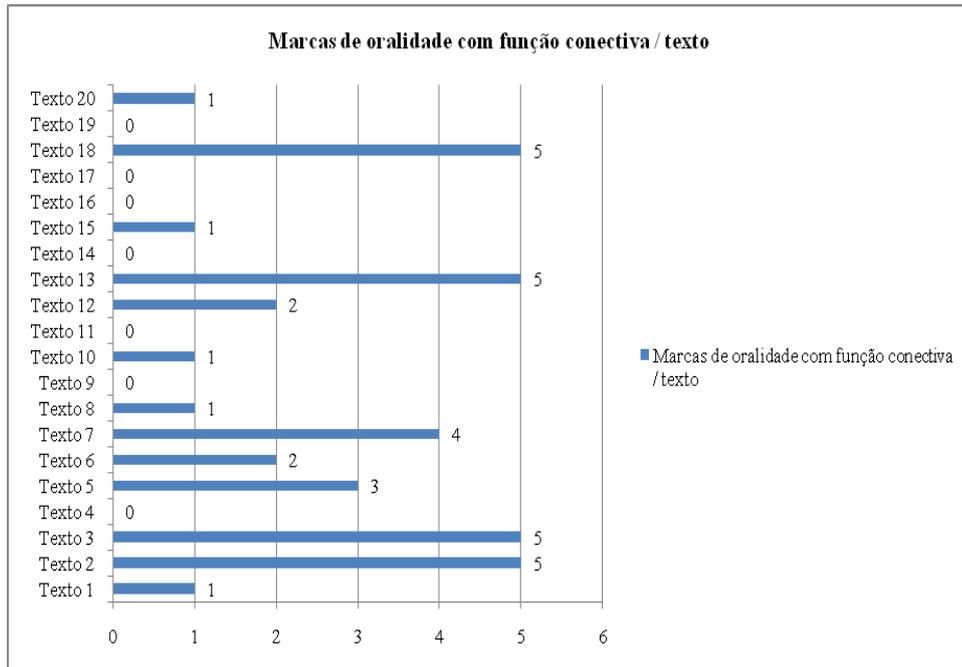
Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2017.

Tabela 1 – Quantificação geral das ocorrências / inadequações

Texto	Número geral de ocorrências / Inadequações																		Total/ Texto
	AC	PO	MO/1	MO/2	CN	CV	RE	CP	PP	UIM	UIP	OR	UIC	HP	JN	SG	RE	OL	
Texto 1	2	17	7	1	0	0	0	3	9	7	2	1	3	1	0	0	2	0	55
Texto 2	2	3	6	5	1	2	0	0	1	2	1	2	2	0	0	3	1	0	31
Texto 3	0	4	14	5	4	2	0	3	0	3	1	4	2	0	1	2	0	0	44
Texto 4	2	10	5	0	1	1	0	0	0	2	0	1	0	0	1	0	0	2	25
Texto 5	5	8	11	3	1	4	0	0	2	8	1	4	3	0	0	0	1	0	51
Texto 6	10	10	7	2	2	3	0	0	2	7	0	4	2	0	1	0	1	0	51
Texto 7	4	18	6	4	1	1	1	1	15	7	0	3	1	0	0	0	0	2	64
Texto 8	6	12	5	1	0	1	0	1	1	5	0	1	1	0	0	1	0	0	35
Texto 9	0	13	0	0	0	0	0	0	0	5	0	1	0	0	0	0	0	0	19
Texto 10	0	7	1	1	0	7	0	0	6	3	2	0	0	0	0	2	0	0	29
Texto 11	0	8	1	0	1	2	0	0	3	3	0	1	0	0	0	0	1	0	20
Texto 12	7	6	2	2	0	0	2	0	5	0	3	2	0	0	0	0	2	0	31
Texto 13	6	1	8	5	3	2	0	0	0	5	2	2	2	0	0	1	2	2	41
Texto 14	5	3	12	0	1	0	0	1	13	2	0	7	0	0	0	0	0	4	48
Texto 15	3	11	1	1	0	0	1	2	1	3	0	1	0	0	3	0	0	1	28
Texto 16	5	16	4	0	1	0	0	2	21	12	0	7	0	0	2	0	1	1	72
Texto 17	10	1	9	0	0	2	0	0	7	5	0	4	0	0	0	0	1	0	39
Texto 18	0	10	3	5	0	0	0	1	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	22
Texto 19	0	14	5	0	0	1	0	2	9	5	0	4	0	0	0	0	0	0	40
Texto 20	4	1	21	1	4	1	0	3	0	2	0	2	0	1	1	0	0	0	41
<b>Total</b>	71	173	128	36	20	29	4	19	95	89	12	51	16	2	8	9	12	12	
<b>Percentual</b>	9,0%	22,0%	16,3%	4,6%	2,5%	3,7%	0,5%	2,4%	12,1%	11,3%	1,5%	6,5%	2,0%	0,3%	1,0%	1,1%	1,5%	1,5%	
<b>Média</b>	4	9	6	2	1	1	0	1	5	4	1	3	1	0	0	0	1	1	
<b>Total de ocorrências</b>																			786

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2017.

Gráfico 1 – Marcas de oralidade com função de conexão por texto antes da intervenção



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, 2017

O gráfico acima tem como objetivo não só comprovar a ocorrência do fenômeno referente às marcas de oralidade, mas quantificá-las. Optou-se também por quantificar as marcas sem função de conexão, já que essas marcas também mostram a influência da fala sobre a escrita, mas sem a elaboração de um gráfico, uma vez que o foco do presente estudo foca apenas nas marcas orais com função conectiva. No geral, as marcas sem função de conexão apresentaram maior ocorrência, 128 casos, enquanto que as marcas com função conectiva apresentaram menor índice, 36 casos, até mesmo em comparação com outros tipos de inadequações. Uma média de seis ocorrências de marcas de oralidade sem função por texto, enquanto que as marcas com função apresentaram uma média de três ocorrências por texto.

Desse modo, nota-se que os alunos que apresentaram maior dificuldade em relação à escrita, geralmente, foram aqueles que demonstraram alguns problemas referentes ao processo de alfabetização, o que comprova a hipótese de que esses alunos, provavelmente, não aprenderam a utilizar adequadamente os conectores a fim de estabelecer essa relação de conexão nos enunciados. Eles foram os que mais utilizaram marcas de oralidade sem função conectiva e com função conectiva. No caso do texto 3 (Cód. 03), apresentado anteriormente, observa-se que o aluno apresenta não só problemas de alfabetização, mas também de fala.

