

**WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL**  
**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**FRANCISCO GEOVANE ARAUJO UCHOA**

**MARCAS DA ORALIDADE EM TEXTOS DE DISCENTES EM INSTITUIÇÕES DE  
ENSINO PÚBLICO DE FORTALEZA-CE**

**FORTALEZA**

**2022**

**FRANCISCO GEOVANE ARAUJO UCHOA**

**MARCAS DA ORALIDADE EM TEXTOS DE DISCENTES EM INSTITUIÇÕES DE  
ENSINO PÚBLICO DE FORTALEZA-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, da WUE – World University Ecumenical, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação. Área de Pesquisa: Linguística.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Elisete Jym Mota.

**FORTALEZA**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

U19m

Uchoa, Francisco Geovane Araujo.

Marcas da Oralidade em Textos de Discentes em Instituições de Ensino Público de Fortaleza-CE / Francisco Geovane Araujo Uchoa. – 2022.

130 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – World University Ecumenical, Ciências da Educação, Fortaleza, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Maria Elisete Jim Mota.

1. Oralidade. 2. Escrita. 3. Linguagem. 4. Educação. I. Título.

CDD 370

---

**FRANCISCO GEOVANE ARAUJO UCHOA**

**MARCAS DA ORALIDADE EM TEXTOS DE DISCENTES EM INSTITUIÇÕES DE  
ENSINO PÚBLICO DE FORTALEZA-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, da WUE – World University Ecumenical, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação. Área de Pesquisa: Linguística.

Aprovada em: 18/03/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Alvaro Carvalho Dias da Silva (Presidente)  
World University Ecumenical (WUE)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Elisete Jym Mota (orientadora)  
World University Ecumenical (WUE)

---

Prof. Dr. Jorge Luiz Pereira Correia  
World University Ecumenical (WUE)

Dedico este trabalho a minha mãe Sebastiana Araujo Uchoa, que sempre lutou e torceu para meu sucesso educacional desde criança.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela minha vida, e por me ajudar a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso.

A minha família, pelo incentivo e compreenderem a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

Aos meus professores, em especial a orientadora, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.” (Cora Coralina).

## RESUMO

Os usos da língua, assim como seu ensino-aprendizagem na escola, merecem um olhar significativo por parte dos estudiosos e profissionais que trabalham em educação, e nesse sentido, é que a presente pesquisa tem a sua relevância, pois se propõe a estudar as marcas da oralidade na escrita de estudantes, o que inicia com a pergunta investigativa: há presença de marcas da oralidade nos textos de discentes em instituições de ensino público municipais de Fortaleza/CE? A partir dessa inquietação, objetivamos mostrar que essas marcas, identificadas como características do discurso oral, podem ser encontradas no discurso escrito dos discentes. Para tanto, estruturamos a fundamentação teórica embasada por autores como Marcuschi (1989, 1992, 1995, 1998, 2001); Pontes (1988); Ramos (1999); Rector e Trinta (1986, 1995); Urbano (1993); Antunes (1994); Bagno (2000); Barros (2000); Cagliari (1998, 2000, 2007); Castilho (1989, 1990, 2000); Fávero, Andrade e Aquino (2002); Koch (1995, 1997, 2009, 2015); Koch e Elias (2010); Lyons (1981). A presente pesquisa de natureza básica se enquadra como quali-quantitativa, descritiva e de campo. Utilizou redações e questionários como instrumentos. As redações foram fontes concretas do estudo realizado pelo pesquisador sobre as marcas de oralidade nos textos dos alunos, e os questionários foram fonte de reflexão sobre a compreensão dos atores finais envolvidos em sala de aula com o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, a partir da compreensão da necessidade de um ensino integrado entre oralidade e escrita, visto que uma modalidade pode interferir na outra, caso não se compreenda as características próprias de cada uma. As análises das aproximações entre fala e escrita nos servem como uma forma de se repensar o ensino da Língua Portuguesa, que na escola está direcionado mais especificamente para a escrita e há entendimentos que não se pode, de forma nenhuma, desprestigiar e desconsiderar as modalidades orais que estão em uso nos diversos segmentos da sociedade, em todos os seus níveis. O estudo leva em consideração, ainda, a questão do preconceito linguístico, que reforça a ideia de que as variações linguísticas são inferiores frente a norma padrão culta. Fundamentado em uma visão sociolinguística, entende-se que cabe a escola, portanto, ensinar sim a gramática normativa, mas com a responsabilidade de acrescentar também como foco educacional, a importância do estudo sobre as modalidades orais dentro de uma visão social sem preconceitos e acolhedora, para que o educando possa se apropriar do conhecimento da língua, e, consiga utilizá-la nas diversas formas possíveis dentro de suas necessidades de usos sociais.

**Palavras-chave:** oralidade; escrita; linguagem; educação.



## ABSTRACT

The uses of language, as well as its teaching and learning at school, deserve a significant look by scholars and professionals who work in education, and in this sense, it is that the present research has its relevance, as it proposes to study the marks of orality in students' writing, which begins with the investigative question: is there a presence of orality marks in students' texts in municipal public education institutions in Fortaleza/CE? From this concern, we aim to show that these marks, identified as characteristics of oral speech, can be found in the written speech of students. Therefore, we structured the theoretical foundation based on authors such as Marcuschi (1989, 1992, 1995, 1998, 2001); Pontes (1988); Ramos (1999); Rector & Trinta (1986, 1995); Urbano (1993); Antunes (1994); Bagno (2000); Barros (2000); Cagliari (1992); Castilho (1989, 1990, 2000); Fávero, Andrade e Aquino (2002); Koch (1995, 1997, 2009, 2015); Koch e Elias (2010); Lyons (1981). The present research of basic nature fits as qualitative, descriptive and field. Is used essays and questionnaires as instruments. The essays were concrete sources of the study carried out by the researcher on the marks of orality in the students' texts, and the questionnaires were a source of reflection on the understanding of the final actors involved in the classroom with the teaching-learning of the portuguese language, which at school is directed more specifically to writing and there are understandings that cannot, in any way, discredit and disregard the oral modalities. That are in use in different segments of society, at all levels. The study also takes into account the issue of linguistics prejudice, which reinforces the idea that linguistic variations are inferior to the standard norm. Based on a sociolinguistic view, it is understood that it is up to the school, therefore, to teach normative grammar, but with the responsibility of also adding as an educational focus, the importance of studying oral modalities within a social vision without prejudice and welcoming, so that the student can appropriate the knowledge of the language, and be able to use it in the various possible ways within their needs for social uses.

**Keywords:** orality; writing; language; education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Grau de envolvimento/distanciamento na fala e na escrita.....	44
Figura 2 - Representação do continuum dos gêneros textuais na fala e na escrita.....	45

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais.....	43
Gráfico 2 - Se o aluno já fez atividades de apresentação oral na Escola (B).....	89
Gráfico 3 - Se o aluno gosta de se apresentar oralmente com atividade sua para escola (B) .	91
Gráfico 4 - Se o aluno acha que sabe escrever bem na escola (B).....	93
Gráfico 5 - Se o aluno acha que escreve igual ao que fala na escola (B).....	94
Gráfico 6 - Se o aluno acha difícil se apresentar na escola (B).....	96
Gráfico 7 - Se o professor considera importante trabalhar a oralidade em sala de aula na escola (B).....	102
Gráfico 8 - Se o livro didático que o professor trabalha atualmente traz atividades de abordagem sobre oralidade na escola (B).....	103
Gráfico 9 - Se o professor já observou marcas da oralidade do tipo expressões coloquiais “aí”, “repetições”, “né”, “viu” etc., na escrita dos seus alunos na escola (B) ....	105
Gráfico 10- Se o professor analisa, junto com os seus alunos, textos produzidos por eles para observar as marcas da oralidade na escola (B).....	107
Gráfico 11- Se observadas as marcas da oralidade nos textos dos alunos, o professor trabalha com retextualização, na escola (B) .....	109

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo dos paradigmas formal e funcional.....	22
Quadro 2 - Dicotomias estritas.....	26
Quadro 3 - Perspectiva sociointeracionista.....	27
Quadro 4 - Condições de produção para a efetivação de um evento comunicativo.....	40
Quadro 5 - Componentes de uma situação comunicativa falada ou escrita .....	42
Quadro 6 - Aspectos extralinguísticos .....	62
Quadro 7 - Aspectos paralinguísticos e cinésicos.....	62
Quadro 8 - Aspectos linguísticos.....	63
Quadro 9 - Exemplos de ocorrências de repetições de palavras nas redações.....	79
Quadro 10- A reformulação (paráfrases) nas redações dos alunos da escola (A).....	83
Quadro 11- Exemplos de ocorrências de MCs Internacionais nos textos da escola (A) .....	86
Quadro 12- Exemplos de ocorrências de MCs Ideacionais (ou coesivos) .....	87
Quadro 13- Apresentação das respostas subjetivas sobre o que o professor da escola (B) entende sobre o que é oralidade.....	98
Quadro 14- Aspectos dos gêneros orais a serem trabalhados em sala de aula.....	101

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantidade de participantes da pesquisa .....	75
Tabela 2 - Instrumentos de pesquisa .....	75
Tabela 3 - Somatória de todas as repetições de palavras nas redações .....	77
Tabela 4 - Somatória das reformulações nos textos na escola (A) .....	81
Tabela 5 - Somatória dos termos que se assemelham a marcadores conversacionais na escola (A) .....	84

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>A VISÃO DE LÍNGUA</b> .....	18
<b>2.1</b>	<b>A divergência entre gramáticos e linguistas</b> .....	23
<b>2.2</b>	<b>A língua vista na escola</b> .....	27
<b>3</b>	<b>A LÍNGUA E SUAS MODALIDADES</b> .....	32
<b>3.1</b>	<b>A proximidade entre fala e escrita (o continuum)</b> .....	39
<b>3.2</b>	<b>Sociolinguística – A Variação Linguística</b> .....	46
<b>4</b>	<b>O CONTEXTO SITUACIONAL E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA MODALIDADE ORAL</b> .....	53
<b>4.1</b>	<b>A Linguagem Oral na Escola</b> .....	60
<b>4.2</b>	<b>Linguagem e Escola na Perspectiva Social</b> .....	65
<b>4.3</b>	<b>O Ensino da Oralidade Segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)</b> 69	
<b>5</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	73
<b>5.1</b>	<b>Características da Pesquisa</b> .....	73
<b>5.1.1</b>	<i>Quanto à Abordagem</i> .....	73
<b>5.1.2</b>	<i>Quanto à Natureza</i> .....	74
<b>5.1.3</b>	<i>Quanto aos Objetivos</i> .....	74
<b>5.1.4</b>	<i>Quanto aos Procedimentos</i> .....	74
<b>5.2</b>	<b>Local da Pesquisa</b> .....	75
<b>5.3</b>	<b>Participantes da Pesquisa</b> .....	75
<b>5.4</b>	<b>Instrumentos da Pesquisa</b> .....	76
<b>5.5</b>	<b>Coleta de Dados</b> .....	77
<b>6</b>	<b>RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS DADOS</b> .....	78
<b>6.1</b>	<b>As Repetições nos Textos</b> .....	78
<b>6.2</b>	<b>A Reformulação nos Textos</b> .....	82
<b>6.3</b>	<b>Os Marcadores Conversacionais (MCs) nos Textos</b> .....	85
<b>6.3.1</b>	<i>Marcadores Internacionais (ou Interpessoais)</i> .....	86
<b>6.3.2</b>	<i>Marcadores Ideacionais (ou Coesivos) nos Textos</i> .....	89
<b>6.4</b>	<b>Quanto ao Questionário Aplicado aos Alunos</b> .....	90
<b>6.5</b>	<b>Quanto ao Questionário Aplicado aos Professores</b> .....	99
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES</b> .....	113
<b>7.1</b>	<b>Recomendações</b> .....	116

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>118</b>
<b>APÊNDICE A – TEXTOS DOS ALUNOS .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS .....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES .....</b>	<b>123</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Os usos da língua, assim como seu ensino-aprendizagem na escola, merecem um olhar significativo por parte dos estudiosos e profissionais que trabalham em educação, pois o que determina a variação linguística (formal, informal, culta, popular etc.), em todas as suas manifestações, são os usos que fazemos da língua e compreender esses usos, requer um trabalho atento às características das modalidades oral e escrita, como uma interfere na outra e que estratégias podemos utilizar para tratar essa questão em sala de aula.

As duas modalidades da língua, a oral e a escrita, são percebidas por estudiosos e linguistas modernos como práticas sociais, já que o estudo das línguas se fundamenta em usos, dessa forma, as modalidades não devem ser vistas de forma dicotômica, ou seja, dividida, separada uma da outra, mas fazendo parte de um contexto tipológico que vai do texto mais formal ao mais informal, tendo como perspectiva o gênero discursivo que está sendo observado como é o exemplo da conversação, carta familiar, entrevista de televisão, relatório, conferência, artigo de divulgação, artigo científico, dentre outros.

Diante dessa dinâmica de uso social das duas modalidades da língua (oral e escrita) nos questionamos: A produção textual apresenta a influência da língua falada sobre a escrita? Muitos profissionais identificam a presença de elementos conversacionais, como é o exemplo bem óbvio das repetições redundantes em textos escolares, dentre outros recursos opostos às regras de estruturação do texto escrito formal.

Frente a essa reflexão sobre a incidência de marcas da oralidade nos textos escritos, foi que surgiu a pergunta investigativa do presente trabalho e o desejo de elucidar a questão: há presença de marcas da oralidade nos textos de discentes em instituições de ensino público municipais de Fortaleza/CE?

A partir dessa inquietação, objetivamos mostrar que traços identificados como característicos do discurso oral, podem ser encontrados no discurso escrito de discentes em instituições de ensino público de Fortaleza/CE para assim, chegarmos à hipótese confirmada de que podemos observar traços linguísticos característicos do discurso oral nos textos escritos por discentes de escolas públicas.

Temos como objetivos específicos verificar fatores responsáveis pela permanência de marcas linguísticas de oralidade no discurso escrito; mostrar como os traços da oralidade identificados nos textos, carregam significados relevantes e podem servir de base para a compreensão do mesmo; analisar a função desses traços da oralidade como fatores de coesão e coerência do texto.



Percorrendo por todo o caminho de estudo exposto no referencial teórico, em busca de fundamentar os conhecimentos sobre a temática em pauta e visando alcançar os objetivos citados para chegar à elucidação da hipótese, trazemos também diversas reflexões sobre a questão da didática do ensino da língua dentro de uma orientação sociolinguística que poderá servir de base para outras pesquisas sobre o mesmo assunto ou questões correlatas.

Para tanto, estruturamos a fundamentação teórica em tópicos denominados: 2. A visão de língua; 3. A Língua e suas modalidades; 4. O contexto situacional e as condições de produção da modalidade oral, embasados por autores como Marcuschi (1989, 1992, 1995, 1998, 2001); Pontes (1988); Ramos (1999); Rector e Trinta (1986, 1995); Urbano (1993); Antunes (1994); Bagno (2000); Barros (2000); Cagliari (1998, 2000, 2007); Castilho (1989, 1990, 2000); Fávero, Andrade e Aquino (2002); Koch (1995); Lyons (1981).

A presente pesquisa se enquadra como qualitativa, porque considera que existe uma relação nas ocorrências de marcas da oralidade na escrita, que não pode ser traduzida em números e o estudo trata dessa questão de modo a entender a explicação dessas ocorrências, ou seja, há subjetividades e nuances que não são quantificáveis, então, analisa de maneira geral e indutiva com aplicação de redações e questionários. Como é característico desse tipo de abordagem, a coleta de dados e interpretação foi realizada pelo próprio pesquisador.

