



PROFLETRAS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

MARIA MÔNICA GIMENEZ BERTI

**RECURSOS COESIVOS EM NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS:
uma sequência didática a partir de causos populares**

Maringá

2015

MARIA MÔNICA GIMENEZ BERTI

**RECURSOS COESIVOS EM NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS:
uma sequência didática a partir de causos populares**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre Profissional, do Programa do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, desenvolvido pela Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora:
Profª Drª Luciane Braz Perez Mincoff

Maringá

2015

MARIA MÔNICA GIMENEZ BERTI

**RECURSOS COESIVOS EM NARRATIVAS ORAIS E ESCRITAS:
uma sequência didática a partir de causos populares**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Letras, do programa PROFLETRAS – UFRN, realizado pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, sob apreciação da seguinte banca examinadora:

Aprovada em: __/__/__

Prof.^a Dr.^a Luciana Cristina Dias Di Raimo

Prof.^a Dr.^a Eliana Alves Greco

Prof.^a Dr.^a Luciane Braz Perez Mincoff (ORIENTADORA)

“Renda-se, como eu me rendi.
Mergulhe no que você não conhece
como eu mergulhei.
Não se preocupe em entender,
viver ultrapassa qualquer entendimento.”

Clarice Lispector

Ao meu esposo Luciano Berti,
aos meus filhos, Mariana, Flávia e Gustavo,
aos meus pais, Jayme Gimenez e Leopoldina Ferreira Gimenez,
e a todos aqueles que se dedicam ao trabalho
com a oralidade em sala de aula,
dedico, com especial carinho, este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, nosso pai e mestre, por tudo que permitiu acontecer em minha vida, pela graça e força para a conquista deste sonho de formação pessoal e profissional. A Deus, “à minha fortaleza, em quem confio; o meu escudo, a força da minha salvação, e o meu alto refúgio” (Sl. 18:2).

Aos meus pais, pelo dom da vida, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

Ao meu marido, Luciano Berti, que sempre acreditou em mim, que com suas orações se fez presente nesta caminhada, apoiando, incentivando e respeitando os meus dilemas. Obrigada pelo companheirismo, carinho, compreensão e amor nas horas difíceis em que o tempo se fazia curto para tantas tarefas.

Aos meus filhos Mariana, Flávia e Gustavo, razões da minha vida, pela paciência que tiveram comigo no decorrer desta jornada, pelo carinho e pela compreensão de minhas ausências nos momentos difíceis.

A minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Luciane Braz Perez Mincoff, pela confiança, incentivo, amizade e pela grande profissional que é; agradeço por tudo.

Obrigada a todos os professores do Programa PROFLETRAS da Universidade Estadual de Maringá pela dedicação e por partilharem seus conhecimentos, possibilitando assim que eu pudesse ampliar os meus.

À Professora Doutora Eliana Alves Greco e ao Professor Doutor Juliano Desiderato Antonio, pelas inestimáveis contribuições feitas por ocasião do Exame de Qualificação. Agradeço principalmente à Prof.^a Dr.^a Eliana Alves Greco pela sua presença e pelas valiosas sugestões.

À Professora Doutora Luciana Cristina Dias Di Raimo por prontamente aceitar fazer parte da minha banca de defesa.

Meus agradecimentos aos amigos conquistados nesta jornada de mestrado, companheiros, colegas de turma: Anadir, Diana, Edila, Edna, Josi, Leliane, Marlei, Nei, e em especial à minha amiga e companheira de trabalhos e apresentações, Margaret de Lourdes Volponi, pelo incentivo, confiança e companheirismo. Juntas estudamos, escrevemos e apresentamos as produções. Obrigada a todos vocês pela amizade, troca de experiências e companheirismo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudos.

A todos que de modo direto ou indiretamente contribuíram para que este trabalho chegasse à etapa final, o meu muito obrigada.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de atividades a ser desenvolvida no ensino fundamental, com a finalidade de proporcionar aos usuários e aos aprendizes da língua um melhor entendimento a respeito das funções, das situações de uso e do valor coesivo dos marcadores conversacionais na oralidade. Além disso, apresenta possibilidades de uso desses marcadores em situação de retextualização de textos da modalidade oral para a modalidade escrita, de acordo com o valor coesivo que carregam certas classes de palavras, segundo a gramática normativa, para tanto foram usados quatro causos populares da região noroeste do estado do Paraná. Ao apresentarmos essa proposta, nosso intuito é mostrar que o uso dos elementos coesivos em textos de diferentes modalidades linguísticas tem suas características próprias e que, em cada modalidade, há necessidade de adequação peculiar ao contexto oral e ao contexto escrito. O referencial teórico utilizado para embasamento do nosso estudo prioriza autores que discutem questões teóricas e práticas acerca da organização do texto oral e escrito, dos marcadores conversacionais, tomando como base estudos da análise da conversação, em especial as discussões feitas por Castilho (1998), Fávero, Andrade e Aquino (2012), em estudos referentes a texto e discurso, coesão e coerência, em especial, nas considerações de Koch (2013); entendendo sequência didática com Dolz & Schneuwly (2004), finalizando com estudos referentes à retextualização defendidos por Marcuschi (2010). Assim, esperamos que esta sequência didática contribua para amenizar as dificuldades que alunos de ensino fundamental possuem com relação à coesão textual em situações reais de uso da língua e que, também, contribua com a redução da preocupação de muitos educadores em relação ao trabalho com a oralidade, uma vez que esta faz parte dos conteúdos estruturantes exigidos pelas DCE's.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Retextualização. Recursos coesivos.

ABSTRACT

This work presents a proposal of activities to be developed in elementary school, in order to provide to language users and learners a better understanding about functions, usage situations and cohesive value of conversational markers in the orality. Furthermore, it presents possibilities of using these markers in a retextualization position from oral modality texts to writing ones, respecting the cohesive value that certain words classes carry according to the grammar rules, for this task was used four different stories from Northwestern Paraná region . In presenting this proposal, our aim is to show that the use of the cohesive elements in texts of different language modalities has its own characteristics and, in each modality, there is a need of a peculiar adaptation to the oral context and written context. The theoretical framework used for foundation of our study prioritizes authors who discuss theoretical and practical issues concerning the organization of the oral text and writing of the conversational markers, based on analysis of studies of conversation, particularly the discussions made by Castilho (1998) Fávero , Andrade and Aquino (2012) , in studies related to text and discourse, cohesion and coherence, particularly in Koch considerations (2013). Understanding didactic sequence with Dolz & Schneuwly (2004), ending with studies about retextualization defended by Marcuschi (2010). Therefore, we present this proposal in an attempt to contribute with a teaching and language learning process necessity, which comes against the practices related to orality and writing across media activity. So we hope that this proposal can be able to contribute in order to ease the difficulties that primary school students have regarding the textual cohesion in real situations of language use and that it also can contribute to reducing the concern of many educators in relation to work with orality , a content structuring required by DCE's.

Keywords: Orality. Writing. Retextualization. Cohesive resources

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2	A LÍNGUA PORTUGUESA EM USO.....	16
2.1	ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	16
2.1.1	O Ensino de Língua Portuguesa e a variação linguística.....	18
2.2	ORGANIZAÇÃO DA FALA E DA ESCRITA.....	20
2.3	ORGANIZAÇÃO DE TEXTO FALADO E ESCRITO.....	22
2.4.	CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NO TEXTO POR MEIO DA COESÃO E DA COERÊNCIA.....	26
2.5	MARCADORES CONVERSACIONAIS.....	33
2.6	CONNECTORES DA ESCRITA.....	37
2.6.1	Valor coesivo dos MCs “aí” e “né?” nos casos selecionados.....	38
2.6.1.1	Marcador “aí”.....	39
2.6.1.2	Marcador “né”.....	42
2.7	GÊNEROS TEXTUAIS.....	43
2.7.1	Tipologia Textual.....	47
2.7.1.1	O ato de Narrar.....	49
2.7.1.2	Gênero Textual: caso.....	51
2.7.1.3	Gênero Textual: conto.....	53
2.8	RETEXTUALIZAÇÃO.....	54
2.9	SEQUÊNCIA DIDÁTICA: REFLEXÕES TEÓRICAS.....	58
3	METODOLOGIA.....	60
4	SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PROPOSTA PEDAGÓGICA.....	64
4.1	APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA	64
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
6	CORPUS.....	88
	REFERÊNCIAS.....	94
	ANEXOS	97

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas acerca do ensino e da aprendizagem de Línguas desenvolvidas nas últimas décadas buscam a renovação no processo de ensino a fim de melhorar o rendimento dos educandos de forma geral e, mais especificamente, no ensino público. Um dos desafios para a maioria dos educadores tem sido o trabalho com a oralidade, uma vez que este item faz parte dos conteúdos estruturantes exigidos pelas Diretrizes Curriculares Estaduais – DCEs (PARANÁ, 2008), que propõem aos professores ajudar os alunos a ampliarem seu domínio de uso das linguagens verbais e não-verbais através do contato direto com textos dos mais variados gêneros, orais ou escritos, engendrados pelas necessidades humanas enquanto falantes do idioma.

É possível afirmar que ninguém se mantém passivo, no que diz respeito ao uso da linguagem. Todo sujeito participa interativamente da construção dos significados (MARCUSCHI, 2006).

De acordo com as DCEs (2008),

É na escola que o aluno, e mais especificamente o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas (PARANÁ, 2008, p. 38).

Nesse mesmo sentido, para Bakhtin (2003), a língua é um fato social decorrente da extrema necessidade de comunicação do ser humano. E essa comunicação se dá na sociedade em que o sujeito está inserido, adequando os diferentes tipos de textos às atividades sociais desenvolvidas em um determinado momento histórico, caracterizados por um conteúdo temático, estilo e uma construção composicional.

E nessa interação, as modalidades da língua falada e escrita se concretizam em usos e práticas sociais. Segundo Marcuschi (2010), oralidade e escrita apresentam características próprias, mas não dicotômicas, permitem a construção de textos coesos e coerentes. “Ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais,

dialetais e assim por diante” (MARCUSCHI, 2010, p. 17).

No texto falado, o aluno consegue concatenar as ideias por meio de alguns conectivos lexicalizados e por meio também, de outros recursos próprios da oralidade, entre os quais estão os marcadores conversacionais – doravante MCs (elementos que vamos tratar mais adiante neste trabalho). Esse aluno, ao escrever, apresenta certas dificuldades de conectar essas ideias e assim, usa por repetidas vezes os mesmos marcadores conversacionais que costuma utilizar quando fala como, por exemplo, podemos apontar o uso frequente do “aí”; “daí”; “né?”; “bem”; “sabe?”, entre outros. O uso exagerado desses marcadores, tanto na fala quanto na escrita, acabam deixando o texto cansativo e, às vezes, truncado.

Essas ocorrências podem revelar a falta de conhecimento de outros possíveis elementos coesivos que deixariam a produção textual, oral ou escrita, com maior clareza e coerência, menos cansativa, com um encadeamento ideacional mais centrado e melhor estruturado.

Com base nesse olhar, surgiu a nossa intenção de apresentar aos alunos o valor coesivo dos marcadores conversacionais, mais precisamente dos marcadores lexicais¹, conforme classificação feita por Castilho (1998, p. 47), e a partir dessas ocorrências de verificação da presença dos MCs em uma situação real de uso da língua, direcionar a observação dos alunos para a utilização desses elementos na fala e o uso dos conectores adequados na retextualização de textos orais para textos escritos.

Nosso interesse em realizar este trabalho justifica-se em virtude de nossa experiência com fatos reais de uso da língua, vivenciados como professora de línguas em escolas públicas do estado do Paraná. Ao longo de nossa trajetória, no caso específico de experiências com a Língua Portuguesa, deparamo-nos com uma nova concepção de linguagem, como o discurso que se efetiva nas diferentes práticas sociais, o que implica empregar a língua oral em diferentes situações de uso, sabendo adequá-la a cada contexto e interlocutor. E este trabalho com a oralidade ainda assusta alguns docentes que, por vezes, apresentam estado de desnorreamento, demonstrando não saber como trabalhar a prática da oralidade em

¹Justificamos que, neste trabalho, optamos por utilizar nas atividades que compõem a sequência didática, apenas os marcadores conversacionais lexicais, considerando que são muito frequentes no discurso oral e, a partir deles, acreditamos que seja possível proporcionar aos alunos, de uma forma mais clara, a compreensão de que estes marcadores possuem valor coesivo e podem ser apresentados por outras formas lexicais tanto na fala, quanto na escrita.

suas aulas.

A partir dessa problematização é que surgiu a necessidade de uma rediscussão envolvendo a oralidade e a escrita, ou seja, um trabalho com interesse por fazer novas descobertas, cuja temática principal é a retextualização do texto oral para o texto escrito, destacando os marcadores conversacionais presentes na oralidade dos nossos alunos, mais especificamente os marcadores “aí” e “né?” e os conectores (conjunções, pronomes, preposições, advérbios) que se farão presentes no texto escrito.

Pautamo-nos nas discussões das questões teóricas e práticas acerca da organização do texto oral e escrito e dos marcadores conversacionais, tomando como base estudos da Análise da Conversação, em especial as discussões feitas por Castilho (1998), Fávero, Andrade e Aquino (2012); em estudos referentes a texto e discurso, em especial, nas considerações de Koch (2013) a respeito de coesão e coerência; aos gêneros alicerçados na teoria de Bakhtin (2003) e em estudos alusivos à retextualização defendidos por Marcuschi (2010).

Nossa expectativa é a de auxiliar os alunos a entenderem que a modalidade falada, assim como a modalidade escrita da língua, tem seus recursos próprios a serem utilizados na produção de textos e que, embora as duas modalidades linguísticas sejam complementares, é necessário fazer as devidas adequações para que suas produções sejam bem estruturadas e compreendidas. E a entenderem também que os MCs aparecem nos textos como elementos conectivos apresentando um valor coesivo específico em cada situação de uso.

O nosso objetivo com este trabalho é propormos atividades a serem desenvolvidas no ensino fundamental, mais especificamente numa turma de oitavo ano. Estas atividades serão apresentadas em forma de uma sequência didática com a finalidade de possibilitar aos usuários e aos aprendizes da língua um melhor entendimento a respeito das funções, das situações de uso e do valor coesivo dos marcadores conversacionais na oralidade.

Além disso, pretendemos ainda, discutir e apresentar as diferentes possibilidades de uso desses marcadores em situação de retextualização de textos da modalidade oral para a modalidade escrita, de acordo com o valor conectivo que carregam certas classes de palavras, segundo a gramática normativa.

Como objetivos específicos esperamos que os alunos:

- Reconheçam os elementos linguísticos responsáveis pelo estabelecimento da coesão textual.
- Percebam que o uso dos elementos coesivos nos textos orais e escritos tem suas características próprias e, que em cada situação conversacional ou situação escrita há a necessidade de adequação da língua ao uso que se está fazendo dela, situando o tópico ou assunto da conversação no contexto partilhado pelos seus interlocutores de maneira clara.
- Constatem que muitos MCs, em seus contextos próprios, possuem valores coesivos específicos que podem ser também representados, em especial na escrita, por conjunções, pronomes, advérbios e por outros elementos da nossa língua, conforme postula Koch (2013), em textos da modalidade oral e da modalidade escrita.
- Identifiquem os MCs e definam dentro do contexto de produção o valor coesivo por eles apresentados.
- Utilizem adequadamente e de forma variada os elementos coesivos apresentados pelos manuais de gramática como: preposições, conjunções (adversativas, conclusivas, explicativas, etc.), pronomes, advérbios.

A proposta contará com textos orais reais que fazem parte do DVD da obra: *Memória e oralidade*: narrativas da microrregião do extremo Noroeste do Paraná, de autoria da professora Elmita Simonetti Pires. Esta obra é composta pelo livro e pelo DVD das gravações de causos contados pelos próprios contadores em suas casas. Os textos do DVD não são os mesmos do livro. O que está no livro não se apresenta no DVD, portanto fizemos a transcrição das gravações, escolhendo apenas quatro causos. As transcrições foram feitas por meio das normas padronizadas por Ataliba Teixeira Castilho e Dino Preti, na obra *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo, vol.II – Diálogo entre dois informantes*. Essas normas encontram-se neste trabalho, nos anexos.

Os causos escolhidos foram: “O jogo de baraió”, de Francisco de Assis Martins de Alto Paraná, o caso intitulado: “O caso da onça e do tamanduá”, de Afonso Martins Gines de Itaúna do Sul, “Luzes de Mirador”, de Valdeci José Militão de Mirador e “Jogador de baraió”, caso contado por Jandira Galoro Lima de Loanda

- Pr. Por se tratar de casos verídicos, e querendo preservar a identidade verdadeira, os nomes das personagens foram alterados, portanto são fictícios.

Para melhor organização do trabalho, estruturamos esta dissertação em cinco seções, sendo a primeira delas a introdução, na qual apresentamos os motivos que impulsionaram a realização deste estudo, a justificativa, bem como os objetivos geral e específicos que o sustentam.

Na segunda seção apresentamos a teoria, os dados, frutos da leitura do material teórico exigido para o bom desenvolvimento deste trabalho. E esta seção compreende algumas subseções.

Primeiramente, expomos um breve histórico visando compreender o processo de mudanças dentro da educação nas últimas décadas, seguido de algumas discussões a respeito da organização da fala e da escrita; do texto falado e do texto escrito.

Além disso, essa seção destaca os marcadores conversacionais como elementos considerados muito importantes na articulação dos textos. Apresenta os conectores da escrita com a função de promover a sequenciação de diferentes partes de um texto escrito e traz a análise de algumas ocorrências dos marcadores selecionados “aí” e “né?”, debatendo o valor coesivo que eles possam estar desempenhando naquele contexto.

E por fim, nesta segunda seção, tratamos da teoria sobre os gêneros textuais, a tipologia dos textos, a retextualização segundo Marcuschi (2010) e, ainda, tecemos comentários sobre a sequência didática.

A terceira seção delinea o caminho metodológico, como se dará a realização da proposta, evidenciando os procedimentos que nortearam o trabalho, visando à compreensão do objetivo deste estudo em toda sua profundidade.

Na quarta seção apresentamos a proposta de atividades desenvolvidas por meio de uma sequência didática que poderá ser adaptada a cada realidade educacional do ensino fundamental.

A quinta e última seção descreve as reflexões do desenvolvimento do presente trabalho e expectativas de que este estudo possa ser útil para a prática da oralidade em sala de aula, auxiliando a ação docente. Acreditamos poder contribuir para a construção de mais um elo de uma corrente ininterrupta de interação verbal, que é uma meta aspirada por muitos.

2 A LÍNGUA PORTUGUESA EM USO

Apresentamos aqui a fundamentação teórica do trabalho que se organiza da seguinte forma: um breve histórico do ensino da língua portuguesa do Brasil, apresentação da relação entre fala e escrita, seguida de uma contribuição sobre o texto falado e o texto escrito e, na sequência, discutimos questões referentes à coerência e à coesão, dando ênfase aos marcadores conversacionais e conectores da escrita, apresentamos uma definição de gênero, destacando os gêneros *causo e conto*, que fazem parte da proposta deste trabalho e, por fim, o embasamento para refletir sobre o que seja uma retextualização e uma sequência didática.

2.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O Ensino de Língua Portuguesa no Brasil, desde meados do século XX, sofre metamorfoses visando maximizar a aprendizagem, para que esta se desenvolva, cada vez mais, de modo eficiente e eficaz a fim de que o indivíduo se torne um cidadão crítico e participativo de sua comunidade.

A partir dos anos 80, muitas discussões tiveram início a partir da necessidade de melhorar a educação no país, começavam a circular entre os educadores livros e artigos falando de mudanças no processo de alfabetização: “como se ensina e como se aprende”. Foi um seguimento que auxiliou muitos docentes a compreenderem aspectos importantes a respeito de aprendizagem da leitura e da escrita.

Com os teóricos do círculo de Bakhtin, houve um avanço dos estudos em torno da natureza sociológica; segundo eles, a reflexão linguística de caráter formal-sistemático era incompatível com uma abordagem histórica e viva da língua, uma vez que “a língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*”. (BAKHTIN, 2004, p. 127 grifo do autor).

Nesse ínterim, por volta de 1984, alguns autores, como Carlos Alberto Faraco, Sírio Possenti, Percival Leme Britto e João Wanderley Geraldi, marcaram discussões sobre o ensino de língua portuguesa com os professores no Paraná, mobilizando-os para o repensar sobre o ensino da língua materna e para a reflexão

sobre o trabalho desempenhado nas salas de aula. Houve, então, a reestruturação do Ensino de 2º grau, de 1988, e do Currículo Básico, de 1990, pois o ensino era visto como repasse de conteúdos gramaticais com práticas repetitivas, e eles valorizavam o direito à educação linguística.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), no final da década de 1990, também fundamentaram a proposta para a disciplina de Língua Portuguesa na concepção interacionista, cujo objetivo é conhecer o homem e seu fazer cultural por meio da interação, levando a uma reflexão sobre os usos da linguagem oral e escrita. Entretanto, se afastaram um pouco da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento.