No capítulo 4, a seguir, apresentaremos a proposta pedagógica elaborada e aplicada para, em seguida, analisar os resultados com base na teoria estudada.

## 4 PROPOSTA PEDAGÓGICA

Para a elaboração da proposta pedagógica foi observado o índice de ocorrência de marcas de oralidade com função e sem função de conexão, entretanto permanece como objeto de estudo desta pesquisa as marcas com função conectiva encontradas nos textos dos alunos do 7º ano. Após esse registro, foram elaboradas atividades divididas em módulos, assim como foi realizado na etapa diagnóstica da pesquisa, com o objetivo de diminuir a utilização dessas marcas orais na escrita dos alunos. As próximas seções estão divididas em três segmentos, sendo eles, respectivamente: apresentação das atividades, seguida dos relatórios contendo a descrição das ações realizadas em sala; apresentação e análise dos dados; e resultados alcançados com a intervenção.

### 4.1 Apresentação da atividade pedagógica

#### Módulo I - Marcas de oralidade sem função de conexão em textos escritos

##### ATIVIDADES DO MÓDULO I

- 1) Com a ajuda do seu colega, releia os trechos abaixo e classifique-os em: **formal** e **informal**, de acordo com a variedade utilizada.
  - a) “... disseram que aquele nome ia dar um contraste a mais nela.”
  - b) “Ela caiu durinha pra trás de tanto medo que ela ficou da carequinha...”
  - c) “O retorno da nave espacial à Terra fez-se como fora previsto.”
  - d) “Quando ela foi sai pra ir no castelo a madrastra rasgou a roupa dela...”
  - e) “Suas palavras soaram na casa como chicotadas”
  - f) “Como a lua ainda não tinha surgido, tudo estava imerso na escuridão”

Conforme a discussão feita em sala de aula, as marcas de oralidade em textos escritos são palavras, expressões ou frases que escrevemos da maneira como falamos. Em geral, textos informais apresentam marcas de oralidade, conforme você pode observar em alguns exemplos do exercício 1. Nesse caso, reescreva as frases que você classificou como informais, utilizando a variedade padrão do português.

## Módulo II

### Marcas de oralidade com função conectiva em textos escritos

- 1) Observe o quadro abaixo. Ele apresenta algumas palavras ou expressões formais que desempenham o papel de conectores de sequência temporal. Em textos narrativos, eles servem para ajudar a construir a noção de tempo. Após analisá-los, junto com o seu colega, faça o que se pede.

<b>Sequência temporal</b>	em primeiro lugar, num primeiro momento, antes de, em segundo lugar, em seguida, seguidamente, então, durante, ao mesmo tempo, quando, simultaneamente, depois de, após, até que, enquanto, entretanto, logo que, no fim de, por fim, finalmente.
---------------------------	---

Quadro 3 – Conectores de sequência temporal.

Fonte: Disponível em: <<http://www.prof2000.pt/users/dani/coesao/coesaofrasicaexp.htm>>. Acesso em: 3 set. 2017.

Preencha os espaços das frases abaixo, utilizando o conector mais adequado, de acordo com o contexto.

- a) “Numa noite chuvosa do dia 13 de agosto de 2000, \_\_\_\_\_ uma sessão de bate-papo pela Internet, Ana conheceu Romildo.”
  - b) “Exatamente dois anos \_\_\_\_\_, resolveram se conhecer pessoalmente.”
  - c) “Após muita confusão, entre encontros e desencontros, \_\_\_\_\_, eles decidiram se casar.”
- 2) Os trechos abaixo foram retirados de alguns dos textos produzidos por vocês. Circulem nesses trechos as marcas de oralidade que, assim como os conectores de sequência temporal, ajudaram a construir a ideia de tempo.
- a) “...achou uma casa e entrou, quando ver apareceu cinco anões...”
  - b) “E aí chegou os três porquinhos...”
  - c) “...até que teve um dia que ela foi para o baile.”
  - d) “...aí a rapariga da cinderela saiu correndo...”
  - e) “... e daí apareceu uma bruxa...”
- 3) Com a ajuda do seu colega, retextualize as frases do exercício 2, substituindo as expressões orais que você circulou por um conector de sequência temporal do quadro acima.

Em relação às atividades aplicadas no dia 21 de setembro de 2017, relatamos que a aula teve início às 07h50, conforme o previsto. Os alunos estavam um pouco agitados, pois tinham acabado de fazer uma das avaliações bimestrais, de acordo com o calendário elaborado pela supervisão da escola. Eles sentaram-se e, em seguida, foi realizada a chamada. Durante a chamada, um dos alunos perguntou se teriam a atividade sobre o texto que eles produziram, já que foi dito na aula anterior que eles continuariam as atividades relacionadas com a produção de texto.

No quadro foi registrado o tema da aula: “Marcas de oralidade em textos escritos”, e solicitado que eles tentassem deduzir o que seriam essas marcas de oralidade em textos escritos. A turma ficou em silêncio, então, foi sugerida a reflexão se falar e escrever seriam as mesmas coisas. Todos disseram que não. Em seguida, os alunos foram induzidos a lembrar qual é a diferença entre linguagem formal e informal. Uns oito alunos queriam responder ao mesmo tempo. À medida que eles falavam, várias anotações no quadro foram feitas. Então, os alunos deram exemplos de frases que poderiam ser escritas da maneira como as pessoas falam. Um aluno levantou a mão e disse: “ocê pode i lá?” O enunciado produzido pelo aluno, então, foi escrito no quadro. Em seguida, foi solicitado aos alunos que reproduzissem a mesma frase, porém utilizando o máximo de formalidade possível.

Dois alunos que não tinham feito a atividade de produção estavam dispersos. Um deles tem problemas de alfabetização e está sendo acompanhado na escola por uma professora de apoio no contra turno, porém, devido à falta de apoio da família, são raras às vezes em que o aluno comparece às aulas de reforço.