A pesquisa também tem abordagem com características quantitativas, visto que quantifica as ocorrências de marcas da oralidade nas redações aplicadas com os alunos em tabelas e quadros, assim como organiza em gráficos toda a análise dos questionários aplicados. Portanto, considera elementos quantificáveis para elaborar análises.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é descritiva, visto que objetiva caracterizar o fenômeno que ocorre na interferência das características próprias da fala na escrita. Para isso coletou dados nas redações e questionários aplicados e utilizou técnicas de observação e análise dos dados conforme os autores da fundamentação teórica fazem em suas pesquisas.

Quanto aos Procedimentos é uma pesquisa de campo, pois está investigando uma situação através de coleta de dados, onde foram analisadas redações com o intuito de verificar a presença de marcas da oralidade nos textos de alunos da 4ª série do ensino fundamental, bem como questionários respondidos por alunos e professores do mesmo grau de ensino.

Ambos os instrumentos de pesquisa foram realizados em duas escolas do Município de Fortaleza. Utilizou-se um instrumento (redação) em uma escola denominada (A) e os questionários tanto para professores como para alunos em outra unidade escolar denominada (B), com o intuito de que o resultado de um instrumento não interferisse no outro. As redações foram fontes concretas do estudo realizado pelo pesquisador sobre as marcas de oralidade nos

textos dos alunos, e os questionários foram fonte de reflexão sobre a compreensão dos atores finais envolvidos em sala de aula com o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, dentro da compreensão da necessidade de um ensino integrado entre oralidade e escrita, visto que uma modalidade pode interferir na outra, caso não se compreenda as características próprias de cada uma. Por essa razão, ambos os instrumentos se coordenam e se completam para permitir uma compreensão mais unificada sobre o assunto em pauta e a relação com os atores educacionais envolvidos.

A análise de ambos os instrumentos, nos ajudaram a responder à pergunta investigativa que motivou essa pesquisa, afirmando a presença de marcas da oralidade nos textos de discentes em instituições de ensino público municipais de Fortaleza/CE. O primeiro instrumento (redações) confirma a presença de diversas ocorrências de tipos de marcas da oralidade. O segundo instrumento reforçou, segundo respostas dos professores, a opinião destes que reconhecem a presença da interferência da oralidade na escrita, visto que cem por cento (100%) confirmou observar elementos característicos da fala na escrita. Os alunos, por sua vez, confirmaram em suas respostas que consideram a fala parecida ou até mesmo igual a escrita.

As análises das aproximações entre fala e escrita nos servem como uma forma de se repensar o ensino da Língua Portuguesa, que na escola está direcionado mais especificamente para a escrita e há entendimentos que não se pode, de forma nenhuma, desprestigiar e desconsiderar as modalidades orais que estão em uso nos diversos segmentos da sociedade, em todos os seus níveis.

O estudo leva em consideração, ainda, a questão do preconceito linguístico, na maior parte das vezes, o ensino de nossa língua é feito de forma bastante rígida, como se tudo que fosse diferente do que está registrado ou codificado nas gramáticas tradicionais fosse inteiramente errado, o que acaba por reforçar a ideia de que as variações linguísticas são inferiores e desprezíveis frente a norma padrão culta.

Fundamentado em uma visão sociolinguística, entende-se que cabe a escola, portanto, ensinar sim a gramática normativa, mas esta tem que acrescentar também como foco educacional, a importância do estudo sobre as modalidades orais dentro de uma visão social sem preconceitos e acolhedora, para que o educando possa se apropriar do conhecimento da língua e consiga utilizá-la das diversas formas possíveis dentro de suas necessidades de usos sociais.

## 2 A VISÃO DE LÍNGUA

A compreensão acerca das distintas concepções de língua e seus respectivos modelos teóricos fornece subsídios para o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas situados em diversos contextos. Seja no âmbito da pesquisa acadêmica, seja na prática de ensino, esse conhecimento se faz necessário na medida em que fornece o alicerce para o desenvolvimento da análise linguística a diferentes níveis e a objetivos distintos.

Compreender o que é a língua é preocupação de todos os tempos e, mais que isso, a necessidade de conhecê-la não é privativa de professores e filósofos. Sua compreensão está ligada ao desenvolvimento de pesquisas em todas as ciências humanas.

Hoje qualquer estudo da linguagem toma Saussure como ponto de partida, seja assumindo suas postulações teóricas, ou rejeitando-as, (BRANDÃO, 1995). Esta referência a Saussure faz-se devido a sua célebre concepção dicotômica entre língua e fala, mas essa dicotomia passou a ser questionada devido a exclusão da fala no campo dos estudos linguísticos.

Ferdinand de Saussure foi o autor da obra Curso de linguística Geral, que é considerada um marco para a linguística moderna. A partir da obra do suíço, foi possível que os estudiosos da linguagem utilizassem uma metodologia adequada, ao descrever e analisar os elementos formais de uma língua.

Conforme Ferigolo, (2009, p. 79):

Para Saussure (1997), a língua é tida como um sistema de signos linguísticos que funciona segundo leis internas e próprias que em nada se relacionam com o que lhe é exterior. Nesse sistema, não há lugar para o estudo do sujeito, já que ele é apenas o usuário da língua, cujo funcionamento não depende dele – a língua já está dada e não cabe a ele alterá-la ou criticá-la, mas das relações criadas e mantidas entre os signos linguísticos que a constituem.

A linguística, focada nos estudos estruturalistas da época, via a língua como um sistema autônomo. Desse modo, entendia-se a língua como um sistema, ou seja, um conjunto de elementos organizados, constituindo um todo. Nas palavras de Saussure: “a Linguística tem por objeto a língua considerada em si mesma, e por si mesma” (SAUSSURE, 1997, p. 271). A partir disso, cabia aos linguistas analisar sua estrutura, ou seja, a organização estrutural da língua.

O estruturalismo europeu se manifesta, principalmente, através de duas propriedades essenciais ou “centrais”: o princípio da estrutura e o princípio da autonomia (BORGES NETO, 2004, p. 101).

Que significa isso? Significa que a língua será estudada e analisada sem referência a fatores externos a ela mesma, pelo fato de Saussure e seus seguidores entenderem a língua como um sistema autônomo, como um sistema de signos que se define unicamente por suas relações internas.

Os estruturalistas têm como foco a “língua”, e deixam de lado a “fala”. A partir daí surgem muitos estudos preocupados em investigar aspectos fonéticos, fonológicos e sintáticos da língua, esquecendo as questões semânticas e pragmáticas.

Segundo Ferigolo (2009, p. 79) ao citar os estudos de Saussure (1997):

O linguista, imbuído do espírito científico de seu tempo, preocupou-se em dar aos estudos da linguagem um caráter objetivo, racional, metodológico, mas como poderia fazer isso, tratando de língua e fala, se esta é considerada por ele como subjetiva, individual e variável de indivíduo para indivíduo? Como seria possível sistematizar e precisar dados sobre uma materialidade tão fluída como a fala? Por esses motivos, o pesquisador genebrino optou por se dedicar ao estudo da língua em seu aspecto puramente formal, isto é, concebê-la como sistema, no qual a regularidade e as relações de sentido são estabelecidas por leis internas, inerentes ao próprio sistema.

O estruturalismo teve grande ascensão no século XX, porém, não podemos nos esquecer que houve críticas a essa corrente, em especial a algumas dicotomias de Ferdinand de Saussure. Dentre essas críticas, destacamos a que o linguista Eugênio Coseriu (1979) fez à dicotomia *língua x fala*, propondo a tripartição *sistema x norma x fala*, contemplando, desse modo, a variação linguística.

[...] em nossa opinião, a linguística do falar em sentido estrito seria uma linguística descritiva, uma verdadeira gramática do falar. E, precisamente, uma gramática indispensável tanto para a interpretação sincrônica e diacrônica da “língua” quanto para a análise dos textos. De fato, do ponto de vista sincrônico, a língua não oferece apenas os instrumentos da enunciação e de seus esquemas, mas também instrumentos para a transformação do saber em atividade; e, do ponto de vista diacrônico, tudo o que ocorre na língua só ocorre pelo falar. Por outro lado, a análise dos textos não pode ser feita com exatidão sem o conhecimento da técnica da atividade linguística, pois a superação da língua que ocorre em todo o discurso só pode ser explicada pelas possibilidades universais do falar. (COSERIU, 1979, p. 214).

Noam Chomsky, em meados da década de 50, criou a Teoria Gerativa, a qual afirma que a aquisição da língua é provinda de um órgão mental, como se fosse uma faculdade

psicológica presente em cada indivíduo. O Gerativismo<sup>1</sup> mudou a postura behaviorista<sup>2</sup> sobre a aquisição da linguagem que ainda estava em vigor. A essência do pensamento de Chomsky consiste na ideia de que os comportamentos linguísticos são parcialmente determinados pela mente/cérebro, ou seja, temos uma capacidade inata para desenvolver uma língua. (NÓBREGA; LEITÃO, 2008).

O Gerativismo defende que a linguagem é uma capacidade inata - a capacidade do ser humano falar e entender uma língua se dá por um dispositivo inato, uma capacidade biológica.

Para Ester Mirian Scarpa (2001), na sua obra intitulada *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*,

[...] a criança, que é exposta normalmente a uma fala precária, fragmentada, cheia de frases truncadas ou incompletas, é capaz de dominar um conjunto complexo de regras ou princípios básicos que constituem a gramática internalizada do falante. [...]. Um mecanismo ou dispositivo inato de aquisição da linguagem [...], que elabore hipóteses linguísticas sobre dados linguísticos primários (isto é, a língua a que a criança está exposta), gera uma gramática específica, que é a gramática da língua nativa da criança, de maneira relativamente fácil e com um certo grau de instantaneidade. Isto é, esse mecanismo inato faz “desabrochar” o que “já está lá”, através da projeção, nos dados do ambiente, de um conhecimento linguístico prévio, sintático por natureza. (SCARPA, 2001. p. 4).

Segundo Mengarda (2012, p. 17), na sua obra *Fundamentos de Linguística*, fala sobre as diferenças entre Saussure e Chomski:

---

<sup>11</sup> A Teoria Gerativista foi apresentada pelo linguista Noam Chomsky na década 1950. É considerado como o nascimento da Linguística Gerativista o ano de 1957, quando foi publicado o livro *Estruturas Sintáticas* de Noam Chomsky. A teoria apresentada, inicialmente foi uma resposta e recusa ao Behaviorismo, que caracterizava os indivíduos como tábuas rasas, afirmando que os mesmos não nasciam com capacidade para a linguagem. Para os Behavioristas, a linguagem era adquirida apenas a partir da interação, assumindo caráter externo e social. O Gerativismo defende que a linguagem é uma capacidade inata - a capacidade do ser humano falar e entender uma língua se dá por um dispositivo inato, uma capacidade biológica. A fala de uma criança, não é mera repetição de algo que já foi dito, a criança é capaz de criar sentenças inéditas. O Gerativismo trabalha com dois princípios - a Competência e o Desempenho linguístico. A competência sendo a nossa habilidade e capacidade de produzir sentenças, é o saber que está em um módulo da nossa mente. O Desempenho sendo as escolhas que fazemos para nossa fala, o emprego concreto que o ser humano faz da sua língua. Disponível em: <https://poslinguolinguistica2011portela.webnode.com.br/aspectos-teoricos-da-linguistica/principais-aspectos-do-gerativismo/>

<sup>2</sup> O termo “Behaviorismo” se origina do termo em inglês “Behavior”, que significa “comportamento”. O Behaviorismo, também chamado de Psicologia Comportamental, é uma teoria que estuda a psicologia através da observação do comportamento humano. Sua metodologia é objetiva e científica, fundamentada na comprovação experimental, e não através de conceitos subjetivos e teóricos da mente (como por exemplo o inconsciente psicanalítico). Em resumo, o grande alvo do Behaviorismo é prever e controlar o comportamento humano. Disponível em: <https://saudeinterior.org/behaviorismo>.

É aqui que Marcuschi (2008) explica a diferença fundamental entre Saussure e Chomsky, ou seja, para Saussure (1916), a linguagem é uma instituição social e convenção social, enquanto para Chomsky a linguagem é uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie.

Mengarda continua a dizer que, para Saussure (1916), a unidade de análise vai até o item lexical ou sintagma, e em Chomsky ela chega até à frase.

E a mesma continua:

Outro ponto importante quando comparamos a visão que dois autores defendem é a concepção de sujeito. Em Saussure, o sujeito é formal e em certo sentido, conforme afirma Marcuschi (2008), assujeitado e social. Já em Chomsky o sujeito é uma entidade mental, a-histórica e associal, pela qual ele não tem grande interesse. (MENGARDA, 2002, p. 17).

Sobre o objeto de estudos da Linguística: para Saussure, a “língua” deve ser o objeto de estudos da linguística. Chomsky afirma que a Linguística deve se ocupar com a investigação da “competência”, ou seja, da capacidade que os falantes têm de produzir os enunciados linguísticos.

Sobre os objetivos: Com Chomsky, a linguística passa a ser menos descritiva e mais teórica. Como afirma Borges Neto (2001, p. 100):

Não se trata mais, como no estruturalismo, de descrever os dados que se revelam à percepção dos linguistas, mas trata-se de encontrar princípios gerais a partir dos quais as descrições dos dados observáveis possam ser logicamente derivadas. Com Chomsky, assume-se na linguística a prioridade do teórico sobre o empírico.

Segundo Santos (2016, p. 31), tanto o estruturalismo (Saussure) como o Gerativismo (Chomsky) fazem parte do polo funcionalista. Consiste no estudo da língua enquanto sistema de regras ou estrutura.

Maria Helena de Moura Neves (1997, p. 39) nos diz que:

[...] o funcionalismo, no qual a função das formas linguísticas parece desempenhar um papel preponderante, e formalismo, no qual a análise da forma linguística parece ser primária, enquanto os interesses funcionais são apenas secundários.

Segundo Neves (1997, p. 40), o pólo formalista tem seus maiores expoentes no estruturalismo norte-americano (BLOOMFIELD, HARRIS e outros) e, em um sentido menos rigoroso, no gerativismo de Noam Chomsky. Já o funcionalista tem seus representantes na Escola de Praga e nos modelos de gramática de Halliday e Dik.

Diferente dos funcionalistas, os formalistas acreditam que a análise da forma linguística é mais importante do que a função que esse elemento desempenha.

No Quadro 1 abaixo, Neves (1997) resume a síntese de Dik (1987) sobre a distinção entre o paradigma formal e o paradigma funcional:

Quadro 1 - Resumo dos paradigmas formal e funcional

	PARADIGMA FORMAL	PARADIGMA FUNCIONAL
Como definir a língua	Conjunto de orações	Instrumento de interação social
a. Principal função da língua	Expressão dos pensamentos	Comunicação
b. Correlato psicológico	Competências; capacidade de produzir, interpretar e julgar orações	Competência comunicativa: habilidade de interagir socialmente com a língua.
c. O sistema e seu uso	O estudo da competência tem prioridade sobre o da atuação	O estudo do sistema deve fazer-se dentro do quadro do uso
d. Língua e contexto, situação	As orações da língua devem descrever-se independentemente do texto/ situação	A descrição das expressões deve fornecer dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto.
f. O sistema e seu uso	Faz-se com o uso de propriedades inatas, com base em um input restrito e não estruturado de dados	Faz-se com a ajuda de um input extenso e estruturado de dados apresentado no contexto natural
g. Língua e contexto; situação	Propriedades inatas do organismo humano	Explicados em função de restrições: comunicativas; biológicas ou psicológicas; contextuais
h. Relação entre a sintaxe, a semântica e a pragmática	A sintaxe é autônoma em relação à semântica; as duas são autônomas em relação à pragmática; as prioridades vão da sintaxe à pragmática, via semântica	A pragmática é o quadro dentro do qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas; as prioridades vão da pragmática à sintaxe, vai semântica.