Dessas considerações, resultaram nas Diretrizes Curriculares Estaduais – DCEs (2008), uma proposta que “dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva [...] na adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico” (PARANÁ, 2008, p. 48), marcando, assim, as vozes de uma sociedade cheia de conflitos sociais, raciais, religiosos e políticos.

As Diretrizes assumem uma concepção de linguagem que não se fecha, vista dessa forma como fenômeno social afirmando que:

[...] o ensino de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que o cercam e terem condições de interagir com esses discursos. Para isso é relevante que a língua seja percebida como uma arena em que diversas vozes sociais se defrontam, manifestando diferentes opiniões (PARANÁ, 2008, p. 50).

Nestas práticas de linguagem, ou práticas discursivas, focam-se a oralidade, a escrita e a leitura, pois quanto maior o contato com a linguagem, nas diferentes esferas sociais, mais possibilidades de aprendizagem como um todo: seus sentidos, suas intenções e visões de mundo.

Tradicionalmente, a escola tem agido como se a escrita fosse a língua, deixando de lado a oralidade, sendo esta, pouco valorizada; entretanto, é a oralidade que permite as mais variadas possibilidades de trabalho a serem pautadas em situações reais de uso da fala e na produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo interativo.

2.1.1 O Ensino de Língua Portuguesa e a variação linguística

A linguagem é a característica que nos difere dos demais seres, permitindo-nos a oportunidade de expressar sentimentos, revelar conhecimentos, expor nossa opinião frente aos assuntos relacionados ao nosso cotidiano e, sobretudo, promovendo nossa inserção ao convívio social.

Estamos inseridos em uma sociedade em constante transformação, na qual os indivíduos também sofrem influências de tais transformações, inclusive em seus relacionamentos interpessoais.

Um exemplo dessas mudanças vem a ser a linguagem dos interlocutores, mais especificamente dos internautas, que, em meio a tantas abreviações e neologismos, termina por criar um universo próprio, cujo vocabulário somente é compreendido àqueles que fazem parte deste mundo digital.

Partindo dessa prerrogativa, é preciso conhecer os tipos de variações que as línguas apresentam, devido a fatores como condições sociais, culturais, faixa etária, diferenças existentes entre uma região e outra, entre outros.

Travaglia (1997) nos mostra que há dois tipos de variedades linguísticas:

- *Dialetos* - variações que ocorrem em função das pessoas que utilizam a língua. Segundo o autor, esta variação pode ocorrer em seis dimensões: territorial, social, de idade, de sexo, de geração e função profissional.
- *Registros* - os registros ocorrem em função do uso que se faz da língua, conforme a situação em que o usuário e interlocutor estão envolvidos. As variações de registro, segundo Travaglia, podem ocorrer em três dimensões: grau de formalidade (formal/informal) modo² e sintonia.

As variações acontecem porque o princípio fundamental da língua é a comunicação, portanto, é compreensível que seus falantes façam rearranjos de acordo com suas necessidades comunicativas. Entre elas destacamos as variações histórica, regional e sociocultural.

Varição Histórica: aquela que sofre transformações ao longo do tempo. Um exemplo bastante representativo da variação histórica é a questão da ortografia,

² Refere-se às modalidades escrita ou falada da língua.

a palavra *você* de origem etimológica da expressão *vossa mercê*, que se transformou em *vossamecê*, *vosmecê*, *vancê* e agora, diante da linguagem reduzida no meio eletrônico, é apenas *vc*. E a palavra *farmácia*, que era grafada com “*ph*”, e agora, *farmácia*.

Varição Regional: são as marcas determinantes referentes a diferentes regiões, como exemplo a palavra *mandioca* que, em certos lugares, recebe outras nomenclaturas, tais como *macaxeira* e *aipim*. Figurando também nesta modalidade estão os sotaques, o dialeto caipira, que estão ligados às características orais da linguagem.

Varição Sociocultural: são variações que estão diretamente ligadas aos grupos sociais de modo geral, ao grau de instrução de determinadas pessoas, além da idade, sexo e também às condições econômicas do falante. Podemos destacar, aqui, a linguagem coloquial, a linguagem formal, as gírias, os jargões e novamente o linguajar caipira.

As gírias pertencem ao vocabulário específico de certos grupos, como os surfistas, cantores de rap, tatuadores, entre outros. Os jargões estão relacionados a uma classe profissional mais específica, com uma linguagem mais técnica, como é o caso dos médicos, profissionais da área de informática, advogados, dentre outros.

Diante de tantas variantes linguísticas, é comum perguntar-se qual a forma mais correta. Porém, não existe forma mais correta, existe sim a forma mais adequada de se expressar de acordo com a situação. Deste modo, a pessoa que fala bem é aquela que consegue estabelecer a forma mais adequada de se expressar de acordo com cada situação.

Segundo Cagliari (2002, p. 86):

A variação linguística provém não apenas de evolução histórica das línguas e de suas raízes locais, geograficamente delimitada, nem só aparece na sociedade estratificada à maneira das classes sociais e grupos étnicos. É encontrada também no comportamento linguístico de uma única pessoa, em diferentes circunstâncias de sua vida, independentemente da classe social ou região a que pertença.

Na verdade, todos nós somos, de certa forma, falantes de mais de um dialeto, os quais usamos de acordo com as circunstâncias.

Logo, entendemos que a língua, quando se transforma, adquire novos valores sociolinguísticos ligados às novas perspectivas da sociedade, que também

muda.

Vejamos agora, neste trabalho, a relação entre a fala e a escrita.

2.2 ORGANIZAÇÃO DA FALA E DA ESCRITA

A língua é viva e há diversas maneiras de apropriá-la e sistematizá-la. No contexto escolar, cabe ao professor conhecer, integrar, vivenciar e desenvolver contextualmente diferentes estratégias para poder usufruir, intervir e consolidá-la em suas aulas. A língua revela-se como atividade oral e como atividade escrita.

Conforme afirma Bakhtin (1995, p. 123),

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Há algum tempo, a escrita e a fala eram vistas como distintas; a primeira sempre foi considerada a verdadeira forma de linguagem, aquela que deve ocupar lugar de destaque, enquanto que a fala era instável, não podendo ser objeto de estudo.

Com o passar dos anos esta afirmativa foi mudando por meio do desenvolvimento de vários estudos e, assim, podemos dizer que ambas caminham juntas em grau de importância e uso, “língua e fala possuem entre si relações mútuas e não devem ser separadas uma da outra”. (MINCOFF, 2008, p. 131).

Segundo Marcuschi (2010), a língua, em qualquer que seja a modalidade apresentada, oral ou escrita, reflete as relações, a organização da sociedade. Saber uma língua, saber descrevê-la, não consiste necessariamente em saber usá-la, nem mesmo dizer que saber usá-la é também saber descrevê-la. O que é preciso é que o docente vincule sempre o saber à prática social. Ramos (1997) cita um exemplo de uma criança de sete anos que sabe falar sua língua materna e que dificilmente saberia apontar as classes gramaticais, dizendo qual é o sujeito ou qual é o objeto direto de uma sentença, confirmando assim que “descrição e uso são atividades independentes e que uma não implica a outra”. (RAMOS, 1997, p. 2).

Convém ressaltar que fala e escrita são modos de representação cognitiva

e social que se revelam em práticas sócio-comunicativas específicas. Uma não se sobressai à outra. O que determina a variação linguística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua, pois cada uma - oralidade e escrita - tem suas características próprias, porém insuficientes para dizer que são dois sistemas linguísticos dicotômicos. Marcuschi (2010, p. 17) assegura que:

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia. Ambas permitem a construção de textos coesos e coerentes, ambas permitem a elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante.

Fávero, Andrade e Aquino (2012) vêm reafirmar que tanto a fala quanto a escrita são modalidades que pertencem a uma mesma língua com estrutura semelhante e contendo os mesmos elementos léxicos e gramaticais, porém diferenciam-se na forma de realização, na maneira como são organizadas, no modo como cada uma é adquirida, nas condições de produção, transmissão e recepção da comunicação.

Podemos pensar nas diferenças físicas, situacionais e funcionais existentes na relação entre fala e escrita, que determinam a natureza estrutural de cada uma delas.

No que diz respeito ao aspecto físico, a fala acontece naturalmente fazendo uso dos órgãos da fala. Ela se processa por meio de representação sonora ao longo de um período de tempo e é percebida pelo ouvido, envolvendo ainda recursos expressivos como a gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. Já a escrita é representada por marcas em um espaço; é uma atividade percebida pela visão e possui maior durabilidade. Faz parte de um processo mecânico, que precisa de instrumentos concretos para manipular e ainda contar com as habilidades motoras e cognitivas.

Nas diferenças situacionais, podemos citar alguns parâmetros que consideramos importantes: o canal físico, relação entre os participantes, relação dos participantes com o contexto espacial e temporal. Na escrita há uma menor preocupação com essa interação entre si e com a situação imediata, pois o escritor dispõe de tempo para planejar, organizar e revisar seu texto, enquanto que para o locutor este tempo é restrito, há momentos de hesitações, pausas, repetições,

correções, mudanças e retomadas de tópicos, entre outros.

Os aspectos funcionais dizem respeito à fragmentação/envolvimento e integração/distanciamento. Estes aspectos referem-se à natureza dos processos de produção das duas modalidades da língua, e as relações entre falante/ouvinte, escritor/leitor.

A questão da relação entre a prática da oralidade e da escrita poderia ser traduzida em um contínuo uso sócio-histórico. Seguindo essa ideia, Marcuschi (2010, p. 42) aponta que:

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc.; que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos.

Isto equivale a dizer que tais modalidades fazem parte desse *continuum de variações*, cada uma com suas atribuições específicas correlacionadas ao *continuum dos gêneros textuais*, produzidas em contextos reais, determinadas pelas condições de produção. Não podemos deixar de mencionar que, em diferentes situações de realização discursiva, fala e escrita, às vezes, acabam por se aproximarem devido às exigências formais de um ou outro gênero como, por exemplo, um seminário, um bilhete familiar, entre outros.

As duas práticas permitem a construção de textos coesos e coerentes, como disse Marcuschi (2010), raciocínios abstratos, exposições formais e informais e ainda podendo variar o estilo e a forma.

Assim, devemos citar algumas considerações a respeito da forma como textos orais e escritos podem ser organizados.

2.3 ORGANIZAÇÃO DE TEXTO FALADO E ESCRITO

Vejamos o texto como produto de uma interação, que pode ser falada ou escrita. Em nosso uso diário da língua, estamos sempre produzindo textos, sejam eles “face a face” ou com um “interlocutor invisível”, como pontua Castilho (1998, p. 55).

Para os linguistas, texto é interação entre os interlocutores que, de forma dialógica, se constroem no texto e por ele são construídos. Segundo Koch (2013, p. 30),

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

Para o processo constitutivo do texto, Castilho (1998) apresenta três tipos de construção: a construção por ativação, por reativação e por desativação ou reformulação de propriedades lexicais. Vejamos o que vem a ser cada um desses processos de construção.

A *construção por ativação* é o processo central da constituição da língua falada ou escrita. É nessa construção que o falante procura definir com clareza ao seu interlocutor, aquilo que pretende dizer, buscando para isso todas as informações necessárias para facilitar a percepção da importância do seu falar, para que o ouvinte o compreenda de maneira satisfatória. Castilho (1998) define este processo de construção por ativação dizendo que:

Através dele, selecionamos as palavras, com elas organizamos o texto e suas unidades, as sentenças e suas estruturas sintagmática, funcional, semântica e informacional, dando-lhes uma representação fonológica, administrando, assim uma bateria de regras (CASTILHO, 1998, p. 57).

Na língua falada, a construção não é um processo único, pois estamos sempre que possível revendo nossas palavras, refazendo o tópico a fim de descontinuá-lo para introduzir outros novos, ou mesmo para omitir algo considerado desnecessário. Estes métodos dão lugar à *construção por reativação*, que se manifesta pela repetição, como se fosse uma re-construção, na qual retomamos as palavras principais e as utilizamos novamente no decorrer do texto. Segundo Castilho (1998, p. 57):

[...] é uma sorte de 'processamento anafórico', por meio da qual voltamos atrás, retomando e repetindo formas, ou repetindo conteúdos. A repetição, ou recorrência de expressões, e a paráfrase,

ou recorrência de conteúdos, são as duas manifestações da construção por reativação.

É neste processo que o falante faz uso das repetições para especificar o tópico da nova sentença e assegurar a coesão das sequências ou enfatizar elementos, ou ainda dar ênfase a detalhes de uma narrativa, a fim de recompor o fio central da conversa.

A paráfrase também faz parte deste processo e ela aparece como manutenção ou ataque ao turno conversacional. Wenzel (*apud* CASTILHO, 1998) a divide em: concretizadora (especifica o tópico conversacional), desconcretizadora (desfocaliza o tópico), expansiva (amplia a informação), sintetizadora (sintetiza e força o encerramento de um tópico), enfatizadora (dá ênfase), atenuadora (atenua o tópico), epilinguística (explicita o sentido de uma palavra ou justifica o uso).

A paráfrase é, portanto, um enunciado que modifica um anterior e com o qual mantém uma relação de equivalência semântica, a fim de contribuir para a coesão do texto, enquanto articuladora de informações novas e antigas

Já a *construção por desativação* é quando o falante rompe a elaboração do seu texto ou sentença por sentir que não está sendo satisfatório o seu enunciado, assim ele tenta arrumar por meio de pausas, hesitações ou ainda inclusões de outro tópico o seu próprio texto. Palavras são abandonadas para serem substituídas por outras novas. Castilho (1998) define dizendo que a construção por desativação

[...] é o processo de ruptura na elaboração do texto e da sentença, de que resultam o abandono de segmentos textuais, as digressões, os parênteses, e, no domínio da sentença, a ruptura da adjacência por meio de pausas, de hesitações, de inserção de elementos discursivos, etc. Também as elipses, e os anacolutos são fenômenos sintáticos atribuíveis à desativação (CASTILHO, 1998, p. 57).

Assim, podemos perceber a importância desses tipos de construção do texto compreendendo que a elaboração de um texto escrito, bem como do oral, abrange um objetivo ou intenção do locutor, e que o entendimento se efetiva nas marcas de seu processo de produção.

Pensando na construção de um texto escrito, podemos apreender que este se dá por meio de parágrafos. O parágrafo é uma unidade de composição composta por um ou mais períodos em que se desenvolve determinada ideia central, ou

nuclear, as quais se agregam outras, as chamadas secundárias, intimamente relacionadas pelo sentido.

Nas narrativas, por exemplo, os parágrafos vão sendo construídos seguindo as partes do texto narrativo. Segundo Cereja e Magalhães (2000), é o conflito que determina a estrutura do enredo – Introdução ou apresentação, complicação, clímax e desfecho. Para cada uma dessas partes deve-se ter pelo menos um parágrafo, e cada parágrafo deve estar ligado ao seguinte e ainda fazer referência ao anterior, garantindo dessa forma que o leitor não se perca e entenda os fatos a partir da ordem delimitada.

Os parágrafos podem ser identificados por recursos visuais: espaço de entrada junto à margem esquerda ou linha em branco na passagem de um parágrafo para outro.

Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 31-32) reforçam essa questão afirmando que:

A construção de um parágrafo bem estruturado exige que este apresente unidade, coerência, concisão e clareza, visto tratar-se de uma interação à distância, em que não há possibilidade de participação direta e imediata do interlocutor, como ocorre no texto oral.

As autoras ainda asseguram que cada parágrafo exige apenas uma ideia principal, as secundárias devem estar relacionadas à principal, sem acréscimos ou digressões. É imperativo que haja relacionamento de sentido entre ideia principal e secundária, contendo informações suficientes e adequadas ao objetivo do texto, e acima de tudo, que o parágrafo se torne claro para que sua leitura possa ser eficiente, alcançando a compreensão.

Entre os parágrafos também é imprescindível que haja uma transição clara, um encadeamento lógico e natural, de maneira coesa e harmoniosa.

Levadas em conta as condições de produção e construção do texto escrito e do falado, entendemos as possibilidades dos vários tipos de planejamento para um ou outro tipo de texto. Urbano (1999) salienta que a produção do texto escrito subdivide-se em dois tempos: o tempo da atividade mental (geração ou busca de ideias) e o tempo de prática verbal (realização linguística efetiva). E o texto, assim produzido, é transmitido *a posteriori*. Consideremos também outros níveis de

planejamento: planejamento verbal, rítmico, planejamento de formas e modos e de utilização de discurso (narrativo, dissertativo ou descritivo).

Dessa forma, entendemos que é muito importante estabelecer sentido na organização e objetivação textual para o uso de cada uma das modalidades, oral e escrita e, para isso, se faz *mister* entender bem como se dão os fatores de coesão e coerência. Diante disso, apresentamos, a seguir, algumas considerações a respeito da construção do sentido no texto por meio da coesão e da coerência.

2.4 CONSTRUÇÃO DO SENTIDO NO TEXTO POR MEIO DA COESÃO E DA COERÊNCIA

A coesão e a coerência constituem fatores básicos de textualidade. Para Koch (2013), coesão e coerência são fenômenos distintos. Existem zonas mais ou menos amplas de imbricação entre eles, tornando assim impossível estabelecer uma separação nítida entre um e outro fenômeno. Ela conceitua coesão como:

[...] o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando seqüências veiculadoras de sentidos (KOCH, 2013, p. 45).

Koch (2013) considera, em seus trabalhos, duas modalidades de coesão: a remissão e a sequenciação. Segundo a autora, a coesão por remissão pode desempenhar quer a função de “(re) ativação” de referentes, quer a de “sinalização” textual. A autora afirma que:

A reativação de referentes no texto é realizada por meio da referenciação anafórica ou catafórica, formando-se deste modo, cadeias coesivas mais ou menos longas. Aquelas que retomam referentes principais ou temáticos percorrem em geral o texto inteiro (KOCH, 2013, p. 46).

Segundo Cavalcante (2012, p. 123), “a estratégia anafórica diz respeito à continuidade referencial, ou seja, à retomada de um referente por meio de novas expressões referenciais”. A autora apresenta três processos referenciais para anáfora:

- Anáfora direta ou correferencial – são expressões novas que retomam outras já expressas anteriormente.
- Anáfora indireta – quando um novo referente é apresentado como já conhecido, sendo este inferível por conta do processamento sociocognitivo do texto.
- Encapsuladora – que seria um resumo de uma porção textual com possíveis acréscimos contextuais.

Por outro lado, a referenciação catafórica é quando um termo se refere a outro termo que vem à frente e lhe dá, a partir deste, o seu sentido restrito, rigoroso.

A “sinalização textual”, citada por Koch (2013, p. 48), tem a função básica de organizar o texto, dando orientações, estabelecendo uma ordenação entre os segmentos textuais ou partes do texto. Por exemplo, as expressões: *mais adiante*, *acima*, *abaixo*, etc., ajudam os interlocutores a acompanharem o processamento textual.

Fávero (2009, p. 9) define coesão como:

[...] um conceito semântico referente às relações de sentido que se estabelecem entre os enunciados que compõem o texto; assim, a interpretação de um elemento depende da interpretação de outro. O sistema linguístico está organizado em três níveis: o semântico (significado), o léxico-gramatical (formal) e o fonológico ortográfico (expressão). Os significados estão codificados como formas e estas, realizadas como expressões.

Essas expressões marcam o encadeamento do texto, sejam orações, períodos ou parágrafos, que expressam algum tipo de relação semântica entre as partes. Tais relações podem ser de causa, de tempo, de condição, de oposição, de adição entre outras e vão sinalizando a direção que se pretende dar para aquilo que se diz.

Costa Val (1999, p. 7, grifo do autor) vem acrescentar que:

A coerência e a coesão têm em comum a característica de promover a inter-relação semântica entre os elementos de discurso, respondendo pelo que se pode chamar de *conectividade textual*. A coerência diz respeito ao *nexo* entre os conceitos e a coesão, à expressão desse *nexo* no plano lingüístico.

Desse modo, a coesão é obtida parcialmente através da gramática e parcialmente através do léxico.

Para Marcuschi (2012), os fatores de coesão são aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto, isto é, os mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relação de sentido.

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (1999), a coesão textual manifesta-se por meio de marcas formais na estrutura linguística, de maneira que tenhamos uma sequência organizada, sendo percebida na superfície textual em seus aspectos léxico, sintático e semântico.

Esses recursos linguísticos encontram-se interligados entre si, de maneira que tenhamos esta sequência veiculadora de sentidos. São essas marcas formais usadas na estrutura linguística que articulam o texto, interliga seus termos, orações, períodos e parágrafos, fazendo com que o texto se apresente de forma clara.

