

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Mestrado Profissional em Letras

Shirley Cristina Miranda

**INFLUÊNCIA DA LEITURA ORAL NA REVISÃO DE TEXTOS DE ALUNOS
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Belo Horizonte
2015

Shirley Cristina Miranda

**INFLUÊNCIA DA LEITURA ORAL NA REVISÃO DE TEXTOS DE ALUNOS
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Área de concentração: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Adriane Teresinha Sartori

**Belo Horizonte
2015**

Shirley Cristina Miranda

**INFLUÊNCIA DA LEITURA ORAL NA REVISÃO DE TEXTOS DE ALUNOS
DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, em 30 de julho de 2015, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof.^a Dr.^a Adriane Teresinha Sartori – Orientadora - UFMG

Prof.^a Dr.^a Raquel Salek Fiad - UNICAMP

Prof. Dr. José Olímpio de Magalhães - UFMG

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz - UFMG

Belo Horizonte, 30 de julho de 2015

Dedico às pessoas especiais que me apoiaram nessa empreitada e que não deixaram o desânimo e cansaço me vencer nessa batalha. Mãe, marido, irmãos, sobrinhos e amigos sintam-se como coadjuvantes dessa vitória.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a **Deus**, por me fortalecer e guiar por este caminho. de conquista e superação.

À minha mãe, **Maria**, que como tantas Marias e mães intercedem pelos seus filhos, rogando ao Plano Maior o auxílio necessário nos momentos de dificuldades e desânimo, consentindo assim, essa conquista.

Ao meu marido, **Avani**, por sua compreensão, na minha ausência, seu incentivo incondicional e seu amor que me encorajou nesta conquista.

Aos meus **irmãos, cunhados e cunhados** que incentivaram e contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho compartilhando suas experiências e ajudando sempre que solicitados.

As minhas amigas, **Adriana e Tânia Halley**, por me incentivarem a nunca desistir dessa conquista.

Aos meus colegas de curso, especialmente **Lucíola e Rosalice**, que me auxiliaram na execução desse trabalho, demonstrando carinho e companheirismo nessa etapa comum de nossas vidas.

Ao **Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras)** pela oportunidade.

À **Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais** pela oportunidade.

À professora **Adriane Teresinha Sartori pela oportunidade**, ensinamentos, atenção e por ser além de orientadora uma amiga, dando-me conselhos e mostrando seu exemplo de vida.

À Professora **Raquel Salek Fiad** pelas contribuições dadas e pelas valiosas sugestões oferecidas para o aprimoramento deste trabalho durante o Exame Geral de Qualificação.

À Professora **Carla Coscarelli** pelas contribuições dadas e pelas valiosas sugestões oferecidas para o aprimoramento deste trabalho durante o Exame Geral de Qualificação.

Aos **alunos do 9º ano**, sem os quais este trabalho não seria possível.

Aos colegas da escola, que, de alguma forma, contribuíram para a execução desse trabalho.

Aos **professores do curso de Mestrado**, pelas contribuições e por terem me possibilitado ampliar meus conhecimentos.

Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

Ora, nesse catar feijão entra um risco:
o de que entre os grãos pesados entre
um grão qualquer, pedra ou indigesto,
um grão imastigável, de quebrar dente.
Certo não, quando ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviente, flutual,
açula a atenção, isca-a como o risco.

(MELO NETO, 1996, p.38)

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de um estudo que teve como objetivo investigar a influência da leitura em voz alta na reescrita de um texto narrativo – caso – produzido por alunos do 9º ano de uma escola pública estadual de Belo Horizonte. A metodologia para a formação do corpus utilizada foi a escrita da primeira versão do texto, num primeiro momento; em uma segunda ocasião, esses mesmos alunos leram as suas próprias produções, procedimento que foi gravado individualmente, tendo imagem e som como parte do corpus. No mesmo dia da gravação, os alunos reescreveram o seu texto livremente, sem qualquer intervenção do professor. Com isso, pretendeu-se detectar quais foram as operações linguísticas de reescrita, de acordo com a tipologia de Fabre (2013) mais utilizadas por esses alunos, depois de ter lhes solicitada a revisão textual, bem como em que medida a leitura em voz alta pode facilitar esse processo. As análises dos dados apontaram resultados relevantes para essa investigação ao revelar que os alunos utilizaram a leitura em voz alta como apoio à prática de revisão textual. As operações linguísticas mais significativas, nesse sentido, dizem respeito aos acréscimos (principalmente de grafemas) e às substituições (de grafemas, vocábulos e sintagmas).

Palavras-chave: leitura oral; revisão; reescrita; operações linguísticas.

ABSTRACT

This paper presents the results of a study that aimed to investigate the influence of reading aloud in rewriting a narrative text - I cause - produced by students of the 9th grade of a public school of Belo Horizonte. The methodology used for the formation of the corpus was writing the first version of the text, at first; on a second occasion, these same students read their own productions, a procedure that was recorded individually, taking picture and sound as part of the corpus. On the same day of the recording, students rewrote its text freely without any intervention from the teacher. Our intention is to detect what were the language of rewriting operations, according to the type of Fabre (2013) most used by these students, after having requested them textual review and to what extent the reading aloud can facilitate this process. Data analysis showed significant results for this research by revealing that students used to read aloud to support the practice of textual revision. The most significant linguistic operations, accordingly, relate to accruals (mainly grapheme) and replacements (of graphemes, words and phrases).

Keywords: oral reading; review; rewriting ; linguistic operations.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AG - Acréscimo de grafema

AF - Acréscimo de frase

AO - Acréscimo de oração

AP - Acréscimo de parágrafo

AS - Acréscimo de sintagma

AV - Acréscimo de vocábulo

DF - Deslocamento de frase

DG - Deslocamento de grafema

DO - Deslocamento de oração

DP - Deslocamento de parágrafo

DS - Deslocamento de sintagma

DV - Deslocamento de vocábulo

SbF - Substituição de frase

SbG - Substituição de grafema

SbP - Substituição de parágrafo

Sob - Substituição de oração

SbS - Substituição de sintagma

SbV - Substituição de vocábulo

SpF - Supressão de frase

SpG - Supressão de grafema

SpO - Supressão de oração

SpP - Supressão de parágrafo

SpS - Supressão de sintagma

SpV - Supressão de vocábulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Alguns critérios de transcrição adotados pelo projeto NURC	30
Quadro 2 - Informações sobre o comportamento dos participantes durante a leitura	55
Quadro 3 - Siglas das operações linguísticas na reescrita dos textos	60
Quadro 4 - Exemplo de emprego das siglas nas duas versões textuais	60
Quadro 5 - Diagnóstico da operação acréscimo de vírgulas, após a leitura vozeada	66
Quadro 6 - Exemplo de operação acréscimo de vírgula - texto de LF8	66
Quadro 7 - Exemplo da operação acréscimo de letra - texto de PM9	68
Quadro 8- Exemplo do acréscimo de aspas - Texto de LF9.....	70
Quadro 9 - Exemplo de operação de acréscimo de frase, após a leitura vozeada - Texto de FF5	71
Quadro 10 - Exemplo de operação acréscimo de frase, após leitura vozeada - texto de GM2.....	72
Quadro 12- Exemplo da operação substituição de sintagma, após leitura vozeada - Texto de FF4.....	76
Quadro 13- Exemplo de operação de substituição de parágrafo, após a leitura vozeada - Texto de MM7	79
Quadro 14 - Diagnóstico da operação de supressão, após leitura vozeada- texto de FF5	81
Quadro 15 - Exemplo da operação supressão de vocábulo, após leitura vozeada - Texto de JMS	83
Quadro 16 - Exemplo diagnóstico da operação supressão de vocábulo, após leitura vozeada - texto de YM13.....	83
Quadro 17- Exemplo de operação de supressão de sintagma, após leitura vozeada.....	85

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita - Resultado geral	63
Tabela 2 - Resultado geral da triângulação dos dados.....	64
Tabela 3 - Diagnóstico da operação acréscimo de grafemas (letras e acentos gráficos), após a leitura vozeada.....	68
Tabela 4 - Diagnóstico da operação do acréscimo do ponto-final, após a leitura vozeada	69
Tabela 5 - Diagnóstico da operação acréscimo de outros sinais de pontuação, após a leitura vozeada.....	70
Tabela 6- Diagnóstico da operação acréscimo de frase, após a leitura vozeada	71
Tabela 7 - Diagnóstico da operação acréscimo de oração, após leitura vozeada	72
Tabela 8 - Diagnóstico da operação substituição de grafema, após leitura vozeada.....	74
Tabela 9 - Diagnóstico da operação substituição de vocábulo, após a leitura vozeada .	75
Tabela 10 - Diagnóstico da operação de substituição de sintagma , após leitura vozeada	75
Tabela 11 - Diagnóstico da operação substituição de oração, após leitura vozeada	78
Tabela 12 - Diagnóstico da operação de substituição de frase, após leitura vozeada	78
Tabela 13 - Diagnóstico da operação substituição de parágrafo, após leitura vozeada..	79
Tabela 14- Diagnóstico da operação supressão de grafema, após leitura vozeada	81
Tabela 15 - Diagnóstico da operação substituição de parágrafo, após leitura vozeada..	82
Tabela 16 - Diagnóstico da operação supressão de oração, após leitura vozeada.....	84
Tabela 17 - Diagnóstico da operação supressão de frase, após a leitura vozeada.....	84
Tabela 18 - Diagnóstico da operação de parágrafo, após a leitura vozeada.....	84
Tabela 19 - Diagnóstico da operação supressão de sintagma, após leitura vozeada.....	85

SUMÁRIO

Capítulo I – Introdução	14
Reflexões iniciais: desafios do ensino da Língua Portuguesa.....	14
Capítulo II – Referencial teórico	21
2.1. Leitura em voz alta na escola	21
2.1.2 Outras pesquisas sobre leitura oral	25
2.1.3 Alguns aspectos da prosódia.....	27
2.1.4 Marcadores da análise conversacional	30
2.1.5 A produção textual na escola.....	31
2.1.6 A revisão e a reescrita de textos	34
2.1.7 As operações linguísticas da reescrita textual	39
Capítulo III – Metodologia.....	41
2.1 O contexto escolar	42
2.1.2 A escola	42
2.1.3 A programação curricular de Língua Portuguesa.....	43
2.1.4 Os sujeitos da pesquisa	44
2.2 A geração de dados	44
2.2.1 A proposta de trabalho com o gênero <i>causo</i>	48
2.2.2 Os causos de Rolando Boldrin.....	50
2.3 Procedimento de análise dos dados	52
Capítulo III - Análise dos dados.....	53
3.1. A análise das gravações realizadas após a escrita da primeira versão	53
3.1.1. Ocorrências durante a leitura oral: resultados da primeira etapa	54
3.2 Análise quantitativa dos dados	59
3.3. Resultado geral – segundo momento da análise	61
3.4. Terceiro momento: refinando a análise.....	63
3.4.1. Acréscimos	65
3.4.2. Substituições	73
3.4.3 Supressão	81
Considerações finais	86
Referências	91
Anexos	95
Anexo A – Causos lidos em sala de aula.....	95
Anexo B – Quadros comparativos da primeira versão, leitura oral e reescrita	97

Anexo C – Resultados da Análise Geral das Operações Linguísticas por Participante.....	151
--	-----

Capítulo I – Introdução

Reflexões iniciais: desafios do ensino da Língua Portuguesa

Ao longo da segunda metade do século XX, várias pesquisas foram realizadas tanto sobre aquisição da escrita nos iniciais da escolarização, quanto o processo de produção de textos em níveis mais adiantados da escolarização. Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, e, no Brasil, Magda Soares e um grupo de estudiosos da Unicamp¹, especialmente, vão se dedicar a (re)pensar a própria concepção de escrita que subsidia as práticas pedagógicas.

É nesse contexto que, em 1984, o livro “O texto na sala de aula”, organizado pelo professor João Wanderley Geraldi, será publicado, lançando as bases de um novo olhar para o ensino da escrita (e também da leitura e gramática / análise linguística). Ancorado na concepção de linguagem como forma de interação, isto é, “[...] mais do que um emissor e um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana.” (GERALDI, 2002, p. 41), a escrita na escola “[...] foge totalmente ao sentido de uso da língua: o aluno escreve para o professor (único leitor, quando lê os textos).” (GERALDI, 2002, p. 65).

Assim, buscando pensar a escrita como forma de interação social, Geraldi institui a *prática* de produção de textos como um dos pilares do ensino de língua portuguesa, ou “[...] como ponto de partida de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua.” (GERALDI, 1997, p. 135).

Escrever, então, passa a ser um “trabalho” e, nessa perspectiva ganham força os estudos que se voltam para uma de suas etapas: a revisão/reescrita. Como afirmam Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), o ensino da escrita é “[...] uma aprendizagem do trabalho de reescritas.” (p. 55).

Embora essas ideias estejam em voga há mais de trinta anos, o processo de escrita, envolvendo as reescritas, ainda é pouco efetivado nas aulas de língua portuguesa. Não há entre os estudantes o hábito de reescrever seu próprio texto e, quando o fazem, acham que é para passar o texto a limpo, com a finalidade de melhorar

¹ As linhas teóricas desses autores não são convergentes. Estão citados, neste trabalho, pela importância que seus estudos adquirem nas discussões sobre escrita.

a legibilidade da letra. O aluno toma o texto escrito como acabado na sua primeira versão e com pouca alteração a ser feita. Talvez possamos explicar essa dificuldade dos alunos a partir da própria dificuldade encontrada pelo professor em definir esta etapa como uma das que englobam a produção de um texto. Turmas lotadas, jornada dupla, cronograma extenso a ser cumprido em sala de aula etc., muitas podem ser as justificativas para essa falha do ensino da produção escrita. Conseqüentemente, os alunos não são conscientizados da importância da refacção textual e, portanto, não dão a devida atenção à revisão e reescrita do seu próprio texto.

As poucas experiências realizadas por nós exigindo a reescrita dos textos comprovam ganhos significativos nas segundas versões. Outra reflexão que nos dá a oportunidade de repensar nossa prática de ensino é aquela que há anos vem sendo questionada por linguistas: o ensino da escrita. As experiências em sala de aula demonstram que o trabalho com a produção textual se faz em poucos momentos, não sendo parte integrante de um processo consciente de construção do texto. Nesse caso, o aluno faz uma leitura de um texto motivador e escreve um texto, com base nas orientações do professor. Em seguida, este corrige o texto e devolve-o ao aluno. O que normalmente acontece em seguida a esta etapa? É nesse momento que poderia iniciar-se o trabalho com a (re)construção do texto, mediado pela intervenção consistente de um docente. Entretanto o que se mais se vê é esse processo estacionar nesse ponto, considerado como o fim da atividade, tanto por parte dos alunos (que fazem uma leitura do que o professor escreveu, mas atento somente à nota recebida pelo texto escrito.) como por parte de muitos professores que ainda não percebem a produção processual da escrita.

Para Menegassi (1998), o produto final de toda a produção de leitura e escrita deve ter continuidade na medida em que o aluno reflete sobre as observações apresentadas pelo professor; e reformula a primeira versão de seu texto, reescrevendo-o em seguida, e por fim, entrega a segunda versão do texto ao professor. Este, por sua vez, reinicia o processo de avaliar a segunda versão.

A trajetória como professora de Língua Portuguesa no ensino fundamental, por quase uma década, tem nos proporcionado algumas reflexões sobre o ensino da língua materna. O ensino da escrita realizado como um exercício redacional, como dito anteriormente, é uma dessas inquietações que nos levam a refletir sobre nossa prática de ensino. Outra inquietação de nossa parte decorre do fato de a leitura em voz alta, muitas vezes, na sala de aula, ter pouco reconhecimento de sua potencialidade nos processos

pedagógicos, exceto nas séries iniciais da alfabetização. Ler oralmente um texto não parece ser estratégia de ensino pelos professores e, assim, pouca atenção é dada a essa atividade em sala de aula.

A prática mais comum na sala de aula é a leitura silenciosa pelos alunos, principalmente nos anos finais de escolarização, abandonando-se, portanto, a leitura em voz alta, outrora tão comum nas classes iniciais. Nos poucos momentos, nos quais são instados a recorrer à oralização do material escrito, esses estudantes percebem a atividade como parte do processo de responder às indagações que lhe são feitas ou em treinamento nas tarefas de pronúncia em língua estrangeira, etc.

Dessa forma, a leitura torna-se como mero ato de verbalização, com intuito primeiro de se avaliar a fluência e a dicção dos alunos. Carbonari e Silva (2001, p. 109) afirmam que a leitura oral é uma estratégia, devendo ser entendida “enquanto parte de um conjunto de procedimentos que poderão conduzir o aluno a uma leitura crítica do texto.” Elas seguem dizendo que “o ato de ler acaba, muitas vezes, restringindo-se ao bom desempenho na emissão sonora dos signos escritos, observando a devida prosódia e entonação.”

Diferentemente dessa postura de ver, na leitura oral, somente o instrumento para avaliar a prosódia e a entonação, começamos a perceber intrigantes episódios de leitura oral de um texto escrito pelos alunos, em sala de aula: as pausas e as entonações eram respeitadas durante a oralização do texto, mas não havia a clareza, por parte do aluno, de que faltavam, no seu texto escrito, os sinais de pontuação necessários para estas variações entonacionais. Com certeza, o aluno é capaz de perceber em seu próprio texto as implicações prosódicas, embora muitas vezes a notação gráfica não seja explicitada materialmente. Evidentemente, a facilidade de ler um texto mal pontuado esteja restrita ao seu próprio sujeito-enunciador, uma vez que ele já tenha estruturado mentalmente o seu texto.

Outra experiência curiosa, em particular, chamou nossa atenção. Trata-se do seguinte: ao solicitar a leitura em voz alta de um texto produzido pelo aluno, este percebia “equivocos” na produção escrita. Em determinada situação, antes que fizéssemos algumas observações a respeito do texto, o educando apontou uma frase mal estruturada em sua própria produção textual

Essas cenas do nosso repertório nos impulsionaram a refletir sobre o processo de leitura em voz alta e reescrita textual. Muito já se disse sobre o papel do professor, como leitor atento do texto do aluno, e suas consequências para as versões subsequentes

à primeira. Os trabalhos de Ruiz (2001, 2010), que investigam os tipos de correção realizados pelo professor, são significativos nessa área. Também o processo de revisão em duplas foi alvo de muitos estudos. Nossa questão, no entanto, baseada em experiências isoladas, parece trazer um elemento pouco explorado nas discussões sobre revisão/reescrita: a oralização pelo aluno de um manuscrito produzido por ele.

Então, buscamos no âmbito da pesquisa acadêmica relacionar essas duas reflexões, tentando responder a seguinte pergunta: pode a leitura oral ser um instrumento na reescrita de um texto? É possível que essas duas práticas pedagógicas sejam convertidas para um propósito comum, a saber: ensinar o aluno a perceber como seu texto pode ser (re)construído, de acordo com seus propósitos comunicacionais? Essas são as inquietações preliminares que nos impulsionaram a buscar as respostas para muitos desafios que perpassam a experiência do ensino-aprendizagem da língua escrita.

Perguntamos então: qual o papel da leitura oral na revisão (e posterior reescrita) de um texto produzido pelo aluno, quando ele assume o papel de produtor (autor) e leitor do texto? A leitura oral pode ser um coadjuvante no processo de reescrita de um texto? Associada a essa questão, podemos perguntar também: que aspectos da textualidade podem ficar mais apreensíveis durante essa prática como objeto de reflexão do aluno?

A constituição da leitura oral como objeto de pesquisa fez-nos encontrar, até este momento, poucos trabalhos acadêmicos no Brasil, relacionados às nossas questões. Parecem restritos a um grupo de estudiosos da PUC/RS (POERSCH e MUNEROLI, 1993; SMITH, 1993), que desenvolve pesquisas nos anos iniciais da década de 1990. Mais recentemente, uma tese defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo², também analisa a questão da leitura oral (PASTORELLO, 2010), tendo a psicanálise como suporte teórico, diferentemente do nosso trabalho, cujo viés de análise é o da Linguística Aplicada.

A pouca bibliografia encontrada sobre a questão pode ser um indicativo de uma lacuna que precisa ser preenchida. Nessa perspectiva, a intenção dessa pesquisa é contribuir para os estudos sobre revisão e reescrita de textos, analisando a leitura oral como mais uma estratégia a ser utilizada pelo professor, jamais como a única estratégia de revisão. Trata-se, assim, de acrescentar, aos estudos da área, mais uma possibilidade

² Os trabalhos aqui mencionados serão apresentados na seção seguinte.

de prática pedagógica que resultará em melhoria do texto do aluno, se comprovarmos a contribuição que a oralização do texto escrito pode trazer ao processo de produção.

Dessa forma, definem-se como questões centrais dessa pesquisa:

a) A leitura oral, realizada pelo próprio autor de um texto em primeira versão, pode ser significativa para a autocorreção do texto escrito e posterior produção da segunda versão?

b) Que aspectos de textualidade são modificados pelo aluno da 1ª para a 2ª versão, após a leitura oral de seu texto?

Em decorrência dessas questões norteadoras, definem-se os objetivos desta pesquisa, conforme seguem.

Objetivo geral:

Verificar a influência da leitura oral no processo de reescrita dos textos produzidos por alunos.

Objetivos específicos:

- Analisar a identificação dos problemas textuais a partir da oralização de textos produzidos por alunos;

- Analisar as modificações realizadas pelo aluno na segunda versão do seu texto após a leitura oral.

Para realizar esta pesquisa, 27 alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte tiveram a oralização de seu texto escrito em primeira versão gravada e, logo depois, foram convidados a reescreverem os textos. A pesquisa iniciou-se, a partir de uma sequência de atividades, pela apresentação do gênero *causo*³, através da leitura e da escuta de quatro textos exemplares do gênero; depois, passou-se à produção individual de um *causo*; no próximo passo solicitou-se, a cada aluno, a leitura em voz alta do seu próprio texto, procedimento esse que foi gravado em vídeo; imediatamente, os alunos escutaram a gravação e partiram para a reescrita da produção.

³ De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a palavra 'causo' é definida como "narração geralmente falada, relativamente curta, que trata de um acontecimento real; caso, história, conto" (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 658).

A metodologia de análise iniciou-se pela descrição dos aspectos comportamentais da leitura oral. Em seguida, as duas versões foram comparadas a fim de identificar as operações linguísticas de reescrita empregadas pelos alunos em suas produções. No terceiro momento, depois de procedermos a transcrição da leitura em voz alta, tomando o cuidado para reconhecer auditivamente aspectos da prosódia que pudessem demonstrar a atividade epilinguística do sujeito, tais como pausas, hesitações, repetições, alongamentos, falsos começos, truncamentos etc. Nessa etapa, procedemos à triangulação dos dados, que consiste na comparação das duas versões textuais e a transcrição da leitura oral. Nessas duas últimas etapas, os resultados foram tabulados, de modo que temos o resultado geral das operações linguísticas (2º momento de análise) e o resultado das operações linguísticas, quando comparadas à leitura em voz alta (3º momento).

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. O capítulo I trata do referencial teórico e discute brevemente a respeito da prática da leitura em voz alta, além de citar obras que relacionam leitura oral e sentido (POERSCH e MUNEROLI, 1993; SMITH, 1993) e leitura oral e apropriação da escrita pela criança (PASTORELLO, 2010). Os conceitos de pausa e hesitação na leitura oral serão empregados, segundo o modelo de Cruttenden (CRUTTENDEN, *apud* SILVA, M., 2002). Outro conceito importante para esse trabalho é discutido na segunda parte do capítulo: o ensino da produção escrita nas escolas (GERALDI, 1997). Para deixar de ser um exercício redacional e passar ser visto como trabalho (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991), o escrevente deve atentar para a importância de revisar e reescrever seu texto, procedimento desencadeado pelas observações de um interlocutor externo ou pelas atividades epilinguísticas do sujeito-escriptor. (SPOELDERS e YVES, 1991; RUIZ, 2010; SUASSUNA, 2011; entre outros). As operações linguísticas empregadas pelos alunos em seus textos tiveram como modelo, a classificação proposta Fabre (2013).

O capítulo II apresenta a metodologia da geração de dados, delimitando os sujeitos da pesquisa, a instituição de ensino no qual a pesquisa foi feita e o contexto escolar. Ainda apresentaremos o gênero *causo* e os textos (escritos e orais) de Rolando Boldrin que serviram de introdução da atividade de escrita em sala.

O capítulo III traz os resultados da análise das operações linguísticas empregadas pelos alunos no processo de (re)construção dos textos, num primeiro momento, feitos sem focalizar a leitura oral. No outro momento de análise, retomamos

os resultados gerais e procedemos à triangulação dos dados (comparação da reescrita com a primeira versão e a leitura feita pelo aluno), chegando a uma segunda tabulação dos dados.

Nas considerações finais, capítulo IV, retomamos os aspectos mais relevantes desta pesquisa, relacionando-os à ideia geral de higienizar o texto, já que as operações de acréscimo e substituição, principalmente de grafemas e vocábulos, demonstram a habilidade dos educandos em reescrever seu próprio texto. Além disso, sugerimos outras perspectivas para futuras investigações, que possam contribuir para o ensino da escrita e da leitura em voz alta.

Capítulo II – Referencial teórico

Este capítulo foi estruturado com o intuito de apresentar as pesquisas pertinentes ao assunto tratado neste estudo: a leitura em voz alta e a produção de textos, buscando nos ambientes escolares, o panorama dessas duas práticas pedagógicas. A primeira parte refere-se à leitura feita oralmente em sala de aula, demonstrando como esse procedimento tem sido contemplado nas aulas (Seção 1.1). Focalizaremos ainda alguns aspectos da prosódia que serão relevantes na metodologia de análise dos dados (Subseção 1.1.1), além de demonstrar a simbologia empregada na transcrição da leitura, através dos marcadores conversacionais utilizados no Projeto NURC (Subseção 1.1.2). A segunda parte relaciona-se ao ensino da produção de texto na escola (Seção 1.2), enfatizando pesquisas realizadas que tiveram como objeto de estudo especialmente a revisão/reescrita (Subseção 1.2.1). As operações linguísticas de reescrita serão mencionadas na subseção 1.2.2, buscando, assim, estabelecer parâmetros de análise das ações da reescrita propriamente ditas.

2.1. Leitura em voz alta na escola

É importante esclarecer qual é a concepção de leitura em voz alta que perpassa esse trabalho. A leitura oral⁴ abrange, além do processo de recodificação – passagem de um signo verbal gráfico para um signo verbal -, outros aspectos que direcionam a compreensão do material lido: ênfase, ritmo e entonação. Esses aspectos integram a fala e são, parcialmente, representados no texto escrito.

Em contraposição à leitura em voz alta, temos a leitura dita silenciosa em que não há qualquer verbalização do texto, ou seja, o texto deve passar por processos mentais que (re)construam seu sentido.

A escolha do tipo de leitura depende da proposta do professor. Ao analisar episódios de leitura oral na sala de aula, em quinze escolas, entre públicas e particulares, Carbonari e Silva (2001, p.103) perceberam que essa prática atendia a diversos propósitos: obter informações ao ler textos didáticos; fazer a leitura de textos produzidos pelos alunos; responder às perguntas de um questionário; treinar a pronúncia

⁴ Neste trabalho, serão tomadas como sinônimas as expressões leitura oral, leitura em voz alta e leitura vozeada.

de palavras nas aulas de língua estrangeira etc. Afirmam ainda que nas aulas de língua materna existem certas sequências ritualísticas da leitura que se

iniciam com uma leitura silenciosa do texto, seguida de leitura oral, estudo do vocabulário e entendimento. Em alguns episódios, a leitura silenciosa é omitida, enquanto outros são concluídos com uma produção de texto do aluno. (1997, p.103)

As autoras observaram ainda que a leitura oral assim como a cópia é considerada estratégias automatizadas (e automatizadoras) de que a escola lança mão para ensinar, o que na verdade não promove o desenvolvimento da consciência nem do espírito crítico dos alunos, mas sim aquisição de hábitos e comportamentos. Especificamente quanto à leitura em voz alta, Carbonari e Silva (2001) agruparam as atividades de oralização dos textos em quatro grupos:

a) Leitura pressuposta: o professor considera a relação automática entre leitura e compreensão do texto pelo aluno, deixando de fazer um aprofundamento textual.

b) Leitura instrumental: a oralização dos textos é feita para atingir outros objetivos, como treinar a pronúncia, ensinar entonação e ritmo adequados ou estudar as formas de um texto (diálogo, acróstico, linguagem teatral...) etc.

c) Leitura seguida de trabalho de aprofundamento de texto baseado numa concepção da aprendizagem como um sistema monológico: nesse caso, o professor, após a leitura oral, é o único a partilhar o saber.

d) Leitura seguida de trabalho de aprofundamento do texto assentada numa concepção dialógica da aprendizagem: nesses episódios, o aluno é incentivado a contribuir com suas opiniões pessoais, construindo, junto com o professor, relação com o saber advindo da leitura.

A pesquisa permitiu verificar dados sobre a leitura oral como estratégia de ensino: a maior parte dessa atividade, 87% dos casos, estava relacionada a uma leitura pressuposta, instrumental e de concepção monológica; contra apenas 13% atribuídos às leituras feitas com um caráter dialógico. Há um prejuízo muito grande nessa concepção de ensino, pois quando o professor se volta para a “performance do dizer”, segundo Bajard (1992, p.33), atentando-se somente à dicção, entonação, pronúncia, ritmo etc, outros aspectos da significação do texto poderão ser ignorados. Entretanto, a leitura oral

como início de um processo de leitura do mundo deve ser condizente, segundo Carbonari e Silva (2001), com

- A relação do texto com as experiências de vida do leitor;
- O diálogo com textos já lidos e que fazem parte da história de leitura de cada um;
- A abertura para as várias possibilidades de leitura sugeridas pelo texto;
- O preenchimento das lacunas deixadas pelos sentidos aí implícitos. (2001, p.144)

O que está por trás dessa maneira de tratar a leitura em sala de aula é a relação das aulas de Português com o texto. Este não tem sido objeto de ensino, pois o conteúdo verdadeiro é a gramática. Quando aparece, o texto serve como

1. *objeto de leitura vozeada* (ou oralização do texto escrito): recomendava-se que o professor lesse o texto em voz alta, para toda a classe; depois, chamava-se aluno por aluno para ler partes do texto. Lia melhor quem melhor se aproximava do modelo, isto é, da leitura do professor;
2. *objeto de imitação*: o texto era lido como modelo para a produção de textos dos alunos [...];
3. *objeto de uma fixação de sentidos*: o significado de um texto será aquele que a leitura privilegiada do professor ou do crítico de seu gosto disse que o texto tem. Não se lia o texto, no sentido que hoje damos à leitura como produção de sentidos com base em pistas fornecidas pelo texto e no estudo destas pistas; em geral, lia-se *uma* leitura do texto. (GERALDI, 1997, p. 106-107).

Essas três formas de inserção do texto na atividade de sala de aula fazem com que o texto passe a ser visto como um produto pronto, acabado, sem que se considere a sua natureza múltipla, plural e dinâmica. E com essa concepção do texto, pensando numa atividade de leitura em voz alta, muitas vezes o ato de ler fica restrito apenas à decifração do código, sem que se considere aspectos mais interpretativos do texto. O que está em jogo, desta maneira, é a competência do leitor em transformar o código escrito em sons e, por conseguinte, a fluência nesse processo.

Considerando a frequência da prática da leitura oral, principalmente nos anos finais do ensino básico, veremos que pouco tempo é destinado a essa atividade nas mais diversas disciplinas, e quando é feito algum tipo de leitura, o que impera é a silenciosa. Ler oralmente um texto, no entanto, é prática comum, sobretudo nos anos iniciais da escolarização, em que há a necessidade de controlar a compreensão e fluência leitora dos alunos, e também, estabelecer um modelo de oralização textual. Isso não quer dizer, no entanto, que, nos demais níveis de escolarização, a oralização dos textos é posta de lado nas diversas situações escolares, por exemplo, numa apresentação de trabalho ou

nos saraus poéticos. É essencial, na verdade, compreender e utilizar as potencialidades da leitura vozeada, tendo em vista não só a progressão do aluno na leitura, mas também o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas, através da utilização das diversas dinâmicas de leitura.

A predominância da leitura em voz alta nos anos iniciais do ensino, em duas escolas municipais de Belo Horizonte, foi tema do artigo da pesquisadora brasileira, Adriana Cunha de Oliveira (2003, p.133). A autora verificou que a leitura oral é “o ‘carro-chefe’ do trabalho dos professores com leitura em sala de aula, pelo menos até a 4ª série”, além de ser, “na maioria das vezes, monitorada pela leitura em voz alta do professor, feita previamente à leitura do aluno”. (2003, p.144).

Essa concepção de leitura oral na escola está, segundo a autora, relacionada com a pedagogia escolástica, “cuja tônica é a expressividade, entonação, educação da voz, memorização” (2003, p.149) nos primeiros anos do Ensino Fundamental, cujo foco fundamental não parece ser a compreensão, mas na mecanização / automatização da leitura. Por trás desse pensamento, existe a concepção de que o sentido do texto era construído mediante uma leitura fluente, e não como resultado de processo dinâmico de interação entre leitor e texto.

Como já foi dito, percebe-se a hegemonia da prática da leitura silenciosa em sala de aula e que a secundarização da atividade de ler em voz alta tem, talvez, deixado de ser um instrumento nas ações pedagógicas que visem às mudanças no aprimoramento da escrita.

Nos próprios documentos institucionais pouca relevância tem a leitura em voz alta. Veja-se a proposta de leitura diária nos PCN de Língua Portuguesa (1998a, p. 60) referente à possibilidade de se praticar a “[...] leitura em voz alta (individualmente ou em grupo) quando fizer sentido dentro da atividade”, dando ao aluno a oportunidade de “ler o texto silenciosamente, com antecedência — uma ou várias vezes”. Os PCNs frisam que

[...] A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores.

(BRASIL, 1998a, p. 64)

Em face desse desequilíbrio nas duas práticas de leitura em sala de aula, considerando como a leitura é realizada no processo de escolarização, é fácil supor que

poucos estudos foram realizados até o presente desta pesquisa. Diante do que foi já produzido, carecemos de mais contribuições teóricas, principalmente no âmbito do final do ciclo da educação básica. Praticamente inexistem estudos que revelem alguma relação entre leitura em voz alta e compreensão leitora nos anos finais de escolarização, embora possamos citar pesquisas que situam essa prática como suporte no desenvolvimento da proficiência comunicativa escrita.

2.1.2 Outras pesquisas sobre leitura oral

Poersch e Muneroli (1993) consideram a leitura oral expressiva como indicador de compreensão textual. Para que o ouvinte construa o sentido de um texto, o leitor deve utilizar a expressividade na oralização, mas antes disso, a compreensão do texto faz-se necessária, numa espécie de “[...] associação entre leitura oral que um sujeito faz de um texto e o teor de compreensão que ele tem do mesmo texto.” (p.10).

A pesquisa de Poersch e Muneroli (1993) foi feita com alunos da oitava série do primeiro grau de uma escola urbana do sul do Brasil e constituiu-se de um corpus formado por gravações individuais orais, para o levantamento da expressividade, considerando-se três componentes: dicção, ritmo e entonação. Em cada participante da pesquisa, foram registrados os desvios observados. O sujeito com menor número de desvios foi considerado o melhor leitor expressivo. Essa pesquisa evidencia o relacionamento existente entre leitura e escritura, uma vez que o ponto de partida da escritura corresponde ao ponto de chegada ao da leitura: o sentido; além de haver convenções sociais que condicionam leitores e escritores reciprocamente (p. 23)

Ao contrário dos autores mencionados, que tiveram como sujeitos alunos do último ano do ensino fundamental, Smith (1993) realizou sua pesquisa com um grupo de 45 alunos do primeiro semestre do Curso de Letras da PUCRS, separados por grupos. Sua análise discute a importância da leitura em voz alta para a sensibilização do indivíduo para as peculiaridades do texto escrito, principalmente no que se refere ao papel da pontuação, seu foco de estudo. Embora a relação entre sentido-pontuação / pontuação-sentido seja um assunto ainda polêmico entre os teóricos, Smith (1993) assevera que “[...] o bom pontuador não só domina os sentidos como também os indica ao seu leitor por meio da pontuação, a qual, por sua vez, estará, na leitura oral, relacionada a determinadas entonações.” (p. 60)

Um das conclusões do estudo refere-se à capacidade da leitura oral em despertar a consciência do indivíduo para a função da pontuação em intermediar a produção de significados do texto. Entretanto, a autora sugere uma investigação mais aprofundada dos efeitos de um treinamento da leitura oral sobre o desempenho em pontuação. Outra reflexão desse estudo já aponta o que pôde ser percebido quando houve cruzamento entre leitura oral e compreensão:

[...] os alunos, ao lerem em voz alta seu texto, apercebem-se de problemas não só de pontuação, mas também de vocabulário e de organização frasal, e conseqüentemente sugerem alterações, desfazendo repetições, substituindo termos, reorganizando frases e parágrafos.” Está posto o que uma observação mais atenta pode atestar acerca da influência da leitura oral no processo de reescrita de um texto. (SMITH, 1993, p. 74)

Contudo, Smith (1993) deixa em aberto esta questão e indica outra investigação a respeito dos “[...] efeitos da oralização de textos também sobre estes outros aspectos” (p. 74).

Podemos encontrar também o estudo da leitura oral em outros campos investigativos. Encontramos recentemente a tese de doutorado “Leitura em voz alta e a apropriação da escrita pela criança”, na qual Pastorello (2010) realiza a articulação de conceitos linguísticos, psicanalíticos e fonoaudiológicos para argumentar a favor do papel positivo da leitura em voz alta na apropriação da escrita pela criança. Apoiando-se na sua prática como mediadora literária em um programa de apoio às crianças hospitalizadas⁵ e também como professora em cursos de graduação em fonoaudiologia, ela explora os campos teóricos mencionados, cruzando conceitos de leitura, escrita, desejo e alteridade para confirmar a sua hipótese inicial: a de que a leitura em voz alta, em função de suas especificidades, interfere positivamente nesse processo.

Esse trabalho partiu do pressuposto de que a leitura em voz alta constitui uma forma de singularizar o discurso, de oferecer aos outros a sua leitura particular, com a presença do corpo, a voz e do olhar, além de potencializar a transmissão da cultura. Esse movimento revela a intersubjetividade que se estabelece entre leitor, criança e o texto, cujas implicações se fazem na inserção da criança ao mundo da escrita.

A organização prosódica da leitura do ponto de vista fonético não é preocupação exclusiva dos linguistas. Da convergência de interesses da fonoaudiologia e da linguística, Valente (2003), observando as dessemelhanças do padrão prosódico da

⁵ A autora atuou como voluntária no programa “Biblioteca Viva em Hospitais”, que utiliza a leitura em voz alta de obras literárias para crianças em ambiente hospitalar.

leitura oral e da fala espontânea, empreendeu uma pesquisa que enfocava esses aspectos fonéticos.

A partir dos resultados obtidos, a fonoaudióloga pode confirmar que a velocidade de fala é maior na leitura do que no relato espontâneo. Além disso, verificou-se como verdadeira a premissa de que a duração das pausas é menor na leitura, e sobretudo, silenciosas (sem preenchedores discursivos). Isso significa que o falante “interrompeu menos a sua fala e quando o fez foi com durações menores do que no relato.” (Valente, 2003, p.116). Outra importante contribuição desse estudo diz respeito à variação melódica desses dois registros. Observou-se que a variação melódica é maior no relato do que na leitura, característica crucial para que um ouvinte seja capaz de identificar quem faz uma leitura oral e quem fala espontaneamente. Durante o processo de leitura, a produção melódica é mais uniforme, com pouca variação; enquanto que, no relato, o falante conduz mais livremente sua produção, dispondo o que vai dizer sob as emoções e sentimentos ao expor suas ideias.

Entender como a leitura em voz alta pode ser explorada nas atividades pedagógicas é uma questão que merece ser pesquisada com mais profundidade em investigações futuras. Portanto, a leitura em voz alta abre-se como um campo promissor na pesquisa linguística, de sorte que algumas propostas pedagógicas surjam de tais investigações.

