

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

Ariádine Zacarias de Sousa

**Do oral para o escrito na escola:
uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa**

Belo Horizonte
2019

Ariádine Zacarias de Sousa

**Do oral para o escrito na escola:
uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS - da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Teorias da Linguagem e Ensino

Orientador: Prof. Dr. José Olímpio de Magalhães

Belo Horizonte
2019

Agradecimentos

A Deus, pela vida, pelas oportunidades e bênçãos.

Aos meus pais, Pedro e Zenir, por sempre me apoiarem e darem todo o suporte necessário para que eu realize meus sonhos.

Ao meu irmão, Vinícius, pela companhia e pelas conversas.

Ao Guilherme, meu amor, pelo apoio, compreensão, paciência, carinho e amizade.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Olímpio de Magalhães, por ter dividido comigo sua sabedoria, paz e serenidade.

A minha família e amigos, por terem compreendido minhas ausências.

À direção e ao corpo docente da Escola Estadual Professor Clóvis Salgado, por terem tornado este trabalho possível me dando suporte no que foi necessário.

Aos meus queridos alunos, em especial às turmas 901 e 902 do ano de 2018, por terem sido prestativos, compreensivos e adoráveis.

Ao supervisor Sérgio Pinto, *in memoriam*, por ter enxergado em mim um potencial e me encorajado a desenvolvê-lo.

À Universidade Federal de Minas Gerais e seu corpo docente, por terem me acolhido desde a graduação e me proporcionado tantas oportunidades.

Aos professores Antônio Augusto Moreira de Faria e Daniela Mara Lima Oliveira Guimarães pelas observações e sugestões riquíssimas a este trabalho.

Aos colegas do PROFLETRAS, pelo companheirismo e carinho.

“Não andem ansiosos por coisa alguma, mas em tudo,
pela oração e súplicas, e com ação de graças,
apresentem seus pedidos a Deus.

E a paz de Deus, que excede todo o entendimento,
guardará o coração e a mente de vocês em Cristo Jesus.”

RESUMO

Este trabalho de pesquisa parte da constatação de que, nas produções escritas criadas pelos alunos de turmas regulares dos anos finais do Ensino Fundamental, para as aulas de Língua Portuguesa, é frequente a transcrição de partes da fala cotidiana nos textos que deveriam ser escritos em norma padrão da língua. É comum que a língua oral interfira na língua escrita dos sujeitos e, por isso, a escola deve auxiliar o aluno no processo de transformação oral / escrito, sem que se rotule uma modalidade ou outra como “correta” ou melhor, mas ressaltando o uso social de cada uma delas, considerando as variações linguísticas e os processos envolvidos em seus usos. As marcas de oralidade podem ser chamadas de Marcadores Conversacionais – MCs, definidos pela literatura, de modo geral, como recursos prosódicos usados para manter a interação entre os interlocutores durante a fala. Neste trabalho, selecionamos alguns MCs que foram estudados e analisados, resultando em uma proposta de tabela de classificação dos mesmos. Essa tabela fez parte da metodologia de nosso projeto de intervenção pedagógica, que foi elaborado e aplicado a fim de se aprimorar a capacidade de retextualização do gênero discursivo *relato de experiência vivida*, da modalidade oral para a modalidade escrita. O foco desse projeto foi centrado no processo de textualização que envolve cada uma dessas modalidades e seus usos sociais. O local de aplicação do trabalho de pesquisa foi a Escola Estadual Professor Clóvis Salgado, situada na cidade de Belo Horizonte, em duas turmas regulares do 9º ano do Ensino Fundamental. As atividades principais foram: gravação em áudio de *relatos orais de experiência vivida* dos alunos, seguidas de transcrições fiéis desses relatos; identificação, classificação, análise e contagem (frequência) de Marcadores Conversacionais; retextualização dos textos orais em textos escritos, em linguagem formal. Como resultado, os alunos compreenderam melhor as características dos sistemas oral e escrito da Língua Portuguesa, aprendendo a adequar suas produções conforme os usos sociais.

Palavras-chave: Marcadores Conversacionais. Oralidade. Escrita. Retextualização.

ABSTRACT

This research work is based on the fact that, in the written productions created by the students of regular classes of the final years of Elementary School, for Portuguese language classes, it is frequent to transcribe parts of everyday speech in texts that should be written in norm standard of the language. It is common for oral language to interfere in the written language of the subjects and, therefore, the school should assist the student in the process of oral / written transformation, without labeling one modality or another as "correct" or better, but emphasizing the use of each of them, considering the linguistic variations and the processes involved in their uses. The orality marks can be called Conversational Markers - MCs, defined by the literature, in general, as prosodic resources used to maintain interaction between the interlocutors during speech. In this work, we selected some MCs that were studied and analyzed, resulting in a classification table proposal. This table was part of the methodology of our project of pedagogical intervention, which was elaborated and applied in order to improve the capacity of retextualization of the discursive genre of lived experience, from the oral modality to the written modality. The focus of this project was centered in the process of textualization that involves each of these modalities and their social uses. The place of application of the research work was the State School Professor Clóvis Salgado, located in the city of Belo Horizonte, in two regular classes of the 9th year of Elementary School. The main activities were: audio recording of oral reports of lived experience of the students, followed by faithful transcriptions of these reports; identification, classification, analysis and counting (frequency) of Conversational Markers; retextualization of oral texts in written texts, in formal language. As a result, the students better understood the characteristics of the oral and written systems of the Portuguese Language, learning to adapt their productions according to social uses.

Keywords: Conversational Markers. Orality. Writing. Retextualization.

Lista de Quadros

Quadro 1 – Aspectos envolvidos nos processos de retextualização.....	28
Quadro 2 – Escuta e transcrição do Relato 1.....	35
Quadro 3 – Identificação e classificação dos MCs do Relato 1.....	38
Quadro 4 – Primeira retextualização do Relato 1.....	39
Quadro 5 – Segunda retextualização do Relato 1.....	41
Quadro 6 – Atividades realizadas com o Relato 2.....	42
Quadro 7 – Atividades realizadas com o Relato 3.....	46
Quadro 8 – Questionário de avaliação do projeto de ensino.....	50
Quadro 9 – Atividades realizadas com o Relato 4.....	55
Quadro 10 – Atividades realizadas com o Relato 5.....	59
Quadro 11 – Atividades realizadas com o Relato 6.....	62
Quadro 12 – Atividades realizadas com o Relato 7.....	65
Quadro 13 – Atividades realizadas com o Relato 8.....	68
Quadro 14 – Questionário de avaliação do projeto de ensino com respostas.....	78

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Gráfico geral de frequência dos MCs encontrados nos Relatos 1, 2 e 3.....	49
Gráfico 2 – Gráfico geral de frequência dos MCs encontrados nos Relatos de 4 a 8.....	72

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Definição de pausas	19
Tabela 2 – Tabela de Marcadores Conversacionais da Fala.....	25
Tabela 3 – Tabela de Direções para Transcrição da Fala.....	33
Tabela 4 – Tabela de contagem e frequência dos MCs nos relatos de 1 a 3.....	48
Tabela 5 - Tabela de contagem e frequência dos MCs no Relato 4.....	58
Tabela 6 - Tabela de contagem e frequência dos MCs no Relato 5.....	62
Tabela 7 - Tabela de contagem e frequência dos MCs no Relato 6.....	64
Tabela 8 - Tabela de contagem e frequência dos MCs no Relato 7.....	68
Tabela 9 - Tabela de contagem e frequência dos MCs no Relato 8.....	70
Tabela 10 – Tabela geral de contagem e frequência dos MCs nos Relatos de 4 a 8.....	71

SUMÁRIO

Capítulo 1 - Introdução, justificativa e objetivos da pesquisa.....	01
Capítulo 2 - Referencial teórico.....	06
2.1 Relações entre fala e escrita.....	06
2.2 A questão dos “erros”.....	08
2.3 Letramentos: gêneros orais.....	09
2.4 Marcadores Conversacionais.....	13
2.4.1 Disfluências.....	16
2.4.1.1 Disfluências de reparo.....	17
2.4.1.2 Pausas.....	19
2.4.2 Classificação, uso e funções de alguns Marcadores Conversacionais.....	20
2.5 Retextualização.....	26
Capítulo 3 – Metodologia.....	32
3.1 A vez dos alunos.....	41
3.2 Análise de frequência dos MCs.....	47
3.3 Questionário de avaliação do projeto de ensino.....	49
Capítulo 4 - Resultados, análise e retextualizações.....	54
4.1 Resultados.....	55
4.2 Análise.....	71
4.3 Retextualizações.....	74
Capítulo 5 - Considerações finais.....	76
Referências.....	86

Anexos

Anexo A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais.....	89
Anexo B – Solicitação de apoio da escola.....	93
Anexo C – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos participantes.....	95
Anexo D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	97
Anexo E – Tabela de Direções para Transcrição da Fala (entregue aos alunos).....	100
Anexo F – Tabela de Marcadores Conversacionais da Fala (entregue aos alunos).....	103
Anexo G – Modelo de atividades entregue aos alunos (Relato 1).....	104
Anexo H – Atividades realizadas com o Relato 2 – Grupo turma 901.....	106
Anexo I – Atividades realizadas com o Relato 2 – Grupo turma 902.....	110
Anexo J – Atividades realizadas com o Relato 5 – Grupo turma 901.....	113
Anexo K – Atividades realizadas com o Relato 5 – Grupo turma 902.....	117
Anexo L – Atividades realizadas com o Relato 8 – Grupo turma 901.....	120
Anexo M – Atividades realizadas com o Relato 8 – Grupo turma 902.....	122
Anexo N – Questionário de avaliação do projeto de ensino – Respostas da aluna Y. A. A. P. (turma 902).....	124
Anexo O – Questionário de avaliação do projeto de ensino – Respostas da aluna A. L. G. G. (turma 901).....	126
Anexo P – Questionário de avaliação do projeto de ensino – Respostas do aluno I. C. B. (turma 902).....	128
Anexo Q – Questionário de avaliação do projeto de ensino – Respostas do aluno M. V. S. C. (turma 901).....	130
Anexo R – Questionário de avaliação do projeto de ensino – Respostas da aluna C. A. S. (turma 901).....	132
Anexo S – Questionário de avaliação do projeto de ensino – Respostas da aluna A. C. M. R. (turma 901).....	134
Anexo T – Questionário de avaliação do projeto de ensino – Respostas da aluna T. R. G. (turma 901).....	136
Anexo U – CD ROM.....	138

Capítulo 1

Introdução, justificativa e objetivos da pesquisa

A realização deste trabalho parte das experiências que adquiri após a concluir minha graduação, que aconteceu no ano de 2011, no curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Minas Gerais. Eu nunca havia lecionado, a não ser durante meu estágio, que foi supervisionado por um professor orientador e um de campo, muito experientes, em uma escola particular próxima à minha casa, na região noroeste de Belo Horizonte.

Minha primeira experiência prática foi no Curso Orville Carneiro, em 2012, onde iniciei meu trabalho como corretora de redações dos cursos preparatórios para concursos públicos e, posteriormente, ministrei aulas de redação dissertativa para esses mesmos cursos. Desde o primeiro momento, percebi a forte presença de marcas orais nos textos escritos que recebia dos alunos (todos com Ensino Médio completo) e tentava, muitas vezes sem sucesso, explicar-lhes a diferença entre o oral e o escrito e a necessidade de adequação da linguagem a cada uso social. Por diversas vezes, questionava-me sobre o porquê de os alunos não saberem diferenciar esses usos, já que a maioria havia concluído recentemente o Ensino Médio. O período de duração dos cursos era pequeno e as aulas de redação reduzidas; muitos conseguiam adequar seus textos às condições de produção exigidas pelos concursos, mas outros não.

Em 2015 iniciei minha experiência como professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual Professor Clóvis Salgado, que fica no bairro Califórnia I, em Belo Horizonte. No começo, eu trabalhava apenas com os primeiros e segundos anos do Ensino Médio e fiquei chocada com o nível da escrita dos alunos: havia dificuldades de diferentes ordens, mas as marcas orais ocupavam papel central nos textos. Os alunos, frequentemente, reproduziam expressões usadas para a interação na fala em suas produções escritas, sem se darem conta dos diferentes usos de cada uma dessas modalidades. A partir daí, comecei a tentar criar estratégias para solucionar essa situação.

Primeiro, apliquei alguns conhecimentos que havia adquirido na graduação, produzindo materiais específicos para a solução dessas questões; depois, pedi a ajuda de professores mais experientes que também trabalhavam na escola, fui atrás de sugestões práticas e de materiais que eles usavam; por último, procurei e li, na biblioteca da escola, alguns livros teóricos que falavam sobre o ensino de produções escritas. Infelizmente, a maioria das minhas estratégias não deu certo. Não vou dizer que não obtive nenhum

resultado, mas esses foram aquém do que era necessário. Aí veio a frustração, o desespero, o desânimo, o questionamento da minha prática como um todo, a sensação de incapacidade e impotência.

Percebi que a ajuda necessária viria de mais estudo e retornei à UFMG no segundo semestre de 2015, onde cursei duas disciplinas isoladas do mestrado, uma de linguística aplicada e outra de literatura. Minha intenção era de que, além de auxiliarem minha prática, essas matérias me ajudassem a conhecer um pouco mais os mestrados em Linguística e em Literatura para que eu, posteriormente, ingressasse em um deles. Não somente atingi esses objetivos, como também fui apresentada ao Profletras, um mestrado profissional em Letras voltado totalmente para a área da educação, destinado a professores que atuam na rede pública de ensino. Era exatamente o que eu procurava. Passei pelo processo de seleção em 2016 e comecei a desenvolver esta pesquisa nos anos de 2017 e 2018, concluindo em 2019.

Atualmente, trabalho também com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e percebo as mesmas dificuldades nas produções desses alunos, o que fez aumentar a minha urgência em criar um plano de ensino que os auxilie na resolução dessas questões. A parte positiva de todas essas experiências é que foram elas que me conduziram à produção deste trabalho, voltado para a questão que mais me aflige e que procuro responder em minha pesquisa: como colaborar para que os alunos transitem entre a modalidade oral e a modalidade escrita da língua, de forma adequada e coerente às condições de produção e ao seu uso social?

A justificativa para esta pesquisa advém da percepção de que, no decorrer dos anos, houve (e ainda há) uma tendência, por parte da escola, de valorizar apenas a norma padrão da língua, representada na grande maioria das vezes pela escrita, e desprestigiar a linguagem coloquial e suas marcas orais, como dialetos, gírias e reduções. Com isso, nota-se uma deficiência no aprendizado dos alunos, desde o Ensino Fundamental, em reconhecer e utilizar adequadamente os sistemas oral e escrito da Língua Portuguesa.

Mesmo com os últimos avanços em diversos estudos e teorias a respeito do ensino de oralidade e escrita, a escola ainda enfatiza as dicotomias entre elas - o que quer dizer que cada uma apresenta características opostas à outra - como desorganizada/organizada, não planejada/planejada, não normatizada/normatizada, redundante/condensada, respectivamente. Este trabalho busca o abandono dessa visão dicotômica e se baseia em uma visão sociointeracionista que, segundo Marchuschi (2010):

(...) preocupa-se com os processos de produção de sentido tornando-os sempre como situados em contextos sócio-historicamente marcados por atividades de negociação ou por processos inferenciais. Não toma as características linguísticas como dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais. Preocupa-se com a análise dos gêneros textuais e seus usos em sociedade. Tem

muita sensibilidade para fenômenos cognitivos e processos de textualização na oralidade e na escrita, que permitem a produção de coerência como uma atividade do leitor/ouvinte sobre o texto recebido. (p. 34)

Com isso, devem-se considerar os procedimentos de textualização das modalidades orais e escritas dentro do contexto social em que o aluno está inserido, para que ele compreenda melhor os processos que envolvem o uso dessas duas modalidades.

Um pouco do que se nota nas produções criadas pelos alunos de turmas regulares dos anos finais do Ensino Fundamental, para as aulas de Língua Portuguesa, é a frequente transcrição de partes do sistema oral na produção de textos escritos em norma padrão da língua. As marcas de oralidade podem ser chamadas de Marcadores Conversacionais – MCs. Embora a literatura, de modo geral, defina os MCs como recursos prosódicos usados para manter a interação entre os interlocutores durante a fala, denominados por nós de Prosódicos - Nível 1 (alongamentos/ênfases, pausas, mudanças de tessitura, velocidade de fala, truncamentos), estamos propondo que os MCs podem ser também: a) Lexicais: fóricos (“olha”, “isso”...), dêiticos de tempo (“agora”, “já”...), dêiticos de lugar (“aqui”, “daí”...), palavras resumitivas ou explicativas (“assim”, “que nem”...); b) Não Lexicais: expressões preenchedoras (“hummm”, “éh::...”, “ã”...), resumidores (“tátátá”, “parará-parará”...); c) Fonético-Fonológicos – Prosódicos Nível 2 (monotongações, ditongações, degeminações, haplogias, próteses, epênteses, elisões, síncope, apócopes, aféreses...); d) Pragmáticos: inícios de conversa (“e aí”, “tudo bem”, “vamos lá?”...), pedidos de apoio (“não é / né?”, “certo?”...), organizacionais (“ta bom”, “aí”, “outra coisa”...); e) Morfossintáticos: concordâncias inadequadas¹ de gênero, concordâncias inadequadas de número, concordâncias inadequadas de pessoa, concordâncias inadequadas de tempo/modo, frases inacabadas, regências inadequadas². Segundo Marchuschi (2010), é comum que a língua oral interfira na língua escrita dos sujeitos e, por isso, a escola deve auxiliar o aluno no processo de transformação oral-escrito, sem que se rotule uma modalidade ou outra como “correta”, mas sim ressaltando o uso social de cada uma delas. Deve-se considerar, também, as variações linguísticas e os processos envolvidos em seus usos.

Ressalto que a situação apresentada não se trata apenas de um debate sobre as modalidades; ela está centrada, também, em determinantes da variação linguística, visto que não há apenas uma forma oral no contexto multicultural de nossa sociedade. É importante que

¹ A palavra “inadequada”, utilizada na maioria dos MC’s do grupo Morfossintáticos, se refere ao padrão normativo da Língua Portuguesa, ou seja, esses marcadores sinalizam um *uso inadequado segundo esse padrão*.

² Mais detalhes sobre essa classificação de Marcadores Conversacionais (MC’s) serão mostrados no capítulo 3 (Metodologia).

o aluno aprenda a reconhecer essas variações, bem como seu funcionamento, sua organização e sua importância social, entendendo essa capacidade como parte de sua formação cidadã.

Um dos desafios do ensino de Língua Portuguesa é conseguir mostrar aos discentes uma real situação de aplicação dos conhecimentos aprendidos na escola. Muitas vezes, os professores são questionados sobre o porquê de se aprender certos conteúdos. Além disso, quando não considerado pelo ensino, o surgimento de novas mídias interativas tem tornado o aprendizado pouco interessante, o que desmotiva os alunos.

É importante que os discentes não mais entendam a oralidade como errada e a escrita como certa, mas, sim, que percebam os diferentes processos que as envolvem e que aprendam como aplicá-las em seu cotidiano, conforme suas necessidades. O enfoque deste trabalho é o aluno e seu aprendizado, não apenas escolar, mas social. Segundo a apresentação da BNCC³ (2017):

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)⁴, a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a **formação humana integral** e para a **construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva**. (p.7, grifos dos autores)

Assim, nosso objetivo principal é auxiliar nessa “formação humana integral” dos alunos, auxiliando-os a entenderem de que forma os conhecimentos adquiridos assistirão sua formação social e o exercício de sua cidadania, na medida em que eles aprenderão a servir-se adequadamente das modalidades oral e escrita da língua, em situações do cotidiano. Para alcançar esse objetivo, foi elaborado um projeto de intervenção pedagógica voltado para o aprimoramento da capacidade de retextualizar o gênero discursivo *relato de experiência vivida*, da modalidade oral para a modalidade escrita, utilizando gravações de falas dos próprios alunos. O foco foi centrado no processo de textualização que envolve cada uma dessas modalidades e seus usos sociais. O motivo da escolha desse gênero foi a constatação de que a modalidade oral se apresenta mais fortemente nas produções cuja orientação solicita que os alunos contem histórias que aconteceram com eles ou com pessoas próximas.

Esperávamos alcançar, também, alguns objetivos secundários, como: contribuir para a percepção, por parte dos alunos, das diferentes características das modalidades orais e escritas; colaborar para que eles compreendam o uso social da língua de prestígio, em função

³Base Nacional Comum Curricular

⁴BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 23 mar. 2017.

das condições de produção do discurso como parte de sua formação cidadã; ensiná-los a analisar, criticamente, as principais características dos sistemas oral e escrito, bem como sua aplicabilidade social.

Sumário do capítulo

A minha prática pedagógica conduziu-me à produção deste trabalho, voltado para a questão que mais me aflige e que procuro responder em minha pesquisa: como colaborar para que os alunos transitem entre a modalidade oral e a escrita da língua, de forma adequada e coerente às condições de produção e ao seu uso social?

A justificativa para a proposta de atividade de estudo adveio da percepção de que, no decorrer dos anos, houve (e ainda há) uma tendência, por parte da escola, de valorizar apenas a norma padrão da língua, representada na grande maioria das vezes pela escrita, e desprestigiar a linguagem coloquial e suas marcas orais, como dialetos, gírias e reduções. Com isso, nota-se uma deficiência no aprendizado dos alunos, desde o Ensino Fundamental, em reconhecer e utilizar adequadamente os sistemas oral e escrito da Língua Portuguesa.

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa, abaixo descritos, foi elaborado um projeto de intervenção pedagógica voltado para o aprimoramento da capacidade de retextualizar o gênero discursivo *relato de experiência vivida*, da modalidade oral para a modalidade escrita, utilizando gravações de falas dos próprios alunos.

Então, o **objetivo principal** deste trabalho é auxiliar na “formação humana integral” dos alunos, auxiliando-os a entenderem de que forma os conhecimentos adquiridos assistirão sua formação social e o exercício de sua cidadania, na medida em que eles aprenderão a servir-se adequadamente das modalidades oral e escrita da língua, em situações do cotidiano.

Os **objetivos secundários** decorrentes previstos eram: contribuir para a percepção, por parte dos alunos, das diferentes características das modalidades orais e escritas; colaborar para que eles compreendessem o uso social da língua de prestígio, em função das condições de produção do discurso como parte de sua formação cidadã; ensiná-los a analisar, criticamente, as principais características dos sistemas oral e escrito, bem como sua aplicabilidade social.

Capítulo 2

Referencial teórico

2.1 Relações entre fala e escrita

Segundo Marcuschi (2010), existem várias tendências de estudo sobre a relação fala *versus* escrita, das quais destaca quatro. Na primeira delas, *perspectiva da dicotomia*, volta sua análise, de modo geral, para o código dessas duas modalidades, fazendo comparações antônimas entre elas, como: fala – não planejada, imprecisa, não normatizada; escrita – planejada, precisa, normatizada. O autor considera, ainda, que essa perspectiva dicotômica “tem o inconveniente de considerar a fala como o lugar do erro e do caos gramatical, tomando a escrita como o lugar da norma e do bom uso da língua.” (MARCUSCHI, 2010, p. 28). A segunda tendência destacada pelo autor é a *fenomenológica de caráter culturalista*, que faz análises de cunho cognitivo, antropológico ou social, considerando as práticas da oralidade e da escrita, como: cultura oral – raciocínio prático, atividade artesanal; cultura letrada – raciocínio lógico, atividade tecnológica. Essa perspectiva supervaloriza a cultura escrita. A terceira tendência, chamada de *perspectiva variacionista*, não faz distinções de valor entre fala e escrita, suas propostas estão ligadas à variação entre padrão e não-padrão no ensino. A quarta e última tendência abordada é a *visão sociointeracionista*, que utiliza uma análise dialógica entre fala e escrita, considerando que ambas apresentam: funções interacionais, negociação, situacionalidade, dinamicidade. Essa é a tendência adotada neste trabalho.

Tanto a fala quanto a escrita são práticas sociais usadas no cotidiano a favor das mais diversas intenções de comunicação. Essas duas modalidades contam com variações e recursos expressivos que estão a serviço dos interlocutores. Claro que existem diferenças entre elas, como os códigos usados: o som na fala e a grafia na escrita; mas isso não significa que elas sejam opostas. Marcuschi (2010, p. 17) considera que “a oralidade tem uma “primazia cronológica” indiscutível sobre a escrita. Os usos da escrita, no entanto, quando arraigados numa dada sociedade, impõem-se com uma violência inusitada e adquirem um valor social até superior à oralidade.” Infelizmente, essa supervalorização da escrita pode ser observada no ambiente educacional, que contribui, muitas vezes, por meio de práticas irrefletidas, para uma visão redutora e preconceituosa de língua.

É comum que os professores de Língua Portuguesa escutem os alunos dizendo que não sabem escrever, que falam tudo errado, que português é uma língua difícil. Os discentes acreditam que a escrita é mais importante que a fala; que a forma como se aprende a escrever

na escola deve ser também um padrão de fala; que para alguém falar “certo”, tem que falar da forma como se escrevem os textos escolares. Isso nos remete à *perspectiva dicotômica*, citada anteriormente, que influenciou o ensino de língua materna durante muitos anos. Percebemos que os alunos acabam por repetir o discurso que ouvem na própria instituição de ensino, através dos educadores e gestores, desde muito pequenos, como: “Professora boa é aquela que passa muitas produções de textos para os alunos fazerem”, “A professora Fulana não é boa porque não passa nada no quadro, os meninos não têm nada escrito no caderno!”, “O professor Sicrano não ensina nada, as aulas dele são só falação...” Esse valor maior atribuído à escrita é permeado por preconceitos: seu domínio está ligado a status, símbolo de educação, desenvolvimento e poder. Por conta disso, a oralidade tem ficado em segundo plano no ensino, sendo vista como uma modalidade que não tem tanta importância social, o que, além de causar preconceito, piora a insegurança dos alunos.

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

Alguns dos problemas apresentados nas pesquisas referentes à representação da oralidade na escrita estão associados às relações entre os fonemas e os grafemas. Lemle (1983) nos mostra que tais relações são de três tipos: 1) correspondências biunívocas: cada letra representa um único som e cada som representa uma única letra como, por exemplo, [b] ⇔ /b/, [d] ⇔ /d/; 2) correspondências não biunívocas: uma letra pode representar mais de um som e um som pode ser representado por mais de uma letra em posições diferentes como, por exemplo, a vogal [u] em posição de sílaba tônica é representada pela letra *u* ⇔ *lua*, *tudo*, já no caso de posição final de palavra, com sílaba átona, essa mesma vogal é representada pela letra *o* ⇔ *mato*, *pego*; 3) correspondências não biunívocas de concorrência: duas letras podem

representar um mesmo som em uma mesma posição como, por exemplo, as letras *s* e *z* entre duas vogais representando o mesmo som de [z] ⇔ *mesa, reza*. O ensino dessas relações na fase de alfabetização auxilia o aluno a conseguir escrever conforme as regras ortográficas, sem se perder na relação som-letra.

Kato (1995) ressalta que a aproximação entre sons e letras é calcada na história do surgimento da escrita e que

...embora a primeira intenção tenha sido talvez a de fazer um alfabeto de natureza fonética, o fato de toda língua mudar, ter diferenças dialetais e variações estilísticas que afetam a pronúncia, impediu que a escrita alfabética pudesse ter uma natureza estritamente fonética. Na verdade, a relação é essencialmente fonêmica, isto é, a escrita procura representar aquilo que é funcionalmente significativo. (p. 17)

Dessa forma, para que ocorra um processo de alfabetização efetivo, o professor alfabetizador deve conhecer os sons da fala, as letras e a língua, estando apto a explicar as diferenças causadas pelas posições das letras nas palavras e a aplicar atividades que auxiliem na memorização de letras concorrentes. Ele jamais deve dizer que o aluno é que fala errado, como se a fala tivesse que “copiar” a escrita. Quando o aluno pergunta ao professor por que tal palavra é pronunciada de um jeito e escrita de outro, Lemle (1983) orienta:

Responder dizendo que as pessoas falam errado é um equívoco linguístico, um desrespeito humano e um erro político. Um equívoco linguístico, pois ignora o fato de que as unidades de som são afetadas pelo ambiente em que ocorrem, ou seja, sons vizinhos afetam-se uns aos outros. Um desrespeito humano, pois humilha e desvaloriza a pessoa que recebe a qualificação de que fala errado. Um erro político, pois ao se rebaixar a auto-estima linguística de uma pessoa ou de uma comunidade contribui-se para achatá-la, amedrontá-la e torná-la passiva, inerte e incapaz de manifestar seus anseios. (p. 20)

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

2.2 A questão dos “erros”

Deve-se pensar no que a escola classifica como “erros” na oralidade e na escrita. Vimos que no ambiente escolar, em muitos dos casos, ensina-se que uma fala “correta” é aquela que se aproxima da norma culta da escrita, sendo essa mesma “norma” válida para a oralidade. Ora, como dito anteriormente, fala e escrita são processos de manifestação

linguística diferentes, possuindo organizações próprias. No caso da fala deve-se considerar, entre outros fenômenos, a questão das variações linguísticas.

Com relação às variações, Almeida Baronas e Duarte (2014), baseando-se na pesquisa feita por Camacho (1998) sobre esse tema, consideram que ela não surge apenas por diferenças geográficas, como se pensava anteriormente, mas também por diferenças sociais e culturais. Dessa forma, as variações podem ocorrer por questões históricas ou diacrônicas, relacionadas ao tempo; geográficas ou espaciais, relacionadas aos lugares onde vivem os falantes; sociais, relacionadas à escolaridade, idade, sexo, profissão e outras; estilística, relacionada à adequação da situação de comunicação e ao interlocutor.

A questão estilística da oralidade merece atenção especial por considerar fatores de adaptação e escolhas dos falantes. Castilho (1998) ressalta que durante uma “conversação natural” os falantes fazem escolhas a todo o momento, executando-as simultaneamente. O que influencia nessas escolhas são fatores como a imagem que o locutor faz de si mesmo e a que ele supõe que o interlocutor faça dele (ou aquela que ele queira transmitir). Assim, é criada uma cooperação entre os falantes, que possuem determinadas expectativas, analisando as informações de cada um. Quando essas expectativas, baseadas nas imagens dos interlocutores, são frustradas, eles tendem a julgar como “erros” as falas que não estão associadas ao que estava sendo esperado.

No caso da escrita, Almeida Baronas e Duarte (2014), agora baseando-se na pesquisa de Bortoni-Ricardo (2006) sobre erros na língua oral e na língua escrita, relatam que essa última modalidade possui regras ortográficas que são convencionalmente estabelecidas e devem ser respeitadas; dessa forma, “erros” na escrita, como escrever “**em**contrei”, podem ser considerados erros ortográficos. Estabelecido isso, um dos papéis do professor de língua materna é corrigir esses erros ortográficos cometidos pelos alunos. Já no caso da fala, o ideal é que o professor mostre aos discentes que existem variedades diferentes das utilizadas por eles, sem, no entanto, estabelecer alguma como “melhor” ou “mais correta”.

2.3 Letramentos: gêneros orais

O conceito de letramento surgiu em meados dos anos 1980 e, segundo Soares (2017):

(...) pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. (p. 63)

Dessa forma, entende-se que apenas alfabetizar os indivíduos, no sentido de ensiná-los a codificar e decodificar letras, palavras e símbolos, não é o suficiente para que aprendam a fazer o uso social da língua. O letramento, então, pode ser entendido como o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dentro de um contexto social, através de diferentes gêneros textuais do cotidiano. Como são várias as práticas de letramentos, alguns autores, como Brian V. Street (1995), optam por utilizar essa expressão no plural, o que também adotamos nesta pesquisa: *letramentos*.

É importante ressaltar que as discussões em torno de alfabetização *versus* letramentos são significativas e extensas, mas neste trabalho, não nos aprofundaremos nelas, concordando, aqui, com o que diz Soares (2017) sobre a relação entre essas duas formas de ensino:

Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (p. 45, grifos da autora)

Assim, durante o processo de letramento escolar, os alunos entram em contato com práticas de leitura e escrita presentes na sociedade. Através desse contato, somado ao ensino de apropriação do sistema alfabético e ortográfico, desenvolvem comportamentos e habilidades de uso da leitura e da escrita, tornando-se leitores e produtores proficientes. Para alcançar esse resultado, diversos gêneros textuais precisam estar envolvidos no processo, o que auxilia os discentes a utilizarem adequadamente a linguagem de acordo com os contextos sociais, que podem ser formais ou informais.

Uma observação sobre o conceito de letramentos se faz necessária: os indivíduos que vivem em sociedade são letrados na medida em que fazem uso dos diversos letramentos do cotidiano, como quando se conta dinheiro, se assina o próprio nome ou se usa medidas para fazer uma receita. Sendo assim, percebe-se que os letramentos são práticas que independem do processo de escolarização, mas que podem fazer parte desse processo.