Os principais tipos de coesão citados por Fávero, Andrade e Aquino (2012) são:

- Referencial – estabelecida por palavras ou expressões que não são interpretadas semanticamente por seu sentido próprio, mas que têm a função de vincular partes do texto. Refere-se a algo que se faz necessário à sua interpretação. Pode-se dar pela substituição, pelo uso de expressões nominais, pronomes e pela elipse e ainda pela reiteração do mesmo item lexical. Segundo as autoras, a repetição revela certa falta de agilidade do locutor na busca da melhor expressão ou ainda um recurso para continuar com o turno conversacional ou ter acesso a outro.
- Sequencial – estabelece encadeamento entre os elementos do texto fazendo-o progredir. Faz o texto avançar garantindo a continuidade dos sentidos. Podemos citar como exemplo as palavras: *primeiro, agora, depois, logo*, entre outros. Fávero, Andrade e Aquino (2012) abordam o exemplo da ocorrência do “e” exercendo variadas funções: promovendo continuidade ou funcionando como marcador para continuar o turno ou para assaltá-lo.

- Recorrential – estabelecida pela repetição de palavras ou de estruturas frasais semelhantes. As autoras destacam aqui, a presença de paráfrases que podem servir de elemento coesivo.

É importante a escolha do conectivo adequado para expressar as diversas relações semânticas. A unidade textual construída pelos elementos de coesão, quando bem associada, promove força persuasiva ao texto.

É preciso saber quando e como usar cada um dos elementos coesivos, já que, na língua, o contexto da comunicação, seja oral ou escrita, é fator que determinará a construção dos sentidos do texto. Muitas vezes, esses marcadores funcionam como elementos dêiticos e seu valor semântico/coesivo só é definido dentro do contexto de uso.

Os dêiticos precisam ser percebidos como elementos linguísticos que indicam o lugar (advérbios de lugar: lá, aqui, etc.) ou o tempo (hoje, agora, amanhã, etc.) em que um enunciado é produzido. Também podemos citar os pronomes pessoais que indicam os participantes de uma situação do enunciado (eu/tu) e os demonstrativos (aqui, lá, este, esse, aquele, etc.). Os dêiticos só podem ser entendidos se houver uma explicitação dentro da situação de uso.

Cavalcante (2012, p. 127) cita a dêixis como outro tipo de referência. A autora diz que “as expressões referenciais dêiticas tanto podem introduzir objetos de discurso, como podem retomá-los”. A autora ainda afirma que:

Tal fenômeno diz respeito à localização e identificação de diversos aspectos (pessoa, objetos, eventos, processos) em relação a um contexto espaço temporal, criado em uma situação de enunciação em que haja pelo menos um falante e um ouvinte (CAVALCANTE, 2012, p. 129).

Costa Val (1999) assegura que a coesão é a manifestação linguística da coerência que incide no modo como as considerações e relações subjacentes são expressos no texto. Sendo responsável pela unidade formal do texto a coesão se constrói por meio de mecanismos gramaticais e lexicais.

Entre os mecanismos gramaticais, podemos citar os conectores que estabelecem as relações de dependência e ligação entre os termos, como as conjunções, as preposições, os advérbios, os pronomes anafóricos, os artigos, a

elipse, a concordância, a correlação entre os tempos verbais, as conjunções, entre outros. Já a coesão lexical se faz pela reiteração, pela substituição e pela associação.

Costa Val (1999) explica cada um desses elementos que garantem a coesão de um texto. No processo de reiteração, a autora diz que esse tipo de coesão se dá pela simples repetição de um item léxico e também por nominalização (ex. reclamar/reclamação ou cancelar/cancelamento).

No que diz respeito à substituição, uma palavra é substituída por outra que possui com ela alguma relação semântica, mediante, por exemplo, da sinonímia, antonímia, hiponímia (quando o termo substituído representa uma parte ou um elemento e o substituidor representa o todo ou a classe – ex.: objeto/lápis).

O último vem a ser o processo de associação, que admite relacionar itens do vocabulário pertinentes a um mesmo esquema cognitivo (por exemplo, se falamos *futebol*, podemos em seguida mencionar *bola*, *jogadores*, *campo*, e em termos serão interpretados como alusivos ao mesmo evento).

Assim sendo, vemos que a organização da coesão no texto escrito precisa ser mais apurada, cuidada, objetivada e com maior clareza.

A coerência, por sua vez, faz uma conexão conceitual do texto como um todo. Esta conexão deve ser construída a partir do texto, numa situação de interação dada pelos interlocutores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional. (KOCH; TRAVAGLIA, 1989).

Fávero, Andrade e Aquino (2012) discorrem que a coerência pode ser entendida como uma interpretabilidade do texto, abrangendo fatores de ordem cognitiva, linguística e interacional. A estrutura organizacional das palavras e sentenças que formam uma unidade de discurso precisa fazer sentido para seus interlocutores.

Além disso, as autoras reforçam que:

A coerência é tomada como uma possibilidade de emergência de sentido e de compreensão que se concretiza no âmbito das relações interativas entre os usuários na construção da textualidade. Pode ser caracterizada como um fenômeno complexo e de pouca evidência empírica; sua instauração no texto se dá a partir de perspectivas de produção da atividade conversacional em funcionamento (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 36).

Percebemos assim, que texto coerente é aquele do qual é possível se estabelecer sentido; é entendido como um princípio de interpretabilidade. Para ter a característica de coerência, é preciso que ocorra uma concatenação de ideias entre as frases apresentadas no texto.

A coerência apresenta-se em diversos níveis: sintático, semântico, temático, estilístico, ilocucional, convergindo todos eles para a construção da coerência global (KOCK, 2013, p. 53).

A coerência global diz respeito ao sentido geral do texto, através da apresentação de vários traços e está ligada a toda situação comunicativa.

Marcuschi (1986, p. 76) argumenta que:

A coerência é um processo global e implica interpretações mútua, local e coordenada. Serve-se de uma série enorme de recursos, tais como unidades lexicais, estereótipos, marcadores, dispositivos não-verbais, recursos supra-segmentais e muitos outros.

Schiffrin (1987) também reforça que a coerência depende da integração bem sucedida entre os interlocutores por intermédio de diferentes dispositivos verbais e não verbais; locutor e ouvinte devem se integrar em sua totalidade, a fim de interpretar a mensagem.

Dessa forma, vemos que a coerência se estabelece na relação entre texto, autor e leitor e não se aplica isoladamente. Segundo Koch e Elias (2009, p. 195):

A coerência não se constrói levando em conta somente o que o texto apresenta em sua materialidade linguística, tampouco apenas o conhecimento do leitor, mas sim, a intenção do autor, a materialização dessa intenção no texto, com sinalização para que o leitor possa ativar conhecimentos tidos como compartilhados e situar-se no quadro delineado pelo autor.

Há algum tempo, o conceito de coerência e coesão praticamente se confundiam, eram dois termos, muitas vezes, usados indiferentemente. Todavia, à medida que se modificava a concepção de texto, esses conceitos também se incidiram a distinguirem-se de forma decisiva. Koch e Elias (2011, p. 186) constataram que:

A coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência: as marcas de coesão encontram-se no texto ('tecem o tecido do texto'), enquanto a coerência não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, em dada situação comunicativa, pragmática e interacional.

Para a construção de uma coerência global, Koch e Elias (2011) dispõem alguns tipos de coerência:

- Coerência *sintática* – relacionada ao conhecimento linguístico dos usuários, ao uso adequado das estruturas linguísticas, bem como dos recursos coesivos como pronomes, sintagmas nominais, conectores, etc., que são os elementos essenciais para a estruturação e compreensão de um texto e serve também para eliminar a ambiguidade.
- Coerência *semântica* – refere-se às relações de sentido entre as estruturas (palavras ou expressões presentes no texto), ao desenvolvimento das ideias de maneira lógica. Não podendo haver contradição de quaisquer conteúdos, postos ou pressupostos.
- Coerência *temática* – exige que todos os enunciados de um texto sejam relevantes para o tema ou tópico discursivo em desenvolvimento.
- Coerência *pragmática* – relacionada aos atos de fala que o texto pretende realizar, deve obedecer às condições para a sua realização.
- Coerência *estilística* – em cada situação interativa, o produtor do texto deve-se utilizar da variedade da língua adequada em termos de léxico, de estruturas sintáticas. Cada situação comunicativa em seu estilo próprio.
- Coerência *genérica* - diz respeito às exigências do gênero textual, determinado pela prática social no interior do qual o texto é produzido, isto é, o propósito comunicacional, a forma composicional, o conteúdo temático, o estilo e as condições de produção inerentes a essas práticas.

A coerência, portanto, não está no texto, mas é construída a partir dele, na interação, com a mobilização de uma série de fatores de ordem discursiva, sociocognitivas, situacional e interacional.

De acordo com Schiffrin (1987), a partir de uma análise mais geral da coerência, chegamos a uma análise dos marcadores do discurso, sendo este

composto por formas, significados e ações integrados conjuntamente entre falantes e ouvintes, dando um sentido geral ao que é dito. Dentro deste domínio muito geral da análise, há várias questões mais específicas que também são abordadas através de estudos dos marcadores discursivos, entendidos aqui marcadores conversacionais.

Sendo o foco do nosso trabalho a identificação dessas unidades comunicativas (UCs) na oralidade e sua adequação na escrita, precisamos entender um pouco mais sobre esses marcadores conversacionais que, às vezes, funcionam como elementos dêiticos e seu valor semântico/coesivo, só são definidos dentro do contexto de uso.

2.5 MARCADORES CONVERSACIONAIS

Antes de entrarmos propriamente nos marcadores conversacionais, vamos entender um pouco do discurso em si.

Schiffrin (1987) define as propriedades do discurso em estrutura da forma, do significado e das ações. Quanto à estrutura da forma, tanto o monólogo quanto o diálogo são compostos de constituintes linguísticos. Quanto ao significado, a autora diz que

[...] os itens específicos, tais como pronomes, advérbios, conjunções ajudam a criar o discurso, não por causa da sua distribuição governada por regras, mas porque indicam uma ligação interpretativa entre duas partes dentro do texto. E embora possamos reconhecer um elemento coesivo por sua aparência dentro do texto, tal elemento mostra realmente uma conexão entre o conteúdo proposicional subjacente de duas cláusulas – a declaração em que o elemento aparece e uma anterior. Em suma, a ligação coesa é estabelecida porque a interpretação de um elemento em uma declaração pressupõe a informação de uma cláusula anterior (SCHIFFRIN, 1987, p. 9, tradução nossa)³.

E em relação à estrutura das ações, a autora resume dizendo que a língua

³ [...] particular items such as pronouns, adverbs, and conjunctions help create discourse not because of their rule-governed distribution, but because they indicate an interpretive link between two parts within the text. And although we can recognize a cohesive element by its surface appearance in a clause, what such an element actually displays is a connection between the underlying propositional content of two clauses – the clause in which the element appears and a prior clause. In short, the cohesive link is established because interpretation of an element in one clause presupposes information from a prior clause.

é usada para realizar atividades de cunho social como parte integrante do discurso; essas ações são realizadas em contextos interacionais, definidos culturalmente por meio dos quais o que uma pessoa faz é tido como base para o que a outra faz.

Os marcadores conversacionais são necessários e recorrentes para a progressão textual, tanto na língua falada quanto na língua escrita.

A expressão “marcador conversacional”, usada por Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 47), serve para designar não só elementos verbais, mas também prosódicos e não linguísticos que desempenham uma função interacional qualquer na fala.

Castilho (1986) assegura que os MCs servem para designar as execuções verbais, às vezes esvaziadas de conteúdo semântico e de papel sintático, irrelevantes para o processamento do assunto, porém, indispensável na tarefa de engajamento numa conversação.

Schiffrin (1987) considera os marcadores como elementos que marcam unidades sequencialmente dependentes do discurso e que não cabem somente em uma classe linguística, pois, segundo a autora, podem incluir recursos paralinguísticos e gestos não-verbais.

Segundo Marcuschi (1986), os marcadores podem ser divididos em três tipos: verbais, não-verbais/não-linguísticos ou paralinguísticos e supra-segmentais ou prosódicos.

Os marcadores verbais são aqueles que apresentam uma gama de partículas, palavras, sintagmas, expressões estereotipadas e orações de diversos tipos. Uma possibilidade de sistematização dos marcadores verbais elaborada por Marcuschi (1987 apud FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2012, p. 48) apresenta uma subdivisão em quatro grupos:

- Marcador simples: realiza-se em uma palavra só: interjeição, advérbio, verbo, adjetivo, etc. Ex. *então, aí, entende, claro.*
- Marcador composto: apresenta um caráter sintagmático com tendência à cristalização. Ex. *então daí, aí depois, digamos assim, pois bem.*
- Marcador oracional: corresponde a pequenas orações que se apresentam nos diversos tempos e formas verbais ou modos oracionais (assertivo, indagativo, exclamativo). Ex. *eu acho que, quer dizer.*

- Marcador prosódico: associa-se a algum marcador verbal, mas se realiza por meio de recursos prosódicos. Ex. *a pausa, a hesitação, o tom de voz, entre outros.*

Os marcadores não-linguísticos ou marcadores paralinguísticos são fenômenos que ocorrem na língua, precisamente no plano da oralidade, determinados pela situação de comunicação presencial dos interlocutores. São eles: o riso; o olhar e os gestos. E na medida em que estabelecem, mantêm e regulam o contato entre os participantes, exercem uma função fundamental na interação face a face.

Por sua vez, os marcadores prosódicos são de natureza linguística, mas não aparecem verbalmente. São eles: as pausas (curtas, médias ou longas), os alongamentos e o tom de voz. As pausas constituem fator decisivo na organização do texto conversacional, podendo servir para mudança de turno, ou em monólogos, como momentos de planejamento verbal.

Fávero, Andrade e Aquino (2012 p. 49) salientam que:

[...] os marcadores verbais exercem funções estruturadoras relevantes, coincidindo de modo distribucional e funcional com operações de organização sintática. Constituem um elemento importante na articulação dos textos, porque evitam que a conversação se torne uma sucessão de monólogos paralelos.

Porém, na medida em que concatenam um texto de modo coeso, os marcadores agem como elementos de segmentação suprimindo desta maneira o papel da pontuação na fala.

Os marcadores conversacionais têm um caráter multifuncional, operam como organizadores da interação, são articuladores dos textos e indicam força ilocutória. Castilho (1998) ressalta esse caráter multifuncional e admite que todos os marcadores conversacionais exercem uma função textual à medida que organizam e estruturam o texto.

Mediante Schiffrrin (1987), marcadores do discurso (assim chamados pela autora) são usados em diferentes planos de conversação: estruturas de intercâmbio, estruturas de ação, estruturas de ideias, estruturas de participação e os estados de informação, reforçando assim a ideia dos MCs multifuncionais.

Existem aqueles marcadores que são utilizados pelo locutor para dar a progressão ao assunto e às ideias num mesmo tópico conversacional e, assim, efetivam-se um encadeamento de ações, explicações, conclusões, avaliações, que permitem a formação de novos tópicos, subtópicos ou amostras menores que vão sendo adicionadas à preleção.

Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 52) dissertam que:

[...] os marcadores conversacionais promovem a condução e manutenção do tópico discursivo, instaurando a solidariedade conversacional entre os interlocutores, na medida em que propiciam dinamismo e continuidade à interação. São elementos que definem as atividades linguísticas dominantes e secundárias, assegurando a unidade tópica e, no desenvolvimento, marcando os tipos de articulação.

Se considerarmos as funções textuais e argumentativas dos marcadores conversacionais, veremos que esses elementos desempenham a função de especificadores, coordenadores, subordinadores, entre outras, podendo, assim, explicar os deslocamentos locais ou globais, ajudando os interlocutores a orientar suas atividades.

Todos os MCs exercem uma função textual, à medida que organizam e estruturam o texto. Essa função geral desdobra-se em duas: a *interpessoal* (ou *interacionais*), que serve para a administração do turno conversacional, e a *ideacional* (ou *coesivos*), que é acionada pelos falantes para a negociação do tema e seu desenvolvimento (CASTILHO, 1989, p. 273-274).

Em outras palavras, os marcadores conduzem e orientam as atividades dos falantes, articulando relações e sustentando a interação. Portanto, as funções interacionais comandam estratégias adotadas pelos interlocutores na constituição e manifestação de suas identidades sociais.

Quanto à posição no turno, vários autores propõem uma classificação genérica, levando em conta os momentos da conversação, que chamamos de turnos conversacionais. Seguindo essa ideia, Preti e Urbano (1990) identificam três tipos básicos de marcadores:

- Iniciais: caracterizam o início ou a tomada de turno. Por exemplo: “escuta”, “viu?”, “vem cá”, “não”, “mas”, “acho que”, “não é assim”.

- Mediais ou manutenção/sustentação: são responsáveis pelo desenrolar do turno, para manter o turno ou conseguir o assentimento do ouvinte para continuar. Podem significar também momentos de hesitação ou de planejamento verbal, em que o falante procura ganhar tempo evitando assim o silêncio, enquanto prepara a continuidade. Por exemplo: “né?”, “veja”, “sabe?”, “entende?”, “perai”, “e tem mais”, “digamos”. Nessa mesma função, encontramos os marcadores supra-segmentais funcionando como momentos de planejamento verbal, pausa e alongamento.
- Finais ou encerramento: são os marcadores que indicam o final de um turno, normalmente são perguntas diretas ou uma pausa conclusa, que assinalam a passagem implícita ou explícita do turno. “tá bom?”, “ok?”, “valeu.”, “né?”, “não é?”, “entendeu?”

Contudo, tais posições não são fixas podendo haver um mesmo marcador para várias posições.

De acordo com Schiffrin (1987), o impacto que uma simples expressão apresentada em uma conversação pode diferenciar dependendo do modo como é dita. A autora ainda considera os marcadores como elementos que marcam unidades sequencialmente dependentes do discurso e que não cabem facilmente em uma só classe linguística, pois podem incluir recursos paralinguísticos e gestos não verbais.

Assim, fica evidente que os MCs são multifuncionais, desempenhando, concomitantemente, a função de organizadores interacionais e de organizadores textuais.

2.6 CONECTORES DA ESCRITA

Partindo do princípio que o uso de conectores na produção de um texto de forma adequada proporciona uma melhor leitura e compreensão, é que vamos falar sobre esses elementos de conexão nesta seção.

Segundo Antunes (2003), o uso dos conectores tem a função de promover a sequenciação de diferentes pedaços do texto.

A conexão de orações e períodos de modo a produzir um texto é realizada

através de conjunções, locuções conjuntivas, preposições, locuções preposicionais, advérbios e locuções adverbiais. Os elementos de sequenciação dizem respeito à maneira que os componentes linguísticos se apresentam no decorrer do texto e como todos os dados de um texto, possuem uma relação, ou seja, os enunciados são subordinados a outros quando não são compreensíveis por si mesmos.

Platão e Fiorin (2007, p. 279) reforçam dizendo que:

Esses elementos não são formas vazias que podem ser substituídas entre si, sem nenhuma consequência. Pelo contrário, são formas linguísticas portadoras de significado e exatamente por isso não se prestam para ser usadas sem critério. A coesão do texto é afetada quando se usa o elemento de coesão inadequado.

Tendo em vista essa problemática, Antunes (2003) descreve que os conectores não podem ser vistos apenas como elementos de ligação e articulação, eles precisam ser reconhecidos como mecanismos que indicam a orientação discursiva - argumentativa que o autor pretende emprestar ao seu texto.

Ao ligarem uma oração à outra, esses conectores, estabelecem certo tipo de relação semântica e pragmática. Essas relações podem ser marcadas por: causalidade, condicionalidade, oposição, temporalidade, finalidade, alternância, conformidade, complementação, delimitação, adição, justificação, conclusão e comparação.

Nakayama (2014) pondera que os mecanismos coesivos tornam mais explícitas a intenção do autor e seu posicionamento diante das ideias proferidas.

Certos itens ou expressões lexicais funcionam como marcadores que sinalizam o início e o fim de uma unidade retórica, a qual pode realizar-se num parágrafo inteiro, numa sentença ou em fragmentos dela.

& " * " %` J U` c f ` Wc Y g] j c ` X c g ` A 7 g ` Í U ‡ Î ` Y ` Í b f 3 Î ` b c

É sabido que um texto tem coesão quando seus vários enunciados estão organicamente articulados entre si, quando há concatenação entre eles estabelecida por meio de elementos linguísticos específicos – os conectivos.

Para Platão e Fiorin (2007, p. 271):

[...] a conexão entre os vários enunciados obviamente não é fruto do acaso, mas das relações de sentido que existem entre eles. Essas relações de sentido são manifestadas sobretudo por certa categoria de palavras, as quais são chamadas conectivos ou elementos de coesão. Sua função no texto é exatamente a de por em evidência as várias relações de sentido que existem entre os enunciados.