2.1.3 Alguns aspectos da prosódia

Os aspectos prosódicos são muito importantes na caracterização da oralidade e também da leitura oral. Sob o ponto de vista fonético, o conjunto de parâmetros envolvidos na prosódia de uma fala ou da leitura são capazes de distinguir uma da outra, apesar de Cagliari (1989) afirmar que o leitor, ao ler um texto, comporta-se como um falante e tenta empregar ao máximo as marcas presentes no texto, aproximando este ao que seria a fala oral:

Quando se lê, mesmo em silêncio, o leitor precisa decifrar a escrita, e isto inclui decodificar todos os elementos do significado e do significante da linguagem, levar em conta as latências causadas pelas posições das referências fonéticas da escrita com relação aos seus lugares específicos de realização na fala, para processar mentalmente todos eles, como se ele, leitor, fosse dizer o que lê, por livre iniciativa, como falante. Ao fazer isso, recupera-se, a nível de programação da linguagem, todos os elementos necessários à

produção da fala, reconstruindo-se integralmente a linguagem, que, neste momento, pode ser traduzida (ou produzida) em fala (leitura em voz alta), ou não (leitura silenciosa). Caso contrário, a leitura torna-se a decifração de uma transcrição fonética, preocupada apenas em reconhecer os sons elementares das palavras [...] (CAGLIARI, 1989, p. 202)

Como já dissemos, o leitor, durante a leitura, tenta recuperar traços prosódicos semelhantes os da fala espontânea. Essa tarefa de decifrar as palavras e ainda de recompor na leitura as unidades semânticas do texto é facilitada pelos recursos gráficos presentes no texto, como o uso de letras maiúsculas, pontos finais, travessão, vírgulas, aspas, pontos de exclamação, interrogação, uso de negrito, itálico, etc. Além disso, as palavras que se referem ao modo de falar, tais como “disse”, “tagarelou”, “murmurou” etc. permitem ao leitor caracterizar a fala dos personagens, aproximando-o do que seria a fala real, recuperando elementos como a qualidade de voz. (CAGLIARI, 1989)

Essa fala real, citada anteriormente, é constituída, segundo a Fonologia, por elementos segmentais, suprasegmentais e prosódicos. As unidades segmentais correspondem aos fonemas da língua – vogais e consoantes. Os elementos maiores são chamados de suprasegmentais ou prosódicos, a partir da sílaba. Neste trabalho, a distinção referida por Cagliari (1992) será empregada, embora alguns autores tomem como sinônimos os termos suprasegmentais e prosódicos. Os elementos que modificam os segmentos, tais como a labialização, a palatalização, a nasalização, são conhecidos como os suprasegmentais propriamente ditos. Os elementos que, por sua vez, alteram algum aspecto de unidades maiores do que os segmentos são chamados de prosódicos. Cruttenden (CRUTTENDEN, *apud* SILVA, M., 2002, p.1) afirma que os elementos prosódicos podem se estender a vários domínios, que vão da sílaba até a oração.

Os elementos prosódicos são ainda divididos, de acordo com Cagliari (1992), em três grupos:

- a) Elementos da melodia da fala: tom, entoação, tessitura.
- b) Elementos da dinâmica da fala: duração, mora, pausa, tempo, acento, ritmo, ársis/tesis.
- c) Elementos da qualidade da voz: volume, registro, qualidade da voz.

A proposta dos estudos fonológicos da prosódia é traçar aspectos da língua que se localizam “acima” (hierarquicamente) da representação linear dos segmentos e, assim, perceber, com mais clareza, fenômenos interessantes na linguagem.

Isso tudo mostra que os elementos suprasegmentais prosódicos não só podem ser bem definidos e descritos foneticamente, mas precisam ser levados em conta em todas as análises linguísticas, em todos os níveis. Análises que usam apenas uma forma (quase) ortográfica para representar a fala na reflexão do linguista podem deixar de lado fatos muito importantes da linguagem que são tipicamente expressos pelos elementos suprasegmentais prosódicos. (CAGLIARI,1992, p.150)

Os chamados grupos entonacionais são unidades que carregam uma informação sintático-semântica e são delimitados, de acordo com Cruttenden, pelos fenômenos prosódicos assinalados a seguir: pausa, anacrusis (sequência de sílabas átonas no início de um enunciado, pronunciada de forma acelerada), alongamento de sílaba final e mudança de nível de altura ou direção de altura entre sílabas acentuadas.

A pausa revela-se como o fenômeno mais denotado para se marcar fronteiras de grupos entonacionais, principalmente em leituras ou em textos falados que são preparados, embora nem sempre delimite as unidades entonacionais. A pausa pode estar vinculada a três posições possíveis dentro do texto, de acordo com Cruttenden:

- a) Em fronteiras de constituintes maiores, principalmente entre orações e entre sujeito e predicados;
- b) Antes de palavras de conteúdo lexical forte dentro de sintagma nominal, de sintagma verbal, de sintagma adverbial;
- c) Depois da primeira palavra de um grupo entonacional. (CRUTTENDEN, *apud* SILVA, M., 2002, p.113)

As pausas, para o autor, podem ser analisadas da seguinte forma: primeiro, pausas que indicam fronteira entonacional, relacionadas com a posição *a*, citada anteriormente. O segundo tipo de pausa está relacionada com a posição *b* e é caracterizada como fenômeno de hesitação. Ela acontece quando o falante busca em seu repertório a palavra mais adequada para seu intento. E finalmente, as pausas que também são tomadas como hesitações e que denunciam a operação linguística de

planejar e reorganizar o enunciado. Essas últimas localizam-se depois da primeira palavra do grupo entonacional e geralmente são mais extensas, pois sinalizam o momento para o planejamento verbal e a organização do pensamento.

A definição de hesitação será muito importante nesse trabalho, e sobre esse aspecto, Cagliari define da seguinte forma:

O uso de pausas “fora do esperado” representa uma hesitação, o que revela uma reorganização do processo de produção da fala (ou da linguagem, melhor dizendo), ou uma atitude do falante para impressionar o seu locutor. (CAGLIARI, 1992, p.143)

A função de destacar grupo tonal, no dizer de Cagliari (1996, p.47), é feita pela pausa que, além disso, funciona como orientadora no sentido pretendido pelo falante.

A pausa é caracterizada pelo silêncio na fala, em meio a enunciados, com a função de segmentação da fala (BOLLELA, 2002, p.117), ideia também compartilhada por Dubois, em seu Dicionário de Linguística:

Pausa é um silêncio ou suspensão na cadeia da fala que coincide mais frequentemente com uma articulação mais ou menos importante do raciocínio. Na entonação, a pausa é anunciada por uma inflexão descendente mais ou menos pronunciada. (DUBOIS, 1999, p.463)

Nesse trabalho, para fins de análise, a caracterização da pausa e da hesitação, segundo Cruttenden, será empregada. O motivo de adotar essa classificação, em meio a outras, semelhantes ou não, se deve ao fato de fornecer instrumentos relacionados com o texto escrito, sem a necessidade de recorrer ao tratamento acústico dos dados.

2.1.4 Marcadores da análise conversacional

Para analisar a transcrição da leitura em voz alta, este trabalho utilizou-se dos critérios estabelecidos para análise do Projeto NURC⁶ (Projeto Norma Urbana Culta), (KOCH, 2010, p.82-85).

Quadro 1 - Alguns critérios de transcrição adotados pelo projeto NURC

⁶ Este projeto tem como objetivo documentar e descrever a norma do português culto falado no Brasil.

Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nível de renda... () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/e reinicia
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	Ao emprestarem os...éh:: ...o dinheiro
Interrogação	?	e o Banco...Central...certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razoes... que fazem com que se tenha moeda...existe uma...retenção
Comentários descritos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))

Fonte: KOCK, 2010, p.82-84.(Os exemplos informados por Koch foram retirados dos inquéritos NURC/SP nº 338 EF, 331 D2 e 153 D2.)

Os outros critérios expostos em Koch não foram levados em consideração nessa pesquisa por, ou não se enquadrarem nos propósitos da investigação, por exemplo, a sinalização da entonação enfática, por meio das maiúsculas, ou serem mais relacionados à fala espontânea, como a transcrição simultânea de vozes.

Todavia, em relação às pausas, é necessário adequar a sinalização proposta pelo projeto NURC ao que é compreendido no nosso trabalho, que adotará uma simbologia que retome o conceito de hesitação empregado nas nossas análises. Anteriormente citada, a classificação das pausas se dará em pausa, propriamente dita, e hesitação. Esta última será acentuada nesse trabalho, utilizando o símbolo [...], conforme o artigo de Maria da Conceição Fonseca Silva (2002, p.115)

2.1.5 A produção textual na escola

O ensino da produção textual nas aulas de Português como língua materna tem, sem dúvida, representado um problema constante para os professores de Língua Portuguesa das escolas do ensino fundamental e médio do Brasil. Estes, ao se depararem com as severas críticas ao trabalho com a escrita de textos, sentem-se desorientados sobre como orientar a produção e sua reescrita. Muitas vezes a desorientação é tal que os professores não contribuem significativamente para esse processo.

Diante dessa dificuldade em se ensinar a se escrever na educação atual, muitos estudos têm sido realizados com vistas ao entendimento desse processo, apontando para alternativas que deem conta dessa prática de ensino. O percurso conhecido pelos pesquisadores da área linguística foi, claramente, em busca de alternativas às práticas prescritivistas que atualmente vigoram nas salas de aula.

A escrita, nos anos 60, era compreendida como o substrato direto do pensamento, cabendo a este a moldagem do texto. Assim, sabia escrever aquele que dominava as regras gramaticais, o que não passava de mera prescrição da língua. Para os professores da época, saber usar corretamente a língua era chave para o sucesso na escrita. Percebemos, nesta visão, o “método retórico-lógico” (BONINI, 2002, p. 27), cujas bases filosóficas retomam o período helenístico, no qual o conceito de gramática era justamente garantir o patrimônio cultural grego por meio do cuidado com a cultura e a língua gregas, como riquezas que deveriam ser preservadas. Partindo dessa concepção, escrever era seguir os modelos literários e quem contrariasse esse ideal era devido à inexistência do dom.

Na década seguinte, os estudos voltaram-se para a perspectiva estruturalista da língua, introduzindo na metodologia do ensino de produção textual a teoria da comunicação, com seus exercícios estruturais e a noção de criatividade. A disciplina Língua Portuguesa passa a ser considerada como aprendizado do instrumento de comunicação, sendo esta condição necessária para o progresso do país:

[...] A língua portuguesa [...] será encarada como o instrumento por excelência de comunicação, no duplo sentido de transmissão e compreensão de ideias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e escrita, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. (BRASIL, 1971, p. 178).

Nos últimos anos da década de 80, observamos no Brasil a presença de um novo pensamento educacional. Começam a se consolidar as teorias que priorizam o lado

interacional da linguagem, no qual a língua deixou de ser somente instrumento de comunicação e passou a ser percebida por sua atividade interacional entre usuários da língua. Uma das mudanças no modelo de ensino a partir desse novo paradigma é considerar o texto como resultado de um trabalho processual com a linguagem. Vários documentos institucionais surgem, neste momento, com o intuito de orientar o ensino rumo a uma mudança na forma de se encarar o trabalho com textos na escola.

Embora, hoje, estejamos diante de um quadro mais promissor no ensino da produção escrita, se compararmos ao início dos estudos que buscavam alternativas pedagógicas diferenciadas para as dificuldades do campo (a partir da década de 80), muitos questionamentos ainda devem ser feitos ao que se faz em sala de aula.

Atualmente, propaga-se a ideia do texto que resulta de um processo interacional entre participantes da ação discursiva. A nova proposta de trabalho que advém dessa ideia é muito bem aceita nos estudos atuais da Linguística Aplicada. O interesse em compreender esse processo é base de um grande número de estudos de produção escrita na escola, além de fundamentar pesquisas mais preocupadas em definir melhor a etapa de revisão textual. Na prática, porém, encontramos muitos professores que veem a produção escrita como um exercício redacional. Tal fato estranha-nos quando se considera o farto material teórico-metodológico que tem chegado às escolas e que não vem recebendo a atenção devida por parte dos educadores. Os PCN são exemplo de documento direcionador de práticas escolares que está presente no acervo escolar, mas ainda pouco discutido pela comunidade educacional. Este fato talvez esteja ligado a problemas antigos da escola, denunciados em Porto de Passagem (GERALDI, 1997), consequências do processo da democratização do ensino vivida pelo Brasil, pós-revolução de 64: a superlotação de salas, instalação e funcionamento inadequados de prédios escolares e ainda a formação precária dos professores que passavam por cursos rápidos e com pouco embasamento teórico. Em decorrência de tais prejuízos, a burocratização do ensino fortaleceu a educação transmissiva, cuja forma de conceber o conhecimento favorece a ideia de um saber “exato e cumulativo, pretensamente científico” (GERALDI, 1997, p. 117). A reflexão e a produção de conhecimento deixaram de ser a condição de trabalho de um professor, reservando para este a “responsabilidade” de seguir os passos do material didático em sala de aula. Essa identidade social do professor, a de um controlador e reproduzidor de conhecimento, permitiu a fetichização do ensino de gramática, nos dizeres de Geraldi, em detrimento da reflexão que se deve fazer em torno do texto (objeto de ensino de leitura e de escrita).

Em *Portos de Passagem*, o referido autor situa a produção de textos (orais e escritos) como o ponto mais importante do processo de ensino/aprendizagem da língua, constituindo-se, ao mesmo tempo, o ponto de partida e de chegada desse processo. É no texto, segundo ele, que a língua se revela, trazendo à tona ao mesmo tempo, o trabalho do sujeito na produção de seu discurso. Quando o aluno “compromete-se com sua palavra” e a articula com sua “formação discursiva” (p. 136), ele se vê diante da atividade de produção de textos, e não mais o mero exercício redacional, tão comum ainda nas escolas. A distinção entre essas duas instâncias linguísticas devem ser pensadas no posicionamento do estudante no uso da escrita: na redação, o aluno reproduz o discurso da escola, empregando clichês, recebendo por parte do professor somente a avaliação e, muitas vezes, uma proposta de higienização de seu texto. A responsividade bakhtiniana — a devolução da palavra ao outro — não se efetiva nesse tipo de exercício da linguagem. Esse processo leva ao aluno a escrever textos *para a escola*, sem concluir a relação interlocutiva que se supõe a escrita de textos, pois se escreve para proferir algo.

Por outro lado, a produção de textos na escola considera aspectos típicos de interlocutores que necessitam da linguagem para se relacionar com o outro. É necessário que se tenha o que dizer; envolva razões para dizer; escolha estratégias linguísticas; tenha a quem dizer; e mais importante, possua um locutor. O professor, neste processo interacional da linguagem, é o locutor privilegiado do aluno, mas não pode ser o único. Portanto, por meio da reflexão que devemos fazer desse contexto de produção, podemos traçar “[...] caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala.” (GERALDI, 1997, p. 165).

A experiência do aluno passa a ser o objeto da reflexão. A partida para o exercício reflexionante começa no que foi vivido pelo aluno e segue rumo a “[...] ampliações das perspectivas que cada história, individual, permite.” (GERALDI, 1997, p.163).

2.1.6 A revisão e a reescrita de textos

As atividades de produção textual teriam, de acordo com a perspectiva, de contemplar as práticas sociais de uso da língua. Uma pergunta, nada simples, emerge,

pois, desse contexto: como empreender um movimento na sala de aula que ofereça condições reais para o desenvolvimento da escrita?

A resposta é multifacetária e engloba vários aspectos, desde as condições de produção dos textos (especialmente o destinatário, as intenções, os meios de circulação dos textos etc.), a diversidade de gêneros e as relações entre as modalidades oral e escrita ou entre norma culta e variedades linguísticas; entretanto, neste item, resolvemos abordar as etapas pós-escritas. Nessa discussão, a revisão, a reescrita e a refacção do texto constituem procedimentos essenciais para elaboração da escrita, embora os professores de língua materna não façam seus alunos reescreverem frequentemente seus textos, como afirmamos anteriormente.

Pensar a escrita como trabalho ilustra muito bem a imagem que queremos dar a essa habilidade de revisar e reescrever um texto. Abandonando o pensamento de que escrever implica o dom e a inspiração de poucos, partimos para a certeza de que um texto escrito é alcançado — com resultados positivos ou negativos — através do esforço cognitivo-intelectual do sujeito em materializar seu discurso. Fiad (1997) afirma o que segue.

Mesmo nas condições em que a escrita é produzida no contexto escolar, podemos observar que os autores a elaboram em vários momentos, trabalhando-a em busca do texto que expresse o que pretendem e que seja adequado, aos seus objetivos. Ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo. (FIAD, 1997, p. 77)

É importante salientar o que entendemos dos termos empregados nesta etapa do processo de escrita textual: a revisão, a reescrita e refacção.

Spoelder e Ydes (1991) identificaram o processo de revisão como um subproduto das etapas da produção escrita e que, atualmente, obedece ao esquema linear do processo de escrita: pré-texto, escrita e pós-escrita. A revisão, normalmente, é feita neste último estágio, embora os escritores mais competentes o façam de modo menos exaustivo, porque já constroem mentalmente seu texto antes de colocar as palavras no papel, de modo a garantir seu estilo. Isso seria menos estressante para os alunos, pois eles acreditam que “[...] bons escritores tendem a começar revisando globalmente e então localizadamente: eles acrescentam e omitem grandes porções de discurso primeiro e, então, consideram frases e palavras” (SPOELDERS e YDES, 1991, p. 48).

Por outro lado, escritores inexperientes estariam preocupados em descobrir a palavra certa e conformar seu texto às regras ortográficas. Consequentemente, o ato de revisar estaria voltado para a substituição de expressões inadequadas às normas

morfossintáticas da língua. O fato está ligado ao apego dos escritores menos hábeis no primeiro rascunho, pois lhes falta “[...] um repertório de habilidades de revisão que os capacite a renunciar à escrita de um único rascunho” (SPOELDERS e YDES, 1991, p. 48). Segundo estes autores, a grande contribuição do professor não é prescrever fórmulas e regras para revisar, mas compreender como cada aluno comporta-se na revisão, dotando-os de uma maior capacidade de atender a seus propósitos comunicativos e de um controle sobre seu estilo cognitivo.

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p. 80), entende-se que a revisão textual deve ser entendida como

[...] o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto.

Observamos que o termo revisão textual possui, na acepção de um caráter mais genérico e inclui tanto a disposição do autor em refazer seu texto, sendo ele mesmo seu interlocutor, ou a reescrita de textos mediante a intervenção do outro (pares e professores). Com base na visão de Spoelders e Yves e na conceituação feita pelos PCN de Língua Portuguesa, a revisão textual pode revelar um procedimento desencadeado pelas observações de um interlocutor externo ou pelas atividades epilinguísticas do sujeito-escritor. Essas atividades epilinguísticas são caracterizadas como aquelas que proporcionam ao usuário da língua a reflexão sobre os recursos expressivos de que faz uso, tanto na fala como na escrita. São operações, que independentemente da consciência que se tenha sobre a linguagem, demonstram que os sujeitos voltam-se para os recursos do processo comunicativo e manifestam-se “nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos etc.” (GERALDI, 2003, p.24)

Por outro lado, alguns estudos retomam os termos referentes ao ato de reescrever indistintamente. Exemplo disso é a visão de Ruiz, para quem a revisão é percebida como “[...] o trabalho de reescrita, reestruturação, refacção, reelaboração textual, ou retextualização (MARCUSCHI, 1994), realizado pelo aluno em função de intervenções escritas do professor, via correção, com vistas a uma melhor legibilidade de seu texto.” (RUIZ, 2010, p. 25). Para a autora, as ações que se fazem depois da escrita de um texto, tanto por parte do professor quanto do aprendiz, revela o caráter processual da escrita.

Ruiz não ignora que a revisão pode ser realizada durante a escrita da primeira versão do texto, mas o enfoque de seu estudo se refere à revisão pós-escrita, resultado da participação efetiva do professor, considerado o interlocutor mais experiente que deve orientar a compreensão textual do aluno.

Percebemos a pluralidade de conceituações a respeito da ação de reelaborar um texto. Fiad (2009) situa a reescrita como uma prática social — feita por grandes escritores e revelada por seus manuscritos — e como uma prática escolar — visualizada nos rascunhos que os alunos fazem. Para a autora, o processo de reescrita alude ao “[...] conjunto de modificações escriturais pelas quais diversos estados do texto constituem as sequências recuperáveis visando um texto terminal.” (FIAD, 2009, p. 148). Detendo-se mais particularmente ao que se refere à reescrita como prática escolar e a exposição sobre o contexto das propostas feitas a essa atividade pelos documentos oficiais, a autora conclui que a reescrita “[...] é um trabalho que vise à exploração de recursos linguísticos, visando não apenas a adequação do texto, mas também atento aos aspectos estilísticos do texto [...]” (FIAD, 2009, p. 153), portanto, deve ser encarada como “[...] uma prática que não se dissocia da escrita, que pode e deve ser incorporada ao ensino de escrita.” (FIAD, 2009, p. 158).

Com o intuito de direcionar os trabalhos de reescrita do texto, os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998a, p. 47-48) esclarecem que:

[...] o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ser procedimentos de revisão dos textos que produzem. A seleção desse tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos realmente conseguem aprender num dado momento). Considerar o conhecimento prévio do aluno é um princípio didático para todo professor que pretende ensinar procedimentos de revisão quando o objetivo é muito mais do que a qualidade da produção — a atitude crítica diante do próprio texto.

O que se verifica na verdade, contudo, é que o processo de reescrita é tomado como o inverso de uma atitude crítica ao seu próprio texto. O procedimento adotado na reescrita de textos na escola está, muitas vezes, em conformidade com aquilo que Jesus (2003) chamou de higienização do texto, ou seja, “[...] os textos são analisados apenas no nível da transgressão ao estabelecido pelas regras de ortografia, concordância e

pontuação, sem se dar a devida importância às relações de sentido emergentes na interlocução.”(p. 54). O enfoque de uma reescrita para além da higienização presume mecanismos discursivos-enunciativos que revelam o trabalho dos sujeitos na e pela escrita, demarcando a historicidade dos interlocutores que se constituem na e pela escrita.

Grillo (1995), por sua vez, conclui que o sucesso da reescrita está relacionado com o tipo de orientação dada pelo professor e pela habilidade do aluno em alterar. A conclusão se deu através dos dados analisados e que foram retirados de textos reescritos por aluno da sétima série de um curso supletivo. A análise dos textos foi feita observando como os comentários escritos na primeira versão dos textos dos alunos interferiram nas alterações ocorridas na segunda versão. As orientações que se preocuparam em indicar o problema e oferecer possíveis soluções lograram mais êxito do que as que somente explicitavam a infração. A familiaridade com a escrita constitui um facilitador na atividade de reescrever, diante das instruções dadas pelo professor. Outros fatores também interferiram na relação entre professor/aluno e no processo de refacção do texto, como fatores relativos à história pessoal dos alunos como o contato extraescolar com a escrita, a ocupação profissional, a militância em movimentos políticos, e fatores relativos ao tipo de ensino como os textos utilizados na preparação para a produção e o tipo de texto proposto.

A importância da mediação do professor parece ser afirmada pela maioria dos estudiosos. O artigo escrito por Suassuna (2011) trata da importância da forma dialógica de mediação pedagógica e o papel do par mais competente nos processos interativos e de ensino-aprendizagem. Mais do que destacar os problemas textuais, o professor deveria ser um propiciador e facilitador da reflexão, “[...] na medida em que permite que o redator [...] seja exposto à interpretação do outro, passando a compreender melhor como seu discurso está sendo lido e de que forma essa leitura foi construída” (SUASSUNA, 2011, p.119). A aposta na retomada dos textos escritos pelos alunos, segundo a autora, deve ser feita de forma coletiva, tratando o erro como uma pista do que ainda precisa ser aprendido e melhorado. Confrontando a compreensão de outros leitores diante da posição enunciativa do texto, o aluno-escritor poderia ser levado a fazer questionamentos, formulação de hipóteses e a sistematização do conhecimento que garantirá a verdadeira aprendizagem. Enfim, a reescrita de textos escolares estaria condicionada aos procedimentos de intervenção pedagógica que priorizasse o dialogismo, nos moldes bakhtinianos.

Leal (2008) aponta o processo de formação do produtor de texto escrito como um processo longo, a ser continuamente desenvolvido, principalmente pela “[...] postura do professor como compreendente e mediador dessas relações a partir de projetos pedagógicos que permitam instaurar os diálogos necessários ao desenvolvimento dos sujeitos”. (p.66)

Neste trabalho, estaremos nos referindo a essa etapa de escrita – julgada como as modificações feitas pelo produtor nos seus textos, visando geralmente a uma “maior clareza e organização do texto ou a uma maior adequação ao tipo de texto exigido” (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1993, p. 59) – como reescrita, refacção textual, reelaboração ou revisão indistintamente. As operações linguísticas que servirão de baliza para este trabalho serão expostas a seguir.

2.1.7 As operações linguísticas da reescrita textual

A análise das reformulações empreendidas pelos alunos desta pesquisa estará em consonância com a sistematização proposta por Fabre⁷ (2013), a partir das quais são estabelecidas quatro operações linguísticas: adição, substituição, supressão e deslocamento. Para a autora, a operação adição, denominada também por ela de acréscimo, consiste no acréscimo de um elemento gráfico, acento, sinal de pontuação, grafema (...) mas também do acréscimo de uma palavra, de um sintagma, de uma ou de várias frases (p.40)

Já a operação de supressão consiste no apagamento do segmento, sem a substituição deste. Para Fabre, este procedimento “pode se aplicar sobre unidades diversas, acento, grafema, sílaba, palavra, sintagma, uma ou mais frases”. (*idem, ibidem*). Em relação à substituição, Fabre afirma se tratar de “supressão seguida de substituição por um novo termo.” (p.41) E acrescenta: “Ela se aplica sobre um grafema, uma palavra, um sintagma ou sobre conjuntos mais extensos.” (*idem, ibidem*)

Quanto à supressão, a autora define-a como “troca dos elementos, que tendem a modificar a ordem na cadeia.” (*idem, ibidem*)

O modelo proposto para a análise das reformulações executadas pelos alunos em seus textos observou, através de cem redações escolares de crianças entre 6 e 7 anos, na

⁷ O texto de Fabre utilizado neste trabalho foi traduzido por Cristina Felipeto, Eduardo Calil, Eudes Santos, Kall Anne Amorim e publicado na revista Debates em Educação, v.5, n.10, Jul/Dez. 2013.

França, que as reelaborações produzidas na revisão dividem-se entre os quatro tipos de operações, aparecendo na seguinte ordem de frequência: *supressão-substituição-deslocamento-acréscimo*, sendo as duas primeiras as mais recorrentes. (p.52)

Estudo semelhante foi conduzido, aqui no Brasil, por Fiad (1991). A autora analisou textos produzidos por alunos do 1º ano do curso de Letras em duas versões (texto original e texto reformulado), com orientações de revisão do professor e de um monitor. Também tendo por aporte teórico a classificação das operações linguísticas organizadas por Fabre (2013), Fiad observou que as operações de *substituição* e *adição* aparecem com mais frequência do que as operações de *deslocamento* e *supressão*.

A adição, segundo Fiad (idem), está “diretamente relacionadas às observações feitas pelos leitores aos autores dos textos” (p. 94). Apesar da substituição, a pesquisadora afirma que “os casos mais significativos de substituição são aqueles (...) em que as mudanças ocorridas refletem mais claramente a reflexão do autor como leitor de seu texto” (p. 95).

Apoiando-se na taxonomia proposta por Fabre, Menegassi (1998) realizou um estudo com textos produzidos por trinta calouros do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sendo uma primeira versão sem correções e a segunda versão reescrita a partir das sugestões de revisão propostas pelo professor da turma. Os objetivos da pesquisa consistiam em estudar as operações linguísticas sugeridas e atendidas pelos alunos, bem como as não atendidas e as operações empregadas para ir além das sugestões de revisão bem como comparar as operações linguísticas utilizadas pelo professor e pelos alunos.

Os resultados da pesquisa do autor apontam a importância dos comentários feitos pelo professor no texto, sendo as sugestões atendidas pelos alunos superiores às não acatadas. Outra observação importante diz respeito à frequência das operações: a *substituição* foi a mais empregada pelos professores em suas sugestões e atendidas pelos alunos.

Em vista do que foi exposto, as operações linguísticas analisadas neste trabalho também estarão em conformidade com a classificação apontada por Fabre (2013). A adoção dessa perspectiva permitirá abordar a reelaboração escrita em função dos processos mais produtivos na revisão textual.

Capítulo III – Metodologia

A pesquisa iniciou-se, como dito anteriormente, com a intenção de avaliar os resultados da reescrita de um texto, a partir da leitura oral feita pelo próprio aluno. Pensando nessa possibilidade de pesquisa, passamos a planejar uma sequência de atividades, para que os alunos pudessem desenvolver cada etapa desse processo de reescritura textual.

Desde o início da pós-graduação, tivemos como preocupação elaborar projetos que viabilizassem o aprendizado de algum tópico no ensino da língua portuguesa. Encaramos esse desafio e desenvolvemos um trabalho no qual um público específico do Ensino Fundamental, uma turma de nono ano, fosse instigado a escrever duas versões de uma mesma história, entremeadas pela leitura oral. O nosso intento foi compreender melhor a possível influência da leitura oral na reescrita dos alunos. Por isso, atentamos para a especificidade da situação e buscamos criar condições para que o processo aproximasse do ideal.

Tradicionalmente, nas pesquisas científicas, estabelecem-se questões norteadoras que sustentarão ou não as hipóteses. Neste estudo, porém, aproximamos nossa pesquisa de uma postura qualitativa, devendo o corpus mostrar sinais que apontem quanto ao papel da leitura oral na reescritura dos textos.

Uma generalização dos fatos não é possível de se fazer, devido à subjetividade que permeia o processo de reelaboração de textos. Devemos levar em conta que a constituição do corpus deu-se dentro de uma atividade escolar e não produzido somente para fins da pesquisa. Na verdade, os alunos pareciam ignorar o fato de que seus textos e a gravação serviriam para uma pesquisa acadêmica, talvez por observarem a postura pedagógica da professora – e não da pesquisadora –, não criaram expectativas quanto ao estudo em desenvolvimento. É importante frisar que, apesar dessa postura dos alunos, estes foram informados a respeito da pesquisa acadêmica e das atividades a serem realizadas em sala de aula.⁸

⁸ Todos os sujeitos do trabalho (alunos e seus respectivos responsáveis) participaram voluntariamente após devida orientação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (responsável) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (estudante).

2.1 O contexto escolar

A escola, na qual se desenvolveu a pesquisa, começou a funcionar no ano de 1972, no bairro Lagoa, na capital de Minas Gerais, Belo Horizonte. O bairro Lagoa está localizado na região administrativa denominada Venda Nova, parte norte da cidade.

Essa região esteve ligada, por mais de 200 anos, administrativamente, a outros municípios circunvizinhos a Belo Horizonte, como Sabará, Santa Luzia e até Campanha (atual Justinópolis, Ribeirão das Neves). Entretanto, em 1949, Venda Nova foi definitivamente anexada à capital mineira, atendendo a reivindicações antigas da comunidade. Segundo o censo do IBGE de 2010, atualmente, ocupa uma área de 28,30 quilômetros quadrados e conta com uma população de 260 mil habitantes.

A ocupação do bairro Lagoa começou na década de 1970, mas seu loteamento só foi aprovado em 1981. Em 1983, foi aprovada, como complemento do bairro Lagoa, parte do loteamento denominado Vila Maria José.

Portanto, a partir da década de 80, o bairro surgiu em Venda Nova, integrando o processo de expansão e povoamento da região que já era habitada antes mesmo da instalação da capital mineira em Belo Horizonte, em 1897.

Com a anexação de Venda Nova a Belo Horizonte, em 1948, o desenvolvimento da região foi acelerado pelo surgimento de bairros sem autorização da Prefeitura, como resultado do loteamento das antigas fazendas. A população aumentou, mas os serviços de água, luz e saneamento não acompanharam esse crescimento, deixando muitos moradores em condições de vida precárias. (HISTÓRIAS, 1998, p.21)

Embora já tenham se passado mais de três décadas de sua consolidação, o bairro Lagoa ainda enfrenta alguns problemas com a infraestrutura, principalmente referente ao saneamento básico.

Até a década de 1980, muitos desses bairros não tinham um abastecimento de água total e suas ruas estavam sem pavimentação ou com parte sem pavimento. A maioria dos loteamentos são irregulares e precários. Esses bairros reúnem uma população de baixa renda que, progressivamente, está ocupando o grande número de lotes vagos presentes na região. (HISTÓRIAS, 1998, p.26)

2.1.2 A escola

A escola atende o público do seu entorno, como as comunidades Santa Fé (Cidade de Ribeirão das Neves), Lagoa, Lagoinha e adjacências.

Por sua grande extensão, acolheu, no ano de 2014, aproximadamente 1600 alunos, tanto os do Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos. Atende a todos os turnos, com a seguinte estrutura organizacional:

- 1º turno: Ensino Médio Regular e 8º e 9º anos do Ensino Fundamental Regular;
- 2º turno: Ciclo Básico da Alfabetização e 6º e 7º anos do Ensino Fundamental Regular;
- 3º turno: Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos;

A instituição é pública e está ligada à administração estadual do Estado de Minas Gerais. Desde 2005, a Secretaria de Educação definiu um conjunto de conteúdos comuns a serem ensinados, nos níveis fundamental e médio, em todas as escolas estaduais, denominado de Currículo Básico Comum (CBC). A organização curricular deveria ser feita, portanto, com base no CBC de cada área do conhecimento específico.

2.1.3 A programação curricular de Língua Portuguesa

O currículo de Língua Portuguesa está organizado atualmente em torno de três eixos temáticos: I. *Compreensão e Produção de Textos* (tema 1: Gêneros - Subtemas: operações de contextualização, tematização, enunciação e textualização; tema 2: Suportes textuais - Subtemas: Revistas, Livros Didáticos e Técnicos); II. *Linguagem e língua*; III. *A literatura brasileira e outras manifestações culturais*. (tema 1: Temas, motivos e estilos na literatura brasileira e em outras manifestações culturais; tema 2: Estilos de época na literatura brasileira e em outras manifestações culturais). (BRASIL, 2005, p.)

No eixo temático 1, as operações que se configuram como subtemas do tema 1 são essenciais para atingir a competência visada de compreender e produzir textos orais e escritos de todos os gêneros e domínios. No segundo eixo temático, a orientação é trabalhar aspectos da linguagem e da língua, expandindo primeiro eixo, ou ainda, organizando os temas em unidades temáticas. O último eixo tem como objetivo despertar o interesse dos alunos pela leitura de textos literários que compõem o quadro formal da literatura brasileira.

A disciplina Língua Portuguesa recebeu o acréscimo de mais uma aula, totalizando, desde 2013, seis aulas semanais na segunda fase no Ensino Fundamental.

Antes a esse período, uma dessas seis aulas era separada como Aula de Redação, cujo professor não era o mesmo que lecionava Língua Portuguesa. Entendeu-se que essa aula de redação deveria tornar-se parte da disciplina de português. Podemos considerar essa mudança como um avanço no entendimento que se dá à produção textual, não desvinculada do ensino da língua materna, mas um dos seus propósitos educacionais.

2.1.4 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa, os alunos de uma turma do último ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, são adolescentes e têm entre 13 e 14 anos de idade. Esses jovens, em sua maioria, são egressos da própria escola, desde as classes iniciais de alfabetização, e são sustentados por pais ou familiares mais próximos.

Inicialmente, o estudo seria desenvolvido com uma turma de trinta e sete alunos, formada por vinte e duas meninas e quinze meninos. O objetivo era desenvolver uma atividade avaliativa com uma turma e garantir a execução do trabalho como um procedimento pedagógico. A participação desta turma é mais frequente nas atividades escolares propostas pela professora e isso levou-nos a selecionar esse grupo para a pesquisa.

Embora se tenha feito um esforço para que todos participassem do trabalho, alguns alunos não responderam satisfatoriamente à solicitação: nove alunos ficaram de fora do projeto. Esses estudantes não se dispuseram a fazer a primeira versão do texto, portanto escolhendo não participarem do trabalho. Mesmo atribuindo pontos à produção escrita, esses alunos não se interessaram pela atividade. Temos, ao final do projeto, quinze meninas e doze meninos, totalizando vinte e sete participantes.

2.2 A geração de dados

No último semestre de 2014, foi desenvolvida, junto a alunos do nono ano, a produção de textos, produzidos em primeira e segunda versão. O conjunto desses textos fez parte de uma atividade avaliativa, que pretendeu criar textos, que depois foram oralizados e dispostos em áudio num blog pessoal da professora.

Para iniciar o trabalho, os alunos foram consultados sobre a possibilidade de se tornarem sujeitos de uma pesquisa sobre a reescrita textual e a leitura oral. Em seguida,

os alunos levaram para os pais assinarem o Termo de Consentimento. A maioria dos alunos e seus respectivos pais aceitaram a proposta e assinaram o Termo que consentia o uso da imagem e das produções textuais realizadas. Houve apenas uma mãe que, preocupada com a possível divulgação da imagem da filha, foi à escola conferir junto à professora a certeza que não haveria publicação em sites ou redes sociais da gravação em vídeo.

Acrescentamos também que o trabalho, além de fazer parte de uma pesquisa acadêmica, estaria sendo considerada como uma atividade avaliativa. Optou-se por atribuir pontos para a participação dos alunos para que houvesse mais engajamento nas atividades por parte deles.

De posse dos Termos devidamente assinados, e depois de esclarecer como seria a execução do trabalho, selecionou-se um dia para que a atividade fosse iniciada com a apresentação de quatro causos. Essa aula foi o ponto de partida para se conhecer o gênero, ou pelo menos, reconhecer esse gênero no cotidiano. Os causos de Rolando Boldrin (Anexo 1) mostraram-se muito pertinentes por dois motivos: a proximidade da linguagem das histórias orais e escritas do referido autor com o dialeto mineiro e o fácil acesso a suas obras, seja pela televisão seja pela internet.

Ao exibir os vídeos, em sala, observamos o interesse e a atenção dos alunos no modo de narrar e nas histórias propriamente ditas. Logo em seguida à exibição dos vídeos, iniciamos a leitura de mais dois causos de Boldrin, impressos e distribuídos para cada um. Não houve recusa, durante a leitura, o que nos levou a prosseguir sem receio com a atividade. Resolveu-se não partir para a interpretação escrita dos causos, mas perguntas foram feitas oralmente, que pontuavam algumas características dos causos.

- a) O que as narrativas têm em comum, considerando o assunto?
- b) Considere os causos estudados: O narrador participa de todas as histórias?
- c) Muitas vezes, nas narrativas orais e escritas, temos a presença de diálogos. Nos causos lidos / ouvidos, o narrador utiliza esse recurso? Que importância tem isso para a história?
- d) A linguagem nos diálogos aproxima-se da formalidade ou da informalidade?
- e) Compare os trechos em que o narrador conta a história de Juvenal Larápio e o diálogo que ocorre entre ele, as testemunhas e o delegado. Que diferenças vocês percebem na linguagem dessas duas partes?
- f) Você acha que se o caso fosse contado utilizando a norma padrão do Português Brasileiro o sentido seria o mesmo? Por quê?
- g) Que recursos o narrador utiliza para envolver o leitor na história?
- h) Vocês já ouviram de seus pais ou avós algum caso?

Consideramos essa parte introdutória à atividade de escrita que veio a seguir, uma espécie de conversa com o aluno a respeito do que eles são os causos. De forma a ambientar o aluno, foram discutidas questões, a partir do roteiro acima, questões referentes à linguagem empregada. O intuito foi o de explorar os aspectos próprios da estrutura recorrente do caso para que o aluno pudesse compreender o gênero e, quiçá, reconhecesse este no seu cotidiano. Solicitamos, aos alunos, que se preparassem para escrever um caso, pesquisando uma história na internet, com os familiares ou buscando no próprio repertório uma narrativa que se enquadrasse nas características do gênero em questão.

No dia posterior a essa atividade, em 29 de setembro, os alunos foram convidados a escrever a primeira versão dos causos que gostariam de contar. A proposta foi de produzir um caso, levando em conta o gênero e suas especificidades (linguagem, tema, enredo). A ideia foi o de escrever um caso para virar um *podcast*⁹, sendo este publicado no blog da professora¹⁰. A seguinte orientação foi entregue numa folha, na qual os alunos deveriam escrever o caso:

Chegou a sua hora de ser um "contadô" ou contadora de causos. Tente lembrar um caso contado pelos seus familiares ou invente o seu. Não se esqueça de que o seu caso será ouvido por muitos internautas, por isso, capriche!