Mais um exemplo foi apresentado no quadro e os alunos tentaram reproduzir o enunciado utilizando a linguagem formal. Depois, eles compreenderam que aqueles exemplos que eles deram, quando escritos daquele jeito, caracterizam as marcas de oralidade em textos escritos. Então, uma aluna perguntou: “Ah, então esse negócio é quando a gente escreve do jeito que fala?”. Foi respondido que sim e explicado de forma mais detalhada para os alunos, a partir de mais alguns exemplos, esse tipo de fenômeno

Após a finalização da explicação, a sala foi organizada em duas fileiras, com duas carteiras para cada dupla de alunos. As duplas foram previamente selecionadas de acordo com o grau de dificuldade dos alunos. Esse agrupamento seguiu o critério de colocar os alunos que tiveram mais dificuldade com os que apresentaram menor dificuldade. Apesar da bagunça para organizar a sala, em cinco minutos, eles já estavam aguardando para que fosse explicada a próxima etapa da atividade. Alguns já estavam em silêncio e outros

ainda conversavam. Após terem ficado em silêncio, foi entregue a atividade de intervenção do módulo I. Eles fizeram a leitura e discutiram com o colega sobre o que deveria ser feito.

Após alguns minutos, os alunos começaram a dispersar, o que mostrou que eles não haviam entendido o que era para ser feito. Alguns deles pediram para que a atividade fosse melhor explicada. Após ter sido feita a leitura dos exercícios com os alunos, todos começaram a fazer as atividades e a discutir com o colega. Faltando dez minutos para terminar a aula, todos estavam totalmente concentrados.

Quando terminou a aula, às 08h40, eles continuaram fazendo os exercícios, pois a professora do horário seguinte concedeu alguns minutos para que eles terminassem. Ela foi muito gentil e disse que eles poderiam utilizar o tempo que precisassem e que aguardaria do lado de fora. Após alguns instantes, todos já haviam terminado o exercício 1 da atividade de intervenção do módulo I, o qual pedia para que eles classificassem as frases em: formal e informal, de acordo com a variedade linguística utilizada.

Todos já estavam reescrevendo as frases do exercício 2 da atividade de intervenção do módulo I, retirando as marcas de oralidade e substituindo-as por palavras ou expressões com maior nível de formalidade. Então, eles foram interrompidos e informados de que deveriam terminar a atividade em casa e trazer na aula seguinte. Os alunos voltaram para os seus lugares e a aula foi finalizada.

No dia 22 de setembro de 2017, a aula teve início às 08h45. A aula foi iniciada com cinco minutos de atraso, pois houve alguns imprevistos na turma do 1º ano. Os alunos foram orientados a organizar as fileiras para que a aula começasse. A chamada não foi realizada, para não perder tempo. A sala ficou um pouco desorganizada e os alunos estavam meio perdidos. Eles terminaram a organização das carteiras e, em duplas, foram orientados sobre o que seria desenvolvido na aula.

Foi anotado no quadro o tema da aula: “Discussão sobre as marcas de oralidade em textos escritos” e perguntado aos alunos quais deles havia terminado a atividade do dia anterior. Quinze alunos tinham feito a atividade, os outros sete não haviam terminado. As respostas foram anotadas no quadro e as possibilidades de construção dos enunciados formais do exercício 1 da atividade de intervenção do módulo I foram discutidas com eles. Essa discussão demorou cerca de dez minutos.

Em seguida, foi anotado o próximo tópico da aula: “Marcas de oralidade com função conectiva”. Quando foi perguntado aos alunos o que seriam essas marcas de oralidade com função de conexão, todos ficaram pensativos. Após isso, para esclarecer melhor, foi explicado o que é um conector textual, a partir do uso de alguns exemplos de frases que

apresentavam marcas de oralidade com função conectiva de sequência temporal. Os alunos tiveram que responder qual era a palavra ou expressão que estava ligando elementos daquela determinada frase e que, ao mesmo tempo, dava uma ideia de tempo. Três alunos conseguiram responder corretamente. Após terem sido circuladas no quadro as palavras e as expressões que desempenhavam a função de conexão, os alunos tiveram que as substituir por outras que fossem formais. Todos tentaram dar exemplos e, então, foi anotada uma possibilidade para cada enunciado.

Finalizada a discussão, eles receberam a atividade de intervenção do módulo II. Entretanto, isso não funcionou muito bem. Os exercícios foram lidos com os alunos para que eles não dispersassem. Eles estavam ansiosos para o recreio. Dependendo do cardápio do dia, eles ficam mais eufóricos. Foi informado aos alunos que a dupla que melhor se comportasse e fizesse a tarefa corretamente receberia um ponto extra. Foi então que eles se concentraram mais.

Por fim, faltando cinco minutos para o recreio, eles voltaram para os lugares e organizaram a sala. Ao terminarem de organizar a sala, antes de saírem, foi pedido aos estudantes que terminassem as atividades em casa e que, na segunda-feira, dia 25 de setembro de 2017, seria feita uma última discussão sobre os exercícios feitos, para que a atividade de reescrita dos textos produzidos fosse realizada.

A aula teve início às 07h50, sem nenhum imprevisto. Os alunos estavam um pouco desanimados e oito alunos faltaram à aula. Após a realização da chamada, os alunos organizaram a sala e cada um sentou ao lado da sua respectiva dupla. O aluno que estivesse sem dupla sentaria com o outro que também estivesse na mesma situação. Em seguida, foi escrito no quadro o tema da aula: “Discussão sobre as marcas de oralidade com função de conexão” e os estudantes receberam as orientações sobre as atividades passadas na aula anterior. Somente sete alunos concluíram em casa as atividades propostas para casa.

Por essa razão, a correção das atividades foi realizada um pouco mais devagar, para que os alunos que não as fizeram pudessem refletir junto aos outros colegas que fizeram e tentassem realizar a tarefa durante a correção. A discussão foi bastante produtiva, mas eles estavam bastante desmotivados. Ao final da correção do primeiro exercício, eles disseram o que estava acontecendo. Um deles respondeu que estava cansado e com sono, então, todos disseram que estavam assim.

A correção da atividade seguinte foi retomada e, ao final, todos conseguiram fazer as substituições em relação às marcas de oralidade com função de conexão. Entretanto, como ainda faltavam vinte minutos para terminar a aula, exercícios extras foram passados no quadro para os alunos. Eles teriam que analisar um trecho de uma narração e dar um desfecho para a

pequena história, utilizando os conectores de sequência temporal apresentados no quadro do exercício 1 da atividade de intervenção do módulo II.