São várias as palavras que, num texto, assumem a função de conectivo. O uso adequado desses elementos confere unidade ao texto e contribui, consideravelmente, para a expressão clara das ideias.

Vale observar aqui, a função ou o valor coesivo que os MCs escolhidos desempenham nas ocorrências identificadas nos casos selecionados para o desenvolvimento das atividades da sequência didática. Os MCs escolhidos são “aí” e “né?”. Por meio dessa observação, podemos verificar o valor de cada um deles em situações próprias de comunicação e, além disso, podemos, ainda, demonstrar os itens lexicais, conhecidos como conectivos ou elementos de coesão, responsáveis pela conexão entre os enunciados.

Nos textos selecionados para este trabalho, observamos que os marcadores “aí” e “né?” aparecem várias vezes dentro dos casos, e sua incidência é grande. E estes marcadores desempenham diferentes funções dentro de um mesmo caso apresentando diferentes expressões de uso.

2.6.1.1 Marcador “aí”

Na maioria das vezes, o marcador “aí” pode ser usado para dar continuidade às ideias anteriormente desenvolvidas, mas também servem para marcar partes de uma explicação, podendo convergir ainda para um significado de “resultado”, explicando algo.

Este MC pode até mesmo servir como base para um conhecimento adicional, marcando a entrada de um novo assunto, funcionando como marcador inicial, tanto no desenrolar do caso como também pode ser usado numa conversa, num diálogo.

Observe o uso desse marcador nos trechos que se seguem:

Linha 5-7. Linhas referentes ao texto 1: “O jogo de barão”, de Francisco de Assis Martins:

“foi TUdo no baraio...era baraio mesmo...que eu era loco pra jogá:... isso faiz mais de 30 ano... por aí...anoitecia e manhecia joganu::”

O MC *aí*, nesse caso, acompanhado da preposição por, indica uma aproximação do tempo em que o fato ocorreu, podendo nesse caso ser possível usar a expressão “mais ou menos”, ou ainda “aproximadamente”.

Linha 14-15. Linhas referentes ao texto 1: “O jogo de baraio”, de Francisco de Assis Martins:

“ele tá lá:: baum ...pra todo mundo vê... ele tem... aí...nóis fomu joga baraio...”

Podemos notar que neste trecho o marcador *aí* funciona como um elemento que auxilia a retomada do assunto principal que é o jogo. Ao pensarmos em um elemento linguístico, cujo valor semântico é compatível com o sentido pensado pelo falante ao usar o MC em questão, podemos dar como exemplo o termo “então”, já que o marcador foi utilizado com o intuito de retomar o que havia sido abandonado e apresentar a sequência dos fatos.

Linha 16-17. Linhas referentes ao texto 1: “O jogo de baraio”, de Francisco de Assis Martins:

“...e tinha esse finado Darci Lemos...um rapaizão aí de seus 19, 20 ano...”

Nesta parte do causo, o conector *aí* vem explicar a designação da palavra “rapaz”; a que rapaz ele estava se referindo, ou seja, em qual faixa etária ele estaria. Enquadraria bem aqui a expressão “por volta de”, com aproximadamente.

Linha 18-20. Linhas referentes ao texto 1: “O jogo de baraio”, de Francisco de Assis Martins:

“uma mão era um...ota mão era otro...tá entendendo?...revezando... aí... o bolo daquele tempo, hoje:: ...nem sei como poderia falá...seria...seria mil real:: seria hoje...ou dois...”

O MC *aí*, nesse trecho, busca adicionar um novo assunto, um novo tópico que o falante pensa ser relevante para o caso, que é a quantia de dinheiro usada na aposta naquele tempo.

E para adicionar esse novo tópico pensamos na expressão “E também” como o elemento linguístico adequado nesta parte do caso.

Linhas 28-30. Linhas referentes ao texto 1: “O jogo de barão”, de Francisco de Assis Martins:

“aí deu:: ...o finado véio Takahashi, que é tio do Breno, tava jogando também...aí:: ele bateu o jogo... aí::o finado Darci Lemos fala assim:...”

Nota-se aqui que os MCs apresentam uma sucessão temporal de acontecimentos, aparecem numa sequência curta de espaço entre eles. Reforçando, assim, a proximidade dos eventos, como uma ordem crescente dos acontecimentos de acordo com a progressão deles.

Na adoção de um valor semanticamente equivalente, poderíamos usar as expressões: “E assim foi”, “de repente”, “e logo em seguida”, respectivamente.

Linhas 32-33. Linhas referentes ao texto 1: “O jogo de barão”, de Francisco de Assis Martins:

“...questão de segundo...dois trinta e oito na minha orelha:: ...vai cumendo essa carta aí::...aí:: eu vô fazê o quê?? eles tinha fama de valenti na cidade.”

Este trecho mostra o primeiro *aí* funcionando como demonstrativo, referindo-se a carta que ele tinha acabado de apresentar. E o segundo *aí* mostra que o marcador estabelece uma relação de conclusão, encaminhando o leitor/ouvinte para o fim da história e buscando a adesão deste para uma dada solução, sendo responsável também pela progressão textual.

O MC, neste caso, é compatível com uma conjunção conclusiva, podendo esta ser a palavra: “assim”.

Linha 42-44. Linhas referentes ao texto 1: “O jogo de barão”, de Francisco de Assis Martins:

“você sabia que os dois era di fama...a cidade era os dois pinta braba...era: ...hoje tão lá: ...acho que nem cinza existe mais...aí eu cumi o deiz di copa...fazê o quê?”

Neste trecho o MC tem também um valor conclusivo, logo, indica uma conclusão. E, uma expressão que apresenta um valor conclusivo que poderíamos usar neste trecho seria: “dessa forma” ou ainda “sendo assim”.

2.6.1.2 Marcador “né”

Linha 09-10. Linhas referentes ao texto 2: “O caso da onça e do tamanduá”, de Afonso Martins Gines.

“...nóis via...ia vendo A-TÉ lá na roça... aquele rastão: ...aquela mão torta... aquela onça era braba né?!.. aí...Isso foi quase um ano...”

Normalmente, o MC né? pode significar apenas uma pausa para dar tempo de responder e organizar o pensamento, todavia também pode vir ao final de uma afirmativa para confirmá-la, reforçando aquilo que se disse anteriormente, como no trecho acima retirado do caso.

Linhas 18-19. Linhas referentes ao texto 2: “O caso da onça e do tamanduá”, de Afonso Martins Gines.

“nóis vimo uma conversa aqui: que viram um tamanduá bandeira... tamanduá bandeira... qui é um grandão né?... abraçado com a Onça...”

O uso do MC né?, nesta frase, estabelece uma relação de cumplicidade entre o enunciador e o ouvinte. O anunciador quer a aprovação do tamanho do tamanduá, esperando que o outro confirme essa ideia.

Linhas 20-21. Linhas referentes ao texto 2: “O caso da onça e do

tamanduá”, de Afonso Martins Gines.

“u tamanduá enfiou uma...uma linguona assim:: no nariz da onça i acho qui foi lá no fígado dicerto né?!:: ((risos))...”

Neste trecho, verificamos que o falante usou o MC né? acompanhado da palavra “dicerto” para apontar uma hipótese e deixar os ouvintes na dúvida.

2.7 GÊNEROS TEXTUAIS

Como nosso trabalho envolve dois gêneros textuais de ordem narrativa, precisamos entender o que são esses gêneros e como estes são caracterizados.

De maneira geral, Marcuschi (2006) define os gêneros como rotinas sociais de nosso dia a dia, como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem pelo uso de instrumentos semióticos.

Para Costa Val (2003), todo texto, falado ou escrito, pertence a um certo gênero e, em muitos desses gêneros, podemos reconhecer sequências composicionais e um conjunto de traços linguísticos comuns.

Bakhtin (2003) reforça a ideia de que os enunciados refletem ideologicamente os campos ou as esferas nas quais nos instauramos. Cada esfera da atividade humana produz seus tipos específicos de enunciados. Segundo Hila (2009, p. 158, grifo do autor):

As esferas estão divididas em dois grandes estratos: *as esferas do cotidiano* (familiares, pessoais, de pequenos grupos), nas quais circula a ideologia do cotidiano e *as esferas dos sistemas ideológicos constituídos* (como é o caso da Religião, da Ciência, da Arte, da Política, etc.). Essas esferas instituem os lugares dos parceiros, da enunciação, os temas (o que pode ser dito ou não), as finalidades ou intenções.

Nesse sentido, as ações de linguagem baseiam-se na forma como são usadas pelas mais variadas esferas da atividade humana dentro da sociedade em que o sujeito está inserido.

Nessa relação são construídos diferentes tipos de textos adequados às atividades sociais desenvolvidas em um determinado momento histórico. Essa diversidade é determinada em função da situação, da posição social e das relações

personais de reciprocidade entre os participantes. Esses tipos diferentes de textos são o que Bakhtin (2003) chama de gêneros do discurso: “*tipos relativamente estáveis*” de enunciados, caracterizados por um conteúdo temático, um estilo (estruturação linguística) e uma construção composicional (organização textual).

Para o autor, os inúmeros gêneros existentes em uma sociedade podem ser distinguidos entre gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Os primários estariam relacionados às situações de comunicação oral e imediata, como as conversas informais, ao passo que os secundários estariam relacionados a situações de comunicação mais complexas e que implicariam a escrita, como o gênero tese, romances, pesquisas científicas, entre outros.

Ainda que o autor aponte que os gêneros secundários brotam nas condições de comunicação cultural mais complexa, organizada e principalmente escrita, não seria a escrita o princípio desta diferenciação, uma vez que há gêneros primários escritos, como o diário íntimo, e gêneros secundários orais, como, por exemplo, a palestra. Marcuschi (2010, p. 38) confirma discorrendo que “temos uma série de textos produzidos em condições naturais e espontâneas nos mais diversos domínios discursivos das duas modalidades”: oral e escrita.

A importância que Bakhtin (2003) dá aos gêneros na interação e, portanto, à necessidade de seus aprendizados, fica clara quando o autor descreve que:

As formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros de discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estreita relação seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Dessa forma, trabalhar com gêneros textuais como instrumento de ensino-aprendizagem de uma língua possibilita uma melhor relação com os textos em geral. Ao utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que, deste modo, também se pode aprender e interagir com a linguagem de forma mais eficaz e com qualquer outro gênero.

O gênero é flexível e variável. Assim como a língua varia, também os gêneros variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se. Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura, evitando

a classificação e a postura estrutural.

De acordo com o documento das DCEs,

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso e interferir na sociedade em que está inserido (PARANÁ, 2008, p. 53).

Assim, o estudo de gêneros textuais na escola como objetos de ensino-aprendizagem pode criar condições para a construção de conhecimento linguístico-discursivos necessários para as práticas de linguagem em sala de aula.

Os PCNs (1998) também priorizam, enquanto objetivos gerais e conteúdos específicos, uma abordagem discursivo-enunciativa dos textos em gêneros, sendo vistos estes textos como parte importante na vida em sociedade, como utilitários da comunicação situada, construída das relações sociais exigidas nas sociedades contemporâneas. Os PCNs consideram ainda que:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino[...] (BRASIL, 1998, p.23).

Cabe ao professor propiciar ao educando a prática, a discussão e a leitura de textos das mais variadas esferas sociais (esfera cotidiana, do trabalho científico, escolar, jornalística, publicitária, digital, literária, entre outras.), pois é nessa situação de interação que se podem apreender a constituição e o funcionamento dos gêneros.

Para Rodrigues (2005, p. 164-165),

[...] cada esfera, com sua função socioideológica particular (estética, educacional, jurídica, religiosa, cotidiana etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação, desenvolvimento tecnológico, etc.), historicamente formula na/para a interação verbal gêneros discursivos que lhe são próprios. Os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente a partir de novas situações de interação

verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão se estabilizando, no interior dessas esferas.

Sendo os gêneros fenômenos sócio-histórico e culturalmente sensíveis, não há como fazer uma lista fechada de todos, pois são muitos, são inesgotáveis. Alguns são adaptados, transformados, renovados, multiplicados ou até mesmo criados a partir da necessidade que o homem tem de se comunicar com o outro.

Cavalcante (2012) reforça esta ideia descrevendo os gêneros como discursos instáveis, visto que podem passar por modificações no decorrer do tempo e diante de situações que de alguma forma altera suas características (estrutura, conteúdo, suporte, estilo, etc.), podendo ser, em virtude das mudanças na finalidade comunicativa e/ou no contexto sociocultural.

A todo o momento nos deparamos com uma variedade imensa de textos verbais e/ou não verbais. E em todos há a presença do discurso, isto é, a particularidade daquilo que está sendo transmitido entre os interlocutores. E esses interlocutores são fundamentais em um diálogo ou em um texto escrito.

De acordo com Koch e Elias (2009, p. 61):

Dominar um gênero constituiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino de gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos.

Nesse sentido, é preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de uma gama de textos com diferentes funções sociais, o letramento do aluno para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e/ou escrita.

Segundo Cavalcante (2012), devemos levar em consideração os papéis e responsabilidades desempenhados pelos seus usuários, bem como o meio social no qual um gênero específico é produzido. A autora enfatiza que,

[...] enquanto os gêneros cotidianos são aprendidos espontaneamente, como as saudações, outros gêneros, como os acadêmicos, exigem um processo de aprendizagem mais formal, que envolve não só a produção dos gêneros em seu aspecto textual escrito, mas também a consideração de suas funções discursivas (CAVALCANTE, 2012, p. 51).

Os gêneros são formados por sequências diferenciadas denominadas tipos textuais. Portanto, devemos ter em vista que a noção de gênero não se confunde com a noção de tipo.

É importante saber classificar os diferentes tipos de textos com os quais nos deparamos em nosso dia a dia. Para isso, é preciso distinguir tipos textuais de gêneros textuais, e na subseção a seguir nos fixaremos em entender essa tipologia textual existente.

2.7.1 Tipologia Textual

Neste contexto de estudo, é importante fazer a distinção entre tipo textual e gênero textual. O primeiro relaciona-se, como diz Meurer (2000, p. 150), a um “número extremamente reduzido de modalidades retóricas”, que abrangem as estruturas e as funções textuais reconhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. O segundo refere-se aos textos materializados com os quais convivemos diariamente e que, conforme Marcuschi (2005, p. 23), apresentam “características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

Ainda tendo como base Meurer (2000), a pesquisa e o ensino baseados em estudos de gêneros textuais estimulam o estudo da língua a se transformar em um contexto destinado ao levantamento das mais variadas formas de manifestações orais e escritas.

É comum ouvir um relato sobre um acontecimento, um fato presenciado ou ocorrido conosco ou com outrem; expomos nossa opinião sobre determinado assunto ou descrevemos algum lugar pelo qual passamos e ainda fazemos um retrato verbal sobre alguém que acabamos de conhecer ou ver. É exatamente nessas situações corriqueiras que classificamos os textos em tipologia.

Podemos definir tipo textual pela natureza linguística de sua composição (modalidade, aspectos sintáticos, lexicais, tempos verbais, relações lógicas, estilo, organização do conteúdo, etc.).

Segundo Marcuschi (2012), os gêneros textuais são, em geral, constituídos por dois ou mais tipos. Koch e Elias (2011) reforçam que a presença de vários tipos textuais em um gênero é denominada de *heterogeneidade tipológica*.

Para Antunes (2009, p. 209), “[...] os textos estão sempre em correlação

com os fatores contextuais presentes à situação de comunicação, o que, de certa forma, influencia até mesmo a escolha do tipo e do gênero a ser escrito”.

A autora reforça que, dependendo do foco contextual definindo o tipo é que saberemos quais marcadores usar. Se for do tipo narrativo, pode-se requerer mais ocorrências de marcadores temporais que deem conta do fluxo cronológico em que as informações se distribuem (anteriormente, simultaneamente, posteriormente). Se for um gênero do tipo dissertativo, normalmente serão usadas evidências atemporais; esse tipo demanda outra classe de marcadores.

Travaglia (2002b, p. 204) afirma que:

As diferentes tipologias se cruzam, ou seja, um texto pode ser classificado para diferentes tipologias, por poder pertencer a tipos diversos de tipologias distintas [...] os tipos não se conjugam em um mesmo texto, ou seja, dificilmente temos tipos puros.

Quanto a isso, o autor ainda assegura que podemos ter “intercâmbio de tipos”, isto é, um tipo sendo usado no lugar de outro criando assim determinados efeito de sentido como, por exemplo, comentários dissertativos feitos por meio de narração.

Os tipos textuais constituem modos discursivos organizados em formato de sequências estruturais sistemáticas que entram na composição de um gênero textual. Tipo e gênero não formam uma dicotomia, mas se complementam na produção textual.

Travaglia (2002) apresenta três aspectos para a formulação de um texto em que o “elemento tipológico” sobredetermina ou determina-o. São eles:

- Seleção de informações e sua distribuição por categorias.
- Formulação de uma estrutura básica, própria do texto que se está produzindo.
- Elementos composicionais de formulação da sequência linguística.

Quanto à seleção de informações de uma dada natureza, Travaglia (2002a, p. 32) apresenta as informações que devem aparecer em cada um dos tipos textuais, e que considera fundamentais na composição /formulação dos textos, são:

- Para a descrição: o produtor do texto se coloca na perspectiva do espaço em seu conhecer o que o leva a querer caracterizar, dizer como é, escolhendo, pois as informações apropriadas a este fim: localização, características e elementos constitutivos do objeto da descrição.
- Para a narração: o produtor se coloca na perspectiva do fazer ou acontecer, inserido no tempo. O que quer é contar o que aconteceu, dizer os fatos, os acontecimentos. Portanto, o tipo de informação necessária é outro: os fatos ou acontecimentos, constituindo episódios ordenados no tempo do mundo real.
- Para a dissertação: o produtor se põe na perspectiva do conhecer, abstraindo do tempo e do espaço. Neste caso busca o refletir, o explicar, o avaliar, o conceituar, o expor ideias para dar a conhecer, para fazer saber, associando-se à análise e à síntese de representações. O que importa são as relações de condicionalidade, causa/consequência, oposição, exemplificação, comprovação, adição, etc.
- Para a injunção: o produtor fica na perspectiva do fazer posterior ao tempo ou momento da enunciação. O objetivo é incitar a realização de uma situação, requerendo-a, desejando-a, ensinando ou não como realizá-la. Neste caso a informação é sempre algo a ser feito e/ou como ser feito.

Um texto narrativo é um texto que relata as mudanças progressivas de estado que vão ocorrendo com as pessoas e as coisas através do tempo. E em nosso trabalho nos restringiremos apenas a dois gêneros dentro da tipologia narrativa: um oral – o caso; e outro escrito – o conto.

2.7.1.1 O ato de Narrar

Narrar é contar, construir um conjunto de ações que constitui a história – enredo – e relacionar essas ações aos personagens. A narração, além de ser uma das mais importantes possibilidades da linguagem oral e escrita, é também uma das práticas mais comuns de nossa vida. A narração associa nossa observação do mundo com nossa existência, nossa memória e nossa imaginação.

Segundo Gancho (1991, p. 4),

Narrar é uma manifestação que acompanha o homem desde a sua origem. As gravações em pedra nos tempos das cavernas, por exemplo, são narrações. Os mitos – histórias das origens (de um povo, de objetos, de lugares) – transmitidos pelos povos através das gerações, são narrativas.[...] Muitas são as possibilidades de narrar, oralmente ou por escrito, em prosa ou em verso, usando imagens ou não.

Numa narrativa, costuma-se passar de um estado inicial de equilíbrio para um estado final, em que depois de uma série de fatos e acontecimentos se restabelece o equilíbrio (diferente ou não do equilíbrio inicial).

Ao encadear uma sequência de fatos (reais ou imaginários) em que personagens se movimentam num certo espaço físico e temporal, estamos usando a linguagem para construir um universo dinâmico, sujeito a constantes transformações. Os elementos básicos de uma narrativa são: narrador (quem narra os acontecimentos), o enredo (acontecimentos reais ou imaginários) e as personagens (quem vive os acontecimentos).

Gancho (1991) ainda reforça que em um texto narrativo é o conflito que determina as partes e a autora apresenta a seguinte estrutura:

- *Apresentação (introdução ou exposição)* – parte do texto em que são apresentados alguns personagens e expostas algumas circunstâncias da história, como o momento e o lugar em que a ação se desenvolverá. Criam-se assim, um cenário e uma marcação de tempo para os personagens iniciarem suas ações. Normalmente coincide com o começo da história, mas não sendo necessariamente apresentado já na primeira parte do texto.
- *Complicação (ou desenvolvimento)* - parte do texto em que se inicia a ação propriamente dita. Por determinado motivo, acontece algo ou alguma personagem toma uma atitude que leva o contexto a transformações no estado inicial, expressas em um ou mais episódios.
- *Clímax* – momento mais importante, ponto em que a ação atinge seu momento crítico, o ápice da narrativa, tornando inevitável o desfecho. O clímax é ponto de referência para outras partes.