Nesse mesmo dia, a maioria dos textos foi recolhida pela professora, embora alguns alunos tenham pedido um prazo maior para a entrega, pois gostariam de consultar familiares, que já teriam contado causos para eles em outros momentos.

Com todos os textos em mão, com exceção daqueles que não quiseram escrever, começou a gravação, no dia 06 de outubro, da leitura em voz alta de cada aluno. Optou-se por gravar a leitura primeiramente numa sala de aula disponível. As primeiras gravações realizaram-se na própria sala em que a turma ocupava, pois no dia citado anteriormente poucos alunos compareceram à escola e decidiu-se por reuni-los em uma só sala. Nos demais dias de gravação, recorreu-se à sala dos professores e biblioteca. Essa variação deve-se à disponibilidade dos lugares, nos horários pretendidos para a gravação, e também para a manutenção do mínimo de privacidade para o procedimento.

⁹ Documento de áudio para ser publicado em um blog ou site. (ROJO, 2012, p.239)

¹⁰ <http://criatoriotextual.blogspot.com.br/>

Foram utilizados para a gravação um fone de ouvidos, com um microfone acoplado, e um notebook e um *tablet*. Por ser mais fácil de ser transportado e ter mais tempo de duração da bateria, esse último equipamento foi o mais utilizado para tal fim.

O uso do fone de ouvido – ao invés de apenas um microfone – foi necessário para que barulho externo não interferisse na concentração dos alunos durante a gravação. Pela observação do material, não se percebeu tal incômodo, embora os ruídos externos tenham sido captados pelo microfone. São vozes de outras pessoas, batidas, pancadas etc. Qualquer que fosse o espaço de escola, enfrentaríamos essa dificuldade. O uso de um ambiente acusticamente tratado para fazer a gravação não foi possível por ser tratar de uma escola pública e nem seria o nosso intento tirar a espontaneidade do procedimento.

Devido à aplicação das provas bimestrais e à semana de feriado e recessos em outubro, a gravação teve que ser adiada para o final do mês. Assim, as filmagens foram retomadas entre os dias 22 e 28 de outubro. Pretendeu-se com a produção de imagem dos alunos durante a leitura em voz alta perceber certos sinais que pudessem explicar a atividade epilingüística desses sujeitos, como as expressões faciais.

É importante esclarecer que, no mesmo dia da gravação da leitura, foi realizada a reescrita do texto. Evidentemente os alunos já estavam de posse da primeira versão do caso e, no dia da filmagem, receberam uma folha em branco para realizar a reescrita, que esboçava a seguinte orientação:

Agora que você escreveu a primeira versão e foi gravado lendo seu texto, você deve escutar a sua própria leitura e reescrever seu texto. Lembre-se de que seu caso será lido e gravado por outra pessoa. Portanto, capriche na releitura e reescrita de seu texto.

Essa etapa não sofreu nenhuma interferência da professora, no sentido de orientar quais eram as correções que eles deviam fazer no texto. A primeira versão foi devolvida no dia gravação, sem correção nenhuma da professora, aos alunos. Esse procedimento permitiu garantir a não influência do professor na reescrita, já que a intenção da pesquisa era a de verificar em que medida a oralização do texto pode resultar em uma modificação no texto escrito.

O primeiro participante a gravar sua leitura, MM7, solicitou à professora que, antes de iniciar a reescrita, pudesse se ver durante a gravação. Essa etapa não estava

prevista anteriormente, contudo percebendo a importância desse pedido e a escuta da sua própria leitura como um apoio na revisão do texto, incluímos mais esse procedimento. Assim, pedia-se ao aluno que depois de gravar a sua leitura, ouvisse-a com o intuito de ajudar na reescrita. Depois de ouvir sua própria leitura, os alunos deveriam reescrever seu próprio texto, sem a intervenção do professor. O objetivo foi somente o de auxiliar na reescrita textual, uma vez que essa etapa da produção textual ainda é pouco desenvolvida nas escolas, e percebeu-se certa insegurança nos alunos para desempenhar tal tarefa.

A medida adotada, num primeiro momento, não foi muito bem aceita pela professora e pela orientadora envolvidas no projeto, uma vez que poderia ser atribuída à escuta a influência na reescrita. Entretanto, como os informantes não se sentiram capazes de reescreverem sozinhos, foi pensada uma estratégia para induzir essa reescrita, sem o auxílio do professor: a de ouvir a sua própria leitura do texto. Com essa clareza, seguiu-se o trabalho que visava apontar aspectos da reescrita que têm relação com a leitura oral.

Ao final da pesquisa, cada informante teria duas versões do seu próprio texto e a gravação em vídeo da leitura em voz alta da primeira versão.

2.2.1 A proposta de trabalho com o gênero *causo*

Tornou-se prática consensual hoje, entre os professores, o ensino de Língua Portuguesa por meio de algum gênero. As consequências dessa nova postura de se buscar uma nova metodologia no ensino da língua são vistas na produção de muitos estudos que focam o estudo dos gêneros e na mudança na configuração dos livros didáticos. A tendência hoje é ensinar partindo dos gêneros, com o intuito de compreender o funcionamento dos diversos textos, sem deixar de explorar os aspectos linguísticos e gramaticais da língua.

Essa mudança começou com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1998, nos quais o gênero discursivo passou a ser objeto a ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa. Esse documento considera que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21)

Como proposta para a produção textual para esta pesquisa e formação do corpus de análise, optou-se pelo *causo*, um dos gêneros mais comuns no cotidiano dos alunos. A expectativa era que a estrutura dos causos já fosse de conhecimento deles, visto que já era esperado que, em algum momento da vida daqueles estudantes, eles já tivessem entrado em contato com esse gênero. Essa hipótese foi facilmente comprovada, uma vez que muitos alunos associaram histórias ouvidas de seus familiares aos causos estudados em sala.

Após a etapa burocrática do trabalho (esclarecimento do trabalho a ser desenvolvido, entrega e devolução dos termos de assentimento e consentimento), uma aula foi utilizada para a leitura dos causos para os alunos. Esse momento possibilitou a introdução do gênero no projeto e reconhecimento desse em situações fora da escola.

Apesar de diferentes quanto ao assunto, os textos apresentam informações semelhantes, integrando-se numa mesma tipologia textual, a do texto narrativo. Na teoria de gênero de Bahktin (2003), o conteúdo temático – ou simplesmente tema – refere-se a uma das três dimensões do enunciado concreto e, portanto, de um gênero. Nessa concepção, o tema é, também, o tipo de conteúdo próprio de um gênero, como o cotidiano do autor, em um diário, a preparação de um prato, numa receita, ou a composição, o modo de usar e as precauções correspondentes, numa bula de remédio. O *causo*, por sua vez, tematiza uma história (verídica ou não) narrada de forma engraçada, com um cunho popular e pertencente à tradição oral, possuindo grande valor cultural. São narrativas marcadas por acontecimentos e costumes próprios de cidades do interior de certa região ou do universo do contador.

Em Oliveira (2003b), a caracterização é identificada especialmente por sua textualidade:

O contador participa efetivamente da narrativa como personagem ou testemunha, detalhando os nomes, as características das pessoas e dos locais onde a ação se desenrola, preocupando-se em lhes dar cunho de verdade. As histórias são contadas, pois, em primeira pessoa, em linguagem caipira, coloquial, metafórica e expressiva, com temática marcada por acontecimentos, aspirações e costumes próprios de cidades interioranas e do universo dos contadores [...]. A linguagem é criada propositalmente com a intenção de ser típica ou original, o que explica a diversidade de prosódias, as variações nas marcas da ironia ou crítica, nas situações de comicidade ou de transgressões, entre outros. (p.119-120)

O *causo* é, assim, um gênero que resgata o imaginário e a memória coletiva e revela crenças e valores, carregados de uma visão de mundo que enaltece a alma caipira.

As histórias são, geralmente, contadas em primeira pessoa e notadamente marcadas pela língua oral e as expressões peculiares de uma região, e quando transcritas, aproximam-se muito da oralidade.

Por ser um gênero oral, poderia o causo não estar adequado aos propósitos de uma pesquisa cujo enfoque está relacionado à reescrita de um texto. Entretanto, justifica-se a opção por esse gênero nesse trabalho, pois, ao vivenciar a leitura e a escuta de causos, ponderamos não ser um despropósito a escrita desse gênero. Qualquer oportunidade de produção de um texto em sala de aula – e qualquer professor tem ciência disso – deve, por assim dizer, buscar a motivação para que esse intento aconteça. E como a avaliação foi positiva quanto à receptividade na atividade de escuta e leitura de casos, propusemos que os alunos escrevem seus próprios causos, simulando que eles fossem contadores de histórias.

2.2.2 Os causos de Rolando Boldrin

Num primeiro momento, para chamar a atenção dos alunos para a contação de causos, exibimos dois episódios de uma série de vídeos intitulados como “O causo do dia”, cujo conteúdo é extraído do programa Sr. Brasil pela rede televisiva brasileira Cultura. Os trechos do programa referem-se à narração de causos feita pelo apresentador Rolando Boldrin para uma plateia e convidados do programa. O site da TV cultura disponibiliza setenta e sete gravações das narrações de causos, além de exibir outras atrações gravadas do programa.

Para nossa pesquisa, selecionamos os episódios “O causo do dia – 35” e “O causo do dia – 70”. No primeiro causo, intitulado como “Ligações que custam caro”, Rolando Boldrin narra a história de um papagaio (ave) é fixado na parede, por ter feito ligações telefônicas para lugares distantes. O dono da ave fica muito espantando com o preço que teria que pagar pela conta telefônica e descobre, depois de algum tempo, quem fazia as chamadas telefônicas. Muito nervoso, ele resolve dar um castigo no animal: prega-o pelas asas, na parede de casa, por dez dias, para que ele não voltasse a telefonar. Ao se deparar com um crucifixo do outro lado cômodo, pergunta para Jesus há quanto tempo ele estava pregado ali. A resposta não poderia ser outra “Estou aqui, meu filho, há mais de dois mil anos...”. O papagaio, na voz do apresentador, conclui dizendo: “Então você deve ter ligado pra longe, né?”

O caso número setenta não é introduzido pelo título, mas pela apresentação das personagens da história: a mulher e seu gato. Embora não explicita a origem da história, o caso reconta a fábula “No dia em que o gato falou”, de Millôr Fernandes. A narrativa conta a história de uma mulher que tinha um gato de estimação e, por achá-lo muito inteligente, cismou que o bichano poderia aprender a falar. Todos os dias ela pedia para que o gato falasse. Por anos ela insistia nessa ideia, até simpatia para isso ela fez: dar uma sopa de papagaio para ele. E nada. Até que um dia, o gato resolve falar e alerta a dona de um incêndio que acontecia no prédio. A senhora ficou tão maravilhada e extasiada com o fato que não deu importância ao que o animal falava. Por conta disso, não se protegeu do desabamento do prédio e acabou morrendo. No final da narração, Boldrin retoma a última fala do gato, parodiando-a:

Mas que mulher cretina...hein? Fica três anos insistindo pra eu falar () e não prestar atenção...

Logo após a exibição dos vídeos, foram distribuídas cópias de mais dois casos de Rolando Boldrin, retirados da sua página pessoal da *Internet*. Pretendeu-se, com a leitura dos textos, além de apresentar a forma escrita, expor a caracterização do gênero, através das perguntas feitas oralmente aos alunos.

O primeiro caso, “Por falar em eleição”, coloca em cena o discurso do candidato a deputado Genésio pela cidade de São Joaquim da Barra, interior de São Paulo. Como era analfabeto, mas bastante popular, recebia ajuda dos cabos eleitorais quando discursava nos palanques. Numa dessas circunstâncias, o narrador reproduz um trecho desses discursos, notadamente marcado pela oralidade de um “baiano sem letras”:

GENÉSIO (em tom sempre discursivo) – A Assembléia ge-néis-la-tiva, de Sum Paulo, vai ter lá... se eu ganhá as inleição – um verdadêro trabaiadô para o povo. Vô trabaiaá quiném um leão da Afra (África). E quem quisé vortá nimim... que vorte...

A opção por reproduzir o falar da variante mais informal é característica também do segundo caso, “O roubo do relógio”. O diálogo entre o delegado, as três testemunhas e Justino Larápio, sendo este último acusado de roubar o relógio do compadre seu João, na cidade de Pau Fincado. Ninguém tinha visto o crime, mas não hesitava em atribuir a ação ao Justino. Por não ter provas testemunhais do crime, o

delegado absolve o homem. Justino, sem entender a palavra “absolvido”, denuncia a si próprio ao perguntar se precisava entregar o relógio.

2.3 Procedimento de análise dos dados

Cada leitura foi analisada separadamente e de forma atenta, para que fosse possível selecionar os aspectos na oralização dos textos que poderiam apontar para a atitude epilinguística do sujeito. No primeiro momento, nosso olhar deteve-se perante as pausas, os silêncios, as repetições, os falsos começos, os comentários. Uma segunda escuta era realizada para se confirmar a realização do aspecto na leitura oral. Verificada a existência, anota-se na primeira versão, exatamente no ponto de sua ocorrência, sobrepondo o apontamento do aspecto ao seu lugar correspondente na escrita. O primeiro texto do aluno foi, portanto, o segundo dado a ser analisado.

Depois dessa primeira verificação, entre leitura em voz alta primeira versão, procedia-se à busca, na reescrita da caracterização desse processo epilinguístico. Ou seja, a cada comportamento que denunciasse algum processo de reconstrução oral do texto, partia-se para a comprovação do fenômeno na segunda versão. São operações que viabilizassem uma leitura mais apropriada do texto. Essas incidências na reescrita então foram analisadas e categorizadas nos itens que constam no próximo capítulo.

Capítulo III - Análise dos dados

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da análise dos dados, cujo interesse foi verificar quais foram as operações linguísticas efetuadas pelos alunos na revisão/reescrita dos textos. Assim, este capítulo foi dividido em seções, que revelam as etapas efetivadas no estudo do corpus, bem como as observações advindas de cada fase analítica. Assim, na primeira seção (3.1), as ações comportamentais dos alunos, durante a gravação, são apresentadas individualmente. As questões mais relevantes referentes à leitura em voz alta, mesmo que não sejam exatamente o foco da pesquisa, foram comentados, objetivando lançar questionamentos a respeito de comportamentos envolvidos na oralização do texto, por exemplo, a movimentação dos olhos. A seção 3.2, por sua vez, detalha como se deu a análise dos dados, utilizando para isso a taxinomia proposta por Fabre (2013). Propusemos, neste caso, o emprego de siglas correspondentes às operações de acréscimo, substituição, supressão e deslocamento, nos seguintes níveis linguísticos: grafema, vocábulo, sintagma, oração, frase e parágrafo. A terceira seção (3.3) faz referência aos resultados gerais da análise, construindo assim, o panorama geral das ações linguísticas dos alunos, independentemente da possibilidade de influência da leitura oral. Veremos no subcapítulo (3.4) quais foram as operações linguísticas mais empregadas na reescrita, quando considerada a leitura em voz alta, sendo esta etapa o resultado da triangulação dos dados.

3.1. A análise das gravações realizadas após a escrita da primeira versão

Nossa preocupação não foi descaracterizar as atividades propostas aos alunos como procedimento fora da prática escolar. Isso foi possível pela introdução ao estudo do gênero *causo* e pela estratégia de criar algumas etapas para a escrita / reescrita de um texto, que seria disponibilizado em forma de áudio num blog. Foi acordado entre alunos e professora que, para uma gravação em áudio de um texto escrito por eles, seria necessário que cada um “treinasse” – gravando em vídeo – a leitura em voz alta do seu próprio texto. O próximo passo seria fazer as devidas “correções” no texto, reescrevendo-o sem a intervenção do professor.

Podemos afirmar que os alunos se empenharam na execução da tarefa, demonstrado pela seriedade com que conduziram a leitura oral dos seus textos e pela

tentativa de “melhorar” o seu texto. Para muitos alunos, a tarefa de reescrever não deixa de ser um mero “passar a limpo”, procedimento que não foi verificado nessa pesquisa. Todos, em maior ou menor grau, fizeram alguma alteração em seu texto. Evidentemente, caberiam intervenções do professor no processo de reescrita, no sentido de conduzir uma reescrita mais eficaz, no entanto nossa intenção era de verificar que aspectos da reescrita poderiam ser acessados pela leitura oral; daí nosso distanciamento nos momentos da reescrita e da leitura oral.

Como resultado da proposta da tríade *ler – ler em voz alta – reescrever* um texto, para a pesquisa, reunimos trinta e uma gravações em vídeo e cinquenta e seis textos, sendo que cada metade desse total refere-se às duas versões da narrativa.

Nosso olhar deteve-se, primeiramente, na forma como era conduzida a leitura, para depois verificar na reescrita se algum aspecto prosódico (pausa, hesitação, alongamento, falso começo, repetição etc.) ou alguma ação comportamental pudesse indicar a atividade epilinguística desse sujeito diante de algum desvio no seu texto escrito e que fosse efetivada em alguma mudança na segunda versão. Por isso, as ocorrências durante a leitura oral, *a priori*, foram o nosso foco de análise.

3.1.1. Ocorrências durante a leitura oral: resultados da primeira etapa

Iniciaremos pela observação da leitura oral. Parece importante detalhar alguns aspectos comportamentais de cada aluno durante essa atividade. Para isso, montou-se um quadro relacionando cada sujeito ao seu desempenho durante a leitura.

Esse quadro, que será exposto mais adiante, está organizada em cinco colunas. A primeira coluna exibe a sequência dos sujeitos que participaram da pesquisa, tendo a ordenação alfabética dos nomes usado como parâmetro. A segunda coluna relaciona as siglas utilizadas para a identificação desses sujeitos. Essa sigla foi constituída por duas letras e um número, sendo a primeira letra correspondente ao nome; a segunda, F ou M, identificando o gênero do sujeito (feminino ou masculino), e por último, o número correspondente à posição do aluno na ordem alfabética. Ressaltamos que o gênero dos participantes não foi um critério determinante para a análise proposta nesta pesquisa, embora essa característica tenha sido exposta no quadro, apenas para identificar essa característica do sujeito. Para que o contrário ocorresse, era necessário selecionar a

mesma quantidade de alunos para representar o grupo feminino e o grupo masculino, o que demandaria exclusões de alguns sujeitos e adoção de critérios seletivos para a participação na pesquisa.

Na terceira coluna, temos o tempo gasto em cada leitura. Nas duas últimas, apresentam-se propriamente as observações feitas acerca da oralização. A penúltima traz como observações acerca da leitura dos títulos: nesse item, mostraremos se o aluno iniciou-se a leitura pelo título ou pelo corpo do texto. Na última coluna, constam as impressões obtidas pela observação do comportamento do aluno durante a gravação da leitura. Observa-se a presença de três regravações da leitura oral de alunos que se dispuseram a repetir o procedimento. No caso de CF2 e FF4, as próprias participantes ficaram insatisfeitas com a qualidade da imagem e do som do aparelho (notebook) e, por isso, pediram uma segunda gravação da leitura, sendo feita pelo tablet. Já no caso de JM6, a solicitação para repetir a tarefa partiu da pesquisadora, que percebeu o desconforto do aluno depois de uma série de desvios, pausas e hesitações no final da leitura.

As observações desta primeira etapa de análise têm o intuito de descrever como o aluno se comportou durante a leitura oral, apresentando os gestos, expressões e a movimentação dos olhos e da cabeça. Esse último aspecto será mencionado quando o leitor destoar dos outros, demonstrando assim uma excessiva rotação da cabeça para acompanhar as linhas do texto. Vamos, assim, diferenciar o aluno que movimenta mais a cabeça daquele que utiliza mais o movimento ocular para desempenhar tal tarefa. Também apontamos os aspectos que fazem uma leitura ser mais ou menos fluente, tais como a pouca ou nenhuma hesitação. O fenômeno da hesitação desponta como uma evidência de que o leitor está em dúvida quanto algum aspecto de seu texto e tenta ganhar tempo enquanto reformula o trecho. As repetições, os alongamentos de sílabas e os falsos começos também fazem parte desse processo de reflexão sobre o texto. Comentaremos também a respeito dos casos em que os alunos refizeram a gravação, especificamente os participantes CF2, FF4 e JM6.

Quadro 2 - Informações sobre o comportamento dos participantes durante a leitura

Participante	SIGLA	DURAÇÃO LEITURA	Começa pelo título?	Observações acerca da leitura oral
--------------	-------	-----------------	---------------------	------------------------------------

Participante 1	AF1	51''	Sim, mas antes pergunta se é para ler o título.	Sorri ao final da leitura; levanta a folha durante a leitura, atrapalhando um pouco a filmagem.
Participante 2	CF2	1ª leitura: 1'06''/ 2ª leitura: 58''	Na primeira gravação, começa pelo título.	Duas gravações / (1ª leitura); gravação feita no notebook; demonstra pouca hesitação. / (2ª leitura) gravação feita no <i>tablet</i> , com a ajuda de um microfone; a aluna revela mais fluência em comparação com a primeira leitura.
Participante 3	DF3	2'45''	Sim	Hesitação na leitura, leitura pouco clara de alguns trechos.
Participante 4	FF4	1ª leitura: 1'32'' / 2ª leitura: 1'48''	Na segunda gravação, começa pelo título.	Duas gravações / (1ª leitura) gravação feita no notebook; dispersa-se com a abertura da porta da sala, mas não perde o fio da narrativa / Hesitação (“Não acredita...nesse negócio de espírito”) / Mais hesitações na segunda leitura, embora a hesitação notada no trecho destacado acima não se repete. (2ª leitura) gravação feita no <i>tablet</i> , Leitura mais fluente do texto em comparação com a primeira.
Participante 5	FF5	1'29''	Sim	Alongamento de sílabas, coincidindo com certos segmentos “ <i>entrar lá:::à noite:::</i> ”) / Lê a palavra “destruir”, relê a passagem com o vocábulo adequado ao contexto (distribuir o prêmio), mas não a pronuncia corretamente (distibuí).
Participante 6	GM1	1'43''	Sim	Relê parte, cuja entonação não estava adequada (“Corri de encontro com ela”) / Lê baixo e com uma velocidade maior do que os outros leitores. Acaba rapidamente a leitura no final; faz gracejo, ao final, mostrando a língua para o vídeo.
Participante 7	GM2	1'32''	Não	Lê baixo e rápido. Movimenta bem o pescoço, para acompanhar a linha do texto.
Participante 8	IM3	1'28''	Não	Lê, hesitando em alguns momentos. Percebe-se a movimentação da cabeça acompanhando a linha do texto. Erra em alguns trechos, mas se autocorrige. Sorri ao final da leitura.
Participante 9	IF6	1'11''	Sim	Lê baixo, hesitando em alguns trechos. Movimenta o pescoço.

Participante 10	IM4	1'04''	Sim	Hesitação em quebra de linha / Retoma a leitura da última palavra da linha anterior. / Movimenta o pescoço durante a leitura, para acompanhar a linha do texto.
Participante 11	JM5	2'08''	Não	Também acompanha a linha, movimentando a cabeça. / Hesitação na mudança de linha.
Participante 12	JM6	1ª leitura: 48''/ 2ª leitura: 36''	Sim, nas duas gravações	Duas gravações / Na primeira gravação, houve interferência de barulho do ambiente, o que desconcentrou o aluno. A pedido da professora, é feita uma nova filmagem. / Aquece a voz na 2ª leitura. / Faz uma leitura pouca expressiva.
Participante 13	JF7	32''	Sim	É interrompida pela pergunta de uma pessoa que se encontrava na biblioteca. / Lê baixo, porém tenta ler com expressividade o diálogo.
Participante 14	LF8	1'28''	Sim	Lê expressivamente. Movimenta mais os olhos durante a leitura.
Participante 15	LF9	1'06''	Sim	Ao final, balbucia para outro aluno, que aguardava a gravação da leitura "É verdade", enquanto balança a cabeça afirmativamente, para mostrar que a história contada era verídica e ela era a protagonista da tal aventura no supermercado. Sorri durante a leitura do trecho "Estava rindo igual a um trem doido" e balança a cabeça. / Acha graça do trecho "que eu acho que tem o galo até hoje", olha para cima e sorri, em sinal de completa adesão à história.
Participante 16	MF10	56''	Sim	Lê um pouco baixo. Apresenta hesitações, em determinados trechos.
Participante 17	MM7	1'03''	Sim	Recusa-se a prosseguir a leitura, fazendo comentários a respeito da qualidade da história. A professora incentiva a leitura e, assim, o aluno retoma a tarefa. Ri em alguns trechos.
Participante 18	MM8	1'05''	Sim	Movimenta o pescoço. Hesitações e pausas. Em alguns trechos, tenta ler com expressivamente alguns trechos do diálogo.
Participante 19	NF11	28''	Sim	Ri ao final da leitura, fazendo o gracejo de mostrar a língua em direção ao vídeo. Lê com fluência.

Participante 20	PM9	1'40''	Sim	Movimenta o pescoço, acompanhando a linha. Trechos lidos com hesitação em mudança de linha, chegando a movimentar a cabeça para retomar algum segmento da linha anterior. Sorri ao completar a atividade.
Participante 21	PM10	1'14''	Sim	Algumas pausas, embora leia com expressividade. Risadas durante a leitura.
Participante 22	QF12	1'07''	Sim	Lê um pouco baixo, mas o faz com fluência.
Participante 23	RF13	41''	Sim	A leitura de RF13 revela-se como a mais expressiva de todas.
Participante 24	RM11	42''	Sim	Hesitação em alguns trechos, percebida em função de repetições e alongamentos de sílabas.
Participante 25	RF14	53''	Não	Hesitação em alguns trechos, percebida em função de repetições e alongamentos de sílabas.
Participante 26	SM12	1'25''	Sim	Movimenta o pescoço, acompanhando a linha do texto. Lê um pouco baixo. Ri em alguns trechos como <i>“vamos ao centro de treinamento do Cruzeiro”</i> . / Apresenta algumas hesitações durante a leitura.
Participante 27	SF15	38''	Sim	Lê com fluência.
Participante 28	YM13	2'47''	Sim	Movimenta o pescoço. Pouca hesitação.

Fonte: elaboração da autora.

As observações sobre o comportamento durante a leitura oral dizem respeito aos sinais que, em certa medida, evidenciam o desempenho do leitor e a relação deste com o uso das novas tecnologias. As expressões faciais e gestos indicaram que os alunos, em sua maioria, são habituados às gravações, uma vez que diante das câmeras, demonstraram certa familiaridade com o processo. Em nenhum momento, houve recusa em gravar ou questionamentos quanto à importância daquela atividade.

Sabe-se que o medo de falar frente a uma câmera ou ao público é bem diferente entre os alunos do final desse ciclo de formação, justificado pela preocupação comum a esta idade de ser aceito pelos seus pares. Falar em público, apresentar trabalho oralmente, dramatizar são algumas atividades que costumam causar insegurança no aluno em sala de aula. Quantos alunos, às vezes, deixam de sanar dúvidas com o

professor para não sofrer algum constrangimento por parte dos colegas? Esse tipo de situação é mais comum do que se imagina nas escolas. Essa atividade, apesar disso, não produziu, aparentemente, nos alunos, ações corporais que demonstrassem a insegurança frente à câmera como a transpiração excessiva, enrubescimento facial ou estremecimento de mãos.

Como se pode observar, algumas posturas durante a gravação da leitura oral despertaram nosso interesse, como os movimentos da cabeça e dos olhos. Emergiu dessa observação a seguinte pergunta: a pouca ou a excessiva movimentação dos olhos e da cabeça estaria relacionada com o desempenho na leitura em voz alta? E esse desempenho poderia se refletir na reescrita? Esses questionamentos extrapolam esta pesquisa, pois para que sejam respondidos, o uso da tecnologia seria indispensável para que sejam medidos esses movimentos. Portanto, esses episódios de movimentação da cabeça e dos olhos não puderam ser adequadamente analisados neste trabalho.

Embora não estivessem lendo para um público ou para os colegas de sala, a leitura ficou pouco inaudível, devido a rapidez da fala (informante GM1) ou a voz baixa (informante QF12), em alguns casos. Atribuímos a esses ocorridos ao tom de voz característico de cada aluno. Essas ocorrências, no entanto, não foram suficientemente impeditivas para a análise da oralização dos textos.

O fato de ler ou não o título do texto parece gerar dúvidas para a maioria dos alunos, já que em apenas seis ocorrências, dentre as trinta gravações analisadas, os alunos deram início à leitura a partir do corpo textual, embora as produções tenham apresentado o título. O caso interessante refere-se à participante AF1, que não sabendo se devesse iniciar a leitura pelo título, questiona a professora “É para ler o título, né?”. Recebendo a resposta positiva, começa a tarefa de ler seu texto.

3.2 Análise quantitativa dos dados

Como dito anteriormente, no capítulo 1, a classificação adotada na análise dos dados será feita a partir da taxinomia empregada por Fabre (2013) no estudo da reescrita de textos produzidos por crianças francesas. De acordo com essa proposta, as operações linguísticas que aparecem na reescrita podem ser organizadas da seguinte forma:

- Acréscimo: de grafema, de palavra, de um sintagma, de uma oração, de um parágrafo ou de um texto;

- Substituição: de grafema, de palavra, de um sintagma, de uma oração, de um parágrafo ou de um texto;
- Supressão: de grafema, de palavra, de um sintagma, de uma oração, de um parágrafo ou de um texto;
- Deslocamento: de grafema, de palavra, de um sintagma, de uma oração, de um parágrafo ou de um texto;

Seguindo essa classificação das operações linguísticas de reescrita, pensou-se, neste trabalho, o emprego de siglas que facilitassem o reconhecimento das reformulações realizadas nos textos produzidos pelos alunos, tendo em vista que foi necessário identificar tanto na primeira como na segunda versão o procedimento de reescritura. O sistema taxinômico de análise adotada no trabalho permitirá a localização mais exata nas duas versões do texto.

Quadro 3 - Siglas das operações linguísticas na reescrita dos textos

	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	(AG ¹)	(SbG ¹)	(SpG ¹)	(DG ¹)
Vocábulo	(AV ¹)	(SbV ¹)	(SpV ¹)	(DV ¹)
Sintagma	(AS ¹)	(SbS ¹)	(SpS ¹)	(DS ¹)
Oração	(AO ¹)	(SbO ¹)	(SpO ¹)	(DO ¹)
Frase	(AF ¹)	(SbF ¹)	(SpF ¹)	(DF ¹)
Parágrafo	(AP ¹)	(SbP ¹)	(SpP ¹)	(DP ¹)

Fonte: elaboração da autora

Vale ressaltar que Fabre (2013) propôs sete níveis linguísticos para cada operação de reescrita: grafema, vocábulo, palavra, oração, sentença, parágrafo e texto. Neste trabalho, optou-se por não utilizar o último nível, já que não foi possível identificar nenhum caso que se enquadrasse nesse critério.

Outra medida tomada na análise foi a de atribuir um número à frente da sigla com o intuito de identificar o número de ocorrências do fenômeno e, conseqüentemente, facilitar a visualização da operação nas duas versões, bem como a ordem em que aparecem nos textos. Veja o exemplo a seguir:

Quadro 4 - Exemplo de emprego das siglas nas duas versões textuais

1ª versão – Participante	2ª versão – Participante
--------------------------	--------------------------

CF2	CF2
O espelho e amante	O espelho e amante
<p>Numa quarta-feira Juca foi a (AG¹) cidade vender as verduras que colhera (AG²) e na volta pra casa Juca vê na parte da loja um espelho e se impressiona:</p>	<p>Numa quarta-feira Juca foi â (AG¹) cidade vender as verduras que colhera, (AG²) e na volta pra casa, Juca vê um espelho na porta da loja e se impressiona</p>

Fonte: elaboração da autora.

Cada operação acréscimo, no trecho destacada, foi evidenciada nas duas versões utilizando a mesma sigla e o mesmo número sequencial. Note-se que, numa mesma versão, foram registrados dois casos de grafemas em lugares distintos e, portanto, procedeu-se à distinção de cada um pela sigla numerada. Desde modo, as siglas referem-se à operação linguística e à quantidade de vezes que esta aparece no texto.

Esse procedimento teve como intuito verificar todas as reformulações linguísticas efetuadas na reescrita, independentemente de terem sido em decorrência da leitura oral. No primeiro momento, portanto, não se excluiu nenhuma operação linguística dos dados. Todos esses dados foram computados individualmente e dispostos em quadros que se encontram no anexo B. A partir disso, procedeu-se a contagem de cada tipo de operação no corpus analisado e, por fim, somaram-se todas as operações realizadas nos vinte e oito textos reescritos. Fizemos a apresentação do resultado geral, sem ainda verificar a influência da leitura oral, pois esse foi o próximo passo da pesquisa.

3.3. Resultado geral – segundo momento da análise

Os quadros expostos nesta seção, e nas próximas, apresentam, na horizontal, as quatro operações linguísticas sistematizadas no Capítulo 1 e, na vertical, os seis níveis linguísticos estabelecidos para se analisarem as operações. Em cada cruzamento de

operação linguística com o nível correspondente aparece o número de ocorrências encontrado na tabulação dos dados, além do resultado parcial e total. Além disso, à frente de cada número, aparece o percentual do fenômeno.

Os quadros contendo as duas versões e a transcrição da leitura oral foram dispostas em colunas contíguas, com o intuito de facilitar a análise dos dados. Em momentos oportunos, os trechos que contêm as operações linguísticas serão utilizados para ilustrar a discussão. Os textos e as transcrições da leitura em voz alta, na versão completa, encontram-se para consulta no anexo B.

Os resultados obtidos parecem indicar que o processo de reescrever o próprio texto, com vista ao seu aprimoramento, foi uma preocupação desses estudantes, porque, de uma forma ou de outra, todos modificaram o seu texto. No entanto, algumas operações não resultaram em uma boa reescrita, como no caso de PM9. Esse participante optou por substituir o verbo conjugado (“sai”, na 1ª versão, sem acento) por sua forma infinitiva (“sair”), em um contexto em que deveria aparecer a forma “saí”. Esse fato, na ótica da linguística, é justificado como sendo decorrente da semelhança na pronúncia do verbo conjugado e o infinitivo.

Nesse estudo, porém, optamos por incluir todas as reformulações realizadas pelos alunos, independentemente da avaliação qualitativa que se fez delas. Considerou-se, portanto, que as operações linguísticas efetivadas na reescrita não devem invalidar o objetivo desse trabalho, que é verificar a influência da leitura oral na reescrita.

Os problemas linguísticos, que porventura foram encontrados na reescrita, necessitariam evidentemente da intervenção do professor e, talvez, de uma nova versão do texto. Nesse sentido, a nosso ver, o aluno estaria praticando a reescrita como um trabalho contínuo de construção textual.

Nessa primeira etapa, para fins de análise geral, todas as reformulações foram computadas, para posteriormente, serem submetidas à comparação com a transcrição da leitura em voz alta (segundo momento da análise).

A tabulação das operações linguísticas efetuadas na reescrita revelou o panorama geral das modificações feitas. Na tabela, a seguir, estão relacionados os resultados dessas operações, por categoria.

Tabela 1: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita - Resultado geral

Total geral				
Total geral	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	85	34	50	
Vocábulo	30	53	24	1
Sintagma	7	17	8	
Oração	5	49	17	3
Frase	7	16	5	
Parágrafo	3	5	2	
Subtotal	137 (32,54%)	174 (41,33%)	106 (25,17%)	4 (0,96%)
Total	421			

Fonte: elaboração da autora.

Observa-se, na tabela, que no total foram 421 reformulações realizadas pelos vinte e oito participantes da pesquisa. Comparando-se numericamente os totais apresentados para cada categoria, verifica-se o número superior de substituição (174 ocorrências). A maior parte das substituições encontra-se nos níveis do vocábulo e da oração, o que certamente atesta a preocupação do aluno em tornar seu texto mais preciso, mais adequado ao seu propósito comunicacional.

A categoria Acréscimo foi o segundo recurso linguístico mais empregado na reescrita, num total de 137 ocorrências. Dentre essa operação, a adição de um grafema, seja ele um sinal de pontuação ou uma letra, foi a mais empregada.

Outra categoria observada foi a supressão. Conforme se pode verificar na tabela, houve um número expressivo de supressões quando comparadas aos acréscimos, embora esta categoria seja pouco mais de trinta por cento superior àquela.

Em relação ao deslocamento confirmou-se o que pesquisas anteriores Menegassi (1998) e outros já indicavam: a pouca ocorrência dessa operação linguística na reescrita textual.

3.4. Terceiro momento: refinando a análise

Para checar se havia algum indício na leitura em voz alta que pudesse estar envolvido no processo da reescrita, tomou-se como referência a transcrição da gravação, feita anteriormente.

Para proceder à etapa final da triangulação dos dados, destacaram-se na transcrição as pausas e os aspectos gestuais, indicativos da atividade epilinguística do informante e que puderam ser relacionados com a mudança na segunda versão. Todos os dados dessa análise foram computados e dispostos nas tabelas do anexo C. Encontrase na tabela 2, o resultado quantitativo geral das operações linguísticas realizadas na reescrita, após a leitura em voz alta ter servido de parâmetro. Essa tabela será exposta, portanto, na seção referida.

As tabulações das operações linguísticas que tenham alguma relação com a leitura oral foram sintetizadas na tabela a seguir, após a triangulação dos dados. São o resultado da análise das versões escritas e da leitura gravada.

Tabela 2 - Resultado geral da triangulação dos dados

Total geral – Triangulação dos dados				
Total geral	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	58 (82,85%)	15 (34,10%)	6 (42,86%)	
Vocábulo	10 (14,29%)	11 (25%)	5 (35,71%)	
Sintagma		9 (20,46%)	1 (7,14%)	
Oração	1 (1,43%)	4 (9,1%)	2 (14,29%)	
Frase	1 (1,43%)	3 (6,8%)		
Parágrafo		2 (4,54%)		
Subtotal	70 (54,69%)	44 (34,38%)	14 (10,93%)	
Total	128 (30,40% de 421 casos)			

Fonte: elaboração da autora.

Nota-se que o número de operações linguísticas propiciadas pela leitura oral, 128, corresponde a cerca de 30,40% dos 421 casos de mudanças na reescrita. Este dado remete a uma reflexão inicial de que a leitura oral permitiria de alguma forma a prática de reconstrução do texto.

Em relação aos tipos de operações realizadas, verifica-se a concentração de reformulações na categoria Acréscimo (54,68%). Esse alto percentual deve-se, principalmente pelo acréscimo de grafemas, correspondendo a 82,85% dessas ocorrências. Nesses resultados há um forte indício de que, durante a leitura vozeada, os sujeitos foram sensibilizados quanto à falta de algum sinal de pontuação, acento gráfico ou alguma letra. Outros acréscimos também foram encontrados a partir da triangulação dos dados: o acréscimo de vocábulo, que corresponde a 14,29% dos casos, e o acréscimo de oração e frase, compreendendo 1,43% dos casos dessa categoria.

Observam-se também, na tabela, outras duas categorias de operações linguísticas que foram relacionadas à leitura oral: a substituição e a supressão. Na substituição, foram registradas 44 ocorrências (34,38%), distribuídas por todos os níveis linguísticos analisados. A substituição de grafemas apresentou o maior número de ocorrências: 34,10% dos casos. Pode-se observar que as diferenças entre as operações de substituição de vocábulo e sintagma não são tão discrepantes entre si (25% e 20,46%, respectivamente). Nos outros níveis linguísticos, encontrou-se um pequeno número de substituição.

Os resultados referentes à categoria supressão equivalem a pouco mais de dez por cento das reformulações efetuadas. Mais uma vez o grafema é o nível mais verificado nessa operação (42,86%), embora as demais instâncias linguísticas também tenham sido suprimidas.

Não houve confirmação de nenhum caso de deslocamento que pudesse ser explicada pela leitura em voz alta. Com isso, não se propõe dar por encerrada a questão, pois os dados não são suficientes para concluir sobre essa operação linguística e o deslocamento.

Nas próximas seções, detalhar-se-á a triangulação dos dados, através de exemplos e dos indícios observados durante a oralização dos textos. Embora os resultados tenham sido apresentados a partir da tabulação geral, é fundamental analisarmos mais especificamente cada operação. Por isso, nas próximas seções serão evidenciados primeiramente os quadros que mostram, na vertical, a operação linguística observada na leitura oral, por informante, além da sigla que localiza, no texto, a reformulação; ou seja, em cada cruzamento de informante com as colunas aparecem o aspecto prosódico / gestual observado e a sigla correspondente a cada ocorrência. Além disso, alguns exemplos serão utilizados para discutir eventualmente outras questões.