Marcuschi (2010, p. 16) diz que o letramento é “uma prática social formalmente ligada ao uso da escrita” e, por esse motivo, o que se tem visto nos livros didáticos e apostilas escolares atuais é uma primazia de gêneros escritos. Sabemos que, na maioria dos casos, leitura e escrita são processos aprendidos apenas na escola e, talvez por isso, exista uma preferência na escolha de textos que têm sua circulação social redigida; entretanto, gostaríamos de ressaltar a importância da escolha, também, de gêneros orais. Esse tipo de gênero foi definido por Travaglia (2017) como “aqueles que têm uma versão escrita, mas que têm uma realização prioritariamente oral, usando a voz como suporte.”. O autor exemplifica

com os seguintes gêneros: representação de peças teatrais, conferências, notícias faladas em telejornais e no rádio que geralmente estão previamente redigidas, dentre outros.

Além disso, há que se considerar o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino fundamental (PCNEF) sobre o trabalho com gêneros orais e escritos:

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

Portanto, para que os discentes desenvolvam as habilidades necessárias para o uso público da linguagem, os professores devem realizar práticas de letramentos em suas aulas, promovendo o acesso a diferentes gêneros, orais e escritos, de forma contextualizada.

Diversos gêneros orais do cotidiano podem ser explorados no ambiente escolar, como: mesa-redonda, seminário, exposições orais, dentre outros; o trabalho com esses gêneros auxilia no desenvolvimento de habilidades interativas importantes para a formação humana integral dos alunos, auxiliando no exercício da cidadania. De acordo com essa proposta de ensino, Dell’Isola (2013) acrescenta:

Não se trata mais de serem estabelecidas as diferenças entre a linguagem oral e a escrita, trata-se de serem tratados os efeitos de sentido próprios da oralidade e alguns dos recursos retóricos envolvidos nas situações e nos gêneros selecionados. A oralidade deixou de ser atividade-meio, agora, é atividade-fim. (p. 11)

Não estamos falando aqui em “ensinar oralidade” aos alunos, já que a fala é adquirida naturalmente, mas, sim, em ressaltar aspectos da oralidade, como suas diversas formas, seus usos e sua importância social. A simples tarefa de solicitar aos discentes que “leiam um texto em voz alta” é uma forma de oralização da escrita e não uma produção de gênero oral. Enquanto o trabalho com gêneros orais for deixado de lado pela escola, os discentes continuarão (como exposto anteriormente) acreditando que a escrita é mais importante que a fala e que esta deve “imitar” aquela.

Sobre o letramento através de gêneros orais, consideramos a definição de oralidade dada por Marcuschi (2010):

A **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, como se expressou Ong [1982], ao caracterizar a distinção entre povos com e sem escrita. (p.25, grifo do autor)

Essa definição nos ajuda a perceber que ao se fazer a seleção de gêneros orais deve-se levar em consideração as especificidades da oralidade, como nível de formalidade e contexto. Além disso, o autor fala de “oralidade secundária”, citando Ong (1982), que a define através de uma oposição a “oralidade primária”:

(...) designo como ‘oralidade primária’ a oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão. É ‘primária’ por oposição à ‘oralidade secundária’ da atual cultura de alta tecnologia, na qual uma nova oralidade é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos, cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão. (p. 19, da tradução da obra para o português)

Ou seja, a “oralidade secundária” surge após a introdução da escrita em sociedade, através da tecnologia, tornando-se uma oralidade “dependente da” e, conseqüentemente, “modificada pela” escrita. Já falamos, anteriormente, que após os indivíduos aprenderem a ler e escrever, muitos acabam assemelhando suas falas à escrita. O que observamos também é que, atualmente, com a tecnologia, novos gêneros de uso escrito têm reproduzido partes do sistema oral. Um exemplo são as conversas através das redes sociais, onde as pessoas reproduzem fenômenos orais como “tá” em lugar de “está” e “num” em lugar de “não”. É certo que já existem estudos sobre esse assunto, nos quais não iremos nos aprofundar nesta pesquisa; o que gostaríamos de ressaltar é a existência de gêneros definidos por Marcuschi (2010) como “mistos”:

Veja-se hoje a questão tão discutida das comunicações escritas ditas “síncronas”, ou seja, em tempo real pela *Internet*, produzidas nos famosos *bate-papos*. Temos aqui um modo de comunicação com características típicas da oralidade e da escrita, constituindo-se, esse gênero comunicativo, como um texto *misto* situado no entrecruzamento de fala e escrita. (p. 18, grifos do autor)

Acreditamos que o trabalho com esses gêneros “mistos” em sala de aula é de grande valia para os discentes, pois possibilita o estudo das características das modalidades oral e escrita, dentro de um contexto de emprego social real, cada dia mais conhecido e utilizado pela população. Essa também é uma boa alternativa de trabalho para os docentes que possuem dificuldades (de diferentes ordens) em explorar apenas o oral em sala de aula.

Pensando nesses pressupostos e em nossa constatação prévia de que os alunos reproduziam expressões usadas para a interação na fala em suas produções escritas - principalmente nas situações em que lhes era solicitado “contar alguma experiência pessoal”, sem se darem conta dos diferentes empregos e das diferentes condições de produção - resolvemos propor e utilizar, nesta pesquisa, o gênero *relato de experiência vivida*. Esse é um gênero narrativo, que parte da memória dos indivíduos e pode se apresentar tanto na

modalidade oral, como na escrita, dependendo da situação de uso, o que contribuiu para que conseguíssemos alcançar os objetivos propostos neste trabalho.

O *relato de experiência vivida* se assemelha a outros gêneros que também podem se apresentar em formas orais e escritas, como o *depoimento*. Em ambos, o conteúdo temático básico são as experiências de vida dos indivíduos e pode ou não existir um entrevistador que aparece em *off* (no caso de depoimentos para televisão e documentários, por exemplo) conduzindo o tema. Nas gravações orais realizadas para esta pesquisa, houve esse “entrevistador em *off*”, que não interfere nos relatos, mas que está presente.

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

Esse gênero é frequentemente utilizado em suas duas formas: a) oral: em conversas cotidianas que podem ocorrer no trabalho, com a família, em círculos de amizade; b) escrita: em redações escolares, e-mails, redes sociais. No caso das redes sociais, vale lembrar que em aplicativos como o *Whatsapp* e *Messenger* é possível empregar o *relato de experiência vivida* tanto na forma escrita (digitando) quanto na forma oral (enviando áudios) e que esses meios digitais são cada dia mais utilizados pelas pessoas, o que ressalta a importância desse gênero, que é bastante atual e útil.

Vimos que tanto documentos oficiais (PCNEF) como diversas pesquisas, defendem os letramentos escolares através dos gêneros para que os discentes ampliem seus conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais, tornando-se proficientes no uso social da Língua Portuguesa. Portanto, definido qual será o gênero-base deste trabalho, seguimos explorando aspectos da oralidade através do estudo de Marcadores Conversacionais.

2.4 Marcadores Conversacionais

A comunicação oral é uma atividade linguística básica do ser humano, usada nas mais diversas esferas sociais e, por isso, de extrema importância. Quando se inicia uma conversa sobre determinado assunto, ou determinados assuntos, os interlocutores fazem uma espécie de

acordo que conta com a colaboração dos participantes para que essa atividade tenha sucesso e alcance seus objetivos (CASTILHO, 1998). Durante essas conversas, alguns recursos são utilizados a fim de se manter a interação. Esses recursos podem ser nomeados, segundo Urbano (1993), como Marcadores linguísticos (verbais e prosódicos) e Marcadores não-linguísticos⁵ (olhar, riso, expressão corporal). Nessa pesquisa, nos concentraremos no primeiro tipo de Marcadores, aos quais nos referiremos como Marcadores Conversacionais (MCs).

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

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

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

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

Constituem um fator importante na *articulação textual*, evitando que a conversação se torne uma simples sucessão de monólogos paralelos. Mas, na medida em que

⁵ Apesar de o Novo Acordo Ortográfico ter cortado esse hífen, vamos mantê-lo uma vez que estamos citando Urbano, que redigiu dessa maneira.

encadeiam coesivamente um texto, os MCs também o segmentam, agindo como *fatores de segmentação* e suprimindo em boa medida o papel de *pontuação da fala*. (p. 297, grifos do autor)

As funções dos MCs no discurso são essencialmente interacionais, de variadas ordens. Ao se observar um *corpus* de análise, pode-se notar algumas regularidades que ajudam na identificação dessas funções. Castilho (1989), ao analisar algumas gravações do Projeto NURC⁶, divide essas funções em dois grandes grupos: *marcadores interpessoais* (servem para administrar os turnos⁷ de conversas) e *marcadores ideacionais* (servem para negociação do tema). No primeiro grupo, o autor insere, entre outros, marcadores como “escuta” e “olha”, utilizados no início do turno; “e tem mais” e “como eu dizia”, utilizados para se manter o turno; “tá bom” e “valeu”, utilizados para o encerramento do turno. No segundo grupo, estão marcadores como “bom” e “então”, utilizados para negociação do tema; “tá bom” e “vamos lá” para aceitação do tema; “em suma” e “sei lá” para encerramento do tema, entre outros. Apresentaremos neste trabalho, posteriormente, uma proposta de tabela com alguns MCs classificados de acordo com suas funções.

Ainda sobre as finalidades dos MCs, consideraremos a demonstração das diferentes modalidades de comunicação feita na pesquisa de Kato (1995) através da seguinte situação:

Suponhamos que *A* queira dar uma informação *X* para *B* e que ele disponha de três maneiras de fazê-lo: a) pessoalmente, b) por telefone e c) por carta. A transcrição do que será dito em a) e b) apresentará diferenças pelo fato de a interação não se dar face a face em b), e a transcrição de a) será mais distante da forma da carta do que a transcrição de b). A forma de b) partilharia, portanto, de algumas características de a), pelo fato de o veículo ser a modalidade falada, e partilharia da forma da carta, devido à distância que existe entre os interlocutores. (p. 20)

Desse modo, percebe-se que os MCs possuem um importante papel na transmissão e compreensão de mensagens entre os interlocutores, de acordo com a situação de comunicação. Na maneira b), o emissor poderá contar com os MCs da oralidade para auxiliá-lo: ele poderá demonstrar dúvidas, insatisfações e felicidade, por exemplo; na maneira a), ele não só poderá contar com os MCs da oralidade, como também com gestos e expressões faciais; já na maneira c), ele terá um texto mais direto e “enxuto”.

É importante ressaltar que os estudos e pesquisas que compõem o referencial teórico apresentado neste trabalho lidam com análise e classificação de Marcadores Conversacionais da fala dentro de conversas entre interlocutores consideradas espontâneas; no entanto, nesta

⁶Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta. Pesquisadores ligados a esse projeto gravaram falas de pessoas em Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre, entre os anos de 1970 e 1976, a fim de analisar diversas características da conversa oral.

⁷Castilho (1998, p.36) considera que “Turno é o segmento produzido por um falante com direito a voz.”.

pesquisa, analisaremos os marcadores dentro de um único turno de fala, em que os alunos são orientados a falar sobre um dos seus *relatos de experiência vivida* que se sintam à vontade para narrar. Sendo assim, alguns dos marcadores utilizados essencialmente na interação com um interlocutor direto não são encontrados, apesar de o interlocutor físico existir: a pesquisadora fica diante dos alunos com o gravador enquanto eles contam seus relatos.

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

A seguir, expomos alguns fenômenos da oralidade que culminaram na Tabela de Marcadores Conversacionais da Fala que se encontra ao final deste item.

2.4.1 Disfluências

Em suas pesquisas, Delfino (2009) e Delfino e Magalhães (2010), baseados nos estudos psicolinguísticos de Bock & Levelt (1994), Garret (1975, 1976, 1988) e Levelt (1989), mostram que o processo de produção da fala se inicia quando o falante formula o que ele quer dizer, sendo o próximo passo a escolha de itens lexicais, semânticos e fonéticos para emitir essa mensagem. As disfluências são, segundo os autores, dificuldades que o falante pode apresentar durante esse processo. Sendo assim, entendemos que entre os MCs considerados em nossa pesquisa (organizados na tabela ao final deste item), os que representam disfluências são: alongamentos, ênfases, pausas silenciosas, expressões preenchedoras (pausas preenchidas), mudança de tessitura, velocidade da fala, truncamentos e frases inacabadas.

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

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

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

Se, durante a conversação, os falantes não cometessem quaisquer disfluências, suas falas se assemelhariam a de robôs, como a voz do GPS do carro, por exemplo. Não é natural não apresentar nenhuma disfluência durante o discurso. Mesmo quando estamos diante de situações de fala planejada, como uma palestra, não utilizamos uma fala completamente livre de disfluências, pois elas fazem parte da conversação e da interação. Se o palestrante usa determinado termo durante seu discurso e nota que seus interlocutores não o compreenderam (através de gestos faciais ou cochichos entre eles, por exemplo) ele provavelmente irá interromper seu fluxo de fala para retomar o termo e explicá-lo, causando uma disfluência.

Nos dois subtópicos seguintes, analisaremos melhor alguns tipos de disfluências.

2.4.1.1 Disfluências de reparo

Baseando-se na pesquisa de Bortfeld et al. (2001), Delfino (2009) assim define as disfluências de reparo:

(...) podem ser entendidas como uma consequência de o falante não ter tido tempo suficiente para planejar sua fala, ou mesmo dificuldades de processamento, necessitando assim interrompê-la, retomar a informação e, então, corrigi-la. (p. 12 e 13)

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

As correções realizadas pelos falantes durante as disfluências de reparo podem apresentar-se de diversas formas. Vejamos alguns exemplos apresentados por Delfino (2009, p. 13 e 14):

- a) Pedro disse que você deveria rog- uh você deveria jogar a caneta fora.
- b) Eu acho que o ensino não- o ensino público estadual não tá tão bom quanto era antes.
- c) Eu tentei Fonoaudiologia quando eu tava no segundo ano de facu- colégio.

No exemplo a), o falante faz um truncamento (pausa abrupta no fluxo de fala), percebe o erro e interrompe a fala, em seguida, ele usa uma expressão preenchedora (pausa preenchida) e retoma a fala reparando o erro. Nos exemplos b) e c), também são utilizados truncamentos, porém seguidos imediatamente de reparos; a diferença entre eles é que em b) houve um reparo da ideia, acrescentando-se uma informação necessária para a compreensão do que se estava querendo dizer e que em c) houve um reparo da palavra, sendo substituída por outra.

Paralelamente aos exemplos de Delfino (2009), estamos propondo os seguintes casos:

- d) Ele levou ela na... no clube.
- e) Estavam viajando no carro do pai/ desculpe... no carro do avô deles.
- f) Sempre que brigáv/ éh:: discutíamos... ele saía de casa.

Os exemplos acima também representam disfluências de reparo. Em d), o falante faz uma pausa silenciosa para repensar seu enunciado e reparar o erro; em e), assim que o falante percebe o erro, sinaliza-o para o ouvinte através da expressão “desculpe”, para logo em seguida retomar seu discurso fazendo o reparo (outras palavras e expressões como “digo” ou “quer dizer” também são comumente usadas); em f), utiliza-se um truncamento seguido de uma pausa preenchida alongada para o falante assegurar seu turno enquanto pensa em como fará o reparo, o que acontece em seguida.

Dentre as disfluências que foram exemplificadas, as pausas são utilizadas com bastante frequência na fala cotidiana. No tópico a seguir, daremos atenção especial a elas.

2.4.1.2 Pausas

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

As pausas preenchidas costumam ser sonorizadas com certos Marcadores Conversacionais, como: *éh, hum, ih*; geralmente acompanhados de um alongamento. O uso desse tipo de pausa está comumente relacionado ao já citado conceito de turno - definido por Castilho (1998) –, pois no momento em que o falante faz uma pausa para organizar mentalmente seu discurso, ele pode optar por utilizar uma pausa preenchida, visto que esse tipo de pausa sinaliza para o interlocutor que o discurso ainda não foi concluído, impedindo, assim, que ele presuma seu encerramento e inicie uma nova fala, “assaltando” o turno.

A definição de pausas silenciosas e de outros tipos de pausas não detalhadas neste trabalho podem ser vistas na seguinte tabela, apresentada por Duez (1997):

Tabela 1: Definição de pausas

Pausa silenciosa	qualquer intervalo no traço oscilográfico onde a amplitude não se distingue do ruído de fundo.
Pausa preenchida	qualquer ocorrência de hesitação como <i>eh, hum, ahm</i> .
Falso começo	qualquer sequência de segmentos usados para começar o próximo enunciado, mas que é interrompido e substituído por qualquer outro que será completado.
Repetição	qualquer repetição não-intencional de uma sequência de segmentos fonéticos.
Sílaba alongada	qualquer sílaba na qual a vogal é prolongada de forma anormal.

Fonte: DUEZ (1997)

Discorreremos, a seguir, sobre a classificação, uso e funções de mais alguns Marcadores Conversacionais considerados nesta pesquisa.

2.4.2 Classificação, uso e funções de alguns Marcadores Conversacionais

A partir das pesquisas citadas até aqui e de mais algumas que serão expostas neste subtópico, selecionamos alguns MCs da fala para serem identificados, classificados, analisados e terem sua contagem (frequência) feita nos *relatos de experiência vivida* dos alunos participantes (conferir o Capítulo 3 – Metodologia -, a seguir). Para tanto, consideramos o que diz Castilho (1989):

Ora, Você que passou sua vida decorando classificações dos outros, solte a imaginação e proponha alguns quadros próprios! Que tal começar pelo critério social? Teríamos aí alguma coisa como “marcadores joviais”. Pode ser uma boa, *pô!* Ou então, meta a cara na geografia, e vá sacando os marcadores sulistas, *tchê*, os nordestinos, *oxente!* Mas se quer uma coisa mais formal, ataque os marcadores de acordo com sua distribuição no enunciado, e vá listando os iniciais, os mediais e os finais. Ah sim, não se esqueça de dizer o que Você entende por “enunciado”! Mas se ficar desanimado (não creio), divirta-se identificando os critérios nem sempre explícitos que subjazem (epa!) aos quadros daqueles mortais que, antes de Você, meteram a cara nesta selva. (p. 50 – *grifos do autor*)

Ou seja, conforme essas orientações do autor, optamos por criar nossa própria tabela de marcadores. Essa observação se faz necessária, principalmente, quando observamos os MCs alocados nos grupos 4 (Marcadores fonéticos-fonológicos – Prosódicos Nível 2: *monotongações, ditongações, degeminações, haplologias, próteses, epênteses, elisões, síncopes, apócopies e aféreses*) e 6 (Marcadores morfossintáticos: *concordâncias inadequadas de gênero, concordâncias inadequadas de número, concordâncias inadequadas de pessoa, concordâncias inadequadas de tempo/modo, frases inacabadas e regências inadequadas*), pois tais itens não são considerados marcadores em nenhuma das pesquisas nas quais se baseou este trabalho. Nosso interesse em considerar tais fenômenos como MCs partiu da constatação de que eles são utilizados com muita frequência na fala e reproduzidos na escrita de grande parte dos alunos. Assim, como nosso objetivo máximo é de que os discentes aprendam a servir-se adequadamente das modalidades oral e escrita da língua, julgamos necessária a inclusão desses fenômenos orais em nossa tabela de marcadores.

Sobre tais classificações de MCs, Castilho (1989, p. 273) afirma que “Para a categorização funcional dos marcadores, é preciso lembrar que as funções da linguagem não são excludentes, e assim a um mesmo marcador pode corresponder mais de uma função.”. Dessa forma, os Marcadores selecionados foram distribuídos, nesta pesquisa, em seis grupos, a saber:

1. Prosódicos - Nível 1

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

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

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

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

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

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

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

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

- (15) João tem uma casa! (“caaaaa-sa”)
- (18) O cavalo corre! (“cooooo-rre”)
- (20) Ela estuda muito!?... (“muuuui-to”) (p. 142)

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

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

2. Lexicais

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

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

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

3. Não Lexicais

Neste grupo encontram-se os MCs: *expressões preenchedoras* - pausas preenchidas (“*humm*”, “*éh::*”, “*ã*”...) e *resumidores* (“*tátátá*”, “*parará parará*”, “*e tudo*”...). O primeiro marcador deste grupo já foi abordado no item 2.4.1.2 desta pesquisa. Sobre a função dos *resumidores*, Macedo e Silva (1987, p. 12) consideram que “encerram uma lista de itens e resumem o que se considera ser de conhecimento do interlocutor.”. Em outras palavras, esses MCs são utilizados pelos falantes para que não precisem enumerar uma lista de elementos

pertencentes a determinado grupo já identificado pelo ouvinte. Esse recurso ajuda a ganhar tempo, considerando-se a dinamicidade da fala.

4. Fonético-Fonológicos – Prosódicos Nível 2

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

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

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

álcool ~ *álc[o]l*: sândi vocálico interno,
menina agora ~ *menin[a]gora*: sândi vocálico externo. (pag. 10 – grifos do autor)

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

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

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

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

Ex.: bol[a]marela

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

Ex.: menin[wj]sperto

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

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

Ex.: peixe → ['pejʃi] ['peʃi]
vou → ['vow] ['vo]

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

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

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

Ex.: dentro da sala → “dendasala”
faculdade dinâmica → “faculdadinâmica”

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

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

cantar → cantá escrever → escrevê dormir → dormi

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

5. Pragmáticos

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

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

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

Percebe-se, então, que esse tipo de MC auxilia na construção colaborativa do discurso. Sobre a última afirmação do autor, é importante ressaltar que, apesar de a maioria dos MCs analisados aqui serem característicos da fala, alguns podem ser representados na escrita – como parte das pausas silenciosas, através do uso da pontuação - o que não é o caso dos *pedidos de apoio* (exceto em textos que procurem reproduzir diálogos orais).

6. Morfossintáticos

Neste grupo estão os MCs: *concordâncias inadequadas de gênero, concordâncias inadequadas de número, concordâncias inadequadas de pessoa, concordâncias inadequadas de tempo/modo, frases inacabadas e regências inadequadas*. Não nos aprofundaremos nas razões de propor tais ocorrências como MCs, mas iremos considerá-los em nossa análise por serem fenômenos recorrentes na fala espontânea e percebidos como naturais, sem afetação. Existem variados estudos, como os de Oliveira e Nascimento (1990); Kato (1995); Marcuschi (2010); que lidam com cada caso desses em particular, investigando suas causas e seus diversos usos, relacionando-os a fatores como região, faixa etária e escolaridade. Neste trabalho, detemo-nos em classificá-los e analisá-los de acordo com sua frequência nos relatos.

As pesquisas realizadas e expostas até aqui sobre as funções dos MCs da fala nos fizeram chegar à seguinte proposta de Tabela:

Tabela 2: Tabela de Marcadores Conversacionais da Fala

1. Marcadores prosódicos - Nível 1		
A	alongamentos / ênfases	<i>co::m - éh::: - ela:: - marcANte</i>
B	pausas silenciosas	...
C	mudanças de tessitura	variação no tom de voz
D	velocidade da fala	mais rápida, lenta, silabada
E	truncamentos	<i>no cel/telefone</i>
2. Marcadores lexicais		
A	fóricos (referências ao texto ou a algo fora dele)	<i>olha - isso</i>
B	dêiticos de tempo	<i>agora - já</i>
C	dêiticos de lugar	<i>aqui - daí</i>
D	palavras resumitivas ou explicativas	<i>assim - tipo assim - que nem</i>
3. Marcadores não lexicais		
A	expressões preenchedoras (pausas preenchidas)	<i>humm - éh:: - ã - ih - pô</i>
B	resumidores	<i>tátátá - parará parará - e tudo</i>
4. Marcadores fonético-fonológicos - Prosódicos Nível 2		
A	monotongações	<i>#pexe# #vo# #começô#</i>

B	ditongações	<i>*meninuisperto*</i>
C	degeminações	<i>[[bol(a)marela]]</i>
D	haplologias	+ <i>dendasala</i> + + <i>faculdadinâmica</i> +
E	próteses	<i>{avoar} {apois}</i>
F	epênteses	<i>\adivogado\ \pineu\</i>
G	elisões	<i>[mesescura] [zonurbana]</i>
H	síncopes	<i>//xícra// //fósfru//</i>
I	apócopies	<i>=mulé= =recebê= =pó=</i>
J	aféreses	<i>~bacate~ ~tá~ ~cê~</i>
5. Marcadores pragmáticos		
A	inícios de conversa	<i>e aí? - tudo bem? - vamos lá?</i>
B	pedidos de apoio	<i>não é?/né? - certo? - concorda?</i>
C	organizacionais	<i>e - tá bom - aí - outra coisa - e aí - ok</i>
6. Marcadores morfossintáticos⁸		
A	concordâncias inadequadas de gênero	<i>as menina e os menino tudo - menas</i>
B	concordâncias inadequadas de número	<i>eles estava na casa</i>
C	concordâncias inadequadas de pessoa	<i>eu te falei pra você</i>
D	concordâncias inadequadas de tempo/modo	<i>eu queria uma pizza e vou pedir pro garçom - espero que você chega amanhã</i>
E	frases inacabadas	<i>ele falou... toda vez a moça cantava</i>
F	regências inadequadas	<i>estou <u>convencido com</u> que a verdade aparecerá</i>

Essa tabela foi apresentada aos alunos a fim de se ensinar e exemplificar as funções dos MCs, além de facilitar sua localização nos *relatos de experiência vivida* analisados por eles, durante as aulas. Os detalhes desse processo serão expostos no Capítulo 3 (Metodologia). Discorreremos, no tópico seguinte, sobre o processo de Retextualização, que pertence à etapa final do Projeto de Ensino realizado neste trabalho.

2.5 Retextualização

O termo retextualização é definido no Glossário do Ceale pela autora Maria Flor de Maio Barbosa Benfica, como um “processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base”. Esse processo, segundo Marcuschi (2010), pode ocorrer quando os usuários da língua transformam um texto falado em escrito (entrevista oral → entrevista

⁸As frases em que ocorram esse tipo de marcadores serão sublinhadas, na transcrição, a fim de se facilitar sua identificação.

impressa), um texto falado em outro texto falado (conferência → tradução simultânea), um texto escrito em falado (texto escrito → exposição oral) ou um texto escrito em outro texto escrito (texto escrito → resumo escrito). Nesta pesquisa, trataremos da primeira possibilidade de retextualização citada pelo autor – texto falado transformado em texto escrito - utilizando esse termo para nos referirmos ao processo de transposição da fala para a escrita, mantendo-se o que for pertinente ao texto formal, sem os Marcadores Conversacionais, podendo ser o resultado do processo conhecido como “texto enxuto”.

É importante ressaltar que o texto oral não se transforma diretamente no “texto enxuto”; antes desse resultado final, precisamos passar pelo processo de transcrição que, em nossa pesquisa, consideramos como *anotar o que foi dito em um papel*, sem interferir na produção, grafando todos os MCs e fazendo comentários descritivos relevantes (“riu”, “tossiu”, “fez um estalo com a boca”), através de uma técnica apropriada (apresentada no Capítulo 3 - Metodologia). No caso da retextualização, haverá uma maior interferência no texto, eliminando-se os MCs, preenchendo lacunas e modificando a linguagem. Portanto, retextualização e transcrição são processos diferentes, em que este é um dos passos para se chegar àquele.

Sobre o processo de retextualização, Silva (2012) diz:

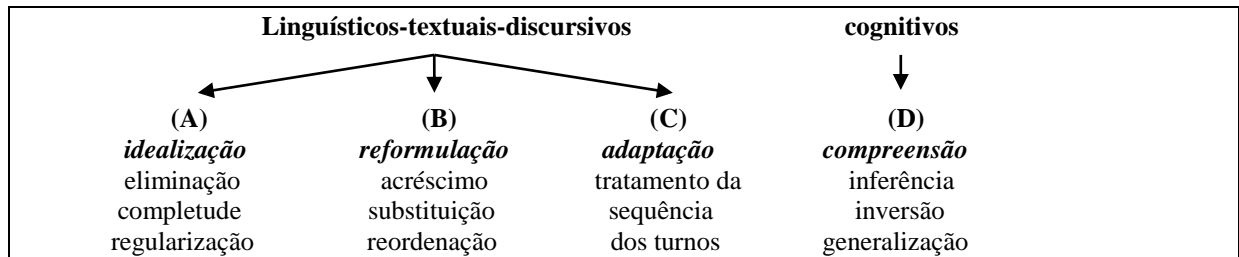
Alguns gêneros orais e escritos são particularmente dinâmicos e complexos, pois dependem de outros para serem produzidos. Isso ocorre em diferentes esferas discursivas, exigindo dos indivíduos a capacidade de elaborar determinados gêneros com base em um ou mais textos de origem que funcionam como outros gêneros, sem prejudicar o sentido dos textos de origem. Pesquisadores da Linguística Textual, em especial, denominam esse tipo de atividade de texto como *retextualização*. (p. 38, grifo da autora)

A autora ainda exemplifica com atividades do cotidiano, como relatar uma notícia da TV a um amigo ou parente, retextualizando a notícia em relato; ou quando alguém escreve a ata de uma reunião, retextualizando um evento oral em um evento escrito. É importante ressaltar que a retextualização não é um processo mecânico, segundo Marchuschi (2010):

Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos da relação oralidade-escrita. (p. 46)

A partir dessa consideração, o autor apresenta o seguinte quadro de aspectos envolvidos nesse processo:

Quadro 1 – Aspectos envolvidos nos processos de retextualização



Fonte: Marcuschi (2010)

No quadro, identificamos operações que são comumente realizadas durante o processo de retextualização. Os aspectos *linguísticos-textuais-discursivos* utilizados nas retextualizações desta pesquisa estão situados nos blocos A e B. Os aspectos *cognitivos*, situados no bloco D, também foram utilizados em nosso trabalho. Sobre esses últimos aspectos, Marcuschi (2010) ressalta a importância da compreensão. Segundo o autor, tanto o processo de transcrição como o processo de retextualização passam pela compreensão do ouvinte/retextualizador, o que faz com que o mesmo texto oral adquira versões escritas diferentes dependendo de como foi compreendido por quem realizou esses processos. As operações do bloco C não foram utilizadas, pois trabalhamos com gravações de monólogos.

Durante a transposição do oral para o escrito, Marcuschi (2010, p. 54) considera que se devem avaliar algumas variáveis das quais ele destaca quatro: 1) o propósito ou objetivo da retextualização – está relacionado ao nível de formalidade da linguagem conforme o propósito comunicativo; 2) a relação entre o produtor do texto original e o transformador – quando o próprio produtor do texto o retextualiza, ele provavelmente será mais crítico e fará várias modificações e correções; por outro lado, se outra pessoa retextualiza o texto oral de um autor, ela possivelmente tentará manter-se mais fiel ao original, fazendo menos mudanças; 3) a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização – se o texto oral e o escrito pertencerem ao mesmo tipo (descritivo, por exemplo) as mudanças serão menores do que no caso contrário; 4) os processos de formulação típicos de cada modalidade – na escrita as correções não são visíveis para o leitor do texto pronto, o que não ocorre no oral, pois os falantes vão fazendo as correções à medida que percebem os “erros” durante o próprio discurso.

Nesta pesquisa, as variáveis destacadas pelo autor adquirem as seguintes especificidades: 1) em nosso *propósito*, o nível de formalidade da linguagem irá do menos formal para o mais formal, já que retextualizamos textos orais para textos escritos *em linguagem padrão da língua*; 2) o produtor do texto oral não é seu único transformador, pois

as retextualizações são feitas em conjunto por todos os alunos; 3) na *relação tipológica*, temos a retextualização de *narrativas* orais para *narrativas* escritas; 4) os *processos de formulação* da fala aparecem no texto escrito já com as correções realizadas pelo locutor durante o relato oral. Portanto, percebemos que durante esse processo, são percebidas mais mudanças em algumas dessas variáveis e menos mudanças em outras.

Nosso objetivo com o ensino desse processo é que, colocando em prática a retextualização, os discentes compreendam as diferenças entre fala e escrita de acordo com o contexto de produção. Além disso, esse processo torna possível o aprendizado de atividades realizadas na transformação do texto falado para o texto escrito. Essa ideia é corroborada por Fávero (2000) que diz:

O aprendizado das operações de transformação do texto falado para o escrito coloca-se como imprescindível para o melhor domínio da produção escrita que se tem evidenciado muito problemática entre nossos jovens estudantes.

A aplicação de atividades de observação que envolvem a organização de textos falados e escritos permite que os alunos cheguem à percepção de como efetivamente se realizam, se constroem e se formulam esses textos. (p.83)

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

Sumário do capítulo

Dentre várias tendências de estudo sobre as relações entre fala e escrita, adotamos, nesta pesquisa, a *visão sociointeracionista*, que utiliza uma análise dialógica entre fala e escrita, considerando que ambas apresentam: funções interacionais, negociação, situacionalidade, dinamicidade (MARCUSCHI, 2010).