Eles utilizaram os conectores corretamente nos textos. Alguns perguntaram qual conector ficaria melhor em determinadas frases. Algumas considerações foram feitas para alguns deles, mostrando que o conector utilizado não estava muito adequado e que escolhessem outro que se encaixasse melhor. Ao final da aula, eles voltaram para os lugares e organizaram a sala. Foi antecipado para a turma que, na quarta-feira, eles receberiam as redações analisadas, assim como uma legenda que seria utilizada para ajudá-los na compreensão da correção.

No dia 27 de setembro de 2017, a primeira aula teve início às 07h50, já que neste dia os alunos tiveram duas aulas. A aula começou com atraso porque o responsável por tirar as cópias da folha para a transcrição da reescrita ainda não havia terminado de imprimi-las. Os alunos estavam bastante desmotivados, pelo fato de que oito alunos faltaram à aula. Dos oito alunos que faltaram seis fariam a reescrita da paródia durante a aula.

Os alunos organizaram as carteiras em duplas e cada um sentou com o colega com o qual já estava realizando as atividades. Antes de passar a relação dos códigos referentes à correção, foi entregue para os alunos que faltaram na aula anterior, a proposta para que colassem no caderno, tendo sido explicado o que deveria ser feito. Em seguida, foi feita uma explicação sobre os códigos que foram passados no quadro. Os códigos utilizados durante a correção foram os mesmos utilizados na Tabela 2 desta pesquisa.

Os alunos receberam as redações corrigidas e todos foram informados de que o número em cada folha era referente a cada tabela de correção que foi utilizada para analisar os textos deles. Eles teriam que ler o texto e analisar a correção, antes de pedir ajuda para tirar as dúvidas sobre os códigos. Ao término da leitura que cada um fez de seu próprio texto, eles trocaram os textos com a dupla para, em seguida, destrocaram e iniciaram a reescrita, e cada um poderia tirar dúvidas com o outro durante a atividade, assim como pedir a ajuda do professor para auxiliá-los na interpretação dos códigos e a encontrar a melhor possibilidade de reescrita.

Durante a atividade, observou-se que todos estavam bastante concentrados e não houve muitas dificuldades. Vez, ou outra, algum aluno fazia uma pergunta sobre algum código, ou para saber como poderia solucionar a inadequação indicada no texto. A inadequação que eles tiveram mais dificuldade foi sobre a pontuação e não houve indisciplina durante a atividade de reescrita. Faltando cinco minutos para o término da aula, eles voltaram para o lugar e organizaram a sala para o próximo professor.

A aula seguinte teve início às 10h40. Os alunos ainda não estavam na sala nesse horário. Como o professor do quarto horário havia faltado, os alunos foram encaminhados para a biblioteca e, lá, a bibliotecária tinha colocado um filme para que eles assistissem. Os alunos foram conduzidos de volta para a sala e aula teve início com um pouco de atraso. Às 10h55, a sala já estava organizada e os alunos, em duplas, retomaram a reescrita.

Às 11h20, muitos ainda não haviam terminado a reescrita, então, eles foram instruídos a guardarem o material e a deixarem os textos originais sobre a mesa. Os textos foram recolhidos de acordo com os códigos e os alunos foram liberados, tendo sido informados de que na aula seguinte finalizariam a reescrita.

Na aula do dia 29 de setembro de 2017, os alunos terminaram a reescrita sem nenhuma ocorrência que prejudicasse a finalização da atividade e eles foram informados de que, em agradecimento pela excelente participação, receberiam um chocolate “bis” e que, em breve, o diretor daria a resposta se liberaria material para a confecção do pequeno livro com os textos deles.

#### **4.2 Apresentação e análise dos resultados após a atividade pedagógica**

Antes da apresentação dos dados é fundamental mostrar como a aplicação da proposta didática ajudou a melhorar a escrita dos alunos, como pode ser visto pela imagem do texto 1 (Cód 01), o qual teve um trecho apresentado na seção 3.1.5 (Apresentação do *corpus*).

Texto I (Cód. 01) – Anterior à atividade pedagógica

Branca de leite e fantasma

Havia uma mulher que estava ganhando de ser mãe mesquinha em um dia, ela estava entrando no banheiro e ela achou aquilo muito legal. Então, ela disse: - Quero que minha filha seja assim como do banheiro, com olhos brilhantes e com a boca bem rosa, por que eu gosto dessa cor.

No trabalho de parto, a mãe não aguentou e morreu. Seu pai, um velho bem rico, com sua única filha, que também não era uma pessoa muito boa, a criaram e colocaram o nome na menina de Branca de Leite, porque ela tinha de cor de leite, disseram que aquele nome era um contrato a mãe dela.

A menina cresceu e um dia, chegou ao seu pai e disse: - Pai, posso ser fantasma? O pai respondeu: - Não, não se preocupe. Branca de Leite, então, ficou chateada e foi para seu quarto. Chegou a noite e Branca de Leite teve a ideia de fugir de casa para se tornar o que queria.

Então, escondeu e ela percebeu que uma pessoa a seguia. Era o caçador de seu pai. Então, ele apareceu e disse: - Seu pai me mandou atrás de você, mas você não vai querer ir, não? Ela respondeu: - Não, eu quero ser fantasma, mas meu pai não me deixa ser. Com pena dela, o caçador decidiu ir.

Branca de Leite, andando, achou uma casa e entrou, quando ela chegou, apareceu cinco moças. Porque duas delas eram tia góndes que tinham que se enterrar. Elas perguntaram: - O que você faz aqui? Ela respondeu: - Sou Branca de Leite e não tenho onde ficar, pois não tenho pai porque quero ser fantasma e meu pai não deixa.

As anãs a deram abrigo e comida e disseram que a iam ajudar a se tornar fantasma. Branca de Leite se tornou, com o passar do tempo, uma grande fantasma.

Seu pai, um dia, a viu na terra, e viu que tinha feito sucesso em não ajudar a se tornar o que queria. Foi atrás dela e pediu desculpas. Ela também pediu desculpas por ter saído de casa. Então, Branca de Leite e seu pai viveram felizes para sempre.