3.4.1. Acréscimos

As constatações feitas durante a análise das gravações e das duas versões escritas pelos alunos revelaram que o acréscimo foi a operação linguística mais representativa na tabulação, respondendo por mais da metade dos registros.

Ao analisar o comportamento durante a oralização dos textos, observa-se que certas pausas coincidem com o acréscimo de vírgulas e outros sinais de pontuação na segunda versão. Diante dessa constatação, considerou-se a pertinência de construir

tabelas por analisar mais especificamente o acréscimo de grafemas, produzindo tabulações mais detalhadas dessa operação.

Na tabela abaixo, verifica-se que quase a metade dos participantes acrescentou pelo menos uma vírgula em seu texto em locais em que coincidem com a pausa na leitura oral, totalizando assim 27 casos de virgulação, o equivalente a 46,55% dos acréscimos de grafemas.

Quadro 5 - Diagnóstico da operação acréscimo de vírgulas, após a leitura vozeada

Participante	Aspecto prosódico / gestual durante a leitura vozeada	Reescrita - Acréscimo de vírgula
CF2	Pausa	AG ²
FF4	Pausa	AG ¹
GM1	Pausa e repetição – AV ¹	AG ¹ / AG ²
GM2	Pausa	AG ²
IM3	Pausa	AG ² / AG ⁶
JM5	Pausa	AG ³ / AG ⁶ / AG ⁷
LF8	Pausa	AG ¹ / AG ² / AG ⁴ / AG ⁵ / AG ⁶ / AG ⁷ / AG ⁹
LF9	Pausa	AG ²
NF11	Pausa	AG ¹
PM9	Pausa	AG ¹ / AG ⁸ / AG ⁹
PM10	Pausa	AG ² / AG ⁴
RF13	Pausa	AG ¹
YM13	Pausa	AG ¹ / AG ²
Subtotal (acréscimo de grafema)		27 (46,55%)

Fonte: elaboração da autora

Esse resultado indica que, na leitura vozeada, a pausa é compreendida pelo aluno como o lugar onde deve ser posicionado um sinal de pontuação, preferencialmente uma vírgula. Interessante notar que, no caso da participante LF8, essa operação foi repetida sete vezes. Dessa forma, verificamos a prática comum entre os alunos que é empregar mais a vírgula no interior do texto, do que outros sinais de pontuação. Observe como a participante citada lida com a necessidade de pontuar seu texto, atentando para os acréscimos AG¹, AG² e AG⁴.

Quadro 6 - Exemplo de operação acréscimo de vírgula - texto de LF8

1ª versão – Participante	Leitura oral – Participante	2ª versão – Participante
LF8	LF8	LF8

A menina e Deus	A menina e Deus	A menina e Deus
<p>Uma menina voltava da escola quando resolveu cortar caminho e passar pelo <u>beco</u> (AG¹) ela sabia que pelo beco era mais rápido mas também mais <u>perigoso</u> (AG²) daí ela resolveu passar pelo beco e fez uma oração dizendo: meu Deus mim leve em segurança mim proteja e mim guarde de todo mal pois sei que e perigoso mas o senhor mim guarda e mim protege em nome de Jesus (AG⁴) Amém.</p>	<p>Uma menina voltava da escola... quando resolveu cortar e passar pelo beco... ela sabia que pelo beco era mais rápido... mas também mais perigoso... daí ela resolveu passar pelo beco... e fez uma oração... dizendo... meu Deus... <i>mi</i> ((em lugar de ‘mim’)) leve em segurança... <i>mi protêge</i> ((em lugar de <i>mi</i> ‘proteja’))... e <i>mi</i> ((em lugar de ‘mim’)) guarde de todo mal... pois sei que ((em lugar de <i>é</i>)) perigoso... mas o senhor <i>mi</i> ((em lugar de ‘mim’)) guarda... e <i>mi</i> ((em lugar de ‘mim’)) po/... <i>mi</i> ((em lugar de ‘mim’)) protege em nome de Jesus... amém...</p>	<p>Uma menina voltava da escola quando resolveu cortar caminho e passar pelo <u>beco</u>, (AG¹) ela sabia que pelo beco era mais perto mas também mais <u>perigoso</u>, (AG²) ela resolveu passar por lá da mesma forma e fez uma oração e disse pra Deus: Meu pai mim leve em segurança mim protege e mim guarde de todo mal sei que é perigoso é que só o Senhor pode mim <u>proteger</u>, (AG⁴) amém.</p>

Fonte: elaboração da autora.

No exemplo acima, percebe-se a preocupação da aluna em pontuar mais seu texto, intuitivamente acompanhando as pausas de entonação final. De uma maneira geral, esses alunos repetem a prática de virgular um texto seguindo os intervalos feitos durante a leitura.

O segundo tipo de grafema mais acrescido na reescrita indica a preocupação do aluno com a adequação com a forma ortográfica. O acréscimo de letras e acentos ortográficos refletiu a percepção do aluno quanto à estrutura linguística das palavras.

Tabela 3 - Diagnóstico da operação acréscimo de grafemas (letras e acentos gráficos), após a leitura vozeada

Participante	Aspecto prosódico / gestual durante a leitura vozeada	Reescrita Acréscimo de grafemas (letras e acentos gráficos)
FF4	Lê “trabalhar”	Letra R / AG ²
IF6	Lê “frente”	Letra N / AG ²
IM4	Lê “corrente”	Letra R / AG ³
IM3	Lê “para” e não “pra”	Letra A / AG ⁷
IM3	Lê “lá” e “só”	Acento gráfico AG ¹ / AG ³
LF8	Lê “assistia”	Letra A (final) / AG ⁸
MF8	Lê “só”, “só” e “é”	Acentos gráficos AG ² / AG ³ / AG ⁴
PM9	Falso começo, hesitação / Lê “saí”	Hipercorreção (acréscimo de R) / AG ⁶
PM9	Lê “estavam”	Marca de plural / AG ⁷
PM9	Lê “ninguém”	AG ⁵
PM10	Lê “tirou”	Letra U / AG ³
QF12	Lê “cobertor” e “matar”	Letra R / AG ¹ / AG ² / AG ⁴
Subtotal (acréscimo de grafema)		17 (29,32%)

Fonte: elaboração da autora

Os resultados indicam uma tendência de se reescrever um texto, atentando para os níveis linguísticos mais básicos, como a ortografia e a acentuação. Devido a essa preocupação com a forma padrão da escrita, é possível verificar até mesmo a hipercorreção: o acréscimo da marca de infinitivo nos casos em que ela não é adequada reflete a atitude de um autor, que em seu imaginário, depara-se com uma forma que deve ser corrigida. Isso pode ser explicado pelo fato de, no cotidiano, a maioria das pessoas não pronunciar mais o “r” do infinitivo, o que tem gerado dúvida sobre a existência ou não do fonema em algumas palavras. A solução encontrada por eles é generalizar o uso.

Quadro 7 - Exemplo da operação acréscimo de letra - texto de PM9

1ª versão – Participante PM9	Leitura oral – Participante PM9	2ª versão – Participante PM9
Aconteceu ~ comigo	Aconteceu ~ comigo	Aconteceu ~ comigo
Dai eu sai (AG ⁶) da	Daí eu <u>saí com (...)</u>	Dai eu sair (AG ⁶) da

piscina, so que na onde que a prancha estava era no lugar fundo so que eu não sabia nadar.	<u>é:::</u> da piscina... só que na onde (...) que a prancha estava era no lugar fundo... só que eu não sabia nadar...	piscina, so que na onde que a prancha estava era no lugar fundo so que eu não sabia nadar.
--	--	--

Fonte: elaboração da autora.

Cabe ressaltar que, além de ler a palavra como se ela estivesse pontuada, PM9 parece processar sua produção, devido à presença do falso começo, hesitação e alongamento da vogal: “saí com ... é:::”

Os demais casos de acréscimo de grafema referem-se aos sinais de pontuação e estão organizados nas seguintes tabelas:

Tabela 4 - Diagnóstico da operação do acréscimo do ponto-final, após a leitura vozeada

Participante	Aspecto prosódico / gestual durante a leitura vozeada	Reescrita Acréscimo de ponto-final
DF3	Pausa	AG ¹
FF5	Pausa	AG ⁴
GM2	Pausa	AG ¹
IM3	Pausa	AG ⁴ / AG ⁶
JM5	Pausa	AG ² / AG ⁵
JM6	Pausa	AG ²
JF7	Pausa	AG ³
SM12	Pausa	AG ²
Subtotal (acréscimo de grafema)		10 (17,24%)

Fonte: elaboração da autora.

A tabela 4 indica que o acréscimo de ponto final também está relacionado com a pausa na leitura oral, embora bem menos recorrente do que a virgulação. Ao se comparar o acréscimo de ponto final (17,24%) com o de vírgula (46,55%), infere-se que as vírgulas adicionadas na segunda versão funcionam, muitas vezes, como o ponto final e são admitidas como erro de virgulação, uma vez que não deveriam finalizar uma estrutura frasal, sob o ponto de vista da norma culta. Retomando o caso LF8, citado anteriormente, vê-se que o maior emprego é o da vírgula em detrimento do ponto final, para marcar final de frase declarativa.

Outros sinais de pontuação também foram acrescentados na segunda versão, de acordo com a tabela 5.

Tabela 5 - Diagnóstico da operação acréscimo de outros sinais de pontuação, após a leitura vozeada

Participante	Aspecto prosódico / gestual durante a leitura vozeada	Reescrita Acréscimo de grafema (outros sinais de pontuação)
LF9	Alongamento de sílaba / Leve arqueamento das sobrançelas	Aspas / AG ¹
FF5	Pausa	Reticências / AG ⁶
PM9	Hesitação	Reticências / AG ²
SM12	Pausa	Ponto-e-vírgula / AG ³
Subtotal (acréscimo de grafema)		4 (6,89%)
Total de Acréscimo de grafema		58

Fonte: elaboração da autora.

Além do acréscimo de ponto final, foi encontrada também a adição de aspas, reticências e ponto-e-vírgula, coincidindo com pausas, hesitação e prolongamento de sílaba. Cabe ressaltar que a operação de acrescentar as aspas parece resultar do processamento textual durante a leitura, visto que além de alongar a sílaba final, a participante levanta rapidamente as sobrançelas quando lê a palavra que receberia as aspas na segunda versão.

Quadro 8- Exemplo do acréscimo de aspas - Texto de LF9

1ª versão – Participante LF9	Leitura oral – Participante LF9	2ª versão – Participante LF9
Sumi no supermercado Corria de um lado para o outro, e foi quando eu vi uma caixa vazia em uma das prateleiras, ficava bem em embaixo... Então, eu tive a brilhante (AG ¹) ideia de me esconder ali...	Sumi no supermercado Corria de um lado para o outro... e foi quando (...) eu vi uma caixa vazia em uma das <i>prateleiras</i> ((em lugar de prateleiras))... ficava bem ((palavra omitida na leitura: ‘em’)) embaixo... então eu tive a brilhan::te	Sumi no supermercado Corria de um lado para o outro, e foi quando eu vi uma caixa grande vazia em uma das prateleiras... Então, eu tive a “brilhante” (AG ¹) ideia de me esconder ali...

	ideia de me esconder ali...	
--	-----------------------------	--

Fonte: elaboração da autora

Os demais casos de acréscimo também foram verificados, como o de oração e frase, processos de reescrita que estão vinculados com o processamento da leitura no cérebro, denunciados pela hesitação e alongamento de sílaba.

Tabela 6- Diagnóstico da operação acréscimo de frase, após a leitura vozeada

Informante	Operação linguística durante a Leitura vozeada	Reescrita Acréscimo de frase
FF5	Falso começo / Hesitação	AF ¹
Total de Acréscimo de Frase		1

Fonte: autora.

Observa-se, no caso de FF5, uma sequência de rupturas na leitura – falso começo, pausa e hesitação – indicando a possível atividade epilinguística desse sujeito. Não é por acaso que, na segunda versão, o produtor acrescenta uma frase, constituindo uma unidade informacional muito importante para o enredo.

Quadro 9 - Exemplo de operação de acréscimo de frase, após a leitura vozeada - Texto de FF5

1ª versão – Participante FF5	Leitura oral – Participante FF5	2ª versão – Participante FF5
<p>A Divisão</p> <p>[...]</p> <p>Eles pularam o muro, subiram na árvore com as sacolas penduradas no ombro e começaram a distribuir o ‘prémio’ .</p> <p>Um pra você, um pra mim.</p> <p>Um pra você, um pra</p>	<p>A Divisão</p> <p>Eles pularam o muro... subiram <i>as árvores</i> ((em lugar de ‘na árvore’))... com as sacolas penduradas no ombro... e começaram a <i>destruir o prêmio</i> ((em lugar de ‘distribuir o prêmio’))... distibuí o</p>	<p>A Divisão</p> <p>[...]</p> <p>Eles pularam o muro, subiram na árvore com as sacolas penduradas no ombro e começaram a distribuir o ‘premio’ .</p> <p>Um pra você, um pra mim.</p> <p>Um pra você, um pra</p>

mim. (AF¹) Pô, você deixou dois caírem do lado de fora do muro.	prêmio... Um pra você... um ((em lugar de <i>para</i>)) pra mim... Um pra você... um ((em lugar de <i>para</i>)) mim... Pô... <u>depois você...</u> <u>depo/...</u> você deixou::: dois caírem do lado de fora do muro...	mim <u>Um deles deixa dois abacates cair do lado de fora.</u> (AF ¹) —Pô, você deixou dois caírem do lado de fora do muro
---	---	--

Fonte: elaboração da autora.

No acréscimo de oração também foi verificado somente um caso, no qual a leitura em voz alta poderia ter influenciado.

Tabela 7 - Diagnóstico da operação acréscimo de oração, após leitura vozeada

Informante	Operação linguística durante a Leitura vozeada	Reescrita Acréscimo de oração
GM2	Repetição / Alongamento	AO ¹
Total de Acréscimo de Oração		1

Fonte: autora.

Trata-se do acréscimo de oração feita por GM2, no final do seu texto. Na leitura oral, visualiza-se a repetição do verbo da oração que será deslocada para o início do parágrafo (DO¹). No final do parágrafo, porém o escritor acrescenta uma oração (AO¹) semelhante da que foi reposicionada no texto (DO¹).

Quadro 10 - Exemplo de operação acréscimo de frase, após leitura vozeada - texto de GM2

1ª versão – Participante GM2	Leitura oral – Participante GM2	2ª versão – Participante GM2
A viagem [...] o carro pega nois (DO ¹)	((não lê o título)) o carro pega... nois quais	A viagem [...] o carro pega nois ficou <u>se</u>

<p>quais chora com o reboque ali pagamos o reboque sem precisa, voltamos pra casa (AO¹) se perguntando porque o carro pegou logo aquela hora, ficaremos sem saber.</p>	<p>cho:::ra... com o reboque ali... pagamos o reboque sem precisar... voltamos <i>para a</i> ((em lugar de 'pra')) casa... se perguntando... porque o <u>carro::: pegou:::</u> pegou... logo aquela hora... <i>ficamos</i> ((em lugar de 'ficaremos')) sem saber...</p>	<p><u>perguntando porque o carro pegou logo aquela hora (DO¹)</u> com o reboque ali, pagamos o reboque sem precisa voltamos pra casa <u>se perguntando porque o carro ligou (AO¹)</u>. nos vamos ficar sem saber .</p>
---	---	--

Fonte: elaboração da autora.

3.4.2. Substituições

Conforme a tabela 1, que apresenta os resultados gerais das análises dos dados, a operação *substituição* é a mais utilizada pelos alunos na reescrita de seus textos, o que confirma os resultados de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991). Esse tipo de reformulação está em primeiro lugar, de acordo com essa tabela, seguido dos acréscimos.

Entretanto, quando se considera a triangulação dos dados, a posição se inverte, e a substituição passa a ser a segunda operação linguística mais empregada na reescrita textual. Esta categoria, ao se considerar a influência da leitura oral, soma 34,38% das operações linguísticas realizadas pelos participantes na segunda versão do texto. No corpus analisado foi computada a presença de 44 ocorrências de substituição. Os níveis mais expressivos de substituição estão relacionados com os grafemas, vocábulos e sintagma.

As evidências fornecidas, durante a leitura em voz alta e também na segunda versão do seu texto, parecem revelar o processamento linguístico que os alunos fazem ao refletir sobre sua produção escrita, seja para compreender ou atribuir sentidos ao texto, verificando sua lógica, coesão, coerência ou adequação das suas escolhas linguísticas. Nas tabelas abaixo, demonstramos os níveis de substituição mais expressivos, na reescrita de textos.

Tabela 8 - Diagnóstico da operação substituição de grafema, após leitura vozeada

Informante	1ª versão	Operação linguística durante a Leitura vozeada	Reescrita Substituição de grafema
FF5	Ponto-final	Falso começo	Vírgula / SbG ¹
IM3	Vírgula	Pausa	Ponto-final / SbG ¹
IF6	Vírgula	Pausa	Ponto-final / SbG ¹
IF6	Ponto-final	Entonação de interrogativa	Ponto de interrogação / SbG ²
IM4	“jovem”	Lê com marca de plural	“jovens” / SbG ¹
JF7	Ponto-final	Pausa	Vírgula / SbG ¹
JF7	Reticências	Pausa	Ponto-final / SbG ²
LF9	“Prateleiras”	Lê “pratleiras”	“pratleiras” / SbG ¹
LF9	Vírgula	Pausa	Reticências / SbG ²
LF9	Reticências	Pausa	Ponto-final / SbG ³
MM8	“mão”	Repetição do determinante	“mãe” / SbG ¹
PM9	Vírgula	Pausa	Conectivo “e” / SbG ¹
RM11	“aguele”	Lê “aquele”	“aquele” / SbG ³
RF14	Ponto de interrogação	Pausa	Ponto-final / SbG ¹
SF15	“Cumpade”	Lê “cumpadi”	“Cumpadi” / SbG ¹
Total de Substituição de Grafema			15 (34,08%)

Fonte: elaboração da autora.

Os dados demonstram que as trocas entre sinais de pontuação (10 casos) são mais recorrentes do que entre letras (5 casos), além de apontar a relação existente entre essas operações e as pausas feitas durante o vozeamento do texto. O que se pode perceber é que, através da leitura oral, a adequação de certas estruturas linguísticas, como a grafia das palavras e a pontuação, é efetivada. A análise dos dados permite verificar que a pausa sinaliza, para o sujeito, a necessidade de se empregar uma vírgula ou ponto-final na frase. A pontuação tende a assinalar, na escrita, a linha melódica correspondente à pergunta (caso IF6) ou à afirmação (caso RF14), de tal modo que os sinais de pontuação foram substituídos na segunda versão coincidindo assim com a entonação dada na leitura.

A mudança na grafia também decorre da leitura em voz alta: exceto a substituição efetuada por MM8, todas as substituições de letras (IM4, LF9, RM11 e SF15) representam o modo como as palavras foram pronunciadas. Quanto à MM8, nota-se que o vocábulo foi lido tal qual foi grafado, porém a repetição do determinante do substantivo pode indicar um replanejamento do texto.

Tabela 9 - Diagnóstico da operação substituição de vocábulo, após a leitura vozeada

Informante	1ª versão	Operação linguística durante a Leitura vozeada	Reescrita Substituição de vocábulo
DF3	“Parecia que só eu <u>a</u> via”	Omite pronome oblíquo “a”	(Pronome reto “ela”) / SbV ¹
GM1	“ <u>chegar</u> á”	Lê “chegara”	“Chegava” / SbV ¹
GM2	“Meu vô, eu, meu pai e meu primo <u>estava</u> ”	Lê “está”	“estavamo” SbV ¹
GM2	“tudo que <u>precisa</u> acampar”	Lê “precisava”	“precisava” /SbV ³
IM3	“ai ele olho <u>pro</u> lado”	Falso começo	“Para o” / SbV ¹
JM6	“o <u>Homem</u> falou que não tem passagem”	Falso começo	“Atendente” / SbV ⁶
LF8	“mim leve em segurança mim <u>proteja</u> ”	Lê “protege”	“protege” / SbV ³
LF8	“o repórter foi entrevistar <u>ele</u> ”	Hesitação	“O homem” / SbV ⁴
PM9	“Tudo aconteceu <u>ne</u> um belo dia de sol”	Lê “nium”	“em” / SbV ¹
RF14	“levar o telefone <u>pro</u> banheiro”	Lê “para o”	“para o” / SbV ⁴
SF15	“pra mode que cê tá levano esses dois <u>embornal</u> ”	Lê “saco”	“saco” / SbV ¹
Total de Substituição de Vocábulo			11 (25%)

Fonte: elaboração da autora.

A substituição de vocábulos mostrou-se também como uma operação linguística capaz de corresponder na reescrita às mudanças feitas durante a leitura vozeada. Percebe-se claramente isso, nos casos em que a reelaboração do vocábulo inicia-se na leitura e, conseqüentemente, a reescrita ratificaria esse procedimento, substituindo a forma inadequada à situação.

Na tabela 10, identifica-se a ocorrência de substituição de sintagmas relacionada com a leitura vozeada.

Tabela 10 - Diagnóstico da operação de substituição de sintagma , após leitura vozeada

			Reescrita
--	--	--	------------------

Informante	1ª versão	Operação linguística durante a Leitura vozeada	Substituição de sintagma
DF3		Hesitação	SbS ¹
FF4		Hesitação	SbS ¹
FF4		Pausa entre sujeito e predicado	SbS ² / SbS ³
GM1		Substitui o sintagma	SbS ¹
MM10		Alongamento	SbS ¹
MM8	“ha ha”	Lê “rá rá rá”	“há há há”/ SbS ²
RF14		Prolongamento	SbS ²
SF15	“na outra sacola”	Lê “no outro saco”	“no outro saco” / SbS ²
Total de Substituição de Sintagma			9 (20,45%)

Fonte: elaboração da autora.

No caso de FF4, a operação substituição de sintagma é realizada três vezes na sua reescrita. O texto produzido pela aluna relaciona dois focos narrativos no enredo criado para a primeira versão. No início, aparece um narrador de terceira pessoa conduzindo a história (“Eles estavam”), entretanto, logo em seguida, a perspectiva da narração é transferida para uma das personagens da história, Rosa ou Marcílio. Essa divergência de pontos de vista foi revista na segunda versão: as três substituições do sintagma referem-se à adequação desse elemento na narrativa. Sendo assim, os sintagmas “nois vimos”, “nois escutamos” e “nois seguimos” foram reformulados para “eles viram”, “eles escutaram” e “eles seguiram”, respectivamente. A avaliação dos aspectos prosódicos, durante a leitura dos trechos em que se localizam esses segmentos, permite caracterizar esse momento em que a aluna percebe o “equivoco”, como um momento propício para a revisão/reescrita. As pausas e as hesitações são bem significativas nesse caso e podem indicar o exercício epilinguístico, embora não possamos aferir essa atividade mental do sujeito.

Quadro 11- Exemplo da operação substituição de sintagma, após leitura vozeada - Texto de FF4

1ª versão – Participante FF4	Leitura oral – Participante FF4	2ª versão – Participante FF4
A historia da mulher de vermelho [...]	A história da ve::: da mulher de vermelho	A historia da mulher de vermelho [...] Era 23 horas <u>é</u> 30 minutos

<p>Era 23 horas <u>é</u> 30 minutos da noite, eles estavam encostados no muro namorando, quando derrepente é avistada logo na frente uma mulher toda de vermelho.</p> <p>E quando <u>nois vimos</u> (SbS¹) ela, ela estava andando arrastando os pés e olhando para cima.</p> <p>Quando estava aproximando quase meia noite, <u>nois escutamos</u> (SbS²) um asuvio que vinha de uma casa em construção, foi ai que a mulher de vermelho entrou na construção demorou uns cinco minutinhos e depois ela saiu, e <u>nois seguimos</u> (SbS³) adiante para casa, quando derrepente chegamos na esquina, olhamos para traz e ela estava nos seguindo.</p> <p>[...]</p>	<p>Certo dia... a noite... um casal de namorados... que se chamavam Rosa e Marcilio... resolveram passear para namorar... Era 23 horas e 30 minutos da noite... eles resolveram incon::: incostar no muro... namorando... quando de repente e::: é avistada logo na frente... uma mulher toda de vermelho... e quan:::do::: nós vimos ela... ela estava andando arrastando os pés... e olhando para cima... quando estava aproximando ((palavra omitida na leitura: ‘quase’)) meia noite... nois escutamos um assuvio... que vinha de uma casa em construção... foi aí que a mulher de vermelho entrou na construção... demorou uns cinco minutinhos... e depois ela saiu... e nois... seguimos adiante... para casa... quando de repente chegamos na esquina...</p>	<p>da noite, eles estavam encostados no muro namorando, quando derrepente é avistada logo na frente uma mulher toda de vermelho.</p> <p>E quando <u>eles viram</u> (SbS¹) ela, ela estava andando arrastando os pés e olhando para cima</p> <p>Quando estava aproximando quase meia noite, <u>Eles escutaram</u> (SbS²) um asuvio que vinha de uma casa em construção, foi ai que a mulher de vermelho entrou na construção demorou uns cinco minutinhos e depois ela saiu, e <u>eles seguiram</u> (SbS³) adiante para casa, quando derrepente chegamos na esquina, olhamos para traz e ela estava nos seguindo.</p> <p>[...]</p>
---	---	---

	olhamos para trás... e ela estava nos seguindo...	
--	---	--

Fonte: elaboração da autora.

Observando as ocorrências de substituição de sintagmas, expostas no quadro anterior, verificam-se também indícios na leitura e na reescrita que apontam para um sujeito que tenta adequar a forma escrita ao que foi assinalado na leitura. Um desses exemplos é o de SF15. A participante leu de uma forma bem diferente (“no outro saco”) o sintagma que tinha escolhido para figurar na primeira versão.

Os desvios – comumente denominados de “erros” – são indícios capazes de fornecer pistas ou permitir acesso aos procedimentos e estratégias de leitura adotados por leitores em variados níveis de desenvolvimento.

Tabela 11 - Diagnóstico da operação substituição de oração, após leitura vozeada

Informante	Operação linguística durante a Leitura vozeada	Reescrita Substituição de oração
GM2	Prolongamento / Acréscimo	SbO ¹
LF8	Falso começo / Repetição	SbO ⁴
MM8	Hesitação / Repetição do pronome oblíquo	“venho me visitar” / SbO ¹
RM11	Hesitação / Supressão do pronome reto	SbO ¹
Total de Substituição de Oração		4 (9,09%)

Fonte: elaboração da autora.

Pela tabela 11, verifica-se que houve substituição de oração e que alguns aspectos prosódicos podem explicar esse procedimento.

Tabela 12 - Diagnóstico da operação de substituição de frase, após leitura vozeada

Informante	Operação linguística durante a Leitura vozeada	Reescrita Substituição de Frase
GM2	Substitui o verbo	SbF ³
JM5	Falso começo	SbF ²
RM11	Repetição do verbo	SbF ⁷
Total de Substituição de Frase		3 (6,81%)

Fonte: elaboração da autora.

A substituição de frase salienta o processo de atribuição de significado, durante a leitura oral. Uma vez que o leitor parece hesitar, repetindo vocábulos, produzindo falsos

começos ou substituindo verbos, e logo após, troca uma frase, infere-se que o sujeito quando lê seu texto vai mostrando lugares no texto em que deve haver alguma troca.

Tabela 13 - Diagnóstico da operação substituição de parágrafo, após leitura vozeada

Informante	Operação linguística durante a Leitura vozeada	Reescrita Substituição de parágrafo
DF3	Falso começo	SbP ¹
MM7	Hesitação / Acréscimo / Recusa ?	SbP ¹
Total de Substituição de Parágrafo		2 (4,54%)

Fonte: elaboração da autora.

Nossa pesquisa exemplifica a ação epilinguística de um sujeito, que ao fazer a leitura oral do seu próprio texto, depara-se com alguma inconsistência em sua história. Esse fato, no momento da oralização, significa uma pausa de hesitação muito interessante, até mesmo a recusa de continuar lendo como ocorreu com o aluno MM7:

Quadro 12- Exemplo de operação de substituição de parágrafo, após a leitura vozeada - Texto de MM7

1ª versão – Participante MM7	Leitura oral – Participante MM7	2ª versão – Participante MM7
<p>Cagão do Aeroporto</p> <p>[...]</p> <p><u>Ai alguns dias se passaram e ele ficou com muita dor de barriga, chegou em casa e ja foi pro banheiro, ficou la meia hora e nada, chegou o outro dia ele continuava com aquela dor imensuportavel, mas ai seu patrão mandou ele fazer uma entrega, ele teve que por algumas caixas no avião, quando ele pegou a ultima caixa a mais pesada, ai na hora que ele pegou a</u></p>	<p>Cagão do Aeroporto</p> <p>Aí... alguns dias se passaram... e ele ficou com muita (...) dor de barriga... chegou em ca:::sa... e já foi... ((acrescenta: ‘logo’)) pro banheiro... ficou lá mei:::a ho:::ra e nada... chegou o outro dia... ele continuava com aquela (...) dor insuportável... mas aí... seu patrão mandou ele fazer uma entrega... ele teve que (...) por algumas</p>	<p>Piloto Cagão</p> <p>[...]</p> <p><u>por esse motivo o chefe dele pediu para ele fazer uma viagem, depois de um mês , chegou o dia da viagem, so que nesse dia ele estava com muita dor de barriga, ele foi no banheiro, e nada. Ai ele foi pra viagem ele e o coploto, ele soltava um pum, a cada 5 minutos, seu copiloto foi ate para atras do avião, por que o cheiro era insuportável, já o Jorge peidando toda hora,</u></p>

<p><u>caixa, saiu umas maçãs de dentro da barriga dele, mas ai todos riram e se divertiam com aquilo. Eles inventaram um apelido para o Jorge, que foi o cagão do Aeroporto. (SbP¹)</u></p> <p>(AP¹)</p>	<p>caixas no avião... enquanto ((em lugar de ‘quando’)) ele pegou a última caixa... a mais pesada ((acrescenta: ‘de todas’))... aí ((acrescenta: ‘que’)) (...) na hora que ele pegou... a caixa... ((acrescenta: ‘ele’)) saiu... ((para de ler e comenta: ‘essa parte é ()’)) ((riso))... ((comenta: ‘é:: ficou médio’ e continua a leitura)) saiu umas maçãs de dentro... ((risos)) muito ((em lugar de ‘da barriga’)) dele... é meio ((em lugar de ‘todos achavam’)) estranho... ((palavra omitida na leitura: ‘mas’)) aí todos riram e se divertiam com aquela (...) imagem ((em lugar de ‘aquilo’))... Eles inventaram um apelido para ((palavra omitida na leitura: ‘o’)) Jorge... que foi o cagão do Aeroporto...</p>	<p><u>não notou que manchou sua calça na parte de trás, ele chegou no seu destino, lá estava governadores, presidente, etc. (SbP¹)</u></p> <p>Todos olhavam para ele, e ele se sentiu o maior até que passou um cara e disse, aí amigo esse é a nova moda e ele viu que sua calça estava manchada caiu correndo para o avião e todo o chamava de Piloto Cagão! (AP¹)</p>
--	--	--

Fonte: elaboração da autora.

Note que o sujeito revela o que poderia não funcionar devidamente em seu texto, considerando o princípio da verossimilhança. A história de um episódio acontecido em algum aeroporto, não teria a mesma coerência se, no meio da história, “maçãs saíssem da barriga do piloto”. Não que um fato sobrenatural não pudesse ser escolhido para

figurar alguma história, mas a narrativa, em nenhum momento, demonstra pertencer a um cenário fantástico. Os risos, a recusa em ler e a mudança do que estava escrito – “todos acharam estranho” – para o lido “é meio estranho” validam o processo de reavaliação do enredo realizado pelo aluno, durante a leitura oral.

3.4.3 Supressão

Nas tabelas a seguir, encontram-se dispostos os dados referentes às operações de supressão, cujas ocorrências correspondem a 10,93% dos casos relacionados à leitura oral. Observa-se, no entanto, que suprimir representa menos de 1% das operações linguísticas gerais, conforme a tabela 1.

A partir das análises realizadas, verificou-se que seis ocorrências de supressão de grafemas (42,85%) representaram as vocalizações de palavras produzidas pelo participante durante a leitura em voz alta.

Tabela 14- Diagnóstico da operação supressão de grafema, após leitura vozeada

Informante	1ª versão	Operação linguística durante a Leitura vozeada	Reescrita Supressão de grafema
AF1	“Eles” “estavam”	Lê, omitindo a marca de plural	Letras “s” “M” / SpG ¹ / SpG ²
FF5	Vírgula	Pausa / Repetição	Vírgula / SpG ¹
IF6	“Num” / “Linguinça”	Lê “um” / “linguiça”	Letras “N” / SpG ¹ / SpG ²
IM4	“beirra”	Lê “beira”	“beira” / SpG ¹
Total de Supressão de Grafema			6 (42,85%)

Fonte: elaboração da autora.

O quadro 24 permite visualizar as letras e o sinal de pontuação que foram omitidos na segunda versão, bem como a correspondência na primeira versão e a vocalização da palavra e o aspecto prosódico da leitura oral. Dos seis casos, apenas um refere-se à supressão de uma vírgula:

Quadro 13 - Diagnóstico da operação de supressão, após leitura vozeada- texto de FF5

1ª versão – Participante FF5	Leitura oral – Participante FF5	2ª versão – Participante FF5
A Divisão	A Divisão	A Divisão

[...] Um bêbado, (SpG ¹) passando do lado de fora do cemitério, escutou esse negocio de ‘um pra mim e um pra você’	Um bêbado... <u>passa</u> (...) passando do lado de fora do cemitério... escutou esse negocio de... um pra mim e um pra você...	Um bêbado (SpG ¹) passando do lado de fora do cemitério, escutou esse negocio de “um pra mim e um pra você”
---	--	---

Fonte: elaboração da autora

Podemos verificar um indício da ação epilinguística da aluna. No trecho em destaque, percebe-se a pausa na leitura entre o sujeito e o verbo “Um bêbado...passa” e, em seguida, a ocorrência de uma hesitação. É durante a hesitação que a leitora percebe o desvio e retoma o vocábulo que consta no texto “passando”. Parece existir uma relação entre os aspectos mencionados da leitura oral e a reescrita, uma vez que na reescrita, a vírgula que representa a primeira pausa foi suprimida.

O quadro mostra as operações de supressão de vocábulos encontradas na triangulação dos dados.

Tabela 15 - Diagnóstico da operação supressão de vocábulo, após leitura vozeada

Informante	1ª versão	Operação linguística durante a Leitura vozeada	Reescrita Supressão de vocábulo
FF5	“Pronto, acabamos aqui.”	Omite o advérbio na leitura	(Advérbio “aqui”) / SpV ¹
JM5	“o”	Lê pronome oblíquo “o” como conectivo “e”	“O” / SpV ¹
LF8	“[...] para <u>a</u> ver televisão [...]”	Omite “a” (vocábulo excedente)	“a” / SpV ⁶
SM12	“Pelo <u>os</u> técnico”	Omite “os”	“Os” / SpV ³
YM13	“ a melhor do dia <u>todo</u> ”	Hesitação	“Todo” / SpV ⁴
Total de Supressão de Vocábulo			5 (35,71%)

Fonte: elaboração da autora.

Examinando o quadro, observa-se que, em três casos, a supressão de uma palavra na leitura oral também é feita na reescrita (FF5, LF8 e SM12). Em JM5, houve a leitura de um conectivo no lugar de um pronome e a omissão deste na segunda versão.

Quadro 14 - Exemplo da operação supressão de vocábulo, após leitura vozeada - Texto de JMS

1ª versão – Participante JM5	Leitura oral – Participante JM5	2ª versão – Participante JM5
<p>O hospede maldito</p> <p>[...] pegou um fosforo que tinha no bolso, <u>o</u> (SpV³) acendeu jogou-o no chão, arrombou a porta e, enquanto o hospício pegava fogo, Castellanos fugiu sem nunca mais dar noticia.</p>	<p>O hóspede maldito</p> <p>pegou um fósforo que tinha no bolso... e ((em lugar de ‘o’)) acendeu... jogou-o no chão... arrombou a porta e enquanto o hospício pegava fogo... Castellanos fugiu <u>sem nun:::</u> sem nunca mais dar noticia...</p>	<p>O hospede maldito</p> <p>[...] pegou um fosforo que tinha no bolso, <u>(SpV³)</u> acendeu, jogou-o no chão, arrombou a porta, e enquanto o hospicio pegava fogo, castellanos fugiu sem nunca mais dar noticia.</p>

Fonte: elaboração da autora.

No caso de YM13, é possível perceber que a pausa que ocorreu entre o nome e o adjetivo foi tomada como fenômeno de hesitação, o que parece indicar que há uma relação entre a leitura oral e a reescrita.

Quadro 15 - Exemplo diagnóstico da operação supressão de vocábulo, após leitura vozeada - texto de YM13

1ª versão – Participante YM13	Leitura oral – Participante YM13	2ª versão – Participante YM13
<p>Nada é impossível</p> <p>Paloma viu que ja tava anoite e ela <u>ja</u> tava cansada ai ela viu uma onda boa a melhor do dia <u>todo</u> (SpV⁴), e ela falou:</p>	<p>Nada é impossível</p> <p>Paloma viu... que já tava a noite... e ela já tava cansada... aí ela viu... uma onda boa... a melhor do dia (...) <u>todo</u>... e ela falou...</p>	<p>Nada é impossível</p> <p>Paloma viu que ja tava anoite e ela tava cansada ai ela viu uma onda boa a melhor do dia (SpV⁴), e ela falou:</p>

Fonte: elaboração da autora.

As tabelas abaixo dizem respeito às ocorrências de supressão de oração, de frase e de parágrafo, relacionadas à leitura oral. A porcentagem de ocorrência de cada nível linguístico corresponde a 14,28% dos casos de operação de reescrita influenciada pela leitura vozeada.

Tabela 16 - Diagnóstico da operação supressão de oração, após leitura vozeada

Informante	Operação linguística durante a Leitura vozeada	Reescrita Supressão de oração
CF2	Repetição	SpO ¹
DF3	Falso começo	SpO ¹
Total de Supressão de Oração		2 (14,28%)

Fonte: elaboração da autora

Tabela 17 - Diagnóstico da operação supressão de frase, após a leitura vozeada

Informante	Operação linguística durante a Leitura vozeada	Reescrita Supressão de frase
DF3	Repetição / Falso começo	SpF ¹
NF11	Não lê oração	SpF ¹
Total de Supressão de Frase		2 (14,28%)

Fonte: elaboração da autora.

Tabela 18 - Diagnóstico da operação de parágrafo, após a leitura vozeada

Informante	Operação linguística durante a Leitura vozeada	Reescrita Supressão de Parágrafo
DF3	Hesitação / Falso começo / Repetição / Alongamento de sílaba	SpP ¹
JM5	Hesitação / Alongamento de sílaba / Acréscimo / Omissão	SpP ²
Total de Supressão de Parágrafo		2 (14,28%)

Fonte: elaboração da autora.

Podemos inferir, a partir dos quadros, que as orações, as frases e os parágrafos omitidos na segunda versão evidenciam o planejamento de conteúdo da narrativa, processo que pode ter relação com os aspectos prosódicos observados nos trechos: falsos começos, repetições, a omissão e acréscimo na leitura oral, além do alongamento de sílaba.

E por último, de acordo com o quadro 32, observa-se também um caso de supressão de sintagma.

Tabela 19 - Diagnóstico da operação supressão de sintagma, após leitura vozeada

Informante	Operação linguística durante a Leitura oral	Reescrita Supressão de Sintagma
DF3	Omite preposição “de” / Prolongamento da sílaba final do sintagma / Falso começo	SpS ¹
Total de Supressão de Sintagma		1

Fonte: elaboração da autora.

No caso analisado, DF3 omite na leitura a preposição do sintagma, além de alongar a última sílaba. Outro indício que não pode ser menosprezado é o fato de haver o fenômeno de falso começo “como se”, seguido de uma ruptura “co/”, além da omissão do advérbio “sempre”.