Historicamente, a escrita tem sido mais valorizada no ambiente escolar do que a fala. Essa supervalorização é permeada por preconceitos: seu domínio está ligado a status, símbolo de educação, desenvolvimento e poder. Por conta disso, a oralidade tem ficado em segundo plano no ensino, sendo vista como uma modalidade que não tem tanta importância social, o que, além de causar preconceito, piora a insegurança dos alunos.

O ensino das relações entre sons e letras na fase de alfabetização auxilia o aluno a conseguir escrever conforme as regras ortográficas. No entanto, embora a fala esteja repleta de alterações puramente segmentais, neste estudo elas não serão consideradas, mas apenas aquelas que envolvam fenômenos fonético-fonológicos acima do segmento, já no nível da combinação de segmentos (a sílaba).

Deve-se pensar no que a escola classifica como “erros” na oralidade e na escrita. Fala e escrita possuem diversos fenômenos em sua organização, como regras ortográficas nesta e variações linguísticas naquela. Por isso, o professor de língua materna deve saber o que é preciso “corrigir” e o que é preciso explorar a partir dos usos da língua.

Para que os discentes desenvolvam as habilidades necessárias para o uso público da linguagem, os professores devem realizar diversas práticas de letramentos em suas aulas, promovendo o acesso a diferentes gêneros, orais e escritos, de forma contextualizada.

Pensando nesses pressupostos e em nossa constatação prévia de que os alunos reproduziam expressões usadas para a interação na fala em suas produções escritas - principalmente nas situações em que lhes era solicitado “contar alguma experiência pessoal”, sem se darem conta dos diferentes empregos e das diferentes condições de produção de cada uma dessas modalidades - resolvemos propor e utilizar, nesta pesquisa, o gênero *relato de experiência vivida*.

De acordo com a pesquisa feita por Castilho (1998), os Marcadores Conversacionais, também chamados de MCs, são geralmente definidos como recursos prosódicos usados para manter a interação entre os interlocutores durante a fala. O principal, nesta pesquisa, é entendermos que os MCs são muito importantes na modalidade oral, mas são quase totalmente descartados quando retextualizamos um discurso da oralidade para a norma-padrão escrita da língua e que essa é uma das principais diferenças entre fala e escrita.

Alguns MCs podem ser considerados disfluências, que são dificuldades apresentadas pelos falantes durante o processo de formulação da fala, como: hesitações, pausas e truncamentos, usados, geralmente, com função de reparo no que está sendo dito.

As funções dos MCs no discurso são essencialmente interacionais, de variadas ordens. Propomos, então, a seguinte classificação funcional dos marcadores: 1) Prosódicos - Nível 1 (alongamentos/ênfases, pausas, mudanças de tessitura, velocidade da fala, truncamentos); 2) Lexicais: fônicos (“olha”, “isso”...), dêiticos de tempo (“agora”, “já”...), dêiticos de lugar (“aqui”, “daí”...), palavras resumitivas ou explicativas (“assim”, “que nem”...); 3) Não Lexicais: expressões preenchedoras (“hum”, “éh::...”, “ã”...), resumidores (“ta,ta,ta”, “parará-parará”...); 4) Fonético-Fonológicos – Prosódicos Nível 2 (monotongações,

ditongações, degeminações, haplologias, próteses, epênteses, elisões, sínopes, apócopes, aféreses...); 5) Pragmáticos: inícios de conversa (“e aí?”, “tudo bem?”, “vamos lá?”...), pedidos de apoio (“não é / né?”, “certo?”...), organizacionais (“ta bom”, “aí”, “outra coisa”...); 6) Morfossintáticos: concordâncias inadequadas de gênero, concordâncias inadequadas de número, concordâncias inadequadas de pessoa, concordâncias inadequadas de tempo/modo, frases inacabadas, regências inadequadas.

Neste trabalho, consideramos a retextualização como o processo de transposição da fala para a escrita, mantendo-se o que for pertinente ao texto formal, sem os Marcadores Conversacionais, podendo ser o resultado do processo conhecido como “texto enxuto”. Nosso objetivo com o ensino desse processo é que, colocando em prática a retextualização, os discentes compreendam as diferenças entre fala e escrita de acordo com o contexto de produção. Além disso, esse processo torna possível o aprendizado de atividades realizadas na transformação do texto falado para o texto escrito.

Capítulo 3

Metodologia

Esta pesquisa de intervenção buscou solucionar um problema real no ensino de Língua Portuguesa das escolas, constatado a partir da observação de textos produzidos por alunos de turmas regulares dos anos finais do Ensino Fundamental, em diversas aulas de língua materna. Para sua realização, foi efetuada uma abordagem qualitativa, uma vez que serão apresentados resultados e situações que dependem da análise de um pesquisador a partir de dados qualitativos. Há, também, uma abordagem quantitativa, uma vez que foram classificados e contados os Marcadores Conversacionais mais frequentes nas produções orais. O objetivo máximo é a inovação e mudança no processo de ensino-aprendizagem das modalidades oral e escrita, de forma que os resultados sejam efetivos no progresso de produções escritas dos alunos, a partir de situações autênticas de ensino em sala de aula.

A pesquisa foi realizada em 2018, na Escola Estadual Professor Clóvis Salgado, situada na cidade de Belo Horizonte, em duas turmas regulares do 9º ano do Ensino Fundamental, simultaneamente. A primeira turma, chamada de 901, possuía 28 alunos realmente frequentes e a segunda turma, chamada de 902, possuía 17 alunos que se revezavam na frequência às aulas. O objetivo inicial era de que fossem feitas 25 gravações em áudio dos *relatos de experiência vivida* dos alunos, das quais a pesquisadora selecionaria 10 para serem analisadas; no entanto, como as gravações eram voluntárias, apenas 12 alunos se ofereceram para realizá-las. Esse foi um dos fatores que contribuiu para a limitação da seleção de relatos a serem analisados, que foi reduzida para 5. Será explicado melhor, a seguir, como foram feitas as etapas do projeto de ensino.

Etapa 1: Gravação de textos orais⁹

A pesquisadora fez a gravação em áudio de falas dos 12 alunos voluntários sobre seus *relatos de experiência vivida*, arquivando-as para serem utilizadas posteriormente. A instrução foi para que falassem durante 1 a 2 minutos sobre algum momento marcante de suas vidas, triste ou feliz, algo que se sentissem à vontade para contar. Nesta etapa, os alunos ainda não tinham conhecimento de como essas gravações seriam utilizadas, mas foram informados de que as utilizaríamos para a realização de atividades em sala durante o projeto de ensino

⁹ As oito gravações utilizadas nesta pesquisa estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <https://soundcloud.com/ariadine-sousa/sets/audios-dissertacao-do-oral-para-o-escrito-na-escola-uma-forma-de-ensinar>

proposto pela pesquisadora (conforme documentos TALE e TCLE – Anexos C e D, respectivamente).

As gravações foram realizadas durante uma das aulas de Língua Portuguesa, no auditório da escola, por ser este um ambiente um pouco mais silencioso. A pesquisadora pediu que os alunos fossem até o local, um de cada vez, para gravarem seus relatos, estando presentes, no momento da gravação, apenas ela e um aluno que seria gravado. As gravações foram feitas utilizando-se o próprio celular da pesquisadora, modelo Moto G5S Plus, através do aplicativo Gravador de Voz. Como se tratava de período de aulas na escola, em alguns áudios é possível ouvir alguns barulhos e vozes de outros alunos que se encontravam nas salas vizinhas.

Etapa 2: Escuta e transcrição de textos orais

Auxiliados pela pesquisadora, os alunos aprenderam a fazer transcrições de textos orais produzidos por terceiros (gravados, também, pela pesquisadora), previamente selecionados e pertencentes ao gênero *relato de experiência vivida*. Para tanto, foi-lhes entregue a seguinte “Tabela de Direções para Transcrição da Fala”, que é uma adaptação, feita por nós, da tabela intitulada “Normas para transcrição”, criada pelo Projeto NURC/SP¹⁰ e apresentada por Castilho-Prete (1986). A pesquisadora leu e explicou minuciosamente cada item da tabela para os discentes, ressaltando seus usos através dos exemplos.

Tabela 3: Tabela de Direções para Transcrição da Fala

Ocorrências	Símbolos / Explicações	Exemplos
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	<i>e comé/e reinicia</i>
Entoação enfática	Maiúsculas	<i>porque as pessoas reTÊM moeda</i>
Alongamento de vogal ou consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais	<i>ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro</i>
Silabação	-	<i>por motivo tran-sa-ção</i>
Perguntas	?	<i>meu?... meu melhor aniversário foi</i>

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

Citações literais, reproduções de discurso direto durante a gravação	“ ”	<i>Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...</i>
Pausas silenciosas	...	<i>jogando ele... quase que amanheci... na::</i>
Pausas preenchidas	palavras e expressões que demonstrem hesitação	<i>éh ah hum</i>
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	<i>do nível de renda... () nível de renda nominal...</i>
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	<i>(estou) meio preocupado (com o gravador)</i>
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	<i>((tossiu))</i>
Indicação de que a fala foi retomada ou interrompida em determinado ponto	(...)	<i>(...) nós vimos que existem...</i>
Elisão	[] apagamento de vogal final de palavra quando esta fica diante de outra vogal inicial de palavra, havendo choque nuclear entre as sílabas	<i>[mes(e)scura] [zon(u)rbana] [livr(i)scura]</i>
Degeminação	[[]] ocorre pela fusão de duas vogais semelhantes, resultando em uma vogal encurtada	<i>[[bol(a)marela]]</i>
Ditongação	* * ocorre pela formação de ditongos a partir da vogal final de um vocábulo e da vogal inicial do outro	<i>*menin(wj)sperto*</i>
Monotongação	# # ocorre, frequentemente, quando os ditongos [aj] e [ej], diante de [j], [ʒ] e [r], passam a ser pronunciados como uma única vogal. O mesmo ocorre com o ditongo [ow], porém esse monotonga-se em qualquer	<i>peixe > #pexe# vou > #vo#</i>

	ambiente.	
Haplologia	+ + ocorre pelo apagamento de uma sílaba final. Isso se deve ao compartilhamento de algum traço da sílaba seguinte	<i>dentro da sala</i> > + <i>dendasala</i> + <i>dente de leite</i> > + <i>dendileite</i> +
Apócope	= = queda de fonema no final do vocábulo	<i>mulher</i> > = <i>mulé</i> = <i>receber</i> > = <i>recebê</i> = <i>pode</i> > = <i>pó</i> =
Prótese	{ } inserção de fonema no início do vocábulo	<i>voar</i> > { <i>avoar</i> } <i>pois</i> > { <i>apois</i> }
Epêntese	\ \ inserção do fonema [j] no interior do vocábulo	<i>advogado</i> > \ <i>adivogado</i> \ <i>pneu</i> > \ <i>pineu</i> \
Síncope	// // retirar um fonema no meio da palavra	<i>xícara</i> > // <i>xícra</i> // <i>córrego</i> > // <i>corgo</i> //
Aférese	~ ~ retirar fonema(s) no início da palavra	<i>abacate</i> > ~ <i>bacate</i> ~ <i>está</i> > ~ <i>tá</i> ~

Adaptado de CASTILHO-PRETI (1986, p. 9-10)

Após esse momento, a pesquisadora pediu aos alunos que ouvissem atentamente um texto oral nomeado “Relato 1”, gravado por ela algumas semanas antes, em que o locutor seguia a mesma orientação dada aos alunos na primeira etapa do projeto: falar durante 1 a 2 minutos sobre algum momento marcante de sua vida, triste ou feliz, algo que se sentisse à vontade para contar. Eles foram instruídos a prestar bastante atenção na pronúncia das palavras pelo locutor. Para isso, foi utilizada uma caixa de som colocada na sala de aula. Em seguida, receberam impressa a seguinte transcrição desse mesmo texto oral, que deveria ser lida por eles enquanto ouviam novamente o relato.

Quadro 2: Escuta e transcrição do Relato 1

<p><u>Relato 1 (modelo)</u></p> <p>Duração: 2 minutos e 6 segundos</p>
--

1. Escuta e transcrição do Relato 1:

*cumé/... um momento marCANte... foi a morte da minha caCHOrra... a Maggie... que #abalô# minha família TODa meu filho #ficô# muito chatea::do... né? ele é filho ú::nico... ele tinha na companhia da caCHOrra... uma companhia que fazia... //pra// ele e que ele passou a =senti= falta... uma experiência nova na vida dele... ele na época *cõu::* #poco# mais de dez anos... né? tendo que =ficá::=... alguns mi/momentos em casa... longe da presença do pai longe da presença da mãe ele ficava um tempo =sozim=... que aquilo //pra// ele... era uma experiência muito:: difícil... né?... ele ficava naquela ansiedade esperando o pai =chegá=... a mãe =chegá= do traba::lho... alguns dias por sema::na... aquela/aquela/aquela período de:: espera dele era uma eterniDAde... e nós os pais... naquela ansiedade também... de =chegá= e =vê= [comé] que o nosso filho está... felizMENTe... sempre acontecia tudo dentro do:: de uma normalidade... +ma+ coisa que na nossa cabeça... parecia impossível... mas essa tranquilidade só ocorria... quando víamos... um ao outro... e que meu filho #nun# ~tava~ mais sozinho... a mãe dele chegava ou eu chegava e via... essa companhia... e fora a tristeza e a saudade da caCHOrra... a Maggie era uma cachorra muito interesSANte... porque quando v/levamos ao veterinário e o v/veterinário falou que não tinha jeito... nós três ficamos abatido... e ela olhou //pra// nós com um olhar de despedida... que nos ensi/no/nos marcou muito... foi assim¹¹*

Posteriormente, a pesquisadora fez comentários gerais sobre o texto, relacionando os símbolos utilizados nele às explicações da Tabela de Direções para Transcrição da Fala, entregue anteriormente. Foi-lhes ensinado, também, em quais situações sociais são usadas as transcrições de textos orais e para que elas servem. Então, a leitura acompanhada da escuta do relato foi feita mais duas vezes pelas turmas.

Etapa 3: Identificação e classificação de Marcadores Conversacionais

As turmas receberam a “Tabela de Marcadores Conversacionais da Fala”, anteriormente apresentada neste trabalho no Capítulo 2 (Referencial Teórico) e replicada a seguir.

¹¹ A. C., 49 anos, Pós-graduação

Tabela 2: Tabela de Marcadores Conversacionais da Fala

1. Marcadores prosódicos - Nível 1		
A	alongamentos / ênfases	<i>co::m - éh::: - ela:: - marcANte</i>
B	pausas silenciosas	...
C	mudanças de tessitura	variação no tom de voz
D	velocidade da fala	mais rápida, lenta, silabada
E	truncamentos	<i>no cel/telefone</i>
2. Marcadores lexicais		
A	fóricos (referências ao texto ou a algo fora dele)	<i>olha - isso</i>
B	dêiticos de tempo	<i>agora - já</i>
C	dêiticos de lugar	<i>aqui - daí</i>
D	palavras resumitivas ou explicativas	<i>assim - tipo assim - que nem</i>
3. Marcadores não lexicais		
A	expressões preenchedoras (pausas preenchidas)	<i>humm - éh:: - ã - ih - pô</i>
B	resumidores	<i>tátátá - parará parará - e tudo</i>
4. Marcadores fonético-fonológicos - Prosódicos Nível 2		
A	monotongações	<i>#pexe# #vo# #começô#</i>
B	ditongações	<i>*meninuisperto*</i>
C	degeminações	<i>[[bol(a)marela]]</i>
D	haplogias	<i>+dendasala+ +faculdadinâmica+</i>
E	próteses	<i>{avoar} {apois}</i>
F	epênteses	<i>\adivogado\ \pineu\</i>
G	elisões	<i>[mesescura] [zonurbana]</i>
H	síncopes	<i>//xícra// //fósfru//</i>
I	apócopes	<i>=mulé= =recebê= =pó=</i>
J	aféreses	<i>~bacate~ ~tá~ ~cê~</i>
5. Marcadores pragmáticos		
A	inícios de conversa	<i>e aí? - tudo bem? - vamos lá?</i>
B	pedidos de apoio	<i>não é?/né? - certo? - concorda?</i>
C	organizacionais	<i>e - tá bom - aí - outra coisa - e aí - ok</i>
6. Marcadores morfossintáticos¹²		
A	concordâncias inadequadas de gênero	<i>as menina e os menino tudo - menas</i>
B	concordâncias inadequadas de número	<i>eles estava na casa</i>
C	concordâncias inadequadas de pessoa	<i>eu te falei pra você</i>
D	concordâncias inadequadas de tempo/modo	<i>eu queria uma pizza e vou pedir pro garçom - espero que você chega amanhã</i>
E	frases inacabadas	<i>ele falou... toda vez a moça cantava</i>
F	Regências inadequadas	<i>estou <u>convencido com</u> que a verdade aparecerá</i>

¹²As frases em que ocorram esse tipo de marcadores serão sublinhadas, na transcrição, a fim de se facilitar sua identificação.

Assim como feito com a Tabela de Direções para Transcrição da Fala, a pesquisadora leu e explicou minuciosamente cada item da tabela para os discentes, ensinando o que são Marcadores Conversacionais da Fala, como e quando são utilizados, como identificá-los e classificá-los. Em seguida, eles receberam outra transcrição do “Relato 1”, abaixo, dessa vez com a marcação dos MCs.

É importante ressaltar que optamos por destacar os marcadores em negrito, no entanto, não destacamos as pausas silenciosas (1B) que indicam ponto-final, vírgula, ponto e vírgula e travessões, por serem óbvias. Ainda assim, para facilitar o trabalho com os alunos, todas as pausas silenciosas receberam o código 1B, mas apenas as destacadas em negrito foram consideradas em nossa análise.

Quadro 3: Identificação e classificação dos MCs do Relato 1

<u>Relato 1 (modelo)</u>
Duração: 2 minutos e 6 segundos
2. Identificação e classificação dos Marcadores Conversacionais:
<p><i>cumé/(1E)...(1B) um momento marCANte(1A)...(1B) foi a morte da minha caCHOrra(1A)...(1B) a Maggie...(1B) que #abalô#(4A) minha família TOda(1A) meu filho #ficô#(4A) muito chatea::do(1A)...(1B) né?(5B) ele é filho ú::nico(1A)...(1B) ele tinha na companhia da caCHOrra(1A)...(1B) uma companhia que fazia...(1B) //pra//(4H) ele e que ele passou a =senti=(4I) falta...(1B) uma experiência nova na vida dele...(1B) ele na época *cõu::*(4B / 1A) #poco#(4A) mais de dez anos...(1B) né?(5B) tendo que =ficá::=(4A / 1A)...(1B) alguns mi/momentos(1E) em casa...(1B) longe da presença do pai longe da presença da mãe ele ficava um tempo =sozim=(4I)...(1B) que aquilo //pra//(4H) ele...(1B) era uma experiência muito:: (1A) difícil...(1B) né?(5B)... (1B) ele ficava naquela ansiedade esperando o pai =chegá=(4I)...(1B) a mãe =chegá=(4I) do traba::lho(1A)...(1B) alguns dias por sema::na(1A)...(1B) aquela/aquele/aquele(1E) período de::(1A) espera dele era uma eterniDAde(1A)...(1B) e nós os pais...(1B) naquela ansiedade também...(1B) de(6F) =chegá=(4I) e =vê=(4I) [comé](4G) que o nosso filho está(6D)...(1B) felizMENTe(1A)...(1B) sempre acontecia tudo dentro do:: (1A) de uma normalidade...(1B) +ma+(4D) coisa que na nossa cabeça...(1B) parecia impossível...(1B) mas essa tranquilidade só ocorria...(1B) quando víamos...(1B) um ao outro... (1B) e que meu filho #nun#(4A) ~tava~(4J) mais</i></p>

sozinho...(1B) a mãe dele chegava ou eu chegava e via...(1B) essa companhia...(1B) e fora a tristeza e a saudade da caCHOrra(1A)...(1B) a Maggie era uma cachorra muito interesSANte(1A)...(1B) porque quando v/levamos(1E) ao veterinário e o v/veterinário(1E) falou que não tinha jeito...(1B) nós três ficamos abatido(6B)...(1B) e ela olhou //pra//(4H) nós com um olhar de despedida...(1B) que nos ensi/no/nos(1E) marcou muito...(1B) foi assim

O texto e os MCs destacados foram analisados e discutidos por todos.

Etapa 4: Primeira retextualização dos textos orais em escritos, sem os MCs, mas com algumas correções na forma

Nesta etapa, foi explicado às turmas o que é Retextualização, como funciona esse processo, quando e para que é utilizado. Foram dados alguns exemplos gerais de retextualizações presentes no cotidiano das pessoas, mas focou-se no processo que vai do oral para o escrito. Após esse momento, os alunos receberam uma primeira versão de retextualização do “Relato 1”, feita pela pesquisadora, que se encontra a seguir, da qual foram retirados os MCs e realizadas algumas alterações necessárias na forma do texto, por se tratar de texto escrito e não mais de texto oral.

Quadro 4: Primeira retextualização do Relato 1

Relato 1 (modelo)

Duração: 2 minutos e 6 segundos

3. Primeira retextualização sem os MCs, mas com algumas correções na forma:

Um momento marcante foi a morte da minha cachorra- a Maggie – que abalou minha família toda. Meu filho ficou muito chateado, ele é filho único e a cachorra fazia companhia para ele e ele passou a sentir falta, uma experiência na vida dele. Ele, na época com pouco mais de dez anos, tendo que ficar alguns momentos em casa, longe da presença do pai, longe da presença da mãe, ele ficava um tempo sozinho. Aquilo para ele era uma experiência muito difícil, ele ficava naquela ansiedade esperando o pai chegar, a mãe chegar do trabalho, alguns dias por semana. Aquele período de espera dele era uma eternidade e nós, pais, naquela ansiedade também de chegar e ver como é que o nosso filho estava. Felizmente, sempre

acontecia tudo dentro de uma normalidade, uma coisa que na nossa cabeça parecia impossível, mas essa tranquilidade só ocorria quando víamos um ao outro e que meu filho não estava mais sozinho - a mãe dele chegava ou eu chegava e fazíamos companhia. Fora a tristeza e a saudade da cachorra. A Maggie era uma cachorra muito interessante, porque quando a levamos ao veterinário e o veterinário falou que não tinha jeito, nós três ficamos abatidos, e ela olhou para nós com um olhar de despedida que nos marcou muito. Foi assim.

A pesquisadora pediu aos discentes que lessem e comparassem o texto transcrito ao texto retextualizado. A partir daí, ela falou sobre as diferenças e semelhanças entre fala e escrita, sobre o uso e importância de cada uma delas. O foco principal dessas explicações foi mostrar aos alunos que não existe modalidade mais “correta” ou “mais importante”, mas, sim, modalidades distintas na forma e no uso social.

Nesse momento, também foram lembrados alguns conhecimentos gramaticais importantes para esta fase, como: regências de alguns verbos e nomes, concordância verbal e nominal nos períodos, ortografia de algumas palavras. Tudo isso foi explicado pela pesquisadora conforme as dúvidas iam surgindo.

É importante ressaltar que nos três primeiros relatos – Relato 1 (modelo), Relato 2 (treino) e Relato 3 (treino) – não lhes foi solicitado que fizessem a divisão de parágrafos nesta quarta etapa, o que ocorreu porque a pesquisadora havia identificado, anteriormente ao projeto, uma grande dificuldade das turmas em criar e separar parágrafos. Assim, optou por utilizar os três primeiros relatos para ensiná-los a paragrafação comparando-se a versão dos textos desta quarta etapa com a segunda versão dos mesmos textos na quinta etapa, a seguir, na qual a separação de parágrafos foi realizada. Dessa forma, a partir do quarto relato (Relato 4), os alunos foram instruídos a separarem os parágrafos logo na quarta etapa.

Etapa 5: Segunda retextualização em linguagem formal escrita

Com o objetivo de mostrar que a primeira retextualização ainda poderia ser aprimorada segundo a linguagem formal escrita (também conhecida como norma padrão ou escrita padrão), a pesquisadora entregou aos alunos uma segunda versão do “Relato 1”, abaixo, em que as mudanças realizadas foram destacadas em negrito.

Quadro 5: Segunda retextualização do Relato 1

Relato 1 (modelo)

Duração: 2 minutos e 6 segundos

Um momento marcante **em minha vida** foi a morte da minha cachorra - a Maggie - que abalou **toda a minha família**. Meu filho ficou muito chateado, **pois** é filho único e a cachorra **era uma companhia da qual passou** a sentir falta. **Foi uma experiência nova em sua vida que, na época com pouco** mais de dez anos, **precisava** ficar alguns momentos **sozinho em casa**, longe da presença **dos pais**.

Essa experiência foi muito difícil para ele, pois ficava naquela ansiedade **nos** esperando chegar do trabalho alguns dias por semana, **o que parecia uma eternidade**. Nós, pais, **também ficávamos ansiosos para** chegar e ver como nosso filho estava.

Felizmente, sempre **estava tudo tranquilo e normal, algo que para nós** parecia impossível, mas essa tranquilidade **somente** ocorria quando víamos uns aos outros e **nosso** filho não estava mais sozinho - a mãe dele chegava ou eu chegava e lhe fazíamos companhia.

Fora a tristeza e a saudade da cachorra. A Maggie era uma cachorra muito interessante, porque quando a levamos ao veterinário e **ele disse que não havia como tratá-la**, nós três ficamos abatidos, e ela **nos olhou** com um olhar de despedida que nos marcou muito.

A partir dessa versão, a pesquisadora explicou aos alunos o que é a linguagem formal escrita, seus usos sociais e sua importância. Mostrou como essa segunda versão da retextualização melhora a fluidez da leitura e torna o texto mais compreensível, já que na primeira versão, algumas partes ficavam obscuras e confusas. Foram esclarecidas, também, algumas outras dúvidas relacionadas principalmente à pontuação e regência.

3.1 A vez dos alunos

Após a apresentação das atividades realizadas com o Relato 1 (modelo), a pesquisadora orientou os alunos a realizarem as etapas 2, 3 e 4 (acima) com dois relatos de terceiros gravados e selecionados por ela. Para isso, as turmas foram divididas em grupos de 4

a 6 alunos e o trabalho foi feito com um relato de cada vez: ouviam um relato e realizavam essas três etapas, depois ouviam o outro e faziam o mesmo. Cada grupo recebeu 1 folha de papel almaço para cada relato, onde deveriam registrar as atividades coletivamente.

Para facilitar o trabalho, após realizarem a transcrição (etapa 2), eles deveriam identificar e classificar os MCs (etapa 3) no texto já transcrito. A pesquisadora, então, fazia a transcrição já com os MCs no quadro, juntamente com os alunos, seguindo as indicações deles, a fim de mostrar o que um ou outro grupo havia deixado passar e auxiliar na aprimoração da técnica. O mesmo era feito após a realização da etapa 4 pelos grupos: passava-se uma versão geral da retextualização no quadro e eles iam fazendo as modificações em seus textos.

A pesquisadora optou por realizar ela mesma a etapa 5 e levar o resultado para os alunos após a conclusão da etapa 4. Essa decisão foi tomada para que o trabalho dos alunos não ficasse muito cansativo (ficassem várias aulas trabalhando com o mesmo relato) e para que pudessem compreender melhor as possíveis modificações feitas no texto a fim de adequá-lo à linguagem formal escrita.

Os dois primeiros textos orais foram nomeados como “Relato 2” e “Relato 3” e considerados como “treino”, para que os alunos aprendessem a técnica com textos de terceiros antes de começarem a trabalhar com os textos orais produzidos por eles mesmos. A seguir, é exposto o resultado final (após as revisões conjuntas no quadro) desses dois relatos de treino feitos em sala.

Quadro 6: Atividades realizadas com o Relato 2

<u>Relato 2 (treino)</u>
Duração: 2 minutos e 19 segundos
1. Escuta e transcrição do Relato 2:
<i>estava trabalhanDO... numa escola... co::m desenvolvimento na parte sustentável com crianças né? de oito até doze anos... e:: =desenvolvê= esse trabalho no período do ano to::do e tendo uma convivência com essas crianças... onde tinham muitas crianças carentes também... e uma dessas crianças... ela tinha um problema na perna porque sofreu um acidente foi um atropelamento sofreu um acidente muito grave onde ela ficou com uma parte da perna completamente destruída realmente... //mais// era uma criança extremamente dOce não deixava que isso fosse uma [[form(a)mARga]] //pra// ela ela convivia muito bem como</i>

todas as outras crianças... né? participava de TUDO ativamente... e:: quase:: no final... mesmo quando a gente já ~tava~ pra =finalizá= esse projeto... ela me surpreendeu porque ela #chegô#... com uma bonequinha... né? muito linda por sinal e ela uma boneca de pano... e ela #chegô#... e... assim com toda aquela ternura... ela me #entregô# essa boneca... ela... f/me disse que essa boneca //pra// ela... representava muito... e que essa bonequinha ela queRIA =passá= //pra// mim... né? porque ela me VIA daquele jeito ela me via como aquela boneca éh ela gostAva de mim como ela gostAva daquela boneca então ela me #passô#... essa bonequinha e:: no momento foi uma coisa assim... sur/MUITO surpreendente... ((começa se emocionar)) emocionante... né? com/como é até hoje... e:: eu percebi o quanto que aquilo era importante //pra// ela aquela boneca... mas ela no meio de tudo aquilo de =tê=... tão poucos brinquedos... ela ainda conseguiu =retirá= AQUILO... ela abriu mão de algo que ela gostava... //pra// =~tá~= pasSANDO //pra// mim como se fosse uma continuidade... então eu achei aquilo... éh:: extremamente assim... *diuna* forma carinhosa achei muito carinhoso achei... éh éh... de uma docibilidade eNORme... né? e uma criança de um coração extremamente puro passando por tantas coisas por tanto sofrimento mas ela ainda ~tava~ aberta //pra// =dividi= muitas coisas com as pessoas... então acho que essa é uma história... QUE... me #marcô#... e me marca muito... até hoje¹³

2. Identificação e classificação dos Marcadores Conversacionais:

estava trabalhanDO(1A)...(1B) numa escola...(1B) co::m(1A) desenvolvimento na parte sustentável com crianças né?(5B) de oito até doze anos...(1B) e::(3A / 1A) =desenvolvê=(4I) esse trabalho no período do ano to::do(1A) e tendo uma convivência com essas crianças...(1B) onde tinham muitas crianças carentes também...(1B) e uma dessas crianças...(1B) ela tinha um problema na perna porque sofreu um acidente foi um atropelamento sofreu um acidente muito grave onde ela ficou com uma parte da perna completamente destruída realmente...(1B) //mais//(4F) era uma criança extremamente dOce(1A) não deixava que isso fosse uma [[form(a)mARga]](4C) //pra//(4H) ela ela convivia muito bem como todas as outras crianças...(1B) né?(5B) participava de TUDO(1A) ativamente...(1B) e::(3A / 1A) quase::(1A) no final...(1B) mesmo quando a gente já ~tava~(4J) pra =finalizá=(4I) esse projeto...(1B) ela me surpreendeu porque ela #chegô#(4A)...(1B) com uma bonequinha...(1B) né?(5B) muito linda por sinal e ela uma

¹³ E.S.F.A., 42 anos, Superior completo

boneca de pano...(1B) e ela #chegô#(4A)...(1B) e...(1B) assim com toda aquela ternura...(1B) ela me #entregô#(4A) essa boneca...(1B) ela...(1B) f/me(1E) disse que essa boneca //pra//(4H) ela...(1B) representava muito...(1B) e que essa bonequinha ela queRIA(1A) =passá=(4I) //pra//(4H) mim...(1B) né?(5B) porque ela me VIA(1A) daquele jeito ela me via como aquela boneca éh(3A) ela gostAva(1A) de mim como ela gostAva(1A) daquela boneca então(2B) ela me #passô#(4A)...(1B) essa bonequinha e::(3A / 1A) no momento foi uma coisa assim...(1B) sur/MUITO(1E / 1A) surpreendente...(1B) ((começa se emocionar)) emocionante...(1B) né?(5B) com/como(1E) é até hoje...(1B) e::(1A) eu percebi o quanto que(6F) aquilo era importante //pra//(4H) ela aquela boneca...(1B) mas ela no meio de tudo aquilo de =tê=(4I)...(1B) tão poucos brinquedos...(1B) ela ainda conseguiu =retirá=(4I) AQUILO(1A)...(1B) ela abriu mão de algo que ela gostava...(1B) //pra//(4H) =~tá~=(4J / 4I) pasSANdo(1A) //pra//(4H) mim como se fosse uma continuidade...(1B) então(2B) eu achei aquilo...(1B) éh::(3A / 1A) extremamente assim(2D)...(1B) *diuma*(4B) forma carinhosa achei muito carinhoso achei...(1B) éh(3A) éh(3A)...(1B) de uma docibilidade eNORme(1A)...(1B) né?(5B) e uma criança de um coração extremamente puro passando por tantas coisas por tanto sofrimento mas ela ainda ~tava~(4J) aberta //pra//(4H) =dividi=(4I) muitas coisas com as pessoas...(1B) então(2B) acho que essa é uma história...(1B) QUE(1A)...(1B) me #marcô#(4A)...(1B) e me marca muito...(1B) até hoje

3. Primeira retextualização sem os MCs, mas com algumas correções na forma:

Estava trabalhando numa escola, com desenvolvimento na parte sustentável, com crianças de oito até doze anos, desenvolvendo esse trabalho no período do ano todo e tendo uma convivência com essas crianças, onde tinham muitas crianças carentes também. Uma dessas crianças tinha um problema na perna porque sofreu um acidente, foi um atropelamento, um acidente muito grave onde ela ficou com uma parte da perna completamente destruída realmente, mas ela era extremamente doce, não deixava que isso fosse algo amargo para ela. Ela convivia muito bem com todas as outras crianças, participava de tudo ativamente e, quase no final mesmo, quando a gente já estava para finalizar esse projeto, ela me surpreendeu porque ela chegou com uma bonequinha, muito linda por sinal – era uma boneca de pano. Ela chegou e com toda aquela ternura, ela me entregou essa boneca, ela me disse que essa boneca para ela representava muito e que queria passar para mim porque ela me via daquele jeito, ela me via como aquela boneca, ela gostava de mim como ela gostava daquela boneca. Então, ela me passou essa bonequinha e no momento foi uma coisa assim muito surpreendente,

emocionante, como é até hoje. Eu percebi o quanto que aquilo era importante para ela – aquela boneca- mas no meio de tudo aquilo, de ter tão poucos brinquedos, ela ainda conseguiu retirar aquilo. Ela abriu mão de algo que gostava para estar passando para mim como se fosse uma continuidade, então eu achei aquilo extremamente de uma forma carinhosa, achei muito carinhoso, achei de uma docilidade enorme. Uma criança de um coração extremamente puro, passando por tantas coisas, por tanto sofrimento, mas ela ainda estava aberta para dividir muitas coisas com as pessoas. Então, acho que essa é uma história que me marcou e me marca muito até hoje.