- *Desfecho (desenlace ou conclusão)* – é a solução do conflito produzido pelas ações das personagens. Restabelece-se o equilíbrio, podendo haver espaço para uma avaliação de tudo o que foi narrado. Há muitos tipos de desfecho: surpreendente, feliz, cômico, trágico, entre outros.

Numa narrativa, algumas formas de tratar as falas das personagens são o discurso direto, indireto e indireto livre. No discurso direto fazemos a reprodução direta das falas. É um recurso que imprime maior agilidade ao texto e também possibilita utilizar o modo de falar das personagens como elemento caracterizador.

No discurso indireto as falas das personagens são adaptadas e incorporadas pelo narrador. E o discurso indireto livre é a combinação dos dois anteriores, confundem-se as intervenções do narrador com as das personagens.

Devemos levar em consideração a importância das narrativas como elementos significativos da memória de um povo, tais narrativas se manifestam por meio da tradição oral e da tradição escrita e se originam das experiências individuais e coletivas de diversos grupos.

As narrações são realizadas a partir de um objetivo ou intenção e apresentam um determinado tema, ponto de vista ou tipo de enfoque de um determinado assunto.

Pires (2013) procura mostrar a importância das narrativas orais, visto que tal atividade resgata a identidade e a autoestima de uma comunidade. A autora aborda que:

Contar histórias é inerente ao ser humano, todos temos histórias para contar, mergulhados que estamos, ainda que por vezes sem perceber, no patrimônio cultural de mitos, lendas, provérbios, contos, canções, sátiras de todas as proveniências. As narrativas orais expressam hábitos e valores compartilhados no ambiente familiar, religioso, comunitário. Todo esse conhecimento está no corpo e na mente das pessoas, seja qual for o espaço em que elas estejam (PIRES, 2013, p. 13).

Como vimos, a narrativa, seja ela oral ou escrita, está presente em todos os lugares, em todas as classes. Cada comunidade possui suas narrativas e as utiliza para dar sentido às coisas que a cercam. Das mais simples às mais complexas, em todos os momentos criamos narrativas na tentativa de compreender

o mundo ao nosso redor.

2.7.1.2 Gênero Textual: causo

Houaiss e Villar (2001), ao apresentar o verbete *causo*, classifica-o como substantivo masculino de uso informal e marca do regionalismo brasileiro, cuja etimologia é proveniente do cruzamento de caso e causa, e duas de suas quatro definições sintetizam o termo:

- O que aconteceu, acontecido, caso.
- Narração geralmente falada, relativamente curta, que trata de um acontecimento, caso, história, conto.

Os causos são histórias de tradição oral, contadas, geralmente, em uma linguagem espontânea que registra o jeito de falar típico de determinada região ou localidade. Envolvem fatos pitorescos, reais, fictícios ou ambos; e podem ou não envolver o narrador. Causo pressupõe encontro, troca de turnos discursivos, interação *in presentia* do enunciador com seu enunciatário.

Segundo Pires (2013), o povo do mundo todo, ao longo de séculos, em seu cotidiano, trocava experiências, vivenciava novas e antigas emoções, contava e ainda conta histórias entre si, confraternizava, sorria, chorava e, sobretudo, repassava valores através da oralidade.

Pires (2013, p. 14) postula que:

Essas narrativas encerram lições, abordam e discutem os mais diversos temas, além de questões éticas relevantes na convivência cotidiana. Tudo isso sem perder o conteúdo literário e a beleza das histórias que brotam das mais diversas tradições culturais presentes entre nós. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos.

Os contadores de causos apresentam vários recursos que costumam prender a atenção de seus ouvintes como entonação, gestos, suspense, efeitos de surpresa, humor, entre outros. Muitos deles apresentam como características próprias e naturais o sotaque e o vocabulário da região.

Como afirmam os próprios contadores, o contador não mente, só exagera

um “bocadim”. Ficam até irritados quando outros dizem que eles contam histórias. Não são histórias, são causos. História é mentira, caso é verdade, aconteceu mesmo. O contador, ao iniciar o texto, incita a crença na verdade do fato narrado, pois o próprio contador parece confiar nele.

O caso se articula com inúmeras manifestações que vêm sendo resgatadas de diversas maneiras: celebração de festas, receitas de culinária regional, entre outras.

Para Oliveira (2006), no caso popular há a preocupação em agradar, atender ao gosto, numa relação interativa. O caso está preso aos ditames do texto falado, ou seja, trata-se de um gênero fortemente marcado pela oralidade. Neste gênero, há preocupação com as habilidades linguísticas e performáticas que criam e reconstróem o evento narrado.

Para Pires (2013, p. 17), “essas narrativas populares nascem em culturas orais, criadas, recriadas e preservadas ao longo do tempo, quase sempre através de artifícios narrativos da memória”.

2.7.1.3 Gênero Textual: conto

Como narrativa escrita, o conto surge na Literatura Brasileira durante o início do Romantismo, mas só no início do Realismo ele tomou força. O primeiro grande contista brasileiro foi Machado de Assis, nome consagrado pelo brilhantismo com que dominava as palavras.

O conto é uma obra de ficção. Houaiss e Villar (2001) o definem como um gênero de prosa de ficção e substantivo masculino. O conto cria um universo de seres e acontecimentos de ficção, de fantasia ou imaginação.

As pessoas sempre contaram histórias, reais ou fabulosas, oralmente ou através da escrita. Segundo Cereja e Magalhães (2000), o conto é um tipo de narrativa mais concentrada, mais condensada.

Os autores apresentam algumas características que podem nos ajudar a identificar ou até mesmo a produzir um conto:

- Apresenta uma linguagem simples, direta, acessível e dinâmica.
- Consta dos elementos básicos da narrativa: Narrador, personagens, enredo, tempo e lugar.

- Narrativa linear e curta, tanto em extensão quanto no tempo em que se passa.
- Todas as ações caminham para um desfecho.
- Envolve poucas personagens, e as que existem, se movimentam em torno de uma única ação.
- As ações se passam em um só espaço, constituem um só eixo temático e um só conflito. Narrativa limitada ao essencial.

O conto pode apresentar-se em discurso direto, indireto ou indireto livre como já explanados anteriormente, neste trabalho, no tópico que trata de narrativas.

Entre as atividades propostas na sequência didática, encontram-se atividades de retextualização entre gêneros: do causo para o conto. Assim, a seguir, apresentamos algumas questões teóricas acerca de retextualização.

2.8 RETEXTUALIZAÇÃO

Como vimos, fala e escrita são duas modalidades que podem ser relacionadas, comparadas, mas não em termos de superioridade ou inferioridade, elas são diferentes, mas são diferenças graduais e contínuas, não polares. Fala e escrita “são duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias” (MARCUSCHI, 2010, p.46).

Segundo este mesmo autor, a retextualização é uma passagem na qual o texto oral transforma-se em texto escrito, sem, contudo, parecer um processo mecânico. Marcuschi (2010, p. 46) afirma que a retextualização “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”.

É uma transformação que, primeiramente, se deve compreender o que o autor quis dizer. Deve haver essa atividade cognitiva denominada compreensão. Pois, para dizer ‘em outras palavras’, numa outra modalidade ou mesmo em outro gênero aquilo que foi dito ou escrito por alguém requer uma atenção especial, uma compreensão do que foi que esse alguém quis dizer. É um procedimento que envolve compreensão e interpretação da forma e do conteúdo.

Esse processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos

base denominado retextualização é exercida para atingir as mais variadas intenções comunicativas: uma secretária que anota as informações orais do chefe para redigir uma carta, uma pessoa contando a outras o que viu/ouviu na televisão no dia anterior, contando um capítulo da novela, alunos que fazem anotações daquilo que o professor fala em sala de aula, dentre outros. São rotinas altamente automatizadas, não mecânicas, acontecem naturalmente.

Essas atividades de retextualização envolvem operações complexas que interferem tanto na linguagem e no gênero como no sentido, pois será produzido um novo texto, atribuindo novo propósito à interação, adequando aos novos interlocutores com diferentes papéis sociais e comunicativos dos conhecimentos partilhados, das motivações, as intenções, do espaço e do tempo de produção e recepção.

Para Marcuschi (2010, p. 48):

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos.

Há algumas possibilidades de retextualização como: a passagem de um texto oral para outro texto oral, de um texto oral para o escrito, de um texto escrito para outro texto escrito, de um texto multimodal para texto oral, de um texto multimodal para texto escrito, de um texto verbal para não verbal e vice versa, dentre outras.

Neste estudo, manteremos o foco na passagem do texto falado para o texto escrito, passando de um gênero para outro gênero na mesma tipologia, na ordem do narrar, mais especificamente, do caso para o conto.

Segundo Marcuschi (2010), é importante considerar que, no caso de uma retextualização, interferimos tanto na forma e substância da expressão como na forma e substância do conteúdo, sendo este último conjunto um pouco mais complexo e delicado.

Notamos, assim, que língua falada e língua escrita sustentam certas relações de afinidades e contestações que não se esgotam apenas no código, vão além da superfície das formas passando para os processos de formulação

linguística.

Marcuschi (2010, p. 54) escreve que retextualizar prima por seguir algumas variáveis:

- Saber o porquê, qual o objetivo da retextualização, qual a intenção.
- Saber a relação entre o autor e aquele que irá retextualizar.
- Saber quais os tipos textuais entre os gêneros que serão usados na retextualização.
- Entender que cada modalidade tem o seu processo de reformulação.

Quanto ao propósito, o autor diz que é preciso ter bem claro qual a finalidade de cada transformação, pois há uma diferença acentuada “*no nível da linguagem*” de um texto para outro. Dependendo de seu objetivo, o texto que era formal pode receber uma transformação mais formal, uma fala descontraída pode receber uma transformação mais descontraída ou, ao contrário, receber uma transformação formal.

Na segunda variável, ainda baseando-se em Marcuschi, o autor afirma que o produtor do texto original e o transformador podem ser a mesma pessoa, ou não. Se for a própria pessoa que produziu o texto original quem vai retextualizar, ele pode modificá-lo drasticamente e redigindo um novo texto, e mesmo assim ainda não consegue eliminar todas as marcas da oralidade.

Por outro lado, se a pessoa que for retextualizar for outra que não o próprio autor, o processo terá mais respeito pelo original não acarretando tantas mudanças no conteúdo, embora possa haver algumas intervenções na forma.

No caso da relação tipológica, é bem mais fácil fazer uma retextualização de um texto oral para o escrito quando estes fazem parte da mesma tipologia. As mudanças são menos drásticas.

Já a última variável trata das estratégias de produção textual vinculadas a cada modalidade.

Estas atividades de retextualização da oralidade para a escrita devem ser atividades conscientes que seguem estratégias diferenciadas. Em alguns casos, devem-se introduzir algumas formas linguísticas, em outros, estas devem ser eliminadas; algumas devem ser reordenadas e outras substituídas, o que Marcuschi (2010, p. 55) chama de “*estratégias de regularização*”

Na literatura de Marcuschi (2010, p. 55), ele discorre que, posteriormente,

Surgem outras operações que afetam as estruturas discursivas, o léxico, o estilo, a ordenação tópica, a argumentatividade e acham-se ligadas à reordenação cognitiva e à transformação propriamente dita que atinge a forma e a substância do conteúdo pela via da mudança na qualidade da expressão.

Segundo Dell'Isola (2007), o processo de retextualização envolve a transformação de uma modalidade textual em outra, uma produção de um gênero a outro gênero, mantendo sempre a base informacional do conteúdo do texto de origem.

A retextualização compreende operações que evidenciam como a linguagem funciona socialmente, por isso deve-se levar em consideração as condições de produção, de circulação e de recepção dos textos.

Dell'Isola (2007) trata a retextualização trazendo a seguinte definição:

[...] é um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, trata-se de uma refacção e reescrita de um texto para o outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem. Retextualizar é um desafio, constituído pela leitura de um texto e pela transformação de seu conteúdo em outro gênero (DELL'ISOLA, 2007, p. 10).

De acordo com esta autora, por meio da leitura e compreensão do texto lido, há três variáveis a serem consideradas no processo de retextualização: o objetivo da atividade, a relação tipológica entre o gênero do texto lido e o gênero do texto produzido e os processos de formulação típicos de cada um desses gêneros.

Essas variáveis, importantes para o processo de retextualização, são explicadas de maneira objetiva e didática. Segundo Dell'Isola (2007), elas asseguram que as operações de retextualização são conscientes e orientadas por diversos tipos de estratégias.

A estratégia de eliminação mínima é uma regra formulada para aplicar-se aos casos que envolvem pausas, repetições, inserções, correções e outras manifestações de descontinuidade. Essa regra previne que não sejam eliminados materiais linguísticos além do necessário.

Marcuschi (2010, p. 75) apresenta alguns processos de retextualização, por meio de um modelo simplificado, em forma de diagrama (o qual consta nos anexos) com o título: "modelo das operações textuais-discursivas na passagem do

texto oral para o texto escrito”. Tal diagrama explicita os aspectos textuais-discursivos envolvidos nas atividades de idealização (eliminação, completude e regularização) e nas atividades de reformulação (acréscimo, substituição e reordenação), que valem para a transformação do oral em escrito, não importando o gênero textual.

Dell’Isola (2007) aponta que a retextualização é um desafio não só para os alunos, como também é um desafio necessário para o professor e para aqueles envolvidos com o ensino de língua portuguesa.

Neste nosso trabalho, apresentamos uma sequência didática com atividades para evidenciar a viabilidade de produzir bons resultados analíticos e práticos envolvendo a retextualização.

2.9 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: REFLEXÕES TEÓRICAS

A construção de uma sequência didática é um procedimento que comporta a transposição didática de um gênero textual oral ou escrito e constitui um conjunto de atividades escolares organizadas sistematicamente em torno de um determinado gênero.

A definição dada por Dolz e Schneuwly (2004, p. 97) confirma isso quando abordam:

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), faz-se necessária a análise e a classificação dos textos e a identificação dos gêneros para a construção de um modelo didático que apontará os elementos ensináveis, sendo este o objeto de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica.

Além disso, deve-se conhecer suas características linguísticas e textuais, as capacidades e as dificuldades dos alunos em se trabalhar com textos do gênero selecionado e as experiências de ensino–aprendizagem. Tal gênero deve ser interessante e permitir uma progressão no desenvolvimento das capacidades dos

alunos, incluindo a afetividade, as motivações, a reflexão sobre a complexidade do tema envolvendo a densidade social, suas potencialidades polêmicas e os aspectos éticos.

Esse modelo didático visa instrumentalizar o aluno propiciando o desenvolvimento e a construção do conhecimento, com a finalidade de ajudá-lo a dominar melhor um gênero público, respeitando as capacidades. E, também, promover mudanças associadas a uma situação específica de aprendizagem.

Para isso, faz-se necessário um conjunto de atividades elaboradas que propiciem o desenvolvimento das diferentes capacidades de linguagem que estão, de certa forma, interligadas. De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), ao interagirmos nas mais variadas situações sociais, fazemos uso destas capacidades e estas, por sua vez, compreendem três dimensões:

- Capacidades de ação – possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção do local social onde se passa a interação. Dessa forma, as representações da situação de comunicação têm relação direta com o gênero, já que o gênero deve estar adaptado a um destinatário, a um conteúdo e a um objetivo específico.
- Capacidades discursivas – possibilitam ao sujeito escolher a infraestrutura geral de um texto, bem como a escolha e elaboração de conteúdos e do modo de organização sequencial.
- Capacidades linguístico-discursivas – possibilitam ao sujeito realizar as operações implicadas na produção textual, sendo elas as operações de textualização que envolvem a conexão; a coesão nominal e verbal; os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização, a construção de enunciados, oração e período, e finalmente, a escolha de itens lexicais.

Assim, a sequência didática tem como função a apropriação por parte dos alunos de tais capacidades de um dado gênero. O conjunto das atividades elaboradas favorece o desenvolvimento destas três capacidades, e ainda permite contextualizar certos objetivos de aprendizagem dando-lhes sentido.

Dolz e Schneuwly (2004) entendem que os gêneros precisam ser distribuídos em grupos, nos quais apresentam semelhanças em suas situações de

produção, compartilhando características composicionais e temáticas. Esses grupos seriam classificados na ordem do Narrar, Relatar, Argumentar, Expor e Descrever ações. A consideração dos agrupamentos viria auxiliar na reflexão sobre a seleção de gêneros e a progressão didática a ser organizada numa transposição didática.

Passaremos agora a falar a respeito da metodologia utilizada para a realização deste trabalho

3 METODOLOGIA

Inicialmente foi feito um levantamento bibliográfico focado no uso da língua, nas suas modalidades oral e escrita com tudo o que envolve a língua na produção de textos coesos e coerentes.

Foram realizadas leituras mais aprofundadas a respeito de: recursos coesivos da oralidade e da escrita; narrativa oral e a narrativa escrita, assuntos que eram justamente o que nos interessavam e que seriam de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa podendo assim, servir de base para a elaboração da fundamentação teórica que permeia este trabalho.

Em seguida, foram feitas as leituras e a seleção dos textos orais (causos) que seriam usados nesta proposta. Foram escolhidos quatro causos, narrativas populares, constantes no DVD que acompanha o livro *Memórias e Oralidade: narrativas da microrregião do extremo Noroeste do Paraná*, coordenado pela professora Elmita Simonetti Pires, da UNESPAR – Paranavaí - Universidade Estadual do Paraná, publicado em 2013. Esses contos foram escolhidos, pois a pesquisadora reside e trabalha na região destacada na obra, sendo este um elemento que pensamos ser motivador para os alunos que também moram na mesma região retratada e, sendo assim, acreditamos que possa despertar o interesse em participar das atividades que serão desenvolvidas. A autora da obra, professora Pires, afirma que:

Essas narrativas encerram lições, abordam e discutem os mais diversos temas, além de questões éticas relevantes na convivência cotidiana. Tudo isso sem perder o conteúdo literário e a beleza das histórias que brotam das mais diversas tradições culturais presentes entre nós. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos (PIRES, 2013, p 14).

Com os causos em mãos, cedeu-se a vez para as transcrições das gravações. Os causos foram transcritos por esta pesquisadora seguindo as normas do NURC, que estão padronizadas por Castilho e Preti, na obra: *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo, vol.II – Diálogo entre dois informantes*. Estas normas encontram-se neste trabalho, nos anexos.

Após a conclusão das transcrições, elaboramos uma sequência didática,

através da qual acreditamos atender às nossas perspectivas de desenvolver um trabalho voltado para oralidade, com atividades que possam melhorar o trabalho do professor em sala de aula.

A finalidade é ajudar o aluno a entender que as modalidades falada e escrita da língua têm seus recursos próprios a serem utilizados na produção de textos, reconhecer e empregar os MCs adequados a cada contexto de uso da língua, permitindo-lhe, assim, adaptar sua fala ou escrita a uma dada situação de comunicação.

Trataremos de questões teóricas acerca de coesão e coerência, considerando que é preciso trabalhar os conhecimentos prévios a respeito de coerência e coesão, além de apresentarmos as noções básicas para os alunos reconhecerem e empregarem os MCs.

Em seguida, apresentamos a elaboração da sequência didática, na qual será desenvolvida num oitavo ano do ensino fundamental finalizando com a atividade de retextualização. Será necessário disponibilizar, aproximadamente 20 aulas para a aplicação desta sequência.

Primeiramente, o professor inicia a sequência com questões orais desenvolvendo a capacidade de ação. São questões pessoais, a fim de perceber o que os alunos já sabem a respeito do gênero e da temática abordada, com o intuito de promover observações, reflexões e discussões sobre o mesmo. É a oportunidade de introduzir aquilo que eles ainda não sabem.

Considerando a realidade dos alunos, o professor deverá provocá-los a construir novos saberes. Para isso, partimos do fato que tanto os alunos, quanto nós, professora, pesquisadora e os textos, somos elementos situados num contexto sócio-histórico apresentando diferenças de classe social, de meio cultural, de religião, de ideias políticas, entre outras.

E a partir disso, tentaremos propiciar aos alunos a verificação de que os sentidos dos discursos, aquilo que se fala e como se fala são determinados pelo lugar sócio-histórico nos quais eles foram produzidos e estão sujeitos a valores contraditórios.

Em seguida, os alunos assistirão ao vídeo de uma pessoa contando um caso (Vídeo de Francisco Martins, do DVD que acompanha o livro, "Memórias e Oralidade: narrativas da microrregião do extremo Noroeste do Paraná" do projeto de pesquisa coordenado pela professora Elmita Simonetti Pires da UNESPAR -

Universidade Estadual do Paraná e editado pela HB editoração Gráfica).