Quadro 16- Exemplo de operação de supressão de sintagma, após leitura vozeada

1ª versão – Participante DF3	Leitura oral – Participante DF3	2ª versão – Participante DF3
<p>A sombra</p> <p>[...]</p> <p>—Lembro sim Carlos, era já de tardinha o outono estava começando e as folhas das árvores caindo amarelados como se fossem prolongamento das cores, <u>do pôr do sol</u> (SpS¹), como sempre acontece aqui em Paragominas.</p> <p>[...]</p>	<p>A sombra</p> <p>... Lembro sim... Carlos... era já de tardinha o outono estava começando e as folhas das árvores caindo amarelados como se fossem prolongamento das cores ((não lê <u>do</u>)) pôr do sol:: como se co...((...)) ((não lê <u>sempre</u>)) como acontece aqui em Paragominas...</p>	<p>A sombra</p> <p>[...]</p> <p>—Lembro sim Ana, era já de tardinha o outono já estava começando e as folhas das árvores caindo amarelados como se fosse prolongamento das cores, (SpS¹) como sempre acontece aqui em Paragominas.</p> <p>[...]</p>

Fonte: elaboração da autora.

Considerações finais

A partir dos resultados encontrados, foi possível estabelecer a relação entre leitura vozeada de um texto e sua reescrita posterior. Procurou-se, a partir de uma sequência de atividades, com o gênero causo, verificar dentre os aspectos prosódicos mais observáveis naturalmente aqueles que indicavam a atividade epilinguística do sujeito, materializada na reescrita, segundo as operações linguísticas empregadas.

A metodologia de análise iniciou-se pelas observações feitas no comportamento dos alunos, durante a leitura em voz alta. Em relação a essa primeira etapa da análise, os participantes apresentaram familiaridade com a gravação, tendo a maioria dos alunos mostrado uma leitura fluente. Todavia, a fluência na leitura pode ser explicada pelo conhecimento prévio do texto. A tarefa foi desempenhada por todos os que entregaram a primeira versão do texto, sem ter havido desistência. Inclusive, três alunos se dispuseram a repetir a gravação da leitura oral. No caso de CF2 e FF4, as próprias participantes alegaram que a imagem e o som do notebook não tinham ficado ‘bons’ e, por isso, pediram uma segunda gravação da leitura, sendo feita pelo tablet. Já no caso de JM6, a solicitação para repetir a tarefa partiu da pesquisadora, que percebeu o desconforto do aluno depois de uma série de desvios, pausas e hesitações no final da leitura.

Nesse primeiro momento, percebemos, em certas leituras, aspectos prosódicos, como pausas, hesitações, repetições, falsos começos, que pareciam revelar a atividade epilinguística do sujeito, diante de certas lacunas do texto. Exemplo dessa ocorrência é o caso de GM1, que ao perceber a ausência de uma palavra, durante a leitura, produziu o fenômeno de alongamento vocálico: “sabia que era::: aquela... quem eu esperava...” (Quadro 23, anexo B).

Avaliou-se que a competência na leitura em voz alta pode ser verificada nas situações em sala de aula que possibilitem ao aluno sair do tipo de leitura a que são condicionados na sala de aula: aquela que é feita para se avaliar a fluência, a pronúncia ou a entonação de palavras e textos. A adoção dessa perspectiva – a leitura oralizada como instrumento de revisão / reescrita textual – pode auxiliar no desenvolvimento dessa competência escrita.

A segunda etapa da análise permitiu que identificássemos todas as operações linguísticas efetuadas pelos alunos, ao comparar a segunda versão com a primeira. Essas mudanças foram classificadas de acordo com o modelo teórico de análise da reescrita de

textos escolares, proposto por Fabre (2013). As operações linguísticas foram classificadas como *acréscimo*, *substituição*, *supressão* e *deslocamento*, podendo relacionar cada uma delas com um nível linguístico. Neste trabalho, limitamos a nossa análise a seis níveis, a saber: grafema, vocábulo, sintagma, frase, oração e parágrafo. Identificadas todas as reformulações empreendidas pelos alunos em suas reescritas, depois de termos definido os critérios de análise da reescrita, tabulamos os resultados de cada categoria. As estratégias mais executadas foram as substituições (41,33%), os acréscimos (32,54%) e as supressões (25,17%). O deslocamento não chegou a 1% das ocorrências. A reformulação acréscimo concentra-se nos níveis do grafema (85 ocorrências) e do vocábulo (30), enquanto a substituição organiza-se em torno dos níveis vocábulo (53 ocorrências) oração (49) e grafema (34). A supressão, por sua vez, aplica-se mais nos níveis grafema (50 casos), vocábulo (24) e oração (17).

A terceira etapa de análise, propriamente a triangulação dos dados, foi dividida em duas etapas. No primeiro momento, a preocupação foi de identificar todas as reformulações linguísticas na reescrita de cada participante. A tabulação dessa primeira fase revelou resultados gerais sobre a frequência de cada operação linguística. Duas das quatro categorias analisadas foram as mais empregadas: a substituição, com 41,33% dos casos; e o acréscimo, com um percentual de 32,54%. Essas observações estão de acordo com os achados de Fiad (1991), que indicam a substituição e o acréscimo como as ações linguísticas mais empregadas na reescrita textual. Esse comportamento linguístico na revisão/reescrita reflete, de certa maneira, a capacidade imanente do sujeito, frente a um texto que precisa ser melhorado. Esse conjunto de itens analisado apresenta-nos como o aluno concebe a reescrita, na medida em que opta por determinados recursos da escrita. Particularmente, acreditamos que essa competência deva ser estimulada nas aulas de português, uma vez que se encontram ainda pouco desenvolvido em sala de aula. Se levarmos em consideração que não houve, em nenhum momento, a correção do professor, perceberemos que os alunos conduziram a sua própria reescrita, com os conhecimentos já adquiridos anteriormente. É importante salientar que na trajetória escolar desses sujeitos, pouco ou quase nenhum trabalho de reescrita foi desenvolvido com eles.

Ao comparar as operações linguísticas com a transcrição da leitura, foi possível circunscrever as diferentes ações efetuadas pelos alunos na reescrita que tivessem alguma relação com o ato de ler. Essas ações linguísticas acréscimo e substituição foram as mais expressivas, apresentando percentuais de 54,69% e 34,38%, respectivamente.

No que diz respeito aos acréscimos, verificou-se que sua ocorrência incidiu sobre o nível grafema, principalmente no tocante às vírgulas. A análise desses episódios na reescrita, revelou que essas operações linguísticas eram correspondentes às pausas na leitura oral. O recurso de virgulação, mesmo que inadequada, mostrou-se bastante produtivo, já que foram 27 notificações desse procedimento, em 13 textos. Esse dado revela como os educandos visualizam a correspondência entre pausa e sinal de pontuação, e como essa operação estabelece uma tentativa de se aproximar dos usos que a tradição escolar diz que onde tem pausa precisa colocar vírgula.

O acréscimo de ponto-final em trechos nos quais havia sido identificada a pausa apresentou menos, 10 ocorrências num conjunto de 8 textos, mas revela também como o educando percebe seu próprio texto: com lacunas que devem ser preenchidas, para aproximar do uso normativo da língua. Outras notações gráficas também foram inseridas no texto: aspas, reticências e ponto-e-vírgula. Os acréscimos de letras e acentos gráficos também apontam para o efeito higienizador, no dizer de Jesus (1995), na etapa da revisão/reescrita textual. Ou seja, o aluno reproduz o que ele aprendeu na escola: os textos devem passar por uma espécie de "operação limpeza", que objetiva eliminar as "impurezas" previstas pela profilaxia linguística, principalmente da ortografia, da pontuação e da concordância.

Em relação às substituições, segundo tipo de reformulação mais empregado na reescrita, podemos observar que os níveis grafema, vocábulo e sintagmas apresentam pouca diferença no número de ocorrências, perfazendo o total de 15, 11 e 9, respectivamente. O que a análise desses dados mostrou é que essa ação linguística, no caso dos sujeitos pesquisados, confirma a necessidade que os alunos têm de aproximar seu texto da formalidade, visto que as substituições de um sinal de pontuação por outro apontaram a preocupação do aluno em apresentar um produto mais adequado à sua visão de um bom texto.

Observando os dados analisados nesta pesquisa, esperamos ter demonstrado que a leitura em voz alta tornou-se um instrumento possível para a prática da reescrita, e que, portanto, pode fazer parte do processo de reconstruir de um texto. As reformulações apontam para a capacidade de o escritor colocar-se como ouvinte do seu próprio texto e, estando preocupado com o produto a ser apresentado, lançará mão das operações linguísticas necessárias para alcançar esse intento, embora a ação de reescrever ainda esteja ligada à ideia tradicional de higienizar suas formas. Nota-se que na reescrita, sem a leitura oral, os alunos também corrigem os erros de superfície, o que

demonstra a capacidade de um escritor atento às formas linguísticas de seu texto. Essa observação – que dispensaria a leitura oral para o processo de reelaboração de um texto – não invalida a nossa perspectiva de que a oralização de um texto poderia colocar em evidência certos aspectos do texto. Assim sendo, reiteramos a capacidade de a leitura oral ser um dos meios de que dispõe o escrevente na reescrita de um texto.

Assim, tentando cumprir o objetivo de contribuir minimamente com os estudos da Linguística Aplicada, essa pesquisa acredita que a leitura em voz alta pode se tornar mais uma aliada na aquisição da escrita, ao tornar os educandos mais independentes na reconstrução do seu próprio texto. Entretanto, não basta solicitar, ao aluno, a oralização do texto produzido para que o educando tome conhecimento das possíveis alterações a serem realizadas. Os professores devem entender a reescrita como um processo que exige uma prática contínua de revisão e reformulação, sendo necessário fazê-la ser um trabalho contínuo em situação de ensino. Nesse caso, ajudando os alunos a entenderem esse processo, no qual a leitura seja o suporte dessa etapa da reescrita.

Retomando as perguntas feitas no início do trabalho, *A leitura oral, realizada pelo próprio autor de um texto em primeira versão, pode ser significativa para a autocorreção do texto escrito e posterior produção da segunda versão?* e também *Que aspectos de textualidade são modificados pelo aluno da 1ª para a 2ª versão, após a leitura oral de seu texto?*, podemos concluir que a leitura em voz alta permitiu perceber as lacunas que apresentavam os textos, cujas “inadequações” eram reformuladas na reescrita, empregando as operações de acréscimo e substituição, principalmente nos níveis mais locais do texto, como os grafemas, os vocábulos e o sintagma. Os aspectos mais locais do texto foram os mais modificados, revelando a prática comum na reescrita desses sujeitos: o de higienizar o texto, buscando aprimorá-lo.

Por fim, gostaríamos de sugerir, nas práticas pedagógicas, a adoção da leitura em voz alta para que o aluno aprenda a identificar as marcas gráficas presentes em um texto, o que com certeza contribuirá para que ele se torne um bom leitor e, possivelmente um bom escritor, já que sabe reconhecer as qualidades de um bom texto.

Sugestões para futuras investigações

Ao término desse estudo, vários questionamentos surgiram a respeito do tema e que devem se tornar objeto de pesquisa na área do ensino da escrita. O primeiro deles é com relação ao procedimento auditivo da leitura oral, isto é, sem o uso de instrumentos

técnicos. Esse método não permitiu a análise dos demais aspectos prosódicos, como a duração das pausas ou a entonação, o que seria muito importante para elucidar outras relações entre leitura e escrita. Desta forma, sugere-se uma pesquisa posterior em que seja estudada a influência desses aspectos na reescrita, por meio da análise acústica da leitura oral.

Um dado da leitura oral que mereceria um estudo mais aprofundado seria o comportamento dos olhos e da cabeça enquanto a atividade é desempenhada. No nosso caso, houve o apontamento de algumas ocorrências nos casos em que essa movimentação tornou-se saliente na observação realizada. O aprofundamento dessa questão necessitaria de programas computacionais indisponíveis no ambiente onde foi gerado o corpus, a escola, o que extrapolaria o assunto do nosso trabalho. Pode servir de tema para essa pesquisa a relação entre movimentos sacádicos dos olhos, por exemplo, e a fluência leitora dos sujeitos, repercutindo na revisão de um texto.

Sugere-se também fazer uma comparação com dois grupos de controle, no qual a um será solicitada a leitura vozeada do seu próprio texto, antes da revisão / reescrita; ao outro, a leitura silenciosa, que precederá o trabalho de refacção textual. Com isso, a pesquisa poderá esclarecer qual pode ser o instrumento mais eficaz na correção textual, e também delinear quais são as operações linguísticas mais empregadas em cada caso.

Testes adicionais poderiam, ainda, revelar se os sujeitos mais fluentes na leitura em voz alta poderiam ser mais competentes na utilização das operações linguísticas em níveis mais complexos, como a substituição de parágrafo.

Esses e mais outros questionamento e sugestões que surgirem a partir desse trabalho devem merecer a atenção dos estudiosos, não só devido à carência de estudos que percebam a leitura em voz alta com um procedimento possível para a (re)construção dos textos, mas também para contribuir nas pesquisas que se preocupam com o ensino da língua materna nas escolas atuais.

Referências

- BAJARD, Élie. Afinal, onde está leitura? In *Cadernos de Pesquisa*, n. 83, São Paulo, Cortez/FGV, nov. 1992, p.33.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BOLDRIN, Rolando. *O Roubo do Relógio*. Causos do Rolando: 2014. Disponível em: <http://www.rolandoboldrin.com.br/causos_aberto.asp?id=38&id_cat=1> Acesso em: 08 de jul. 2014.
- BOLDRIN, Rolando. *Por falar em eleição*. Causos do Rolando: 2014. Disponível em: <http://www.rolandoboldrin.com.br/causos_aberto.asp?id=40&id_cat=1> Acesso em: 08 de jul. 2014.
- BONINI, Adair. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 23-47, jan./jun. 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In *Documenta nº 132*, Rio de Janeiro, nov. 1971.
- BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Conteúdo Básico Comum – Português (2005)*. Educação Básica – Ensino Médio.
- BOLLELA, Maria Flávia de Figueiredo Pereira. A prosódia como instrumento de persuasão. In: NASCIMENTO, E. M. F. S. et al. (Orgs.). *Práticas enunciativas em diferentes linguagens*. Franca: UNIFRAN, 2006. (Coleção Mestrado, 1).
- CAGLIARI, Luiz Carlos. Marcadores prosódicos na escrita. In: SEMINÁRIO DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 18, 1989, Lorena. Anais do XVIII Seminário do Gel. Lorena: Grupo de Estudos Linguísticos de São Paulo, 1989. p. 195-203
- _____. Prosódia: algumas funções dos suprasegmentos. *Cadernos de estudos linguísticos*. Campinas, n. 23, p. 137-151, jul./dez. 1992.
- _____. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. In ILARI, Rodolfo (org.). *Gramática do português falado*. 3.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996. V.2.
- CARBONARI, Rosemeire. SILVA, Ana Claudia da; Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, Ligia (coord.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2001.

CRUTTENDEN, A. *Intonation*. London: Cambridge University Press, 1986 *apud* SILVA, Maria da Conceição Fonseca. *Pausa em textos orais espontâneos e em textos falados*. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, v.3, n.1, p.109-133, jul./dez. 2002.

DUBOIS, Jean et al. Dicionário de Linguística; trad. Frederico Pessoa de Barros [et al]. SP: Cultrix, 1999.

FABRE, Claudine. *Das variantes do rascunho ao curso preparatório*. Tradução de Cristina Felipeto, Eduardo Calil, Eudes Santos, Kall Anne Amorim. *Debates em Educação*, Maceió, Vol. 5, n. 10, p. 22-65, Jul./Dez. 2013.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FIAD, Raquel Salek. (Re)escrevendo: o papel da escola. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de Aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: ALB, 1997.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita de textos: uma prática social e escolar. *Organon*, Porto Alegre, n. 46, p. 147-159, jan./jun. 2009.

GERALDI, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. Paraná: Assoeste, 1984.

_____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Texto e Linguagem).

GRILLO, Sheila V. C. *Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos*. 1995, 148f. Dissertação (Mestrado). - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 1995.

HISTÓRIAS de bairro [de] Belo Horizonte: Região Venda Nova. coordenadores, Cintia Aparecida Chagas Arreguy, Raphael Rajão Ribeiro. – Belo Horizonte: APCBH; ACAP-BH, 2008. P.21 Disponível em: <http://www.pbh.gov.br/historia_bairros/VendaNovaCompleto.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2015.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JESUS, Conceição Aparecida de. *Reescrita: para além da higienização*. 1995, 125f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2010.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processo de ensino. In VAL, Maria da Graça Costa; ROCHA, Gladys. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008.

MELO NETO, João Cabral. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. 1998. 265f. Tese (Doutorado em Letras). Faculdade de Ciências e Letras de Assis/ Universidade Estadual Paulista, 1998.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução 666, de 7 de abril de 2005. Estabelece os Conteúdos Básicos Comuns – CBCs a serem obrigatoriamente ensinados pelas unidades de ensino estaduais que oferecem as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio. Minas Gerais, Belo Horizonte, 07 de abr. 2005. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BA6FF8791-B1D3-4FBB-B4B5-6AFEE169185A%7D_resol0033.pdf > Acesso em: 25 de jun. 2015.

OLIVEIRA, Adriana Cunha de. A leitura oral na escola do mundo contemporâneo: uma prática marginal ou inexistente? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 1, p. 133-184, 2003. a

OLVEIRA, Inácio Rodrigues. *Gênero causo: narratividade e tipologia*. 2006, 144f. Tese (Doutorado). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PASTORELLO, L. M. *Leitura em voz alta e apropriação da linguagem escrita pela criança*. 2010. 150f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

POERSCH, J. M.; MUNEROLI, A. N. O. O leitor como intérprete das pistas que o escritor insere no texto: a leitura oral expressiva. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 9-24, dez. 1993.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-32.

RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. *Como corrigir redações na escola: uma proposta textual interativa*. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Maria da Conceição Fonseca. Pausa em textos orais espontâneos e em textos falados. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v.3, n.1, p.109-133, jul./dez. 2002.

SMITH, M. M. A pontuação como ponto comum entre leitor e escritor. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 28, n. 4, p. 53-84, dez. 1993.

SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In ELIAS, Vanda Maria (org.). *Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011. 2011

SPOELDERS, Marc; YDES, PHILIP. O comportamento de escritores principiantes na revisão de seus textos: algumas implicações pedagógicas. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 45-57, dez. 1991.

TV CULTURA. *O Caso do Dia* / 35. YouTube, 11 de dezembro de 2013. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=TEfNJxn_OLg > Acesso em: 10 de jul. 2014.

TV CULTURA. *O Caso do Dia* / 70. YouTube, 10 de janeiro de 2014. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=3mhYmLCWy_Q > Acesso em: 10 de jul. 2014.

VALENTE, Patrícia. *Aspectos prosódicos da leitura oral*. 2003. 143f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

Anexos

Anexo A – Causos lidos em sala de aula

Projeto Radioblog – O que são causos? Vamos ler...

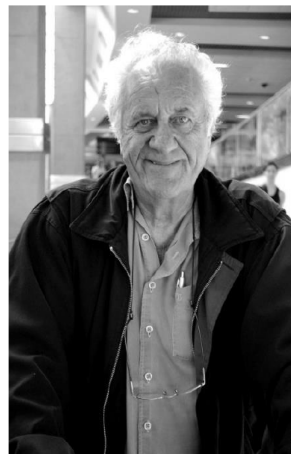
São relatos orais e tradicionais de contornos que têm aparência de serem verdadeiros e com fatos relacionados ao mundo maravilhoso e do sobrenatural. Podem mencionar fatos possíveis, como também podem mencionar animais dotados de qualidades humanas e episódios com abstração histórico-geográficos, por exemplo, criar um mundo e uma data diferentes do mundo real. Vamos ler dois causos do “contado” **Rolando Boldrin**

Por Falar em Eleição

Sempre que chegava uma eleição, me vem uma saudade danada do Genésio, lá de São Joaquim. Aliás, ele não era de lá, ele era do sertão da Bahia. E conta-se que os pais dele chegaram com a trupe de imigrantes, um punhado de baianinho quase tudo do mesmo tamanho, e se acostaram lá na minha terra. Nesse tempo, o Genésio devia ter uns 14 anos e todo o pessoal dele trazia aquele sotaque arretado de quem nasceu nos fundões da Bahia.

Pois bem. Se acostaram por lá e ficaram, até restar apenas o Genésio, que devia ter uns 50 anos quando resolveu, por ser figura muito popular, se candidatar a deputado.

É preciso que se diga que o simpático Genésio era analfabeto de pai e mãe. E, além de tudo, apesar de já morar em São Joaquim da Barra, estado de São Paulo, e já ter vivido e convivido com meus conterrâneos paulistas uns 36 anos, mesmo assim o nosso Genésio não perdia aquele sotaque de baiano da molésta. Mas, como tinha adotado a minha cidade como sua, e por ela tinha um amor declarado, ai de quem tivesse a ousadia de falar mal da nossa terrinha. O Genésio era capaz de sair, como lá diz o outro, no pau com o dito cujo.



Isso posto, vamos à campanha política que deveria eleger aquele simpático baiano sem letras ao título pretensioso de deputado. Me lembrei do Genésio só pra contar o tanto que era curioso o seu discurso nos palanques de lá. Ele estava sempre acompanhado, como é natural, dos seus grandes cabos eleitorais, onde tem sempre aquele que dá os palpites apelativos ao pé do ouvido do candidato:

CABO ELEITORAL (ao ouvido do Genésio) – Fala da fome, Genésio.

E ele falava....

Mas o que era muito engraçado, e atraía a multidão da cidade aos seus comícios, era principalmente o bordão que o Genésio usava para abrir cada comício.

GENÉSIO (com o sotaque do sertão da Bahia) – Eu sou a fulô que nasceu na Bahia... e veio dá o botão aqui em São Joaquim da Barra.

Era risada geral.

GENÉSIO (em tom sempre discursivo) – A Assembléia ge-néis-la-tiva, de Sum Paulo, vai ter lá... se eu ganhá as inleição – um verdadêro trabaiaadô para o povo. Vô trabaiaá quiném um leão da Afra (África). E quem quisé vortá nimim... que vorte... quem num quisé vortá... qui num vorte... Agora... seu eu ganhá as inleição... ai daqueles qui estão iscondido atrás dos tôco (ameaçava todo mundo ingenuamente).

Nessas caminhadas discursivas, eis que o Genésio e seus comandados chegam até a cidade de Ituverava, que fica perto de São Joaquim. E lá também foi a mesma lengalenga.

GENÉSIO – Eu sou a fulô que basceu na Bahia e veio dá o botão em São Joaquim da Barra. Povo de I-ga-ra-pa-va.

CABO ELEITORAL (corrigia ao pé do ouvido dele) – Genésio! Não é Igarapava, é Ituverava!

GENÉSIO – Povo de I-tum-bi-ara...

CABO – Genésio! Você errou de novo. Não é Itumbiara e sim Ituverava!!!

GENÉSIO (encerrando o papo bem ao microfone, para todos ouvirem) – Dêxa de sê burro, ô cabo! Pois tu num sabe que cidade do interiô é tudo a mêma merda...

Claro que o querido Genésio perdeu as “inleição”.

O Roubo do Relógio

Naquele arraial do Pau Fincado, havia um sujeitinho danado pra roubar coisas. Às vezes galinha, às vezes cavalo, às vezes coisas miúdas. A verdade é que o dito cujo era chegado em surrupiar bens alheios.

Todo mundo daquele arraial já estava até acostumado com os tais furtos. E a coisa chegou a tal ponto de constância que bastava alguém da por falta de qualquer objeto e lá vinha o comentário: “Ah, foi o Justino Larápio”.

E foi numa dessas que sumiu o relógio do cumpadi João, um cidadão por demais conhecido por aquelas bandas do Pau Fincado. Foi a conta de sumir o relógio dele para o dito cujo correr pra delegacia mais próxima e dar parte do fato.

O delegado pediu que o sêo João arranjasse três testemunhas para lavrar o ocorrido e então prender o tal ladrãozinho popular. Arranjar três testemunhas de que o tal Justino havia surrupiado qualquer coisa era fácil, dado a popularidade do dito cujo pra esses afazeres fora da lei.

A cena que conto agora transcorreu assim, sem tirar nem pôr. Intimado o Justino, eis ali, ladrão, vítima e três testemunhas:

DELEGADO (para a primeira testemunha) – O senhor viu o Justino roubar o relógio do sêo João, aqui presente?

TESTEMUNHA 1 – Dotô.Vê, ansim com os óio, eu num posso dizê que vi. Mas sei que ele é ladrão mêmô. O que ele vê na frente dele, ele passa a mão na hora. Pode prendê ele dotô!

DELEGADO (para a segunda testemunha) – E o senhor? Viu o Justino roubar o relógio do sêo João?

TESTEMUNHA 2 – Óia, dotô ...num vô falá que vi ele fazê isso, mas todo mundo no arraia sabe que ele rôba mêmô, uai. Pode prender sem susto. Eu garanto que foi ele que robô esse relógio.

DELEGADO (para a última testemunha) – E o senhor? Pode me dizer se viu o Justino roubar o relógio do sêo João?

TESTEMUNHA 3 – Dotô, ponho a mão no fogo si num foi ele. Prende logo esse sem vergonha, ladrão duma figa. Foi ele mêmô!

DELEGADO – Mas o senhor não viu ele roubar? O senhor sabe que foi ele, mas não viu o fato em si?

TESTEMUNHA 3 – Num carece de vê, dotô! Todo mundo sabe que ele rôba. Pode preguntá pra cidade intêra.Foi ele. Prende logo esse peste!

DELEGADO (olhando firme para o Justino) – Olha aqui, Justino. Eu também tenho certeza de que foi você que roubou o relógio do sêo João. Mas, como não temos provas cabíveis, palpáveis e congruentes.... você está, por mim, absolvido.

JUSTINO (espantado, arregalando os olhos para o delegado) – O que, dotô ? O que que o sinhô me diz? Eu tô absorvido????

DELEGADO – Está absolvido.

JUSTINO – Qué dizê intão que eu tenho que devorvê o relógio?

Visite o site <http://www.eusoumineirouaiso.com.br/causos-mineiros> e divirta-se com os causos mineiros!

Anexo B – Quadros comparativos da primeira versão, leitura oral e reescrita

Quadro 18: Triangulação dos dados - Participante 1 – AF1

1ª versão – Participante AF1	Leitura oral – Participante AF1	2ª versão – Participante AF1
<p>Mentir não, dizer a verdade sempre (SbF¹)</p> <p>Um mineiro de Vargem Alegre (SbS¹), tinha 11 filhos, (AV¹) precisava mudar de casa, mais (SpG¹) não conseguia por causa da quantidade de filhos. Quando ele dizia que tinha 11 filhos, ninguém queria alugar a casa, pois sabia que a criancada destruiriam (SbO¹) a casa (SbV¹). Mais o mineiro não gostava de mentir. (AO¹)</p> <p>Eles (SpG²) já estavam (SpG³) desesperado, pois o prazo para mudar estava acabando, e nada de achar uma casa.</p> <p>Dai teve uma idéia, mandou sua esposa ir passear no cemitério com 10 filhos. Pegou o (AV²) que sobrou e foi ver casas junto com o corretor.</p>	<p>mentir não, dizer a verdade sempre</p> <p>um mineiro de vargem alegre... tinha 11 filhos... precisava mudar de casa... mais não conseguia por causa da quantidade de filhos... quando ele dizia que tinha 11 filhos... ninguém queria alugar a casa... pois sabia que a criancada <i>destruiria</i> ((em lugar de ‘destruiriam’)) a casa. mais o mineiro não gostava de mentir... <i>ele</i> ((em lugar de ‘eles’)) já <i>estava</i> ((em lugar de ‘estavam’)) desesperado... pois o prazo para mudar estava acabando... e nada de achar uma casa...</p> <p>dai teve uma ideia... mandou sua esposa ir passear no cemitério com 10 filhos... pegou o que sobrou... e foi ver casas junto com o corretor...</p>	<p>Mineiro não mente, só diz a verdade (SbF¹)</p> <p>Um mineiro de Coronel Fabriciano (SbS¹), tinha 11 filhos, e (AV¹) precisava mudar de casa com a sua família, mas (SpG¹) não conseguia por causa da quantidade de filhos.</p> <p>Quando ele dizia que tinha 11 filhos, ninguém queria alugar a casa, pois tinha medo que a criancada destruíssem (SbO¹) tudo (SbV¹). Mais o mineiro não gostava de mentir, o lema dele era dizer a verdade sempre. (AO¹)</p> <p>Ele (SpG²) já estava (SpG³) desesperado pois o prazo para mudar estava acabando, e nada de achar uma casa.</p> <p>Dai teve uma idéia, mandar sua esposa ir</p>

<p>Um pouco antes de fechar o negócio o corretor perguntou:</p> <p>—Quantos filhos o senhor tem?</p> <p>Ele responde com ar triste:</p> <p>—Eles estão no cemitério com a mamãe deles.</p> <p>(AF¹)</p> <p>E foi assim que ele (SbV³) conseguiu alugar a casa sem mentir.</p>	<p>um pouco antes de fechar o negócio... o corretor perguntou...</p> <p>quantos filhos o senhor tem? ele responde com ar triste... eles estão no cemitério com a mamãe deles...</p> <p>e foi assim que ele conseguiu alugar a casa sem mentir...</p>	<p>passar no cemitério com 10 filhos. Pegou o filho (AV²) que sobrou e foi ver casos junto com o corretor.</p> <p>Um pouco antes de fechar o negócio o corretor perguntou:</p> <p>—Quantos filhos o senhor tem?</p> <p>Ele responde com ar triste:</p> <p>— 11 mas 10 deles estão no cemitério com a mamãe deles.</p> <p><u>O corretor com pena do mineiro alugou a casa sem nem pensar 2 vezes.</u> (AF¹)</p> <p>E foi assim que o mineiro (SbV³) conseguiu alugar a casa sem mentir.</p>
--	--	--

Fonte: autora.

Quadro 19: Triangulação dos dados - Participante 2 – CF2

1ª versão – Participante CF2	Leitura oral – Participante CF2	2ª versão – Participante CF2
<p>O espelho e amante</p> <p>Numa quarta-feira Juca foi a (AG¹) cidade vender as verduras que colhera (AG²) e na volta pra casa</p>	<p>o espelho e amante</p> <p>numa quarta-feira... Juca foi a cidade vender as verduras que colhe:::ra... e na vol:::ta pra casa... Juca</p>	<p>O espelho e amante</p> <p>Numa quarta-feira Juca foi à (AG¹) cidade vender as verduras que colhera, (AG²) e na volta pra casa,</p>

<p>Juca vê na parte da loja um espelho e se impressiona: Nossa senhora esse moço do retrato se parece muito com o meu falecido pai, os traços cansados e (AV¹) cabelos brancos, ele chama o vendedor e fala: Embrulha <u>que vou levar esse retrato de meu pai</u> (SbO¹). Ele chega em casa e o guarda na última gaveta. Sua esposa estranha (AS¹), e assim que o marido saiu, pegou o embrulho, <u>mas logo se espantou</u> (SbO²), (AO¹), e (AV²) caiu em lágrimas, a mãe da jovem escuta a choradeira e <u>vai ver o que está acontecendo</u> (SbO³):</p> <p>— Minha filha o que aconteceu?</p> <p>—Mãe, o safado do Juca tem uma amante jovem e linda, <u>olhe a foto dela ai no embrulho.</u> (SpO¹)</p> <p>A velha sem entender pega o espelho e diz:</p> <p>—Oras meu docinho essa baranga não passa de uma velha desdentada <u>e cheia de pés de galinha no</u></p>	<p>vê na parte da loja... um espelho... e se impressiona... nossa senhora... esse moço do retrato se parece muito com o meu falecido pai... os traços cansados e cabelos brancos... ele chama o vendedor e fala... embru::lha que vou levar esse retrato de meu pai... ele chega em casa... e o guarda na última gaveta... sua esposa estranha... e assim que o marido saiu... pegou o embru::lho... mas logo se espantou... e caiu em lágrimas... a mãe da jovem escuta a choradeira e vai ver o que está acontecendo...</p> <p>minha filha... o que aconteceu?...</p> <p>mãe... o safado do juca tem uma amante jovem e linda... olhe (...) olha a foto dela ai no embrulho...</p> <p>a velha sem entender pega o espelho e diz...</p> <p>oras... meu docinho... essa baranga não passa de uma velha desdentada... e cheia</p>	<p>Juca vê um espelho na porta da loja e se impressiona: Nossa senhora esse moço do retrato se parece muito com o meu falecido pai, os traços cansados e <u>até</u> (AV¹) os cabelos brancos. Ele chama o vendedor e fala: Embrulha <u>esse retrato pra mim que vou levar-lo</u> (SbO¹). Ele chega em casa e o guarda na última gaveta. Sua esposa estranha <u>o embrulho misterioso</u> (AS¹), <u>mas logo em seguida a curiosa vai no quarto ver o conteúdo do embrulho</u> (SbO²), <u>mas assim que abriu</u> (AO¹), <u>a coitadinha</u> (AV²) caiu em lágrimas. A mãe da jovem escuta a choradeira e <u>foi ver o que houve</u> (SbO³):</p> <p>—Minha filha o que aconteceu?</p> <p>—Mãe o safado do Juca tem uma amante jovem e linda! (SpO¹)</p> <p>A velha sem entender pega o espelho e diz:</p> <p>—Oras meu docinho essa baranga não passa de uma</p>
---	--	--

rosto! . (SpO ²)	de pés de galinha no rosto...	velha desdentada. (SpO ²)
-------------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------

Quadro 20: Triangulação dos dados - Participante 3 – DF3

1ª versão – Participante DF3	Leitura oral – Participante DF3	2ª versão – Participante DF3
<p>A sombra</p> <p>e ana começa falando <u>(trecho sobreposto à primeira linha)</u></p> <p>—Ana (<u>O vocábulo Carlos foi escrito acima da palavra Ana</u>), você lembra da primeira vez que nos encontramos aqui na praça?</p> <p>—Lembro sim Carlos (<u>O vocábulo Ana foi escrito acima da palavra Carlos</u>), era já de tardinha o outono estava começando e as folhas das árvores caindo amarelados como se fossem prolongamento das cores, <u>do pôr do sol</u> (SpS¹), como sempre acontece aqui em Paragominas.</p> <p>—Pois é Ana, naquele dia eu não estava bem, estava</p>	<p>a sombra</p> <p>Carlos... você lembra da primeira vez que nos encontramos aqui na praça?</p> <p>lembro sim... Carlos... era já de tardinha o outono estava começando e as folhas das árvores caindo amarelados como se fossem prolongamento das cores ((palavra omitida na leitura: ‘do’)) pôr do sol::: como se co./... ((palavra omitida na leitura: ‘sempre’)) como acontece aqui em Paragominas...</p> <p>... pois é... Ana... naquele dia eu não estava bem... estava meio pedido na vida... e você estava tão bêbado... que só de (...) olhar (...) pe/... percebia... você levantou do banco ...</p>	<p>A sombra</p> <p>—Carlos, você lembra da primeira vez que nos encontramos aqui na praça?</p> <p>—Lembro sim Ana, era já de tardinha o outono <u>já</u> (AV¹) estava começando e as folhas das árvores caindo amarelados como se fosse prolongamento das cores, (SpS¹) como sempre acontece aqui em Paragominas.</p> <p>(SpP¹)</p> <p>— (SpF¹) <u>Gostava de vir aqui com meu namorado em épocas de Outono</u> (SbO¹), <u>nós era tão feliz, parecia até que era um conto de fadas</u> (SbO²), (SpO¹), <u>até que um dia estava sentada em um banco com ele e vi</u></p>

<p>meio pedido na vida. E você estava tão bêbado, que só de olhar percebia, você levantou do banco trocando as pernas e tentando subir na bicicleta, não conseguindo. Fizeste de tudo, queria empurrá-la, <i>carrega-lá</i> nas costas até que a <u>montaste</u>. <i>Balançaste</i> pra cá, <i>balançaste</i> pra lá e <i>efim</i> conseguiste. Conseguiste dar duas pedaladas e se esborrachar no chão. A praça toda que caiu na gargalhada. E você querendo mostrar que não estava bêbado, deu um <i>espetaculo</i> a parte para o povão, levantando e caindo da bicicleta não sei quantas vezes até não <u>se</u> levantar <u>mais</u>. Não <u>consigo</u> esquecer, foi muito engraçado.</p> <p>(SpP¹) —<u>É meu amigo, pois você nem sabe o que tinha acontecido comigo uns dias antes</u> (SpF¹). <u>Conheci um cara bem simpático, elegante e</u></p>	<p>trocando as pernas... e tentando subir na bicicleta... não conseguindo (...) não conseguindo fizeste de tudo... queria empurrá-la... carregá-la ... nas costas ... até que a <i>monta::sse</i> ((em lugar de ‘montaste’))... <i>balançaste</i> pra cá... <i>balançaste</i> pra lá ... e enfim... conseguiste ... conseguiste dar duas pedaladas... e se (...) e se esborrachar-se no chão... a praça toda caiu na gargalhada... e você querendo mostrar que não estava bêbado ... deu um <i>espe/... espetáculo</i> a parte para o povão... levantando e caindo da bicicleta não sei quantas vezes até não ((palavra omitida na leitura: ‘se’)) levantar... mais não <i>conseguiu:::...</i> <i>es::que::cer:::...</i> não conseguiu esquecer... foi muito engraçado... e meu ami:::... é ... meu amigo... pois você não sa/... nem sabe o que tinha acontecido comigo uns (...)</p>	<p><u>uma sombra de outro lado</u> (SbO³) <u>achei que era coisa da minha cabeça</u> <u>Até que um dia vim aqui sozinha estava com uma garrafinha de refrigerante</u> (SbF¹) e <u>lá estava aquela sombra de novo, ela me encarava todo o tempo, e ela não levantava de lá, e nem tão pouco saía de lá</u> (SbO⁴). Parecia que só eu via <u>ela</u> (SbV¹). (AG¹) E foi assim (SpG¹) pensei até que <u>estava</u> (SbV²) ficando louca, (SbG¹) <u>Até que comecei a encarar ela insistentemente</u> (SbF²). Pela primeira vez ela ficou um tempo sem me encarar, (SbG²) não demorou muito ela voltou a me encarar, ai eu não aguentei e olhando-a espantada dei uma <i>golada</i> <u>de refrigerante</u> (AS¹), e <u>outra, e parece que ela não cansava de me encarar</u> (SbO⁵), <u>até que resolvi ir pra casa e esquecer aquilo</u> (SbF³), <u>quando olhei pra lá,</u></p>
--	--	---

<p><u>muito carinhoso nós tinha costume de ficar juntos aqui mais ou menos</u> (SbO¹), <u>ele me fazia muito feliz parecia até um conto de fada</u> (SbO²), <u>aqueles momentos que eu passa com ele</u>(SpO¹), <u>estava lá eu e ele sentados juntos quando e vi uma sombra sentada do outro lado</u> (SbO³), <u>ela me encarava todo o tempo, e ela não levantava de lá, e nem tampouco saía de lá</u> (SbO⁴). Parecia que só eu <u>a</u> (SbV¹) via (AG¹) E foi assim, (SpG¹) pensei até que <u>tava</u> (SbV²) ficando louca. (SbG¹) <u>No outro dia sentei aqui sozinho, com uma garrafa de cerveja e resolvi pagar pra ver</u> (SbF¹). <u>Fiquei encarando-a insistentemente</u> (SbF²). Pela primeira vez ela ficou um tempo sem me encarar. (SbG²) Não demorou muito ela voltou a me encarar, ai eu não aguentei e olhando-a espantada dei a primeira golada (AS¹), <u>e a</u></p>	<p>dias antes... conheci um cara bem simpático... elegante ... e muito carinhoso... nós tinha costume de ficar juntos aqui... mais ou menos... ele me fazia muito feliz parecia até um conto de fada... aqueles momentos que eu passa com ele... estava lá... eu e ele sentados juntos e::: quando eu vi uma sombra sentada do outro lado... ela me encarava o tempo todo... todo o tempo ... e ela não levantava de lá... e nem tampouco saía de lá... parecia que só eu ((palavra omitida na leitura: ‘a’)) via... e foi assim... pensei até que tava ficando louca... no outro dia sentei aqui sozinho... com uma garrafa de cerveja ... e resolvi pagar pra ver... fiquei encarando-a <i>insistentemente</i> ((em lugar de ‘insistentemente’))... pre/... pela primeira vez ela ficou um tempo sem me encarar... não demorou muito ela voltou a me</p>	<p><u>parece que ela tinha sumido, foi como uma nuvem desmanchando no ar, simplesmente sumiu</u> (SbF⁴). <u>Fiquei pensando se eu estava vendo coisas não consigo me esquecer daquele dia, cheiguei até pensar se precisava de um “picicólogo”.</u> (SbF⁵) <u>—É não querendo te atrapalhar, mas você não percebeu aquela sombra ali do outro lado?</u> (SbP¹) <u>—O que? que sombra Carlos?</u> (SbP²)</p> <p>Obs.: O terceiro parágrafo da primeira versão foi suprimido na reescrita. Reestrutura</p>
--	--	---

<p><u>segunda e quanto mais ela olhava pra mim</u> (SbO⁵), <u>quando resolvi sair de lá</u> (SbF³), <u>parece que ela sumiu, e como nuvem desmanchou—se no ar, sumiu</u> (SbF⁴). <u>Eu não sabia se tava vendo aquilo, ou se tinha bebido de mais e tava imaginando muito, nossa aquele dia foi horrível foi como se todos me assobrassem.</u> (SbF⁵)</p> <p>—<u>E por falar nisso estamos aqui, papo vai, papo vem e tu até agora não notou aquela sombra ali do lado?</u> (SbP¹)</p> <p>—<u>O que Carlos?</u> (SbP²)</p>	<p>encarar... aí eu não aguentei... e olhando-a espantada dei a primeira golada... ((palavra omitida na leitura: ‘e’)) a segunda ... e quanto mais ela olhava pra mim... ((acrescenta: ‘ mais bebia’))... quando resolvi sair de lá... parece que ela sumiu... e como ((acrescenta: ‘uma’)) nuvem desmanchou-se no ar... sumiu... eu não sabia se tava vendo aquilo... ou se tinha bebido demais ... e tava imaginando muito... nossa ... aquele dia foi horrível ... foi como se todos me assobrassem... e por isso (...) e por falar nisso ... estamos aqui... papo vai... papo vem e tu até agora não notou aquela sombra ali do lado? o que ((acrescenta: ‘é’))... carlos?</p>	
--	--	--

Fonte: autora.