Fonte: Dik (1978, p. 5), retomado e explicitado em 1989, p. 2-7. Adaptação de M. H. M. Neves.

A análise do quadro apresentado, permite-nos refletir sobre o modo como os conceitos de língua, linguagem e gramática são concebidos segundo a abordagem funcionalista e a

abordagem formalista. Em termos gerais, para os formalistas, a língua é vista como “um objeto autônomo, cuja estrutura independe de seu uso em situações comunicativas reais” (MARTELOTTA; AREAS, 2003, p. 20).

Ainda segundo Martelotta; Areas (2003, p. 19), o estruturalismo não foi um movimento unificado, apresentando, ao contrário, aspectos distintos de acordo com diferentes autores. O autor fala que Dirven e Fried (1987) propõem que as várias abordagens da linguística estrutural, herdeiras da concepção saussureana da linguagem, variam também de acordo com a ênfase que se dava para a significância da função em seus modelos teóricos, podendo dividir-se em dois grandes pólos: 1- Pólo formalista - no qual a análise dá ênfase à forma linguística, ficando sua função num plano secundário. 2- Pólo funcionalista - no qual a função que a forma linguística desempenha no ato comunicativo tem papel predominante.

Para Saussure a língua é considerada algo abstrato e ideal para construir um sistema sincrônico e homogêneo. Todavia, com o avanço da linguística moderna Bakhtin e vários outros linguistas da sociologia, divergem desta visão, quando concebem a língua como algo concreto, fruto da manifestação individual de cada falante, valorizando dessa forma a fala. (BRANDÃO E OLIVEIRA, 1995)

Segundo Bakhtin, (2006, p. 109), na realidade o ato da fala, ou melhor, seu produto, a enunciação, não pode ser considerada, como individual no sentido estrito do termo. A enunciação é de natureza social uma vez que o sujeito falante desempenha papel fundamental na construção do significado, integrando todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações entre o linguístico e o social, buscando as relações que vinculam a linguagem à ideologia.

## **2.1 A Divergência entre Gramáticos e Linguistas**

A comunicação e a interação através das ideias, só é possível com a aquisição da língua que até hoje tem divergências quanto ao seu conceito. Essa questão de existir várias concepções de língua, torna a temática complexa. Assim, para podermos compreender melhor sobre o assunto, falaremos um pouco sobre diferentes perspectivas teóricas entre gramáticos e linguistas.

Pensar a língua também significa pensar a fala e a escrita, ou seja, pensar a linguagem em seu uso. Então, as vertentes teóricas irão tratar o assunto da forma como elas entendem esse processo entre fala e escrita.



Na gramática metódica da língua portuguesa de Napoleão Mendes de Almeida (1999, p.17), na sua sexta edição, o autor repete a definição de língua: “Conquanto constitua a linguagem dom comum de todos os homens, nem todos eles se comunicam pelas mesmas palavras. O conjunto de palavras, ou melhor, a linguagem própria de um povo chama-se língua ou idioma”. Notamos, portanto, uma diferenciação entre língua e linguagem.

Cunha e Cintra (1985, p.01), também diferencia a língua da linguagem, diferenciando também de discurso. Dessa forma, aproxima-se da definição de Mendes de Almeida (1999). A língua é um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos. Meio através do qual uma coletividade se expressa, concebe o mundo e age sobre ele. É a utilização social da faculdade da linguagem”.

A gramática normativa ou tradicional é empregada nas escolas e nas aulas de línguas como meio de prescrever regras, segundo as construções consideradas corretas e aceitas pela norma culta. O conhecido compêndio gramatical de Domingos Paschoal Cegalla, *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* (1990, p. XIX), é apresentado do seguinte modo: “Este livro pretende ser uma Gramática Normativa da Língua Portuguesa, conforme a falam e escrevem as pessoas cultas na época atual”.

Outro exemplo pode ser identificado na gramática escrita por Cipro Neto e Infante (2008), a qual segue a mesma concepção dominante até o momento. No tocante ao conceito de gramática, os autores trazem a seguinte definição: A gramática normativa estabelece a norma culta, ou seja, o padrão linguístico que socialmente é considerado modelar e é adotado para ensino nas escolas e para a redação dos documentos oficiais. [...] Nas línguas que têm forma escrita, como é o caso do português, o papel da gramática normativa é apontar o que configura a existência de um padrão linguístico uniforme [...] (CIPRO NETO; INFANTE, 2008, p. 14-15, grifos dos autores).

No que se refere à base filosófica da gramática tradicional, de acordo com Martelotta (2009), a preocupação inicial reside na compreensão da relação entre linguagem, pensamento e realidade. Busca-se, dessa maneira, explicar algumas questões como, por exemplo, a relação entre as palavras e o mundo, ou seja, se elas refletem a realidade a seu redor, ou são arbitrárias, convencionais.

Em relação à proposta da gramática tradicional, sob o ponto de vista dos linguistas, não é considerada científica, uma vez que almeja prescrever regras, e isso não é objeto de estudo científico. Além disso, o linguista não exclui variantes consideradas desvios da norma-padrão, pois leva em conta as variações que ocorrem na língua, diferentemente do que se faz presente na gramática em questão.

Uma das divergências entre linguistas e gramáticos, é que a modalidade escrita da língua sempre ocupou status mais elevado do que a modalidade oral. Historicamente, a fala antecede à escrita; aprendemos primeiro a falar, antes mesmo de escrever.

Marcuschi (2001, p. 18) atribui esse prestígio da língua escrita sobre a fala ao fato desta última “ser adquirida naturalmente em contextos informais do dia-a-dia e nas relações sociais e dialógicas desde o primeiro contato do bebê com a mãe e aquela em contextos formais: na escola” Também considera que: “Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das modalidades seria uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa”. (MARCUSCHI, 2001, p. 35).

Sabemos que uma língua vive na fala das pessoas e aí se realiza. Por isso, a vida de uma língua está na fala, porque é através desta que os indivíduos se comunicam. No entanto, a escola gira em torno da escrita, porque há uma preocupação em ensinar a norma linguística padrão, motivo pelo qual a gramática é voltada para a escrita, mesmo quando trata de questões tipicamente orais, ou seja, de questões da fala.

Segundo Delphino (2000) nos últimos anos, no entanto, sociolinguistas e analistas do discurso vêm se dedicando ao estudo da língua oral e à sua interferência na escrita. Segundo Kato (1986), a escrita e a fala são realizações de uma mesma gramática, mas há variação na forma pela qual as atividades linguísticas são distribuídas entre as duas modalidades devido a diferenças temporais, sociais e individuais.

Alguns estudos, visando a uma gramática da fala já começam a surgir. Tannen (1982) demonstra que as diferenças formais entre a fala e a escrita são o gênero e o registro do texto. Estes possibilitam muitas vezes uma mistura das características próprias de cada uma das modalidades.

Pontes (1988) fala sobre a necessidade de diminuir-se o fosso entre a língua coloquial e a literária, pois, entre elas, existem muito mais semelhanças do que se pensa. Esta autora, baseada em estudo de Lakoff e Johnson (1980), ressalta que a língua coloquial é repleta de metáforas e que a transposição das metáforas do dia a dia para a linguagem literária carrega consigo uma carga de oralidade.

Isso porque, segundo

Conforme Pimentel (2008, p. 15), os gramáticos falam sobre o assunto oralidade e escrita de maneira dicotômica, preocupados em apresentar essa última como modalidade privilegiada, culta e uniforme, impingindo uma gramática codificada, que nos leva a pensar que o “saber português” requer do falante o domínio correto da língua escrita, excetuando-se outras possibilidades.

Já os linguistas que seguem a perspectiva sociointeracionista, que têm, segundo Marcuschi (2001, p. 34) como representantes no Brasil: Preti (1994, 1999, 2003), Marcuschi (1986, 1992, 1995), Kleiman (1995), Urbano (2000), entre outros, tratam a língua falada e escrita dentro da perspectiva de um continuum que se manifesta entre a modalidade oral e escrita.

Marcuschi (2001, p. 17) nos faz a seguinte afirmação: “Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”. O Quadro 2 representa as relações dicotômicas entre fala e escrita na visão dos gramáticos ou dos linguistas tradicionais, conforme Marcuschi (2001).

Quadro 2 - Dicotomias estritas

<b>FALA</b>		<b>ESCRITA</b>
CONTEXTUALIZADA	<b>VERSUS</b>	DESCONTEXTUALIZADA
DEPENDENTE		AUTÔNOMA
IMPLÍCITA		EXPLÍCITA
REDUNDANTE		CONDENSADA
NÃO-PLANEJADA		PLANEJADA
IMPRECISA		PRECISA
NÃO-NORMATIZADA		NORMATIZADA
FRAGMENTADA		COMPLETA

Fonte: Marcuschi (2001, p. 27).

Marcuschi (2001) diverge dessa divisão dicotômica do Quadro 2, pois entende que as diferenças ou aproximações entre fala e escrita, vão depender da perspectiva que se tem da língua. O Quadro 2 mostra diferenças baseadas nas dicotomias, ou seja, apresenta uma oposição entre fala e escrita. Conforme o autor, nem sempre as características descritas no Quadro 2 são específicas de uma ou de outra modalidade, tendo em vista que a gramática é projetada para a escrita, o que leva muitas vezes a uma visão preconceituosa da fala.

O Quadro 3 relaciona a fala e a escrita, segundo a perspectiva sociointeracionista, ainda segundo a visão de Marchuschi (2001):

Quadro 3 - Perspectiva sociointeracionista

<b>FALA E ESCRITA APRESENTAM</b>
DIALOGICIDADE USOS ESTRATÉGICOS FUNÇÕES INTERACIONAIS ENVOLVIMENTO NEGOCIAÇÃO SITUACIONALIDADE COERÊNCIA DINAMICIDADE

Fonte: Marcuschi (2001, p. 33)

Outra divergência observada entre gramáticos e linguistas é o fato de não ser dado um espaço adequado à oralidade dentro da sala de aula. Ignora-se o estudo da oralidade por considerar que o papel da escola é ensinar a modalidade escrita e não a fala. Consideram a fala com as características mostradas no quadro I, ou seja, uma visão preconceituosa.

Marcuschi (2005) faz referências acerca do uso principal da fala nas atividades no dia a dia, embora as instituições escolares, ainda, não lhe deem a devida atenção, se comparada com as atividades realizadas na modalidade escrita. Assim, o autor salienta a necessidade de se ter uma preocupação também com o lugar e o papel da oralidade no ensino de língua. Nesse aspecto, o autor esclarece que:

Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir (MARCUSCHI, 2005, p. 24).

Como diz o próprio Marcuschi (2001, p. 22): “Na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários”.

## **2.2 A Língua Vista na Escola**

Como já foi dito neste trabalho, o ensino da língua portuguesa nas escolas está direcionado mais especificamente para a escrita. Tal postura precisa ser refletida. Faz-se necessário mostrar que a língua escrita é mais uma modalidade da língua a ser aprendida. Não se pode desprestigiar e desconsiderar as modalidades orais que estão em uso nos diversos segmentos da sociedade, em todos os seus níveis. Nesse contexto, há que se considerar a questão

da adequação – cada situação exige de quem nela está envolvido, o comportamento, vestimenta e linguagem adequados.

Para Luiz Antônio Marcuschi (2001, p. 7),

Moda ou não, creio que há boas razões para o estudo da conversação. Em primeiro lugar, ela é a prática social mais comum no dia-a-dia do ser humano; em segundo, desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, sendo uma das formas mais eficientes de controle social imediato; por fim, exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística dos falantes.

O ensino da oralidade é um importante tópico a ser desenvolvido na sala de aula, mas, infelizmente, tem sido deixado de lado, pois professores e responsáveis pelo ensino não consideram a importância da oralidade no ensino da língua materna. A razão principal é o foco que é dado ao ensino da língua nas escolas brasileiras: a escola existe para ensinar a escrever e escrever bem. Apesar dos avanços dos estudos linguísticos sobre fala e escrita; apesar das contribuições da Sociolinguística e da Análise da Conversação; apesar dos preconceitos vencidos, especialmente sobre a distinção rigorosa entre as duas modalidades, há, ainda, um percurso a vencer. Dessa forma, é produtivo trazer à tona a discussão sobre fala e escrita.

Existe uma crença tão fortemente arraigada que já se transformou numa espécie de consenso: a escola está aí para ensinar a escrita e não a fala. Marcuschi (1997) nos diz sobre isso que “é possível concordar com isto, mas é também possível acrescentar que nem por isso a escola está autorizada a ignorar a fala. O homem é tipicamente um ser que fala e não um ser que escreve”.

Castilho (2005) nos fala que o ensino da oralidade, pode abrir caminhos de muito interesse para uma nação pouco letrada como a nossa. Por meio da língua falada poderíamos chegar à língua escrita, num percurso mais proveitoso, fundamentado no que o aluno já sabe para chegar a domínios que ele não conhece.

O mesmo autor também nos diz que a universalização do ensino fundamental no Brasil trouxe para a escola alunos de todos os níveis. Aproveitar o conhecimento linguístico já disponível pelos alunos de todas as camadas socioculturais é uma ótima estratégia para trazer uma identificação do aluno com a escola.

Na mesma obra, Castilho também fala que dentre outros motivos, os alunos deixam a escola por desinteresse com respeito ao que lá é ensinado. Ora, nossa identidade está em nossa língua. Se a vemos respeitada e aproveitada na escola para o início de nosso percurso, tudo

bem. Mas se de cara se disser ao aluno que sua linguagem é errada, isso vai ser muito constrangedor para ele. Aqui reside a maior importância da incorporação da língua falada no ensino.

A oralidade, a leitura e a escrita estão presentes em nosso cotidiano de forma articulada. Uma contribui para o desenvolvimento da outra. Diante disso, uma das principais tarefas da escola seria fazer com que todos os educandos tenham o conhecimento e domínio das múltiplas funções da linguagem, tendo em vista que esta possui diferentes manifestações e tem por objetivo a ação da comunicação entre as pessoas. De acordo com Dias (2001):

Nossa tarefa, como educadores, seria abordar os mais variados tipos de textos em sala de aula, analisando as semelhanças e diferenças, a estrutura textual de cada um, o vocabulário utilizado, buscando incentivar a leitura, a interpretação e a produção pelos próprios alunos dos mais variados portadores de textos existentes e utilizados em nossa sociedade. (DIAS, 2001, p. 25).

Segundo Marcuschi (2002 *apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002, p. 10) essa deficiência quanto ao ensino da oralidade se fundamenta em ideias como: “os gramáticos imaginam a fala como o lugar do erro, incorrendo no equívoco de confundir a língua com a gramática codificada”.

A gramática normativa está voltada para o ensino da língua escrita, e a oralidade, quando é tratada na escola, é vista com preconceito de que ela é pouco organizada e não planejada. Isso porque ainda há um pensamento equivocado de que a oralidade é complexa, caótica, heterogênea e centra-se no campo da informalidade. Esse pensamento reforça a ideia dicotômica, na qual há uma ênfase na polarização entre oralidade/fala e escrita, o que precisa ser esclarecido e conseqüentemente abolido, pois é preciso ficar claro que não se trata de polarizar duas modalidades da língua, mas sim de evidenciar, como postulou Marcuschi (2007), o contínuo de diversificação e semelhanças de representações de um mesmo sistema linguístico.

Depois que a língua escrita conquistou seu status perante a sociedade, o estudo da oralidade ficou em segundo plano. Vários materiais didáticos trazem propostas de como trabalhá-la, mas, às vezes, os professores não os desenvolvem, pois pensam como o senso comum, uma vez que os alunos já sabem se expressar oralmente, já foi aprendido em casa, não é necessário aprimorar esta habilidade. Para isto, Castilho (2000, p. 13) afirma que “não se concebe mais que a função da escola deve concentrar-se no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa.”