4. Segunda retextualização em linguagem formal escrita (feita pela pesquisadora):

Eu estava trabalhando em uma escola, **ensinando** desenvolvimento na parte sustentável **para** crianças de oito até doze anos. **Desenvolvi** esse trabalho **ao longo de um ano, convivendo** com essas crianças **que eram, em sua maioria, carentes**. Uma **delas** tinha um problema na perna porque sofreu um acidente, **um** atropelamento muito grave **que a deixou** com uma parte da perna completamente destruída, mas ela era extremamente doce, não deixava que isso fosse algo amargo **em sua vida**.

Essa criança convivia muito bem com **todas as outras** e participava de tudo ativamente. **Quando nós já estávamos finalizando o projeto, fui surpreendida:** ela chegou com uma bonequinha, muito linda por sinal – era uma boneca de pano – **e com toda ternura, entregou-a a mim, dizendo que esse brinquedo** para ela representava muito e que queria **dá-lo a mim** porque me via daquele jeito, **como aquele brinquedo**, gostava de mim como gostava **dele**.

Esse momento foi muito emocionante, como é até hoje. Percebi o quanto **aquela boneca** era importante para ela **e que, mesmo tendo tão poucos brinquedos**, ainda conseguiu retirar **um!** Abriu mão de algo que gostava para **dar** a mim, como se fosse uma continuidade. **Considerei esse gesto extremamente carinhoso**, de uma docilidade enorme - uma criança **de coração** puro, passando por tantas coisas, por tanto sofrimento, **mas que ainda estava disposta a dividir o que tinha** com as pessoas. Essa é uma história que me marcou **e que ainda me marca muito**.

Quadro 7: Atividades realizadas com o Relato 3

Relato 3 (treino)

Duração: 1 minuto e 8 segundos

1. Escuta e transcrição do Relato 3:

é::h... eu tava lá no \FacebookI\... aí eu fiz uma =postage=((celular toca))... aí um:: rapaz #comentô# minha =postage=... e aí nisso... depois nós #começô# =conversá=... aí ele mim #chamô# no::... no #mensagero# +pa+ nós =conversá= aí conversa va::i... aí depois de uns dias ele #pegô# e:: me:: pediu em namoro... AÍ eu peguei... [tip(a)ssim]... eu não respondi na hora... aí depois de uma::s mes/meia hora... eu fui e:: falei que #acetava# =namorá= com ele aí... nós #começô# a =namorá= aí nós tá até hoje namorando... que aí até que... ESSE mês... até que enfim #chegô#... que ele vai =pegá= e vai vim... =passá= uns dia aqui... AÍ nós ~tá~ pensando em:: =casá=... só que ainda não tem a DAta cer::ta... to/totalmente... e::... nisso eu =~tô~= muito feliz também ele também tá muito feliz e nós tá muito empolgado porque [tip(a)ssim] nós nunca se viu pessoalmente... e... aí nós tá indo assim¹⁴

2. Identificação e classificação dos Marcadores Conversacionais:

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

¹⁴ R.G., 20 anos, cursando 1º ano da EJA (Ensino Médio)

to/totalmente(1E)...(1B) e::(1A)...(1B) nisso(2A) eu =~tô~=(4J / 4I) muito feliz também ele também tá(4J) muito feliz e nós tá(4J) muito empolgado(6B) porque [tip(a)ssim](2D / 4G) nós nunca se viu(6B / 6C) pessoalmente...(1B) e...(1B) aí(5C) nós tá(4J) indo(6B) assim

3. Primeira retextualização sem os MCs, mas com algumas correções na forma:

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

4. Segunda retextualização em linguagem formal escrita (feita pela pesquisadora):

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

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

3.2 Análise de frequência dos MCs

A partir dos relatos trabalhados com os alunos, a pesquisadora criou uma tabela com a contagem e frequência de uso dos MCs nos Relatos 1, 2 e 3, até aqui apresentados, que foi mostrada aos alunos a fim de que compreendessem, através desta visualização, quais foram os MCs mais utilizados nas falas. Ressaltamos que essa tabela, assim como as apresentadas

posteriormente, segue a mesma ordem de apresentação da “Tabela de Marcadores Conversacionais da Fala”, já apresentada, não seguindo, portanto, ordem de frequência.

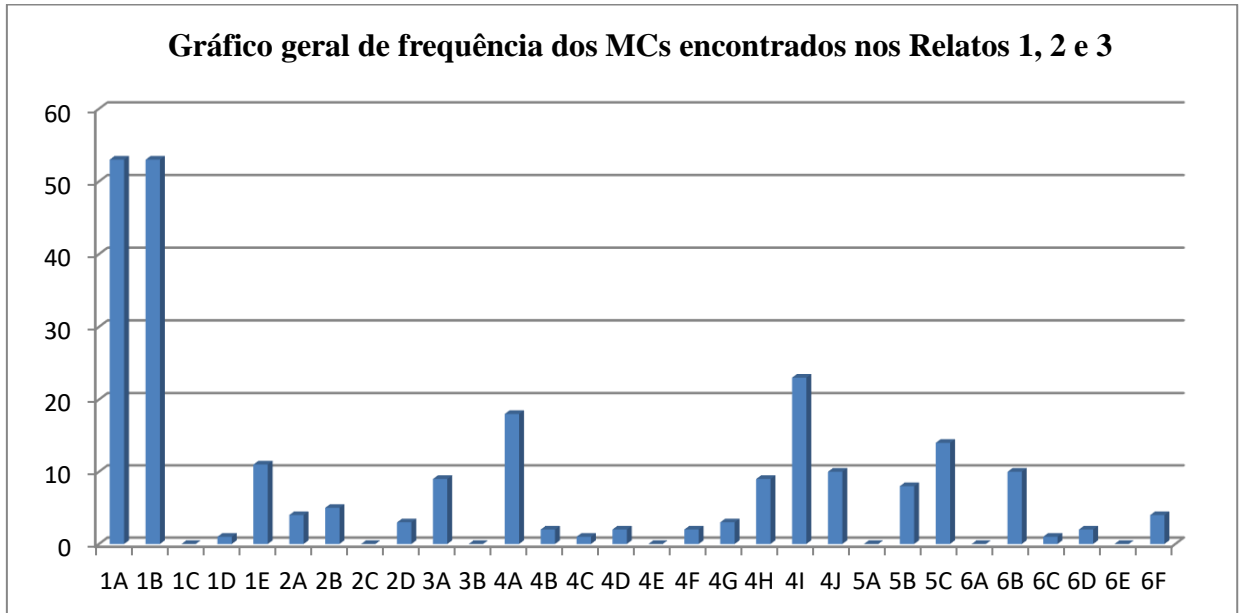
Tabela 4: Tabela de contagem e frequência dos MCs nos relatos de 1 a 3

Nome do MC	Cód.	Número de ocorrências			
		Relato 1	Relato 2	Relato 3	Total
alongamentos/ênfases	1A	17	20	16	53
pausas silenciosas ¹⁵	1B	16	23	14	53
mudanças de tessitura	1C	0	0	0	0
velocidade da fala	1D	0	0	1	1
truncamentos	1E	6	3	2	11
fóricos	2A	0	0	4	4
dêiticos de tempo	2B	0	3	2	5
dêiticos de lugar	2C	0	0	0	0
palavras resumitivas ou explicativas	2D	0	1	2	3
expressões preenchedoras (pausas preenchidas)	3A	0	7	2	9
resumidores	3B	0	0	0	0
monotongações	4A	5	5	8	18
ditongações	4B	1	1	0	2
degeminações	4C	0	1	0	1
haplologias	4D	1	0	1	2
próteses	4E	0	0	0	0
epênteses	4F	0	1	1	2
elisões	4G	1	0	2	3
síncopes	4H	3	6	0	9
apócopes	4I	6	7	10	23
aféreses	4J	1	3	6	10
inícios de conversa	5A	0	0	0	0
pedidos de apoio	5B	3	5	0	8
organizacionais	5C	0	0	14	14
concordâncias inadequadas de gênero	6A	0	0	0	0
concordâncias inadequadas de número	6B	1	0	9	10
concordâncias inadequadas de pessoa	6C	0	0	1	1
concordâncias inadequadas de tempo/modo	6D	1	0	1	2
frases inacabadas	6E	0	0	0	0
regências inadequadas	6F	1	1	2	4

¹⁵ Foram consideradas apenas as pausas com o código (1B) destacado em negrito. As demais pausas são indicadoras de ponto-final, vírgula, ponto e vírgula e travessões, que são óbvias.

Para facilitar a visualização desses dados, criamos, a partir da tabela anterior, o seguinte gráfico geral de frequência dos MCs encontrados nos Relatos 1, 2 e 3.

Gráfico 1: Gráfico geral de frequência dos MCs encontrados nos relatos 1, 2 e 3



Esse gráfico não será analisado por se tratarem dos MCs encontrados nos relatos de treino (relatos de terceiros). Analisaremos apenas o Gráfico 2, que apresenta o quadro geral de frequência dos MCs encontrados nos relatos de autoria dos alunos e que se encontra no Capítulo 4 (Resultados, análise e retextualizações).

3.3 Questionário de avaliação do projeto de ensino

Apresentamos, até aqui, as atividades realizadas com os Relatos 1, 2 e 3, considerados como “treino”. Após esse momento, os alunos começaram as atividades com os 5 relatos de autoria deles, que serão expostas no Capítulo 4 (Resultados, análise e retextualizações). Ao final de todo esse trabalho, ou seja, concluída a aplicação do projeto de ensino, a pesquisadora entregou aos discentes o seguinte “Questionário de avaliação do projeto de ensino”, que teve como objetivos: verificar conhecimentos aprendidos e conhecer a opinião dos discentes sobre as atividades trabalhadas.

Quadro 8: Questionário de avaliação do projeto de ensinoQuestionário de avaliação do projeto de ensino

O questionário a seguir tem como objetivo analisar seu aprendizado após realizar as atividades do projeto de ensino que faz parte da dissertação de mestrado intitulada “Do oral para o escrito na escola: uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa”. Você deverá responder honestamente as perguntas a seguir, marcando sua resposta com um **X**. Caso não entenda alguma pergunta, solicite ajuda da professora pesquisadora.

1. Antes desse projeto, qual das atividades a seguir você já havia feito?

- a) transcrição de texto oral
- b) identificação e classificação de Marcadores Conversacionais
- c) retextualização de texto oral para texto escrito
- d) não havia feito nenhuma das atividades anteriores

2. Quando você fez as atividades com o **primeiro** relato de experiência vivida, qual foi o seu nível de dificuldade?

- a) fácil
- b) médio
- c) difícil

3. As atividades lhe ajudaram a perceber as diferentes características das modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa?

- a) sim, ajudaram muito.
- b) sim, ajudaram um pouco.
- c) não ajudaram.

4. Para você, qual modalidade é mais importante que as pessoas conheçam?

- a) oral
- b) escrita
- c) as duas modalidades são igualmente importantes

5. Você compreendeu em quais situações do dia a dia devemos dar preferência para o uso da oralidade e em quais devemos dar preferência para o uso da escrita?

- a) sim
- b) mais ou menos
- c) não

6. Na fase de reconhecimento do gênero *relato de experiência vivida*, analisamos, em nossas aulas, relatos orais dos colegas e de outras pessoas, que se transformaram em escritos. Além disso, discutimos algumas características desse gênero e seu uso no cotidiano. As aulas dessa fase ajudaram você a compreender a função e a utilização sociais do *relato de experiência vivida*?

- a) sim
- b) mais ou menos
- c) não

7. Você acha que é importante saber escrever de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa?

- a) sim
- b) não

8. Você aprendeu a retextualizar textos orais para escritos?

- a) sim
- b) mais ou menos
- c) não

9. Você considera que as atividades realizadas durante o projeto são importantes para as aulas de Língua Portuguesa?

- a) sim
- b) um pouco
- c) não

10. Dentre os conteúdos estudados durante o projeto, listados nas opções abaixo, **quais** você achou mais importante aprender?

- a) transcrever textos orais
- b) identificar e classificar Marcadores Conversacionais
- c) retextualizar textos orais para textos escritos
- d) criar parágrafos
- e) regência de alguns verbos e nomes
- f) concordância verbal e nominal nos períodos
- g) ortografia de algumas palavras
- h) outros: _____

11. Quando você fez as atividades com o **último** relato de experiência vivida, qual foi o seu nível de dificuldade?

- a) fácil
- b) médio
- c) difícil

12. O que você achou das atividades que fizemos nesse projeto?

- a) ótimas.
- b) boas.
- c) ruins.

13. Há algum comentário sobre as atividades do projeto que você queira fazer?

As respostas ao questionário serão apresentadas e analisadas no Capítulo 5 (Considerações finais).

É importante ressaltar que, durante todas as etapas do projeto de ensino, a pesquisadora deu explicações aos alunos e esclareceu dúvidas deles referentes a questões sobre oralidade/escrita e seus usos sociais; sobre norma padrão da língua; sobre o gênero trabalhado. Algumas dessas questões serão expostas detalhadamente no capítulo seguinte, que trata da análise dos resultados do projeto de ensino.

Sumário do capítulo

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

O projeto de ensino foi composto pelas seguintes etapas: 1) gravação em áudio de *relatos orais de experiência vivida* dos alunos; 2) escuta e transcrições fiéis de relatos; 3) identificação e classificação dos Marcadores Conversacionais; 4) retextualização dos textos orais em escritos, sem os MCs, mas com algumas correções na forma; 5) segunda retextualização em linguagem formal escrita.

Primeiramente, os alunos realizaram as etapas anteriores (exceto a quinta etapa, que foi realizada pela pesquisadora e apresentada aos discentes) com relatos de terceiros a fim de que aprimorassem a técnica. Os resultados desse “treino” foram expostos neste capítulo. Após esse momento, os alunos começaram as atividades com os 5 relatos de autoria deles, que serão expostas no Capítulo 4 (Resultados, análise e retextualizações). Ao final de todo esse trabalho, ou seja, concluída a aplicação do projeto de ensino, os discentes responderam a um questionário que teve como objetivos: verificar conhecimentos aprendidos e conhecer a opinião dos discentes sobre as atividades trabalhadas. As respostas ao questionário serão apresentadas e analisadas no Capítulo 5 (Considerações finais).

Capítulo 4

Resultados, análise e retextualizações

Planejamos aplicar este projeto de ensino logo no começo do ano letivo de 2018; porém, os servidores públicos da educação entraram em greve no início de março desse mesmo ano e retornaram em meados de junho, o que nos forçou a somente dar início ao projeto no começo de julho, quando fomos interrompidos pelo recesso escolar na segunda metade desse mesmo mês. O trabalho foi retomado no início de agosto e concluído no final do mês de setembro. Durante todo o período de aplicação, foram utilizadas as 6 aulas semanais de 50 minutos cada, disponíveis para a disciplina de Língua Portuguesa nos nonos anos do Ensino Fundamental.

Dos 45 alunos matriculados nas duas turmas em que o projeto foi aplicado (turma 901 e turma 902), apenas 12 se ofereceram para fazer as gravações. Nosso objetivo era conseguir fazer as atividades com 10 relatos selecionados, porém, no momento das gravações, identificamos algumas questões que nos impediram de utilizar algumas, a saber: a) os discentes foram orientados a gravar áudios com duração entre 1 e 2 minutos, mas alguns deles não conseguiram alcançar o tempo mínimo, gerando relatos curtíssimos; b) relatos realmente tristes, nos quais os próprios alunos se emocionavam, o que poderia causar constrangimento posteriormente, durante a realização das atividades; c) relatos que contavam questões muito íntimas, do locutor ou de sua família, o que também poderia causar constrangimento. Assim, após selecionarmos as gravações com as quais poderíamos trabalhar, chegamos a 8 relatos.

Como já exposto no Capítulo 3 (Metodologia), os discentes acompanharam o passo a passo das atividades do projeto com um relato modelo (Relato 1) e, depois, fizeram o treino com mais 2 relatos (Relatos 2 e 3), todos de pessoas desconhecidas por eles. Quando o trabalho estava sendo realizado com o “Relato 5”, de autoria de um deles, os alunos começaram a se cansar e reclamar que as atividades estavam exaustivas e repetitivas; essas reclamações foram ganhando mais força com o passar dos dias. Além disso, o conteúdo programático da disciplina de Língua Portuguesa já estava atrasado por conta da greve ocorrida no começo do ano. Sendo assim, optamos por finalizar o projeto no término das atividades feitas com o “Relato 8”. Portanto, analisamos, aqui, 5 relatos de autoria dos alunos.

Cabe ressaltar que, antes do início das atividades, a pesquisadora levava para a sala um impresso com todas as etapas de cada relato já realizadas por ela, para acompanhar melhor o

trabalho dos alunos. Estes, muitas vezes, identificavam marcadores que aquela não havia encontrado e vice-versa, o que tornou os resultados finais mais completos. Esses resultados são apresentados a seguir, um relato de cada vez, seguindo as etapas das atividades realizadas. Ao final da exposição de cada relato, acrescentamos uma tabela com a contagem e frequência dos MCs identificados e classificados nesse mesmo texto oral.

4.1 Resultados

Quadro 9: Atividades realizadas com o Relato 4

<u>Relato 4 (aluna 1)</u>
Duração: 1 minuto e 41 segundos
1. Escuta e transcrição do Relato 4:
<p><i>éh quando eu tinha ca/éh treze anos que foi ano passa::do... éh:: eu/eu fui a primeira a =recebê= a notícia né? <u>que ia ti/minha cunhada estava grávida...</u> que eu ia =tê= uma sobrinha foi muito importante //pra// mim só que #pediro# +pa+ =guardá= segredo e eu não sei =guardá= segredo ((ri e suspira)) e eu [[~tav(a)~nsiosa]] +pa+ =contá= +pa+ minha mãe e +es+ ~tava~ esperando um #poco# +pa+ =podê= =tê= certeza aí dep/depois que tiveram <u>certeza que...</u> éh minha cunhada ~tava~ grávida mesmo meu irmão ~tava~ muito feLIZ... aí #contô# //pra// minha mãe só que eles #começaro# a =tê= um desentendiMENTo aí <u>separaram...</u> éh:: aí <u>eles separaram</u> ela #continuô# indo *(ai)m* ca::sa <u>a gente via...</u> aí a gente co/éh... <u>ai esqueci [com(é)] que fala a gente...</u> acompanhava muito a gravidez DEla que era muito especial... aí o dia que eu +cheguei+ na escola eu recebi a notícia que:: minha sobrinha tinha nascido e eu ~tava~ muito ansiosa +pa+ =podê= +imbora+ só que eu não podia porque... eu tinha:: éh horários e tinha matérias importantes... aí o/a hora que eu cheguei em casa eu queria muito =í= no s/hospital =vê= ela só que minha mãe #falô# que não podia e pediu //pra// mim =esperá=... fiquei em casa esperando muito ansio::sa e ela tinha que =esperá= //pra// =podê=... =recuperá= aí depois quando ela saiu eu fui =vê= minha sobrinha... vi e::la e tudo mais só que aí teve um dissentimen/desentendimento que a minha família #brigô# *coá* família de::la... aí a gente #ficô# um tempo sem =vê= a menina só que aí a gente ia lá:: via um #=poquim=# só que <u>eu mesma #nun# via #nun#</u> era muito</i></p>

chegada nela... aí depois ela #começô# a se =aproximá= mais da gente e eu vejo ela e eu amo ela muito aí depois disso a +mirmã+... recebeu a notícia que ~tava~ grávida e eu ia =tê= uma sobrinha que se/ia =sê= especial/e ÉH especial até hoje pra mim e eu amo ela muito... e éh isso¹⁶

2. Identificação e classificação dos Marcadores Conversacionais:

éh (3A) quando eu tinha ca/éh (1E / 3A) treze anos que(2C) foi ano passa::do (1A)...(1B) éh::(1E / 1A) eu/eu (1E) fui a primeira a =recebê= (4I) a notícia né? (5B) que(6F) ia ti/minha(6E / 1E) cunhada estava grávida... (1B) que eu ia(6D) =tê= (4I) uma sobrinha foi muito importante //pra//(4H) mim só que #pediro# (4A) +pa+(4D) =guardá= (4I) segredo e eu não sei =guardá= (4I) segredo ((ri e suspira)) e eu [[~tav(a)~nsiosa]](4J / 4C) +pa+(4D) =contá= (4I) +pa+(4D / 6F) minha mãe e +es+(4D)~tava~(4J) (6B) esperando um #poco#(4A) +pa+(4D) =podê=(4I) =tê= (4I) certeza aí (5C) dep/depois (1E) que tiveram certeza que(6F)... (1B) éh (3A) minha cunhada ~tava~(4J) grávida mesmo meu irmão ~tava~(4J / 6D) muito feLIZ(1A)... (1B) aí (5C) #contô# (4A) //pra//(4H / 6F) minha mãe só que eles #começaro#(4A) a =tê=(4I) um desentendiMENTo(1A) aí (5C) separaram(6C)...(1B) éh::(3A / 1A) aí (5C) eles separaram(6C) ela #continuô#(4A) indo *(ai)m*(2C / 4B) ca::sa (1A) a gente via...(1B / 6E) aí (5C) a gente co/éh... (1E / 3A / 1B) ai esqueci [com(é)](4G) que fala(1C / 1D) a gente...(1B) acompanhava muito a gravidez DEla(1A) que(2D) era muito especial...(1B) aí (5C) o dia que(6F) eu +cheguei+i+(4D / 2C / 6F) na escola eu recebi a notícia que::(1A / 6F) minha sobrinha tinha nascido e eu ~tava~(4J) muito ansiosa +pa+(4D) =podê=(4I) +imbora+(4D) só que eu não podia porque...(1B) eu tinha::(1A) éh(3A) horários e tinha matérias importantes...(1B) aí (5C) o/a (1E) hora que eu cheguei em casa eu queria muito =í=(4I) no s/hospital(1E) =vê=(4I) ela só que minha mãe #falô#(4A) que não podia e pediu //pra//(4H) mim(6C) =esperá=(4I)...(1B) fiquei em casa esperando muito ansio::sa (1A) e ela tinha que =esperá=(4I) //pra//(4H) =podê=(4I)...(1B) =recuperá=(4I / 6C) aí (5C) depois quando ela saiu eu fui =vê=(4I) minha sobrinha...(1B) vi e::la (1A) e tudo mais (2B) só que aí (5C)teve um dissentimen/desentendimento (1E) que(2D) a minha família #brigô#(4A) *coá*(4B) família de::la(1A)...(1B) aí (5C) a gente #ficô#(4A) um tempo sem =vê=(4I) a menina só que aí (5C) a gente ia lá:: (1A / 2C) via um #=poquim=#(4A / 4I) só que eu mesma #nun#(4A) via(6E) #nun#(4A) era muito chegada

¹⁶ M.D., 14 anos, cursando o 9º ano do Ensino Fundamental

nela(6F)...(1B) aí depois(5C) ela #começô#(4A) a se =aproximá=(4I) mais da gente e eu vejo ela(6C) e eu amo ela(6C) muito aí (5C) depois disso a +mirmã+(4D / 1A)...(1B) recebeu a notícia que(6F) ~tava~(4J) grávida e eu ia =tê=(4I) uma sobrinha que se/ia(1E) =sê=(4I) especial/e(1E) ÉH(1A) especial até hoje pra mim e eu amo ela(6C) muito... e éh isso(5C)

3. Primeira retextualização sem os MCs, mas com algumas correções na forma:

Quando eu tinha treze anos – que foi ano passado – fui a primeira a receber a notícia de que minha cunhada estava grávida: eu iria ter uma sobrinha. Isso foi muito importante para mim, só que pediram para eu guardar segredo e eu não sei guardar segredo! Eu estava ansiosa para contar à minha mãe e eles estavam esperando um pouco para ter certeza. Depois que tiveram certeza que minha cunhada estava grávida mesmo, meu irmão ficou muito feliz e contou à minha mãe, porém ele e minha cunhada começaram a ter desentendimentos e se separaram. Ela continuou indo lá em casa e nós acompanhávamos a gravidez dela, que era muito especial.

Um dia, eu cheguei aqui na escola e recebi a notícia de que minha sobrinha havia nascido. Fiquei muito ansiosa para poder ir embora, mas eu não podia porque havia horários e matérias importantes. Quando cheguei a casa, queria muito ir ao hospital vê-la, mas minha mãe me falou que eu não podia e me pediu para esperar. Fiquei em casa esperando muito ansiosa pela recuperação delas. Quando elas saíram, fui ver minha sobrinha.

Houve um desentendimento entre a minha família e a família da minha cunhada e nós ficamos um tempo sem ver a menina. Às vezes, nós íamos lá e a víamos um pouquinho, mas eu mesma quase não ia, não gostava muito da minha cunhada. Com o passar do tempo, minha cunhada começou a se aproximar mais de nós e hoje eu sempre vejo minha sobrinha e a amo muito.

Depois de tudo isso, minha irmã recebeu a notícia de que estava grávida e hoje eu tenho duas sobrinhas que são especiais para mim e eu as amo muito.

4. Segunda retextualização em linguagem formal escrita:

Quando eu tinha treze anos - **foi ano** passado – fui a primeira a receber a notícia de que minha cunhada estava grávida: eu iria ter uma sobrinha. Isso foi muito importante para

mim, **mas me** pediram para guardar segredo e não sei guardar segredo! **Estava** ansiosa para contar **à** minha mãe, **porém meu irmão e minha cunhada** estavam esperando um pouco para ter certeza. **Depois que tiveram essa certeza**, meu irmão ficou muito feliz e contou a ela, porém ele e minha cunhada começaram a **se desentenderem** e se separaram. Ela continuou **frequentando nossa casa** e nós acompanhávamos a **gravidez, que** era muito especial.

Um dia, cheguei **à** escola e recebi a notícia de que minha sobrinha havia nascido. Fiquei muito ansiosa **para ir embora**, mas eu não podia porque havia horários **de** matérias importantes. Quando cheguei a casa, queria muito ir ao hospital vê-la, mas minha mãe me falou **que não** podia e me pediu para esperar. Fiquei em casa esperando muito ansiosa pela recuperação delas. Quando elas saíram **do hospital**, fui ver minha sobrinha.

Após certo tempo, houve um desentendimento entre a minha família e a família da minha cunhada e nós ficamos um tempo sem ver **minha sobrinha**. Às vezes, nós íamos **a casa delas e a víamos** um pouquinho, mas eu mesma quase não ia **porque** não gostava muito da minha cunhada. **Porém**, com o passar do tempo, minha cunhada começou a se aproximar mais de nós e hoje eu sempre vejo minha sobrinha e a amo muito.

Depois de tudo isso, minha irmã recebeu a notícia de que estava grávida e hoje eu tenho duas sobrinhas que são especiais para mim e eu as amo muito.

Tabela 5: Tabela de contagem e frequência dos MCs no Relato 4

Nome do MC	Código	Número de ocorrências
alongamentos/ênfases	1A	15
pausas silenciosas	1B	9
mudanças de tessitura	1C	1
velocidade da fala	1D	1
truncamentos	1E	11
dêiticos de tempo	2B	1
dêiticos de lugar	2C	4
palavras resumitivas ou explicativas	2D	2
expressões preenchedoras (pausas preenchidas)	3A	6
monotongações	4A	12
ditongações	4B	2
degeminações	4C	1
haplologias	4D	9
elisões	4G	1
síncopes	4H	3
apócopes	4I	21
aféreses	4J	6

pedidos de apoio	5B	1
organizacionais	5C	14
concordâncias inadequadas de número	6B	1
concordâncias inadequadas de pessoa	6C	5
concordâncias inadequadas de tempo/modo	6D	2
frases inacabadas	6E	3
regências inadequadas	6F	9

Quadro 10: Atividades realizadas com o Relato 5

<p><u>Relato 5 (aluna 2)</u></p> <p>Duração: 2 minutos e 5 segundos</p> <p>1. Escuta e transcrição do Relato 5:</p> <p><i>olá eu vim =falá= sobre a primeira vez [[qu(e)u]] fui à praia... éh:: um dia antes de =í= eu estava muito ansiosa... né? ((ri)) e:: eu fiquei acordada a =viage= toda #nun# dormi de tanta ansiedade e //tamém// comi demais <u>comi</u> ((ri)) =engordá= que é bom nada... =nó=/aí #chegô# lá... coloquei o biquíni fui +pa+ praia comi mUIto... eu fiquei na casa de uma amiga lá em Vitória Espírito Santo... éh:: e lá //tamém// tinha uma pisCIna aí eu fui #[[cum(a)miga]]# minha... =nó= a gente saía demais lá... a gente #andô# de =trenzim= da Galinha PintadInha... <u>tomamo sorvEte... ia +pa+ fEsta...</u> e comemos mu::Ito ((ri)) e:: ((longa pausa, faz um estalo com a boca e ri)) =nó= e foi muito bom sabe? e //tamém// eu fui em sete praias lá <u>na #primera# praia eu não gostei</u> muito não né? porque:: tinha umas <u>algas viva</u> LÁ aí pegava no meu pé ((ri)) aí ficava tipo dando um choque... \mais\ na segunda praia na #tercera# <u>foi ótima</u> na quarta <u>as ondas era</u> muito grande que... eu não consegui =nadá= né? então #nun# #dexaro# eu =nadá= <u>fiquei muito</u> m/mais ou =meno= <u>dois metro de ondas...</u> e:: lá //tamém// <u>as areia era igual</u> éh vidro... não podia nem =ficá= <u>descalço...</u> e \mais\ foi bom sabe? eu #nun# vum/nadei muito não porque... éh:: #sô# muito medrosa com água prefiro piscina ((ri)) porque:: aí é bom né? piscina tem A BORda pra gente =escorÁ= tudo... e:: =ma= <u>eu //tamém// a gente ia +puma+ ilha lá</u> \mais\... foi muito perigOso eu tenho medo de =afogÁ= esses trem... =nó= \mais\ foi muito bom mesmo éh::... a gente saía a gente dormia só de madrugada também... éh::... foi muito muito muito bom //memo// e espero //tamém// que eu possa =í= a próxima vez +pa+ praia né? porque... eu fui só uma vez \mais\ eu fui em sete +pa+ mim foi muito bom... e:: só isso¹⁷</i></p>

¹⁷J. M. N., 14 anos, cursando o 9º ano do Ensino Fundamental

2. Identificação e classificação dos Marcadores Conversacionais:

olá(5A) eu vim =falá=(4I) sobre a primeira vez [[qu(e)u]](4C) fui à praia...(1B) éh::(1A / 3A) um dia antes de =í=(4I) eu estava muito ansiosa...(1B) né?(5B) ((ri)) e::(1A) eu fiquei acordada a =viage=(4I) toda #nun#(4A) dormi de tanta ansiedade e //tamém//(4H) comi demais comi(6E) ((ri)) =engordá=(4I) que é bom nada...(1B) =nó=/aí(4I / 3A / 1E) #chegô#(4A) lá...(1B) coloquei o biquíni fui +pa+(4D) praia comi mUIto(1A)...(1B) eu fiquei na casa de uma amiga lá (3A) em Vitória Espírito Santo...(1B) éh::(1A / 3A) e lá(3A) //tamém//(4H) tinha uma pisCIna(1A) aí(5C) eu fui #[[cum(a)miga]]# (4A / 4C) minha...(1B) =nó=(4I / 3A) a gente saía(1A) demais lá(3A)...(1B) a gente #andô#(4A) de =trenzim=(4I) da Galinha PintadInha(1A)...(1B) tomamo(6B) sorvEte(1A)...(1B) ia +pa+(4D) fEsta(1A)(6B / 6F)...(1B) e comemos mu::Ito(1A) ((ri)) e::(1A)...(1B) ((longa pausa, faz um estalo com a boca e ri)) =nó=(4I / 3A) e foi muito bom sabe?(5B) e //tamém//(4H) eu fui em(6F) sete praias lá(3A) na #primera#(4A) praia eu não gostei(6F) muito não né?(5B) porque::(1A) tinha umas algas viva(6B) LÁ(2C / 1A) aí(5C) pegava no meu pé ((ri)) aí(5C) ficava tipo(2D) dando um choque...(1B) \mais\ (4F) na segunda praia na #tercera#(4A) foi ótima(6B) na quarta as ondas era(6B) muito grande que...(1B) eu não consegui =nadá=(4I) né?(5B) então #nun# (4A) #dexaro#(4A) eu =nadá=(4I) fiquei muito(6E) m/mais(1E) ou =meno=(4I) dois metro de ondas(6B)...(1B) e::(1A) lá(3A) //tamém//(4H) as areia era igual éh(6B / 1E / 3A) vidro...(1B) não podia nem =ficá=(4I) descalço...(1B) e \mais\ (4F) foi bom sabe?(5B) eu #nun#(4A) vum/nadei(1E) muito não porque...(1B) éh::(1A / 3A) #sô#(4A) muito medrosa com água prefiro piscina ((ri)) porque::(1A) aí é bom né?(5B) piscina tem A BORda(1A) pra gente(6C) =escorÁ=(4I / 1A) tudo(3B)...(1B) e::(5C / 1A) =ma=(4I) eu //tamém//(4H / 6E) a gente ia +puma+(4D) ilha lá(3A) \mais\ (4F)...(1B) foi muito periGOso(1A) eu tenho medo de =afoGÁ=(4I / 1A) esses trem(3B)...(1B) =nó=(4I / 3A) \mais\ (4F) foi muito bom mesmo éh::(3A / 1A)...(1B) a gente saía(1A) a gente dormia só de madrugada também...(1B) éh::... (3A / 1A / 1B) foi muito muito muito bom //memo//(4H) e espero //tamém//(4H) que eu possa =í=(4I) a próxima vez +pa+(4D) praia né?(5B) porque...(1B) eu fui só uma vez \mais\ (4F) eu fui em(6F) sete +pa+(4D) mim foi muito bom...(1B) e::(1B) só isso

3. Primeira retextualização sem os MCs, mas com algumas correções na forma:

Eu vim falar sobre a primeira vez que fui à praia. Um dia antes de ir, eu já estava muito ansiosa! Fiquei acordada a viagem toda, não dormi de tanta ansiedade e também comi demais! Engordar que é bom, nada! Chegando lá, coloquei o biquíni, fui à praia e comi muito. Eu fiquei na casa de uma amiga em Vitória - Espírito Santo - onde havia uma piscina.