Quadro 21: Triangulação dos dados - Participante 4 – FF4

1ª versão – Participante FF4	Leitura oral – Participante FF4	2ª versão – Participante FF4
A historia da mulher de	a história da ve/... da	A historia da mulher de

<p>vermelho</p> <p>Certo dia a noite, um casal de namorados que se chamavam Rosa e Marcilio resolveram passear para namorar</p> <p>Era 23 horas <u>é</u> 30 minutos da noite, eles estavam encostados no muro namorando, quando derrepente é avistada logo na frente uma mulher toda de vermelho.</p> <p>E quando <u>nois vimos</u> (SbS¹) ela, ela estava andando arrastando os pés e olhando para cima.</p> <p>Quando estava aproximando quase meia noite, <u>nois escutamos</u> (SbS²) um asuvio que vinha de uma casa em construção, foi ai que a mulher de vermelho entrou na construção demorou uns cinco minutinhos e depois ela saiu, e <u>nois seguimos</u> (SbS³) adiante para casa, quando derrepente chegamos na esquina, olhamos para traz e ela estava nos seguindo.</p>	<p>mulher de vermelho</p> <p>certo dia... a noite... um casal de namorados ... que se chamavam Rosa e Marcílio... resolveram passear para namorar ... era 23 horas e 30 minutos da noite... eles resolveram incon/... incostar no muro... namorando... quando de repente e::: é avistada logo na frente ... uma mulher toda de vermelho... e quan:::...do::: nois vimos ela... ela estava andando arrastando os pés ... e olhando para cima... quando estava aproximando ((palavra omitida na leitura: ‘quase’)) meia noite...nois escutamos um <i>assuvio</i> ((no lugar de ‘asuvio’))... que vinha de uma casa em construção ... foi aí que a mulher de vermelho entrou na construção... demorou uns cinco minutinhos... e depois ela saiu...e nois... seguimos</p>	<p>vermelho</p> <p>Certo dia a noite, um casal de namorados que se chamavam Rosa e Marcilio resolveram passear para namorar.</p> <p>Era 23 horas <u>é</u> 30 minutos da noite, eles estavam encostados no muro namorando, quando derrepente é avistada logo na frente uma mulher toda de vermelho.</p> <p>E quando <u>eles viram</u> (SbS¹) ela, ela estava andando arrastando os pés e olhando para cima</p> <p>Quando estava aproximando quase meia noite, <u>Eles escutaram</u> (SbS²) um asuvio que vinha de uma casa em construção, foi ai que a mulher de vermelho entrou na construção demorou uns cinco minutinhos e depois ela saiu, e <u>eles seguiram</u> (SbS³) adiante para casa, quando derrepente chegamos na esquina, olhamos para traz e ela estava nos seguindo.</p>
--	---	--

<p>Nos começamos a andar mais rapido, o Marcilio olhou para traz e viu que a mulher estava andando mais rapido também (AG¹) Então eles começaram a correr, é quando eles olharam para trás a mulher e vermelho tinha desaparecido.</p> <p>No dia seguinte o Marcilio foi trabalha (AG²) , ele contou a historia para uma amiga e ela disse que tinha que ir no mesmo lugar para colocar flores e pinga para a mulher de vermelho é si não fizesse isto ia ter sete anos de azar.</p> <p>Mais o Marcilio não levou porque ele não acreditava nesses negocios de espirito.</p> <p>Marcilio e Rosa foram para casa pensativo (AG³).</p> <p>[Observação escrita pela participante, seis linhas abaixo da última frase.])</p> <p>“Esta e uma historia real que aconteceu na década de 1992.”</p>	<p>adiante... para casa... quando de repente chegamos na esquina... olhamos para trás... e ela estava nos seguindo... nós começamos a andar mais rápido... o Marcílio olhou para trás ... e viu que a mu::lher:: ((vira a folha))... estava andando mais rápido <i>ainda</i> ((substitui a palavra ‘também’)). então... eles começaram a correr... e quando a mu/...((palavra omitida na leitura: ‘eles’)) olharam para trás... a mulher de vermelho havia desaparecido... no dia seguinte... o Marcílio foi <i>trabalhar</i> ((em lugar de ‘trabalha’))... ((acrescenta: ‘e’)) e ele enco/... e ele contou a história... para uma amiga... e ela disse... que tinha... que ir... no mesmo lugar... para colocar flores e pinga... pa::ra que a mulher de vermelho (...) e se (...) para a mulher de</p>	<p>Nos começamos a andar mais rapido, o Marcilio olhou para traz e viu que a mulher estava andando mais rapido também, (AG¹) Então eles começaram a correr, é quando eles olharam para traz a mulher e vermelho tinha desaparecido</p> <p>No dia seguinte o Marcilio foi trabalh<u>a</u>r (AG²) , ele contou a historia para uma amiga e ela disse que tinha que ir no mesmo lugar para colocar flores e pinga para a mulher de vermelho é si não fizesse isto ia ter sete anos de azar.</p> <p>Mais o Marcilio não levou porque ele não acreditava nesses negocios de espirito Marcilio e Rosa foram para casa pensativo<u>s</u> (AG³).</p>
---	--	---

	<p>vermelho... e se fizesse isso... não (...) e se fizesse (...) e se não fizesse isso... ia ter sete anos de azar... mais o Marcílio... não levou... porque ele não acreditava nesses negócios de espírito... Marcílio e rosa foram pas/... para ca:::sa pensativo...</p>	
--	--	--

Fonte: autora.

Quadro 22: Triangulação dos dados - Participante 5 – FF5

1ª versão – Participante FF5	Leitura oral – Participante FF5	2ª versão – Participante FF5
<p>A Divisão</p> <p>Em uma cidadezinha do interior havia um abacateiro carregado dentro do cemitério</p> <p>Dois amigos decidiram entrar lá a noite (quando não havia vigilância) e pegar todos os abacates.</p> <p>Eles pularam o muro, subiram na árvore com as sacolas penduradas no ombro e começaram a distribuir o ‘prêmio’ .</p> <p>Um pra você, um pra mim.</p>	<p>a divisão</p> <p>em uma cidadezinha do interior... havia um abacatei:::ro ... carregado... dentro do cemitério...</p> <p>dois amigos decidiram entrar ...lá ...a noite... quando não havia vigilância... e pegar todos os abacates...</p> <p>eles pularam o muro... subiram <i>as árvores</i> ((em lugar de ‘na árvore’))... com as sacolas penduradas no ombro ...e começaram a <i>destruir o prêmio</i> ((em</p>	<p>A Divisão</p> <p>Em uma cidadezinha do interior havia um abacateiro carregado dentro do cemitério.</p> <p>Dois amigos decidiram entrar lá a noite (quando não havia vigilância) e pegar todos os abacates.</p> <p>Eles pularam o muro, subiram na árvore com as sacolas penduradas no ombro e começaram a distribuir o ‘premio’ .</p> <p>Um pra você, um pra mim.</p>

<p>Um pra você, um pra mim.</p> <p>(AF¹)</p> <p>(AG¹) Pô, você deixou dois caírem do lado de fora do muro.</p> <p>(AG²) Não faz mal, depois que a gente terminar aqui agente pega os outros dois.</p> <p>(AG³) Então tá bom, mais um pra mim, um pra você. (SbG¹)</p> <p>Um bêbado, (SpG¹) passando do lado de fora do cemitério, escutou esse negocio de ‘um pra mim e um pra você’ e (SbG²) foi correndo para a delegacia, chegando lá, virou para o policial:</p> <p>—Seu guarda, vem comigo! Deus e o diabo estão no cemitério dividindo as almas.</p> <p>—Ah, cala boca <u>bêbado</u> (SbG³) (AG⁴)</p> <p>—Juro que é verdade, vem comigo.</p> <p>Os dois foram até o cemitério, chegaram perto do muro e ouviram: (AG⁵) Um pra mim, um pra</p>	<p>lugar de ‘distribuir o prêmio’)... distribuí o prêmio... um pra você... um <i>para</i> ((em lugar de ‘pra’)) pra mim... um pra você... um <i>para</i> ((em lugar de ‘pra’)) mim... pô... depois você... depo/...você deixou:: dois caírem do lado de fora do muro... não faz mal... depois que a gente terminar... aqui agente pe:::ga os outros dois... então tá bom... mais um::: pra <i>você</i> ((em lugar de ‘mim’))... um <i>para</i> ((em lugar de ‘pra’)) mim... um bêbado... passa (...) passando do lado de fora do cemitério... escutou esse negócio de ... um pra mim e um pra você... e foi (...) correndo para a delegacia... chegando lá... virou para o policial... seu guarda... vem comigo... deus e o diabo estão no ce/... cemitério dividindo as almas...ah... cala boca... ((acrescenta: ‘seu’)) bêbado...</p>	<p>Um pra você, um pra mim</p> <p><u>Um deles deixa dois abacates cair do lado de fora.</u> (AF¹)</p> <p>— (AG¹) Pô, você deixou dois caírem do lado de fora do muro.</p> <p>— (AG²) Não faz mal, depois que a gente terminar aqui agente pega os outros dois.</p> <p>— (AG³) Então ta bom, mais um pra mim, um pra você... (SbG¹)</p> <p>Um bêbado (SpG¹) passando do lado de fora do cemitério, escutou esse negocio de “um pra mim e um pra você”, (SbG²) foi correndo para a delegacia, chegando lá, virou para o policial:</p> <p>—Seu guarda, vem comigo! Deus e o diabo estão no cemitério dividindo as almas.</p> <p>—Ah, cala a boca <u>bêbado</u> (SbG³) . (AG⁴)</p> <p>—Juro que é verdade, vem comigo.</p> <p>Os dois foram até o cemitério, chegaram perto</p>
--	---	---

<p>você...</p> <p>O guarda assustado —É verdade! É o dia do apocalipse! Eles estão mesmo dividindo as almas! O que será que vem depois?</p> <p>—Um pra mim, um pra você. Pronto, acabamos aqui (SpV¹). E agora?</p> <p>—Agora a gente vai lá fora e pega os dois que estão do outro lado do muro.</p> <p>O policial e o bêbado (SpG¹) correram de tanto medo que ficaram (SpO¹) (AG⁶)</p>	<p>juro que é verdade... vem comigo ...os dois foram até o cemitério... chegaram perto do muro... e ouviram...</p> <p>um um <i>para</i> ((em lugar de ‘pra’)) mim... um <i>para</i> ((em lugar de ‘pra’)) você...o guarda assustado... é verdade... e o (...) dia:::bo é o dia do apocalipse... eles estão mesmo dividindo as almas... o que será que vem depois?...</p> <p>um <i>para</i> ((em lugar de ‘pra’)) mim... um <i>para</i> ((em lugar de ‘pra’)) você... pronto... acabamos ((palavra omitida na leitura: ‘aqui’)) ... e agora?...</p> <p>agora a gente vai lá fora... e pega os dois... que estão do lado de (...) do outro lado do muro...</p> <p>o policial e o bêbado corre/... correram de tanto medo que ficaram...</p>	<p>do muro e ouviram: — (AG⁵) Um pra mim, um pra você...</p> <p>O guarda assustado —É verdade! É o dia do apocalipse! eles estão mesmo dividindo as almas! O que será que vem depois?</p> <p>—Um pra mim, um pra você. Pronto, acabamos (SpV¹). E agora?</p> <p>—Agora a gente vai lá fora e pega os dois que estão do outro lado do muro.</p> <p>O policial e o bêbado (SpG¹) correram de tanto medo (SpO¹). (AG⁶)</p>
--	---	---

Fonte: autora.

Quadro 23: Triangulação dos dados - Participante 6 – GM1

<p>1ª versão – Participante GM1</p>	<p>Leitura oral – Participante GM1</p>	<p>2ª versão – Participante GM1</p>
---	--	---

Feliz Ano Novo	feliz ano novo	Feliz Ano Novo
<p>Lá estava eu sentado atrás do sofá de cabeça baixa com sono, esperando minha mãe chegar do trabalho, de uma carga horaria que nunca acabava, quando percebia que alguém chegará (SbV¹) e que decia as escadas do lote, sabia que era aquela (Av¹); (SpG¹) quem eu esperava (SbO¹), pois, era a única á (SpG²) chegar tão tarde, até levantava para abrir a porta, porém não fazia sentido, afinal tínhamos pequenas conversas enquanto ela tomava banho, vestia o pijama e (SbV²) esquentava a comida e comia e então ia dormir.</p> <p>Dia seguinte, 29 de dezembro, com meus amigos, todos bem vestidos, com roupas novas, e eu!? bermuda, camiseta e chinelo e então me perguntaram:</p> <p>—E você manô, o que ganhou? (SpG³)</p>	<p>lá estava eu... sentado atrás do sofá... de cabeça baixa... com sono... esperando minha mãe chegar do trabalho... de uma carga horária que nunca acabava... quando percebia que alguém <i>chegara</i> ((em lugar de ‘chegará’))... e que descia as escadas do lote... sabia que era::: aquela... quem eu esperava... pois... era... a única... a chegar tão tarde... até levantava para abrir a porta... porém... não fazia sentido... afinal... tínhamos pequenas conversas... enquanto ela tomava banho... vestia o pijama... e esquentava a comida... e comia... e então... ia dormir...</p> <p>dia seguinte... vinte e nove de dezembro... com meus amigos... todos bem vestidos... com roupas novas... e eu? bermuda... camiseta... e chinelo... e então me perguntaram... e você... mano? o que</p>	<p>Lá estava eu sentado atrás do sofá de cabeça baixa com sono, esperando minha mãe chegar do trabalho, de uma carga horaria que nunca acabava, quando percebia que alguém chegava (SbV¹) e que decia as escadas do lote, sabia que era aquela (SpG¹) pessoa (Av¹) que eu estava esperando (SbO¹), pois era a (SpG²) única a chegar tão tarde, até levantava para abrir a porta, porém não fazia sentido, afinal tínhamos pequenas conversas enquanto ela tomava banho, vestia o pijama, (SbV²) esquentava a comida e comia e então ia dormir.</p> <p>Dia seguinte, 29 de dezembro, com meus amigos, todos bem vestidos, com roupas novas, e eu!? bermuda, camiseta e chinelo e então me perguntaram:</p> <p>—E você manô, o que</p>

<p>Olhei para o lado e vi minha mãe chegar.</p> <p>Corri de encontro com ela (AG¹) olhei (Av²) de um jeito (AG²) que acho que meus olhos brilharam, ela colocou sua mão sobre meus ombros, e então disse:</p> <p>—Meu filho, não tenho dinheiro nenhum para comprar roupas, vai ter que passar o ano novo com as que tem.</p> <p>Vi cair uma gota de seu rosto, não era suor de tanto a coitada trabalhar, era o que mais se pesava no mundo, uma lágrima.</p> <p>E eu ali, vendo aquela cena, apertei firme a mão de minha mãe e a conduzir até o portão do loti (SbS¹), quando passei pelos meus amigos, olhei para baixo e respondi:</p> <p>—Nada. Feliz ano novo.</p>	<p>ganhou? olhei para o lado... e vi minha mãe chegar...corri de encontro com ela::: corri de encontro com ela... olhei ((acrescenta: ‘a’)) de um jeito que acho que meus olhos ((acrescenta: ‘até’)) <i>brilhavam</i> ((em lugar de ‘brilharam’))... ela colocou sua mão sobre meus ombros... e então disse... meu filho... não tenho dinheiro nenhum para comprar roupas... vai ter que passar (...) o ano novo com as que tem... vi cair uma gota de seu rosto... não era suor de tanto a coitada trabalhar... era o que mais se <i>pesa</i> ((em lugar de ‘pesava’)) no mundo... uma lágrima... e eu ali... vendo aquela cena... apertei firme a mão de (...) da minha mãe... e a conduzi até o portão <i>de casa</i> ((em lugar de ‘do lote’))... quando passei pelos meus amigos... olhei para ela... olhei para baixo e respondi... nada... feliz ano novo... ((acrescenta:</p>	<p>ganhou (SpG³)</p> <p>Olhei para o lado e vi minha mãe chegar.</p> <p>Corri de encontro com ela, (AG¹) olhei a (Av²) de um jeito, (AG²) que acho que meus olhos brilharam, ela colocou sua mão sobre meus ombros, e então disse:</p> <p>—Meu filho, não tenho dinheiro nenhum para comprar roupas, vai ter que passar o ano novo com as que tem.</p> <p>Vi cair uma gota de seu rosto, não era suor de tanto a coitada trabalhar, era o que mais se pesava no mundo, uma lágrima.</p> <p>E eu ali, vendo aquela cena, apertei firme a mão de minha mãe e a conduzir até o portão de casa (SbS¹), quando passei pelos meus amigos, olhei para baixo e respondi:</p> <p>—Nada. Feliz Ano Novo.</p>
--	--	--

	'pronto')...	
--	--------------	--

Fonte: autora.

Quadro 24: Triangulação dos dados - Participante 7 – GM2

1ª versão – Participante GM2	Leitura oral – Participante GM2	2ª versão – Participante GM2
<p>A viagem</p> <p><u>Meu vô, eu,</u> (DV¹) (SpG¹) meu pai e meu primo <u>estava</u> (SbV¹) planejando uma viagem para acampar um final de semana, <u>ficou marcado nos fomos</u> (SbO¹) dia 10 de março <u>voltamos</u> (SbV²) 11 (AV¹) março (AG¹) era so um passeio simples, <u>so pra distrair</u> (SpO¹). Chega o dia (AG²) <u>tudo preparado, a barraca no carro</u> (SbO²) tudo que <u>precisa</u> (SbV³) (AV²) acampar, <u>o carro arrumadinho só abastecer</u> (SbO³), <u>e la vamos nos saimos 22:00 horas da noite uma viagem de duração de 4:00 horas cansativa a viagem</u> (SbF¹), tava sendo tudo tranquilo ate que o carro para no meio da</p>	<p>((omite o título))</p> <p>meu vô... eu... meu pai e meu primo... <i>está</i> ((em lugar de 'estava')) planejando uma viagem para acampar um final de semana... ficou marcado:::... nós fomos::: ((acrescenta: 'no')) dia dez de março... voltamos onze::: ((acrescenta: 'de')) março... era só um passeio simples... só pra distrair::: chega o dia... tudo preparado... a barraca... no carro... tudo que <i>precisava</i> ((em lugar de 'precisa')) co/... acampar... o carro arrumadinho... só abastecer e lá vamos nós... saímos vinte e duas horas::: da noite... uma viagem de duração de quatro horas... cansativa... a viagem... tava sendo tudo tranquilo... até que o carro pa/... até o</p>	<p>A viagem</p> <p><u>Eu meu vô</u> (DV¹) (SpG¹) meu pai e meu primo <u>estavamos</u> (SbV¹) planejando uma viagem para acampar um final de semana, <u>marcamos a viagem para o</u> (SbO¹) dia 10 de <u>março e pra voltar</u> (SbV²) 11 <u>de</u> (AV¹) março, (AG¹) era um passeio simples, (SpO¹) <u>ja tava tudo preparado.</u> Chega o dia, (AG²) <u>colocamos tudo no carro a barraca</u> (SbO²), tudo oque <u>precisava</u> (SbV³) <u>para</u> (AV²) acampar, <u>só era abastecer o carro e viajar</u>(SbO³), <u>fomos a noite as 22:00 horas uma viagem de duração de 4 horas cansativa</u> (SbF¹), tava sendo tudo tranquilo ate que o carro para no meio da noite, <u>sem saber o</u></p>

<p>noite, tava tudo escuro, <u>la vai meu pai, ver o que tem no carro, não pegava de jeito nenhum</u> (SbF²)</p> <p><u>ai nos decidiu dormi dentro do carro ate amanhecer, passa a noite, amanhece e continua o carro sem pegar.</u> (SbP¹)</p> <p><u>Vamos ver as coisas e cadê as coisas sumiram ninguém viu a barraca, as roupas etc</u> (SbP¹), <u>uma viagem orrível era pra ser ótimo, legal, não foi, o carro continuava sem pegar no meio da estrada decidimos parar a viagem ali mesmo ligamos pro reboque pra buscar o carro pra nos volta pra casa esperamos o reboque 3 horas, chega o reboque tentamos ligar o carro pela ultima vez, ai o que acontece...</u> (SbP²)</p> <p>o carro pega <u>nois quais chora</u> (SpO²) com o reboque ali (AG³) pagamos o reboque sem precisa, (SpG²) voltamos pra casa (AO¹) <u>se perguntando porque o</u></p>	<p>carro parar... no meio da noite... tava tudo escuro ... lá vai meu pai ... ver o que <i>tinha</i> ((em lugar de ‘tem’)) no carro... não pegava de jeito nenhum... aí nós ((acrescenta: ‘<i>dois</i>’)) decidi dormi dentro do carro... até amanhecer... passa a noite ... amanhece... e continua o carro sem pegar...</p> <p>vamos ver as coisa...e cadê as coisa? <i>sumiu</i> ((em lugar de ‘sumiram’))... ninguém viu a barraca... as roupa... etecetera... uma viagem horrível... era pra ser ótimo... legal... não foi... o carro continuava sem pegar ... no meio da estrada... decidimos parar a viagem... ali mesmo... ligamo para o reboque... pra buscar o carro... pra nós voltá pra casa... esperamos o reboque... 3 horas... chega o reboque... tentamo ligar o carro... pela ve::: pela última vez... aí o que acontece?</p> <p>o carro pega... nois quais</p>	<p><u>que fazer meu pai saiu do carro pra ver o que tava acontecendo</u> (SbF²)</p> <p><u>Sem achar o problema decidimos dormi dentro do carro ate amanhecer fica dia, meu pai vai tentar ligar o carro, continua sem pegar. percebemos que as coisas não estava mais lá as barraca, tudo desapareceu.</u> (SbP¹)</p> <p><u>O que era pra ser uma viagem boa ficou horrível, sem continuar pegar o carro decidimos não continuar a viagem ligamo para um reboque para buscar o carro, esperamos umas 3 horas, chego o reboque tentamos ligar o carro pela ultima vez. ai o que acontece...</u> (SbP²)</p> <p>o carro pega nois <u>ficou</u> (SpO²) <u>se perguntando porque o carro pegou logo aquela hora</u> (DO) com o reboque ali, (AG³) pagamos o reboque sem precisa (SpG²) voltamos pra casa <u>se perguntando</u></p>
--	---	---

<p><u>carro pegou logo aquela hora (DO), ficaremos sem saber (SbF³).</u></p>	<p>cho:::ra... com o reboque ali ... pagamos o reboque sem precisar... voltamos para a ((em lugar de ‘pra’)) casa... se perguntando... porque o carro::: pegou::: pegou... logo aquela hora... ficamos ((em lugar de ‘ficaremos’)) sem saber...</p>	<p><u>porque o carro ligou (AO¹). nos vamos ficar sem saber (SbF³).</u></p>
--	---	--

Fonte: autora.

Quadro 25: Triangulação dos dados - Participante 8 – IM3

1ª versão – Participante IM3	Leitura oral – Participante IM3	2ª versão – Participante IM3
<p>A Sincronização do seu José</p> <p>Seu José estava almoçado no restaurante na cidade, pediu uma fejoada crapichada, ai Ele tava la (AG¹) bem comendo a fejoada bateu akela dor de barriga (AG²) deu akela vontade de soltar um pum, (SbG¹) so (AG³) que (AV¹) restaurante estava muito cheio, ai bateu akela vergonha, so que ele tava ouvindo (AV²) musica bem alta, ai ele pensou vou mi sincronizar com batido da musica ai solto o pum (AG⁴) Ele foi ouvindo a</p>	<p>((omite o título))</p> <p>seu José estava <i>almoçando</i> ((em lugar de ‘almoçado’))... no restaurante... na cidade::: na cidade... pediu uma (...) fejoada caprichada... e ai (...) não (...) e (...) <i>está</i> ((em lugar de ‘tava’)) e:::le... estava lá bem comendo a fejoada... bateu aquela ... dor de barriga ... deu aquela vontade de soltar um pum... só que::: ((acrescenta: ‘o’)) restaurante estava muito cheio... aí bateu aquela vergonha... só que ele ((em</p>	<p>A sincronização do seu José</p> <p>Seu José estava almoçado no restaurante na cidade, pediu uma fejoada crapichada, ai ele estava lá (AG¹) bem comendo a fejoada bateu akela dor de barriga, (AG²) deu akela vontade de saltar um pum, (SbG¹) Só (AG³) que o (AV¹) restaurante estava muito cheio, ai bateu akela vergonha, so que ele tava ouvindo uma (AV²) musica bem alta, ai ele pensou vou mi sincronizar com batido da musica ai solto o pum. (AG⁴)</p>

<p>musica com atenção <u>ate</u> (AG⁵) (AV³) sincronizar com o batido (AG⁶) (AO¹) soltou akele pum, (SbG¹) so que ai ele olho <u>pro</u> (SbV¹) lado e as pessoas tudo olhando <u>pra</u> (AG⁷) ele. ai ele pensou mais sincronizei bem com batido da musica, mais quando ele percebeu que <u>tava</u> (SbG²) com fone (SbG³) de ouvido (AG⁸)</p>	<p>lugar de estava)) (...) ouvindo ((acrescenta: ‘uma’)) musica bem alta ... ((palavra omitida na leitura: ‘aí’)) ele pensou ... vou mi sincronizar... com o batido da música... ((acrescenta: ‘e’)) aí ele <i>solta</i> ((em lugar de ‘solto’)) o pum... ((acrescenta: ‘ e’)) ele foi ouvindo a música com atenção... até sincronizar... com a (...) com o batido::: com o batido... quando ele sincronizou certo... certo com batida... soltou aquele pum ... só que aí... ele olhou para (...) pro lado ... e as pessoas... tudo olhando ((em lugar de <i>para</i>)) (...) ele... aí ele pensou ... mais sincronizei bem com ((acrescenta: ‘ a’)) <i>batida</i> ((em lugar de ‘batido’))... da música... mais quando ((palavra omitida na leitura: ‘ele’)) perceb/ (...) percebeu que <i>estava</i> ((em lugar de ‘tava’)) (...) com fone de ouvido ...</p>	<p>Ele foi ouvindo a musica com atenção <u>até</u> (AG⁵) <u>se</u> (AV³) sincronizar com o batido, (AG⁶) <u>quando ele sincronizou certo com batido</u> (AO¹) soltou akele pum <u>bem alto.</u> (AS¹) (SbG²)</p> <p>So que ai ele olho <u>para o</u> (SbV¹) lado e as pessoas tudo olhando <u>para</u> (AG⁷) ele. Ai ele pensou mais sincronizei bem com batido da musica, mais quando ele percebeu que <u>estava</u> (SbG³) com o fone (SbG⁴) de ouvindo (AG⁸). <u>Depois que aconteceu isso seu José fico um bom tempo sem vouta no restaurante.</u> (AF¹)</p>
---	--	--

Fonte: autora.

Quadro 26: Triangulação dos dados - Participante 9 – IF6

1ª versão – Participante IF6	Leitura oral – Participante IF6	2ª versão – Participante IF6
<p>O garoto e a linguíça</p> <p>Tinha (SbV¹) num garoto que guiava um cego, eles pararam em um restaurante para almoçar (SbO¹), mas só tinha arroz e linguíça (SpG¹) a dona do restaurante (AS¹) serviu dois pratos, um pro garoto e um pro cego, (SbG¹) o garoto muito esperto, (SpG²) (AV¹) (AV²) pegou a linguíça do prato do cego e (AV³) comeu, quando o cego foi pagar a comida (SbS¹), a dona disse: o senhor acha (AV³) que vou cobra a sua comida (SbS²)? Apenas um arroz com linguíça. (SbG²) O cego respondeu: (SbG³) bem que eu sentir o cheiro de linguíça no prato (SpS¹), so que o meu não tinha (SbO²), e a dona disse para o garoto (SbO³): porque você (SpV¹) fez isso com pobre cego? aproveitando do pobre homem (SpF¹)</p>	<p>o garoto e a linguíça</p> <p>tinha <i>um</i> ((em lugar de ‘num’)) garoto... que guiava um cego... eles pala/:::... eles pararam em um restaurante para almoçar... mas só que tinha (...) mas só tinha arroz e linguíça ... a dona do restaurante serviu dois pratos... um pro garoto e um pro cego... o garoto muito esperto... pegou a linguíça do prato do cego ... e comeu... quando o cego foi pagar a comida... a dona disse... o senhor acha que vou cobra a sua comida?... apenas um arroz com linguíça? o cego respondeu... bem que eu sentir o cheiro de linguíça ((expressão omitida na leitura: ‘no prato’))... só que eu não (...) só que no meu não tinha... e a dona disse (...) para o garoto... porque você fez isso ((acrescenta: ‘comigo’))?</p>	<p>O garoto e a linguíça</p> <p>Avia (SbV¹) um garoto que guiava um cego, na hora do almoço eles resolveram ir ao um restaurante (SbO¹), mas só tinha arroz e linguíça (SpG¹) a dona do restaurante muito humilde (AS¹) serviu dois pratos, um pro garoto e um pro cego. (SbG¹) O garoto muito esperto (SpG²) desfarsou (AV¹) e (AV²) pegou a linguíça do prato do cego e a (AV³) comeu, quando o cego foi pagar a conta (SbS¹), a dona disse: —o senhor acha mesmo (AV⁴) que vou cobra o seu prato (SbS²)? apenas um arroz com linguíça? (SbG²) o cego respondeu: —(SbG³) bem que eu sentir o cheiro de linguíça (SpS¹), mais não a comi (SbO²); quando o garoto se aproximou da cozinheira ela disse (SbO³): porque</p>

<p>(AG¹) Uai ele não <u>vai</u> <u>saber</u> (SbS³) mesmo.</p> <p>(AF¹) <u>O garoto</u> <u>pessou:</u> <u>youê vai me pagar a bronca que eu levei</u> (SbO⁴) chegando logo em frete (AG²), tinha uma verga com a ponta, (SpG³) direto na testa do cego, e o garoto (AS¹) <u>deixou ir direto e ele bateu a testa naquela ponta e disse</u> (SbO⁵): porque não me avisou? (SbG⁴) <u>o garoto respondeu</u> (SpF²): (SbG⁵) (AV⁴) você não sentiu o cheiro da linguça (AG³)? <u>Então</u> (SpV²) porque não sentiu o cheiro da verga também?!</p>	<p>com pobre cego?... uai...ele não ia sentir mesmo... aproveitando do pobre homem... o garoto pensou... você vai me pagar a bronca que eu levei... chegando logo em frente... tinha uma verga com uma ponta... com a ponta... direto na testa do cego... e o garoto deixou ir direto... e ele bateu a testa... naquela ponta... e disse... porque não me avisou?... o garoto respondeu... você não sentiu o cheiro da linguça?... então porque não sentiu o cheiro da verga também?...</p>	<p>(SpV¹) fez isso com pobre cego? (SpF¹)</p> <p>—(AG¹) Uai ele não <u>ia sentir</u> (SbS³) mesmo. <u>quando o cego o ouviu falar isso, deu-lhe uma bronca,</u> (AF¹) <u>o garoto não gostou nada nadá disso.</u> (SbO⁴)</p> <p>Chegando logo em <u>frente</u> (AG²), tinha uma verga com a ponta (SpG³) direto na testa do cego, e o garoto <u>furioso pela bronca</u> (AS²) deixou ir direto e <u>então ele bateu direto com a testa.</u> (SbO⁵)</p> <p>—(SbG⁴) porque não me avisou? (SpF²)</p> <p>—(SbG⁵) <u>uai</u> (AV⁵) você não sentiu o cheiro da <u>linguinça</u> (AG³)? (SpV²) porque não sentiu o cheiro da verga também?!</p>
--	---	--

Fonte: autora.

Quadro 27: Triangulação dos dados - Participante 10 – IM4

1ª versão – Participante IM4	Leitura oral – Participante IM4	2ª versão – Participante IM4
O homem do terno branco Era uma vez um casal de <u>jovem</u> (SbG ¹) que sempre	o homem do terno branco era uma vez um casal de <u>jovens</u> ((em lugar de	O homem do terno branco Era uma vez um casal de <u>jovens</u> (SbG ¹) que sempre

<p>ficavam namorando de noite na beirra (SpG¹) do mar. Em um certo dia, esse casal foi namorar em outro ponto da praia. (SpG²) Onde havia uma casa Abandonada é eles resolveram entrar nessa casa para namorar. (SpG³) Quando eles entraram na casa é começaram a (AG¹) se beijar (AG²) eles ouviram um barulho que vinha do porão esse barulho parecia com de uma corrente (AG³) se arrastando. (AF¹) <u>Ai eles resolveram descer até o porão para ver o que era eles foram descendo as escadas o barulho foi ficando mais auto.</u> (SbO¹) <u>Depois que eles desceram as escadas acenderão as luzes eles viram o homem do terno branco.</u> (SbO²) <u>Depois que eles viram esse homem eles saíram correndo para suas casas.</u> (SbO³) <u>No dia seguinte eles passaram na porta da casa e não ouviram nada parecia que aquele</u></p>	<p>‘jovem’)) que si::: que sempre ficavam namorando... de noite na beira ((em lugar de ‘beirra’)) da... do mar... ((palavra omitida na leitura: ‘em’)) um (...) certo dia... esse casal... foi namorar <i>neoutro</i> ((em lugar de ‘em outro’)) ponto da praia onde havia uma casa abandonada e ((em lugar de ‘é’)) eles resolveram entrar nessa... casa... para... namorar...quando... eles... entraram na casa e ((em lugar de ‘é’)) começaram a se beijar... eles ouviram um barulho que vinha do porão... esse barulho parecia com ((palavra omitida na leitura: ‘de’)) uma <i>corrente</i> ((em lugar de ‘corrente’))... se arrastando... aí eles resolveram descer até o porão para ver o que era... eles foram descendo as escadas ... o barulho foi ficando mais alto... depois que eles desceram as escadas ... <i>acenderam</i> ((em</p>	<p>ficavam namorando de noite na beira (SpG¹) do mar. Em um certo dia, esse casal foi namorar em outro ponto da praia (SpG²) onde havia uma casa Abandonada é eles resolveram entrar nessa casa para que eles pode sem namorar (SpG³) Quando eles entraram na casa. Começaram á (AG¹) se beijar, (AG²) eles ouviram um barulho que parecia com o de uma corrente (AG³) se arrastando. <u>Esse barulho vinha do porão</u> (AF¹). <u>Esse casal resolveu descer no porão para ver o que era esse barulho</u> (SbO¹) <u>quando eles chegaram lá embaixo acenderão as luzes é viram o homem do terno branco</u> (SbO²) <u>quando o casal viu esse homem saíram correndo de dentro da casa quando saíram da casa olharão para traz viram que o homem estava seguindo eles pela praia.</u> (SbO³) <u>Depois disso eles foram</u></p>
---	---	--

<p><u>homem tinha sumido do dia para o outro.</u> (SbO⁴)</p>	<p>lugar de ‘acenderão’)) as luzes... eles viram o homem do terno branco... depois... ((palavra omitida na leitura: ‘que’)) eles vi:::ram... depois que eles viram esse homem ((palavra omitida na leitura: ‘eles’))... saíram correndo para (...) suas casas... no dia seguinte ... eles passaram na porta da casa e não (...) ouviram nada ... parecia que aquele homem ... tinha sumido... do dia para o outro...</p>	<p><u>embora depois daquele dia eles nunca mais chegaram perto da aquela casa.</u> (SbO⁴)</p>
--	--	---

Fonte: autora.