Sobre este assunto Marcuschi (1998) afirma que é possível concordar que a escola está aí para ensinar a escrita e não a fala, mas é possível também acrescentar que nem por isso a escola está autorizada a ignorar a fala. O homem é tipicamente um ser que fala e não um ser que escreve.

Castilho (1990, p. 121) chama a atenção para a necessidade de se inserir nos programas de língua portuguesa informações relativas à linguagem oral, sugerindo que “uma ênfase particular deveria ser dada à língua falada, porque esta modalidade retém muitos dos processos de constituição da língua, os quais não aparecem na língua escrita”. Segundo a autora:

Ora, a língua oral se constitui num excelente ponto de partida para o desenvolvimento das reflexões sobre a língua, por se tratar de um fenômeno 'mais próximo' do educando, e por entreter com a língua escrita interessantes relações [...]. Sem dúvida, a língua escrita, aí incluída a língua literária, continuará a ser o objetivo da escola, mas vejo isto como um ponto de chegada. (CASTILHO, 1990, p.110)

O ser humano está, diariamente, envolvido com situações que exigem o uso da língua, tanto na modalidade oral como escrita, e muitas vezes há necessidade de se fazer a transformação do oral para o escrito e vice-versa. Por esta razão é que a escola deve dar maior atenção a essa questão.

Segundo Marcuschi (2002 *apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002, p. 11), a língua falada “representa uma dupla proposta de trabalho: por um lado trata-se de uma missão para a ciência linguística que deveria dedicar-se à descrição da fala e, por outro lado, é um convite a que a escola amplie seu leque de atenção”.

Fávero, Andrade e Aquino (2002, p. 12) consideram que

Quanto à escola, não se trata obviamente de ‘ensinar fala’, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – escrita e falada -, isto é, procurando torna-los ‘políglotas dentro de sua própria língua’.

A constatação do fracasso ocorrido em nossas escolas em relação a um dos principais objetivos do ensino de língua materna – o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, que acontece na fala destes – desencadeou, principalmente a partir da década de oitenta – inúmeros trabalhos contendo discussões e propostas com intenção de promover melhorias nessa terrível situação.

A escola deveria reconhecer o papel importante no ensino da língua, visando habilitar o aluno a distinguir a forma e a hora certa de utilizar a modalidade oral nos diversos contextos de comunicação, ou seja, saber o que falar e como falar, considerando por que, e a quem dirá alguma coisa.

Marcuschi (2002 *apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002, p. 12), consideram que “a questão da oralidade é colocada como um problema de “adequação às diferentes situações comunicativas”. E completa: “Nessa perspectiva, o ensino da oralidade não pode ser visto isoladamente, isto é, sem relação com a escrita, pois elas mantêm entre si relações mútuas e intercambiáveis”.



### 3 A LÍNGUA E SUAS MODALIDADES

A oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com características específicas, pois apresentam condições de produção distintas, por isso a importância de um olhar significativo por parte dos estudiosos e profissionais que trabalham em educação, pois o que determina a variação linguística (formal, informal, culta, popular etc.), em todas as suas manifestações, são os usos que fazemos da língua. Assim, são as formas que procuram adequar-se aos usos, e não o inverso.

Segundo (CAGLIARI, 2007, p. 117), “a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras”. Podemos citar, por exemplo, a correspondência fonema-grafema, como os sinais de pontuação e os números.

Não existe nenhum sistema alfabético que reproduza com exatidão as pronúncias reais. O mais aproximado poderia ser o Alfabeto Fonético Internacional, um alfabeto técnico para linguistas que, além de não ser de uso universal, também não está totalmente unificado. Portanto, nenhum sistema se aproxima “mais” da fala do que outro.

Para Luiz Carlos Cagliari (2007), doutor em linguística brasileiro:

Quando um falante diz, por exemplo: potxi, txia, tudu, tapa, até etc., a Fonética constata as pronúncias diferentes tx, t e a Fonologia interpreta essa diferença atribuindo um valor único a esses dois sons, uma vez que tx ocorre somente diante da vogal i, e o t diante de outro som que não seja i. Fato semelhante ocorre quando um falante diz ora iscada, ora escada. A ocorrência de i ou de e, neste caso, têm o mesmo valor. (CAGLIARI, 2007, p. 42, 43).

Escrever não é o mesmo que falar. A escrita tem suas próprias leis, seu próprio universo organizacional. Quando falamos, temos os interlocutores geralmente presentes. Quando escrevemos, não falamos nem usamos gestos, olhares, entonação e o próprio corpo para auxiliar na contextualização, por isso temos que substituir todos esses recursos por sinais gráficos, com consequente distribuição espacial desses sinais, num verdadeiro universo representativo. Esse universo, com base alfabética, é constituído por letras, sinais, espaços, organização gráfica e textual e por todas as características dessa modalidade.

Estudos realizados no campo da Fonética e da Fonologia, mostram que, na maioria das vezes, o aluno tende a transferir para a escrita a forma como fala. O professor alfabetizador pode considerar a grafia desse aluno como errada, e marcar a tentativa como um erro. A

transcrição fonética aparece muitas vezes nos textos produzido por alunos. Sobre isso (CAGLIARI, 2007, p. 139) diz que:

O aluno escreve “i” em vez de “e”, porque fala [i] e não [e]; ex: dici (disse), qui (que), tristi (triste). Escreve u em vez de o, pois fala [u] e não [o]; ex: tudu (tudo), curraiva (com raiva). Não escreve o r, por não haver som correspondente na sua fala; ex: Mulhe (mulher), lava (lavar). Escreve r em vez de l. Essa troca é comum na fala; ex: praneta (planeta).

Os exemplos que o autor menciona acima mostram que a criança pode muitas vezes escrever foneticamente visto que transfere o som como pronuncia para a escrita. Este conhecimento da estrutura sonora deve ser trabalhado com os alunos em sala de aula para desenvolver neles a compreensão das diferenças da fala e da escrita, permitindo que perceberam essa relação nas duas modalidades de comunicação, aproveitando também o recurso que vem do contato destas com a linguagem oral de sua comunidade.

A relação do aluno com diferentes formas de expressão oral ajuda a desenvolver a habilidade metalinguística. Diferentes formas linguísticas a que uma criança é exposta dentro de uma cultura, vão formando sua consciência fonológica. Entre algumas destas formas destacamos as músicas, as cantigas de roda, as poesias, os jogos orais, e a fala, propriamente dita.

Marcuschi (2001, p. 17) afirma que:

A escrita não pode ser tida como uma representação da fala [...] Em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados.

A língua escrita e a língua oral são duas modalidades diversas, cada qual com suas características, seus recursos expressivos, seu campo de ação. A expressividade da língua oral se apresenta por meio da acentuação, da entonação, das pausas, da fluência, da mímica, dos gestos. Na escrita, o emprego do discurso direto e a pontuação se sobressaem como traços de expressividade. É importante notar que a pontuação tem função lógica: evita erros de interpretação. O sistema gramatical mantém-se o mesmo nas duas modalidades, embora cada uma utilize recursos diferentes em função de evitar erros de interpretação.

Segundo o Professor Dr. Luiz Fernando Fonseca Silveira (2016) ao comparar a língua oral e escrita:

1. Língua escrita e língua oral são dois códigos diversos, cada qual com suas características, seus recursos expressivos, seu campo de ação. A expressividade da língua oral se apresenta por meio da acentuação, da entonação, das pausas, da fluência, da mímica, dos gestos. Na escrita, o emprego do discurso direto e a pontuação se sobressaem como traços de expressividade. É importante notar que a pontuação tem, também, função lógica: evita erros de interpretação;
2. O sistema gramatical mantém-se o mesmo nas duas modalidades, embora cada uma atualize recursos diferentes em função das exigências interacionais e comunicativas próprias;
3. As condições da língua oral - a simultaneidade entre planejamento e produção do texto - deixam marcas na sintaxe: desvios, construções interrompidas, reorganização, intromissão de elementos extra-estruturais, alternância de vozes, presença intensa de marcadores conversacionais, exclamações, onomatopéias, omissão de termos, pouco rendimento de alguns tempos verbais;
4. A língua escrita é mais específica no emprego do vocabulário. Em consequência, é mais precisa e menos alusiva do que a língua oral;
5. Tanto na língua escrita quanto na língua oral, é preciso haver sintonia entre os participantes do processo para o sucesso da comunicação. A sintonia pressupõe adequação da linguagem usada pelo emissor (vocabulário, nível de formalidade, etc.) à do receptor e domínio de áreas de conhecimento semelhantes. Na língua oral, a falta de sintonia prejudica o diálogo, e, na língua escrita, provoca textos inadequados (por exemplo, em termos do vocabulário utilizado) e, até mesmo, incompreensíveis;
6. É possível perceber as marcas da organização do texto falado, à medida que vai sendo construído, o que pode gerar fragmentação, do ponto de vista sintático. Já o texto escrito não se deixa mostrar no seu processo de organização: apresenta-se pronto, com suas frases acabadas, coesas e mais complexas, do ponto de vista sintático.

A seguir são mostrados dois textos sobre o mesmo tema: o primeiro, escrito; o segundo, uma reprodução da língua oral:

Texto 01:

A exemplo dos homens do campo, eles também começam a trabalhar cedo. Mal o sol nasce e lá estão, cantando e se alternando na busca de barro e palha para erguer o futuro lar. Quando alguém se aproxima abandonam o serviço e voam para longe. Por isso foram enormes os cuidados e a paciência do fotógrafo para poder acompanhar o dia-a-dia de um casal de joão-de-barro, na construção de sua casa, numa velha jaqueira. (Revista Globo Rural, agosto/93)

Texto 02:

Você já viu um joão-de-barro? - Eu já porque lá no norte tem bastante. - Como é o ninho? - De barro.

- Você sabe como ele faz? - Faz na árvore, de manhã cedo. Ele vai na beira de um rio onde tem barro vermelho e mole. - E aí? - Aí ele começa a operação.

- Que operação é essa? - De carregar o barro para cima da árvore porque ele só faz em árvore. Ele vai levando o barro pra lá, é os dois que faz.

- Quem mais trabalha? - Parece que é o homem. Como a mulher é menor que o homem. Acho que é o homem.

- Eles deixam alguém acompanhar o trabalho? - De longe.

- Como é a casa deles? - A casa deles é de dois andares. Eles faz a sala e a cozinha. Na sala eles bota os ovinho e na frente guarda um monte de inseto, lagarta pra alimentar os bichinho. Entendeu? Aí quando eles nasce já tem um montão.

A língua escrita é mais específica no emprego do vocabulário. Em consequência, é mais precisa e menos alusiva do que a língua oral. Fávero, Andrade e Aquino (2002, p. 21) afirmam que “numa conversação, é necessário que os participantes consigam inferir do que se trata e o que se espera de cada um”.

É possível perceber as marcas da organização do texto falado, à medida que vai sendo construído, o que pode gerar fragmentação, do ponto de vista sintático. Já o texto escrito não se deixa mostrar no seu processo de organização: apresenta-se pronto, com suas frases acabadas, coesas, e mais complexas, do ponto de vista sintático.

Fávero, Andrade e Aquino (2002, p. 21) consideram que

Dado o caráter de imprevisibilidade em relação aos elementos estruturais, o texto deixa entrever plenamente seu processo de organização, tornando-se possível perceber sua estrutura, bem como suas estratégias organizacionais. Dessa forma, observam-se nessa modalidade de texto muitos cortes, interrupções, retomadas, sobreposições etc., de onde se deduz que, se o sistema de língua é o mesmo, tanto para a fala quanto para a escrita, as relações sintáticas são de outra ordem.

Fala e escrita constituem duas modalidades de uso da língua. Embora se utilizem do mesmo sistema linguístico, elas possuem características próprias. Segundo Marcuschi (2001), não significa, porém, que fala e escrita devam ser vistas de forma dicotômica, estanque, como era comum até há algum tempo e, por vezes, acontece ainda hoje. O autor postula que os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuo tipológico em cujas extremidades estariam, de um lado, a escrita formal e, de outro, a conversação espontânea, coloquial.

O que podemos observar é que muitos textos escritos se aproximam mais da fala conversacional. São os casos dos bilhetes, das cartas familiares e dos textos de humor, porque trazem uma linguagem peculiar e cotidiana. E, em alguns textos falados, podemos notar proximidades da escrita formal, no caso das conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros.

Segundo Kock (1997), a fala possui características próprias. Ela é relativamente não planejável por sua natureza interacional, pois necessita ser localmente planejada, ou seja, planejada e replanejada no jogo da linguagem; o texto falado apresenta em sua gênese o próprio processo de construção; o fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes, determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional; o texto falado apresenta sintaxe característica, sem, contudo, deixar de ter como pano de fundo a sintaxe geral da língua; a escrita é o resultado de um processo, portanto estática, ao passo que a fala é um processo, portanto, dinâmica.

Observamos que no texto falado, o planejamento ocorre juntamente com a fala, porque há necessidade de interação e de esclarecimento. Por isso a sua correção é simultânea. O falante precisa ser claro; o seu discurso tem que ser compreendido. Para que isso ocorra, então, muitas vezes ele faz interrupções, retoma alguns pontos e tenta explicar, corrigir ou modificar, para que haja interação. Nesse sentido é que podemos observar os reflexos da oralidade na escrita.

Sabemos que um texto escrito apresenta os seus resultados prontos, já elaborados, corrigidos, enquanto na fala, por ser momentânea, o falante necessita de muitos recursos para se fazer claro. Aí entram as correções, as repetições, as paráfrases, os reparos, todos esses recursos que, embora quebrem a sequência do assunto, também o fazem tornar-se mais objetivo.

Halliday (*apud* KOCH, 1997) capta bem essa diferença, utilizando a metáfora do quadro e do filme:

Para o leitor, o texto se apresenta de forma sinóptica: ele existe, estampado numa página – por trás dele vê-se um quadro. Já no caso do ouvinte, o texto atinge uma forma dinâmica, coreográfica: ele acontece, viajando através do ar – por trás dele é como se existisse não um quadro, mas um filme. (HALLIDAY, *apud* KOCH, 1997, p. 63).

Considerando as distinções entre fala e escrita apresentadas pelos autores, destacamos as propostas apresentadas por Marcuschi (1986, p. 42-43), que bem resumem, e contemplam as diferenças entre essas duas modalidades da língua:

- a. fala tende a ser plurissistêmica, com fatores verbais e não-verbais tais como a prosódia e a gestualidade, enquanto a escrita depende essencialmente do canal verbal;
- b. a fala, sobretudo a conversação, envolve uma interação mais direta, face a face, em contextos comuns e imediatos, com troca de falantes, pouca fixidez temática, maior espontaneidade, enquanto a escrita tende ao monólogo, sem troca de falantes, maior fixidez temática, integração e elaboração;

Segundo Silveira (2016), a comunicação não verbal citada no item a, se dá através de movimentos com a cabeça, expressão dos olhos e da face, gestos, toque, postura, aparência, orientação e proximidade e paralinguagem.

Marcuschi (1986, p. 42-43 ) continua a nos dizer que:

- c. a organização textual da fala exhibe maior frequência de redundâncias, repetições, elipses<sup>3</sup>, autocorreções, marcadores, ilocutórios<sup>4</sup> e elementos metacomunicativos do que na escrita, pois esta desenvolve outros mecanismos que resultam em diferenças sintáticas, semânticas e pragmáticas.