Após o vídeo, o professor abrirá uma discussão sobre o que viram e ouviram. Questionando: *Que impressão tiveram do caso? O que mais lhe chamou a atenção?* Nesse momento, o professor proporá uma pesquisa em duplas, no laboratório de informática, sobre os seguintes tópicos: gênero textual oral caso e sua estrutura; frases e orações no plano linguístico; a coerência, enquanto relação lógica entre ideias, situações ou acontecimentos, subjacentes aos mecanismos formais e construída a partir do conhecimento compartilhado entre os usuários da língua.

Logo em seguida, o professor (o professor deverá ter acesso, anteriormente à aula, às teorias que tratam do assunto: coesão, coerência e marcadores conversacionais) iniciará o processo de classificação e discussão destes marcadores, tomando por base as teorias consultadas. E, ainda, destacará as ocorrências dos marcadores conversacionais mais usados pelos alunos no seu dia a dia: “aí” e “né?”

O professor exporá aos alunos qual é o valor coesivo organizacional que estes marcadores têm no discurso oral e motivará os alunos a pensarem a respeito dos elementos linguísticos, comumente, usados como conectores na escrita.

Para melhor fixar e adquirir conhecimento, serão desenvolvidas atividades em duplas e/ou em equipes de 4 ou 5 alunos. A princípio, as duplas ou equipes assistirão ao DVD dos casos e identificarão os recursos da oralidade presentes em cada um deles e o uso dos marcadores “aí” e “né?”, verificando também, quantas vezes esses recursos foram usados e tentarão representá-los usando outros marcadores que contenham os mesmos valores semânticos.

A seguir, virá a leitura do caso transcrito a fim de interpretar o texto para entender sua temática seguida das atividades desenvolvendo a capacidade discursiva da sequência, entendendo melhor a estrutura desse gênero trabalhado.

Na sequência, aparecem as atividades relacionadas à capacidade linguístico-discursiva, por meio das quais, os alunos, em equipes, desenvolverão as proposições apresentadas pelo professor. E esta capacidade se estende com a apresentação do segundo, do terceiro e quarto casos: “O caso da onça e do tamanduá”, “Luzes de Mirador” e “Jogador de barão”, respectivamente. Através dessa apresentação, o professor ampliará a possibilidade de entendimento dos alunos acerca de questões mais pontuais a respeito MCs, além disso, também, os

ajudará a fixarem bem os recursos utilizados para marcar a oralidade neste contexto de contação de caso, e, ainda, nesse momento é que o professor fará as explicações iniciais referentes às atividades de retextualização.

Em seguida, o professor deverá lançar um desafio aos alunos para que eles apliquem o conhecimento adquirido. É uma dinâmica em forma de jogo onde as equipes estarão competindo entre si, verificando assim quem consegue usar os conectivos adequados.

O próximo passo será uma atividade vivenciada. Cada grupo será responsável por gravar e filmar uma pessoa da família ou conhecida deles, contando um caso. Depois das gravações, as equipes irão apresentar para a sala o que fizeram, quem eles entrevistaram, explicarão como foi desenvolver a atividade, como se sentiram em cada etapa, quais as dificuldades apresentadas e, em seguida, apresentarão as filmagens.

Posteriormente, cada equipe deverá retextualizar o texto oral para a escrita no gênero narrativo conto. Cada equipe também apresentará para a turma como ficou o trabalho desenvolvido, mostrando os marcadores da oralidade, buscando diferenciar aspectos da linguagem oral e escrita.

E, para finalizar, as equipes sinalizarão as diferenças entre falar e escrever. Apresentarão os resultados dos trabalhos discutindo como o uso da entonação, o ritmo, a postura e os gestos complementam o que é dito. E, ainda, o professor, juntamente com os alunos, conversará a respeito do fato de que em um texto escrito é necessário adaptar as marcas ou os recursos da oralidade aos recursos gráficos para que sejam, em ambas as modalidades, igualmente bem compreendidos.

Vale ressaltar que para retextualizar – de um gênero para outro – o estudante precisa ter conhecimento do papel social dos gêneros textuais nos quais se materializam.

A seguir, apresentamos a sequência didática sugerida neste trabalho.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA : PROPOSTA PEDAGÓGICA

A proposta didática direcionada à um oitavo ano do ensino fundamental é composta por quadros com conversas e sugestões interativas direcionados ao professor e por sugestões de atividades direcionadas aos alunos.

4.1 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

Caro Professor, para dar início à sequência, faça algumas perguntas orais aos seus alunos, a fim de levantar seus conhecimentos prévios, fazendo uso da capacidade de ação da nossa sequência. Você pode usar as seguintes questões:

- Você sabe o que é um caso?
- Vocês conhecem alguém que conta caso? Já ouviu alguém contando? Quem?
Onde normalmente ouvimos caso?
- Como denominamos essa pessoa que conta o caso?
- Quem são os interlocutores?
- Ainda hoje se contam casos? Eles são mais comuns nas grandes cidades ou cidades pequenas, vilarejos ou zonas rurais?
- Onde normalmente encontramos esse gênero, na oralidade ou na escrita?
- Esse gênero circula em qual esfera comunicativa?

Uma sugestão seria distribuir os questionamentos acima em tirinhas de papel entre grupos de 3 ou 4 alunos. Os alunos discutiriam entre si no grupo e depois o professor poderá trabalhar as perguntas oralmente levantando a questão do gênero textual caso, abordando a sua importância no contexto social. Em seguida, pedir para assistirem ao vídeo do primeiro caso escolhido e observarem se conseguem entender a ideia apresentada e situarem o contexto em que o caso ocorre.

Após essa discussão oral sobre o gênero, é a vez de apresentar o vídeo de um contador de causos da cidade para os seus alunos.



Fonte: Pires, E. S.. Memória e oralidade. DVD. 2013.

Após assistirem ao vídeo, professor, discuta com seus alunos sobre o que viram e ouviram.

Responda:

1. Vocês gostaram?
2. Que impressão tiveram do caso?
3. O que mais lhe chamou a atenção?
4. Conhecem a pessoa que conta o caso? Quem é ele?
5. O que você notou na fala dele? Parecia nervoso? Por quê?
6. Como podemos descrevê-lo?
7. Para quem ele está contando?
8. Faz tempo que o fato contado aconteceu? Vocês conseguem deduzir quando foi?
9. Geralmente quem conta e quem ouve causos?
10. E este caso que acabamos de ouvir, onde aconteceu? Como você descobriu?

Em seguida, professor, leve os seus alunos ao laboratório de informática para que, em duplas, pesquisem e aprofundem o conhecimento sobre o gênero textual oral 'causo', a estrutura de um texto narrativo, confirmando assim a discussão.

Solicite, ainda, que pesquisem também sobre os seguintes tópicos: frases e orações no plano linguístico; a coesão e a coerência, enquanto relação lógica entre ideias, situações ou acontecimentos, subjacentes aos mecanismos formais e construída a partir do conhecimento compartilhado entre os usuários da língua.

De volta à sala de aula, e com a pesquisa em mãos, incentive seus alunos a compartilharem o que pesquisaram falando sobre o gênero em questão e sobre coesão e coerência.

Em seguida professor, apresente à turma um outro vídeo curto, mostrando outro contador de causos do Noroeste do Paraná. E desta vez fale sobre os Marcadores Conversacionais, chamando a atenção dos seus alunos para os MCs que os contadores usaram.



Fonte: Pires, E. S.. Memória e oralidade. DVD. 2013.

Após o vídeo, questione seus alunos se eles conseguiram identificar os MCs. Divida a turma em pequenos grupos de 4 ou 5 alunos cada e solicite que as equipes anotem os MCs que eles observarem assistindo novamente aos vídeos.

A seguir, peça aos alunos que identifiquem os recursos da oralidade presentes nos causos e o uso do marcador “aí”, verificando quantas vezes esse recurso foi usado.

Depois desta atividade, caro professor, é a sua vez de falar sobre o valor coesivo organizacional que os marcadores têm no discurso oral.

Explique e motive seus alunos a pensarem a respeito dos elementos linguísticos comumente usados como conectores na escrita.

Em seguida, peça para eles tentarem trocar oralmente o marcador “aí” por outro vocábulo com mesmo valor semântico. Peça, ainda, que arrisquem dar pequenas explicações que justifiquem o uso desses marcadores nos vídeos assistidos.

Questionar:

Em duplas responda as questões a seguir:

1. Quantas vezes vocês ouviram o marcador “aí” nos causos?
2. Além do uso do “aí”, quais os marcadores conversacionais presentes nos causos?
3. Qual a função deles em cada contexto?
4. Se você fosse representar esses marcadores na escrita, quais palavras vocês usariam?
5. E o marcador “né?”, aparece nos causos? Em que circunstâncias?
6. Você consegue encontrar outro marcador com valor semelhante? Qual você usaria? Por quê?

Leitura do texto

Caro professor, agora entregue a cada aluno uma cópia do primeiro causo transcrito nas normas do NURC para que possam fazer a leitura.

Peça a eles que realizem a leitura individual e silenciosa do texto: “O jogo de baraió” (primeiro vídeo apresentado).

Em seguida, faça você mesmo a leitura em voz alta, para que os alunos percebam como fica a leitura seguindo as normas da transcrição do projeto NURC.

O jogo de baraió

(Francisco de Assis Martins (Chico)- Alto Paraná)

- 1- o jogo de baraió cresceu CUmigo...CUmigo, que hoje você podi cunhecê
- 2- ...tem a:: a:: ... Cris... a Anita do dentista... do Greg...o irmão DEla o (China)
- 3- e o finado Darci Lemos que o cara matô pai e fio tudo aqui dentro de Alto
- 4- Paraná... tinha um cassino...eu era viciado em baraió...vô sê sincero...EU...
- 5- o que eu Tinha...tudo que eu tinha pra hoje num tê mais... foi TUdo no baraió
- 6- ...era baraió mesmo... que eu era loco pra jogá... isso faiz mais de 30 ano...
- 7- por aí...anoitecia e manhecia joganu:: aí minha mãe ia lá e dizia: “ai meu fio
- 8- ...pelo amor de Deus você tá cabanu cum qui se tem cum baraió”...eu era
- 9- viciado mesmo...e naquele tempo ninguém jogava baratinho...era notas alta
- 10- (...) ...aqui tem um tal de Toninho Cubas...qui:: tem aquela oficina véia lá
- 11- embaixo cheia de carro véio... ele era GERenti da Pernambucana... uma
- 12- noite fui joga baraió cum ...ele...ele ganhô um dinheiro meu su-fi-ci-EN-ti qui
- 13- ele parô di trabaiá na pernambucana e começô a comprá carro usado pra
- 14- vendê: qui:: até hoje ele tem lá: a oficina... ele tá lá:: baum ...pra todo mundo
- 15- vê...ele tem... aí... nós fomu jogá baraió::... e tinha esse (China) qui é irmão
- 16- da Anita... Cris... da Anita qui é:: dentista do Greg... e tinha esse finadu Darci
- 17- Lemos... um rapaizão aí de seus 19... 20 ano... nós jogava alto...e o (China)
- 18- e esse Darci Lemos jogava di sócio...uma mão era um... ota mão era otro...tá
- 19- entendeno?...revezano...aí...o bolo daquele tempo::...hoje:: nem sei como
- 20- poderia falar...seria:: ...seria mil real:: seria hoje ... ou dois...deram carta aí

21- o finado Darci Lemos tava jogano e ele saiu cum valeti di copa:: e um nove
 22- di copa ...num sei se voceis entendem de barai...mas...ele batia somente
 23- cum deiz di copa...era racha... nove e valeti...e dero carta... final... vai eu
 24- jogano...vai jogano e eu saí cum os dois deiz di copa na mão ... e o (China)
 25- não tinha oiado minhas carta... que o (China) era meu amigo e do finado
 26- Darci Lemos...os dois finado...hoje eles tão sentado no colo do capeta e eu
 27- tô aqui trabaiano graças à Deus... minha mãe sempre falava: “é melhor um..
 28- um covarde vivo que um ()” ...aí deu:: ...o finado véio Takahashi... que é tio
 29- do Breno... tava jogano também...aí ele bateu o jogo... aí:: o finado Darci
 30- Lemos fala assim:...PUta que pariu...saí com UM valeti e UM nove di copa...
 31- batendo simplesmente com um deiz di copa... e eu mi invento de mostrá
 32- meus dois deiz di copa...questão de segundo dois trinta e oito na minha
 33- oreia...vai cumendo essa carta aí::...aí:: eu vô fazê o quê?? eles tinha fama
 34- de valenti na cidade... Tinha...era vaLENTi... só que tão os dois morto...os
 35- dois morreu matado... aí eu vi aquele trinta e oito dentro da oreia eu falei...
 36- vô cume essa carta...naquela época os baraiio era bem prastificado... num é
 37- igual hoje:: () e pra eu cumê aquela carta?!...naquele tempo tinha meus
 38- dente normal...hoje num posso cumê carta... ((risos)) tá... peguei aquele
 39- deiz di copa assim... aí:: o finado Takahashi... japoneis que era dono do
 40- predinho... que hoje é uma locadora...você qué um moio di pimenta pra pô
 41- nessa carta?... aí os cara:: NÃO::... ele vai cume cru::purinho:: aí...o que é
 42- que eu vô fazê genti ?...dois trinta e oito... você sabia que os dois era di
 43- fama... a cidade era os dois pinta braba... era:: ... hoje... tão lá::...acho que
 44- nem cinza existe mais...aí eu cumi o deiz di copa...fazê o quê?:...aí cumeço
 45- aquela...: Oh! deiz di copa...Oh! deiz di copa!...não podia mi vê qui gritava:
 46- Oh! deiz di copa... Oh! deiz di copa!...fazê o quê::? CUMi memo

Agora, professor, aproveite este momento para praticar a oralidade com seus alunos. Tenha com eles uma conversa dirigida. Use as questões listadas a seguir para iniciar essa atividade.

a) O que você achou do caso?

b) O autor do caso é Francisco de Assis Martins, popularmente conhecido como Chico. Você o conhece? Quem é ele?

c) Quem são os interlocutores?

d) Qual é o objetivo do caso?

Estudo do vocabulário

Verifique oralmente se há palavras (vocabulário) de difícil compreensão para os seus alunos. Caso haja, professor, você poderá:

- relacioná-las na lousa;
- verificar se a turma consegue identificar o significado pelo contexto.

Caso a turma não consiga, motive-os a buscar no dicionário o significado dessas palavras. E peça que observem o e discuta com eles o significado delas no texto.

Em seguida, proponha aos seus alunos que façam a leitura em voz alta, pedindo para que observem as expressões e maneiras de falar próprias dos contadores.

Identifique no caso lido quais são as palavras ou expressões próprias de um contador de casos. Reescreva-as.

Agora professor, entregue as atividades a seguir para que cada aluno possa escrever suas respostas.

Interpretando o caso:

Responda:

1. Qual o tema tratado?
2. Você conhece algum jogo de baralho? Qual? Já jogou?
3. Qual jogo de baralho as personagens do caso estavam jogando?
4. Quem eram as pessoas que jogavam? Eram amigos?
5. Eles jogavam por diversão ou faziam apostas, valendo dinheiro?
6. Qual era o valor das apostas na época? Se fosse hoje, quanto seria?
7. Um dos jogadores não respeitou as regras do jogo. Levante hipóteses: como ele diz “bater” o jogo com uma carta “dez de copas” se as duas cartas “dez de copas” existentes no jogo estavam nas mãos do Chico?
8. Você acha isso correto? Justifique.
9. O que é esse “trinta e oito” que o contador do caso fala no texto?
10. Por que será que colocaram “esse trinta e oito” na orelha dele?
11. Qual a saída que ele encontrou para não ser morto?
12. Faça inferências. Quem gritava: “Oh! deiz di copa... Oh! deiz di copa!”? E com que intuito?
13. O caso que o Francisco contou é bem realista. Se você estivesse no lugar dele, o que faria?

Prezado Professor, agora é a vez de trabalhar a capacidade discursiva desta sequência para entender melhor a estrutura do texto.

O aluno deverá perceber como é estruturado o gênero textual oral caso, quais são os elementos básicos que o compõem, e para isso é importante que você, professor, discuta com eles e envolva-os para resolverem os exercícios propostos a seguir, observando também a questão do vocabulário empregado.

Entendendo a estrutura do texto:

Responda:

1. Que características textuais este gênero apresenta que o faz um caso? Explique.

2. A linguagem usada nesse texto é adequada ao leitor a que ele se destina?
3. Há marca de temporalidade no causo? Qual é o tempo revelado? Há mais de um tempo? Por quê?
4. Como o discurso é manifestado? Em primeira ou terceira pessoa?
5. Quais recursos os contadores de causos apresentam para prender a atenção de seus ouvintes? Quais o Francisco usou?
6. Você observou que os causos também apresentam os principais elementos de uma narrativa? Identifique e anote em seu caderno a introdução, o conflito (situação problema), o clímax, a solução e o desfecho deste causo.

Características linguísticas

Para explorar as características linguísticas, você, professor, poderá propor aos alunos o desenvolvimento das seguintes questões que fazem parte da capacidade linguístico-discursiva da sequência:

Resolva as seguintes proposições:

1. Se você não tivesse assistido ao vídeo, você acha que seria possível compreender o texto escrito segundo as normas de transcrição do NURC? Justifique.

2. Identifique as relações de sentido que se estabelecem no texto através do marcador conversacional: “**ai**” na passagem do texto oral para o texto escrito nas seguintes linhas:

- a) linha 17:
- b) linha 19:
- c) linha 28:
- d) linha 35:

3. Indique a expressão e/ou o elemento do texto a que se referem os seguintes itens linguísticos abaixo:

- a) **seus** (linha 17):

- b) **ele** (linha 21):
- c) **eles** (linha 26):
- d) **que** (linha 28):

4. Na frase: “***E naquele tempo ninguém jogava baratinho. Era notas alta.***”

O elemento coesivo que melhor uniria estas duas orações é:

- a) E
- b) Afinal
- c) Entretanto
- d) Uma vez que
- e) Ainda que

5. Retire do texto uma passagem em que o marcador conversacional **Í U † Î** indica o valor semântico de:

- a) consequência/ conclusão:
- b) explicação:
- c) adição:
- d) oposição/ contraste/ compensação:
- e) tempo:

6. Na linguagem oral informal, as repetições de expressões são permitidas, mas, no discurso escrito, essa repetição é considerada problema de coesão. Quais são as expressões que mais se repetiram neste caso? Vamos reescrever um fragmento em que estas expressões aparecem mudando a palavra repetida por outra com valor equivalente? Retire este fragmento do texto e faça as alterações necessárias para que não haja repetição e o contexto continue o mesmo.

7. Comente a afirmação seguinte: Em relação à coerência, isto é, à manutenção da mesma referência temática, pode-se afirmar que o texto “Jogo de barão” apresenta-se coerente a partir do título?

E agora, com o segundo texto em mãos **O caso da Onça e o Tamanduá** de Afonso Martins Gines (Itaúna do Sul), motive seus alunos a fazerem a leitura em voz alta e em seguida desenvolverem as atividades propostas.

O caso da Onça e o Tamanduá

(Afonso Martins Gines – Itaúna do Sul)

1 nós tinha um camarada...um baiano...trabalhava cum nós ele...ele chamava
 2 seu Francisco... então...e nós ia trabaiá numa lavora di café qui nós tinha
 3 um cafezinho prantado...novinho ...primeiro ano assim né!?... e todo dia di
 4 tarde:... quando nós vinha... qui aqui::... TUdo era mato... tudo era () ...na
 5 estrada... aí quando nós vinha di tarde... no outro dia cedo qui nós ia pra
 6 roça via o rastro da onça que vinha acompanhano u nosso rastro... di lá
 7 pra cá...aí a ONça chegava até perto dos barro...na entrada da cidade... i
 8 ela iscutava os cachorro lati pra cá:: e ela tinha medo e vortava e outro dia
 9 cedo nós via...ia veno A-TÉ lá na roça... aquele rastão:: ...aquela mão torta
 10 ...aquela onça era braba né?!.. aí...isso foi quase um ano... todo dia né?...
 11 aí...um dia cedo nós chegemu lá na roça...no fundo da roça assim... tinha
 12 um negócio dum cinco...seis... pé di café:: ...ou mais assim...tudo quebrado
 13 ...tudo muído...qui nem quando briga dois toro, sabe?...lá tinha pelo:: cabelo
 14 tinha pedaço...di coisa qui ela se mordeu lá... tava a maior coisa feia memo
 15 né?!...aí nós viu aquilo e falô::...Minha Nossa Senhora:: quem será qui brigô
 16 aqui?...podi tê sido duas fera muito BRAbA... limpemo as cova di café::
 17 ajeitemu tudo né::!? i passô... passado um mêis:: um mêis i poco...nóis
 18 vimo uma conversa aqui:: que viram um tamanduá bandeira... tamanduá
 19 bandeira... qui é um grandão né?...abraçado com a ONça... MORto... no
 20 MAtO...os dois morto... u tamanduá enfiou uma...uma linguona assim:: no
 21 nariz da onça i acho qui foi lá no fígado dicerto né?!:: ((risos))... i morreram
 22 agaRRAdo os dois... isso daí::...essa dos dois bicho agarrado:: eu vô falá
 23 pra sinhora...eu não vi... eu vi a briga né?: e acompanhei o rastro até nu
 24 mato... diz que tava o tamanduá abraçado cum ela assim:: ... e a linguona
 25 enfiada no nariz da onça assim...ele tem uns dentão cumprido assim ó...