## Transcrição do Texto I (Cód. 01) – Anterior à atividade pedagógica

## Branca de Neve a fankeira

Havia uma mulher que estava grávida de uma menina, em um dia, ela estava andando na carvoaria e ela achou aquilo muito legal. então, ela disse: - Quero que minha filha seja da cor do carvão, com olhos brilhantes e com a boca bem roxa, por que eu gosto dessa cor.

No trabalho de parto, a mãe não agüentou e morreu Seu pai, um Velho bem chato, com sua irmã Rapunzel, que também não era uma pessoa muito boa, a criaram, colocaram o nome na menina de Branca de Neve, mesmo ela sendo da cor do carvão, disseram que aquele nome ia dar um contraste a mais nela.

A menina cresceu e um dia, chegou no seu pai e disse: - Pai, posso virar funkeira? O pai respondeu: - Não, você é louca é? Branca de Neve, então, ficou chateada e foi para seu quarto Chegou a noite e Branca de Neve teve a ideia de fugir de casa para se tornar o que queria.

Estava escuro e ela percebeu que uma pessoa a seguia. Era o caçador do seu pai, Então, e apareceu e disse: - Seu pai me mandou atrás de você, mais você não vai querer ir, né? Ela respondeu: - Não! Eu quero ser fankeira, mais meu pai não me deixa ser! Com pena dela, o caçador e deixou ir.

Branca de Neve, andando, achou uma casa e entrou, quando ver, apareceu cinco anões (porque dois deles eram tão gordos que tiveram que se enternar. Eles perguntaram: - O que você faz aqui? e quem é você? Ela respondeu: - Sou Branca de Neve e não tenho aonde fica pois sai de casa porque quero ser fankeira e meu pai não deixa.



Transcrição do Texto I (Cód. 01) – Após a atividade pedagógica

Branca de Neve a “Funkeira”

Havia uma mulher que estava grávida de uma menina. Em um dia, ela estava andando na carvoaria e achou aquilo muito legal. Então, ela disse:

- Quero que minha filha seja da cor do carvão, com olhos vermelhos e com a boca roxa, porque eu gosto dessa cor.

No trabalho de parto, a mãe não agüentou e morreu. Seu pai, um velho bem chato, com sua irmã Rapunzel, que também não era uma pessoa muito boa, a criaram, colocaram o nome nela de Branca de Neve. Mesmo ela sendo da cor do carvão, disseram que aquele nome iria dar um contraste a mais nela.

A menina cresceu e, um dia, chegou no seu pai e disse:

- Pai, posso virar funkeira?

O pai respondeu:

- Não, você é louca, é? Branca de Neve, então, ficou chateada e foi para seu quarto. Chegou a noite e Branca de Neve teve a ideia de fugir de casa, para se tornar o que queria.

Estava escuro e ela percebeu que uma pessoa a seguia. Era o caçador de seu pai. Então, ele apareceu e disse:

- Seu pai me mandou atrás de você, mas você não vai querer ir, não é?

Ela respondeu:

- Não! Eu quero ser funkeira, mas meu pai não me deixa ser!

Com pena dela, o caçador a deixou ir. Branca de Neve, andando, achou uma casa e entrou. Quando, apareceu cinco anões (porque dois deles eram tão gordos que tiveram que se internar)

Eles perguntaram:

- O que você faz aqui? que é você?

Ela respondeu

- Sou Branca de Neve e não tenho aonde ficar, pois saí de casa porque quero ser funkeira e meu pai não deixa.

Os anões deram a ela comida e disseram que iriam ajudar ela a se tornar o que queria.

Seu pai, um dia, a viu na TV, e viu que tinha feito errado em não ter a ajudado ela a se tornar funkeira. Foi atrás dela e pediu desculpas. Ela também pediu desculpas por ter saído de casa. Então, Branca de Neve e seu pai viveram felizes para sempre.

A apresentação dos dados, após a aplicação das atividades pedagógicas e da correção dos textos reescritos, será realizada seguindo o mesmo modelo apresentado na seção 3.1.5. Porém, nesta seção, descreveremos e analisaremos, primeiramente, os dados coletados para, em seguida, apresentarmos os gráficos com a quantificação das marcas de oralidade.

Tabela 2 – Quantificação geral das ocorrências / inadequações após a intervenção

Texto	Número geral de ocorrências / Inadequações																	Total/ Texto	
	AC	PO	MO/1	MO/2	CN	CV	RE	CP	PP	UIM	UIP	OR	UIC	HP	JN	SG	RE		OL
Texto 1	2	7	1	0	0	1	0	3	1	1	0	0	2	1	0	0	0	0	19
Texto 2	4	8	9	5	0	0	2	2	1	4	0	7	1	0	0	2	1	0	46
Texto 3	2	9	2	0	0	1	0	2	0	4	0	4	0	0	0	0	0	0	24
Texto 4	1	3	1	1	0	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	10
Texto 5	5	6	13	3	1	4	0	0	2	7	1	5	4	0	0	0	1	0	52
Texto 6	2	6	3	0	0	4	1	0	0	4	0	4	0	0	0	0	0	0	24
Texto 7	1	17	9	2	0	0	0	0	1	4	1	0	0	0	0	0	0	3	38
Texto 8	0	7	1	2	0	1	0	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	0	15
Texto 9	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	0	0	1	1	0	7
Texto 10	0	5	2	0	0	6	0	0	0	9	0	0	1	0	0	3	0	0	26
Texto 11	2	17	5	2	3	0	0	2	2	0	0	1	0	0	2	0	0	0	36
Texto 12	0	8	0	0	1	0	1	0	3	0	1	1	1	0	0	0	1	0	17
Texto 13	4	4	8	0	3	3	0	0	0	3	0	0	0	0	0	1	1	1	28
Texto 14	3	6	11	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	2	27
Texto 15	3	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9
Texto 16	5	3	7	3	1	2	0	3	19	3	0	2	0	0	6	0	0	1	55
Texto 17	8	7	3	0	0	0	0	0	3	0	0	2	1	0	0	0	1	0	25
Texto 18	0	6	3	2	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	12
Texto 19	0	10	2	0	0	1	0	0	10	0	0	1	0	0	1	0	0	0	25
Texto 20	2	3	17	0	2	2	0	3	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	31
<b>Total</b>	45	139	97	21	11	26	4	19	44	39	5	32	12	1	10	7	6	8	
<b>Percentual</b>	8,6%	26,4%	18,4%	4,0%	2,1%	4,9%	0,8%	3,6%	8,4%	7,4%	1,0%	6,1%	2,3%	0,2%	1,9%	1,3%	1,1%	1,5%	
<b>Média</b>	2	7	5	1	1	1	0	1	2	2	0	2	1	0	1	0	0	0	
<b>Total de inadequações</b>																			526

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2017.