Barros (2000, p. 59-67) aponta como diferenciadores das modalidades fala e escrita, as “características temporais, espaciais e actoriais do discurso falado e escrito”. Quanto às características temporais: “Na fala, elaboração e produção coincidem no eixo temporal, enquanto na escrita há dois momentos diferentes, o primeiro em que se elabora o texto, o segundo em que ele é efetivamente produzido”. Daí decorrem as características:

- a) planejamento vs não-planejamento;
- b) ausência vs presença de marcas de formulação e de reformulação;
- c) continuidade vs descontinuidade.

---

<sup>3</sup> Por elipse entende-se a omissão de um termo da frase que seja facilmente subentendido.

<sup>4</sup> Corresponde ao ato que o locutor realiza quando pronuncia um enunciado em certas condições comunicativas e com certas intenções, tais como ordenar, avisar, criticar, perguntar, convidar, ameaçar, etc. Assim, num ato ilocutório, a intenção comunicativa de execução vem associada ao significado de determinado enunciado.

O espaço, segundo a autora, tem sido considerado como característica da fala, a que definiria a conversação face a face. Há autores, porém, que consideram essas características também de conversações por telefone, rádio amador, Internet, entre outras. De qualquer forma a unidade espacial é um elemento da fala “ideal”. Daí decorrem as características:

- a) presença vs ausência dos interlocutores;
- b) presença vs ausência do contexto situacional.

As características actoriais são relativas aos atores, que ela define como sujeitos que assumem papéis na organização narrativa do discurso.

Daí segundo Barros (2000, p. 67) resultam os seguintes traços:

- a) construção “coletivo” do texto (a pelo menos quatro mãos ou a duas vozes) e alternância de papéis (falante/ouvinte) vs construção “individual” do texto (ou a uma voz) e ausência de alternância de papéis (escritor/leitor);
- b) aproximação vs distanciamento da enunciação;
- c) descontração vs formalidade;
- d) simetria vs assimetria.

Barros (2000, p. 76) conclui seu estudo dizendo que:

As modalidades de língua aproximam-se ora da fala ora da escrita, conforme o critério considerado. Também afirma que língua e fala são definidas por um conjunto de elementos e como, em geral, nem todos estão presentes nos usos linguísticos, o que se tem de fato são posições intermediárias entre “língua” e “fala”.

Diante das ideias até aqui apresentadas sobre as modalidades oral e escrita, queremos deixar reflexões sobre nossa língua materna e também uma nova visão do trabalho com a língua no dia a dia escolar.

Trata-se de identificar a riqueza e a variedade de usos da língua em suas duas modalidades, valorizando a linguagem presente nos textos falados pelos alunos como ponto de partida para a reflexão sobre a sua língua materna.

Cabe ao professor orientar o aluno, a fim de que este possa adequar a escolha de uma variedade (dentro de uma das modalidades) ao contexto situacional, objetivando criar um efeito de sentido e ser compreendido por seu interlocutor.

Se o professor organiza sua aula com base nos textos produzidos por seus alunos e faz neles uma análise e discussão, então o aluno não será um simples espectador, mas um participante das atividades de linguagem desenvolvidas em classe.

### **3.1 A Proximidade entre Fala e Escrita (o continuum)**

A concepção de que há uma dicotomia entre a fala e a escrita é rebatida por linguistas como Marcuschi (2001), Fávero, Andrade, Aquino (2002) e Koch (1995). Segundo Marcuschi (2001, p. 37), "as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos". Esses linguistas citados concordam que a oralidade e a escrita se dão num continuum tipológico, ou seja, embora cada uma tenha suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre elas, nem, muito menos, grandes oposições. Concordam também que não existe uma superioridade de alguma das duas modalidades em relação a outra. A ideia de que a escrita é mais prestigiosa que a fala ocorre devido a uma postura ideológica. Ambas se destinam à interação verbal, em diferentes gêneros textuais, na diversidade dialetal e de registro.

Mesmo se considerarmos a questão de que o homem fala mais do que escreve, ainda assim, não poderíamos considerar a oralidade como sendo superior à escrita, nem muito menos que a escrita seria a representação da fala, pois como coloca Marcuschi (2005, p. 17):

A escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados.

A fala e a escrita são duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico: o sistema da Língua Portuguesa. Existem entre elas diferenças estruturais, porque diferem nos seus modos de aquisição, nas suas condições de produção, transmissão, recepção e uso, e nos meios pelos quais os elementos de estrutura são organizados.

Então, a questão equivocada de que a escrita é derivada e a fala é primária e deve ser desmistificada, uma vez que a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da fala: prosódia, gestualidade, movimentos do corpo, olhos, mímicas etc. Em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios para sua representação: parágrafos, tipos de letras, pontuação, grafia alfabética. Ambas, enfim, possuem um mesmo sistema linguístico que



permite a construção de textos coesos e coerentes em diversas variedades linguísticas. A manifestação do falante dentro de uma ou outra variedade está na sua forma de realização dentro de cada contexto situacional em que ele esteja inserido.

A representação física (grafia x som) não é considerada um problema relevante, pois na fala e na escrita, há modos diversos de organização. Linguistas, como Marcuschi (2001) e Fávero (2005), constataram que a escolha do léxico, tanto na fala como na escrita, varia do formal ao mais informal.

Em termos situacionais, segundo Fávero (2005), o fato de a oralidade ser resultado de uma construção conjunta de um falante com um ouvinte ou com um tópico em desenvolvimento e de seu planejamento ocorrer localmente, não permitindo um tempo longo, torna-a fragmentada e redundante. A escrita, ao contrário, é uma atividade que se realiza de modo solitário, o que permite maior tempo para sua elaboração, um maior envolvimento do autor com o texto, com um leitor imaginário ou com o tópico em questão.

Nas relações entre fala e escrita, é necessário que se levem em conta as condições de produção para a efetivação de um evento comunicativo, que são distintas em cada modalidade. Constata-se isso no Quadro 4 abaixo, de acordo com Fávero (2005, p. 74):

Quadro 4 - Condições de produção para a efetivação de um evento comunicativo

FALA	ESCRITA
- Interação face a face	- Interação a distância (espaço-temporal)
- Planejamento simultâneo ou quase simultâneo à produção.	- Planejamento anterior à produção
- Criação coletiva: administrada passo a passo -	Criação individual
- Impossibilidade de apagamento	- Possibilidade de revisão
- Sem condições de consulta a outros textos	- Livre consulta
- Reformulação pode ser promovida tanto pelo falante como pelo interlocutor	- A reformulação é promovida apenas pelo escritor
- Acesso imediato às reações do interlocutor	- Sem possibilidade de acesso imediato
- O falante pode processar o texto, redirecionando-o a partir das reações do interlocutor	- O escritor pode processar o texto a partir das possíveis reações do leitor
- O texto mostra todo seu processo de criação.	- O texto tende a esconder o seu processo de criação, mostrando apenas o resultado.

Fonte: Fávero (2005, p. 74).

Essas condições de produção irão contribuir para a formulação de aspectos específicos de textos em comparação com outros e não propriamente diferenças entre as modalidades.

Marcuschi (2001) afirma que autores como Chafe (1982, 1984, 1985), Tannen (1982, 1985), Gumperz (1982), Biber (1986, 1995), Blanche-Benveniste (1990), Halliday/Hasan (1989), percebem a relação fala e escrita dentro de um contínuo, seja tipológico ou da realidade cognitiva e social. Partem do pressuposto de não poder considerar como equivalentes as condições de produção e o contexto (situação física e condições cognitivas e pragmáticas) de produção. Marcuschi (2001) cita alguns contextos básicos dos usos da escrita no cotidiano: o trabalho; a escola; o dia-a-dia; a família; a vida burocrática; a atividade intelectual.

Em cada um desses contextos existem ênfases e objetivos variados. A relação entre a escrita e o contexto é que faz surgir gêneros textuais, formas comunicativas e expressões típicas.

Marcuschi (1995), sobre a noção de contexto, cita, dentre outros fatores, alguns dos mais importantes: a) participantes (características pessoais e relação entre eles); b) objetivos (os propósitos da comunicação); c) público (a noção do público a que se destina uma produção textual escrita ou falada constrói uma imagem e supõe partilhamentos que determinam o que e como dizer); d) tema (a matéria tratada e suas condições prévias); e) conhecimentos (sejam eles linguísticos ou enciclopédicos); f) situação comunicativa (envolvendo as condições em que se dá a produção textual); e g) gênero de texto (que diz respeito a fenômenos e organização superestrutural).

Notamos que para a construção de uma noção teórica de contexto não parece ser relevante a modalidade de uso da língua. Além disso, fica claro que contextualizar é essencialmente mais do que situar ou localizar fato e fenômeno no espaço e no tempo.

A perspectiva que vê a fala e a escrita dentro de um continuum é oposta à visão dicotômica. O próprio Marcuschi (1995, p. 13) escreve: “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico de práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”.

Fávero, Andrade e Aquino (2002, p. 75) reforçam o pensamento de Marcuschi ao comparar a fala e a escrita: “A respeito das distinções entre fala e escrita, verifica-se que elas revelam aspecto específico de um tipo de texto em comparação a outro e não propriamente diferenças entre as modalidades.

Fávero, Andrade e Aquino (2002, p. 72-73) esquematiza os componentes que fazem parte de uma situação comunicativa (falada ou escrita), de acordo com o Quadro 5:

Quadro 5 - Componentes de uma situação comunicativa falada ou escrita

<p><b>I – Papéis e características dos participantes</b></p> <p>A- Papéis comunicativos dos participantes</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- falante/escritor</li> <li>2- ouvinte/leitor</li> <li>3- audiência (facultativa)</li> </ol> <p>B- Características pessoais</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- personalidade, interesse, crenças etc.</li> <li>2- temporárias: modos, emoções etc.</li> </ol> <p>C- Características do grupo: classe social, grupo étnico, sexo, idade, ocupação, educação etc.</p>
<p><b>II- Relações entre os participantes</b></p> <p>A- No papel social: poder, status, etc.</p> <p>B- Pessoais: preferências, respeito etc.</p> <p>C- Extensão do conhecimento partilhado: conhecimento do mundo e específico.</p>
<p><b>III- Contexto</b></p> <p>A- Físico</p> <p>B- Temporal</p> <p>C- Extensão espaço-temporal compartilhada pelos participantes</p>
<p><b>IV- Propósito (finalidade do evento)</b></p> <p>A- Convencional</p> <p>B- Pessoal</p>
<p><b>V- Tópico discursivo (assunto ou tema do texto)</b></p>
<p><b>VI- Avaliação social</b></p> <p>A- Avaliação do evento comunicativo</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- valores partilhados por toda a cultura</li> <li>2- valores retidos por subculturas ou indivíduos</li> </ol> <p>B- Atitudes do locutor em relação ao conteúdo</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- sentimentos, julgamentos, atitudes</li> <li>2- tom ou modo</li> <li>3- grau de comprometimento em relação ao conteúdo</li> </ol>
<p><b>VII- Relação dos participantes com o texto: nível de envolvimento</b></p>
<p><b>VIII- Aspectos linguísticos e paralinguísticos</b></p> <p>A- Fala:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Léxico-sintático</li> <li>2- Paralinguístico</li> </ol> <p>B- Escrita</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1- léxico-sintático</li> </ol>

Fonte: Fávero, Andrade e Aquino (2002, p. 72-73).

O continuum fala e escrita refere-se à interação entre ambas as modalidades. O próprio Marcuschi (2001, p. 34) diz: “As relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois

elas refletem um constante dinamismo fundado no continuum que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua”.

Pontes (1988) cita um artigo de Deborah Tannen (1982) e confirma o contínuum língua oral/língua escrita:

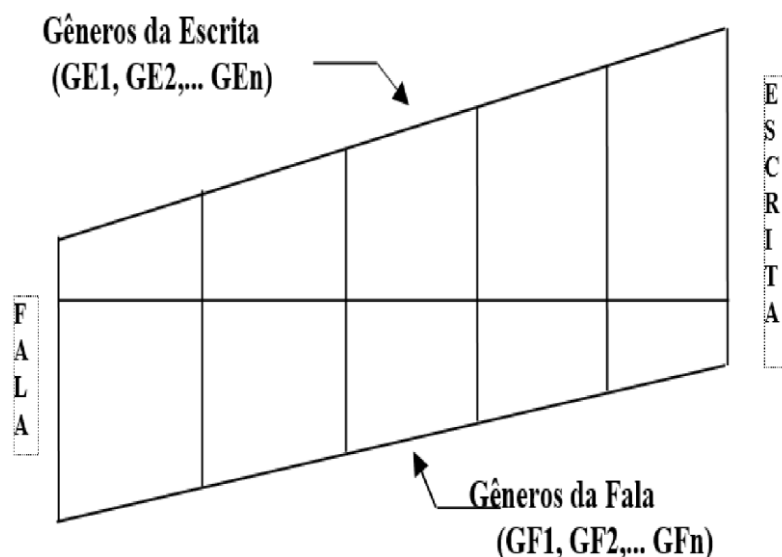
Ela (Tannen) analisa narrativas orais e escritas do mesmo acontecimento, feitas pelas mesmas pessoas e mostra que características que têm sido consideradas típicas da língua falada, como por exemplo o envolvimento, são encontradas na literatura e que características consideradas típicas da língua escrita, como a compactação ou integração, às vezes estão mais presentes na narrativa oral do que na escrita literária. Ela mostra, particularmente, que a língua oral das narrativas espontâneas está muito mais próxima da linguagem do conto do que de outras modalidades. O que é preciso, segundo ela, é levar em conta o gênero de texto: comparar, por exemplo, linguagem de tese com narrativa oral informal vai dar uma série de diferenças que podem ser devidas não ao fato de se tratar de língua oral ou escrita, respectivamente, mas sim ao gênero de texto. (PONTES 1988, p. 101).

Tannen (1982) demonstra que as diferenças formais entre fala e escrita são o gênero e o registro do texto. Estes possibilitam muitas vezes uma mistura das características próprias de cada uma das modalidades.

Pontes (1988) fala sobre a necessidade de diminuir-se o fosso entre a língua coloquial e a literatura, pois, entre elas, existem muito mais semelhanças do que se pensa. Esta autora, baseada em estudo de Lakoff e Johnson (1980), ressalta que a língua coloquial é repleta de metáforas e carrega consigo uma carga de oralidade.

O Gráfico de Marcuschi (2001) representa bem o contínuo dos gêneros textuais:

Gráfico 1 - Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais



Fonte: Marcuschi (2001, p. 38).

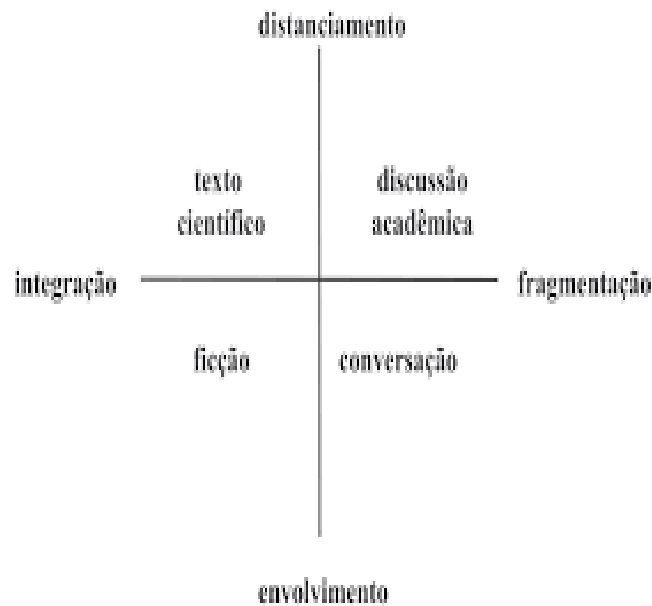
Marcuschi explica o gráfico apresentando os dois linguísticos (fala e escrita) em que se encontram os gêneros textuais (G), e observa que tanto a fala como a escrita se dão em dois contínuos:

- na linha dos gêneros textuais (GF1, GF2...GFn e GE1, GE2...Gen);
- na linha das características específicas de cada modalidade.