Fui com uma amiga minha, nós saímos demais: andamos de trenzinho da Galinha Pintadinha, tomamos sorvete, fomos a festas e comemos muito! Foi muito bom.

Eu fui a sete praias: da primeira eu não gostei muito porque havia algumas águas-vivas que se encostavam ao meu pé e ficavam dando uma espécie de choque; a segunda e a terceira eram ótimas; na quarta, as ondas eram tão grandes que eu não consegui nadar, então não me deixaram ficar na água - eram ondas de mais ou menos dois metros e a areia parecia vidro, ninguém podia ficar descalço - mas foi bom. Eu não nadei muito porque tenho muito medo do mar, prefiro piscina, pois tem a borda para eu me escorar.

Nós fomos a uma ilha, mas o lugar era muito perigoso, eu tive medo de me afogar. Ainda assim foi muito bom mesmo, pois nós saíamos e dormíamos só de madrugada. Espero que eu possa ir uma próxima vez à praia porque só fui uma vez, mas fui a sete praias, o que para mim foi muito bom.

4. Segunda retextualização em linguagem formal escrita:

Eu vou **contar** sobre a primeira vez que fui à praia. Um dia antes de ir, eu já estava muito ansiosa! Fiquei acordada a viagem toda, não dormi de tanta ansiedade e também comi demais! Engordar que é bom, nada! Chegando lá, coloquei o biquíni, fui à praia e comi muito. **Fiquei** na casa de uma amiga em Vitória - Espírito Santo - onde havia uma piscina.

Fiz essa viagem com uma amiga minha e **nós duas saímos demais na cidade:** andamos de trenzinho da Galinha Pintadinha, tomamos sorvete, fomos a festas e comemos muito! Foi **ótimo**.

Fui a sete praias: da primeira eu não gostei muito porque havia algumas águas-vivas que se encostavam ao meu pé e ficavam dando uma espécie de choque; a segunda e a terceira eram ótimas; na quarta, as ondas eram tão grandes que eu não consegui nadar, então não me deixaram ficar na água - eram ondas de mais ou menos dois metros e a areia parecia vidro, eu não podia nem ficar descalça - mas foi bom. **Não** nadei muito porque tenho muito medo do mar, prefiro piscina, pois tem a borda para eu me escorar.

Nós fomos a uma ilha, mas era muito perigosa, **tive** medo de me afogar. Ainda assim foi **legal**, pois nós saíamos e dormíamos **apenas** de madrugada. Espero que eu possa ir uma próxima vez **a um lugar que possua praias**, porque só fui uma vez, mas fui **a sete delas**, o que para mim foi muito bom.

Tabela 6: Tabela de contagem e frequência dos MCs no Relato 5

Nome do MC	Código	Número de ocorrências
alongamentos/ênfases	1A	24
pausas silenciosas	1B	8
truncamentos	1E	4
dêiticos de lugar	2C	1
palavras resumitivas ou explicativas	2D	1
expressões preenchedoras (pausas preenchidas)	3A	16
resumidores	3B	2
monotongações	4A	9
degeminações	4C	2
haplologias	4D	5
epênteses	4F	5
síncopes	4H	7
apócopes	4I	17
inícios de conversa	5A	1
pedidos de apoio	5B	7
organizacionais	5C	4
concordâncias inadequadas de número	6B	7
concordâncias inadequadas de pessoa	6C	1
frases inacabadas	6E	3
regências inadequadas	6F	4

Quadro 11: Atividades realizadas com o Relato 6

Relato 6 (aluna 3)

Duração: 1 minuto e 24 segundos

1. Escuta e transcrição do Relato 6:

ano passado fui [nu'a] =viage= pra roça [cu'a] minha mãe meu padrasto meu irmão e minha irmã... ((faz um estalo com a boca e toma fôlego)) foi muito bom chegando lá fiquei na casa do meus avós...((faz um estalo com a boca)) depois::s nós foi:: ((faz um estalo com a boca)) nós #chegô# lá((faz um estalo com a boca)) nós foi =vê= //miás// tia meus tios... fui =vê= //miá// vó parte de... pAi...((toma fôlego)) foi muito bom...((faz um estalo com a boca))

#chegô#... à noitE a gente assistiu filme... fomo::s saímos fomos =comê= cachorro-quente... ((faz um estalo com a boca)) depoi::s...((faz um estalo com a boca)) //nói::s//... #voltô# pra casa assistiu TV dormiu... no #otro# dia... ((faz um estalo com a boca)) a gente foi [pum] rio próximo que tinha lá... #ficô# lá um tempo depois a gente fomos +po+ campo =jogá= bola... depois:: eu subi pra casa... tomei banho descí +puma+ festa que tinha numa quadra lá embaixo... e:: foi muito bom... ((faz um estalo com a boca)) gostei porque::... foi ótimo depois eu fui num aniversário de uma amiga minha que tinha lá... ((tomou fôlego)) de quinze anos... ((faz um estalo com a boca)) foi muito bom tiramos muitas fotos... comemos... muito... ((faz um estalo com a boca)) tinha muita coisa boas... gostei... e só isso¹⁸

2. Identificação e classificação dos Marcadores Conversacionais:

ano passado fui [nu'a](4G / 6F) =viage=(4I) pra roça [cu'a](4G) minha mãe meu padrasto meu irmão e minha irmã...(1B) ((faz um estalo com a boca e toma fôlego)) foi muito bom chegando lá fiquei na casa do meus avós(6B)...(1B)((faz um estalo com a boca)) depoi::s(2B / 1A) nós foi::(1A / 6B / 6E) ((faz um estalo com a boca)) nós #chegô#(4A / 6B) lá(3A)((faz um estalo com a boca)) nós foi =vê=(4I / 6B) //miás//(4H) tia(6B) meus tios...(1B) fui =vê=(4I) //miá//(4H) vó parte de...(1B) pAi...(1B)((toma fôlego)) foi muito bom...(1B)((faz um estalo com a boca)) #chegô#(4A / 2B)...(1B) à noitE(1A) a gente assistiu filme...(1B) fomo::s(1A / 6E / 6B) saímos fomos(6B) =comê=(4I) cachorro-quente...(1B / 6B) ((faz um estalo com a boca)) depoi::s(1A / 2B)...((faz um estalo com a boca)) //nói::s//(4H)...(1B) #voltô#(4A) pra casa assistiu TV dormiu(6B)...(1B) no #otro#(4A) dia...(1B) ((faz um estalo com a boca)) a gente foi [pum](4G) rio próximo que tinha lá...(1B) #ficô#(4A / 6B) lá (3A)um tempo depois(2B) a gente fomos(6B) +po+(4G) campo =jogá=(4I) bola...(1B) depois::(1A / 2B) eu subi pra casa...(1B) tomei banho descí +puma+(4D / 4G) festa que tinha numa quadra lá embaixo...(1B) e::(1A) foi muito bom...(1B) ((faz um estalo com a boca)) gostei porque::(1A)...(1B) foi ótimo depois(2B) eu fui num aniversário de uma amiga minha que tinha lá(3A / 1D)...(1B) ((tomou fôlego)) de quinze anos...(1B) ((faz um estalo com a boca)) foi muito bom tiramos muitas fotos...(1B) comemos...(1B) muito...(1B) ((faz um estalo com a boca)) tinha muita coisa boas(6B)...(1B) gostei...(1B) e só isso

3. Primeira retextualização sem os MCs, mas com algumas correções na forma:

¹⁸ F. B. N., 15 anos, cursando o 9º ano do Ensino Fundamental

Ano passado, fui a uma viagem para a roça com a minha mãe, meu padrasto, meu irmão e minha irmã, foi muito bom! Chegando lá, fiquei na casa dos meus avós e nós fomos ver minhas tias, meus tios e minha avó por parte de pai. Quando anoiteceu, nós assistimos a filmes e saímos para comer cachorros-quentes, depois voltamos para casa, assistimos TV e dormimos.

No outro dia, nós fomos a um rio próximo de lá, ficamos um tempo e depois fomos ao campo jogar bola. Eu subi para a casa, tomei banho e desci para uma festa que estava acontecendo em uma quadra lá embaixo, foi ótimo! Depois, eu fui ao aniversário de uma amiga minha - de quinze anos - tiramos muitas fotos, comemos muito, havia muitas coisas boas. Eu gostei!

4. Segunda retextualização em linguagem formal escrita:

Ano passado, fui a uma viagem para a roça **com minha** mãe, meu padrasto, meu irmão e minha irmã, foi muito bom! Chegando lá, **fiquei hospedada na casa dos meus avós maternos e saímos para ver** minhas tias, meus tios e minha avó **paterna**. Quando anoiteceu, **assistimos** a filmes e saímos para comer cachorros-quentes, depois voltamos para casa, assistimos TV e dormimos.

No outro dia, **fomos** a um rio próximo **da cidade**, ficamos um tempo e depois fomos ao campo jogar bola. **Mais tarde, voltei para a casa**, tomei banho e **fui** a uma festa que estava acontecendo em uma quadra **na parte baixa da cidade**, foi ótimo! Depois, fui ao aniversário de uma amiga minha - de quinze anos - tiramos muitas fotos, comemos muito, havia muitas coisas boas. Eu gostei!

Tabela 7: Tabela de contagem e frequência dos MCs no Relato 6

Nome do MC	Código	Número de ocorrências
alongamentos/ênfases	1A	8
pausas silenciosas	1B	8
palavras resumitivas ou explicativas	1D	1
dêiticos de tempo	2B	6
expressões preenchedoras (pausas preenchidas)	3A	3
monotongações	4A	5
haplologias	4D	1
elisões	4G	5
síncopes	4H	3

apócofes	4I	5
concordâncias inadequadas de número	6B	12
frases inacabadas	6E	2
regências inadequadas	6F	1

Quadro 12: Atividades realizadas com o Relato 7

<p><u>Relato 7 (aluno 4)</u></p> <p>Duração: 2 minutos e 15 segundos</p> <p>1. Escuta e transcrição do Relato 7:</p> <p><i>bom eu #vô# =começá= falando sobre //miá// festa de aniversário de cinco anos...((tomou fôlego)) que tipo assim nossa família não tinha muita condição de =fazê::=... festa <u>essas coisa né?</u>... aí... eu #nun#/na verdade eu não lembro dessa festa //miá// mãe que me #contô# o caso que que aconteceu <u>essas coisa...</u>((tomou fôlego)) aí... nesse dia //miá// tia tinha preparado uma festa surpresa <u>só que...</u> claro eu ~tava~ com //miá// mãe //miá// mãe #ficô# passeando com <u>a gente</u> um tempinho... e eu sem =entendê= porque era a #primera# vez que ela saía *coá* <u>gente</u> esse tempo todo... aí era //miá// festa de aniversário e fazia um tempão que eu não tinha nenhum aniversário... QUANdo:: eu cheguei... [lem] casa... as luzes ~tavam~ apagadas... aí vai lá... quando eu f/fui =vê= a/acendeu a luz era uma festa de:: surpresa de aniversá::rio e tal... ~tava~ //miá// tia ~tava~ //miá// vó ~tava~... todo mundo ~tava~ <u>alguns colegas</u> da minha mãe... alguns vizinhos <u>essas coisa...</u> só que lá também ~tava~ o meu primo... o meu primo de s/s/s... também tinha cinco anos né? acho que ele tinha seis anos... aí a gente ~tava~... curtindo a festa tinha salgado refrigerante... tudo c/conto há tinha até o:: meu docinho preferIdo <u>essas coisa...</u> foi realmente uma festa muito i-nesquecível pra mim... \mais\ nela ~teve~ um com/um acontecimento inesperado nela né?... <u>na festa quando o meu primo foi...</u> =cantá= <u>parabéns junto comigo na/a gente ~tava~ cantando parabéns...</u> aí ~tava~ todo mundo cantando e tal e pá... aí todo mundo... cantando e do nada... meu primo #começô# a =corrê= brincando com a... com <u>uns =meninin=</u> lá... aí meu primo to/tropeça... bate a cara no bolo e cai com tu/com ((celular vibra)) tudo na mesa... aí ele cai com tudo que ~tava~ na mesa aí... aí eu t/eu olho pra... //miá// mãe disse que eu olhei com uma cara de::... [tipassim] eu olhei com uma cara [tipassim] =nó= <u>perdi meu bolo de aniversário que que eu #vô# =arrumá= agora?... depois/depois que aconteceu ISSO //miá//</u></i></p>
--

mãe... #juntô# um #=dinheirin=# com o pessoAL #comprô# uma pizza e #ficô# tudo resolvido... e esse:: é o fim da minha::... do meu caso né? no caso¹⁹

2. Identificação e classificação dos Marcadores Conversacionais:

bom(5A) eu #vô# (4A) =começá=(4I) falando sobre //miá//(4H) festa de aniversário de cinco anos...(1B)((tomou fôlego)) que tipo assim (2D) nossa família não tinha muita condição de =fazê::=(4I / 1A)... (1B) festa essas coisa (2D / 6B) né?(5B)...(1B) aí (5C)...(1B) eu #nun#/na (6E / 4A / 1E) verdade eu não lembro dessa festa //miá//(4H) mãe que me #contô#(4A) o caso que que aconteceu essas coisa(2D / 6B)...(1B)((tomou fôlego)) aí(5C)...(1B) nesse dia //miá//(4H) tia tinha preparado uma festa surpresa só que(6E)...(1B) claro eu ~tava~(4J) com //miá//(4H) mãe //miá//(4H) mãe #ficô#(4A) passeando com a gente(6C) um tempinho...(1B) e eu sem =entendê=(4I) porque era a #primera#(4A) vez que ela saía *coá* (4B) gente(6C) esse tempo todo...(4I) aí (5C) era //miá//(4H) festa de aniversário e fazia um tempão que eu não tinha nenhum aniversário...(1B) QUANdo:: (1A) eu cheguei...(1B) [lem] (4G / 6F) casa...(1B) as luzes ~tavam~(4J) apagadas...(1B) aí (5C) vai lá(5C / 1D)...(1B) quando eu f/fui(1E) =vê=(4I) a/acendeu(4I) a luz era uma festa de:: (1A) surpresa de aniversá::rio(1A) e tal(2D)...(1B) ~tava~(4J) //miá//(4H) tia ~tava~(4J) //miá//(4H) vó ~tava~(4J)...(1B) todo mundo(2D) ~tava~(4J) alguns colegas (6B) da minha mãe...(1B) alguns vizinhos essas coisa(2D / 6B)...(1B) só que lá(3A) também ~tava~(4J) o meu primo...(1B) o meu primo de s/s/s(1E)...(1B) também tinha cinco anos né?(5B) acho que ele tinha seis anos...(1B) aí(5C) a gente ~tava~(4J)...(1B) curtindo a festa tinha salgado refrigerante...(1B) tudo c/conto há(2D) tinha até o::(1A) meu docinho preferIdo(1A) essas coisa(2D / 6B)...(1B) foi realmente uma festa muito i-nesquecível(1D) pra mim...(1B) \mais\ (4F) nela ~teve~(4J) um com/um(1E) acontecimento inesperado nela né?(5B)...(1B) na festa quando o meu primo foi...(1B) =cantá=(4I) parabéns junto comigo na/a(6E / 1E) gente ~tava~(4J) cantando parabéns...(1B) aí(5C) ~tava~(4J) todo mundo cantando e tal e pá(2D)...(1B) aí(5C) todo mundo...(1B) cantando e do nada...(1B) meu primo #começô#(4A) a =corrê=(4I) brincando com a...(1B) com uns =meninin=(4I / 6B) lá(3A)...(1B) aí(5C) meu primo to/tropeça(1E)...(1B) bate a cara no bolo e cai com tu/com(1E) ((celular vibra)) tudo na mesa...(1B) aí(5C) ele cai com tudo que ~tava~(4J) na mesa aí(5C)...(1B) aí(5C) eu t/eu(1E) olho pra(6E)...(1B) //miá//(4H) mãe disse que eu olhei com uma cara de::(1A)...(1B)

¹⁹ I. F. J., 14 anos, cursando o 9º ano do Ensino Fundamental

[tipassim](4G / 2D / 1C) eu olhei com uma cara [tipassim](4G / 2D / 1C) =nó=(4I) perdi meu bolo de aniversário que que eu #vô#(4A) =arrumá=(4I) agora?... (1C / 1B) depois/depois(1E) que aconteceu ISSO(1A) //miá//(4H) mãe...(1B) #juntô#(4A) um #=dinheirin=#(4A / 4I) com o pessoAL(1A) #comprô#(4A) uma pizza e #ficô#(4A) tudo resolvido...(1B) e esse::(1A) é o fim da minha::(1B)...(1B) do meu caso né?(5B) no caso(1C)

3. Primeira retextualização sem os MCs, mas com algumas correções na forma:

Eu vou começar falando sobre minha festa de aniversário de cinco anos. Minha família não tinha muitas condições para fazer festas (na verdade eu não me lembro disso, minha mãe que me contou o caso). Nesse dia, minha tia havia preparado uma festa surpresa (claro que minha mãe ficou passeando comigo e fiquei sem entender porque era a primeira vez que ela me levava para sair depois de muito tempo). Essa era minha festa de aniversário e fazia bastante tempo que eu não ganhava nenhuma festa desse tipo.

Quando eu cheguei a casa, as luzes estavam apagadas; de repente, as luzes se acenderam e era uma festa surpresa de aniversário! Estavam minha mãe, minha tia, minha avó, alguns colegas da minha mãe, alguns vizinhos e também estava o meu primo que tinha uns cinco ou seis anos. Nós estávamos aproveitando a festa – havia salgados, refrigerantes, havia até o meu docinho preferido – foi realmente uma festa muito inesquecível para mim.

Houve um acontecimento inesperado: estávamos todos cantando parabéns e, de repente, meu primo começou a correr brincando com outros meninos; ele tropeçou, bateu o rosto no bolo e caiu com tudo que havia na mesa! Minha mãe disse que eu fiquei com um olhar que parecia dizer: “Nossa! Perdi meu bolo de aniversário. O que vou fazer agora?”. Então, ela juntou um dinheiro com os outros convidados, comprou uma pizza e ficou tudo resolvido.

4. Segunda retextualização em linguagem formal escrita:

Vou começar contando sobre minha festa de aniversário de cinco anos. Minha família não tinha muitas condições **financeiras** para fazer festas (na verdade eu não me lembro disso, minha mãe que me contou o caso). Nesse dia, minha tia **preparou** uma festa surpresa **para mim enquanto minha mãe ficou passeando comigo (fiquei sem entender porque era a primeira vez que ela me levava para sair depois de muito tempo).**

Quando **chegamos**, as luzes estavam apagadas; de repente, **elas** se acenderam e era uma festa surpresa de aniversário! Estavam minha mãe, minha tia, minha avó, alguns colegas da minha mãe, alguns vizinhos e também o meu primo que tinha uns cinco ou seis anos. **Estávamos** aproveitando a **comemoração** – havia salgados, refrigerantes, havia até o meu docinho preferido – foi realmente **um evento inesquecível** para mim.

Houve um acontecimento inesperado: estávamos todos cantando parabéns e, de repente, meu primo começou a correr brincando com outros meninos; **tropeçou**, bateu o rosto no bolo e caiu com tudo **o** que havia na mesa! Minha mãe disse que eu fiquei com um olhar que parecia dizer: “Nossa! Perdi meu bolo de aniversário. O que vou fazer agora?”. Então, ela juntou **dinheiro** com os outros convidados, comprou uma pizza e ficou tudo resolvido.

Tabela 8: Tabela de contagem e frequência dos MCs no Relato 7

Nome do MC	Código	Número de ocorrências
alongamentos/ênfases	1A	10
pausas silenciosas	1B	17
mudanças de tessitura	1C	4
velocidade da fala	1D	2
truncamentos	1E	9
palavras resumitivas ou explicativas	2D	11
expressões preenchedoras (pausas preenchidas)	3A	2
monotongações	4A	11
ditongações	4B	1
epênteses	4F	1
elisões	4G	3
síncopes	4H	10
apócopes	4I	12
aféreses	4J	12
inícios de conversa	5A	1
pedidos de apoio	5B	4
organizacionais	5C	12
concordâncias inadequadas de número	6B	6
concordâncias inadequadas de pessoa	6C	2
frases inacabadas	6E	4
regências inadequadas	6F	1

Quadro 13: Atividades realizadas com o Relato 8

Relato 8 (aluna 5)

Duração: 1 minuto e 21 segundos

1. Escuta e transcrição do Relato 8:

semana passada... foi... eu... e a professora... e o nosso time... na escola Santo Antônio... no bairro Funcionários... =disputá= um campeonato... #chegô# lá... estava todos nós confiantes que \nóis\ íamos =ganhá= esse jogo... só que... no #primero# apito... nós tomamos... dois a zero... o tempo foi passando... nós fomos bebendo água... e confiantes que ainda ia =ganhá=... no segundo tempo... a gente... f::omos... e tomamos mais dois gol... isso #ficô# quatro a zero... e no final... tomamos... cinco gols... e depois fizemos mais um... com isso a gente perdeu ficamos tristes... e não ganhamos o jogo... com isso... nós fomos aprendendo a #trenar# porque a gente nunca treinava... aí... no próximo jogo que nós ti/nós tivemos... foi na... segunda-#fera# agora... nós ganhamos esse jogo por \treis\ a dois dois gol meu e um gol da minha #parcera#... de futsal... com isso nós ficamos muito feliz... aprendemos a #trenar#... e hoje... estamos aí... vencedoras²⁰

2. Identificação e classificação dos Marcadores Conversacionais:

semana passada...(1B) foi...(1B) eu...(1B) e a professora...(1B) e o nosso time...(1B) na escola Santo Antônio...(1B) no bairro Funcionários... (1B) =disputá=(4I) um campeonato...(1B) #chegô#(4A) lá...(1B) estava todos nós(6B) confiantes que \nóis(4F) íamos(6D) =ganhá=(4I) esse jogo...(1B) só que...(1B) no #primero#(4A) apito...(1B) nós tomamos...(1B) dois a zero...(1B) o tempo foi passando...(1B) nós fomos bebendo água...(1B) e confiantes que ainda ia(6B / 6D) =ganhá=(4I)...(1B) no segundo tempo...(1B) a gente...(1B) f::omos(1A / 2A)...(1B) e tomamos(6B) mais dois gol(6B)...(1B) isso(2A) #ficô#(4A) quatro a zero...(1B) e no final...(1B) tomamos...(1B) cinco gols...(1B) e depois fizemos mais um...(1B) com isso a gente perdeu ficamos(6B) tristes...(1B) e não ganhamos o jogo...(1B) com isso...(1B) nós fomos aprendendo a #trenar#(4A) porque a gente nunca treinava...(1B) aí(5C)...(1B) no próximo jogo que nós ti/nós(1E) tivemos...(1B) foi na...(1B) segunda-#fera#(4A) agora(2B)...(1B) nós ganhamos esse jogo por \treis\ (4F) a dois dois gol meu(6B) e um gol da minha #parcera#(4A)...(1B) de futsal...(1B) com isso nós ficamos muito feliz(6B)...(1B) aprendemos a #trenar#(4A)...(1B) e hoje...(1B) estamos aí...(1B) vencedoras

3. Primeira retextualização sem os MCs, mas com algumas correções na forma:

²⁰ A. E. S., 14 anos, cursando o 9º ano do Ensino Fundamental

Semana passada, fui eu, a professora e o nosso time, na escola Santo Antônio, no bairro Funcionários, disputar um campeonato. Chegando lá, estávamos todos confiantes que iríamos ganhar o jogo, mas no primeiro apito, o placar ficou em dois gols a zero.

O tempo foi passando, nós fomos bebendo água e continuamos confiantes que ainda iríamos ganhar. No segundo tempo, nós sofremos mais dois gols e o placar ficou em quatro a zero e, no final, sofremos cinco gols e fizemos um. Com isso, nós perdemos e ficamos tristes, mas aprendemos a treinar porque nós nunca treinávamos.

No próximo jogo, que aconteceu na última segunda-feira, nós ganhamos por três a dois: dois gols meus e um gol da minha parceira de futsal. Assim, nós ficamos muito felizes e aprendemos a treinar. Hoje, somos vencedoras.

4. Segunda retextualização em linguagem formal escrita:

Semana passada, fui eu, a professora e o nosso time, à escola Santo Antônio, no bairro Funcionários, disputar um campeonato. Chegando lá, estávamos todos confiantes que iríamos ganhar o jogo, mas no primeiro **tempo** o placar ficou em dois gols a zero.

Durante o intervalo, bebemos água e continuamos confiantes que ainda iríamos ganhar. No segundo tempo, **sofremos** mais dois gols e o placar ficou em quatro a zero. **No final**, sofremos cinco gols e fizemos um. **Dessa forma, perdemos** e ficamos tristes, mas aprendemos a treinar porque nunca treinávamos.

No próximo jogo, que aconteceu na última segunda-feira, nós ganhamos por três a dois: dois gols meus e um gol da minha parceira de futsal, **ficamos muito felizes. Percebemos que o treino fez diferença e, hoje, somos vencedoras.**

Tabela 9: Tabela de contagem e frequência dos MCs no Relato 8

Nome do MC	Código	Número de ocorrências
alongamentos/ênfases	1A	1
pausas silenciosas	1B	16
truncamentos	1E	1
fóricos	2A	2
dêiticos de tempo	2B	1
monotongações	4A	7
epênteses	4F	2
apócopies	4I	3

organizacionais	5C	1
concordâncias inadequadas de número	6B	7
concordâncias inadequadas de tempo/modo	6D	2

4.2 Análise

Apresentamos, agora, uma tabela geral de contagem e frequência dos MCs encontrados nos Relatos de 4 a 8.

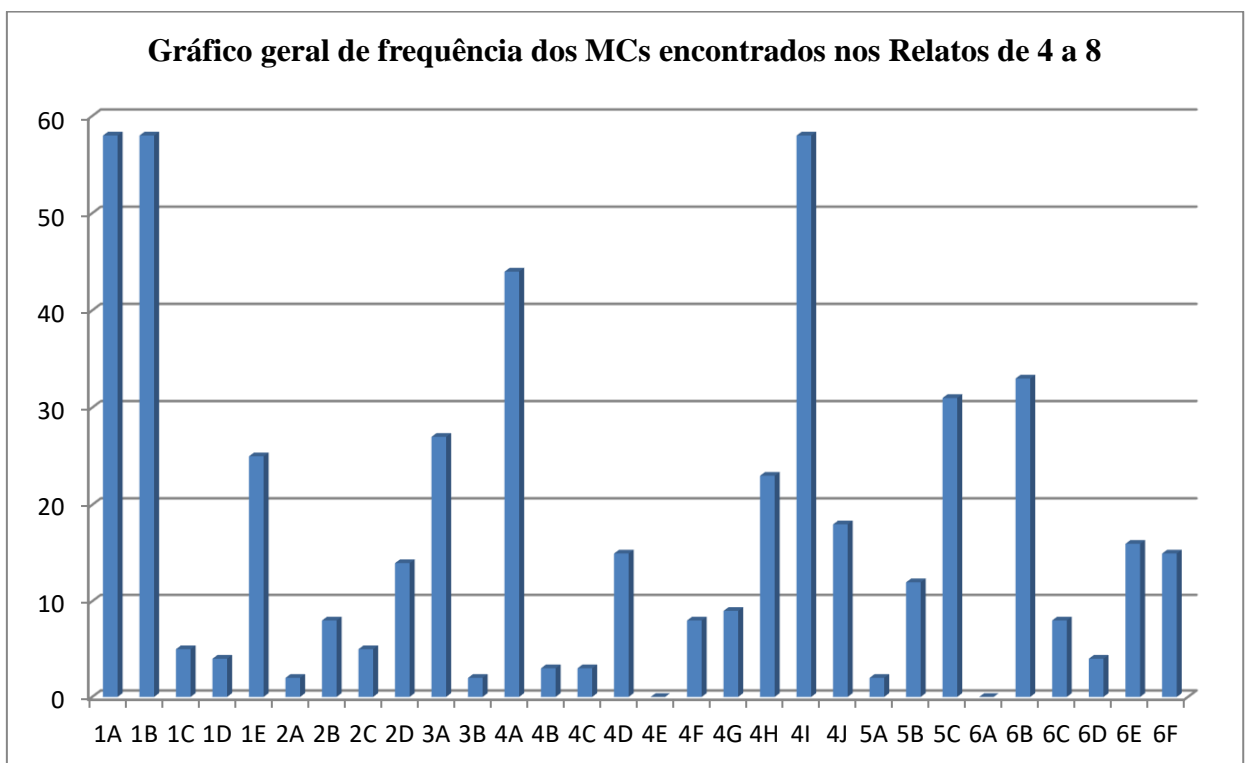
Tabela 10: Tabela geral de contagem e frequência dos MCs nos Relatos de 4 a 8

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

concordâncias inadequadas de pessoa	6C	5	1	0	2	0	8
concordâncias inadequadas de tempo/modo	6D	2	0	0	0	2	4
frases inacabadas	6E	3	3	2	4	4	16
regências inadequadas	6F	9	4	1	1	0	15

A partir dessa tabela, criamos o seguinte gráfico de frequência dos MCs encontrados nos Relatos de 4 a 8.