Em relação ao número de ocorrências por categoria, nota-se que, no geral, houve uma redução de 33,07% no número de ocorrências, em comparação com a atividade de produção de texto proposta para a realização da coleta dos dados, ou seja, houve uma redução significativa de 260 ocorrências no total, o que mostra a ação positiva da atividade pedagógica aplicada. O maior número de ocorrências ainda permanece sendo o da pontuação, com 139 registros, seguido do número de marcas de oralidade sem função de conexão, 97 casos. A média geral de ocorrências por texto foi 26 casos para cada aluno, sendo que todos os textos apresentaram reduções significativas no número de ocorrências por inadequação.

Quanto ao número de marcas de oralidade sem função de conexão e com função conectiva, no geral, observamos que houve uma redução de 24,21% no número de marcas de oralidade sem função conectiva, em comparação com a produção. Foram 128 registros de marcas orais sem função de conexão observadas nas produções, enquanto na reescrita encontramos 97 casos. Já as marcas de oralidade com função conectiva, apresentaram redução maior, 41,66%, em comparação com a produção, isto é, 36 casos de marcas orais com função conectiva no total das produções e 21 no total das reescritas. Os textos a seguir comprovam a redução no uso dessas marcas orais com função conectiva após a aplicação da proposta pedagógica.



## Transcrição do Texto II (Cód 14) – anterior à atividade pedagógica

## Branca de Neve sem os sete anões?

Era uma vez numa fazenda no meio da mata, vivia uma família: os “Branquelo” Senhor Branco, Senhora Névoa e os seus dois filhos Branca de Neve e Broa, Branca era a mais velha. Ela tinha 18 anos e o Broa 15. Ela odiava estudar, ele não. Todas as coisas que ela odiava, Broa amava.

Certo dia, sua mãe a chamou – Filha, Eu e o seu irmão e o seu pai vamos dormir na casa da sua avó. Quer ir?

- Não, mãe. Eu to com diarreia. Se eu for, vou fazer tudo no caminho.

- tá bom. Então, se cuida filha.

- tchau, maninha!

- tchau, filha.

`- tchau, gente!

- Até que enfim, sozinha nessa merda!

Assim que Branca ia se sentar no sofá, Alguém bateu na porta. A pessoa do lado de fora parece que queria arronbar a porta. Branca disse:

- ta louco! Vai arroba a porta da sua avó!

- Oi minha filha!

- Credo! Você não é minha mãe. Tá pior que o Santanás. Sai daqui, capeta!

- Aceita uma maçã, minha filha?

- Para de me chamar de filha! Aceito da aqui.

Obrigado, de nada, sai daqui agora vaza!

Branca não tava com paciência de atenter aquela velha. Ela sem pensar duas vezes, mordeu a maçã. Ela disse:

- Hum que gostosa

Ela comeu aquela maçã tudo. Branca começou a passar mau. Ela desmaou. Ela ficou um tempo caída no chão, até que ele viu meio embaçado, uma garota do capuz vermelho. Depois disso, ela fechou os olhos e adormeceu (acho) (na história não tem sete anões) Ela acordou.

Ela tava dentro de um túmulo de vidro e, lá do lado, tinha um sapo que beijou ela e o túmulo se quebrou. Branca viu o sapo se transformar em um homem ridículo. Eles começaram a namorar e viveram felizes para sempre. Agora, a bruxa morreu, porque ela caiu da escada e deu traumatismo craniano nela.

Texto II (Cód 14) – após a atividade pedagógica

Branca de neve com as sete anãs

Foi uma vez, numa fazenda no meio da mata, viveu uma família: os Brancos e as Sete Anãs. Branca de Neve e as sete anãs tinham Branca de Neve e as Sete Anãs. Branca era a mais velha. Ela tinha Branca e as Sete Anãs. Ela era muito bonita, de pele tão branca como a neve, e os cabelos tão pretos como o carvão. Ela era muito gentil e sempre ajudava os outros.

Um dia, sua mãe a chamou:  
- filha, eu e seu pai vamos embora de férias na casa da sua avó. Quer ir?

- Não, mãe, eu vou com ela na fazenda.

- Não, filha, não vá com ela! Ela é muito ruim!

- Não, mãe, não vá com ela!

- Não, filha, não vá com ela!

- Não, mãe, não vá com ela!

- Não, mãe, não vá com ela!

Assim que Branca foi se sentar no sofá, alguém bateu na porta. A pessoa do lado de fora pediu que Branca abrisse a porta. Branca disse:

- Já vou, mas não abra a porta da sua avó!

- Não, filha!

- Não, mãe, não abra a porta da sua avó!

- Não, filha, não abra a porta da sua avó!

- Não, mãe, não abra a porta da sua avó!

Branca, mãe, não abra a porta da sua avó!

- Hum, que gostoso!

Ela comeu aquela maçã toda. Branca começou a passar mal. Ela desmaiou. Ela ficou sem tempo para se levantar, até que ela viu uma embarcação com uma garota de cabelo vermelho. Depois disso, ela fechou os olhos e adormeceu. Na história, não tem sete anãs. Ela teve dentes de um túmulo de vidro e, do lado, tinha um sapo que bebia água e o túmulo se quebrou. Branca vive o sapo se transformar em um homem ridículo. Ela conseguiu a noiva e viveu feliz para sempre. Agora a mesma história, porque saiu da história e deu uma história diferente.

Transcrição do Texto II (Cód 14) – após a atividade pedagógica

Branca de Neve sem os sete anões

Era uma vez numa fazenda no meio da mata vivia uma família: os “Branqueros” Senhora Branco e Senhora Névoa e os seus dois filhos, Branca de Neve e o Broa. Branca era a mais velha. Ela tinha 18 anos e o Broa 15. Ela odiava estudar, ele não. Todas as coisas que ela odiava Broa amava.