GF1 poderia ser considerado como uma conversação espontânea e GE1 poderia ser visto como uma conferência acadêmica num congresso. No entanto, os gêneros se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem “domínios mistos”.

Assim, Marcuschi, citado por Fávero (2005, p. 79) apresenta quatro gêneros textuais dentro de um contínuo, como se pode visualizar na Figura. 1. a seguir:

Figura 1 - Grau de envolvimento/distanciamento na fala e na escrita



Fonte: Fávero (2005, p. 79).

O texto científico pode apresentar um envolvimento e proximidade maior com a platéia se o orador inserir em seu discurso fatos de sua vida pessoal. Essa estratégia anula o distanciamento com o público e modifica a natureza propriamente escrita do discurso.

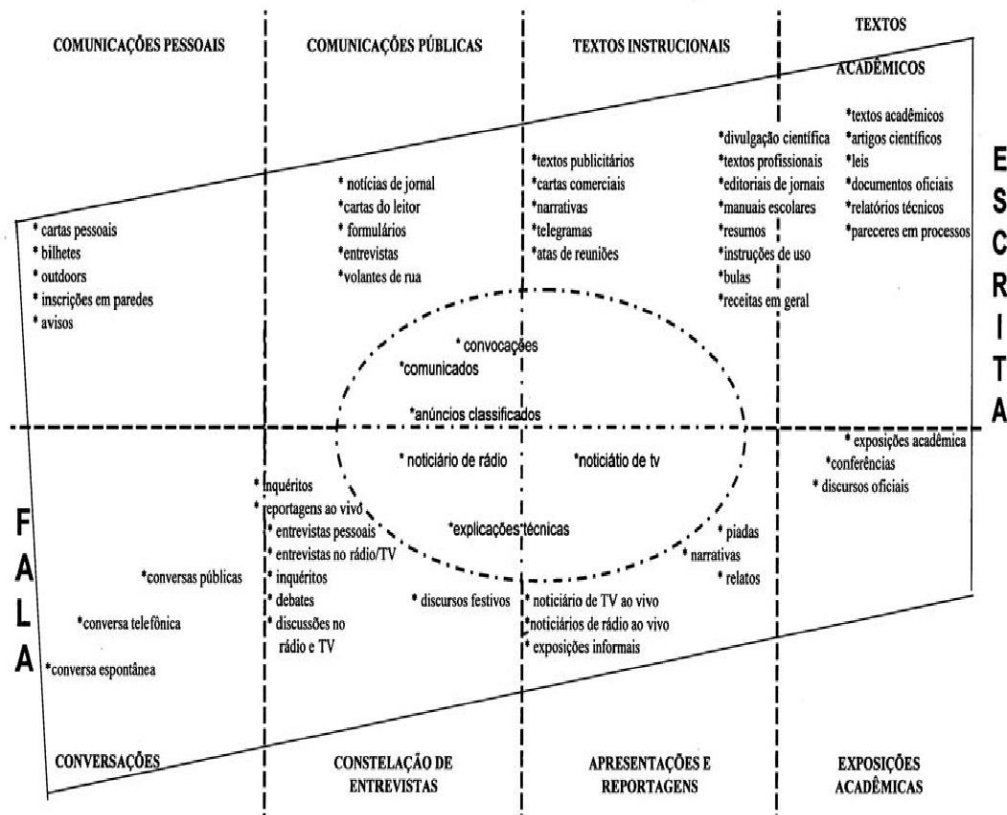
Daí ser relevante a afirmação de Marcuschi (2001, p. 42), segundo a qual: [...] o contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas 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.

A relação estabelecida entre a fala e a escrita, num contínuo de gêneros que vai da modalidade menos informal à modalidade mais formal, é apresentada na Figura abaixo, elaborado por Marcuschi (2001). O autor explicita a hipótese aqui postulada que contempla a relação fala/escrita numa visão não dicotômica sob o ponto de vista sociointeracional.

Figura 2 - Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita

Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi (2001, p. 41).

Como se pode ver, fala e escrita apresentam-se num contínuo que abrange vários gêneros textuais. Há uns que se aproximam mais da fala; outros, mais amplos no contexto, estão mais próximos da escrita. Não há padrão fechado. Os gêneros oscilam em manifestações orais ou escritas, e seu maior ou menor planejamento da linguagem dependerá das intenções do falante.

É lógico que há situações nas práticas sociais que exigem a presença de um determinado gênero textual. Há casos em que as proximidades entre fala e escrita são tão estreitas que parece haver uma mescla, ou quase uma fusão entre ambas tanto nas estratégias

textuais como nos contextos de realização. Há outros, entretanto, em que a distância é marcada, mas não a ponto de se ter dois sistemas linguísticos.

É interessante observar que uma carta pessoal escrita num estilo descontraído pode ser comparada a uma narrativa oral espontânea, enquanto que se constata muita diferença entre uma narrativa oral e um texto acadêmico escrito. Assim, em uma conferência científica escrita, o autor preocupa-se com a elaboração de um texto consistente e defensável, o qual pode se assemelhar mais a um texto escrito do que a uma conversação espontânea.

Segundo Koch (2009) O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza.

A mesma autora também nos diz que da mesma forma que muitos textos escritos se situam próximos ao polo da fala, também existem muitos textos falados que mais se aproximam do polo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), havendo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários.

### **3.2 Sociolinguística - A Variação Linguística**

Efetivamente, a Sociolinguística estuda a língua dentro das sociedades de fala, atentando para uma investigação que compara os aspectos linguísticos e sociais. Portanto, segundo Mollica (2003), a Sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Para ela, variantes são as diversas formas alternativas que configuram um fenômeno variável.

A heterogeneidade linguística decorre em função da existência de muitas modalidades escritas ou faladas e pressupõe a ocorrência da diversidade da língua e de variantes linguísticas distintas dentro das comunidades de usuários da língua (LABOV, 1994). Tanto maior será a diversidade quanto maior for a ocorrência de registros, estilos e variedades de emprego da língua. Mesmo no ato de escrever, por exemplo, um estilo mais ou menos informal ou menos coloquial oferece evidências de diferentes usos da língua escrita.

Conforme Labov (1994, p. 12):

Os procedimentos de linguística descritiva se baseiam no entendimento de que a língua é um conjunto estruturado de normas sociais. No passado, foi útil

considerar que tais normas eram invariantes e compartilhadas por todos os membros da comunidade linguística. Todavia, as análises do contexto social em que a língua é utilizada vieram demonstrar que muitos elementos da estrutura linguística estão implicados na variação sistemática que reflete tanto a mudança no tempo quanto os processos sociais extralinguísticos.

Então, para Labov, dois aspectos devem ser discutidos a respeito da natureza da linguagem: o caráter social dos fatos linguísticos e a variabilidade a que tais fatos se submetem.

Para nós, falantes da língua, trabalhar com a variação linguística na escola é uma forma de contribuir para que os alunos respeitem a diversidade linguística existente no país, diminuindo assim o preconceito linguístico.

Conforme Moura (2011, p. 2):

A sociolinguística superou a concepção estática da normatividade linguística e do objetivismo abstrato ao conceber a língua no seio da interação social, que muda e se transforma em função do contexto sócio-histórico, trazendo para a ordem do dia a questão da variação linguística, ou seja, para a teoria da variação, a língua sofre influência de fatores sociais e históricos que ocasionam a heterogeneidade linguística, seja dentro de um mesmo idioma ou entre diferentes línguas.

A heterogeneidade linguística decorre em função da existência de muitas modalidades escritas ou faladas e pressupõe a ocorrência da diversidade da língua e de variantes linguísticas distintas dentro das comunidades de usuários da língua (LABOV, 1994). Tanto maior será a diversidade quanto maior for a ocorrência de registros, estilos e variedades de emprego da língua. Mesmo no ato de escrever, por exemplo, um estilo mais ou menos informal ou menos coloquial oferece evidências de diferentes usos da língua escrita.

Moura (2011, p. 3) nos diz que:

A teoria da variação põe diante de nós a realidade tangível da língua: ela varia (socialmente) e muda no tempo (historicamente) e no espaço (geograficamente). A variação é sincrônica quando vários elementos de variação co-ocorrem simultaneamente e disputam espaço na comunidade de falantes. Um bom exemplo de variantes linguísticas desse tipo é a co-ocorrência entre o pronome pessoal “nós” e “a gente”, este último não registrado na gramática normativa, embora seja legitimado pelo uso cotidiano dos falantes.

Quando a variação diacrônica Moura (2011, p. 3) define como: “A variação é diacrônica quando um recorte histórico da língua mostra as diferenças de uma língua no passado



quando comparada ao presente: é o caso do português arcaico quando contraposto ao português contemporâneo”.

De acordo com Dino Preti (2003), a diversidade na língua de um grupo social, ou seja, o caráter social de uma língua é entendido como um sistema de sentido estabelecido que facilita aos seus falantes a possibilidade de comunicação. Sendo assim, entre sociedade e língua não existe uma ligação circunstancial. O autor continua:

Entre sociedade e língua, de fato, não há uma relação de mera causalidade. Desde que nascemos, um mundo de signos linguísticos nos cerca, e suas inúmeras possibilidades comunicativas começam a tornar-se reais a partir do momento em que, pela imitação e associação, começamos a formular nossas mensagens. E toda nossa vida em sociedade supõe um problema de intercâmbio e comunicação que se realiza fundamentalmente pela língua, o meio mais comum que dispomos para tal. (PRETI, 2003, p. 11).

Preti (2003) também afirma que a língua é o sustento de um desenvolvimento social, que envolve as relações do cotidiano e as atividades intelectuais dos membros de uma sociedade. Funciona como relação entre ser humano e corpo social e é entendida como demonstração de vida em um grupo social. Portanto, através dela, somos atualizados pelo contato com o mundo que nos cerca.

A Sociolinguista Bortoni-Ricardo (2004) faz uma análise das variações linguísticas faladas por brasileiros da zona rural e urbana. Ela enfoca essas variedades como perfeitamente explicáveis pela linguística moderna e não como uma regra tida como “errada”, mas “diferente” da única e categórica imposta pela elite de falantes letrados que possuem um uso linguístico gramatical normativo e tradicional entendendo, dessa forma, a “diferença” como “deficiência”.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), a diversidade linguística e a pluralidade cultural no Brasil são realizadas em um espaço físico de interação entre as pessoas que assumem papéis sociais denominado de “domínio social”. Dessa forma, as construções dos papéis sociais são realizadas no processo de interação humana através da linguagem. Nas palavras da autora:

Um domínio social é um espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais. Os papéis sociais são um conjunto de obrigações e de direitos definidos por normas socioculturais. Os papéis sociais são construídos no próprio processo de interação humana. Quando usamos a linguagem para nos comunicar, também estamos construindo e reforçando os papéis sociais próprios de cada domínio. (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 23).

Segundo Bortoni-Ricardo (2004), a superioridade de uma variedade linguística é uma das mentiras que estão enraizadas na cultura brasileira. A variedade regional é um instrumento

de identidade de um grupo social, ou seja, os hábitos culturais, o uso do linguajar da região é um motivo de orgulho para quem o possui.

Nas grandes metrópoles brasileiras, os falantes detentores de maior poder político e econômico possuem mais prestígio. Sendo assim, esses falantes transferem todo prestígio para variedade regional que falam e, por isso, passam a ser vistas como mais corretas e bonitas. Em resumo, conclui-se: “[...] o dialeto falado em uma região pobre pode vir a ser considerado um dialeto ‘ruim’ enquanto o dialeto falado em uma região rica e poderosa passa a ser visto como ‘bom’ dialeto”. (BORTONI – RICARDO, 2004, p. 34).

No Brasil, desde quando o Marquês de Pombal implantou a lei que tornou o ensino do português obrigatório, começou a existir pessoas (oriundas das classes populares de baixa renda e sem acesso à escola) que, como não sabiam o português, começaram a se comunicar através de palavras “aportuguesadas”. Além disso, surgiram várias gírias para facilitar a comunicação inclusive dos ricos que não iam ter grupos com seus próprios dialetos. As gírias tornaram-se moda que distinguem grupos e classes sociais.

Sobre este assunto, Ramos (1999, p. 4) nos diz que: “O que se convencionou chamar de língua portuguesa nada mais é do que um feixe de variedades linguísticas que caracterizam grupos sociais, situações, regiões, etc.” Determinada variedade sempre consegue se sobressair das demais por corresponder à classe social privilegiada, por razões políticas, econômicas e culturais. Essa variedade prestigiada é a norma culta.

Muitas tentativas foram, e continuam sendo feitas na Sociolinguística para um estudo mais sistematizado da variação linguística, permitindo que a interação verbal fosse observada a partir de vários ângulos, marcados pelas diferenças entre língua falada e escrita (variações de modalidade); pelo fator tempo (variações diacrônicas); pelo fator espaço (variações diatópicas); pela estratificação sociocultural dos falantes (variações diastráticas); pelo contexto e situação de comunicação (variações diafásicas).

Se fosse possível estudar essas diferentes espécies de variações, na escola, relacionando-as entre si, na sua natural interdependência, poderíamos chegar a uma abrangência total dos usos de uma língua, nos aspectos sintáticos, das formações morfológicas, das variedades fonéticas, das diferenças semânticas do léxico e dos recursos estilísticos.

De acordo com Bagno, Gagné e Stubbs (2002, p. 17), a escola não deve, como fez a muito tempo, se furtar a reconhecer a teoria da variação da língua, “cujas investigações puseram a nu a absoluta falta de fundamentação empírica e teórica para o prosseguimento de uma pedagogia linguística centrada na velha noção de erro”.

O fenômeno da heterogeneidade linguística é uma decorrência da própria diversidade na estrutura social. Assim como não há sociedade homogênea ou uniforme, por menor que seja, também não há língua uniforme e homogênea. As línguas variam porque são dinâmicas e porque não são determinadas de modo rígido.

É necessário democratizar o ensino escolar, tornando-o aberto para as múltiplas variedades linguísticas (sociais, regionais, profissionais, etárias) que qualquer língua viva possui. O objetivo não é substituir um uso por outro, afirma Bagno, Gagné e Stubs (2002), mas familiarizar a criança, o aluno com a diversidade linguística. Nesse caso, não se pretende pulverizar a qualquer custo a norma culta, mas fazer o aluno competente em reconhecer os diversos usos da língua, inclusive o da norma culta. Portanto, o que se pretende, é uma democracia quanto ao reconhecimento dos usos – substituindo-se o hegemônico e exclusivo lugar que só a norma culta possui.

Bagno (2000, p. 25) nos diz que

No momento em que se estabelece uma norma-padrão, ela ganha tanta importância e tanto prestígio social que todas as demais variedades são consideradas ‘impróprias’, ‘inadequadas’, ‘feias’, ‘erradas’, ‘deficientes’, ‘pobres’. E esta norma-padrão passa a ser designada como o nome da língua, como se ela fosse a única representante legítima e legal dos falantes desta língua.

A proposta de Bagno (1999) que ele propriamente chama de “educação linguística”, desenvolve metodologia própria, baseada na variação, e tem como espelho a metodologia das pesquisas descritivas das línguas. Seu propósito é transformar a atividade de pesquisa na escola numa verdadeira fonte de aquisição de conhecimento. Seu referencial prático-metodológico mostra sobretudo como pesquisar e ensinar em sala de aula contrapondo a gramática normativa com dados de fala colhidos no cotidiano ou registros usuais formais ou informais como textos de jornais, revistas, histórias em quadrinhos, tiras de humor, bate-papo virtual, dentre outros.