Gráfico 2: Gráfico geral de frequência dos MCs encontrados nos Relatos de 4 a 8



Para a análise desses resultados, gostaríamos de salientar que este é um tipo de trabalho em que sempre podemos identificar novos MCs. Ao ouvir os relatos mais de uma vez, uma mesma pessoa poderá encontrar novos marcadores, o que possivelmente também ocorrerá caso pessoas diferentes ouçam os relatos e depois comparem os marcadores encontrados. Analisaremos, agora, alguns dados do gráfico que merecem nossa atenção.

Os marcadores *alongamentos/ênfases (1A)* e *pausas silenciosas (1B)* foram dos mais utilizados nos relatos: 58 vezes cada um. Observamos que em grande parte das ocorrências,

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

Os marcadores *apócofes (4I)* e *monotongações (4A)* também tiveram um grande número de ocorrências nos relatos: este com 44 ocorrências e aquele com 58. A frequência de uso desses marcadores pode igualmente ser observada no cotidiano, atualmente, entre os falantes de Belo Horizonte. *Apócofes* aparecem em especial nos verbos na forma infinitiva como, por exemplo, no trecho: “*olá eu vim **falá** sobre...*” (Relato 5); *monotongações* aparecem, principalmente, no ditongo [ow] em final de palavras como, por exemplo, no trecho: “*(...) minha mãe **falô** que não podia (...)*” (Relato 4). O uso frequente desses MCs da fala também foi percebido pela pesquisadora nas produções escritas, anteriores ao projeto, realizadas pelos alunos. Acreditamos que a identificação desses marcadores foi um dos pontos essenciais para melhorar as produções escritas dos discentes, auxiliando-os a criarem uma consciência de um fenômeno comum, socialmente aceito na oralidade, mas não na escrita padrão.

O marcador *concordâncias inadequadas de número (6B)* ocorreu 33 vezes, o que já era esperado, pois é um fenômeno recorrente na fala espontânea, percebido como natural, sem afetação, conforme explicitamos anteriormente. Outro marcador bastante utilizado nos relatos foi o *organizacionais (5C)*, que apareceu 31 vezes. Acreditamos que o alto índice desse último MC está relacionado ao tipo textual narrativo característico do gênero selecionado, pois esse marcador auxilia na organização do discurso, separando, sequenciando ou conectando ideias.

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

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

Os marcadores *próteses* (4E) e *concordâncias inadequadas de gênero* (6A) não apareceram nenhuma vez nos relatos. Não é muito comum escutarmos na atual fala cotidiana dos moradores de Belo Horizonte o fenômeno representado pelo MC *próteses*, o que foi refletido aqui. No caso das *concordâncias inadequadas de gênero*, observamos que só há confusões de gênero quando aparecem nomes femininos e masculinos em sequência, como: “os meninos e as meninas bonitas (bonitos?)”. As pessoas evitam na fala tais construções e dizem: “os meninos bonitos e as meninas bonitas” ou “os meninos e as meninas, todos bonitos”, acreditamos que por esse motivo não houve ocorrências desse MC nos relatos.

Faremos, a seguir, algumas observações sobre as retextualizações realizadas.

4.3 Retextualizações

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

Outras situações como a explicitada no parágrafo anterior podem ser notadas nas demais retextualizações; no entanto, não iremos nos aprofundar nesse tipo de análise, já que nosso objetivo de trabalho com a retextualização foi o de auxiliar os alunos a compreenderem as diferenças entre fala e escrita de acordo com o contexto de produção. Procuramos deixar

claro, ainda, que um mesmo texto oral pode apresentar diversas versões de retextualizações, dependendo de quem e de quantas vezes as faça.

A partir dessas análises e das etapas desta pesquisa apresentadas até aqui, faremos, no próximo capítulo, algumas considerações finais sobre nosso trabalho.

Sumário do capítulo

Alguns contratemplos fizeram com que o projeto de ensino fosse aplicado no início do segundo semestre de 2018, no decorrer de pouco mais de 2 meses. Durante todo o período de aplicação, foram utilizadas as 6 aulas semanais de 50 minutos cada, disponíveis para a disciplina de Língua Portuguesa nos nonos anos do Ensino Fundamental.

Doze alunos se ofereceram para fazer as gravações dos *relatos de experiência vivida*, dos quais selecionamos oito. Como as atividades estavam repetitivas e cansativas para os discentes, acabamos optando por trabalhar com 5 desses 8 relatos, que foram expostos neste capítulo, um relato de cada vez, seguindo as etapas das atividades realizadas. Ao final da exposição de todos os relatos, apresentamos uma tabela e um gráfico com a contagem e frequência dos MCs identificados e classificados nesses textos orais.

Os MCs com maior índice de frequência foram: *alongamentos/ênfases (1A – 58 vezes)*, *pausas silenciosas (1B – 58 vezes)*, *apócopas (4I – 58 vezes)*, *monotongações (4A – 44 vezes)*, *concordâncias inadequadas de número (6B – 33 vezes)*, *organizacionais (5C – 31 vezes)* e *expressões preenchedoras (pausas preenchidas) (3A – 27 vezes)*. Aqueles com menor índice de frequência foram: *fóricos (2A – 2 vezes)*, *inícios de conversa (5A – 2 vezes)*, *resumidores (3A – 2 vezes)*, *próteses (4E – nenhuma vez)* e *concordâncias inadequadas de gênero (6A – nenhuma vez)*.

Não nos aprofundamos na análise das retextualizações, já que nosso objetivo de trabalho com esse processo foi o de auxiliar os alunos a compreenderem as diferenças entre fala e escrita de acordo com o contexto de produção. Procuramos deixar claro, ainda, que um mesmo texto oral pode apresentar diversas versões de retextualizações, dependendo de quem e de quantas vezes as faça.

Capítulo 5

Considerações finais

Concluimos que o projeto de ensino aplicado é válido por apresentar mudanças significativas no aprendizado dos alunos, partindo de situações autênticas em sala de aula, gerando interesse e participação ativa da maioria dos participantes. Além disso, a avaliação da aprendizagem é feita de forma processual e qualitativa, o que auxilia o professor na identificação do que precisa ser modificado ou revisto durante a aplicação do projeto. Relataremos, agora, diversas situações que aconteceram durante as atividades e, em alguns casos, sugeriremos também soluções pensadas para melhoria dos resultados.

No início do projeto, os alunos receberam as duas tabelas (“Tabela de Direções para Transcrição da Fala” e “Tabela de Marcadores Conversacionais da Fala”) e foram orientados a colá-las nos cadernos, pois seriam utilizadas em todas as atividades. Ainda assim, muitos as perdiam e ficavam solicitando novas cópias ao longo do trabalho.

A turma 902 era bastante infrequente e, como as atividades eram realizadas em grupo, às vezes um grupo inteiro faltava ou apenas um membro comparecia, o que dificultava a continuidade do trabalho eficientemente.

A atividade que gerou mais participação e interesse foi a de transcrição. Nesse momento, todos os membros do grupo prestavam atenção no relato oral e auxiliavam um colega (escolhido pelo próprio grupo) a transcrever (cada grupo recebeu 1 folha de papel almaço para cada relato, onde deveriam registrar as atividades coletivamente). Nas etapas de identificação de MCs e retextualização, eles costumavam eleger um membro do grupo para fazê-las e os demais ficavam conversando ou fazendo atividades aleatórias. Nesses casos, a pesquisadora intervinha, mas ainda assim não obtinha muito sucesso. Ficou claro que, para eles, o importante era o trabalho ser entregue pronto e não a efetiva participação de todos os membros em cada etapa.

Isso nos levou a perceber que muitos alunos apresentam dificuldades para trabalhar em grupo, querendo sempre individualizar as atividades. Uma possível solução seria, antes de começar a aplicação do projeto, trabalhar dinâmicas de grupo que auxiliassem os discentes a entenderem como a colaboração é importante para se obter resultados mais satisfatórios. Outra opção seria solicitar que cada membro do grupo entregasse sua folha com as respostas.

A compreensão das turmas sobre a divisão de parágrafos melhorou consideravelmente após a aplicação do projeto; no entanto, nas últimas atividades, alguns deles ainda saltavam linhas entre os parágrafos ou se esqueciam de deixar uma distância da margem.

Em todos os relatos orais, o som da letra “D” nos gerúndios não era pronunciado (falando: “falano”, comendo: “comeno”), o que nos parece comum entre os falantes de Belo Horizonte. No entanto, não nos aprofundamos nesse estudo e não consideramos esse fenômeno em nossas tabelas, o que acabou sendo muito cobrado pelos alunos, já que esse fenômeno ocorria com frequência. Sugerimos que esse caso seja estudado e acrescentado às tabelas para se obter resultados ainda mais efetivos.

A escuta dos relatos orais despertou bastante curiosidade e interesse nos alunos. Eles ficavam admirados com a forma como pronunciavam as palavras, com os sons que emitiam, com as risadas dos locutores que ocorreram em algumas gravações, com o conteúdo do relato em si e com algumas incoerências encontradas. Chamamos aqui de incoerências situações como a ocorrida no “Relato 7”, quando o locutor diz que não se lembra do caso e explica que foi sua mãe que lhe contou, para mais adiante dizer que foi uma festa inesquecível para ele. Casos parecidos podem ser percebidos nos outros relatos, o que admirava os alunos por notarem que são situações que passam despercebidas na dinâmica da fala cotidiana.

Cabe ressaltar, também, que a pesquisadora nunca revelava quem eram os alunos autores dos relatos, que podiam ser de qualquer uma das duas turmas. Isso também lhes causava fascínio e curiosidade, fazendo com que ficassem tentando adivinhar de quem era a voz na gravação. Em alguns casos, o próprio autor do relato se revelava e fazia piada com sua voz ou com sua maneira de falar. Foi bastante divertido.

Como já comentado no Capítulo 4 (Resultados, análise e retextualizações), a partir do “Relato 5”, os alunos começaram a se cansar e reclamar que as atividades estavam exaustivas e repetitivas. Inicialmente, pensávamos em não utilizar as 6 aulas semanais de Língua Portuguesa para a aplicação do projeto; utilizaríamos 2 ou 3, mesclando com outras atividades. No entanto, devido à greve dos servidores da educação, já mencionada, fomos obrigados a mudar os planos e utilizar todas as aulas semanais, o que acreditamos ter contribuído para tornar as atividades exaustivas. Outro fator relevante foi o tamanho dos textos: para a realização das atividades feitas com os relatos de aproximadamente 2 minutos eram necessárias de 6 a 8 aulas, o que tornava o trabalho cansativo.

Algumas soluções podem ser adotadas para minimizar esse problema: seguir o planejamento inicial de não utilizar todas as aulas semanais para o projeto; gravar relatos mais curtos; trabalhar com trechos das gravações, ao invés de utilizá-las na íntegra; reduzir o tamanho dos relatos de treino; utilizar um número menor de relatos; trabalhar as etapas em diferentes momentos (em uma semana, trabalhos de transcrição; em outra, trabalhos com os MCs; e assim sucessivamente).

Uma demanda veio a provar uma questão levantada por nós no Capítulo 2 (Referencial Teórico): a de que os alunos consideram a escrita mais correta que a fala. Em todos os relatos, quando eles iam dar início à etapa da retextualização, referiam-se a esta como “escrever certo”, considerando que a forma como os locutores falavam era “errada”. A pesquisadora, então, retomava algumas explicações já dadas anteriormente sobre as relações entre fala e escrita, repetindo que a escrita não é “mais correta” nem “mais importante” que a fala. Ainda assim, esse tipo de julgamento por parte deles era repetido na mesma etapa do relato seguinte.

É realmente difícil desmitificar essa questão com os alunos; afinal, eles provavelmente passaram toda a vida escolar com os professores (e talvez até outras pessoas) dizendo que eles falavam “errado” e que o “certo” era falar como as pessoas escreviam. De qualquer maneira, acreditamos na importância de se ter levantado essa questão em sala de aula, pois conseguimos fazer com que a maioria dos alunos a compreendesse, o que pode ser comprovado através das respostas às questões 3 e 4 do questionário abaixo, que tratam desse assunto.

Ao final da aplicação do projeto, foi entregue aos discentes o “Questionário de avaliação do projeto de ensino”, que teve como objetivos: verificar conhecimentos aprendidos e conhecer a opinião dos discentes sobre as atividades trabalhadas. A pesquisadora leu cada questão em voz alta em sala de aula, esclareceu dúvidas que surgiram e esperou que todos marcassem suas respostas antes de ler a próxima questão, a fim de que entendessem claramente as perguntas. Dos 45 alunos que participaram do projeto, 33 o responderam (os que estavam presentes no dia dessa atividade). A seguir, anexamos o questionário já com as respostas (ao lado de cada alternativa, anotamos, em negrito, o número de alunos que a marcaram).

Quadro 14: Questionário de avaliação do projeto de ensino com respostas

<p><u>Questionário de avaliação do projeto de ensino</u></p> <p>O questionário a seguir tem como objetivo analisar seu aprendizado após realizar as atividades do projeto de ensino que faz parte da dissertação de mestrado intitulada “Do oral para o escrito na escola: Uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa”. Você deverá responder honestamente as perguntas a seguir, marcando sua resposta com um X. Caso não entenda alguma pergunta, solicite ajuda da professora pesquisadora.</p>

1. Antes desse projeto, qual das atividades a seguir você já havia feito?

a) transcrição de texto oral – **0 respostas**

b) identificação e classificação de Marcadores Conversacionais – **1 resposta**

c) retextualização de texto oral para texto escrito – **2 respostas**

d) não havia feito nenhuma das atividades anteriores – **30 respostas**

2. Quando você fez as atividades com o **primeiro** relato de experiência vivida, qual foi o seu nível de dificuldade?

a) fácil – **5 respostas**

b) médio – **17 respostas**

c) difícil – **11 respostas**

3. As atividades lhe ajudaram a perceber as diferentes características das modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa?

a) sim, ajudaram muito. – **29 respostas**

b) sim, ajudaram um pouco. – **4 respostas**

c) não ajudaram. – **0 respostas**

4. Para você, qual modalidade é mais importante que as pessoas conheçam?

a) oral – **6 respostas**

b) escrita – **1 resposta**

c) as duas modalidades são igualmente importantes – **26 respostas**

5. Você compreendeu em quais situações do dia a dia devemos dar preferência para o uso da oralidade e em quais devemos dar preferência para o uso da escrita?

a) sim – **22 respostas**

b) mais ou menos – **11 respostas**

c) não – **0 respostas**

6. Na fase de reconhecimento do gênero *relato de experiência vivida*, analisamos, em nossas aulas, relatos orais dos colegas e de outras pessoas, que se transformaram em escritos. Além

disso, discutimos algumas características desse gênero e seu uso no cotidiano. As aulas dessa fase ajudaram você a compreender a função e a utilização sociais do *relato de experiência vivida*?

a) sim – **25 respostas**

b) mais ou menos – **8 respostas**

c) não – **0 respostas**

7. Você acha que é importante saber escrever de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa?

a) sim – **33 respostas**

b) não – **0 respostas**

8. Você aprendeu a retextualizar textos orais para escritos?

a) sim – **13 respostas**

b) mais ou menos – **20 respostas**

c) não – **0 respostas**

9. Você considera que as atividades realizadas durante o projeto são importantes para as aulas de Língua Portuguesa?

a) sim – **28 respostas**

b) um pouco – **5 respostas**

c) não – **0 respostas**

10. Dentre os conteúdos estudados durante o projeto, listados nas opções abaixo, **quais** você achou mais importante aprender?

a) transcrever textos orais - **25 respostas**

b) identificar e classificar Marcadores Conversacionais – **27 respostas**

c) retextualizar textos orais para textos escritos – **26 respostas**

d) criar parágrafos – **19 respostas**

e) regência de alguns verbos e nomes – **21 respostas**

f) concordância verbal e nominal nos períodos – **23 respostas**

g) ortografia de algumas palavras – **23 respostas**

h) outros: _____ - **0 respostas**

11. Quando você fez as atividades com o **último** relato de experiência vivida, qual foi o seu nível de dificuldade?

a) fácil – **26 respostas**

b) médio – **6 respostas**

c) difícil – **1 resposta**

12. O que você achou das atividades que fizemos nesse projeto?

a) ótimas. – **13 respostas**

b) boas. – **20 respostas**

c) ruins. – **0 respostas**

13. Há algum comentário sobre as atividades do projeto que você queira fazer?

Dos 33 alunos que responderam ao questionário, 22 fizeram comentários no espaço destinado à questão 13. Desses, 15 diziam basicamente o mesmo: que gostaram das atividades, mas que foram cansativas. Durante a aplicação do questionário, os alunos disseram que essa resposta à questão 13 era uma justificativa de terem marcado a letra “b” na questão 12, ou seja, eles só não julgaram as atividades do projeto como “ótimas” pelo número grande de aulas dedicadas a elas e pelo tamanho dos relatos, como já explicitado anteriormente. As

outras 7 respostas a essa questão foram bem satisfatórias. Replico-as a seguir da mesma maneira como foram escritas²¹:

1. *“Eu achei que foram boas pois aprendi muitas coisas que não sabia, foi uma boa experiencia.”* Y. A. A. P. turma 902

2. *“Eu gostei muito de fazer esse projeto, porque ajudou muito a escrita.”* A. L. G. G. turma 901

3. *“Eu gostei porque nós fizemos em grupo e as coisas que eu não gostei foi que as pessoas faltava no dia.”* I. C. B. turma 902

4. *“Acho que foi ótimas por que eu percebi o quanto nós erramos sem perceber, e faço de tudo para falar mais certo de hoje em diante.”* M. V. S. C. turma 901

5. *“Boas porque não foi tão chatos porque, ficamos sem fazer nada por muito tempo. Foram boas.”* C. A. S. turma 901

6. *“Foram boas porque aprendemos muito sobre transcrição, retextualização entre várias outras coisas. Foi um pouco cansativo.”* A. C. M. R. turma 901

7. *“No começo eu achei ruim mas o tempo passou eu achei boas até de mais.”* T. R. G. turma 901

Algumas dessas respostas, achamos importante comentar: na número 3, o aluno pertence à turma 902 que, como já exposto anteriormente, era bastante infrequente, ou seja, ele se refere à falta dos colegas nos dias de fazer as atividades; na número 4, podemos notar como o aluno ainda se confunde com as relações entre fala e escrita, acreditando que a primeira deve “imitar” a segunda, considerada por ele como “certa”; na questão 5, a aluna diz que ficaram “sem fazer nada”, o que demonstra que ela acredita que “fazer alguma coisa” é ter aulas convencionais, com matéria copiada no quadro e atividades no livro. Percebemos algo muito positivo nessa resposta 5, que é uma mudança no processo de aprendizagem em que o aluno não se sente fazendo um esforço, mas aprendendo de forma natural, com atividades que lhe são atraentes.

Voltando às perguntas do questionário, notamos, a partir das respostas à questão número 1, que o projeto foi realmente inovador. As respostas às questões 2 e 11 estão

²¹ Algumas respostas nos mostram a dificuldade que os alunos têm de se expressar através da escrita. Acreditamos que esse é um dos motivos para que, na rotina escolar, somente alguns deles respondam a questões que não sejam de múltipla escolha.

relacionadas, servindo como “termômetro” para o aprendizado dos alunos. Percebe-se, a partir das respostas dadas às duas questões, que as atividades se tornaram mais fáceis para eles no decorrer do projeto, o que nos leva a crer que eles compreenderam bem os processos estudados. As questões 3, 4 e 5, estão relacionadas às relações entre fala e escrita - amplamente discutidas em sala de aula - e as respostas dadas a elas nos mostram que, apesar de nem todos os discentes terem compreendido perfeitamente o funcionamento, e/ou a importância e/ou o uso desses dois sistemas da Língua Portuguesa, obtivemos um resultado satisfatório. Consideramos da mesma forma os resultados da questão 6, que trata do gênero selecionado para as atividades desse projeto.

Observamos unanimidade nas respostas à questão 7: todos os alunos que responderam ao questionário acham importante saber escrever de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa. Esse é mais um fato que comprova a supervalorização que a escola atribui à escrita, refletindo na opinião dos alunos. No entanto, as respostas à questão 8 revelam que os discentes não se sentem proficientes no uso de tal norma, o que corrobora com as demandas percebidas pela pesquisadora, culminando na proposição deste projeto. É importante observar que, apesar de estarem no último ano do Ensino Fundamental II e de terem feito várias retextualizações, eles ainda apresentavam insegurança e dificuldades com algumas estruturas da variedade formal.

As respostas à questão 9 revelam que a maioria dos alunos acreditou na importância do trabalho e o mesmo ocorreu com a questão 10. Chamamos a atenção, nessa última questão, para o número um pouco menor de marcações na alternativa “d) criar parágrafos”: segundo comentários orais de alguns alunos em sala, isso era algo que eles já haviam aprendido antes do projeto, portanto não marcaram. No entanto, a pesquisadora observou que grande parte deles não sabia dividir os parágrafos, colocando-os em qualquer lugar do texto, saltando linhas e sem muita coesão.

Após as considerações realizadas até aqui, gostaríamos de relembrar os objetivos deste trabalho:

- auxiliar na “formação humana integral” dos alunos, auxiliando-os a entenderem de que forma os conhecimentos adquiridos assistirão sua formação social e o exercício de sua cidadania, na medida em que eles aprenderão a servir-se adequadamente das modalidades oral e escrita da língua, em situações do cotidiano;

- contribuir para a percepção, por parte dos alunos, das diferentes características das modalidades orais e escritas;
- colaborar para que eles compreendam o uso social da língua de prestígio, em função das condições de produção do discurso como parte de sua formação cidadã;
- ensiná-los a analisar, criticamente, as principais características dos sistemas oral e escrito, bem como sua aplicabilidade social.

Consideramos que todos os objetivos pretendidos foram alcançados, alguns de forma mais satisfatória que outros. Concluimos que este foi um projeto de ensino válido e eficiente, que pode sofrer adaptações conforme a realidade de cada escola. O trabalho foi significativo, pois partiu de situações autênticas de ensino, apresentou avaliações processuais e qualitativas e despertou o interesse e a participação dos alunos.

Sumário do capítulo

Concluimos que o projeto de ensino aplicado é válido por apresentar mudanças significativas no aprendizado dos alunos, partindo de situações autênticas em sala de aula, gerando interesse e participação ativa da maioria dos participantes.

Fizemos algumas observações e considerações sobre diversas situações que aconteceram durante as atividades e, em alguns casos, sugerimos também soluções pensadas para melhoria dos resultados.

Ao final das atividades, foi entregue aos discentes o “Questionário de avaliação do projeto de ensino”, que teve como objetivos: verificar conhecimentos aprendidos e conhecer a opinião dos discentes sobre as atividades trabalhadas. Dos 45 alunos que participaram do projeto, 33 o responderam (os que estavam presentes no dia dessa atividade).

A maioria das respostas à questão 13 do questionário corroboraram com algo que expusemos ao longo desta pesquisa: os alunos acharam as atividades cansativas. Entretanto, em resposta a essa mesma questão, 7 alunos fizeram comentários muito satisfatórios sobre o projeto de ensino. As demais respostas ao questionário nos fizeram concluir que todos os objetivos pretendidos com essas atividades foram alcançados, alguns de forma mais eficiente que outros. O trabalho foi significativo, pois partiu de situações autênticas de ensino,

apresentou avaliações processuais e qualitativas e despertou o interesse e a participação dos alunos.

Referências

- ALMEIDA BARONAS, J. E.; DUARTE, P. C. O. *Interferências da Oralidade na Produção Escrita de Acadêmicos de Letras*. Estudos Linguísticos, Londrina, n. 17/2, 2014. p. 144-165.
- BENFICA, M. F. M. B. *Retextualização*. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>>. Acesso em: 31 de janeiro de 2018.
- BISOL, L. *O troqueu silábico no sistema fonológico*. Delta, São Paulo, v. 16 (2), 2000. p. 403 – 413.
- BOCK, J. K.; & LEVELT, W. J. M. Language production: grammatical encoding. In: GERNSBACHER, M. (Ed.). *Handbook of psycholinguistics*. San Diego: Academic Press, 1994. p. 945 – 984.
- BORTFELD, H., et al. Disfluency rates in conversation: Effects of age, relationship, topic, role, and gender. *Language and Speech*, v. 44, 2001. p. 123 – 147.
- BORTONI-RICARDO, S. M. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, M. E; COELHO, I. L. (orgs.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.
- BRAMBILA, T. O. *Análise variacionista da ditongação como processo de sândi externo na fala de Lages/Santa Catarina*. 2015. 142 f. Tese (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCNEF)*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BROWN, G. *Teaching the spoken language*. In: *Association Internationale de Linguistic Appliquée*. Brussel, Proceedings II: Lecture, 1981.
- CAGLIARI, L. C. *Prosódia: Algumas Funções dos Supra-Segmentos*. In: ABAURRE, M. B. M.; WETZELS, W. L. (orgs.). *Cadernos de Estudos Linguísticos 23*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem, 1992. p. 137-151.
- CASTILHO, A. T. ; PRETI, D. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: Editora São Paulo, 1986.
- _____. *Para o estudo das unidades discursivas no português falado*. In.: _____. (org.), 1989. p. 249 – 280.
- _____. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Editora Contexto, 1998.

CAMACHO, R. G. A variação lingüística. In: SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*, coletânea de textos. São Paulo: SE; CENP, 1998. v. I.

CONCEIÇÃO, C. R. ; SILVA, D. F. *Metaplasmos: um fenômeno lingüístico sempre atual*. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Foz do Iguaçu, IV ENCONTRO INTERNACIONAL DE LETRAS, 2010.

DELFINO, A. *Estudo prosódico das disfluências de reparo*. 2009.128 f. Tese (Mestrado em Linguística Teórica e Descritiva) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2009.

_____.; MAGALHÃES, J. O. *Estudo prosódico das disfluências de reparo*. *ReVEL*, v. 8, n. 15, 2010 .

DELL'ISOLA, R. L. P. Uma onda no ar: a oralidade. In.: ARAÚJO, D. L.; SILVA, W. M. *A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 9 – 11.

DUEZ, D. *La signification des pauses dans la production et perception de la parole*, 3-4, 1997. p. 275 – 300.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARRETT, M. F. The analysis of sentence production. In: BOWER, G. H. (Ed.), *The Psychology of Learning and Motivation*. v. 9. New York: Academic Press.

KATO, M. A. *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolingüística*. Série fundamentos. São Paulo: Editora Ática, 1995.

LEMLE, M. *Guia Teórico do Alfabetizador*. Série princípios. São Paulo: Editora Ática, 1983.

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

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

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

_____. *Marcadores conversacionais do Português brasileiro: formas, posições e funções*. In.: CASTILHO (org) *Português falado culto no Brasil*. Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1989. p. 281 – 321.

NOGUEIRA, R. S. *Tentativa de Explicação dos Fenômenos Fonéticos em Português*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1958.

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

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

ONG, W. J. *Orality and Literacy: the Technologizing of the Word*. London: Methuen, 1982. (Tradução: *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

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

SILVA, A. V. L. Retextualização: instrumento para ação na esfera acadêmica. In.: DELL’ISOLA, R. L. P. (org.) *O que há por trás do espelho?*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. P. 38 – 67.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In.: _____. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2017. p. 61 – 68.

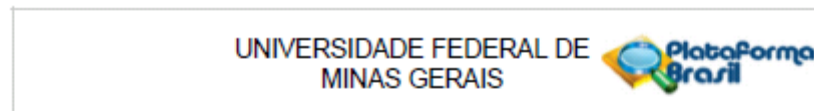
STREET, B. V. *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. Harlow, Longman. 1995.

TRAVAGLIA, L. C. et alii. Gêneros orais: conceituação e caracterização. In.: Revista Olhares e Trilhas - Gêneros orais: caracterização e ensino. V. 19, N. 2. Universidade Federal de Uberlândia, 2017. p. 12 – 24.

URBANO, H. Marcadores Conversacionais. In.: PRETI, D. et ali (org.) *Análise de textos orais*. 1993. p. 81 – 102.

Anexos

Anexo A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Do oral para o escrito na escola: Uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa

Pesquisador: José Olímpio de Magalhães

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82243917.5.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.616.539

Apresentação do Projeto:

Este trabalho de pesquisa parte da constatação de que, nas produções criadas pelos alunos nas atividades de Língua Portuguesa, é frequente a transcrição de partes do sistema oral nos textos que deveriam ser escritos em norma padrão da língua. Dessa forma, será elaborado um projeto de intervenção pedagógica voltado para o aprimoramento da capacidade de retextualizar o gênero discursivo relatos de experiência vivida, da modalidade oral para a modalidade escrita. O foco será centrado no processo de tematização e de textualização que envolve cada uma dessas modalidades e seus usos sociais. As atividades serão: relatos de experiência vivida dos alunos, seguidos de transcrições; identificação, análise e contagem (frequência) de Marcadores Conversacionais (recursos pro-sódicos usados para manter a interação entre os interlocutores durante a fala, como, por exemplo, pausas, alongamentos, sílabas e entoações enfáticas); retextualização dos textos orais em textos escritos, em linguagem formal. Como resultado, espera-se que os alunos compreendam melhor as características dos sistemas oral e escrito da Língua Portuguesa, sabendo adequar suas produções conforme os usos sociais.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal do projeto segundo o autor é de elaborar: "um projeto de intervenção pedagógica voltado para o aprimoramento da capacidade de retextualizar o gênero discursivo"

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad S/1 2005
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2.616.539

relatos de experiência vivida, da modalidade oral para a modalidade escrita, utilizando-se mídias impressas. O foco será centrado no processo de tematização e de textualização que envolve cada uma dessas modalidades e seus usos sociais..”

Os objetivos secundários a serem cumpridos são, segundo o autor: “contribuir para a percepção, por parte dos alunos, das diferentes características das modalidades orais e escritas; colaborar para que eles compreendam o uso social da língua de prestígio, em função das condições de produção do discurso como parte de sua formação cidadã; e ensiná-los a analisar, criticamente, as principais características dos sistemas oral e escrito, bem como sua aplicabilidade social.”

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

No resumo do projeto o autor identifica que a pesquisa não implica nenhum risco físico ao participante, porém identifica possibilidade de constrangimento devido ao conteúdo das perguntas. Identifique que nestes casos o participante pode pedir para reformular a pergunta, recusar a responder ou cessar a gravação. Como a pesquisa ocorrerá no âmbito da aula, também mencione a possível percepção de impacto negativo sobre as avaliações regulares da disciplina caso decida não participar e ressalte que não haverá nenhum prejuízo às avaliações regulares. Os riscos enumerados no resumo do projeto estão também citados nos termos de consentimento.

Está identificado como benefícios da pesquisa pela autora do projeto: “Contribuir para a percepção, por parte dos alunos, das diferentes características das modalidades orais e escritas; colaborar para que eles compreendam o uso social da língua de prestígio, em função das condições de produção do discurso como parte de sua formação cidadã; e ensiná-los a analisar, criticamente, as principais características dos sistemas oral e escrito, bem como sua aplicabilidade social.”

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante para a área de Letras com previsão de término em 30/11/2018 .

As solicitações do COEP foram atendidas: 1) foi modificado o texto discutindo o risco no resumo do projeto e nos termos (TCLEs e TALE) para especificar que participação na pesquisa não influenciará nas avaliações regulares da disciplina; 2) Foi modificado todos os termos (TCLE e TALE) para que especifique somente as atividades na qual o

convidado participará; 3) Foi re-escrito o TALE em linguagem adequada para a faixa etária; 4) Foi re-escrito o TCLE em formato de convite ao responsável legal do aluno participante; 5) Foi incluído texto nos TALE e TCLE para entrar em contato com COEP para esclarecer dúvidas éticas da pesquisa; e 6) Foi incluído o roteiro das entrevistas.

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad S/I 2005
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE
 Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Continuação do Parecer: 2.616.539

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes termos: folha de rosto, termo de compromisso devidamente assinado, projeto completo, resumo do projeto, TALE, TCLE, carta de anuência da escola, roteiro de entrevista e parecer consubstanciado.

Recomendações:

Recomenda-se a aprovação do projeto de pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos favoráveis à aprovação do projeto "Do oral para o escrito na escola: Uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa" do pesquisador responsável Prof. Dr. José Olímpio de Magalhães.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado conforme parecer.