Certo dia, sua mãe a chamou:

- Filha, eu, seu irmão e o seu pai vamos dormir na casa da sua avó. Quer ir?

- Não, mãe. Eu to com dor na barria.

- Tá bom, Então, se cuida filha!

- Tchau, maninha!

- Tchau, filha!

- Tchau, gente!

- Até que enfim, sozinho nessa merda!

Assim que Branca foi se sentar no sofá, alguém bateu na porta. A pessoa do lado de fora parece que queria arrombar a porta. Branca disse:

- Tá louco! Vai arrombar a porta da sua avó!

- Oi, minha filha!

- Credo. Você não é minha mãe. Tá pior que o Santanás. Sai daqui capeta!

- Quer uma maçã, minha filha?

- Para de me chamar de filha! Aceito sim daqui

Obrigado, de nada, vai embora agora vaza!

- Branca não tava com paciência de atenter aquela velha. Ela, sem pensar duas vezes, mordeu a maçã. Ela disse:

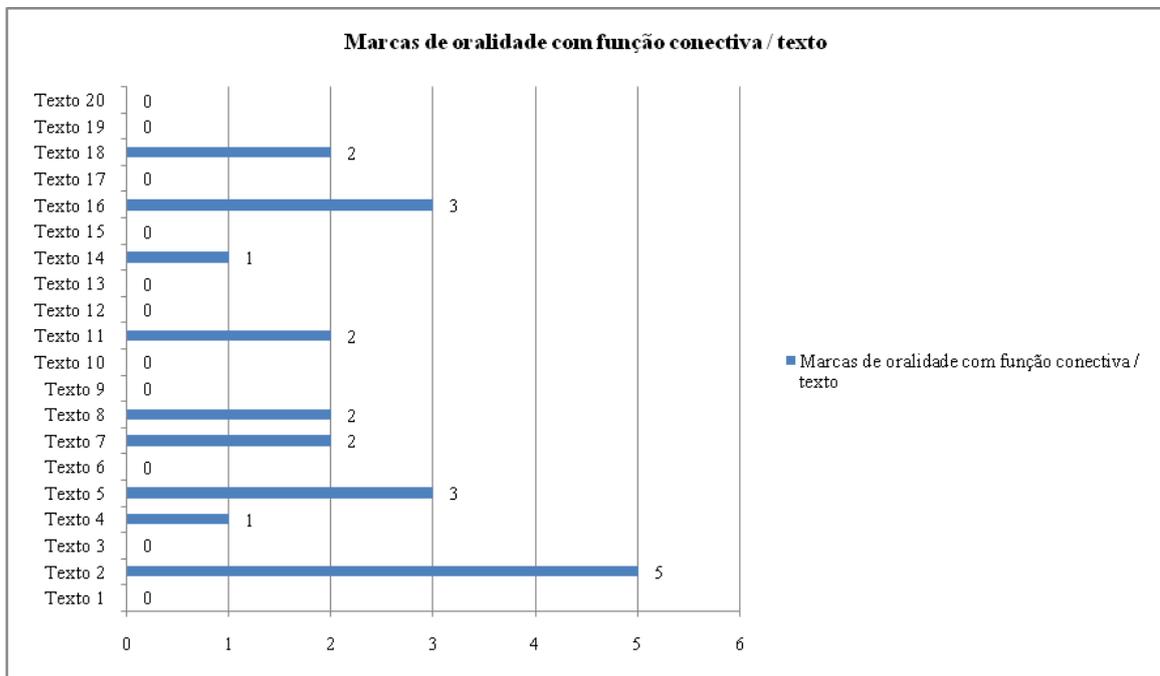
- Hum! Que gostosa!

Ela comeu aquela maçã tudo. Branca começou a passar mal. Ela desmaou. Ela ficou um tempo, caiu no chão, até que ela viu meio embaçado, uma garota de capuz vermelho. Depois disso, ela fechou os olhos e adormeceu (na história não tem sete anões. Ela tava dentro de um túmulo de vidro e, lá do lado, tinha um sapo que beijou ela e o túmulo se quebrou. Branca viu o sapo se transformar em um homem ridículo. Eles começaram a namorar e viveram felizes para sempre. Agora a bruxa morreu, porque caiu da escada e deu traumatismo craniano nela.

Levando-se em consideração que o número total de ocorrências foi de 781 casos antes e 526 casos depois da intervenção, a média geral de ocorrências por texto foi de 29, enquanto, antes da aplicação da atividade pedagógica, essa média foi de 41. Isso ajuda a comprovar que a atividade aplicada auxiliou os alunos a aprimorarem a sua escrita. As marcas de oralidade com função conectiva apresentaram queda da média de ocorrências de três para um por texto, após a aplicação da proposta pedagógica, enquanto que a média de ocorrências de marcas sem função conectiva por texto caiu de seis para cinco ocorrências, após a intervenção. Pode ser observada uma redução de uma a duas ocorrências na média das marcas com função conectiva.

Esses dados confirmam novamente que as atividades que envolvem a reescrita, ou retextualização, nas palavras de Marcuschi (2010), são mecanismos importantes para melhorar a aprendizagem dos alunos. As aulas de português devem servir para que o aluno explore possibilidades no uso da língua, tornando-se capaz de mudar não só os seus textos, mas o mundo a sua volta. (ANTUNES, 2003, p. 176)

Gráfico 2 – Marcas de oralidade com função de conexão por texto após a intervenção



Fonte: Elaborado pelo próprio pesquisador, 2017.

Comparando-se o fenômeno das marcas de oralidade com função conectiva, antes e após a aplicação da atividade pedagógica, observa-se que o número de marcas orais diminuiu, de 36 para 21 marcas no total. Observa-se, também, que os textos que não mostraram redução dessas marcas foram os textos 16, 14, 11, 8 e 5, os quais tiveram um aumento ou permaneceu com o mesmo número de marcas. Já em relação às marcas sem função conectiva, nota-se que, com exceção do texto 7 que apresentou aumento no número de casos, os demais textos apresentaram redução.