Bagno (2000) explica que, os motivos pela escolha de uma variedade para servir como padrão da língua, “não tem nada a ver com qualidades intrínsecas, internas ou linguísticas dessa variedade” (p. 25). Toda variedade desempenha o mesmo papel de comunicação e de interação entre os seres humanos. Cita como exemplo dessa escolha o italiano, que é originado da Toscana. O prestígio e importância cultural dessa região tornou sua língua a mais culta de toda Itália. Da mesma forma aconteceu na Espanha, que adotou a língua oficial da região de Castela – o castelhano.

No Brasil não foi diferente. No século XX, a importância econômica de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, tornou o português formal, empregado nas classes sociais privilegiadas desses estados, o português-padrão do Brasil. Por esta razão – continua Bagno (2000, p. 26) – as variedades de outra região, como a nordestina, são consideradas “engraçadas”, “divertidas”, “pitorescas” e até “grosseiras”, “erradas” e “feias” pelos falantes do Sudeste.

As variações linguísticas apresentam diferentes características históricas, culturais e geográficas e podem ser observadas na língua falada por seus habitantes, ou seja, o português falado no Nordeste brasileiro é diferente do português do Sul do país, sendo assim, devem ser considerados como variações e não como erros.

Desse modo, a escola e o corpo docente devem sempre respeitar a forma que cada aluno se expressa, estando ele dentro do ambiente escolar. No território brasileiro, ou seja, nos Estados, Municípios e nas comunidades carentes, a língua falada tem características especiais e distingue, portanto, os valores e diferenças de cada região.

Retomamos a afirmação de Bagno (2000, p. 27-28):

A tão celebrada unidade linguística do Brasil não passa de um mito, isto é, é uma ideia muito bonita, muito conveniente, mas falsa, e, para piorar, também prejudicial à educação, porque simplifica a realidade que, como vimos, é bastante complexa. No Brasil, portanto, não se fala “uma só língua portuguesa”. Fala-se um certo número de variedades do português, das quais algumas chegaram ao posto de norma padrão, por motivo que não são de ordem linguística, mas histórica, econômica, social e cultural.

Para Cagliari (2000) “para a escola aceitar a variação linguística como um fato linguístico, precisa mudar toda a sua visão de valores educacionais”. Para o autor, os professores ficam responsáveis por discutir esses termos em sala de aula com os alunos, quais implicações existem nas variações, qual a sua contribuição sociocultural e o porquê da existência das mesmas.

Segundo Bagno (2009) às práticas pedagógicas devem estar em sintonia com as transformações sociais, para o autor a sociedade brasileira de hoje está muito diferente daquela do século XX é necessário um novo olhar com uma postura reflexiva sobre o que se quer ensinar aos alunos e de que forma, quais desafios irão ser proporcionados aos mesmos e o que se pretende alcançar com determinada metodologia, o importante é que o professor abrace seus alunos cumprindo com papel de ensinar valorizando o indivíduo e não descumprido o mesmo por que tem uma forma de falar diferente.

O linguista Marcos Bagno é outro autor que pretende conscientizar os educadores, principalmente os de Língua Portuguesa, da necessidade de repensar a prática escolar, relacionando-a ao preconceito linguístico existente na sociedade e na escola.

O estudo das variações linguísticas requer do educador a percepção de que essa existência não é por acaso que se é dada de forma inerente à língua, portanto é fundamental significar a importância das variações. É fato certo que as variações linguísticas estão presentes na vida dos alunos.

O ensino escolar deve estar aberto às diferentes variações linguísticas, o reconhecimento e avaliação das características de cada aluno é fundamental na condução de uma educação significativa. É necessário conhecer as variações existentes naquele espaço escolar e que o professor não fique preso a uma norma padrão.

#### **4 O CONTEXTO SITUACIONAL E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA MODALIDADE ORAL**

Como vimos anteriormente, a linguagem é a forma que usamos para nos comunicarmos uns com os outros. Seja oral ou escrita, ela segue padrões adotados pela sociedade e esses se adequam dependendo da situação ou do ambiente em que o indivíduo se encontra, ou seja, o contexto de uso social da língua, que pode exigir de nós um grau maior ou menor de informalidade ou formalidade.

Podemos exemplificar o que foi dito, quando numa conversa com amigos, em um nível informal, é permitido socialmente utilizarmos gírias, palavras ou expressões regionais que não irão ser consideradas por essas pessoas íntimas como inadequadas, porém, se for uma situação de se apresentar em uma entrevista para um trabalho, isso exige que o candidato esteja pronto para o momento, usando palavras e transmitindo informações bem contextualizadas, coesas e coerentes, que sejam de acordo com essa necessidade de uso social.

Se colocarmos outro exemplo, como uma aula em uma banca examinadora de um concurso, onde todos estão prestando atenção em cada palavra que o palestrante tem a dizer naquele momento, além da exigência de uma comunicação formal, temos a necessidade de uma fala que demonstre o conhecimento técnico-científico necessário para a visão positiva dos que estão ali para avaliar o candidato. Então, ainda assim, mesmo nos momentos informais ou formais, existem adequações de acordo com ambientes ou contexto social de uso da língua.

São essas condições de uso que os linguistas modernos, principalmente dedicados à sociolinguística, selecionados na fundamentação teórica deste trabalho, defendem como necessárias à compreensão da língua. Temos como exemplo a visão de Marcuschi (2001), que considera a língua dentro de um continuum, ou seja, um todo integrado e que também deve ser estudada na escola dentro do contexto social, observando, obviamente, as características peculiares pertencentes tanto a linguagem escrita como a oral, suas variações e permitindo que uma modalidade auxilie na compreensão da outra. Outros autores chamam atenção, principalmente, para o estudo da língua oral, levando em conta que por muito tempo, esta foi vista somente como complemento do ensino da língua escrita no contexto escolar.

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2002), a língua falada já foi considerada como lugar do “caos”, por conter um volume considerável de elementos pragmáticos (pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos, entre outros). Entretanto, com o surgimento dos estudos do texto, desviou-se o foco do produto para

o processo. A linguagem, então, deixa de ser vista como mera verbalização e passa-se a estudar as condições de produção de cada atividade internacional.

Segundo os autores, devido aos seus elementos pragmáticos (pausas, hesitações, repetições etc.) a língua falada foi considerada durante muito tempo o lugar da desorganização. No entanto, com os estudos do texto o enfoque passa a ser a língua em uso, ou seja, é a partir dessa virada pragmática que surge uma nova concepção de língua e linguagem, conseqüentemente, a percepção de que a língua falada também tem sua estrutura e, portanto, possível de ser estudada.

Fávero, Andrade e Aquino (2002, p. 21) salientam que, “a produção de um texto falado corresponde a uma atividade social que requer a coordenação de esforços de pelo menos dois indivíduos que têm algum objetivo comum.”. Nesse sentido, compreendemos que textos falados são produzidos em eventos de comunicação, que podem ser formais e informais, com graus diferentes de preparo, sendo influenciados pela relação entre participantes, o canal usado e outras especificidades. Assim sendo, os textos por meio dos quais interagimos sofrem as influências das diversas interações em nossas práticas sociais do dia a dia, sejam elas mais ou menos espontâneas, sejam mais ou menos formais.

A pesquisa de Marcuschi (2001, p. 16) focaliza a temática de língua e texto em um conjunto de práticas sociais, defendendo um posicionamento de que “as línguas se fundamentam em usos”. Salienta o autor que, “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias [...]”. Dessa forma, podemos entender que essas duas modalidades “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, 2001, p. 17). Salientando o ponto de vista desse pesquisador, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis na nossa vida, tendo em vista os vários contextos de uso, seja na esfera burocrática, na família, na escola, entre outros.

Nessa direção, a observação feita por Marcuschi (2001, p. 25) com relação às práticas sociais torna-se relevante para compreender a questão central deste estudo. A oralidade é definida como “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. Essas afirmações implicam que produzimos textos orais em conversações, nas participações em debates, seminários, conferências, aulas, para citar alguns gêneros, com maior ou menor grau de planejamento, formalidade, todos estes caracterizados como práticas orais.

Segundo Marcuschi (2001), essa nova perspectiva ocorreu no início da década de 80, em resposta aos estudos das três últimas décadas anteriores que examinaram a escrita e oralidade como opostas, dicotômicas, supervalorizando o processo escrito como prática cognitiva superior. Neste caso, considerava-se a oralidade e o letramento como dicotômicos atribuindo-se à escrita valores cognitivos mais importantes, não observando, também, as relações entre a língua e as práticas sociais.

Koch (2015) esclarece que embora o texto falado se utilize do mesmo sistema linguístico da escrita, ele possui suas características próprias, ou seja, a escrita não constitui mera transcrição da fala.

Marcuschi (2008, p. 191) confirma o que diz Koch: “Portanto, não postulamos uma simetria de representação entre fala e escrita, mas uma relação sistêmica no aspecto central das articulações estritamente linguísticas”. De acordo com o autor, é impossível situar oralidade e escrita num sistema linguístico diferente, de maneira que ambas fazem parte do mesmo sistema linguístico, pois se realizam por meio de uma única gramática. Porém, do ponto de vista dos signos, possuem muitas diferenças, de tal modo que a escrita não é a representação da fala.

Para que se faça o estudo da língua falada é necessário, segundo Fávero, Andrade e Aquino (2002, p. 15), analisar como se instaura a conversação, que a autora define como “atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios do cotidiano”.

O evento da fala acontece num determinado tempo e situação social, sendo face a face ou por outros meios, como telefone, internet entre outras. Em algumas pesquisas como a de Andrade (2011), podemos observar as características de um texto falado com opinião sobre veículos de comunicação:

*L2. bom... o... eu tenho impressão que o rádio provocou uma revolução...no país na medida que:... ahn principalmente o rádio de pilha né? quer dizer o rádio de pilha representou a quebra de um isolamento do homem do campo principalmente quer dizer então o homem do campo que NUNca teria CONdição de ouVIR:: faLAR:: de outras coisas... de outros lugares... de outras pessoas entende? através do rádio de pilha... ele pôde se ligar ao resto do mundo saber que existem outros lugares outras pessoas que existe um governo que existem atos do governo... de modo que:: o rádio eu acho que tem um papel até... numa certa medida... ele provocou pelo alCANce que tem uma revolução até maiOR do que a televisão... o que significou a QUEbra do isolamento... entende? de certas pessoas... a gente vê hoje o operário de obra*



*com o rádio de pilha debaixo do braço durante todo o tempo que ele está trabalhando... quer dizer se esse canal que é o rádio fosse usado da mesma forma como eu mencionei a televisão... num sentido cultural educativo de boas músicas e de... numa linha realmente de crescimento do homem se o Ministério da Educação cuidasse realMENTe de que Estes veículos... de telecomunicações se colocassem a serviço da cultura e da educação seria uma beleza né? (NURC/SP – D2 255 [diálogos entre dois informantes], linhas 708-731, p. 116-117).*

Verificamos que o texto acima apresenta características próprias da língua falada, como afirma Andrade (2011):

a - Marcadores conversacionais (elementos típicos da fala que não integram o conteúdo do texto, apresentando valor tipicamente interacional): bom, eu acho que, quer dizer, então, entende? né?).

b - Marcas prosódicas (de pronúncia), tais como: alongamentos: ou VIR:: faLAR:: (marcado com :: ); entonação enfática (exemplo anterior, marcado com letra em caixa alta); hesitações: na medida em que... ahn (uso do marcador ahn associado ao alongamento).

c - Repetição: o rádio de pilha né? quer dizer o rádio de pilha.

d - Correção: o rádio eu acho que tem um papel até... numa certa medida... ele provocou pelo alCANce que tem uma revolução até maiOr do que a televisão...

e - Paráfrase (relação de equivalência semântica): através do rádio de pilha... ele pôde se ligar ao resto do mundo saber que existem outros lugares outras pessoas que existe um governo...

Os chamados de registros ou níveis de fala, segundo (PRETI, 1994), se configuram pelo maior ou menor grau de formalidade ou informalidade.

Um falante adota, portanto, diferentes níveis e registros da língua ao falar, dependendo das circunstâncias em que se encontra: conversando com amigos, expondo um tema histórico na sala de aula ou dialogando com colegas de trabalho.

O nível culto, mais utilizado em ocasiões formais, é também aquele que mais obedece às regras gramaticais.

Por outro lado, o nível coloquial ou popular é utilizado na conversação diária, em situações informais, descontraídas. Sendo assim, há nesse nível de linguagem o registro informal da língua, ou seja, uma utilização mais espontânea e criativa da linguagem.

Segundo Halliday (1974):

Em determinada dimensão, a variedade de uma língua que um indivíduo usa é determinada pelo que ele é. Todo falante aprendeu, como sua L1 (uma designação para língua materna), uma particular variedade da língua de sua comunidade linguística e essa pode ser diferente em algum ou todos os níveis de outras variedades da mesma língua apreendidas por outros falantes como sua L1. Tal variedade, identificada segundo essa dimensão, chama-se dialeto. (HALLIDAY, 1974, p. 105).

Conforme Preti (1999), a norma culta apresenta as seguintes características: é a variante de maior prestígio social na comunidade; é realizada com certa uniformidade pelos membros do grupo social de padrão cultural mais elevado; é a que cumpre o papel de impedir a fragmentação dialetal; é ensinada pela escola; é usada na escrita em gêneros discursivos em que há maior formalidade; é a que mais se aproxima dos padrões da prescrição da gramática tradicional; é a mais empregada na literatura e é empregada pelas pessoas cultas em diferentes situações de formalidade.

Ainda segundo Preti (1999) a norma popular<sup>5</sup>, que não é objeto de estudo ou ensino, nem contam com um meio de divulgação amplo e só chegam a nós por meio das descrições feitas por linguistas, tem as seguintes características: economia nas marcas de gênero, número e pessoa; redução das pessoas gramaticais do verbo; mistura da 2ª com a 3ª pessoa no singular; uso intenso da expressão a gente em lugar de eu e nós; redução dos tempos da conjugação verbal e de certas pessoas, como a perda quase total do futuro do presente e do pretérito-mais-perfeito no indicativo; do presente do subjuntivo; do infinitivo pessoal; falta de correlação verbal entre os tempos; redução do processo subordinativo em benefício da frase simples e da coordenação; maior emprego da voz ativa em lugar da passiva; predomínio das regências verbais diretas; simplificação gramatical da frase e emprego dos pronomes pessoais retos como objetos.

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2002, 15):

Para os estudos da língua falada, torna-se fundamental analisar como se instaura a conversação. Esta é definida como atividade na qual interação dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente sobre temas próprios do cotidiano. Eles organizam sua fala em turnos, que se alternam sem uma disposição fixa, o que caracteriza o encontro em relativamente simétrico ou relativamente assimétrico.

---

<sup>5</sup> A pesquisa de Preti (1999, p. 25), realizada a partir do corpus do Projeto NURC/SP (Norma Urbana Culta), revelou a existência de uma linguagem urbana comum, caracterizada por marcas de linguagem culta e também de linguagem popular.

Fávero, Andrade e Aquino (2002) citam o trabalho de Ventola (1979), que propõe um modelo de organização conversacional a partir de conversações espontâneas, valorizando as seguintes variáveis: tópico ou assunto, tipo de situação, papéis dos participantes, modo e meio do discurso.

O *tópico ou assunto* é o meio de estabelecimento e manutenção dos relacionamentos sociais, já que abre o canal de comunicação e propicia o contato entre os participantes.

No *tipo de situação*, se for um encontro face a face, os participantes precisam estar atentos às atividades verbais e não-verbais, pois ambas podem afetar a conversação.