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o COEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1039894.pdf	22/02/2018 18:09:39		Aceito
Outros	Carta_resposta_COEP.docx	22/02/2018 18:08:22	ARIADINE ZACARIAS DE SOUSA	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_projeto.docx	22/02/2018 18:07:52	ARIADINE ZACARIAS DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	22/02/2018 18:03:52	ARIADINE ZACARIAS DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de	TALE.docx	22/02/2018	ARIADINE	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad. Sl 2005

Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901

UF: MG Município: BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 2.616.539

Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	18:03:35	ZACARIAS DE SOUSA	Acelto
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	05/12/2017 18:28:10	ARIADINE ZACARIAS DE SOUSA	Acelto
Outros	Parecer2.pdf	30/11/2017 15:16:37	ARIADINE ZACARIAS DE SOUSA	Acelto
Outros	Parecer.pdf	30/11/2017 15:16:15	ARIADINE ZACARIAS DE SOUSA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Ariadine_final.docx	29/11/2017 18:57:35	ARIADINE ZACARIAS DE SOUSA	Acelto
Outros	APOIO2.jpg	29/11/2017 18:55:55	ARIADINE ZACARIAS DE SOUSA	Acelto
Outros	APOIO.jpg	29/11/2017 18:55:27	ARIADINE ZACARIAS DE SOUSA	Acelto
Cronograma	cronograma.docx	29/11/2017 18:53:46	ARIADINE ZACARIAS DE SOUSA	Acelto
Outros	822439175aprovacaoassinada.pdf	24/04/2018 10:10:17	Vivian Resende	Acelto
Outros	822439175parecerassinado.pdf	24/04/2018 10:10:39	Vivian Resende	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 24 de Abril de 2018

Assinado por:
Vivian Resende
(Coordenador)

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad 81 2005
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901
UF: MG Município: BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Anexo B – Solicitação de apoio da escola

Solicitação de apoio da escola

Título do Projeto: “Do oral para o escrito na escola: uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa”

Prezado(a) Sr.(a) Diretor(a),

Solicitamos a participação de alunos do 9º. Período, da Escola Estadual Professor Clóvis Salgado em uma pesquisa científica realizada pela aluna Ariádine Zacarias de Sousa, como pré-requisito à obtenção do título de Mestre, sob orientação do Professor Dr. José Olímpio de Magalhães, vinculado à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

Caso decida permitir a participação da escola, é importante que leia algumas informações sobre o estudo e sobre o papel do adolescente nesta pesquisa. A participação não é obrigatória e poderá ser interrompida a qualquer momento. A saída do estudo não trará nenhum prejuízo na relação com a pesquisadora ou com a instituição.

O objetivo desta pesquisa é aplicar um projeto de intervenção pedagógica voltado para o aprimoramento da capacidade de retextualizar o gênero discursivo *relatos de experiência vivida*, da modalidade oral para a modalidade escrita. O foco será centrado no processo de tematização e de textualização que envolve cada uma dessas modalidades e seus usos sociais, a ser realizado em uma turma de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Este estudo visa também: contribuir para a percepção, por parte dos alunos, das diferentes características das modalidades orais e escritas; colaborar para que eles compreendam o uso social da língua de prestígio, em função das condições de produção do discurso como parte de sua formação cidadã; ensiná-los a analisar, criticamente, as principais características dos sistemas oral e escrito, bem como sua aplicabilidade social.


A participação na pesquisa não acarretará gasto para escola, sendo totalmente gratuita. A pesquisadora, Ariádine Zacarias de Sousa, enviará aos pais ou responsáveis um termo de consentimento para a participação do(a) filho(a) nesta pesquisa. Caso os pais permitam a participação do(a) filho(a), o consentimento deverá retornar devidamente assinado.

O procedimento deste estudo consistirá na análise de textos orais e suas transcrições; reescrita dos textos em linguagem formal; gravação de falas dos alunos sobre seus *relatos de experiência vivida* (a ser feita na escola, pela pesquisadora); transcrição das falas produzidas; reescrita dos textos em linguagem formal; análise e classificação dos *Marcadores Conversacionais* utilizados.

O material será mantido sob guarda pela pesquisadora mestranda, Ariádine Zacarias de Sousa, com cópia para o orientador Professor Doutor José Olímpio de Magalhães, pelo prazo de cinco anos. Os dados coletados serão utilizados para a presente pesquisa e poderão ser utilizados pela mestranda ou pelo orientador em pesquisas futuras.

Caso o(a) Senhor(a) tenha mais perguntas sobre este trabalho, pode perguntar-nos pessoalmente ou contatar-nos conforme informações abaixo.

Agradecemos antecipadamente seu consentimento, firmado por sua assinatura a seguir.


Cibele Aparecida Silva
D3 - Masp: 336281-1
Nomeada MG 21/01/2012
E. E. Professor Clóvis Salgado

Mestranda: Ariádine Zacarias de Sousa
Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS
Faculdade de Letras - UFMG
E-mail: ariadinesousa@hotmail.com
Telefone: (031) 34166586, (031) 992258090

Orientador: Prof. Dr. José Olímpio de Magalhães
Faculdade de Letras – UFMG
E-mail: joufu97@hotmail.com
Telefone: (31) 3409-6042

Comitê de Ética e Pesquisa
Av. Presidente Antônio Carlos, 6627,
Unidade Administrativa II – 2º andar sala 2005
Campus Pampulha, MG – Brasil
Cep.: 31270-901
Telefone: (31) 3409-4592

Anexo C - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos Participantes

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PARTICIPANTES

Você está sendo convidado a participar da minha pesquisa relacionada ao meu mestrado, sob orientação do Prof. Dr. José Olímpio de Magalhães. O objetivo desta pesquisa é aplicar um projeto de intervenção pedagógica que irá lhe ajudar a transformar *a história do seu melhor aniversário* em um texto oral e, depois, em um texto escrito. Durante o processo, você aprenderá as diferentes características da forma oral e da forma escrita da Língua Portuguesa, auxiliando-lhe a entender o motivo de não falarmos da mesma forma que escrevemos, nem escrevermos da mesma forma que falamos. Este estudo visa também: colaborar para que você compreenda o uso social da língua de prestígio, em função das condições de produção do discurso como parte de sua formação cidadã; ensinar-lhe a analisar, criticamente, as principais características dos sistemas oral e escrito, bem como sua aplicabilidade social.

Durante a pesquisa, você participará, juntamente com outros participantes de sua turma e com a pesquisadora, das seguintes etapas: análise de textos orais e suas transcrições; reescrita dos textos em linguagem formal; gravação de falas individuais dos participantes sobre *a história do seu melhor aniversário* (a ser feita na escola, pela pesquisadora); transcrição das falas produzidas; reescrita dos textos em linguagem formal; análise e classificação dos *Marcadores Conversacionais* utilizados. A gravação de sua fala para este fim será feita com tecnologia digital. Você não terá nenhum desconforto físico durante a gravação, mas poderá se sentir constrangido com alguma das perguntas, nesse caso, você poderá solicitar a reformulação da mesma, se recusar a respondê-la ou até mesmo solicitar que a sessão de gravação seja interrompida. É importante esclarecer, também, que caso opte por não participar da pesquisa, você não terá nenhum prejuízo nas avaliações regulares da disciplina de Língua Portuguesa, nem nas demais disciplinas.

A participação no estudo é voluntária, e você tem toda a liberdade de se recusar a participar ou interromper a coleta de dados, ou ainda retirar seu consentimento em qualquer momento, sem que isso lhe cause qualquer tipo de prejuízo. Esclarecemos ainda que sua participação não implica em nenhum gasto da sua parte ou pagamento da nossa.

Sua identidade será mantida em sigilo durante todo o procedimento de coleta, transcrição e análise dos dados, de forma a garantir-lhe total privacidade. Os dados coletados serão apresentados em artigos científicos, congressos, relatórios e outros textos científicos do gênero, sem revelar sua identidade.

Colocamo-nos à disposição para prestar esclarecimentos sobre qualquer dúvida que você possa ter sobre a pesquisa, inclusive com relação à metodologia empregada, tanto antes quanto depois da sua execução. Abaixo²², deixamos nossas informações de contato para esse fim. Para o esclarecimento de dúvidas éticas, você poderá entrar em contato com o COEP²³.

²²**Equipe de pesquisadores:** José Olímpio de Magalhães (Orientador) e Ariádine Zacarias de Sousa (Pesquisadora).

Caso você deseje colaborar, solicito que assine o presente termo externando o seu consentimento em duas vias, com espaço destinado para rubricas, uma das quais ficará com você e a outra ficará conosco. Agradecemos pela sua participação.

Ariádine Zacarias de Sousa

José Olímpio de Magalhães

Nome do voluntário: _____

Idade: _____ Sexo: Feminino () Masculino ()

Telefone e/ou e-mail: _____

Belo Horizonte, _____ de _____ de _____.

Assinatura

²³ Comitê de Ética na Pesquisa da UFMG

Anexo D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do Projeto: “Do oral para o escrito na escola: uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa”

ATENÇÃO: Este termo de consentimento pode conter palavras que você não entenda. Peça ao pesquisador que explique as palavras ou informações que você não entendeu.

Senhores pais ou responsáveis,

Convido os senhores a autorizarem a participação de seu(sua) filho(a) em minha pesquisa relacionada ao meu mestrado, sob orientação do Prof. Dr. José Olímpio de Magalhães, vinculada à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, a ser realizada na Escola Estadual Professor Clóvis Salgado, durante as aulas regulares de Língua Portuguesa, como requisito à obtenção do meu título de Mestre.

A participação na pesquisa não é obrigatória e poderá ser interrompida a qualquer momento, caso os senhores julguem necessário. A saída do estudo não trará nenhum prejuízo na relação com a pesquisadora ou com a escola.

O objetivo desta pesquisa é aplicar um projeto de intervenção pedagógica que irá ajudar os participantes a transformarem *a história do seu melhor aniversário* em um texto oral e, depois, em um texto escrito. Durante o processo, eles aprenderão as diferentes características da forma oral e da forma escrita da Língua Portuguesa, auxiliando-os a entender o motivo de não falarmos da mesma forma que escrevemos, nem escrevermos da mesma forma que falamos. Este estudo visa também: colaborar para que os participantes compreendam o uso social da língua de prestígio, em função das condições de produção do discurso como parte de sua formação cidadã; ensiná-los a analisar, criticamente, as principais características dos sistemas oral e escrito, bem como sua aplicabilidade social.

Caso opte por consentir a participação de seu(sua) filho(a), durante a pesquisa, ele realizará as seguintes etapas, juntamente com outros alunos participantes de sua turma e com a pesquisadora: análise de textos orais e suas transcrições; reescrita dos textos em linguagem formal; gravação de falas individuais dos participantes sobre *a história do seu melhor aniversário* (a ser feita na escola, pela pesquisadora); transcrição das falas produzidas; reescrita dos textos em linguagem formal; análise e classificação dos *Marcadores Conversacionais* utilizados.

A gravação da fala dos participantes para este fim será feita com tecnologia digital. Eles não terão nenhum desconforto físico durante a gravação, mas poderão se sentir constrangidos com alguma das perguntas, nesse caso, poderão solicitar a reformulação da mesma, se recusar a respondê-la ou até mesmo solicitar que a sessão de gravação seja interrompida. É importante esclarecer, também, que caso opte por não autorizar a participação de seu(sua) filho(a) na pesquisa, ele(a) não terá nenhum prejuízo nas avaliações regulares da disciplina de Língua Portuguesa, nem nas demais disciplinas. Após a gravação, os dados serão utilizados para a presente pesquisa e poderão ser utilizados pela mestrandia ou pelo orientador, em pesquisas futuras.

A participação na pesquisa não lhes acarretará gasto, sendo totalmente gratuita. Os participantes não serão identificados individualmente quando o material coletado for utilizado na pesquisa, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. No entanto, algumas informações obtidas a partir da participação neste estudo não poderão ser mantidas estritamente confidenciais, as

informações que podem ser utilizadas dizem respeito a idade, sexo e grau de instrução dos participantes. Além dos estudiosos que estarão realizando a pesquisa, agências governamentais locais e o Comitê de Ética em Pesquisa da instituição onde o estudo está sendo realizado podem, se necessário, consultar os registros. Ao assinar este consentimento, os senhores autorizam o acesso aos registros nestas condições.

Colocamo-nos à disposição para prestar esclarecimentos sobre qualquer dúvida que os senhores possam ter sobre a pesquisa, inclusive com relação à metodologia empregada, tanto antes quanto depois da sua execução. Abaixo, deixamos nossas informações de contato para esse fim. Para o esclarecimento de dúvidas éticas, você poderá entrar em contato com o COEP.

Mestranda: Ariádine Zacarias de Sousa
 Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS
 Faculdade de Letras - UFMG
 E-mail: ariadinesousa@hotmail.com
 Telefone: (031) 34166586, (031) 992258090

Orientador: Prof. Dr. José Olímpio de Magalhães
 Faculdade de Letras – UFMG
 E-mail: joufu97@hotmail.com
 Telefone: (31) 3409-6042

Comitê de Ética em Pesquisa
 Av. Presidente Antônio Carlos, 6627,
 Unidade Administrativa II – 2º andar sala 2005
 Campus Pampulha, MG – Brasil
 Cep.: 31270-901
 Telefone: (31) 3409-4592

Assinatura do responsável pelo informante

Local: _____ Data: _____

Atesto que expliquei, cuidadosamente, a natureza e o objetivo deste estudo, os possíveis riscos e benefícios da participação no mesmo, junto ao participante e/ou seu representante autorizado. Acredito que o participante e/ou seu representante recebeu todas as informações necessárias, que foram fornecidas em uma linguagem adequada e compreensível e que ele/ela compreendeu essa explicação.

Assinatura da pesquisadora (Mestranda)

Data

Assinatura do pesquisador (Orientador)

Data

Dados do/a participante	
Nome completo:	
Local de nascimento:	
Data de nascimento:	Grau de instrução:
Sexo:	
Há quantos anos mora em Belo Horizonte?	
Telefone:	
E-mail:	

Anexo E – Tabela de Direções para Transcrição da Fala (entregue aos alunos)

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR CLÓVIS SALGADO				
Aluno(a):				Nº
Disciplina: Português	Professora: Ariadine	Série: 9º ano	Sala:	Data:

TABELA DE DIREÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO DA FALA

Ocorrências	Símbolos / Explicações	Exemplos
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	<i>e comé/e reinicia</i>
Entoação enfática	maiúsculas	<i>porque as pessoas reTÊM moeda</i>
Alongamento de vogal ou consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais	<i>ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro</i>
Silabação	-	<i>por motivo tran-sa-ção</i>
Perguntas	?	<i>meu?... meu melhor aniversário foi</i>
Citações literais, reproduções de discurso direto durante a gravação	“ ”	<i>Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...</i>
Pausas silenciosas	...	<i>jogando ele... quase que amanheci... na::</i>
Pausas preenchidas	palavras e expressões que demonstrem hesitação	<i>éh ah hum</i>
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	<i>do nível de renda... () nível de renda nominal...</i>
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	<i>(estou) meio preocupado (com o gravador)</i>
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	<i>((tossiu))</i>
Indicação de que a fala foi retomada ou interrompida em determinado ponto	(...)	<i>(...) nós vimos que existem...</i>
Elisão	[] apagamento de vogal final de	<i>[mes(e)scura]</i>

	palavra quando esta fica diante de outra vogal inicial de palavra, havendo choque nuclear entre as sílabas	<i>[zon(u)rbana]</i> <i>[livr(i)scurο]</i>
Degeminação	[[]] ocorre pela fusão de duas vogais semelhantes, resultando em uma vogal encurtada	<i>[[bol(a)marela]]</i>
Ditongação	* * ocorre pela formação de ditongos a partir da vogal final de um vocábulo e da vogal inicial do outro	<i>*menin(wj)sperto*</i>
Monotongação	# # ocorre, frequentemente, quando os ditongos [aj] e [ej], diante de [j], [ʒ] e [r], passam a ser pronunciados como uma única vogal. O mesmo ocorre com o ditongo [ow], porém esse monotonga-se em qualquer ambiente.	<i>peixe > #pexe#</i> <i>vou > #vo#</i>
Haplologia	+ + ocorre pelo apagamento de uma sílaba final. Isso se deve ao compartilhamento de algum traço da sílaba seguinte	<i>dentro da sala > +dendasala+</i> <i>dente de leite > +dendileite+</i>
Apócope	= = queda de fonema no final do vocábulo	<i>mulher > =mulé=</i> <i>receber > =recebê=</i> <i>pode > =pó=</i>
Prótese	{ } inserção de fonema no início do vocábulo	<i>voar > {avoar}</i> <i>pois > {apois}</i>
Epêntese	\ \ inserção do fonema [j] no interior	<i>advogado > \adivogado\ pneu > \pineu\ inserção do fonema [j] no interior</i>

	do vocábulo	
Síncope	// // retirar um fonema no meio da palavra	<i>xícara</i> > //xícra// <i>córrego</i> > //corgo//
Aférese	~ ~ retirar fonema(s) no início da palavra	<i>abacate</i> > ~bacate~ <i>está</i> > ~tá~

Adaptada de CASTILHO-PRETI (1986, p. 9-10)

Anexo F – Tabela de Marcadores Conversacionais da Fala (entregue aos alunos)

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR CLÓVIS SALGADO				
Aluno(a):				Nº
Disciplina: Português	Professora: Ariadine	Série: 9º ano	Sala:	Data:

TABELA DE MARCADORES CONVERSACIONAIS DA FALA

1. Marcadores prosódicos - Nível 1		
A	alongamentos / ênfases	<i>co::m - éh::: - ela:: - marcANte</i>
B	pausas silenciosas	...
C	mudanças de tessitura	variação no tom de voz
D	velocidade da fala	mais rápida, lenta, silabada
E	truncamentos	<i>no cel/telefone</i>
2. Marcadores lexicais		
A	fóricos (referências ao texto ou a algo fora dele)	<i>olha - isso</i>
B	dêiticos de tempo	<i>agora - já</i>
C	dêiticos de lugar	<i>aqui - daí</i>
D	palavras resumitivas ou explicativas	<i>assim - tipo assim - que nem</i>
3. Marcadores não lexicais		
A	expressões preenchedoras (pausas preenchidas)	<i>hummm - éh:: - ã - ih - pô</i>
B	resumidores	<i>tátátá - parará parará - e tudo</i>
4. Marcadores fonético-fonológicos - Prosódicos Nível 2		
A	monotongações	<i>#pexe# #vo# #começô#</i>
B	ditongações	<i>*meninuisperto*</i>
C	degeminações	<i>[[bol(a)marela]]</i>
D	haplogias	<i>+dedasala+ +faculdadinâmica+</i>
E	próteses	<i>{avoar} {apois}</i>
F	epênteses	<i>\advogado\ \pineu\</i>
G	elisões	<i>[mesescura] [zonurbana]</i>
H	síncopes	<i>//xícra// //fósfru//</i>
I	apócopes	<i>=mulé= =recebê= =pó=</i>
J	aféreses	<i>~bacate ~ ~tá~ ~cê~</i>
5. Marcadores pragmáticos		
A	inícios de conversa	<i>e aí? - tudo bem? - vamos lá?</i>
B	pedidos de apoio	<i>não é?/né? - certo? - concorda?</i>
C	organizacionais	<i>e - tá bom - aí - outra coisa - e aí - ok</i>
6. Marcadores morfossintáticos²⁴		
A	concordâncias inadequadas de gênero	<i>as menina e os menino tudo - menas</i>
B	concordâncias inadequadas de número	<i>eles estava na casa</i>
C	concordâncias inadequadas de pessoa	<i>eu te falei pra você</i>
D	concordâncias inadequadas de tempo/modo	<i>eu queria uma pizza e vou pedir pro garçom - espero que você chega amanhã</i>
E	frases inacabadas	<i>ele falou... toda vez a moça cantava</i>
F	regências inadequadas	<i>estou <u>convencido com</u> que a verdade aparecerá</i>

²⁴ As frases em que ocorram esse tipo de marcadores serão sublinhadas, na transcrição, a fim de se facilitar sua identificação.

Anexo G – Modelo de atividades entregue aos alunos (Relato 1)

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR CLÓVIS SALGADO				
Aluno(a):				Nº
Disciplina: Português	Professora: Ariadine	Série: 9º ano	Sala:	Data:

Projeto de pesquisa: “Do oral para o escrito na escola:

Uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa”

1. Escuta do Relato 1.
2. Transcrição do texto oral (Relato 1):

cumé/... um momento marcANte... foi a morte da minha cachOrra... a Mégui... que #abalô# minha família toda meu filho #ficô# muito chateado... né? ele é filho único... ele tinha na companhia da cachOrra... uma companhia que fazia... pra ele e que ele passou a =senti=falta... uma experiência nova na vida dele... ele na época co::m pouco mais de dez anos... né? tendo que fica::r... alguns mi/momentos em casa... longe da presença do pai longe da presença da mãe ele ficava um tempo sozinho... que aquilo pra ele... era uma experiência muito difícil... né? ele ficava naquela ansiedade esperando o pai =chegá=... a mãe =chegá= do trabalho... alguns dias por semana... aquela/aquele/aquele período de:: espera dele era uma eternidade... e nós os pais... naquela ansiedade também... de =chegá= e =vê= [comé] que o nosso filho está... felizmente... sempre acontecia tudo dentro do... de uma normalidade... uma coisa que na nossa cabeça... parecia impossível... mas essa tranquilidade só ocorria... quando víamos... um ao outro e que meu filho não tava mais sozinho... a mãe dele chegava ou eu chegava e via... essa companhia... e fora a tristeza e a saudade da cachOrra... a Mégui era uma cachorra muito interessANte... porque quando v/levamos ao veterinário e o v/veterinário falou que não tinha jeito... nós três ficamos abatido... e ela olhou pra nós com um olhar de despedida... que nos ensi/no/nos marcou muito... foi assim²⁵

3. Identificação e classificação dos Marcadores Conversacionais (MCs) que apareceram na transcrição, de acordo com a Tabela de Marcadores Conversacionais da Fala:

cumé/(1E)...(1B) um momento marcANte(1A)...(1B) foi a morte da minha cachOrra(1A)...(1B) a Mégui...(1B) que #abalô#(4A) minha família toda meu filho #ficô#(4A) muito chateado...(1B) né?(5B) ele é filho único...(1B) ele tinha na companhia da cachOrra(1A)...(1B) uma companhia que fazia...(1B) pra ele e que ele passou a =senti=(4I) falta...(1B) uma experiência nova na vida dele...(1B) ele na época co::m(1A) pouco mais de dez anos...(1B) né?(5B) tendo que =ficá::=(4A/ 1A)...(1B) alguns mi/momentos(1E) em casa...(1B) longe da presença do pai longe da presença da mãe ele ficava um tempo sozinho...(1B) que aquilo pra ele...(1B) era uma experiência muito difícil...(1B) né?(5B) ele ficava naquela ansiedade esperando o pai =chegá=(4I)...(1B) a mãe =chegá=(4I) do trabalho...(1B) alguns dias por semana...(1B) aquela/aquele/aquele(1E) período de::(1A) espera dele era uma eternidade...(1B) e nós os pais...(1B) naquela ansiedade também...(1B) de =chegá=(4I) e =vê=(4I) [comé](4G) que o nosso filho está(6D)...(1B) felizmente...(1B) sempre acontecia tudo dentro do...(1B) de uma normalidade...(1B) uma coisa que na nossa

²⁵ A. C., 49 anos, Pós-graduado

cabeça...(1B) parecia impossível...(1B) mas essa tranquilidade só ocorria...(1B) quando víamos...(1B) um ao outro e que meu filho não tava mais sozinho...(1B) a mãe dele chegava ou eu chegava e via...(1B) essa companhia...(1B) e fora a tristeza e a saudade da cachorra(1A)...(1B) a Mégui era uma cachorra muito interessANte(1A)...(1B) porque quando v/levamos(1E) ao veterinário e o v/veterinário(1E) falou que não tinha jeito...(1B) nós três ficamos abatido(6B)...(1B) e ela olhou pra nós com um olhar de despedida...(1B) que nos ensi/no/nos(1E) marcou muito...(1B) foi assim²⁶

4. Retextualização do texto sem os MCs, mas com algumas correções na forma:

Um momento marcante foi a morte da minha cachorra- a Mégui – que abalou minha família toda. Meu filho ficou muito chateado, ele é filho único e a cachorra era sua companhia, que ele passou a sentir falta. Foi uma experiência em sua vida, na época com pouco mais de dez anos, tendo que ficar alguns momentos em casa, longe da presença do pai, longe da presença da mãe, sozinho. Aquilo para ele era uma experiência muito difícil, pois ficava naquela ansiedade esperando o pai e a mãe chegarem do trabalho alguns dias por semana. Aquele período de espera dele era uma eternidade e nós, pais, naquela ansiedade também de chegar e ver como é que o nosso filho estava. Felizmente, sempre acontecia tudo dentro de uma normalidade, uma coisa que na nossa cabeça parecia impossível, mas essa tranquilidade só ocorria quando víamos uns aos outros e que meu filho não estava mais sozinho - a mãe dele chegava ou eu chegava e fazíamos companhia. Fora a tristeza e a saudade da cachorra. A Mégui era uma cachorra muito interessante, porque quando a levamos ao veterinário e o veterinário falou que não tinha jeito, nós três ficamos abatidos e ela nos olhou com um olhar de despedida que nos marcou muito. Foi assim.

²⁶ As pausas silenciosas (1B) que indicam ponto-final, vírgula, ponto e vírgula e travessões não foram destacadas em negrito, por serem óbvias.

Anexo H – Atividades realizadas com o Relato 2 – Grupo turma 901

Escola Estadual Professor Clóvis Galgado

Projeto: "Do oral para o escrito na escola:
uma forma de ensinar a compreender
dois sistemas de expressão da Língua
Portuguesa."

Turma: 901

Nomes: [REDACTED]

Relato 2
Transição

Estava trabalhando numa escola
com desenvolvimento numa parte sustentável com
crianças... né? de oito até dez anos e... desenvolver
esse trabalho no período de um ano todo
//tê// uma convivência com essa criança
onde tinha muitas crianças carentes
também... e... uma dessas crianças ela
tinha um problema na perna por que
sofreu um acidente de atropelamento/
um acidente muito grave onde ela
ficou com uma parte da perna completa-
mente destruída realmente... Mas era
uma criança extremamente doce Não
#daxabatt# que isso fosse uma forma
amarga pra ela... Convivia muito
bem com todas as outras crianças... né?
participava de tudo ativamente e... quase
no final... mesmo quando a gente já tava

pra finalizar esse projeto...^(C18) Ela me
 surpreendeu por que ela #chegô#...^(C18) (Emocionado)
 com uma bonequinha... né?...^(C18) muito linda
 por sinal É...^(C18) e ela uma boneca de porco e
 ela #chegô#...^(C18) e...^(C18) assim com toda aquela
 ternura ela me #entregô#...^(C18) essa boneca
 Ela me/disse que essa boneca pra ela
 representava muito e que essa bonequinha
 ela queria = passo = pra mim...^(C18) né/ por que
 ela me via daquele jeito ela me via
 como aquela boneca ela gostava^(C18) de
 mim como ela gostava^(C18) daquela boneca
 então ela me #passô#...^(C18) essa bonequinha
 É...^(C18) no momento foi uma coisa assim...^(C18)
 sur/muito^(C18) surpreendente^(C18) (chorando)...^(C18)
 emocionante... né?...^(C18) Com/Como^(C18) e até hoje
 É...^(C18) eu percebi quanto que aquilo era impor-
 tante pra ela aquela boneca mais ela no
 meio de tudo aquilo de #tê#...^(C18) tão poucas
 lembranças ela ainda conseguiu = retica =^(C18)
 Aquilo^(C18) ela abriu mão^(C18) de algo que
 ela gostava pra tá passando pra mim
 como se fosse uma continuidade, então
 eu achei aquilo É...^(C18) extremamente
 assim...^(C18) de uma forma coisa achei
 muito corinthos achei...^(C18) É é de uma
 doçidade enorme...^(C18) né? é uma coisa de
 um coração extremamente puro passando
 por tantas coisas por tanto...^(C18) sofrimento
 mas ela ainda tá aberta pra dividir
 muitas coisas com as pessoas então

acho que essa é uma história que me marcou^{CAI} e me marcou até hoje

recontextualização

Estava trabalhando em uma escola com desenvolvimento numa parte sustentada com Ciências, de oito até doze anos.

E desenvolvi esse trabalho no período do ano todo, e ter uma Conferência com essas Ciências, onde tinha muitas Ciências carentes também.

E uma dessas Ciências, tinha um problema na perna, por que ela sofreu um acidente muito grave, onde ela ficou com uma parte da perna completamente destruída.

Mas era uma criança extremamente doce, ela não deixava que isso fosse uma forma amarga pra ela.

Ela convivia muito bem com todas as outras crianças, participava de tudo ativamente.

E quase no final, mesmo quando a gente já estava pra finalizar esse projeto, ela me surpreendeu, por que ela chegou com uma bonequinha.

Muito linda por sinal, ela chegou e com toda a ajuda terapeuta, ela me entregou essa boneca, ela me disse que essa boneca pra ela representava muito, e que ela queria passar essa boneca pra mim.

Por que ela me via daquele jeito,
ela me via como aquela boneca.

Ela gostara de mim, como ela gostara
daquela boneca, então ela me passou
essa bonequinha.

No momento foi uma coisa surpreen-
dente e emocionante, como é até hoje.

Eu percebi o quanto que aquilo
era importante pra ela aquela boneca.

E ela no meio de tudo aquilo de
ter tão poucas brinquedos, ela ainda
conseguiu retirar aquilo, ela abriu mão
de algo que ela gostava pra só
passando pra mim.

Como se fosse uma continuidade,
então eu achei aquilo uma continua-
de então eu achei aquilo uma
forma corimbosa.

Achei, uma criança de um coração
extremamente puro, passando por tantas
coisas, por tanto sofrimento.

Mas ela ainda estava aberta pra
dividir muitas coisas com as pessoas,
então acho que essa é um história
que me marcou e me marca até
hoje.

Anexo I – Atividades realizadas com o Relato 2 – Grupo turma 902

Escola Estadual Professor Elvís Salgado

Projeto: "Do oral para o escrito na escola: uma forma de ensinar a compreender dois sistemas da língua Portuguesa"

Nomes:

Pedro Henrique I., Isaac Comilo

Transcrição

Ela era trabalhadora mesma escola... com desenvolvimento
 na parte sustentável com crianças né? de 8 até 12 anos
 e desenvolvendo esse trabalho no período do ano todo
 e teve uma convivência com essas crianças onde tinham
 muitas crianças carentes também... e uma dessas
 crianças ela tinha um problema na perna porque sofreu um
 acidente foi um atropelamento sofreu um acidente
 muito grave onde ela ficou com uma parte da perna
 completamente desalinhada realmente mais era uma
 criança extremamente doce não sabia que isso
 fosse uma forma amarga para ela ela chorava
 muito bem com todas as outras crianças né?
 participava de tudo ativamente... quase no
 final mesmo quando a gente já tá pra
 finalizar esse projeto ela me surpreendeu porque
 ela # chegou #... com uma bonequinha né? muito
 linda por sinal e ela boneca de pano e ela
 chegou... assim com toda aquela ternura ela me
 # entregou # essa boneca ela falou que essa boneca
 pra ela representava muito e que essa bonequinha
 ela queria = isso = pra mim né? porque ela me via
 daquele jeito ela não via como aquela boneca

ativamente. E quase no final quando já estávamos
para finalizar o projeto, ela me surpreendeu, pois ela
chegou com uma bonequinha, muito linda por sinal
era uma boneca de pano, e ela veio com toda aquela
determinação e me entregou essa boneca. Ela me disse
que esta boneca pra ela representava muito, e que
ela queria passar para mim, porque ela me via daquele
jeito, ela me via como aquela boneca, ela gostava de
mim como ela gostava daquela boneca. Então ela me
entregou essa bonequinha, no momento foi uma coisa
muito surpreendente, emocionante, como é até hoje.
Eu percebi o quanto aquela bonequinha era impor-
tante para ela, mas no meio do tudo aquilo, de ter
tão poucas brincadeiras, ela conseguiu retirar aquilo
ela abriu mão de algo que ela gostava muito
para entregar para mim, como se fosse
uma continuidade. Então achei aquilo um ato muito
carinhoso, de uma delicadeza enorme, uma criança
com o coração extremamente puro, procurando por
fazer coisas, por tanto sofrimento, mas ela ainda
está tão aberta para dividir muitas coisas com
as pessoas. Então eu acho que veressa é uma
história que me marcou e me marca até hoje

Anexo J – Atividades realizadas com o Relato 5 – Grupo turma 901

Escola Estadual Professor Clávis Salgado
 Projeto: Do oral para o escrito na escola:
 Uma forma de ensinar a compreender
 dois sistemas de expressão da língua
 Portuguesa
 Turma: 901
 Nomes: [REDACTED]

Relato 5

Da eu vim = falo = sobre a primeira vez
 que eu fui à praia... E... um dia antes
 de eu estar eu estava muito ansiosa... he? (risas)
 e eu fiquei acordada a = noite = toda
 não dormir de tanta ansiedade e // tamem //
 comi demais comi (risada) = engorda = que
 é bom nada... não # chego # lá... do que
 o biquini fui + pa + praia comi muito
 eu fiquei na casa de uma amiga lá em
 Vitória - Espírito Santo... e // tamem //
 tinha uma piscina aí eu fui com uma
 amiga minha... no agente bala demais
 lá... agente andou de = trizim = da gelinha
 pintadinho... tomamos sorvete... ia + pa + festa...
 e comemos muito (risada)... e // tamem //
 com a boca e depois pausa (risada) = no = e foi muito
 bom sabe? e // tamem // eu fui em sete praias lá
 na # primeira # praia eu não gostei muito não
 porque... tinha umas algas verde lá
 aí pegava no meu pé (risada)

aborai ficava tipo dando choque mais
 na segunda praia era #tirica# de
 etma na quarta eu endo mda muito
 grande que... eu maob consentu = nada = ne?
 entao #deixar# eu = nada = ninguem
 muito m/mais ou = memo = diou meio
 de ondas... tamem // ca area
 era igual ehidro... não podia nem
 ficar = de se al... e mais foi bom sabe?
 eu não um/nadei muito não porque...
 eh #so# muito medroso com a água
 prefiro piscina (ruiss) porque...
 leon #piscina tem A BORDA pra
 gente = escorA = tudo... eh... ma = leu
 #tamem# agente ia + p (u) m at ilha
 do Indus... (hoi muito peria) so eu tenho
 medo de #afoga = esses trem... = no = mais
 foi muito bom mesmo eh... a gente
 sala a gente dormia só de madrugada
 também eh... #foi muito muito muito/
 bom //memorle espere //tamem// que eu possa
 = a proxima vez + pra + praia ne? porque...
 eu fui só uma vez mais eu fui com
 sete + pra + mim foi muito bom... eh...
 só isso...