26 enfiou nas costa dela...aquilo foi até o pulmão:: morreram abraçado... é um
 27 amor... isso qui é amor...é o que eu digo... acho que AMOR maior que esse
 28 não tem...essa história eu num vi...os bicho, eu vi a briga... acompanhei até
 29 nu matu:: mas vi o povo falano que acharam morto nu mato ali.

Desenvolva as atividades a seguir:

1. Identifique as marcas da oralidade presentes no texto lido, selecione os marcadores conversacionais usados e preencha a tabela abaixo:

MCs	Função	Conector adequado para representá-lo no causo (<i>outra palavra equivalente ao sentido dentro do texto</i>):

Professor, nesta atividade, privilegia-se a reflexão sobre os aspectos funcionais da utilização da língua e os efeitos de sentido produzidos pelo uso dos recursos semânticos, estilísticos e morfossintáticos, responsáveis pela coesão e coerência textuais.

Você, conhecendo sua turma como conhece, explique isso a seus alunos com uma linguagem adequada ao entendimento deles.

Vamos relembrar um pouco desses conectores que relacionam termos ou orações de mesmo valor sintático ou sintaticamente equivalentes, os quais chamamos de **İconjunçõesĐ**

As conjunções são classificadas em coordenativas ou subordinativas, de acordo com o tipo de relação que estabelecem. São classificadas em:

Conjunções coordenativas

Classificação	Função/ relação semântica	Exemplo
Aditivas	Exprimem adição, soma, junção (e, nem, não só..., mas também...)	Ele fez as malas e sumiu.
Adversativas	Oposição, contrariedade (mas, porém, todavia, contudo, etc.)	Ele é bem jovem, porém é pessimista.
Alternativas	Alternância, escolha ou exclusão (ou, ora...ora, ou...ou..etc.)	Ou você nos ajuda ou sai da equipe.
Conclusivas	Conclusão (logo, pois (posposto ao verbo), portanto, etc.)	Hoje é feriado, portanto não irei lá.
Explicativas	Exprimem explicação, justificativas (pois (anteposto ao verbo), que, porque, etc.)	Venha mesmo, que a festa será ótima.

E as conjunções subordinativas são classificadas em:

Integrantes	Introduzem orações subordinadas substantivas	Que, se, como.
Causais	Exprimem causa	Porque, uma vez que, já que, etc.
Concessivas	Exprimem concessão	Embora, ainda que, mesmo que, etc.
Condicionais	Exprimem condição ou hipótese	Se, caso, desde que, etc.
Conformativas	Exprimem conformidade	Conforme, segundo, como, etc.
Comparativas	Estabelecem comparação	Como, mais ...(do) que,... etc.
Consecutivas	Exprimem consequência	Que, sorte de, de forma que, etc.
Finais	Exprimem finalidade	Para que, a fim de que, porque, etc.
Proporcionais	Estabelecem proporção	À medida que, à proporção que, ao passo que, etc.
Temporais	Indicam tempo	Quando, enquanto, depois que, logo que, etc.

A classificação das conjunções só pode ser feita a partir de seu emprego efetivo nos usos da língua, tudo de acordo com a relação de sentido no contexto da situação de uso.

Sabendo disso e depois de relembrar cada conjunção já estudada, vamos adequar alguns Marcadores Conversacionais presentes neste texto, transformando as frases a seguir.

2. Troque o MC por uma conjunção que seja semanticamente equivalente, que tenha uma relação de mesmo valor sintático do MC destacado e justifique.

- a) “...**aí** a ONça chegava até perto dos barro...na entrada da cidade...” (linha 7)
- b) “...**aí**...um dia cedo nós chegemu lá na roça...no fundo da roça assim... (...)” (linha 11)
- c) “ limpemo as cova de café ... ajeitemu tudo **né?!...**” (linhas 16 - 17)
- d) “ ele tem uns dentão cumprido **assim ó**... enfiou nas costas dela” (linhas 25 – 26)

3. Complete as frases retiradas do caso com uma conjunção ou expressão que complete a frase adequadamente sem perder seu real significado. Encaixe no espaço reservado fazendo as adequações necessárias.

- a) Nós ia trabaia numa lavoura de café _____ nós tinha um cafezinho plantado.
- b) Escutava os cachorro lati pra cá e ela tinha medo _____ voltava.
- c) Tudo quebrado... tudo moído _____ quando briga dois toro.
- d) Ele tem uns dentão cumprido assim _____ enfiou nas costas dela.
- e) Essa história eu não vi _____ os bicho, eu vi a briga...

4. Indique a expressão ou elemento do texto a que se referem os seguintes itens linguísticos abaixo:

- a) **que** (linha 2):
- b) **nosso** (linha 6):
- c) **ela** (linha 8):
- d) **ele** (linha 25):
- e) **esse** (linha 27):

5. A repetição deixa o texto um pouco truncado. Com base nesta afirmativa tente desfazer as repetições existentes nas frases abaixo retiradas do caso:

- a) Aí...um dia cedo nós chegemo lá na roça, no fundo da roça assim...
- b) Lá tinha pelo... cabelo... tinha pedaço...
- c) E passou...passado um meis, um meis e poco....
- d) Viram um tamanduá bandeira...tamanduá bandeira qui é grandão né?
- e) Abraçado com a onça... morto, no mato...os dois morto.
- f) ...e ela tinha medo e vortava e otro dia cedo nós via...

6. Assinale a(s) afirmação(ões) verdadeira(s). Em relação à coerência pode se dizer que o texto apresenta:

- harmonia de sentido em decorrência da conexão estabelecida entre as partes.
- expõe uma informação nova.
- não apresenta contradições entre as ideias.
- apresenta um ponto de vista, uma nova visão de mundo.

Agora professor, passe mais um vídeo para os alunos. Este é o terceiro caso selecionado: “Luzes de Mirador”, de Valdeci José Militão.

Peça aos alunos que primeiro apenas assistam ao vídeo.

Depois, assistindo ao vídeo pela segunda vez e orientados por você, peça para prestarem atenção aos MCs e para irem tomando nota daqueles que aparecem.



Fonte: Pires, E. S.. Memória e oralidade. DVD. 2013.

Em seguida, peça para os alunos, oralmente, irem identificando os marcadores conversacionais presentes neste caso.

Com o texto projetado no *data show*, faça a leitura em voz alta e peça para alguns alunos também fazerem a leitura em voz alta para que percebam os MCs presentes no texto “Luzes de Mirador” .

Em seguida, entregue uma cópia do caso para cada aluno.

Luzes de Mirador

(Valdeci José Militão – Mirador, Pr.)

1 vou contá uma história aqui...qui aconteceu há muitos anos atrás aí...tinha um:
 2 um tio qui morava aqui nu:: nu distrito de Graciosa... aqui no município de
 3 Paranaíba... tinha uma farinheira e ele tinha um filho com nome de Tiago qui
 4 trabalhava cum caminhão puxando mandioca... sempre qui vinha à noite ...
 5 passava num determinado lugar... diz que aparecia umas luzes... tipo estrela
 6 i qui vinha pra:: pra cima do caminhão i ele cum muito medo tava querendo
 7 abandoná u serviço num tava quereno buscá mais mandioca i o pai dele
 8 sem... () aí ele foi reclamá cum o pai dele...daí o pai dele falô qui ele era
 9 medroso que isso não ia. não existia i qui... não existia nada disso se ele... que
 10 ia junto... qui ele ia pega di mão essas estrela... se aparecesse alguma coisa
 11 ele pegava di mão...i...aí meu primo falô:: então tá... então hoje o senhor vai
 12 junto comigo buscá mandioca i nós vamo voltá à noite e o senhor...então eu
 13 quero vê o senhor pegá di mão ...diz que foram... quando chegô naquele
 14 determinado lugar ...quando tavam vindo di longe meu primo já vendo aquelas
 15 luzes lá...meu tio diz que cumeçô a ficar cum medo... já cumeçô a querê fechá
 16 os vidro... não::. você vai dexá os vidru aberto...você vai pegá di mão...diz que
 17 parô o caminhão... e as luzes vieram pra cima do caminhão....ele fechô os
 18 vidro...falô::...toca...toca...eu num vô ficá aqui não... vamu imbora daqui e cum
 19 isso:: meu primo falô... o senhor falô qui eu tava cum medo ...intão óia aí
 20 agora o que que o senhor vai falá...não::... vamu imbora...vamu imbora... diz
 21 que aconteceu mesmo.

Interpretando o texto

- 1) Quem participa deste caso?
- 2) Nomeie as personagens principais.
- 3) O que você sabe sobre elas?
- 4) Em que locais ocorrem os fatos?
- 5) Que tipo de narrador aparece no texto? Copie um trecho que justifique sua resposta.
- 6) Como se dá o desfecho deste caso?
- 7) Que outro fim você daria?

Após a leitura, lance um desafio. Divida a sala em grupos de três ou quatro alunos. Peça para cada equipe transcrever 5 frases do texto lido (Luzes de Mirador) em que aparecem os MCs. Em seguida, cada grupo deverá fazer suas adequações, retirando dessas frases escolhidas os MCs e, no lugar deles, deverá empregar um conectivo adequado àquela frase.

Em seguida, distribua para cada grupo cinco tiras de papel recortadas, nas quais os alunos escreverão as frases já com os conectivos que o grupo achou adequado. Após a escrita, os alunos deverão recortar as frases separando os conectivos e colocando esses recortes das frases num saquinho.

O professor troca as frases entre os grupos, cada equipe deverá montar as frases feitas pelas outras equipes atrelando as partes com o conectivo, de modo que as frases formadas tenham sentido.

Ganha o desafio a equipe que primeiro terminar a atividade e de maneira correta, ou seja, que terminem de retextualizar as frases e mantenham sentido completo.

Caro professor, após o desafio, apresente em vídeo do último caso: “Jogador de barão”, peça aos alunos para observarem o que há em comum entre os casos apresentados.

Em seguida, entregue o texto digitalizado para que cada um tenha os quatro casos em mãos e assim possam desenvolver a atividade de retextualização.

Jogador de baraio

(Jandira Galoro Lima – Loanda – PR.)

1 meu pai gostava muito de jogá baraio né?: assim...qualqué dia:...só que
 2 nesse dia era sexta-feira santa...aí:: a minha mãe falô assim...óia Jão...num
 3 vai... hoje é sexta-feira santa: ...sexta-feira maior:: né?...num pode jogá
 4 baraio...passa pelo menos hoje sem í: né?...qui:: num tem nada não::... vô
 5 sim...qui qui tem?...aí:: ele pego:: num obedeceu minha mãe... e foi né?:
 6 jogô baraio né?: numa colônia que tinha lá...longe da sede... ondi nós
 7 morava né?... qui meu pai era retitero...não:: foi aqui no Paraná...isso daí
 8 eu lembro ...isso foi verdadeiro mesmo... foi lá do lado do ()..perto do São
 9 Pedro...aí ele pego i foi...aí... nói tudu foi durmi... eu tinha uns treze ano
 10 ...né César?...treze ... quatorze ano...mai eu lembro...minha mãe falava::
 11 óia seu pai numa sexta-feira santa vai joga baraio...() acontece qualquer
 12 coisa aí...por que tem qui... né?...tem que respeitá... aí...nóis foi durmi
 13 tudo...minha mãe ponhô nós pra durmi...ela também foi...daí...quando era
 14 meia noite...nóis só iscuito os grito dele cheganu...abre a porta Zilda...abre
 15 a porta... qui tem um negócio aqui me acompanhano...i ele...a casa era
 16 de madeira e tinha aquelas ripinha assim né?: i ele passava a mão assim
 17 ó::... i ele rodio...num sei quantas volta... caçando a porta...abre a porta...
 18 qui tem um negócio me acompanhando...pelo amor de Deus...i minha mãe
 19 ...cum medo né?...porque ele falava qui tinha um negócio...ia abri a porta i
 20 ia entra junto também né?: aí...quem mando você i joga baraio agora você
 21 vem aí gritano falano qui tem um negócio acompanhando... ah não abre a
 22 porta pelo amor de Deus...qui tem um negócio...mas foi uma tocha de fogo
 23 que acompanhô ele di um corguinho pra cima... uma tocha acompanhô ele
 24 i ele ficou cum medo... i quanto mais ele corria oiava pra trás..mais a tocha
 25 ia crescono... tocha de fogo... aí... quando chegou em casa... a tocha
 26 acompanhô ele em volta da casa também...e ele correndo...pra minha mãe
 27 abri a porta...e ela não abria cum medo...até que ela abriu...abriu a porta
 28 assim ele entrou tremenu assim... passando mal:: tremenu e tremenu e
 29 passando mal assim... minha mãe falava assim::...vai ...vai joga baraio dia
 30 de sexta-feira...qui qui eu falei pra você?: agora você chega aí gritano pra
 31 mim abri a porta...aí ele conto::... que foi uma tocha di fogo...passado lá do

32 brejinho... dum corGUInho que tinha pra atravessá a estrada assim... pra
 33 chegá pra casa né?... aí:: disse que essa tocha quando ele oio pra trás...
 34 essa tocha vinha vino...ela era piquininha...aí ele oiava para trás diz que
 35 aquela tocha foi cresceno...aí ele cumeço a fica com medo i correu...correu
 36 i quanto mais ele corria mais a tocha corria e aumentava...foi cresceno
 37 aquela tocha de fogo...né?...aí... foi acompanhanu ele até em casa...ele
 38 correnu...correnu...passanu mal de medo...foi... isso aí foi verdade...nóis
 39 lembra disso...verdadero isso.

Em seguida, peça para os alunos pensarem como seria retextualizar um texto oral, como fariam para dar mais realidade ao texto contado, sendo que ele será escrito. O que devemos fazer?

Caro professor, após esta conversa, é a vez da retextualização em si. Forme as duplas para juntos retextualizarem um dos causos trabalhados. Diga à eles que irão retextualizar um texto oral, causo, para um outro gênero, que é o conto, fazendo as devidas adequações.

Apresente aos alunos por meio do data show, o diagrama apresentado por Marcuschi (2010, em anexo). Explique cada uma das operações.

Em seguida, entregue um diagrama para cada dupla e peça à eles que sigam as dicas que irão auxiliá-los na retextualização desenvolvendo a atividade que segue.

Seguindo o diagrama a seguir, produza, em duplas, um texto escrito com base no texto falado, escolha um dos 4 causos estudados.

É agora que vocês farão uso dos conectivos adequados para cada causo. Relembre nosso trabalho desenvolvido nas últimas aulas e bom trabalho!

Faça a sua retextualização, transformando um texto do gênero causo para um texto do gênero conto.

Operações de produção de texto escrito a partir do texto falado.

1ª operação: elimine as marcas estritamente interacionais (hesitações e partes de palavras) e inclua as pontuações necessárias.

2ª operação: Retire as repetições, redundâncias, autocorreções e introduza algumas substituições;

3ª operação: Preste bem atenção para a estrutura, escreva o texto em parágrafos cuidando das concordâncias;

4ª operação: Faça um tratamento estilístico com seleção de léxico e da estruturação sintática, num percurso do menos para o mais formal.

Produção textual

A sala deverá ser dividida em grupos e cada grupo será responsável por gravar e filmar uma pessoa da família ou um conhecido contando um caso. Em seguida, as gravações serão mostradas para a turma, e o texto oral será retextualizado para a escrita no gênero narrativo: conto. Cada equipe apresentará para toda a turma o que fizeram, quem eles filmaram, como desenvolveram a atividade, o que sentiram e quais as dificuldades que encontraram para desempenhar a tarefa.

Em seguida, apresentam o vídeo e depois o caso já retextualizado, mostrando os marcadores da oralidade, buscando diferenciar aspectos da linguagem oral e escrita.

Além disso, os alunos deverão sinalizar as diferenças entre falar e escrever, como o uso da entonação, ritmo, postura e gestos que complementam o que é dito. Porém, em um texto escrito, é necessário adaptar essas marcas com recursos gráficos para que sejamos igualmente bem compreendidos, em ambas as modalidades.

Resultados

O educador seleciona algumas produções para serem discutidas com todos os alunos. Para elegê-las, seleciona aquelas que apresentam maiores dificuldades na escrita. Principalmente as que preservam, equivocadamente, as marcas de oralidade. Os outros grupos participarão fazendo intervenções – com a mediação do professor - a respeito da análise realizada por eles. As produções de

todas as equipes serão colocadas no mural da escola para que possamos disseminar essas produções.

Sugestão para avaliação

A avaliação dar-se-á em todos os momentos em que os alunos estiverem participando das discussões propostas e também por meio da realização da atividade escrita: reconhecimento e análise dos mecanismos de coesão e coerência no texto proposto.

Espera-se que, ao final destas atividades, o aluno possa fazer uso adequado dos elementos coesivos, percebendo a importância da adequação e do uso de diferentes marcadores na fala e na escrita. E, ainda, saiba reconhecer os elementos e características do gênero estudado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos estudos desenvolvidos a respeito da oralidade e da escrita durante este trabalho e a proposta aqui apresentada, acreditamos que atividades com gêneros textuais orais por meio de uma sequência didática permitem contextualizar certos objetivos do ensino-aprendizagem e dar-lhes sentido de uma forma mais prazerosa.

Esperamos que a aplicabilidade desta sequência como instrumento de ensino-aprendizagem, partindo de um material autêntico, do interesse e da necessidade dos participantes de um contexto específico e culminando com a retextualização, promova resultados positivos, tornando a relação entre teoria e prática, mais próxima.

Diante do que alguns professores pensam a respeito do ensino da oralidade, percebemos que este trabalho vem atenuar esta preocupação, pois apresentamos uma proposta que vem ao encontro das expectativas desses educadores.

O objetivo era propor atividades a serem desenvolvidas no âmbito da oralidade entendendo suas funções, suas situações de uso, o valor coesivo dos MCs e as diferentes possibilidades de uso desses marcadores em situação de retextualização de textos da modalidade oral para a modalidade escrita.

Com o desenvolvimento deste trabalho ficaram claros e se confirmaram alguns aspectos apresentados por Marcuschi (2010, p.124), os quais valem a pena ressaltar: primeiro, os textos que pertencem à modalidade oral expõem para nós, em diferentes gêneros, alto “grau de coesividade” e coerência, e, segundo, no que diz respeito às questões referentes à “qualidade cognitiva”, os processos de compreensão e abstração desenvolvidos na oralidade são os mesmos que na escrita.

Assim, entendemos que a retextualização tem a propriedade de ser utilizada também para o trabalho com a compreensão de textos.

Como afirma Marcuschi (2010, p. 36):

A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa. A oralidade enquanto prática social é inerente ao ser humano e não será

substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de nossa iniciação à racionalidade e fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos.

Contemplando as capacidades, acreditamos que estamos possibilitando uma verdadeira interação social, trabalhando com ações de linguagem significativa, contextualizada e situada nos mais variados ambientes discursivos.

Todas as atividades podem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho e da história didática do grupo. E isso, independente da localidade, cada professor deverá fazer as adequações necessárias para a sua realidade.

Quando trabalhamos com gênero textual, temos oportunidades de explorar bem a oralidade e, em consequência, o trabalho em equipe. Há envolvimento de todos; uma interação entre professor-aluno, aluno-aluno, criando dessa forma, um ambiente agradável, onde todos possam se sentir bem, onde o interesse possa crescer cada vez mais.

Afinal, um trabalho com gêneros textuais, proposto por meio de uma sequência didática que atenda as capacidades de linguagem, é de fundamental importância para o ensino de Línguas nas salas de aula. E concluímos que, tal proposta poderá ser aplicada em várias realidades diferentes.

Por fim, esperamos que este estudo possa contribuir para um ensino de qualidade, voltado para um trabalho com a oralidade, no qual a língua não é vista como um simples sistema de regras, mas uma atividade sociointerativa capaz de transformar o ensino com a oralidade nas escolas públicas, bem como as demais instituições, contribuindo para a criação de novos rumos, novos mundos.

Na sequência, apresentamos três casos transcritos e as referências. Nos anexos, encontram-se as normas de transcrição do NURC e o diagrama de Marcuschi – operações na passagem do texto oral para o texto escrito.