Portanto, com base nos estudos de Marcuschi (2007, p.15), pode-se comprovar, a partir da análise dos dados, que a fala exerce forte influência sobre a escrita, uma vez que o fato de a escrita ter algumas regras não significa que ela não possa sofrer variação. Por outro lado, nota-se que, mesmo a escrita sendo mais monitorada do que a fala (VITRAL, 2017, p.34), esse fenômeno não foi totalmente eliminado, o que justifica talvez um estudo mais amplo em outras etapas do ensino para verificar se tal ocorrência se dá em função de um problema de ensino-aprendizagem, ou de um processo de mudança no uso da língua em relação a essa função de conexão desempenhada por algumas palavras.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo foi a de investigar a influência da oralidade na escrita com o objetivo de analisar o uso de marcas de oralidade com função conectiva em textos de alunos do Ensino Fundamental II, trabalhando com a hipótese de que esses alunos utilizaram essas expressões conectivas porque, possivelmente, não aprenderam, em etapas anteriores, a utilizar de forma adequada os conectores textuais.

Utilizando a metodologia de pesquisa-ação, este estudo monográfico descreveu e explicou o problema das marcas de oralidade com função conectiva a partir da teoria que trata da influência da oralidade sobre escrita, desenvolvendo uma atividade didática, a qual foi aplicada para os alunos, para, por fim, analisar os resultados, os quais comprovaram que a utilização dessas marcas pelos alunos pode se dá pelo fato deles não terem aprendido sobre o uso dos conectores textuais da norma-padrão em outras etapas do ensino.

Ao comparar o uso dessas marcas orais, antes e após a atividade didática aplicada, conclui-se que o ensino de língua materna é algo que exige sempre muita reflexão, tanto por parte dos docentes como por parte dos responsáveis pela elaboração dos manuais didáticos e das diretrizes que nortearão o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula. Ensinar a língua materna para quem já traz consigo uma bagagem linguística é, antes de tudo, respeitar o indivíduo que ali se apresenta. É refletir sobre a própria prática com o objetivo de apresentar a língua ao aluno não como um conjunto de regras a serem seguidas, mas como um grande número de possibilidades.

As atividades de intervenção mostraram um resultado muito positivo para a redução no uso dessas marcas com função de conexão, assim como uma redução de outros tipos de problemas que confirmam certas deficiências desses alunos em relação a outras etapas do ensino que, possivelmente, eles não concluíram de forma eficiente. Devido à recorrência dessas inadequações, esta pesquisa também possibilitou a identificação de outros temas para pesquisa não só em relação aos fenômenos em estudo, mas também em relação a outros fenômenos e ao próprio sistema de ensino.

Para tratar o fenômeno estudado como uma mudança em que muitas palavras podem exercer a função de conexão e não só as conjunções (BECHARA, 2009, p.320), somente um estudo mais amplo, adotando como participantes da pesquisa alunos de outras etapas do ensino, poder-se-ia confirmar se tal fenômeno trata-se de um processo de modificação quanto ao uso dessa função ou se isso confirma um sério problema de ensino.

Sendo assim, este trabalho contribuiu muito para a minha vida pessoal e profissional, principalmente no momento em que assumi o papel de professor-pesquisador. Ao poder intervir na situação problema, senti-me parte do processo e muito mais envolvido com o trabalho, já que, nestas condições, pude rever o meu papel enquanto professor que deve entender os eventos linguísticos não como verdades a serem impostas aos alunos, mas como hipóteses de uso que devem ser refletidas e discutidas por meio da interação.

Em suma, o ensino da língua portuguesa, utilizando as palavras de Antunes (2003), não pode se afastar do propósito cívico de transformar as pessoas em cidadãos críticos, conduzindo os alunos em direção a uma cidadania atuante e participativa, tanto na esfera social como na vida política. Ensinar a língua materna a partir do processo de reflexão sobre as diferentes formas de uso dos recursos linguísticos é propiciar uma educação libertadora e emancipatória, como tanta desejou e defendeu o educador Paulo Freire.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC, 1998.
- CAMPOS, Elisa Paixão de. *Por um novo ensino de gramática: orientações didáticas e sugestões de atividades*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2014.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. São Paulo: Contexto, 2016.
- FÁVERO, Lopes Leonor; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 8. ed. São Paulo, Cortez, 2012.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p.184
- FIGUEIREDO, L. et. al. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015. p. 33-34.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Introdução à linguística textual*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- LABOV, William. *The social stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistic, 1968.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fala e escrita*. Luiz Antônio Marcuschi e Ângela Paiva Dionísio (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

OLIVEIRA, A. T. *et al. Tecendo linguagens: língua portuguesa 7º ano*. 4. ed. São Paulo: IBEP, 2015. p. 147

ROCHA, Marisa Lopes de.; AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa-ação e a produção de novas análises. In: *Psicologia, Ciência e Profissão*. 23(4), p. 64-73, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa (CBC)*. Disponível em: [crv.educacao.mg.gov.br/](http://crv.educacao.mg.gov.br/). Acesso em 16 de dezembro de 2017.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 10ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

TEREZO, Pires Graciema. *Como corrigir redação*. 4. ed. Campinas: Alinea, 2002.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. [Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira]. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, nº 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VITRAL, Lorenzo. *Gramática inteligente do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2017.





### ANEXO III

## APRESENTAÇÃO DA TABELA COM OS CÓDIGOS DA CORREÇÃO PARA OS ALUNOS

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR ANTÔNIO CORRÊA DE CARVALHO

PROF. LUCAS FRANCISCO FERREIRA DE OLIVEIRA

#### Legenda

<b>AC</b>	Acentuação	<b>UIM</b>	Iniciais maiúsculas
<b>PO</b>	Pontuação	<b>UIP</b>	Paragrafação
<b>MO/1</b>	Marca de oralidade sem função de conexão	<b>OR</b>	Ortografia
<b>MO/2</b>	Marca de oralidade com função de conexão	<b>UIC</b>	Uso inadequado do conector
<b>CN</b>	Concordância Nominal	<b>HP</b>	Hipercorreção
<b>CV</b>	Concordância Verbal	<b>JN</b>	Junção
<b>RE</b>	Regência	<b>SG</b>	Segmentação
<b>CP</b>	Colocação Pronominal	<b>RE</b>	Repetição
<b>PP</b>	Paragrafação	<b>OL</b>	Outras linguagens