Retextualização

Olá Eu vim falar sobre a primeira vez que eu fui à praia. Um dia antes de ir, eu já estava muito ansiosa! Fiquei acordada a viagem toda, não dormi de tanta ansiedade e também comi demais! Engordar que é bom nada! Chegando lá, coloquei biquíni, fui à praia e comi muito. Eu fiquei na casa de uma amiga em Vitória-Espírito-Santo, onde havia uma piscina. Foi com uma amiga minha, nós saíamos demais: lá andamos de trampolim, da Galinha Pintadinha, tomamos sorvete, tomamos gelato, e comíamos muito! Foi muito bom. /

Eu fui em sete praias. Da primeira praia eu não gostei muito, porque tinha algumas águas-vivas, que entortaram no meu pé, e ficaram dando um cocego de chagui; a segunda e a terceira, eram ótimas, mas perto, as ondas eram tão grandes que eu não consegui nadar, então não me deixaram ficar na água - eram ondas de mais ou menos dois metros e a areia parecia vidro, eu não podia nem ficar descalça - mas foi bom. Eu não nadei muito porque tenho muito medo do mar, prefiro piscina, pois tem a borda para escorarmos.

Nós fomos a uma ilha, mas era muito perigoso, eu tive medo de me agarrar. Ainda assim foi muito bom mesmo, pois nós saíamos e dormíamos só de madrugada. Espero que eu possa ir uma

proxima vez à praia porque só
fui uma vez, mas fui em sete praias,
o que para mim foi muito bom.

Anexo K – Atividades realizadas com o Relato 5 – Grupo turma 902

Escola Estadual Professor Clóvis Salgado
Projeto: "Do oral para o escrito na Escala é uma
forma de ensinar a compreender dois
temas de expressão da Língua Portuguesa"

Nome: XXXXXXXXXX
Yasmin Andreia

Relato 5

Ola eu vir falar sobre primeira vez
que fui a praia... é... um dia
antes de... eu estava muito ansiosa...
e... eu fiquei acordada a...
toda... não dormia de tanta ansiedade
e... comi demais comi... engor...
que é bom nada... não... chego... coloquei
o Biquine fui pra praia comi muito... eu fiquei
na casa de uma amiga da Vitória Espírito
Santo... e... tinha uma piscina
ai eu fui com uma amiga minha... a gente sala
de mais... a gente... da
galinha pinta tinha... tomamos sorvete ia pra
esta... e comemos muito... Ito...
... foi muito bom sabe... eu fui
em sete praias... na primeira praia eu não
gostei muito não... porque... tinha umas
algas viva... pegava no meu pé...
ficava tipo dando um choque...
da praia... Foi ótima na quarta as
ondas era muito grande... eu não consegui
... então não... eu não...

(66) (44)
 Fiquei muito tímida ou -muito- dois metro
 de onda... e também a garcia era igual
 ch vidro (1B) não podia nem ficar de pé...
 e (4E) (1B) (3A) (4A) (5B) (5E) foi bom sabe eu não um/nada muito
 não porque... ch... muito medrosa com água
 prefiro piscina (1A) (1B) (4A) (4B) (5B) porque... ai é bom né? pisci
 no tem Abotada pra gente = escôna = tudo... (4A) (4B) (4C) (4D) (4E) (4F) (4G)
 = ma = cultam... e a gente iatp (Uma) + ILHA La (mas)... (3A) (4F) (4B)
 Foi muito perigoso eu tenho medo de afogad =
 cases trem... = no = mais) foi muito bom mesmo
 ch... a gente gata a gente dormia só de ma
 dua gada também... ch... foi muito muito muito
 bom... e esperotamem// que eu possa =
 a proxima vez pra praia né? porque... eu fui só
 uma vez mais) eu fui em setepat mim foi
 muito bom... isso. (1B) (4A) (4B) (4C) (4D) (4E) (4F) (4G)

Retextualização.

Olá! Vou falar sobre a primeira vez que fui a
 praia. Um dia antes de ir eu já estava muito ansiosa.
 Fiquei acordada a noite toda, não dormi de tanta
 ansiedade e também comi demais! Lembre-se que é bom comer
 Chegando lá coloquei o biquíni, fui à praia e
 comi muito. Eu peguei na cara de uma amiga também Vitória-
 Espírito Santo. Onde havia uma piscina. Fui com uma
 amiga minha, nós saímos de mais. andamos de
 trenzinhos do galinha pintadina, tomamos sorvete e fomos
 à festa e comemos muito! Foi muito bom. Eu
 fui em sete praias; da primeira eu não gostei
 muito, pois havia algumas águas vivas que ficavam

dando uma espécie de choque, a segunda e a terceira eram otimismo quando as ondas eram tão grandes que não me deixavam nadar - eram ondas tão grandes que mediam mais ou menos dois metros e as areias pareciam vidros eu não podia ficar de pé, mas foi bom. Eu não medo muito porque tenho muito medo da água, prefiro piscar, pois tem as bordas para escalar mais.

Nós fomos a uma ilha, mas era muito perigoso, eu tenho medo de me afogar, então sim foi muito bom mesmo, pois nós saímos e dormimos só de madrugada, foi muito bom. Espero que eu possa ir uma próxima vez, já mais fui em sete praias, o que para mim foi muito bom.

Anexo L – Atividades realizadas com o Relato 8 – Grupo turma 901

Escola Estadual Professor Clevis Galpado
 Projeto: "Do oral para o escrito na escola:
 Uma forma de ensinar a compreender
 dos sistemas de expressão da Língua
 Portuguesa"

Turma: 901

nomes:

Isabella

Relato 8

Semana passada (18) (19) (20) (21) a
 professora (22) e o nosso time (23) na
 escola Santo Antônio no Bairro
 Funcionários (24) = um campeonato (25)
 #chido# (26) (27) estava (28) todos nós confiantes
 que (29) íamos = ganhar = esse jogo (30) só que (31)
 no #primeiro# (32) capítulo (33) nós tivemos (34) dois a zero
 ... O tempo foi passando (35) nós fomos
 bebendo água (36) e confiantes que ainda
 ia = ganhar = no segundo tempo (37) a gente (38)
 #ficamos# (39) (40) tivemos mais 2 gols (41) isso
 #ficou# (42) 4 a 0 (43) e no final (44) tivemos (45) 5 gols (46)
 e depois fizemos mais 1 (47) com isso a gente (48)
 perdeu (49) ficamos tristes (50) e não ganhamos
 o jogo (51) com isso (52) nós fomos aprendendo
 a #treinar# (53) porque a gente nunca
 treinava (54) aí (55) no próximo jogo que nós
 tivemos (56) tivemos (57) foi no (58) segundo - #ficou#
 sopra (59) nós ganhamos esse jogo por (60) três (61)

à dois, dois ^(6B) gol meu e um gol de
 minha # porção # ⁽¹³⁾ de futsal ⁽⁰⁶⁾ com
 isso nós ficamos muito felizes ⁽⁰⁵⁾ aprendemos
 a treinar ^(14A) e hoje ⁽¹⁵⁾ estamos ⁽¹³⁾ vencedores.

Retextualização

Semana passada, fui eu, a professora e os nossos
 alunos na escola Santo Antônio, no bairro
 Funcionários, disputar um campeonato. Chegando
 lá, estávamos todos confiantes que nós vamos
 ganhar esse jogo, mas no primeiro jogo
 saímos 2 a 0, o tempo foi passando, nós fomos
 bebendo água, e confiantes que ainda vamos
 ganhar, no segundo tempo nós saímos mais
 2 gols, e a placar ficou 4 a 0 e no final
 saímos cinco gols e fizemos um com erro
 nos perdemos e ficamos triste mas
 aprendemos a treinar. Porque nós nunca
 treinamos antes.

no terceiro jogo, que aconteceu na
 última segunda-feira, nós ganhamos
 por três a dois: dois gols meu e um
 do minha rapariga de futsal. Eram, nós
 ficamos muito felizes e aprendemos a
 treinar. Hoje somos vencedores.

Sábado Semanal passado fui convidado professor
 e o nosso time na escola Santa Antônia no bairro
 Funcionários disputara um campeonato
 chegou lá, estavam os jogadores sempre de
 confiança. Nois últimos gols
 e o jogo no primeiro tempo
 apito, terminamos 8 a 0 dois gols a zero
 o tempo foi passado, agente nois fomos beber
 água e confiantes que ainda vamos
 ganhar. no segundo tempo nois sofremos mais
 mais dois gols
 e o placar ficou tudo a zero e no
 final, sofremos cinco gols e depois
 fizemos mais um. Com isso nós
 aprendemos e ficamos triste mas
 ganhamos o jogo. Com isso
 nos aprendemos a treinar mais.

No próximo jogo, que aconteceu
 na última segunda-feira
 nós ganhamos por três a dois
 dois gol meus e um gol do meu
 parceiro com futsal. Assim nós ficamos
 muito felizes. Aprendemos a
 treinar hoje como vencedores.

Anexo N – Questionário de avaliação do projeto de ensino – Respostas da aluna Y. A. A. P. (turma 902)

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR CLÓVIS SALGADO				
Aluno(a)	[REDACTED]			Nº
Disciplina: Português	Professora: Ariádine	Série: 9º ano	Sala: 902	Data: 30/10/19

Questionário de avaliação do projeto de ensino

O questionário a seguir tem como objetivo analisar seu aprendizado após realizar as atividades do projeto de ensino que faz parte da dissertação de mestrado intitulada "Do oral para o escrito na escola: Uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa". Você deverá responder honestamente as perguntas a seguir, marcando sua resposta com um **X**. Caso não entenda alguma pergunta, solicite ajuda da professora pesquisadora.

1. Antes desse projeto, qual das atividades a seguir você já havia feito?

- a) transcrição de texto oral
 b) identificação e classificação de Marcadores Conversacionais
 c) retextualização de texto oral para texto escrito
 não havia feito nenhuma das atividades anteriores

2. Quando você fez as atividades com o **primeiro** relato de experiência vivida, qual foi o seu nível de dificuldade?

- a) fácil médio c) difícil

3. As atividades lhe ajudaram a perceber as diferentes características das modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa?

- sim, ajudaram muito.
 b) sim, ajudaram um pouco.
 c) não ajudaram.

4. Para você, qual modalidade é mais importante que as pessoas conheçam?

- a) oral
 escrita
 c) as duas modalidades são igualmente importantes

5. Você compreendeu em quais situações do dia a dia devemos dar preferência para o uso da oralidade e em quais devemos dar preferência para o uso da escrita?

- sim b) mais ou menos c) não

6. Na fase de reconhecimento do gênero *relato de experiência vivida*, analisamos, em nossas aulas, relatos orais dos colegas e de outras pessoas, que se transformaram em escritos. Além disso, discutimos algumas características desse gênero e seu uso no cotidiano. As aulas dessa fase ajudaram você a compreender a função e a utilização sociais do *relato de experiência vivida*?

- sim b) mais ou menos c) não

7. Você acha que é importante saber escrever de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa?

- sim b) não

8. Você aprendeu a retextualizar textos orais para escritos?

- sim b) mais ou menos c) não

9. Você considera que as atividades realizadas durante o projeto são importantes para as aulas de Língua Portuguesa?

- sim b) um pouco c) não

10. Dentre os conteúdos estudados durante o projeto, listados nas opções abaixo, quais você achou mais importante aprender?

- transcrever textos orais
 identificar e classificar Marcadores Conversacionais
 retextualizar textos orais para textos escritos
 criar parágrafos
 regência de alguns verbos e nomes
 concordância verbal e nominal nos períodos
 ortografia de algumas palavras

h) outros: _____

11. Quando você fez as atividades com o **último** relato de experiência vivida, qual foi o seu nível de dificuldade?

- fácil b) médio c) difícil

12. O que você achou das atividades que fizemos nesse projeto?

- ótimas. b) boas. c) ruins.

13. Há algum comentário sobre as atividades do projeto que você queira fazer?

Eu achei que foram boas pois aprendi muitas coisas que não sabia, foi uma boa experiência.

Anexo O – Questionário de avaliação do projeto de ensino – Respostas da aluna A. L. G. G. (turma 901)

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR CLÓVIS SALGADO				
Aluno(a):	[REDACTED]			Nº 3
Disciplina: Português	Professora: Ariádine	Série: 9º ano	Sala:	Data: 30/10/19

Questionário de avaliação do projeto de ensino

O questionário a seguir tem como objetivo analisar seu aprendizado após realizar as atividades do projeto de ensino que faz parte da dissertação de mestrado intitulada "Do oral para o escrito na escola: Uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa". Você deverá responder honestamente as perguntas a seguir, marcando sua resposta com um **X**. Caso não entenda alguma pergunta, solicite ajuda da professora pesquisadora.

1. Antes desse projeto, qual das atividades a seguir você já havia feito?

- a) transcrição de texto oral
- b) identificação e classificação de Marcadores Conversacionais
- c) retextualização de texto oral para texto escrito
- d) não havia feito nenhuma das atividades anteriores

2. Quando você fez as atividades com o **primeiro** relato de experiência vivida, qual foi o seu nível de dificuldade?

- a) fácil
- b) médio
- c) difícil

3. As atividades lhe ajudaram a perceber as diferentes características das modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa?

- a) sim, ajudaram muito.
- b) sim, ajudaram um pouco.
- c) não ajudaram.

4. Para você, qual modalidade é mais importante que as pessoas conheçam?

- a) oral
- b) escrita
- c) as duas modalidades são igualmente importantes

5. Você compreendeu em quais situações do dia a dia devemos dar preferência para o uso da oralidade e em quais devemos dar preferência para o uso da escrita?

- a) sim
- b) mais ou menos
- c) não

6. Na fase de reconhecimento do gênero *relato de experiência vivida*, analisamos, em nossas aulas, relatos orais dos colegas e de outras pessoas, que se transformaram em escritos. Além disso, discutimos algumas características desse gênero e seu uso no cotidiano. As aulas dessa fase ajudaram você a compreender a função e a utilização sociais do *relato de experiência vivida*?

- a) sim
- b) mais ou menos
- c) não

7. Você acha que é importante saber escrever de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa?

- a) sim
- b) não

8. Você aprendeu a retextualizar textos orais para escritos?

- sim b) mais ou menos c) não

9. Você considera que as atividades realizadas durante o projeto são importantes para as aulas de Língua Portuguesa?

- sim b) um pouco c) não

10. Dentre os conteúdos estudados durante o projeto, listados nas opções abaixo, quais você achou mais importante aprender?

- transcrever textos orais
 identificar e classificar Marcadores Conversacionais
 retextualizar textos orais para textos escritos
d) criar parágrafos
 regência de alguns verbos e nomes
 concordância verbal e nominal nos períodos
 ortografia de algumas palavras
h) outros: _____

11. Quando você fez as atividades com o **último** relato de experiência vivida, qual foi o seu nível de dificuldade?

- fácil b) médio c) difícil

12. O que você achou das atividades que fizemos nesse projeto?

- ótimas. b) boas. c) ruins.

13. Há algum comentário sobre as atividades do projeto que você queira fazer?

Eu gostei muito de fazer esse projeto, porque ajuda muito a escrita.

**Anexo P – Questionário de avaliação do projeto de ensino – Respostas do aluno I. C. B.
(turma 902)**

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR CLÓVIS SALGADO				
Aluno(a):	[REDACTED]			Nº
Disciplina: Português	Professora: Ariadine	Série: 9º ano	Sala: 902	Data:

Questionário de avaliação do projeto de ensino

O questionário a seguir tem como objetivo analisar seu aprendizado após realizar as atividades do projeto de ensino que faz parte da dissertação de mestrado intitulada "Do oral para o escrito na escola: Uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa". Você deverá responder honestamente as perguntas a seguir, marcando sua resposta com um X. Caso não entenda alguma pergunta, solicite ajuda da professora pesquisadora.

1. Antes desse projeto, qual das atividades a seguir você já havia feito?

- a) transcrição de texto oral
 b) identificação e classificação de Marcadores Conversacionais
 c) retextualização de texto oral para texto escrito
 d) não havia feito nenhuma das atividades anteriores

2. Quando você fez as atividades com o **primeiro** relato de experiência vivida, qual foi o seu nível de dificuldade?

- a) fácil b) médio c) difícil

3. As atividades lhe ajudaram a perceber as diferentes características das modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa?

- a) sim, ajudaram muito.
 b) sim, ajudaram um pouco.
 c) não ajudaram.

4. Para você, qual modalidade é mais importante que as pessoas conheçam?

- a) oral
 b) escrita
 c) as duas modalidades são igualmente importantes

5. Você compreendeu em quais situações do dia a dia devemos dar preferência para o uso da oralidade e em quais devemos dar preferência para o uso da escrita?

- a) sim b) mais ou menos c) não

6. Na fase de reconhecimento do gênero *relato de experiência vivida*, analisamos, em nossas aulas, relatos orais dos colegas e de outras pessoas, que se transformaram em escritos. Além disso, discutimos algumas características desse gênero e seu uso no cotidiano. As aulas dessa fase ajudaram você a compreender a função e a utilização sociais do *relato de experiência vivida*?

- a) sim b) mais ou menos c) não

7. Você acha que é importante saber escrever de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa?

- a) sim b) não

8. Você aprendeu a retextualizar textos orais para escritos?

- sim b) mais ou menos c) não

9. Você considera que as atividades realizadas durante o projeto são importantes para as aulas de Língua Portuguesa?

- sim b) um pouco c) não

10. Dentre os conteúdos estudados durante o projeto, listados nas opções abaixo, quais você achou mais importante aprender?

- transcrever textos orais
 identificar e classificar Marcadores Conversacionais
 retextualizar textos orais para textos escritos
 criar parágrafos
 regência de alguns verbos e nomes
 concordância verbal e nominal nos períodos
 ortografia de algumas palavras
 h) outros: _____

11. Quando você fez as atividades com o **último** relato de experiência vivida, qual foi o seu nível de dificuldade?

- fácil b) médio c) difícil

12. O que você achou das atividades que fizemos nesse projeto?

- ótimas. b) boas. c) ruins.

13. Há algum comentário sobre as atividades do projeto que você queira fazer?

eu gostei por que nos fizemos em grupo e as coisas que eu não gostei foi que as pessoas faltaram no dia

Anexo Q – Questionário de avaliação do projeto de ensino – Respostas do aluno M. V. S. C. (turma 901)

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR CLÓVIS SALGADO				
Aluno(a):	[REDACTED]			N°
Disciplina: Português	Professora: Ariádine	Série: 9° ano	Sala:	Data:

Questionário de avaliação do projeto de ensino

O questionário a seguir tem como objetivo analisar seu aprendizado após realizar as atividades do projeto de ensino que faz parte da dissertação de mestrado intitulada "Do oral para o escrito na escola: Uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa". Você deverá responder honestamente as perguntas a seguir, marcando sua resposta com um **X**. Caso não entenda alguma pergunta, solicite ajuda da professora pesquisadora.

1. Antes desse projeto, qual das atividades a seguir você já havia feito?

- a) transcrição de texto oral
- b) identificação e classificação de Marcadores Conversacionais
- c) retextualização de texto oral para texto escrito
- não havia feito nenhuma das atividades anteriores

2. Quando você fez as atividades com o **primeiro** relato de experiência vivida, qual foi o seu nível de dificuldade?

- a) fácil
- b) médio
- difícil

3. As atividades lhe ajudaram a perceber as diferentes características das modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa?

- sim, ajudaram muito.
- b) sim, ajudaram um pouco.
- c) não ajudaram.

4. Para você, qual modalidade é mais importante que as pessoas conheçam?

- a) oral
- b) escrita
- as duas modalidades são igualmente importantes

5. Você compreendeu em quais situações do dia a dia devemos dar preferência para o uso da oralidade e em quais devemos dar preferência para o uso da escrita?

- a) sim
- mais ou menos
- c) não

6. Na fase de reconhecimento do gênero *relato de experiência vivida*, analisamos, em nossas aulas, relatos orais dos colegas e de outras pessoas, que se transformaram em escritos. Além disso, discutimos algumas características desse gênero e seu uso no cotidiano. As aulas dessa fase ajudaram você a compreender a função e a utilização sociais do *relato de experiência vivida*?

- sim
- b) mais ou menos
- c) não

7. Você acha que é importante saber escrever de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa?

- sim
- b) não

8. Você aprendeu a retextualizar textos orais para escritos?

- a) sim b) mais ou menos c) não

9. Você considera que as atividades realizadas durante o projeto são importantes para as aulas de Língua Portuguesa?

- a) sim b) um pouco c) não

10. Dentre os conteúdos estudados durante o projeto, listados nas opções abaixo, quais você achou mais importante aprender?

- a) transcrever textos orais
 b) identificar e classificar Marcadores Conversacionais
 c) retextualizar textos orais para textos escritos
 d) criar parágrafos
 e) regência de alguns verbos e nomes
 f) concordância verbal e nominal nos períodos
 g) ortografia de algumas palavras
 h) outros: _____

11. Quando você fez as atividades com o **último** relato de experiência vivida, qual foi o seu nível de dificuldade?

- a) fácil b) médio c) difícil

12. O que você achou das atividades que fizemos nesse projeto?

- a) ótimas. b) boas. c) ruins.

13. Há algum comentário sobre as atividades do projeto que você queira fazer?

Acho que foi ótimo por que eu precisei o quanto mais
 erramos sem penalizar, e fizemos de tudo para falar mais
 antes do tempo em diante

Anexo R – Questionário de avaliação do projeto de ensino – Respostas da aluna C. A. S. (turma 901)

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR CLÓVIS SALGADO				
Aluno(a):	[REDACTED]			Nº 6º
Disciplina: Português	Professora: Ariadne	Série: 9º ano	Sala: 901	Data: 30/10/2018

Questionário de avaliação do projeto de ensino

O questionário a seguir tem como objetivo analisar seu aprendizado após realizar as atividades do projeto de ensino que faz parte da dissertação de mestrado intitulada "Do oral para o escrito na escola: Uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa". Você deverá responder honestamente as perguntas a seguir, marcando sua resposta com um X. Caso não entenda alguma pergunta, solicite ajuda da professora pesquisadora.

1. Antes desse projeto, qual das atividades a seguir você já havia feito?

- a) transcrição de texto oral
- b) identificação e classificação de Marcadores Conversacionais
- c) retextualização de texto oral para texto escrito
- d) não havia feito nenhuma das atividades anteriores

2. Quando você fez as atividades com o primeiro relato de experiência vivida, qual foi o seu nível de dificuldade?

- a) fácil
- b) médio
- c) difícil

3. As atividades lhe ajudaram a perceber as diferentes características das modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa?

- a) sim, ajudaram muito.
- b) sim, ajudaram um pouco.
- c) não ajudaram.

4. Para você, qual modalidade é mais importante que as pessoas conheçam?

- a) oral
- b) escrita
- c) as duas modalidades são igualmente importantes

5. Você compreendeu em quais situações do dia a dia devemos dar preferência para o uso da oralidade e em quais devemos dar preferência para o uso da escrita?

- a) sim
- b) mais ou menos
- c) não

6. Na fase de reconhecimento do gênero *relato de experiência vivida*, analisamos, em nossas aulas, relatos orais dos colegas e de outras pessoas, que se transformaram em escritos. Além disso, discutimos algumas características desse gênero e seu uso no cotidiano. As aulas dessa fase ajudaram você a compreender a função e a utilização sociais do *relato de experiência vivida*?

- a) sim
- b) mais ou menos
- c) não

7. Você acha que é importante saber escrever de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa?

- a) sim
- b) não

8. Você aprendeu a retextualizar textos orais para escritos?

- a) sim b) mais ou menos c) não

9. Você considera que as atividades realizadas durante o projeto são importantes para as aulas de Língua Portuguesa?

- a) sim b) um pouco c) não

10. Dentre os conteúdos estudados durante o projeto, listados nas opções abaixo, quais você achou mais importante aprender?

- a) transcrever textos orais
 b) identificar e classificar Marcadores Conversacionais
 c) retextualizar textos orais para textos escritos
 d) criar parágrafos
 e) regência de alguns verbos e nomes
 f) concordância verbal e nominal nos períodos
 g) ortografia de algumas palavras
 h) outros: _____

11. Quando você fez as atividades com o **último** relato de experiência vivida, qual foi o seu nível de dificuldade?

- a) fácil b) médio c) difícil

12. O que você achou das atividades que fizemos nesse projeto?

- a) ótimas. b) boas. c) ruins.

13. Há algum comentário sobre as atividades do projeto que você queira fazer?

Boas porque não são tão chatas porque ficam mais
 simples e não são muito tempo. Foram boas.

Anexo S – Questionário de avaliação do projeto de ensino – Respostas da aluna A. C. M. R. (turma 901)

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR CLÓVIS SALGADO				
Aluno(a):	[REDACTED]			Nº
Disciplina: Português	Professora: Ariádine	Série: 9º ano	Sala: 901	Data: 20/10/2018

Questionário de avaliação do projeto de ensino

O questionário a seguir tem como objetivo analisar seu aprendizado após realizar as atividades do projeto de ensino que faz parte da dissertação de mestrado intitulada "Do oral para o escrito na escola: Uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa". Você deverá responder honestamente as perguntas a seguir, marcando sua resposta com um X. Caso não entenda alguma pergunta, solicite ajuda da professora pesquisadora.

1. Antes desse projeto, qual das atividades a seguir você já havia feito?

- a) transcrição de texto oral
- b) identificação e classificação de Marcadores Conversacionais
- c) retextualização de texto oral para texto escrito
- d) não havia feito nenhuma das atividades anteriores

2. Quando você fez as atividades com o **primeiro** relato de experiência vivida, qual foi o seu nível de dificuldade?

- a) fácil
- b) médio
- c) difícil

3. As atividades lhe ajudaram a perceber as diferentes características das modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa?

- a) sim, ajudaram muito.
- b) sim, ajudaram um pouco.
- c) não ajudaram.

4. Para você, qual modalidade é mais importante que as pessoas conheçam?

- a) oral
- b) escrita
- c) as duas modalidades são igualmente importantes

5. Você compreendeu em quais situações do dia a dia devemos dar preferência para o uso da oralidade e em quais devemos dar preferência para o uso da escrita?

- a) sim
- b) mais ou menos
- c) não

6. Na fase de reconhecimento do gênero *relato de experiência vivida*, analisamos, em nossas aulas, relatos orais dos colegas e de outras pessoas, que se transformaram em escritos. Além disso, discutimos algumas características desse gênero e seu uso no cotidiano. As aulas dessa fase ajudaram você a compreender a função e a utilização sociais do *relato de experiência vivida*?

- a) sim
- b) mais ou menos
- c) não

7. Você acha que é importante saber escrever de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa?

- a) sim
- b) não

8. Você aprendeu a retextualizar textos orais para escritos?

- a) sim b) mais ou menos c) não

9. Você considera que as atividades realizadas durante o projeto são importantes para as aulas de Língua Portuguesa?

- a) sim b) um pouco c) não

10. Dentre os conteúdos estudados durante o projeto, listados nas opções abaixo, quais você achou mais importante aprender?

- a) transcrever textos orais
 b) identificar e classificar Marcadores Conversacionais
 c) retextualizar textos orais para textos escritos
 d) criar parágrafos
 e) regência de alguns verbos e nomes
 f) concordância verbal e nominal nos períodos
 g) ortografia de algumas palavras
 h) outros: _____

11. Quando você fez as atividades com o **último** relato de experiência vivida, qual foi o seu nível de dificuldade?

- a) fácil b) médio c) difícil

12. O que você achou das atividades que fizemos nesse projeto?

- a) ótimas. b) boas. c) ruins.

13. Há algum comentário sobre as atividades do projeto que você queira fazer?

Foram boas porque aprendemos muito sobre transcrição, retextualização
entre outras coisas. Foi um pouco cansativo.

Anexo T – Questionário de avaliação do projeto de ensino – Respostas da aluna T. R. G. (turma 901)

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR CLÓVIS SALGADO				
Aluno(a):	[REDACTED]			Nº
Disciplina: Português	Professora: Ariadine	Série: 9º ano	Sala: 901	Data: 30/10/18

Questionário de avaliação do projeto de ensino

O questionário a seguir tem como objetivo analisar seu aprendizado após realizar as atividades do projeto de ensino que faz parte da dissertação de mestrado intitulada "Do oral para o escrito na escola: Uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa". Você deverá responder honestamente as perguntas a seguir, marcando sua resposta com um X. Caso não entenda alguma pergunta, solicite ajuda da professora pesquisadora.

1. Antes desse projeto, qual das atividades a seguir você já havia feito?

- a) transcrição de texto oral
- b) identificação e classificação de Marcadores Conversacionais
- c) retextualização de texto oral para texto escrito
- d) não havia feito nenhuma das atividades anteriores

2. Quando você fez as atividades com o **primeiro** relato de experiência vivida, qual foi o seu nível de dificuldade?

- a) fácil
- b) médio
- c) difícil

3. As atividades lhe ajudaram a perceber as diferentes características das modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa?

- a) sim, ajudaram muito.
- b) sim, ajudaram um pouco.
- c) não ajudaram.

4. Para você, qual modalidade é mais importante que as pessoas conheçam?

- a) oral
- b) escrita
- c) as duas modalidades são igualmente importantes

5. Você compreendeu em quais situações do dia a dia devemos dar preferência para o uso da oralidade e em quais devemos dar preferência para o uso da escrita?

- a) sim
- b) mais ou menos
- c) não

6. Na fase de reconhecimento do gênero *relato de experiência vivida*, analisamos, em nossas aulas, relatos orais dos colegas e de outras pessoas, que se transformaram em escritos. Além disso, discutimos algumas características desse gênero e seu uso no cotidiano. As aulas dessa fase ajudaram você a compreender a função e a utilização sociais do *relato de experiência vivida*?

- a) sim
- b) mais ou menos
- c) não

7. Você acha que é importante saber escrever de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa?

- a) sim
- b) não

8. Você aprendeu a retextualizar textos orais para escritos?

- a) sim b) mais ou menos c) não

9. Você considera que as atividades realizadas durante o projeto são importantes para as aulas de Língua Portuguesa?

- a) sim b) um pouco c) não

10. Dentre os conteúdos estudados durante o projeto, listados nas opções abaixo, quais você achou mais importante aprender?

- a) transcrever textos orais
 b) identificar e classificar Marcadores Conversacionais
c) retextualizar textos orais para textos escritos
d) criar parágrafos
e) regência de alguns verbos e nomes
 f) concordância verbal e nominal nos períodos
 g) ortografia de algumas palavras
h) outros: _____

11. Quando você fez as atividades com o **último** relato de experiência vivida, qual foi o seu nível de dificuldade?

- a) fácil b) médio c) difícil

12. O que você achou das atividades que fizemos nesse projeto?

- a) ótimas. b) boas. c) ruins.

13. Há algum comentário sobre as atividades do projeto que você queira fazer?

No começo eu achei ruim mas o tempo passou eu achei boas até de mais.

Anexo U – CD ROM

Conteúdo em áudio:

1. Relato 1 – A. C. Pós g. 49a
2. Relato 2 – E. S. F. A. Sup. Compl. 42a
3. Relato 3 – R.G. Curs. EJA 20a
4. Relato 4 – M. D. 14a
5. Relato 5 – J. M. N. 14a
6. Relato 6 – F. B. N. 15a
7. Relato 7 – I. F. J. 14a
8. Relato 8 – A. E. S. 14a