6 CORPUS

O jogo de baraió

(Francisco de Assis Martins (Chico) É Alto Paraná)

Duração: 3 minutos e 46 segundos. Tema: causo; homem, solteiro, natural de Alto Paraná- Pr

1 o jogo de baraió cresceu CUmigo...CUmigo, que hoje você podi cunhece
 2 ...tem a:: a:: ... Cris... a Anita do dentista... do Greg...o irmão DEla o (China)
 3 e o finado Darci Lemos que o cara matô pai e fio tudo aqui dentro de Alto
 4 Paraná... tinha um cassino...eu era viciado em baraió...vô se sincero...EU...
 5 o que eu TInha...tudo que eu tinha pra hoje num tê mais... foi TUdo no baraió
 6 ...era baraió mesmo... que eu era loco pra joga... isso faiz mais de 30 ano...
 7 por aí...anoitecia e manhecia joganu:: aí minha mãe ia lá e dizia: "ai meu fio
 8 ...pelo amor de Deus você tá cabanu cum qui se tem cum baraió...eu era
 9 viciado mesmo...e naquele tempo ninguém jogava baratinho...era notas alta
 10 (...) ...aqui tem um tal de Toninho Cubas...qui:: tem aquela oficina véia lá
 11 embaixo cheia de carro véio...ele era GErenti da Pernambucana...uma noite
 12 fui joga baraió cum ...ele...ele ganho um dinheiro meu su-fi-ci-EN-ti qui ele
 13 paro di trabaia na pernambucana e começô a comprá carro usado pra
 14 vende:qui:: até hoje ele tem lá: a oficina... ele tá lá:: baum ...pra todo mundo
 15 vê...ele tem... aí... nois fomu joga baraió, e tinha esse (China) qui é irmão da
 16 Anita...Cris... da Anita qui é:: dentista do Greg... e tinha esse finadu Darci
 17 Lemos... um rapaizão aí de seus 19, 20 ano...nóis jogava alto...e o (china) e
 18 esse Darci Lemos jogava di sócio...uma mão era um... ota mão era outro...tá
 19 entendendo?...revezando...aí... o bolo daquele tempo hoje:: ...nem sei como
 20 poderia falar...seria:: ...seria mil real::, seria hoje ... ou dois...deram carta aí
 21 o finado Darci Lemos tava jogano e ele saiu cum valeti di copa e um nove di
 22 copa ... num sei se voceis entendem de barai...mas...ele batia somente cum
 23 deiz di copa...Era racha... nove e valeti...e dero carta... final... vai eu jogano...
 24 vai jogano e eu saí cum os dois deiz di copa na mão ... e o (China) não tinha
 25 oiado minhas carta... que o (China) era meu amigo e do finado Darci Lemos..
 26 os dois finado...hoje eles tão sentado no colo do capeta e eu tô aqui
 27 trabaiano Graças à Deus; minha mãe sempre falava: é melhor um...um

28 covarde vivo que um ()” ...aí deu:: ...o finado véio Takahashi... que é tio do
29 Breno, tava jogano também...aí ele bateu o jogo... aí o finado Darci Lemos
30 fala assim:...PUta que pariu...saí com UM valeti e UM nove di copa, batendo
31 simplesmente com um deiz di copa... e eu mi invento de mostra meus dois
32 deiz di copa...questão de segundo dois trinta e oito na minha oreia... vai
33 cumendo essa carta aí::...aí:: eu vô fazê o quê?? eles tinha fama de valenti
34 na cidade... TInha...era VAleri... só que tão os dois morto...os dois morreu
35 matado... aí eu vi aquele trinta e oito dentro da oreia eu falei...vô cume essa
36 carta...naquela época os barão era bem prastificado, num é igual hoje:: () e
37 pra eu cume aquela carta?!?...naquele tempo tinha meus dente normal, hoje
38 num posso cume carta... ((risos)) tá... peguei os deiz di copa assim... aí o
39 finado Takahashi... japoneis que era dono do predinho, que hoje é uma
40 locadora...você qué um moio di pimenta pra pô nessa carta?... aí os cara:
41 NÃO... ele vai cume cru::purinho:: aí... o que é que eu vô fazê genti ?...dois
42 trinta e oito... você sabia que os dois era di fama... a cidade era os dois pinta
43 braba... era:: ... hoje... tão lá::...acho que nem cinza existe mais...aí eu cumi o
44 deiz di copa...fazê o quê?... aí começo aquela...: Oh! deiz di copa... Oh! Deiz
45 di copa!... não podia mi vê que gritava:Oh! deiz di copa... Oh! deiz di copa!...
46 fazê o quê::? CUmi memo.

O caso da onça e o tamanduá
(Afonso Martins Gines – Itaúna do Sul)

Duração: 2 minutos e 24 segundos. Tema: caso da briga; homem, solteiro, natural de Itaúna do Sul- Pr

1 nós tinha um camarada...um baiano...trabalhava cum nós ele...ele chamava
2 seu Antônio... então...e nós ia trabaia numa lavora di café qui nós tinha
3 um cafezinho prantado...novinho ...primeiro ano assim né!?... e todo dia di
4 tarde quando nós vinha... qui aqui... TUdo era mato... tudo era () ...na
5 estrada... aí quando nós vinha di tarde... no outro dia cedo qui nós ia pra
6 roça via o rastro da onça que vinha acompanhando u nosso rastro... di lá
7 pra cá...aí a onça chegava até perto dos barros...na entrada da cidade... i
8 ela iscutava os cachorro lati pra cá:: e ela tinha medo e vortava e outro dia
9 cedo nós via...ia vendo A-TÉ lá na roça... aquele rastão:: ...aquela mão torta
10 ...aquela onça era braba né?!.. aí...isso foi quase um ano... todo dia né?...
11 aí...um dia cedo nós chegemu lá na roça...no fundo da roça assim... tinha
12 um negócio dum cinco...seis... pé di café:: ...ou mais assim...tudo quebrado
13 ...tudo moído...qui nem quando briga dois toro, sabe?...lá tinha pelo:: cabelo
14 tinha pedaço...di coisa qui ela se mordeu lá... tava a maior coisa feia memo
15 né?!...aí nós viu aquilo e falô::...Minha Nossa Senhora:: quem será qui brigô
16 aqui?...podi tê sido duas fera muito BRABA... limpemo as cova di café::
17 ajeitemu tudo né::!? i passou...passado um mês:: um mês i poco...nós
18 vimo uma conversa aqui:: que viram um tamanduá bandeira... tamanduá
19 bandeira... qui é um grandão né?...abraçado com a Onça... MORto... no
20 MATo...os dois morto... u tamanduá enfiou uma...uma linguona assim:: no
21 nariz da onça i acho qui foi lá no fígado dicerto né?!:: ((risos))... i morreram
22 agaRRAdo os dois... isso daí::...essa dos dois bicho agarrado:: eu vô fala
23 pra sinhora...eu não vi... eu vi a briga né?: e acompanhei o rastro até nu
24 mato... diz que tava o tamanduá abraçado cum ela assim:: ... e a linguona
25 enfiada no nariz da onça assim...ele tem uns dentão cumprido assim ó...
26 enfiou nas costa dela...aquilo foi até o pulmão::morreram abraçado... é um
27 amor... isso qui é amor...é o que eu digo... acho que AMOR maior que esse
28 não tem...essa história eu num vi...os bicho, eu vi a briga... acompanhei até
29 nu matu:: mas vi o povo falano que acharam morto nu mato ali.

Luzes de Mirador

(Valdeci José Militão – Mirador, Pr.)

Duração: 2 minutos e 10 segundos. Tema: caso das luzes misteriosas; homem, solteiro do distrito de Graciosa Município de Paranaíba- Pr

1 vou contá uma história aqui...qui aconteceu há muitos anos atrás aí... tinha
 2 um tio qui morava aqui nu:: nu distrito de Graciosa, aqui no município de
 3 Paranaíba... tinha uma farinheira e ele tinha um filho com nome de Bruno
 4 qui trabalhava cum caminhão puxano mandioca... sempre qui vinha à noite
 5 passava num determinado lugar ... diz que aparecia umas luzes... tipo
 6 estrela i qui vinha pra:: pra cima do caminhão i ele cum muito medo tava
 7 quereno abandoná u serviço num tava quereno buscá mais mandioca i o pai
 8 dele sem...() aí:: ele foi reclama cum o pai dele...daí o pai dele falo qui ele
 9 era medroso que isso não ia não existia i qui... não existia nada disso se
 10 ele... que ia junto... qui ele ia pegá di mão essas estrela... se aparecesse
 11 alguma coisa ele pegava di mão...i...aí meu primo falô:: então tá... então
 12 hoje o senhor vai junto comigo buscar mandioca i nós vamo volta a noite
 13 e o senhor...então eu quero vê o senhor pega di mão... diz que foram...
 14 quando chego naquele determinado lugar ...quando tavam vindo di longe...
 15 meu primo já vendo aquelas luzes lá...meu tio diz que começô a ficá cum
 16 medo:: já cumeçô a querê fechá os vidro... não:: ... você vai dexá os vidru
 17 aberto...você vai pega di mão...diz que parou o caminhão e as luzes vieram
 18 pra cima do caminhão....ele fecho os vidro...falo...toca...toca...eu num vô fica
 19 fica aqui não... vamu imbora daqui e cum isso:: meu primo falou... o senhor
 20 falô qui eu tava cum medo...intão oia aí agora o que que o senhor vai fala...
 21 não:: vô embora...vamo imbora... diz que aconteceu mesmo

Jogador de baraió

(Jandira Galoro Lima – Loanda – PR.)

Duração: 2 minutos e 39 segundos. Tema: caso da tocha de fogo; mulher, casada, natural de Loanda- Pr

1 meu pai gostava muito de jogá baraió né?: assim...qualqué dia:...só que
 2 nesse dia era sexta-feira santa...aí::a minha mãe falo assim...óia Jão...num
 3 vai... hoje é sexta-feira santa: ...sexta-feira maior:: né? ...num pode jogá
 4 baraió...passa pelo menos hoje sem í: né?...qui:: num tem nada não::... vô
 5 sim... qui qui tem?... aí:: ele pego:: num obedeceu minha mãe... e foi né?:
 6 jogô baraió né?: numa colônia que tinha lá... longe da sede... ondi nós
 7 morava né?.... qui meu pai era retitero...não:: foi aqui no Paraná...isso daí
 8 eu lembro ...isso foi verdadeiro mesmo...foi lá do lado do ()... perto do São
 9 Pedro...aí ele pego i foi...aí... nói tudu foi durmi... eu tinha uns treze ano
 10 ...né César?....treze ... quatorze ano...mai eu lembro...minha mãe falava::
 11 óia seu pai numa sexta-feira santa vai joga baraió...() acontece qualquer
 12 coisa aí...por que tem qui... né?...tem que respeitá... aí...nóis foi durmi
 13 tudo...minha mãe ponhô nós pra durmi...ela também foi...daí...quando era
 14 meia noite...nóis só iscuito os grito dele cheganu...abre a porta Zilda...abre
 15 a porta... qui tem um negócio aqui me acompanhando...i ele...a casa era
 16 de madeira e tinha aquelas ripinha assim né?: i ele passava a mão assim
 17 ó::... i ele rodio...num sei quantas volta... caçando a porta...abre a porta...
 18 qui tem um negócio me acompanhando...pelo amor de Deus...i minha mãe
 19 ...cum medo né?...porque ele falava qui tinha um negócio...ia abri a porta i
 20 ia entra junto também né?: aí...quem mando você i joga baraió agora você
 21 vem aí gritano falano qui tem um negócio acompanhando... ah não abre a
 22 porta pelo amor de Deus...qui tem um negócio...mas foi uma tocha de fogo
 23 que acompanhô ele di um corguinho pra cima... uma tocha acompanhô ele
 24 i ele ficou cum medo... i quanto mais ele corria oiava pra trás..mais a tocha
 25 ia cresceno... tocha de fogo... aí... quando chegou em casa... a tocha
 26 acompanhô ele em volta da casa também...e ele correndo...pra minha mãe
 27 abri a porta...e ela não abria cum medo...até que ela abriu...abriu a porta
 28 assim ele entrou tremenu assim... passando mal:: tremenu e tremenu e
 29 passando mal assim... minha mãe falava assim::...vai ...vai joga baraió dia

30 de sexta-feira...qui qui eu falei pra você?:: agora você chega aí gritano pra
31 mim abri a porta...aí ele conto:... que foi uma tocha di fogo...passado lá do
32 brejinho... dum corGUInho que tinha pra atravessá a estrada assim... pra
33 chegá pra casa né?... aí:: disse que essa tocha quando ele oio pra trás...
34 essa tocha vinha vino...ela era piquininha...aí ele oiava para trás diz que
35 aquela tocha foi cresceno...aí ele cumeço a fica com medo i correu...correu
36 i quanto mais ele corria mais a tocha corria e aumentava...foi cresceno
37 aquela tocha de fogo...né?...aí... foi acompanhanu ele até em casa...ele
38 correnu...correnu...passanu mal de medo...foi... isso aí foi verdade...nóis
39 lembra disso...verdadero isso.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 1998.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & linguística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino do português**. São Paulo: Contexto, 1998.
- CASTILHO, A. T.; PRETI, D. (Org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: FAPESP, 1986. v. 2.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CEREJA, W. R. ; MAGALHÃES, T.C. **Texto e interação: Uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos**. São Paulo: Atual, 2000.
- COSTA VAL, M. da G. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª. a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 125-154.
- COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. (Coleção Tópicos em Linguagem).
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FÁVERO, L. L. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GANCHO, C. V. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ed. Ática, 1991.

HILA, C. V. D. Planejando a aula de leitura de gêneros textuais nas séries iniciais. In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais: da didática de línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 151-194.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. G. V.; ELIAS V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KOCH, I. G. V.; ELIAS V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: Reflexões e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 236-259.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola, 2012.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional de linguagem. In: FORTKAMP, M. B. M. **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn, Mailce Borges Mota Fortkamp, Lêda Maria Braga Tomitch**. Florianópolis: Insular, 2000.

MINCOFF, L. B. P. O processo de inserções parentéticas: um mecanismo de interação na contação de histórias infantis. In: ANTONIO, J. D. (Org.). **Estudos descritivos do português: história, uso, variação**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 115-132.

NAKAYAMA, M. A. Conectores de temporalidade no português medieval. In: STORTO, L. J.; NAKAYAMA, J. K.; BURGO, V. H. (Org.). **Texto, contexto e discurso: homenagem a Paulo de Tarso Galembeck**. Curitiba: Appris, 2014. p. 251-278.

OLIVEIRA, I. R. **O gênero causo**:narratividade e tipologia. Tese (Doutorado)– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica**.Curitiba, 2008.

PIRES, E. S. **Memória e oralidade**:narrativas da microrregião do extremonoroeste do Paraná.Brasília, DF: HB Editoração, 2013. Inclui DVD.

PLATÃO, F. S.; FIORIN, J. L. **Para entender o texto**:leitura e redação. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

PRETI, D.; URBANO, H. (Org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: FAPESP, 1990.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica de linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-129.

SCHIFFRIN, D. **Discourse markers**. New York: Cambridge University, 1987.
TRAVAGLIA, L. C. Composição tipológica de textos como atividade de formulação textual. **Revista do GELNE**, Fortaleza, v. 4, n. 1/2, p. 32-37, 2002a.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**:uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus. São Paulo: Cortez, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. In: BASTOS, N. M. O. B. (Org.). **Língua portuguesa**:uma visão em mosaico. São Paulo: Ed. EDUC, 2002b. p. 201-214.

URBANO, H. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito.In: PRETI, D. (Org.). **Estudos da língua falada**:variações e confrontos 2. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999. p. 131-151.

ANEXO A

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO*

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

QUADRO 01 É NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda... () nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúsculas	porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vogal ou consoante (como s,r)	:: podendo aumentar para::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção

*Extraído de:

CASTILHO, A. T. de; PRETI, D. (Org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. V. II. Diálogo entre dois informantes. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1986. p. 9-10.

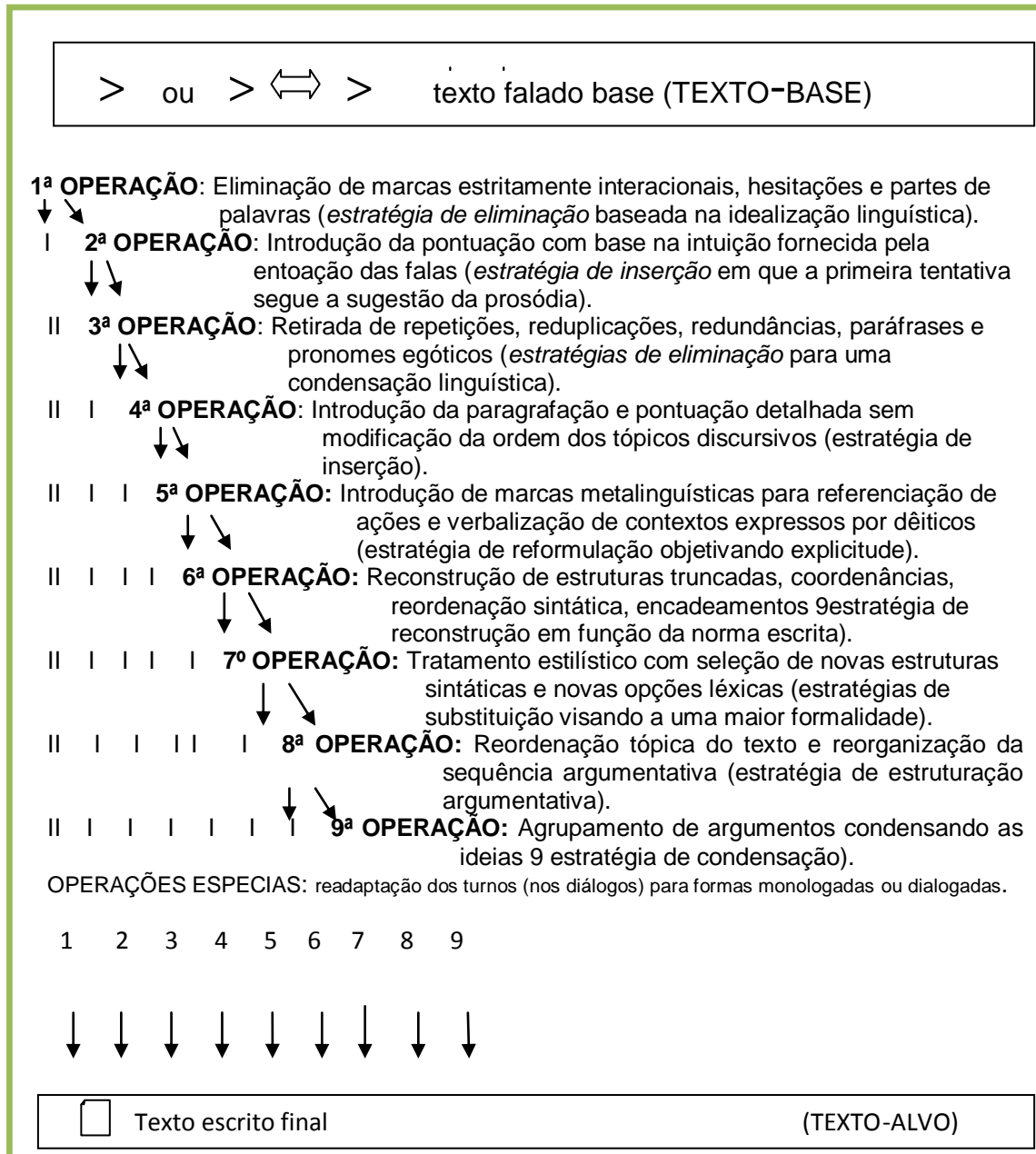
** Exemplos retirados dos inquéritos NURC-SP Nº 338 EF, 331 D2 e 153 D2.

Interrogação	?	e o Banco...Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático	--	...a demanda de moeda - vamos dar essa notação - demanda de moeda pormotivo
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as [linhas	A. na casa da sua irmã [B. sexta-feira? A. Fizeram lá... [B. Cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais, reproduções de discurso direto ou leituras de textos, durante a gravação	í · · î	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... — “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

Fonte: Castilho e Preti (1986).

ANEXO B

Diagrama 2. Modelo das operações textuais-discursivas na passagem do texto oral para o texto escrito



Algumas observações sobre as legendas para ler o modelo:

- A sequência inicial da parte superior do modelo { ">" ou "> ⇔ >" } lembra apenas que pode tratar-se de um texto falado monologado { ">" } ou então um texto falado dialogado { "> ⇔ >" } que serve de **texto-base** para a retextualização
- O símbolo { ↓ } posto abaixo de cada uma das 9 operações sugere que se pode partir desse ponto para o texto escrito final, e o símbolo { ↘ } indica que se pode ir à operação seguinte.
- O símbolo { □ } na parte inferior do modelo lembra que esse é o *texto escrito* tido como ponto de chegada, isto é, o **texto-alvo** do processo de retextualização.