Quadro 28: Triangulação dos dados - Participante 11 – JM5

1ª versão – Participante JM5	Leitura oral – Participante JM5	2ª versão – Participante JM5
<p>O hospede maldito</p> <p>Há alguns anos atras (AG¹) quando a cidade de Belo horizonte ainda estava em construção, havia um policial, um dos mais respeitados por sinal, chamado Julio Castellanos.</p> <p><u>Ele era filho de pai espanhol e mãe brasileira, por isso o</u></p>	<p>o hóspede maldito</p> <p>((palavra omitida na leitura: ‘há’)) alguns anos atrás... quando a cidade de belo horizonte ainda estava em construção... havia um policial... um dos mais respeitados por sinal... chamado Júlio Castellanos... ele era ((acrescenta: ‘um’)) filho</p>	<p>O hospede maldito</p> <p>Há alguns anos atrás (AG¹) quando a cidade de Belo horizonte ainda estava em construção, havia um policial um dos mais respeitados por sinal, chamado Julio Castellanos. (SpF¹) (SpS¹) foi convocado para investigar o <u>desaparecimento de</u></p>

<p><u>sobrenome diferente.</u> (SpF¹) <u>Certo dia Castellanos</u> (SpS¹) foi convocado para investigar <u>o sumiço de 10</u> (SbS¹) policiais, <u>a única coisa que lhe foi dito é que o desaparecimento ocorreu em um hospício</u> (SbO¹). Ao chegar notou que havia viaturas na porta e uma cena de terror <u>estava criada.</u> (SpO¹) (SpG¹) Castellanos entrou, passou por um corredor e foi até a cozinha, <u>lá</u> (SpV¹) havia um homem cortando <u>uma</u> (SpG¹) carne, apontou-lhe a arma e gritou: —policia! deite-se ao chão Mas o homem não correspondeu, gritou novamente: —policia, deite-se ao chão agora é uma ordem! O homem não respondia, ao se aproximar foi atacado <u>com a faca</u> (SpS²), no susto se esquivou <u>e foi ao chão</u> (SpO²), disparou 3 vezes, (SbG¹) <u>2 acertaram</u></p>	<p>de pai espanhol... e mãe brasileira... por isso o sobrenome diferente... certo dia Castellanos foi convocado <i>pra</i> ((em lugar de ‘para’)) investigar o sumiço de dez policiais... a única coisa que lhe foi dito é que... o desaparecimento ocorreu em um hospício... ao chegar... notou que havia viaturas na porta e uma cena de terror... estava criada... Castellanos entrou... passou por um corredor... e foi até a cozinha... lá havia um homem... cortando uma carne... apontou-lhe a arma e gritou... policia... deite-se ao chão... mas o homem não correspondeu... gritou novamente... policia... deite-se ao chão... agora... é uma ordem... o homem não respondia... ao se aproximar foi atacado com</p>	<p><u>alguns</u> (SbS¹) policiais <u>na região de um hospício</u> (SbO¹). ao chegar notou que havia viaturas na porta e uma cena de terror (SpO¹) (SpG¹) Castellanos entrou, passou por um corredor e foi até a cozinha, (SpV¹) havia um homem cortando <u>um</u> (SpG²) carne, apontou-lhe a arma e gritou: —policia! deite-se ao chão Mas o homem não correspondeu, gritou novamente: —policia, deite-se ao chão, agora é uma ordem! O homem não respondia, ao se aproximar foi atacado (SpS²), no susto se esquivou (SpO²), disparou 3 vezes <u>e</u> (SbG¹) <u>o matou com um pouco de receio</u> (SbO²), <u>e</u> (AV¹) tremulo e suando pois sabia que aquilo não era mais humano. (AG²) subiu as escadas, <u>entrou em um dos quartos</u> (SbO³), <u>e</u> (AV²) <u>viu</u> (SbV¹) um</p>
---	---	---

<p><u>o peito é uma perna</u> <u>Castellanos se levantou e saiu da cozinha</u> (SbO²) (AG¹) tremulo e suando pois sabia que aquilo não era mais humano (AG²) subiu as escadas <u>que davam em um quarto</u> (SbO³) (AV²) <u>encontrou</u> (SbV¹) um homem amarrado (AG⁴) o desamarrou e perguntou: —E voce (AG⁵) quem é? —meu nome é Carlos — o que faz aqui? esta perdido? — (SpG¹) Não, sou policial transferido de são paulo para investigar o hospicio, os outros nove foram mortos e levados daqui (AG⁶) <u>Em meio conversa a porta se abre e surge criaturas como o da cozinha</u> Carlos espantado <u>grita:</u> (SpP¹) <u>—merda cara, vamos da o fora!!!</u> (SpP²) Os dois saem <u>correndo</u> (DO¹) <u>e fecham a porta</u> (SbO⁴), <u>descem</u> (SbV²) as</p>	<p><i>uma</i> ((em lugar de ‘um’)) faca... no susto se esquivou e foi ao chão... disparou três vezes... dois acertaram o peito... e uma perna... Castellanos se levantou e saiu da cozinha... trêmulo... e suando... pois sabia que aquilo não era mais humano... subiu as escadas que davam em um quarto ((acrescenta: ‘e’)) encontrou um homem amarrado ((palavra omitida na leitura: ‘o’)) desamarrou... e perguntou... e você... quem é?... meu nome é Carlos... o que faz aqui?... está perdido?... não... sou policial transferido de São Paulo para investigar o hospício... os outros (...) nove... foram mortos e levados daqui ... em meio ((acrescenta: ‘a’)) conversa a porta se abre amarrado ((palavra omitida na leitura: ‘e’)) surge criaturas co:::mo::: o</p>	<p>homem amarrado, (AG³) o desamarrou e perguntou —E você (AG⁴) quem é? —meu nome é Carlos — o que faz aqui? esta perdido? (SpG³) Não, sou policial transferido de são paulo para investigar o hospício, os outros nove foram mortos e levados daqui, (AG⁵) (SpP¹) (SpP²) Os dois saem <u>em direção a a saem em direção a saída</u> (SbO⁴), <u>deseram</u> (SbV²) as escadas <u>correndo</u> (DO¹), (SpV²) Castellanos jogou a arma reserva para carlos <u>e foram por um corredor</u> (SbF¹), <u>quando castellanos olha para trás, Carlos não está mais lá</u> (SbF²) Ao chegar <u>a</u> (SpG⁴) saída, (AG⁶) havia galão de gasolina, (SpO³) pegou um fosforo que tinha no bolso, (SpV³) acendeu, (AG⁷) jogou-o no chão, arrombou</p>
--	---	---

<p>escadas, <u>rapidamente</u> (SpV²) Castellanos jogou a arma reserva para Carlos e <u>saem em busca da saída pelos fundos passaram por um corredor onde fica os quartos</u> (SbF¹), <u>Castellanos repara que Carlos sumiu um corpo cai do telhado com um corte no pescoço.</u> (SbF²)</p> <p>Ao chegar <u>na</u> (SpG⁴) saída (AG⁷) havia galões de gasolina, <u>despejou-o no chão e pelas paredes</u> (SpO³), pegou um fosforo que tinha no bolso, <u>o</u> (SpV³) acendeu (AG⁸) jogou-o no chão, arrombou a porta e, enquanto o hospício pegava fogo, Castellanos fugiu sem nunca mais dar noticia.</p>	<p>da cozinha ... Carlos espantado ... grita...</p> <p>((palavra omitida na leitura: 'merda')) ... cara... <i>vamos dar</i> ((em lugar de 'vamo da')) o fora...</p> <p>os dois saem correndo... e fecham a porta... <i>descendo</i> ((em lugar de 'descem')) as escadas rapidamente... Castellanos <i>joga</i> ((em lugar de 'jogou')) a arma reserva para Carlos e saem em busca da saída pelos fundos... passaram por um corredor onde fica os quartos... Castellanos <i>na/...</i> repara que Carlos sumiu ... um corpo cai ao cha/... do telhado... com um corte no pescoço...</p> <p>ao chegar na saída... havia galões de gasolina... despejou-o no chão ... e pelas paredes... pegou um fósforo que tinha no bolso... <i>e</i> ((em lugar de 'o')) acendeu... jogou-o no chão... arrombou a porta e enquanto o hospício pegava fogo... Castellanos fugiu sem nun/::: sem</p>	<p>a porta, e enquanto o hospício pegava fogo, castellanos fugiu sem nunca mais dar noticia.</p>
---	---	--

	nunca mais dar noticia...	
--	---------------------------	--

Fonte: autora.

Quadro 29: Triangulação dos dados - Participante 12 – JM6

1ª versão – Participante JM6	Leitura oral – Participante JM6	2ª versão – Participante JM6
<p>Mineirin comprando passagem</p> <p>O Mineirin (SbG¹) vai a estação ferroviária pra comprar passagem:</p> <p>— Venho aqui pra compra uma passagem para o Gerra (SbV¹)</p> <p>— Não entende companheiro (SbV²) pode repetir?</p> <p>— Quero uma passagem para Gerra (SbV³) (AG¹)</p> <p>— o atendente procura em seus computadores e nada acha (AG²)</p> <p>— me desculpa senhor (SpG¹) não tenho passagem pra Gerra (SbV⁴), aborrecido o mineirin (SbG²) sai do guinchê, e se aproxima do amigo que está o aguardando e diz</p> <p>— Olha Gerra (SbV⁵), o Homem falou que não</p>	<p><i>mineirinho</i> ((em lugar de ‘Mineirin’)) comprando passagem</p> <p>o mineirin vai a estação ferroviária pra comprar passagem...</p> <p>venho aqui pra comprar uma passagem para o Gerra ...</p> <p>não <i>entendi</i> ((em lugar de ‘entende’)) <i>companheiro</i>... pode repetir?...</p> <p>quero uma passagem para Gerra...</p> <p>o atendente procura em seus computadores... e nada acha ...</p> <p>me desculpa... senhor... não enten::: não tenho passagem pra gerra... aborrecido o mineirin sai... do guinchê... e se aproxima... do amigo... que está... o aguardando ...e</p>	<p>Mineirin comprando passagem</p> <p>O Mineirin (SbG¹) vai a estação ferroviária para comprar passagem:</p> <p>— Venho aqui pra compra uma passagem para o Esbui (SbV¹)</p> <p>— Não entende senhor (SbV²) pode repetir?</p> <p>— Quero uma passagem para Esbui (SbV³) (AG¹)</p> <p>— o atendente procura em seus computadores e nada acha. (AG²)</p> <p>— Me desculpa senho (SpG¹) não tenho passagem pra Esbui (SbV⁴), aborrecido o mineirin (SbG²) sai do guinchê, e se aproxima do amigo que está o aguardando e diz</p> <p>— Olha Esbui (SbV⁵), o atendente falou que não tem passagem pro cé não.</p>

tem passagem pro cé não.	diz... olha Gerra... ao ho/...o homem falou que não tem passagem pra você... pro cé não...	
--------------------------	--	--

Fonte: autora.

Quadro 30: Triangulação dos dados - Participante 13 – JF7

1ª versão – Participante JF7	Leitura oral – Participante JF7	2ª versão – Participante JF7
<p>A Marvada Pinga</p> <p>Dois amigos se encontram no ponto de ônibus para ir pescar, um amigo fala pro outro:</p> <p>—(AF¹) (AG¹) Animado?</p> <p>—(AV¹) Claro que eu tô.</p> <p>—<u>Ué</u>, para quê (SpG¹) você ta levando (SpO¹) essas duas sacolas?</p> <p>—É que eu tô (AG²) levando uma Marvada (AG³)</p> <p>—Marvada? Mas nós não tinha (SbV¹) combinado que não ia beber (AV²)?</p>	<p>a marvada pinga</p> <p>dois amigos se <i>encontraram</i> ((em lugar de ‘encontram’)) no ponto de ônibus... para ir pescar... um amigo fala pro outro... animado?... claro que eu tô... ... ué... para quê você tá levando essas duas sacolas?... é que eu tô levando uma marvada... marvada?... mas nós não tinha combinado que não ia beber?... é que pode aparecer uma cobra... e picar a gente... aí</p>	<p>A Marvada Pinga</p> <p>Dois amigos se encontram no ponto de ônibus para ir pescar, um amigo fala pro outro:</p> <p>—<u>E aí?! (AF¹) (AG¹)</u> Animado?</p> <p>—<u>Mais</u> (AV¹) eu claro que eu tô.</p> <p>—Para <u>que</u> (SpG¹) (SpO¹) essas duas sacolas? —É que eu to (AG²) levando uma marvada, (AG³)</p> <p>—Marvada? Mas nós não tinhamos (SbV¹) combinado que não ia beber mais (AV²)? — É que pode aparecer</p>

<p>— É que pode aparecer uma cobra e picar a gente. (SpG²) Aí nós desinfeta com a pinga e bebe para não sentir a dor.</p> <p>— E na outra sacola? Também é pinga?</p> <p>—É a cobra, pode não ter lá... (SpG³)</p>	<p>nós desinfeta com a pinga e bebe para não sentir a dor... e na outra sacola?... também é pinga?</p> <p>é a cobra... pode não ter lá...</p>	<p>uma cobra e picar a gente, (SpG²) aí nós desinfeta com a pinga e bebe para não sentir a dor.</p> <p>— E na outra sacola? Também é pinga?</p> <p>—É a cobra, pode não ter lá. (SpG³)</p>
--	---	--

Fonte: autora.

Quadro 31: Triangulação dos dados - Participante 14 – LF8

1ª versão – Participante LF8	Leitura oral – Participante LF8	2ª versão – Participante LF8
<p>A menina e Deus</p> <p>Uma menina voltava da escola quando resolveu cortar caminho e passar pelo beco (AG¹) ela sabia que pelo beco era mais rápido (SbV¹) mas também mais perigoso (AG²) daí (SpV¹) ela resolveu passar pelo beco (SbS¹) e fez uma oração dizendo (SbO¹): meu Deus (SbV²) mim leve em segurança mim proteja (SbV³) e mim guarde de todo mal pois (Sp2²) sei que e (AG³) perigoso mas o senhor mim guarda e</p>	<p>a menina e deus</p> <p>uma menina voltava da escola... quando resolveu cortar e passar pelo beco... ela sabia que pelo beco era mais rápido... mas também mais perigoso... daí ela resolveu passar pelo beco...e fez uma oração... dizendo... meu deus... <i>mi</i> ((em lugar de ‘mim’)) leve em segurança... <i>mi protêge</i> ((em lugar de ‘mim proteja’))... e <i>mi</i> ((em lugar de ‘mim’)) guarde de todo mal... pois sei que ((em lugar de <i>e</i>)) perigoso... mas</p>	<p>A menina e Deus</p> <p>Uma menina voltava da escola quando resolveu cortar caminho e passar pelo beco, (AG¹) ela sabia que pelo beco era mais perto (SbV¹) mas também mais perigoso, (AG²) (SpV¹) ela resolveu passar por lá da mesma forma (SbS¹) e fez uma oração e disse pra Deus (SbO¹): Meu pai (SbV²) mim leve em segurança mim protege (SbV³) e mim guarde de todo mal (SpV²) sei que é (AG³) perigoso é que só o Senhor pode mim</p>

<p><u>mim protege em nome de Jesus</u> (SbO¹), (AG⁴) Amém.</p> <p><u>Aí</u> (SpV³) ela entrou no beco e foi embora (AG⁵) daí (SpV⁴) havia um homem parado na esquina <u>e ela passou e orou em pensamento: meu Deus mim protege e mim guarda por favor</u> (SpO¹).</p> <p><u>Ela passou é o homem ficou olhando pra ela mas não fez nada.</u> (SbO²)</p> <p>Ela chegou em casa bem (AG⁶) almoçou fez seu dever de casa e sentou para <u>a</u> (SpV⁵) ver televisão (AG⁷) ela nunca assistiu (AG⁸) o noticiário mas nesse dia ela resolveu assistir (AG⁹) ela viu no noticiário <u>o homem que estava na esquina quando ela passava</u> (SbO³) (DO¹) <u>e ele havia estrupado e matado uma moça</u> (SbO⁴) o repórter foi entrevistar <u>ele</u> (SbV⁴) <u>e ele disse que 10 minutos antes havia passado uma outra moça</u> (SbO⁵) <u>aí o policial perguntou porque ele não</u></p>	<p>o senhor <i>mi</i> ((em lugar de ‘mim’)) guarda... e <i>mi</i> ((em lugar de ‘mim’)) po/... mi protege em nome de Jesus... amém... aí ela entrou no beco... e foi embora... daí havia um homem... parado na esquina... e ela passo:::u... e orou em pensamento ... meu Deus... <i>mi</i> ((em lugar de ‘mim’)) protege ... e <i>mi</i> ((em lugar de ‘mim’)) guarda... por favor... ela passou <i>e</i> ((em lugar de ‘é’))... o homem ficou olhando pra ela... mas não fez nada... ela chegou em casa... bem... almoçou ... fez seu dever de casa ... e sentou para ((palavra omitida na leitura: ‘a’)) ver televisão... ela nunca (...) assiste (...) assistia o noticiário... mas nesse dia ela resolveu assistir ... ela viu no noticiário... o homem que estava na esquina... quando ela passava ... e ela havia estu/ ... ele havia estrupado e matado uma moça... o repórter foi</p>	<p><u>proteger</u> (SbO²), (AG⁴) amém.</p> <p>(SpV³) Ela entrou no beco e foi embora, (AG⁵) (SpV⁴) havia um homem parado na esquina (SpV⁵) (SpO¹) <u>ela passou ele olhou pra ela mas ela continuou como se não ouvesse ninguém.</u> (SbO³)</p> <p>Ela chegou em casa bem, (AG⁶) almoçou fez seu dever de casa e sentou para (SpV⁶) ver televisão, (AG⁷) ela nunca <u>assistia</u> (AG⁸) o noticiário mas nesse dia resolveu assistir, (AG⁹) ela viu no noticiário <u>que um homem havia estrupado e matado uma moça.</u> (SbO⁴)</p> <p>O repórter foi entrevistar <u>o homem</u> (SbV⁴) e <u>ela percebeu que era o homem que estava na esquina</u> (SbO⁵) (DO¹), <u>ele falou para o repórter que 10 minutos antes haveria passado outra moça</u> (SbO⁶), <u>o repórter perguntou porque ele não pegou ela</u> (SbO⁷) <u>é o homem respondeu que foi</u></p>
---	--	--

<p><u>havia pegado a outra menina (SbO⁶) e ele falou que foi porque havia um homem ao lado dela, (SbO⁷) aí (SpV⁶) ela correu (AV¹) contou pra mãe, <u>a mãe dela brigou (SbO⁷) mas as duas colocaram o joelho no chão (SbO⁸) e agradeceram a Deus. (SbO⁹)</u></u></p>	<p>entrevistar (...) ele... e ele disse que dez minutos antes havia passado uma outra moça... aí o policial perguntou porque ele não havia pegado a outra menina ... e ele falou que foi porque havia um homem ao lado dela... aí ela correu... contou pra mãe... a mãe dela brigou... mas as duas colocaram o joelho no chão ... e agradeceram a deus...</p>	<p><u>porque tinha um homem ao lado dela. (SbO⁸) (SpV⁷) Ela correu e (AV¹) contou pra mãe, <u>a mãe brigou muito com ela (SbO⁹) mas depois as duas ajoelharam no seu quarto (SbO¹⁰) e agradeceram a Deus pelo grande livramento. (SbO¹¹)</u></u></p>
---	---	---

Fonte: autora.

Quadro 32: Triangulação dos dados - Participante 15 – LF9

1ª versão – Participante LF9	Leitura oral – Participante LF9	2ª versão – Participante LF9
<p>Sumi no supermercado</p> <p>Quando tinha mais ou menos 4 pra 5 anos, fui com a minha mãe minha avó e umas tias, fazer umas compras porque iam fazer um almoço em família (SpG¹) No supermercado elas estavam distraídas discutindo o que comprar, enquanto eu brincava... Corria de um</p>	<p>sumi no supermercado</p> <p>quando tinha mais ou menos quatro pra cinco anos... fui com a minha mãe... e a vé ((em lugar de ‘minha avó’)) e umas tias fazer umas compras porque (...) íamos fazer um almoço em família... no supermercado elas estavam ((em lugar de <i>distraída</i>))... discutindo o que comprar...</p>	<p>Sumi no supermercado</p> <p>Quando tinha mais ou menos 4 pra 5 anos, fui com a minha mãe minha avó e umas tias, fazer umas compras porque iam fazer um almoço em família (SpG¹). No supermercado elas estavam distraídas discutindo o que comprar, enquanto eu brincava... Corria de um</p>

<p>lado para o outro, e foi quando eu vi uma caixa vazia em uma das prateleiras (SbG¹), (SbG²) <u>ficava bem em embaixo...</u> (SpO¹) Então, eu tive a brilhante (AG¹) ideia de me esconder ali... Então entrei na caixa e fiquei lá quietinha, (SbG³) <u>foi quando ouvi minha mãe me gritando desesperada me procurando, e eu fiquei lá, sem mover nenhum dedo, estava rindo igual um trem doido kkk'...</u> (SbO¹) Então depois de muita procura, minha avó me achou (AG²) me pegou pelo <u>braço</u> (SbG⁴) e me deu (AV1) <u>coção</u> (SbG⁵), foi tão forte, que eu acho que tem o galo até hoje. fomos pra casa e minha mãe <u>me espancou</u> (SbO²), fiquei até o outro dia de castigo trancada no meu quarto, foi a maior surra que já levei em toda minha vida. (SpG²)</p>	<p>enquanto eu brincava... corria de um lado para o outro... e foi quando (...) eu vi uma caixa vazia em uma das <i>prateleiras</i> ((em lugar de 'prateleiras'))... ficava bem ((palavra omitida na leitura: 'em')) embaixo... então eu tive a brilhante ideia de me esconder ali... então entrei na caixa e fiquei lá quietinha... foi quando ouvi minha mãe... me gritando desesperada me procurando... e eu fiquei lá sem mover nenhum dedo... estava rindo igual um trem doido ((sorri))... então:: depois de muito (...) muita procura minha avó... me achou... e me pegou pelo braço... e me deu (...) ((acrescenta: 'um')) coção... foi tão forte... que eu acho que tem o galo até hoje [riso])... e eu (...) e fomos pra casa e minha mãe... me espancou... fiquei até o outro dia de castigo trancada no meu quarto... foi a maior surra que já levei em toda minha vida...</p>	<p>lado para o outro, e foi quando eu vi uma caixa grande vazia em uma das prateleiras (SbG¹)... (SbG²) (SpO¹) Então, eu tive a brilhante (AG¹) ideia de me esconder ali... Entrei na caixa e fiquei lá quietinha. (SbG³) <u>Enquanto isso, minha mãe me gritando desesperada me procurava, mas fiquei lá escondida, rindo igual um trem doido...</u> (SbO¹) Então depois de muita procura, minha avó me achou, (AG²) me pegou pelo <u>praço</u> (SbG⁴) e me deu <u>um</u> (AV¹) <u>coção</u> (SbG⁵), foi tão forte, que eu acho que tem o galo até hoje. Fomos pra casa e minha mãe <u>me deu um caro</u> (SbO²), fiquei até o outro dia de castigo trancada no meu quarto, foi a maior surra que já levei em toda minha vida (SpG²)</p>
---	--	--

	[balbucia: <i>foi verdade</i>)]	
--	----------------------------------	--

Fonte: autora.

Quadro 33: Triangulação dos dados - Participante 16– MF10

1ª versão – Participante MF10	Leitura oral – Participante MF10	2ª versão – Participante MF10
<p>A mulher bebada</p> <p>Uma mulher que gostava de beber mais tinha muitos filhos para criar ai um certo dia ela foi no bar bebeu mu<u>ito</u> (SbV¹) (AV¹) ficou muito bebada (AV²) não tinha condição de ir em bora (SbS¹) mais foi seguir o seu caminho para casa com muita dificuldade mais foi quando chegar no portão da sua casa procura suas chaves (SbF¹) na hora que foi dar um passo para abrir o seu portão tropesar no passeio e caiu de cara no chão (SbF²) acabar quebrando os seus dentes ai o seu filho mais velho chegando do trabalho ver a sua mãe na quele estado (SbS²) e fala (SbO¹) anda bebendo de novo neh (SpV¹) mãe na</p>	<p>a mulher ((em lugar de <i>bêbada</i>))</p> <p>uma mulher que gostava de beber mais (...) tinha muitos filhos para criar... aí um certo dia... ela foi::: no (...) bar... bebeu muito... ((acrescenta: ‘e’)) ficou <i>bêbada</i> ((em lugar de ‘bebada’))... não tinha <i>condições</i> ((em lugar de ‘condição’)) de ir::: em::: bora... mais foi seguir o seu caminho... para casa... com muita dificuldade... mais::: foi quando... chega ((em lugar de ‘chegar’)) no portão... da sua casa... procura suas chaves... na (...) na hora que foi dar... um <i>passo</i> ((em lugar de ‘passo’))... para abrir... o seu portão... <i>tropeça</i> ((em lugar de ‘tropesar’)) no <i>passeio</i></p>	<p>A mulher bebada</p> <p>Uma mulher que gostava de beber mais tinha muitos filhos para criar ai um certo dia ela foi no bar bebeu bastante (SbV¹) é (AV¹) ficou muito bebada é (AV²) não tinha condição de ir para sua casa (SbS¹) ai ela foi andando quando ela chegar enfrente a sua casa e procura suas chaves (SbF¹) quando ela dar um passo para abrir o seu portão ela acabar canhindo e ser machucar (SbF²) acabar quebrando os seus dentes ai o seu filho mais velho chegando do trabalho ver a sua mãe naquela situação dessagradavil (SbS²) ai ele falou com sua mãe (SbO¹) anda bebendo de novo (SpV¹) mãe ai ela vira sangrando a sua</p>

<p><u>hora que ela vira seu filho ver ela sem dentes e pergunta mãe o quer que aconteceu ai sua mãe fala</u> (SbF³) não se preocupe não porque a vida vai ser bonito e com o tempo eu volto a sorrir (AG¹)</p>	<p>((em lugar de ‘passeior’))... e cai de cara no chão... <i>acaba</i> ((em lugar de ‘acabar’)) quebrando os seus dentes... aí o seu filho mais velho... chegando do <i>trabalho</i> ((em lugar de ‘trabalhor’))... <i>viu</i> ((em lugar de ‘vira’)) a ma/... sua mãe naquele estado... e fala ... anda (...) ((acrescenta: ‘<i>andando</i>’))... bebendo de novo <i>né</i>... mãe?... na hora que ela vira seu filho... ((acrescenta: ‘<i>e</i>’)) <i>vê</i> ((em lugar de ‘ver’)) ela sem den/... sem dentes... e pergunta... mãe... o que que é aco/... o que que aconteceu?... <i>aí</i> ((em lugar de ‘ai’)) sua mãe fala... não se preocupe não... porque a vida vai ser bonito...e com o tempo eu volto a sorrir ((acrescenta: ‘<i>de novo</i>’))</p>	<p><u>boca e sua mãe falar com um seu filho</u> (SbF³) não se preocupe não porque a vida vai ser bonito e com o tempo eu volto a sorrir. (AG¹)</p>
---	---	---

Fonte: autora.

Quadro 34: Triangulação dos dados - Participante 17 – MM7

1ª versão – Participante MM7	Leitura oral – Participante MM7	2ª versão – Participante MM7
Cagão do Aeroporto	cagão do aeroporto	Piloto Cagão

<p>O Jorge <u>que</u> (SpV¹) trabalhava em um Aeroporto a muito tempo, e ele ja era conhecido por todos que trabalhavam lá (SpG¹), ele era o melhor piloto de <u>la</u> (SpV²), <u>Ai alguns dias se passaram e ele ficou com muita dor de barriga, chegou em casa e ja foi pro banheiro, ficou la meia hora e nada, chegou o outro dia ele continuava com aquela dor imensuportavel, mas ai seu patrão mandou ele fazer uma entrega, ele teve que por algumas caixas no avião, quando ele pegou a ultima caixa a mais pesada, ai na hora que ele pegou a caixa, saiu umas maçãs de dentro da barriga dele, todos achavam estranho, mas ai todos riram e se divertiam com aquilo. Eles inventaram um apelido para o Jorge, que foi o cagão do Aeroporto.</u> (SbP¹) (AP¹)</p>	<p>((palavra omitida na leitura: ‘o’)) Jorge que trabalhava em um aeroporto... há muito tempo... e ele já era (...) conhecido por (...) todos... que trabalhavam lá... ele era o melhor piloto de lá... aí... alguns dias se passaram... e ele ficou com muita (...) dor de barriga... chegou em ca:::sa ... e já foi ... ((acrescenta: ‘logo’)) pro banheiro... ficou lá mei:::a ho:::ra e nada... chegou o outro dia... ele continuava com aquela (...) dor insuportável... mas aí... seu patrão mandou ele fazer uma entrega... ele teve que (...) por algumas caixas no avião... ((em lugar de <i>enquanto</i>)) ele pegou a última caixa... a mais pesada ((acrescenta: ‘<i>de todas</i>’))... aí ((acrescenta: ‘<i>que</i>’)) (...) na hora que e:::le pegou... a caixa... ((acrescenta: ‘<i>ele</i>’)) saiu... ((para de ler e comenta: ‘essa parte é ()’)) ((riso))... ((comenta: ‘é::: ficou médio’ e</p>	<p>O Jorge (SpV¹) trabalhava em um aeroporto a muito tempo, e ele ja era conhecido por todos que trabalhavam <u>la</u> (SpG¹), ele era o melhor piloto (SpV²), <u>por esse motivo o chefe dele pediu para ele fazer uma viagem, depois de um mês, chegou o dia da viagem, so que nesse dia ele estava com muita dor de barriga, ele foi no banheiro, e nada. Ai ele foi pra viagem ele e o coploto, ele soltava um pum, a cada 5 minutos, seu copiloto foi ate para atras do avião, por que o cheiro era insuportável, já o Jorge peidando toda hora, não notou que manchou sua calça na parte de trás, ele chegou no seu destino, la estava governadores, presidente, etc.</u> (SbP¹)</p> <p><u>Todos olhavam para ele, e ele se sentido o maioral até que passou um cara e disse, iaí amigo esse é a nova moda e ele viu que</u></p>
--	---	--

	<p>continua a leitura)) saiu umas maçãs de den::tro:: ((risos)) <i>muito</i> ((em lugar de ‘da barriga’)) dele... <i>é meio</i> ((em lugar de ‘todos achavam’)) estranho... ((palavra omitida na leitura: ‘mas’)) aí todos riram e se divertiam com <i>aquela (...) imagem</i> ((em lugar de ‘aquilo’))... Eles inventaram um apelido para ((palavra omitida na leitura: ‘o’)) Jorge... que foi o cagão do Aeroporto...</p>	<p><u>sua calça estava manchada caiu correndo para o avião e todo o chamava de Piloto Cagão!</u> (AP¹)</p>
--	---	---

Fonte: autora.

Quadro 35: Triangulação dos dados - Participante 18 – MM8

1ª versão – Participante MM8	Leitura oral – Participante MM8	2ª versão – Participante MM8
<p>O como do centro</p> <p>Era uma vez um cara corno que se chamava felipe. Ele era um cara amoroso (AG¹) <u>so</u> (AG²) não sabia que estava sendo traído, assim que ele descobriu que está sendo traído pelo seu amigo yuri logo se decidiu <u>vingase</u> (SbV¹) pegando a mulher <u>dele</u> (SbV²) <u>so</u> (AG³) que</p>	<p>o como do centro</p> <p>era uma vez... um cara corno que ((palavra omitida na leitura: ‘se’)) chamava Felipe... ele era um cara amoroso... só não sabia que estava sendo traído... assim que ele descobriu que está sendo traído pelo seu amigo Yuri... logo se decidiu <i>vingar-se</i> ((em lugar de</p>	<p>O como do centro</p> <p>Era uma vez um cara corno que se chamava felipe. Ele era um cara amoroso (AG¹) <u>só</u> (AG²) não sabia que estava sendo traído, assim que ele descobriu que está sendo traído pelo seu melhor amigo yuri, logo se decidiu <u>vingar</u> (SbV¹) pegando a <u>sua</u> (SbV²) mulher <u>só</u></p>

<p>o problema e (AG⁴) que ele nunca tinha visto a mulher dele (SbS¹) por quê ela vivia viajando (AG⁵) então ele (SbS²) foi na casa dele (SbV³) foi entrano (SpO¹) e viu uma mulher, (SpG¹) meia hora entrando e viu uma mulher meia hora depois (SpO²) ele (SbS³) liga para o yuri e fala.</p> <p>felipe— ha ha (SbS⁴) me sinto melhor agora que peguei sua mulher traíra de uma figa.</p> <p>yuri— minha mulher? mais ela ta viajando.</p> <p>felipe— nem venha com essa tinha uma mulher na sua casa</p> <p>yuri— seu safado, filho da rapariga aquela era minha mão (SbV⁴) que tinha ido me visitar.</p> <p>felipe— então é (SpG²) por isso que ela tava me chamando de criança. (SpG³)</p>	<p>‘vingase’)) pegando... a mulher dele... só que o problema... <i>é</i> ((em lugar de ‘e’)) que ele nunca tinha visto a mulher dele... porque... ((em lugar de <i>ele</i>)) vivia viajando... então ele foi... na casa dele... foi entrano... e viu uma mulher... meia hora entrando... e viu uma mulher meia hora depois... ele liga... para ((palavra omitida na leitura: ‘o’)) Yuri... e fala...Felipe... <i>rá, rá, rá</i> ((em lugar de ‘há há’)) me sinto melhor agora... que peguei sua mulher... traíra... de uma figa...</p> <p>Yuri... minha mulher?... mais ela tá [...] viajando...</p> <p>Felipe... nem venha com essa... tinha uma mulher na sua casa...</p> <p>Yuri... seu safado... filho <i>duma</i> ((em lugar de ‘da’)) rapariga... aquela era minha [...] a minha mão que tinha [...] ido... me [...] me visitar...</p>	<p>(AG³) que o problema é (AG⁴) que ele nunca tinha visto ela (SbS¹) por quê ela vivia viajando, (AG⁵) então felipe (SbS²) foi na casa de yuri (SbV³) (SpO¹) e viu uma mulher (SpG¹) meia hora entrando (SpO²) e felipe (SbS³) liga para o yuri e fala.</p> <p>felipe— há há há (SbS⁴) me sinto melhor agora que peguei sua mulher traíra de uma figa</p> <p>yuri— minha mulher? Mais ela ta viajando.</p> <p>felipe— nem venha com essa tinha uma mulher na sua casa</p> <p>yuri— seu safado, filho da rapariga aquela era minha mãe (SbV⁴) que venho me visitar.</p> <p>felipe— então e (SpG²) por isso que ela tava me chamando de criança (SpG³)</p>
---	--	--

	Felipe... então é por isso que <i>ele</i> ((em lugar de ‘ela’))... tava me chamando de criança...	
--	---	--

Fonte: autora.

Quadro 36: Triangulação dos dados - Participante 19 – NF11

1ª versão – Participante NF11	Leitura oral – Participante NF11	2ª versão – Participante NF11
<p>O português e o picolé</p> <p>Um português chega ao brasil e vê um homen vendendo picolé (AG¹) <u>ele chega perto do home e diz: (SpO¹) me dê uma dessas pedrinhas geladas ai. e o sr. lhe entrega uma ele prova e diz: (SpF¹) nossa mais que coisa deliciosa vô levar um tanto para portugal (SbO²). (SpG¹) e foi embora para portugal (SbO¹). chegando lá (SbV¹) ele abre a bolsa e <u>oque ele (SpS¹) vê é só (AV¹) Agua e os palitos (AG²) e ele diz: O brasileiro é <u>um</u> bicho terrível, chupou todos <u>os</u> (SpV¹) meus picolés e</u></u></p>	<p>o português e o picolé</p> <p>um português chega ao Brasil... e vê um homem vendendo picolé:::... ele chega perto do homem e diz... me dê uma dessas pedrinhas geladas ai... e o ((em lugar de <i>senhor</i>)) lhe entrega uma ... ((acrescenta: ‘e’)) ele ((expressão omitida na leitura: ‘prova e’)) diz... no:::ssa ...mais que coisa deliciosa ... vô levar um tanto <i>pra</i> ((em lugar de ‘para’)) Portugal... e foi embora <i>pra</i> ((em lugar de ‘para’)) Portugal ... chegando lá ... ele abre a bolsa ...e o que ele vê é só água e os palitos ...e ele diz... o brasileiro é um</p>	<p>O português e o picolé</p> <p>O português chega ao brasil e vê um homen vendendo picolé, (AG¹) <u>ele vai até o homen e compra um e diz: (SpO¹) (SpF¹) nossa mas que coisa deliciosa me dê varias vô levar para portugal (SbO¹) (SpG¹) ele colocou dentro de sua bolsa e foi embora (SbO²). Chegando em portugal (SbV¹) ele abre a bolsa e (SpS¹) vê só <u>a</u> (AV¹) agua e os palitos, (AG²) e ele diz: o brasileiro e (SpG²) (AV²) bicho terrível, chupou todos (SpV¹) meus picolés e Ainda fez xixi na minha bolsa.</u></p>

ainda fez xixi na minha bolsa.	bicho terrível... chupo todos os meus picolés e ainda fez xixi na minha bolsa ...	
--------------------------------	---	--

Fonte: autora.

Quadro 37: Triangulação dos dados - Participante 20 – PM9

1ª versão – Participante PM9	Leitura oral – Participante PM9	2ª versão – Participante PM9
<p>Aconteceu ~ comigo</p> <p>Tudo aconteceu <u>ne</u> (SbV¹) um belo dia de sol. Estava curtindo as férias da escola (AG¹) e ate que uma hora meus tios <u>deu</u> (SbV²) uma ideia de ir para o clube chamado BB ajente foi de carro, foi umas meia hora na estrada, e <u>em fim</u> (SbV³) ajente chegou. Estava muito anciozo para entrar na piscina, ate que meu tio pagou 1 hora na piscina para poder nada (AG²) enfim entrei, me diverti muito com os meus primos e logo a frente eu olhei outras pessoas brincando com uma (AG³) prancha (AG⁴) de ezopo, e logo na frente eu <u>vi</u> (SbV⁴)</p>	<p>aconteceu comigo</p> <p>tudo aconteceu <i>nium</i> ((em lugar de ‘ne’)) um belo dia de sol... estava curtindo as férias da escola...e até que uma [...] hora... meus tios... deu uma ((acrescenta: ‘boa’)) ideia... de ir para o clube chamado bb... a gente foi de carro... foi umas meia hora... na estrada... e enfim a gente chegou... estava muito ansioso para entrar na [...] piscina... até que meu tio pagou uma hora na piscina... para poder [...] é::: nadá ... enfim entrei... me diverti muito com [...] os meus primos ... e logo <i>em</i> ((em lugar de ‘a’)) frente ... eu olhei outras</p>	<p>Aconteceu comigo</p> <p>Tudo aconteceu <u>em</u> (SbV¹) um belo dia de sol. estava curtindo as férias da escola, (AG¹) e ate que uma hora meus tios <u>teve</u> (SbV²) uma ideia de ir para o clube chamado BB a jente foi de carro, foi umas meia hora na estrada, e <u>enfim</u> (SbV³) ajente chegou. eu estava muito anciozo para entrar na piscina, ate que meu tio pagou 1 hora na piscina para poder nada... (AG²) enfim entrei, me diverti muito com os meus primos e logo a frente eu olhei outras pessoas brincando com uma<u>s</u> (AG³) prancha<u>s</u> (AG⁴) de ezopo, e logo na</p>

<p>uma que <u>ninguém</u> (AG⁵) tava com ela. Dai eu sai (AG⁶) da piscina, so que na onde que a prancha estava era no lugar fundo so que eu não sabia nadar. Mais com o meu pensamento querendo pegar a prancha eu não pensei direito acabei pulando, (AV¹) o que aconteceu?? (SpG¹) eu peguei, so que a parte ruin nisso e que eu não estava dando pé na água, (SpG²) e a prancha que eu peguei pensando que ia flutuar, acabou afundando, e dai veio o desespero, eu comecei a afogar ficando sem fôlego comecei a pedir socorro, socorro, socorro, (SpG³) meu fôlego <u>tava</u> (SbV⁵) baixo, meus primos <u>estava</u> (AG⁷) pensando que eu estava fazendo gracinha, e ate que veio um homem, (SbG¹) pegou minha mão e me tirou da piscina me dizendo cuidado e depois eu pensei que devia ter cuidado <u>mesmo porque meus tios ja tinha falando para</u></p>	<p>peessoas brincando com uma prancha de <i>isopô</i> ((em lugar de ‘ezopo’))... e logo na frente ... eu vi uma que ninguém tava [...] com ela... daí eu saí com [...] é::: da piscina... só que na onde [...] que a prancha estava era no lugar fundo ... só que eu não sabia nadar... mais [...] com o meu pensamento querendo pegar a prancha ... eu não pensei direito... acabei pulando... ((acrescenta: ‘e’)) o que aconteceu?... eu peguei... só que a parte ruin nisso... é ((em lugar de ‘e’)) que eu não estava [...] dando pé na água... e a prancha... que eu peguei... pensando que ia flutuar... acabou afundando... e daí veio... o <i>desespero</i> ((em lugar de ‘desespero’))... eu comecei... a <i>ficar</i> ((em lugar de ‘afogar ficando’)) [...] sem fôlego... comecei a pedir socorro socorro socorro... meu fôlego tava baixo... meus primos estavam pensando que eu estava fazendo...</p>	<p>frente eu <u>avistei</u> (SbV⁴) uma que <u>ninguém</u> (AG⁵) tava com ela. Dai eu sair (AG⁶) da piscina, so que na onde que a prancha estava era no lugar fundo so que eu não sabia nadar. mais com o meu pensamento querendo pegar a prancha eu não pensei direito acabei pulando, <u>e</u> (AV¹) o que aconteceu? (SpG¹) eu peguei, so que a parte ruin nisso e que eu não estava dando pé na agua (SpG²) e a prancha que eu peguei pensando que ia flutuar, acabou afundando, e dai veio o desespero, eu comecei a pedir socorro, socorro, socorro (SpG³) meu fôlego <u>estava</u> (SbV⁵) baixo, meus primos <u>estavam</u> (AG⁷) pensando que eu estava fazendo gracinha, e ate que veio um homem <u>e</u> (SbG¹) pegou minha mão e me tirou da piscina me dizendo cuidado e depois eu pensei que devia ter cuidado (SpF¹) e eu não tomei, (AG⁸) mais hoje graças a</p>
---	--	--

<p><u>mim</u> <u>tomar</u> <u>cuidado</u> (SpF¹) e eu não tomei (AG⁸) mais hoje graças a Deus que eu estou bem (AG⁹) e também ja tenho responsabilidade do que eu estou fazendo, (SpG⁴) <u>porque</u> (SbV⁶) naquele ano <u>eu</u> (SbV⁷) era novo e hoje ja estou mais velho. (SpG⁵) Fim (AG¹⁰)</p>	<p>gracinha... e ate que veio um homem... pegou minha mão ... e me tirou <i>na</i> ((em lugar de ‘da’)) piscina me dizendo cuidado... e depois eu pensei... que devia ter cuidado mesmo ... porque meus tios já tinha falando para mim tomar cuidado ... e eu não tomei ... mais hoje graças a deus... que eu estou bem ... e [...] também... já tenho responsabilidade do que eu::: estou fazendo... porque naquele ano eu era novo... e hoje já estou mais velho... <i>pronto</i> ((em lugar de ‘fim’))</p>	<p>Deus que eu estou bem, (AG⁹) e também ja tenho responsabilidade do que eu estou fazendo (SpG⁴) <u>por</u> <u>que</u> (SbV⁶) naquele tempo <u>eu</u> (SbV⁷) era novo e hoje ja estou mais velho (SpG⁵) Fim... (AG¹⁰)</p>
--	--	--

Fonte: autora.

Quadro 38: Triangulação dos dados - Participante 21 – PM10

1ª versão – Participante PM10	Leitura oral – Participante PM10	2ª versão – Participante PM10
<p><u>((palavra obscena))</u></p> <p>Essa tarde em Jabucu quando nasceu um ser (AV¹) com o triste nome de <u>((palavra obscena))</u> (AG¹), aos <u>sete</u> (SbV¹) anos foi para escola militar,</p>	<p><i>((palavra obscena))</i></p> <p>essa tarde em Jabucu... quando nasceu um ser ((acrescenta: ‘humano’)) com o triste nome de <i>((palavra obscena))</i>... aos sete anos foi ((em lugar de</p>	<p><u>((palavra obscena))</u></p> <p>Essa tarde em Jabucu quando nasceu um ser <u>Humano</u> (AV¹) com o triste nome de <u>((palavra obscena))</u> (AG¹), aos <u>7</u> (SbV¹) anos foi para escola</p>

<p>aos 10 já <u>era</u> (SpV¹) inteligente pra xuxu Todos admiravam a inteligencia do <u>((palavra obscena))</u>, aos 18 anos foi pro exercito e <u>houve</u> (SpG¹) uma guerra em Jabucu. <u>((palavra obscena)) era atirador</u> (SpO¹) e colocaram <u>ele</u> (SbS¹) na frente mas não deu certo veio uma bala certa e <u>acerta</u> (SbG¹) o olho do <u>((palavra obscena))</u>, o <u>((palavra obscena))</u> (SpG²) sangrava e gemia, o <u>((palavra obscena))</u> tremia, <u>foi nisso que</u> (SpS¹) levaram o <u>((palavra obscena))</u> para um galpão (AS¹), (SbG²) foi até engraçado um tenente gigante e fortão com as pernas tremidas e o <u>((palavra obscena))</u> sem posição, (SbG³) a fila para os médicos atenderem era enorme mas o tenente como era brava gente (AG²) tiro (AG³) o <u>((palavra obscena))</u> de trás (SbG⁴) e <u>passo</u> (SbV²) o <u>((palavra obscena))</u> pra</p>	<p>pra)) escola militar... aos [...] aos dez já era inteligente pra xuxu ... todos admiravam a inteligência do ((palavra obscena))... aos dezoito anos foi <i>para</i> ((em lugar de ‘pra’)) [...] ((acrescenta: ‘o’)) exército... e houve uma guerra em Jabucu... ((acrescenta: ‘ o’)) ((palavra obscena))... era atirador ... e colocaram ele na frente ... mas não deu certo... veio uma bala certa e acerta o olho do ((palavra obscena))... o cu sangrava [risos)) o cu sangrava e gemia... o cu tremia... as/ por is/ foi ((em lugar de <i>isso</i>))... que levaram o ((palavra obscena)) para um galpão... foi até engraçado... um tenente gigante e fortão... com as pernas tremidas ... e o ((palavra obscena)) sem posição... a fila para os médicos atenderem era enorme... mas o tenente como era brava gente ... ((em lugar de <i>tirou</i>)) o</p>	<p>Militar, aos 10 já (SpV¹) inteligente pra xuxu Todos admiravam a inteligencia do <u>((palavra obscena))</u>, aos 18 anos foi pro exercito e <u>ouve</u> (SpG¹) uma guerra em Jabucu (SpO¹) colocaram <u>o</u> <u>((palavra obscena))</u> (SbS¹) na linha de frente mas não deu certo veio uma bala certa e <u>acertou</u> (SbG¹) o olho do <u>((palavra obscena))</u>, o <u>((palavra obscena))</u> (SpG²) sangrava e gemia, o <u>((palavra obscena))</u> tremia, (SpS¹) levaram o <u>((palavra obscena))</u> para o galpão <u>no colo</u> (AS¹) <u>e</u> (SbG²) foi até engraçado um tenente gigante e fortão com as pernas tremidas e o <u>((palavra obscena))</u> sem posição. (SbG³) A fila para os médicos atenderem era enorme mas o tenente como era brava gente, (AG²) <u>tirou</u> (AG³) o <u>((palavra obscena))</u> de trás (SbG⁴) e <u>passaram</u> (SbV²) o <u>((palavra obscena))</u> pra frente, (AG⁴) mas não adiantou o</p>
--	---	--

frente (AG ⁴) mas não adiantou o <u>((palavra obscena))</u> morreu. Naquele momento todos queriam abraçar o <u>((palavra obscena))</u> mas não podia o <u>((palavra obscena))</u> (SpG ³) fedia.	((palavra obscena)) de trás e ((em lugar de <i>passou</i>)) o ((palavra obscena)) pra frente... mas não adiantou o ((palavra obscena)) morreu... naquele momento... todos queriam abraçar o ((palavra obscena))... mas não podia... o ((palavra obscena)) fedia...	<u>((palavra obscena))</u> morreu. Naquele momento todos queriam abraçar o <u>((palavra obscena))</u> mas não podia o <u>((palavra obscena))</u> (SpG ³) fedia.
---	---	--

Fonte: autora.

Quadro 39: Triangulação dos dados - Participante 22 – QF12

1ª versão – Participante QF12	Leitura oral – Participante QF12	2ª versão – Participante QF12
<p>Noites (SpG¹) do Sertão</p> <p>Em uma noite no sertão em uma casa estavam todos dormindo, ate que seu José se levantou para pegar um copo d'água. Ouviu-se uma voz...</p> <p>—Oia, Oia cuidado...</p> <p>Tremulo e assustado disse seu Jose:</p> <p>—Santa Margarida, livrai-nos do mau.</p> <p>—Oia, Oia não atravesse a porta. <u>Ouviu-se seu José assustado</u> (SbO¹), pegando um</p>	<p>((palavra omitida na leitura: 'em')) uma noite no sertão... em uma casa... estavam todos dormindo... até que seu José... se levantou para pegar um copo d'água... ouviu-se uma voz...</p> <p>oia...oia... cuidado...</p> <p>trêmulo e assustado... disse seu José...</p> <p>San:::ta Margarida... livrai-nos do mal...</p>	<p>Noite (SpG¹) do Sertão</p> <p>Em uma noite no sertão em uma casa estavam todos dormindo, ate que seu José se levantou para pegar um copo d'água. Ouviu-se uma voz...</p> <p>—Oia, Oia cuidado...</p> <p>Tremulo e assustado disse seu José:</p> <p>—Santa Margarida, livrai-nos do mau.</p> <p>—Oia, Oia não atravesse a porta.</p> <p><u>Seu José assustado</u> (SbO¹), pegando um</p>

<p>crucifixo em cima da comoda, pegou um pedaço de pau que estava do lado da cama; E disse:</p> <p>—Quem ta i? To cum purrete na mão</p> <p>—Oia, oia, tu tá doido é?</p> <p>—Mar já deu! Agora é briga!</p> <p>Acendeu a luz, e viu um corpo, coberto por um coberto (AG¹) em cima da cama; puxou o coberto (AG²) para cima, e quando foi bater...</p> <p>—Uai sobrinho?! Que qui tu ta (SpG²) fazendo aqui?</p> <p>O que ele não sabia, é que seu sobrinho tinha, medo de dormir sozinho, e que era sonâmbulo.</p> <p>—Ho (AG⁴)! Minha Santa in tempo de eu mata (AG⁵) o bichim.</p>	<p>oia... oia... não atravesse a porta... ouviu-se seu José assustado... pegando um crucifixo em cima da cômoda... pegou um pedaço de pau que estava do ((acrescenta: ‘<i>seu</i>’)) lado [...] da cama... e disse...</p> <p>quem <i>taí</i>... tô cum purrete na mão...</p> <p>oia... oia... tu tá doido é?... mar já deu!... agora é briga...</p> <p>acendeu a luz... e viu um corpo coberto por um cobertor em cima da cama... puxou o cobertor para cima... e quando foi bater...</p> <p>uai... sobrinho?... que qui tu tá fazendo aqui?...</p> <p>o que ele não sabia... é que seu sobrinho tinha medo de dormir sozinho... e que era sonâmbulo...</p> <p>Oh... minha santa in tempo de eu <i>matar</i> ((em lugar de ‘mata’)) o [...] bichim...</p>	<p>crucifixo em cima da comoda, pegou um pedaço de pau que estava do lado da cama; E disse:</p> <p>—Quem ta i?To cum purrete na mão</p> <p>—Oia, oia, tu ta doido é? —Mar já deu! Agora é briga!</p> <p>Acendeu a luz, e viu um corpo, coberto por um cobertor (AG¹) em cima da cama; puxou o cobertor (AG²) pra cima, e quando foi bater...</p> <p>—Uai sobrinho?! Que qui tu ta (SpG²) fazendo aqui?</p> <p>O que ele não sabia, é que seu sobrinho tinha, medo de dormir sozinho, e que era sonâmbulo.</p> <p>—Hô (AG³)! Minha Santa in tempo de eu matar (AG⁴)! o bichim.</p>
--	---	---

Fonte: autora.

Quadro 40: Triangulação dos dados - Participante 23 – RF13

1ª versão – Participante RF13	Leitura oral – Participante RF13	2ª versão – Participante RF13
<p>A menina inocente e o cabra macho</p> <p>A história se baseia em uma menina que queria saber de uma simples coisa.</p> <p>Estava ela (SpV¹) lá, andando na cidade, quando derrepente ela para um homem e pergunta.</p> <p>—Moço cê tem bruchove (SpG¹)?</p> <p>E ele responde:</p> <p>—Que isso menina, cê tá doida? É claro que sim, eu sou homi macho so</p> <p>—Mas o que isso tem haver com (SpV²)... (SbG¹)</p> <p>—cê ta me chamando de viado? É isso mesmo o que eu escultei (SpG²)? Se for isso (AG¹) cuidado que eu vou te dá dois tiros no peito em.</p> <p>—Nossa moço que maldade em, eu só queria</p>	<p>a menina inocente e o cabra macho</p> <p>a história... se baseia... em uma menina... que queria saber... ((palavra omitida na leitura: ‘de’)) uma coisa simples coisa... estava ela lá... andando na cidade... quando de repente... ela para um homem... e pergunta... moço... cê tem bruchove? e ele responde... que isso menina... cê tá doida?... é claro que sim... eu sou ((palavra omitida na leitura: ‘homi’)) macho... sô... mas... o que isso tem haver com::: ... cê tá me chamando de viado?... é isso mesmo o que eu <i>escutei</i> ((em lugar de ‘escultei’))?... se for isso... cuidado que eu vou te dá dois tiros no peito... em... nossa... moço... que</p>	<p>A menina inocente e o cabra macho</p> <p>A história se baseia em uma menina que queria saber de uma coisa simples coisa.</p> <p>Estava (SpV¹) lá, andando na cidade, quando derrepente ela para um homem e pergunta.</p> <p>—Moço cê tem bruchove (SpG¹)?</p> <p>E ele responde:</p> <p>—Que isso menina, cê tá doida? É claro que sim, eu sou homi macho so</p> <p>—Mas o que isso tem haver (SpV²)? (SbG¹)</p> <p>—cê ta me chamando de viado? É isso mesmo o que eu escutei (SpG²)? Se for isso, (AG¹) cuidado que eu vou te dá dois tiros no peito em.</p> <p>—Nossa moço que maldade em, eu só queria saber se setembro chove pra mim (SbV¹) comprar um guarda-chuva, eu em, moço doido.</p>

saber se setembro chove pra eu (SbV ¹) comprar um guarda-chuva, eu em, moço doido.	maldade em... eu só queria saber... se setembro chove... pra eu comprar um guarda-chuva... eu... em... moço doido...	
---	--	--

Fonte: autora.

Quadro 41: Triangulação dos dados – Participante 24 – RM11

1ª versão – Participante RM11	Leitura oral – Participante RM11	2ª versão – Participante RM11
<p>Os 2 trabalhador (SbV¹)</p> <p>Era uma noite onde avia 2 (SbG¹) trabalhador esperano no ponto de onibus (AO¹) um perguntou (SbF¹) voce estava trabalhando a onde (SbF²), (SbG²) o outro responde (SbF³) tava capinano um lote ai para baixo, e voce? Bem eu também estava capinano. (SbF⁴). Ai os 2 ficam em silencio ate que um carro passa levano muita poera ai o trabalhador disse: (SbF⁵)</p> <p>—(SpG¹) Aquele era um chevrolet (SpG²). ai deops de 3 horas (SbS¹) o outro trabalhador fala (SbF⁶) aguele (SbG³) carro</p>	<p>os dois <i>trabalhadores</i> ((em lugar de ‘trabalhador))</p> <p>era uma noite onde havia dois trabalhadores... esperano no ponto de ônibus... um perguntou... você estava trabalhando aonde?... o outro responde... <i>estava</i> ((em lugar de ‘tava’)) capinano um lote... pur pur pur aí...pur aí pra baixo... e você?... ((palavra omitida na leitura: ‘bem eu)) também estava [...] capina:::no ((acrescenta: ‘um lote’))... aí os dois fica em silêncio... até que um carro::: é::: passar levano muita poera...((palavra omitida na leitura: ‘aí’)) o</p>	<p>Os 2 trabalhadores (AG¹)</p> <p>Era uma noite onde avia um (SbG¹) trabalhador esperano no ponto de onibus fumano seu cigarrinho de palha (AO¹) então apareceu outro trabalhador sentou no ponto do onibus e para não fica muito calado perguntou (SbF¹) onde voce estava trabalhano (SbF²)? (SbG²) O outro trabalhador tirou seu cigarrinho de palha na boca demorou um pouco para responder mas respondeu (SbF³) eu estava capinano um terreno (SbF⁴). uma hora passou um carro veloz levano muita poeira ai o</p>

<p>era um chevrolet <u>e</u> <u>continuou fumano seu</u> <u>cigarrinho de palha,</u> (SpO¹) <u>então o outro</u> <u>trabalhador bateu na</u> <u>calça e disse:</u> — (SpG³) Eu vou embora <u>eu odeio fica</u> <u>discutino.</u> (SbO¹) (AP¹) (AP²)</p>	<p>trabalhador disse... aquele era um Chevrolet... aí depois de três horas... o outro trabalhador... fala... aquele carro era um Chevrolet ... e continuou fumano seu cigarrinho de palha... então o outro trabalhador bateu [...] bate [...] bateu na calça... e disse... eu vou embora... ((palavra omitida na leitura: ‘eu’)) odeio ficar discutino...</p>	<p><u>trabalhador disse:</u> (SbF⁵) (SpG¹) Aquele era um <u>chevrolet</u> (SpG²). <u>depois</u> <u>de 1 hora o outro</u> <u>trabalhador disse:</u> (SbF⁶) —Aquele (SbG³) era um chevrolet (SpO¹) O outro trabalhador se levantou e disse: (SbF⁷) (SpG³) Eu vou embora <u>pois odeio discurtir.</u> (SbO¹) <u>O outro trabalhador foi</u> <u>e disse:</u> (AP¹) <u>Eu não tenho culpa se o</u> <u>carro passou rapido, e</u> <u>então voltou a fuma seu</u> <u>cigarrinho de palia</u> (AP²)</p>
--	---	--

Fonte: autora.

Quadro 42: Triangulação dos dados - Participante 25 – RF14

1ª versão – Participante RF14	Leitura oral – Participante RF14	2ª versão – Participante RF14
<p>Sonho de muitos</p> <p>Mãe: Filho! você precisa mudar —Mudar pra que mãe? To bem de mais —Sei! Você não faz nada nessa vida, saiu da escola e não quer saber de mais nada. Fica ai o dia</p>	<p>((omite o título))</p> <p>mãe... filho... você precisa mudar... mudar pra que... mãe?... tô bem... demais... sei... você não faz nada... nessa vida... saiu da escola e não [...] quer saber de</p>	<p>Lance diferente</p> <p>Mãe: Filho! você precisa mudar —Mudar pra que mãe? To bem de mais —Sei! Você não faz nada nessa sua vida, saiu da escola e não quer saber de mais nada. Fica ai o dia</p>

<p>todo dentro desse quarto só comendo e (SbV¹) dormindo (AO¹), passa o dia todo com esse telefone na mão, essa semana você dormiu todos os dias direto só saiu do quarto pra ir ao banheiro. Eu não sei como você aguenta? (SbG¹) Só quero ver se você vai mudar semana que vem (SbS¹). Desabafou a mulher (SbV²).</p> <p>—Pode ficar tranquila mãe, na semana que vem (SbS²) vo fazer um lance diferente</p> <p>—Vai? Disse a mãe.</p> <p>—Vou!...Quero sair dessa (AV¹) rotina.</p> <p>—Que bacana (AV²) filho o que você vai fazer?</p> <p>—Vou dormi na sala, e levar o telefone pro (AV³) banheira.</p>	<p>mais nada... fica ai o dia todo dentro desse quarto... só comendo e dormindo... passa o dia todo com esse::: telefone na mão... essa semana você dormiu to:::dos os dias... direto... só saiu do quarto pra ir ao banheiro... eu não sei::: como você aguenta... só quero ver se você vai mudar:::... semana que vem... desabafou a mulher...</p> <p>pode ficar tranquila... ma... mãe... na semana que vem... vô fazer... um lan/... um lance diferente... vai?... disse a mãe...</p> <p>vou... quero sair dessa rotina... que bacana... filho... o que você vai fazer?...</p> <p>vou dormir na sa:::la... e levar o telefone para o banheiro...</p>	<p>todo dentro desse quarto só comendo, (SbV¹) dormindo e mechendo nesse telefone (AO¹), passa o dia todo com esse telefone na mão, essa semana você dormiu todos os dias direto só saiu do quarto pra ir ao banheiro. Eu não sei como você aguenta. (SbG¹) Só queria ver se você vai mudar daqui pra frente (SbS¹). Desabafou a mãe (SbV²).</p> <p>—Pode ficar tranquila mãe, daqui pra frente (SbS²) vo fazer um lance diferente.</p> <p>—Vai? Disse a mãe.</p> <p>—Vou!...Quero sair dessa minha (AV¹) rotina.</p> <p>—Que bom (AV²) filho o que você vai fazer?</p> <p>— Vou dormi na sala, e levar o telefone para o (AV³) banheiro.</p>
--	--	---

Fonte: autora.

Quadro 43: Triangulação dos dados - Participante 26 – SM12

1ª versão – Participante SM12	Leitura oral – Participante SM12	2ª versão – Participante SM12
Jogador de futebol	((acrescenta: ‘o’)) jogador	Jogador de futebol

<p>Um dia avó velhinho so viva sentado em uma cadeira estava assistindo um jogo de futebol era cruzeiro contra Atletico MG um jogo de muitos gols o meu a vó cruzeirence festejando e gritando a vitoria do time (SbV¹) ai depois do jogo ele apareceu em porta da sua casa viu garoto jogando bola (SbF¹) ai (SpV¹) ele chegou num menino muito pobre mas que gosta muito de jogar bola ele pergunto menino você gosta mesmo de jogar bola, o menino respondeu sim e muito é muito Bom jogar bola ver gols incríveis, Dribles extraordinários (SpG¹) passe brilhantes de encher os olhos jogadores como Ronaldinho gaúcho, Ronaldo e Cafu e todo outros meu sonho jogar como eles. E o avó perguntou menino você quer realiza esse sonho? (SbF²) O menino disse</p>	<p>[...] de futebol um dia... o avô velhinho... só viva sentando na cadeira... estava assistindo um jogo de futebol... era Cruzeiro contra Atlético... ((sigla omitida na leitura: 'MG')) ((acrescenta: 'em')) um jogo [...] de muitos gols... o meu avô cruzeirence ((acrescenta: ' estava)) festejando... e gritando a vitória do time... ((em lugar de e)) depois do jogo... ele apareceu numa porta de sua casa... viu um garoto jogando bola... aí ele chegou... em um menino muito pobre... mas que gostava muito de jogar bola... ele perguntou ((acrescenta: 'o')) menino... você gosta mesmo de jogar bola?... o menino respondeu... sim... ((palavra omitida na leitura: 'e')) muito... é muito bom jogar bola... ver [...] gols incríveis... dribles [...] extraordinários... ((em lugar de <i>passes</i>)) brilhantes... de encher os</p>	<p>Um dia avó velhinho so viva sentado em uma cadeira estava assistindo um jogo de futebol era cruzeiro contra Atletico MG um jogo de muito gols e meu a vó cruzeirence festejando e gritando a vitória do jogo (SbV¹) (SbF¹) (SpV¹) ele chegou num menino muito pobre mas que gosta muito de jogar bola ele pergunto menino você gosta mesmo de jogar bola, o menino respondeu sim e muito é muito Bom jogar bola ver gols incríveis, Dribles extraordinario (SpG¹) passe brilhantes de encher os olhos jogadores como Ronaldinho gaúcho, Ronaldo e Cafu e todo outros meu sonho jogar como eles. E o avó perguntou (SbF²) menino disse claro que sim e o avó (AG¹) disse amanha vamos no centro de treinamento (SpS¹). (SbV²) o menino feliz disse (SpG²) obrigado; (AG²) o</p>
---	---	---

<p>claro que sim e o vó (AG¹) disse amanha vamos no centro de treinamento <u>do</u> <u>cruzeiro</u> (SpS¹) e (SbV²) o menino feliz disse: (SpG²) obrigado (AG²) e o menino ancioso esperava o dia de amanha chegar.</p> <p>o menino fez o teste para ser jogador feliz aprovado pelo <u>os</u> (SpV²) tecnico o menino abraço o avó feliz agradeceu por tudo por ter realizado seu sonho.</p> <p>fim</p>	<p>olhos de jogador [...] e como jogadores como Ronaldinho Gaúcho... Ronaldo... Cafu... e todos outros... meu sonho [...] jogar como eles... ((palavra omitida na leitura: 'e')) o avó perguntou ((acrescenta: 'o')) menino... você é [...] você quer realizar esse sonho?... o menino disse... claro que sim... e o vó disse... amanhã vamos [...] ao centro de treinamento do ((riso)) Cruzeiro... e o menino feliz disse... obrigado... e o menino ansioso... esperá::: o dia ((expressão omitida na leitura: 'de amanhã')) chegar... ((acrescenta: 'aí')) o menino fez o teste... para ser ((acrescenta: 'o')) jogador... ((acrescenta: 'e foi)) feliz ((acrescenta: 'e pelo')) aprovado pelo ((palavra omitida na leitura: 'os')) técnico... ((acrescenta: 'e')) o menino ((expressão omitida na leitura: 'deu</p>	<p>menino ancioso esperava o dia de amanha chegar.</p> <p>o menino fez o teste para ser jogador feliz foi aprovado pelo (SpV²) tecnico o menino abraço o avó feliz agradeceu por tudo por ter realizado seu sonho.</p>
--	---	---

	<p><i>um'</i>) abraço no avô feliz... ((acrescenta: 'e')) agradeceu por tudo ((expressão omitida na leitura: 'por ter')) ((acrescenta: 'e')) realizado seu sonho...</p> <p>fim</p>	
--	--	--

Fonte: autora.

Quadro 44: Triangulação dos dados - Participante 27 – SF15

1ª versão – Participante SF15	Leitura oral – Participante SF15	2ª versão – Participante SF15
<p>Indo pra pescaria...</p> <p>Us dois minero (AG¹) si incontra num (AG²) pondi ônibus im Cocalino (SpS¹) (AV¹) pruma pescaria.</p> <p>— Intão cumpade (SbG¹), tá animado? pergunta o primeiro —Eu tô, (SpG¹) home! (SpG²) —Ô cumpade, pra mode que cê tá levano esses dois embornal (AV²)? —É que eu tô (SpG³) levando uma pingazinha, cumpadi</p>	<p>Indo pra pescaria...</p> <p>Os dois mineros si incontram num pondi ônibus im Cocalino ((acrescenta: 'indo')) pruma pescaria... Intão cumpade... tá animado?... pergunta o primeiro... Eu tô... home!... ô::: cumpade... pro mode que cê tá levano esses dois saco?... É que eu tô levano uma pingazinha... cumpadi... Pinga... cumpadi?... Nós num tinha acertado qui</p>	<p>Indo pra pescaria...</p> <p>Us dois mineirô (AG¹) si incontra nu (AG²) pondi ônibus (SpS¹) indo (AV¹) pruma pescaria.</p> <p>— Intão cumpadi (SbG¹), tá animado? —Eu tô (SpG¹) home (SpG²) —ô cumpade, pra mode que cê ta levano esses dois saco (AV²)? —É que eu to (SpG³) levando uma pingazinha, cumpadi —Pinga cumpadi? Nós não tinha acertado qui num</p>

<p>—Pinga cumpadi? Nóis num tinha acertado qui num ia bebê (SpG⁴) mais?</p> <p>—Cumpadi, é qui pode aparecer uma cobra e pica nóis. Ai nóis desinfeta cum a pinga e toma uns goli qui é pra mode num sinti a dô</p> <p>—É... e na outra sacola (SbS¹), o que qui cê ta levano?</p> <p>—É a cobra, (SpG⁵) cumpadi. Podi num tê lá.</p>	<p>num ia bebê mais?... ((acrescenta: ‘Ô’))</p> <p>Cumpadi... é qui pode aparecê uma co:::bra... e picá nóis... Aí nóis desinfeta cum a pinga... e toma uns goli... qui é pra mode num sinti a dô...</p> <p>É... e no outro saco ?... o que qui tu tá levano?...</p> <p>É a cobra... cumpadi... Podi num tê lá...</p>	<p>ia bebe (SpG⁴) mais?</p> <p>—Cumpadi, é qui pode aparecer uma cobra e pica nóis. Ai nóis desinfeta cum a pinga e toma uns goli qui é pra mode num sinti a dô</p> <p>—É...é no outro saco (SbS¹), o que qui cê tá levano?</p> <p>—É a cobra (SpG⁵) cumpadi. Podi num tê lá.</p>
---	---	---

Fonte: autora.

Quadro 45: Triangulação dos dados - Participante 28 – YM13

1ª versão – Participante YM13	Leitura oral – Participante YM13	2ª versão – Participante YM13
<p>Nada é impossível</p> <p>Um dia uma menina chamada Paloma acorda animada pra ir surfar, ela levanta se arruma chama a familia toda pra ir pra praia com ela só que ninguém quer ir, só que mesmo assim ela não desanimou (SbV¹) ela foi alegremente. Chegando lá ela viu aquele mar perfeito pra surfar e pensou:</p>	<p>Nada é impossível</p> <p>Um dia uma menina chamada Paloma... acorda animada pra ir surfar... ela levanta... se arruma... chama a família toda pra ir pra praia... com ela... só que ninguém quer ir... só que mesmo assim... ela não desanimou... ela foi alegremente... Chegando lá... ela viu aquele:::... mar</p>	<p>Nada é impossível</p> <p>Um dia uma menina chamada Paloma acorda animada pra ir surfar, ela levanta se arruma chama a familia toda pra ir pra praia com ela só que ninguém quer ir, só que mesmo assim ela não desistiu (SbV¹) ela foi alegremente. Chegando lá ela viu aquele mar perfeito pra surfar e pensou:</p>

<p>— Hoje vou aprender a fazer aquela manobra que parece até impossível (SpG¹).</p> <p>Ela foi e começou a surfar todos qui tava na praia ficaram olhando ela surfar. (SbO¹)</p> <p>Paloma ficou o dia todo surfando ela aprendeu tudo o que achava que era impossível, ela fez cada manobra que era loucura, o sol foi indo embora e a noite chegando (SpV¹) e ela so (SpV²) surfando.</p> <p>Paloma viu que ja tava anoite e ela ja (SpV³) tava cansada ai ela viu uma onda boa a melhor do dia todo (SpV⁴), e ela falou:</p> <p>—Vou nessa ultima onda ela ta ótima aí (SbV²) depois eu vou embora ja to (SbV³) muito cansada e amanha tenho prova.</p> <p>Ela foi na onda ela passou debaixo da onda como o (SbV⁴) (Flesh) muito rápido, ela caiu na hora que ela ta voltando pra (SbV⁵) praia ela vê</p>	<p>perfeito pra surfar... e pensou...</p> <p>Hoje vou aprender a fazer aquela manobra que parece... até impossível...</p> <p>Ela foi... e começou a surfar... todos qui tava na praia... ficaram olhando ela surfar...</p> <p>Paloma... ficou o dia todo surfando... ela aprendeu tudo o que... achava que era impossível... ela fez cada manobra que era loucura... o sol foi indo embora... e a noite chegando... e ela só surfando...</p> <p>Paloma viu... que já tava a noite... e ela já tava cansada... aí ela viu... uma onda boa... a melhor do dia... todo... e ela falou...</p> <p>Vou nessa última onda... ela tá ótima... aí depois eu vou embora... já... já tô muito cansada... e amanhã... tenho prova...</p> <p>Ela foi na onda... ela passou debaixo da onda como o [...] o Flesh... muito rápido... ela caiu...</p>	<p>— Hoje vou aprender a fazer aquela manobra que parece até impossível (SpG¹).</p> <p>Ela foi e começou a surfar todos que estava na praia ficaram olhando ela. (SbO¹)</p> <p>Paloma ficou o dia todo surfando ela aprendeu tudo o que achava que era impossível, ela fez cada manobra que era loucura, o sol foi indo embora e a noite (SpV¹) e ela (SpV²) surfando.</p> <p>Paloma viu que ja tava anoite e ela (SpV³) tava cansada ai ela viu uma onda boa a melhor do dia (SpV⁴), e ela falou:</p> <p>—Vou nessa ultima onda ela ta ótima e (SbV²) depois eu vou embora ja estou (SbV³) muito cansada e amanha tenho prova.</p> <p>Ela foi na onda ela passou debaixo da onda como um (SbV⁴) (Flesh) muito rápido, ela caiu na hora que ela ta voltando para (SbV⁵) praia ela vê uma</p>
--	---	---

<p>uma coisa estranha na água, essa coisa que ela vê passa entre suas pernas ela assusta tenta corre mas não consegue, era um tubarão branco um dos mais perigosos que existe, ele pegou a perna da Paloma (SbS¹) e a arrancou Paloma (SbV⁶) ficou desesperada, pediu socorro mas não aguentou muito (SpV⁵) e desmaiou (AG¹) quando ela desmaiou chegou o resgate que fica na (SbO²) praia, eles levarão Paloma para o hospital (SpG²) mais proximo.</p> <p>Ela chegou no hospital, foi para a sala de cirurgia, a moça do hospital ligou para família de paloma (SbS²). A cirurgia saiu um sucesso Paloma tava (SbV⁷) de repouso ela ficou de cama por três semanas (AG²) depois ela pode voltar sua vida normal, mas não foi mesma coisa ela não pode fazer tudo por causa da perna mas sua familia queria seu</p>	<p>na hora que ela ta voltando... pra praia... ela vê uma coisa estranha na água... essa coisa que ela vê... passa entre suas pernas... ela assusta... tenta <i>correr</i> ((em lugar de 'corre'))... mas não consegue... era um tubarão branco... um dos mais perigosos que existe... ela pego... ele pegou a perna da Paloma... e ((palavra omitida na leitura: 'a')) arrancou... Paloma ficou desesperada... pediu socorro... mas não aguentou muito... e desmaiou... quando ela desmaiou... chegou o resgate... que fica na praia... eles <i>levaram</i> ((em lugar de 'levarão')) Paloma para... o hospital mais próximo...</p> <p>Ela chegou no hospital... foi para a sala de cirurgia... a moça do hospital ligou para família de paloma... A <i>cirurgia</i> ((em lugar de 'cirurgia')) saiu um sucesso... Paloma tava de repouso... ela ficou de</p>	<p>coisa estranha na água, essa coisa que ela vê passa entre suas pernas ela assusta tenta corre mas não consegue, era um tubarão branco um dos mais perigosos que existe, ele pegou a perna dela (SbS¹) e a arrancou ela (SbV⁶) ficou desesperada, pediu socorro mas não aguentou (SpV⁵) e desmaiou, (AG¹) quando ela desmaiou chegou o resgate da (SbO²) praia, eles levarão Paloma para o hospita (SpG²) mais próximo. Ela chegou no hospital, foi para a sala de cirurgia, a moça do hospital ligou para família dela (SbS²). A cirurgia saiu um sucesso Paloma estava (SbV⁷) de repouso ela ficou de cama por três semanas, (AG²) depois ela pode voltar sua vida normal, mas não foi mesma coisa ela não pode fazer tudo por causa da perna mas sua familia queria seu melhor intão eles mandarão fazer uma perna de ferro. Eles</p>
--	--	---

<p>melhor intão eles mandarão fazer uma perna de ferro. Eles fez (SbV⁸) a perna de ferro entregarão (SbV⁹) a Paloma ela adorou sua vida tinha mesmo voltado ao normal ela começou a surfar denovo parecia que ela tava melhor, Paloma entrou no campeonato e ganhou no segundo lugar.</p>	<p>cama por três:: semanas... depois... ((acrescenta: ‘e’)) ela pode voltar sua vida normal... mas não foi mesma coisa... ela não pode fazer tudo por causa <i>das pernas</i> ((em lugar de ‘da perna’))... mas sua família queria seu melhor... intão eles mandaram fazer uma perna:: de ferro... Eles fez [...] a perna de ferro... entregaram a Paloma... ela adorou... sua vida tinha mesmo voltado ao normal... ela começou a surfar de novo... parecia que ela tava melhor... Paloma entrou no campeonato... e ganhou... no segundo lugar...</p>	<p>fizeram (SbV⁸) a perna de ferro entregaram (SbV⁹) a Paloma ela adorou sua vida tinha mesmo voltado ao normal ela começou a surfar denovo parecia que ela tava melhor, Paloma entrou no campeonato e ganhou no segundo lugar.</p>
---	--	---

Fonte: autora.

Anexo C – Resultados da Análise Geral das Operações Linguísticas por Participante

Tabela 20: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por AF1

Participante AF1				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema			3	
Vocábulo	2	3		
Sintagma		1		
Oração				
Frase		1		
Parágrafo				
Subtotal	3	5	3	
Total	11			

Fonte: autora.

Tabela 21: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por CF2

Participante CF2				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	2			
Vocábulo	2			
Sintagma	1			
Oração	1	3	2	
Frase				
Parágrafo				
Subtotal	6	3	2	
Total	11			

Fonte: autora.

Tabela 22: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por DF3

Participante DF3				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	1	2	1	
Vocábulo	1	2		
Sintagma	1		1	
Oração		5	1	
Frase		5	1	
Parágrafo		2	1	
Subtotal	3	16	5	
Total	24			

Fonte: autora.

Tabela 23: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por FF4

Participante FF4				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	3			
Vocábulo				
Sintagma				
Oração		3		
Frase				
Parágrafo				
Subtotal	3	3		
Total			6	

Fonte: autora.

Tabela 24: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por FF5

Participante FF5				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	6	3	2	
Vocábulo			2	
Sintagma				
Oração			1	
Frase	1			
Parágrafo				
Subtotal	7	3	5	
Total			14	

Fonte: autora.

Tabela 25: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por GM1

Participante GM1				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	2		3	
Vocábulo	2	2		
Sintagma		1		
Oração		1		
Frase				
Parágrafo				
Subtotal	4	4	3	
Total			11	

Fonte: autora.

Tabela 26: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por GM2

Participante GM2				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	3		2	
Vocábulo	2	3	1	1
Sintagma	1			
Oração	1	3	2	1
Frase		3		
Parágrafo		2		
Subtotal	7	11	5	2
Total	24			

Fonte: autora.

Tabela 27: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por IM3

Participante IM3				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	8	4		
Vocábulo	3	1		
Sintagma	1			
Oração	1			
Frase	1			
Parágrafo				
Subtotal	14	5		
Total	19			

Fonte: autora.

Tabela 28: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por IF6

Participante IF6				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	3	5	4	
Vocábulo	5	1	2	
Sintagma	2	3	2	
Oração		5		
Frase	2		1	
Parágrafo				
Subtotal	11	14	9	
Total	33			

Fonte: autora.

Tabela 29: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por IM4

Participante IM4				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	3	1	3	
Vocábulo				
Sintagma				
Oração		4		
Frase	1			
Parágrafo				
Subtotal	4	5	3	
Total	12			

Fonte: autora.

Tabela 30: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por JM5

Participante JM5				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	7	1	4	
Vocábulo	2	2	3	
Sintagma		1	2	
Oração		4	3	1
Frase		2	1	
Parágrafo			2	
Subtotal	9	10	15	1
Total	35			

Fonte: autora.

Tabela 31: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por JM6

Participante JM6				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	2	2	1	
Vocábulo		6		
Sintagma				
Oração				
Frase				
Parágrafo				
Subtotal	2	8	1	
Total	11			

Fonte: autora.

Tabela 32: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por JF7

Participante JF7				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	3	2	1	
Vocábulo	2	1		
Sintagma				
Oração			1	
Frase	1			
Parágrafo				
Subtotal	6	3	2	
Total			11	

Fonte: autora.

Tabela 33: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por LF8

Participante LF8				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	9			
Vocábulo	1	4	7	
Sintagma		1		
Oração		11	1	1
Frase				
Parágrafo				
Subtotal	10	16	8	1
Total			35	

Fonte: autora.

Tabela 34: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por LF9

Participante LF9				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	2	5	2	
Vocábulo	1			
Sintagma				
Oração		2	1	
Frase				
Parágrafo				
Subtotal	3	7	3	
Total			13	

Fonte: autora.

Tabela 35: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por MF10

Participante MF10				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	1			
Vocábulo	2	1		
Sintagma		2	1	
Oração		1		
Frase		3		
Parágrafo				
Subtotal	3	7	1	
Total	11			

Fonte: autora.

Tabela 36: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por MM7

Participante MM7				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema			1	
Vocábulo			1	
Sintagma				
Oração				
Frase				
Parágrafo	1	1		
Subtotal	1	1	3	
Total	5			

Fonte: autora.

Tabela 37: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por MM8

Participante MM8				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	5	1	3	
Vocábulo		5		
Sintagma		2		
Oração			2	
Frase				
Parágrafo				
Subtotal	5	8	5	
Total	18			

Fonte: autora.

Tabela 38: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por NF11

Participante NF11				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	2		2	
Vocábulo	2	1	1	
Sintagma			1	
Oração		2	1	
Frase			1	
Parágrafo				
Subtotal	4	3	6	
Total	13			

Fonte: autora.

Tabela 39: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por PM9

Participante PM9				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	10	1	5	
Vocábulo	1	7		
Sintagma				
Oração				
Frase			1	
Parágrafo				
Subtotal	11	8	6	
Total	25			

Fonte: autora.

Tabela 40: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por PM10

Participante PM10				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	4	4	3	
Vocábulo	1	2	1	
Sintagma	1	1	1	
Oração			1	
Frase				
Parágrafo				
Subtotal	6	7	6	
Total	19			

Fonte: autora.

Tabela 41: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por QF12

Participante QF12				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	4		2	
Vocábulo				
Sintagma				
Oração		1		
Frase				
Parágrafo				
Subtotal	4	1	2	
Total	7			

Fonte: autora.

Tabela 42: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por RF13

Participante RF13				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	1	1	2	
Vocábulo		1	2	
Sintagma				
Oração				
Frase				
Parágrafo				
Subtotal	1	2	4	
Total	7			

Fonte: autora.

Tabela 43: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por RM11

Participante RM11				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	1	3	3	
Vocábulo				
Sintagma				
Oração	1	1	1	
Frase				
Parágrafo	2	7		
Subtotal	4	11	4	
Total	19			

Fonte: autora.

Tabela 44: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por RF14

Participante RF14				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema		1		
Vocábulo	1	4		
Sintagma		3		
Oração	1			
Frase				
Parágrafo				
Subtotal	2	8		
Total	10			

Fonte: autora.

Tabela 45: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por SM12

Participante SM12				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	3		2	
Vocábulo		1	3	
Sintagma			1	
Oração				
Frase		2		
Parágrafo				
Subtotal	3	3	6	
Total	12			

Fonte: autora.

Tabela 46: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por SF15

Participante SF15				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	2	1	5	
Vocábulo	1	1		
Sintagma		1	1	
Oração				
Frase				
Parágrafo				
Subtotal	3	3	6	
Total	12			

Fonte: autora.

Tabela 47: Quantidade de operações linguísticas efetuadas na reescrita por YM13

Participante YM13				
	Acréscimo	Substituição	Supressão	Deslocamento
Grafema	2		2	
Vocábulo		9	5	
Sintagma		2		
Oração		2		
Frase				
Parágrafo				
Subtotal	2	13	7	
Total	22			

Fonte: autora.