Com relação ao *papel dos participantes*, temos que nos comportar de um modo particular de acordo com o social.

O modo é determinado pelo propósito da interação e tipo de formalidade e o *meio* corresponde ao canal de comunicação pelo qual a mensagem é transmitida oralmente, seja face a face, via telefone, internet etc.

Conforme afirma Marcuschi (2001, p.17) “o homem é um ser que fala e não um ser que escreve”. Essa assertiva condiz com nossas ações diárias como, por exemplo: desejar um bom dia, falar ao telefone com um amigo, relatar fatos ocorridos, pedir uma informação a alguém, cantar, entre outros. Toda essa discussão em torno das atividades orais não se trata de uma tentativa de colocar a fala em um patamar superior à escrita, mas, principalmente, entender que escrevemos menos e falamos mais. Não teria como ser diferente, uma vez que a troca de informações, permanentemente através da escrita seria inviável.

A atividade discursiva do homem dá-se ora no contexto da fala, ora no da escrita, mas não precisamos refletir para nos darmos conta que ao interagirmos diariamente, os textos orais se fazem mais presentes que os escritos, isso por uma questão óbvia o homem é um ser, naturalmente, de tradição oral.

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2002), com relação a atividade oral:

Para participar de atividades dessa natureza, são precisos conhecimentos e habilidades que vão além da competência gramatical, necessária para decodificar mensagens isoladas, pois as atividades conversacionais têm propriedades dialógicas que diferem das propriedades dos enunciados ou dos textos escritos. (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002, p. 23).

A oralidade se caracteriza por características que podemos apreendê-las como naturais dos seres humanos, há a interação face a face entre os interlocutores a qual possibilita a “correção” imediata de alguma mensagem não compreendida, os gestos e também as expressões faciais

podem auxiliar assim, como o tom de voz, as interrupções, repetições, hesitações na fala, entre outras.

No ato da fala, locutores e interlocutores participam e adequam seu discurso ao contexto situacional, de forma planejada ou não, o que exige dos participantes, habilidades interpretativas e conhecimentos socioculturais, por isso, não se restringe à decodificação de palavras, sendo assim, uma atividade de interação espontânea entendida como recursos linguísticos essenciais.

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2002, p. 71-72):

Para analisar adequadamente um texto (falado ou escrito), é preciso identificar os componentes que fazem parte da situação comunicativa, suas características pessoais (personalidade, interesses, crenças, modos e emoções) e de seu grupo social (classe social, grupo étnico, sexo, idade, ocupação, educação, entre outros), pois eles favorecem a interpretação dos papéis dos interlocutores (falante-ouvinte-audiência (facultativa)/escritor-leitor) num evento particular, determinado, dados os componentes linguísticos desse texto. “São também relevantes para a análise as relações entre os participantes, a observação do papel social (poder, status), das relações pessoais (preferências, respeito) e a extensão do conhecimento partilhado.

A Análise da Conversação, segundo Marcuschi (1998), não faz uso das mesmas unidades sintáticas usadas por outras vertentes da Linguística que se preocupam com textos escritos. Segundo ele, as unidades da conversação não obedecem a princípios apenas sintáticos, mas também a princípios comunicativos. Esses princípios comunicativos têm como objetivo garantir a demarcação da comunicação.

Para Marcuschi (2001), tais recursos podem ser divididos em três tipos: verbais, não-verbais e suprasegmentais. Os marcadores conversacionais *verbais* formam uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas, de grande ocorrência e recorrência. Não contribuem com informação nova para o desenvolvimento do tópico, mas situam no contexto geral.

As palavras e expressões dividem-se em lexicalizados (entendeu? Sabe?) e não lexicalizados (mm, ahã, ué). Os marcadores conversacionais *verbais* lexicalizados podem ser considerados como marcadores simples (sabe?) ou marcadores compostos (quer dizer, no fundo), ou ainda como marcadores oracionais ou marcadores combinados (mas acho que) (URBANO, 2001).

Os marcadores conversacionais não-verbais ou paralinguísticos, tais como o olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação, têm um papel fundamental na interação face a face.

Os marcadores suprasegmentais são: entonação de voz, alongamento de vogais ou consoantes, pausas, silabações, onomatopeias, dentre outros. Esses marcadores são usados para sinalizar emoções. É um recurso muito utilizado por contadores de histórias, quando enfatizam uma sílaba de uma palavra como recurso para transmitir uma sensação ao ouvinte. São exemplos desses marcadores: Que friiiiiio! (ênfase na vogal). Então o carro bateu e kabum! (onomatopeia); Isso é im-pos-sí-vel! (silabação); Eu quero é maissss! (alongamento de consoante); De repente paramos e... não ouvimos mais nada! (pausa).

Diante de toda essa descrição das características da comunicação oral, entende-se a fala como sendo contextualizada. É sempre necessário um contexto para que se possa entender a ideia a ser comunicada. A fala tem um elemento situacional, com recursos onde podemos apontar, fazer um sinal, diferente da escrita. Tem também muitos elementos simbólicos com gestualidade, tom de voz, velocidade, pausa. Todos esses recursos irão depender do contexto situacional onde ocorre a comunicação.

A importância de todo esse estudo das condições de produção da língua oral para o ensino da oralidade, tem como objetivo que o aluno consiga fazer adequação dos usos linguísticos, de acordo com o contexto comunicativo. Este deve ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto falado ou escrito a diferentes situações de interlocução, já que agindo assim, irá demonstrar competência linguística e domínio do idioma do qual faz uso.

O estudo da integração fala/escrita se faz de extrema importância, por isso está cada vez mais se exigindo pesquisas neste âmbito.

#### **4.1 A Linguagem Oral na Escola**

Nas grandes civilizações, a língua é o suporte de uma dinâmica social que compreende não só as relações diárias entre os membros da comunidade como também uma atividade intelectual, que vai desde o fluxo informativo dos meios de comunicação de massa até a vida cultural, científica ou literária (PRETI, 2003).

Segundo Bechara (2009, p. 16), “entende-se por linguagem qualquer sistema de signos simbólicos empregados na intercomunicação social para expressar e comunicar ideias e sentimentos, isto é, os conteúdos da consciência”.

Cada falante é único, a língua nunca é usada de forma homogênea. Em todos os idiomas haverá alguma variação devido a vários fatores como época, região, classe social, entre outros.

Além das características do falante da língua é preciso lembrar que, para se fazer entender, qualquer pessoa precisa estar em sintonia com o seu interlocutor e isto é facilmente observável na maneira como nos dirigimos, por exemplo, a uma criança, a um colega de trabalho, a uma autoridade. Escolhemos palavras, modos de dizer, para cada uma dessas situações. Portanto, uma mesma pessoa, dependendo do meio em que se encontra, das pessoas com quem se comunica, usará diferentes níveis de linguagem.

Assim, segundo Bechara (1987), o ensino deve levar o aluno a adquirir um grau de letramento que possibilite desenvolver habilidades de linguagem e mostrar a grande variedade de usos da fala – a língua não é homogênea e monolítica -, trabalhando os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades – a falada e a escrita. Como afirma Bechara (1987, p.14), “[...] tornar o aluno “poliglota” dentro de sua própria língua, para que possa optar pelo registro adequado a cada situação comunicativa”.

Marcuschi (1997, p. 41) nos diz que há muito o que se fazer no campo do ensino oral nos livros didáticos:

Mais penosa afigura-se, no entanto, a inserção de reflexões e dados sobre a língua falada. Claudicam a teoria, a terminologia e as observações empíricas. Os autores dos manuais didáticos, em sua maioria, não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monolítica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas entre fala e escrita.

As pesquisadoras Cavalcante e Melo (2007, p. 93) pautam-se nas considerações de Marcuschi (2001), compartilhando com aquele autor a visão de que oralidade e a escrita são duas práticas sociais de uso da língua, consideradas como formas de manifestação textual, sendo ambas normatizadas. Assim, assumindo uma postura que desfaz a superioridade da escrita sobre a oralidade, as autoras indagam sobre o campo de atuação da oralidade na escola e fazem as seguintes perguntas: “que gêneros abordar no tratamento da oralidade? Como tratar das estratégias textuais nos gêneros orais, levando em consideração as peculiaridades da modalidade oral e dos gêneros em si? E que gêneros privilegiar neste trabalho?”

A partir dessas indagações, as estudiosas salientam que, inicialmente, deve-se ter clareza acerca do gênero oral a ser ensinado, no que se refere às características constitutivas e de que maneira os aspectos inerentes a estes podem ser tomados como objetos no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Nesse sentido, Cavalcante e Melo (2007) apresentam quadros sistematizados para salientar alguns aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística que podem ser observados em gêneros orais e ser explorados em

sala de aula, os quais transcrevemos, a seguir, no quadro 1, adaptado pelas autoras de um quadro apresentado por Marcuschi (2002):

Quadro 6 - Aspectos extralinguísticos

a) Grau de publicidade	<b>número de participantes (produtores e receptores) ou tamanho do público envolvido na situação comunicativa;</b>
b) Grau de intimidade dos participantes	<b>conhecimento entre os participantes;</b> conhecimentos partilhados, grau de institucionalização do evento;
c) Grau da participação emocional	afetividade, relacionamento na situação, emocionalidade e expressividade;
d) Proximidade física dos parceiros de comunicação	comunicação face a face, distanciada, no mesmo tempo ou em tempos diversos;
e) Grau de cooperação	possibilidade de atuação direta no evento, tal como no diálogo ou num texto monologado ou produzido à distância;
f) Grau de espontaneidade	comunicação preparada previamente ou não;
g) Fixação temática	<b>o tema é ou não fixado com antecedência; o tema é espontâneo;</b>

Fonte: Cavalcante e Melo (2007, p. 93-94).

O Quadro 6 revela que diferentes gêneros da oralidade apresentam características ou aspectos que podem ser encontrados em maior ou menor grau em cada um deles. Para exemplificar, as autoras tomam por base a conversa e a palestra. Uma palestra faz parte do gênero público, enquanto a conversa pertence ao privado; na palestra, o conhecimento dos participantes é partilhado; na conversa, é íntimo. Além disso, na palestra, a possibilidade de participação na produção textual é baixa, assim como a espontaneidade; na conversa, a produção textual é de natureza interativa, a dialogicidade é observada na troca de falantes, apresenta alta espontaneidade, forte participação emocional e afetiva, apresentando liberdade quanto ao tema; enquanto isso, a palestra é monológica, sendo o tema previamente fixado.

O Quadro 7, a seguir, de Cavalcante e Melo (2007) traz os aspectos paralinguísticos e cinésicos, tomando por base a proposta de Schneuwly e Dolz (2004).

Quadro 7 - Aspectos paralinguísticos e cinésicos

Fenômeno	Características
Aspectos paralinguísticos	Qualidade de voz (aguda, rouca, grave, sussurrada, infantilizada); Elocução e pausas; Risos/suspiros/choro/irritação
Aspectos cinésicos	Atitudes corporais (postura variada: ereta, inclinada, etc.);

	Gestos (mexer com as mãos, gestos ritualizados, como acenar, apontar, chamar, fazer sinal de ruim, de bom, etc.); Troca de olhares; Mímicas faciais
--	---

Fonte: Cavalcante e Melo (2007, p. 95).

A observação que fazemos é que esses aspectos ressaltados por Cavalcante e Melo (2007) no Quadro 7 podem ser identificados nos gêneros orais em maior ou menor escala, dependendo se ocorrem em espaços de mais ou menos informalidade, conforme a situação de interação. Assim, são relevantes para as análises e reflexões em sala de aula de língua materna.

O Quadro 8, a seguir, apresentado pelas pesquisadoras reúne os aspectos linguísticos característicos dos gêneros orais, adaptado de Schneuwly; Dolz *et al.* (2004) por Cavalcante e Melo (2007).

Quadro 8 - Aspectos linguísticos

Fenômenos	Características
Marcadores Conversacionais	São marcadores típicos da interação oral, para indicar que o interlocutor está prestando atenção; para marcar o turno, etc. Podem vir no início, meio e final de turno. Exemplos: <i>tá, hum, sim, aí, aham.</i>
Repetições e paráfrases	Duplicação de algo que veio antes; assim como as repetições, também as paráfrases refazem algo vindo antes.
Correções	Há a substituição de algo que é retirado. Há a correção de fenômenos lexicais, sintáticos e reparos de problemas interacionais.
Hesitações	Demonstram tentativas de organizar o discurso oral ou podem caracterizar também insegurança do locutor. Vêm no início de um novo tópico ou antes de um item lexical. Exemplos: <i>ééé:::; ááá::.</i>
Digressões	As digressões são uma suspensão temporária de um tópico que retorna. Apontam para algo externo ao que se acha em andamento
Expressões formulaicas, expressões prontas	Exemplos: provérbios, lugares comuns, expressões feitas, rotinas. Não têm um funcionamento orientado para frente ou para trás, mas para a contextualidade e para o conteúdo. Exemplo: <i>bom dia, até logo.</i>
Atos de fala/Estratégias de polidez positiva e negativa	Atos de fala positivos, tais como elogiar, agradecer, aceitar, etc. Atos de fala negativos, tais como discordar, recusar, ofender, xingar, etc.

Fonte: Cavalcante e Melo (2007, p. 95-96).



Como podemos constatar, os fenômenos linguísticos elencados no Quadro 8 acima podem ser explorados e alguns priorizados em sala de aula, a partir dos gêneros orais selecionados para o trabalho pedagógico.

A oralidade como objeto de ensino é o foco da reflexão de Leal, Brandão e Lima (2012, p. 15). Nesse aspecto, elas ressaltam que “não somente os textos escritos são construídos com base nos conhecimentos ativados pela adoção de um gênero. Os textos orais também o são”. Assim sendo, elas objetivam situar que os gêneros orais possuem regularidades e que autores, como Dolz e Schneuwly (2004), postulam a necessidade de incluí-los como objetos de ensino na escola.

Partindo desse direcionamento, as pesquisadoras buscam o que as propostas curriculares, materiais didáticos e pesquisas discutem acerca do tema, apontando a necessidade de se definir objetivos didáticos explícitos relativos a, pelo menos, quatro dimensões que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral. São elas: “valorização de textos da tradição oral; oralização do texto escrito; variação linguística e relações entre fala e escrita; e, produção e compreensão de gêneros orais.” (LEAL; BRANDÃO; LIMA, 2012, p. 16).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) 1998 orientam, assim, que a escola propicie aos alunos o desenvolvimento de práticas da modalidade oral em diferentes situações, entre estas as realizações de entrevistas, de debates, de seminários, etc. Nesse aspecto, os PCN ressaltam:

Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (BRASIL, 1998, p. 25).

Fávero, Andrade e Aquino (2002) nos dizem: ainda que nos últimos decênios tenha ocorrido um avanço significativo nas perspectivas da língua oral, mesmo assim, no campo pedagógico, o que se tem são sugestões esparsas ainda bastante insuficientes para ganhar fôlego de modelos eficientes no campo do ensino.

Brandão (2000) propõe trabalhos cujos objetivos exploram extensiva e intensivamente a diversidade de gêneros do oral, procurando atribuir-lhes relevância e pertinência pedagógica.

Diante do exposto é imprescindível, que a escola não só propicie, mas sobretudo permita que seus alunos possam expressar-se com liberdade, sem medo, sem imposições. Recuperar a fala do indivíduo, seu poder de expressão verbal é condição fundamental para o processo ensino-aprendizagem ser bem-sucedido.

O trabalho do professor de língua portuguesa constitui-se em multiplicar, aumentar, e acrescentar os recursos expressivos de que a criança não dispunha. O aluno deve, a longo prazo, estar em contato com as formas que coloquialmente não usa, e saber usá-las em situações formais.

## 4.2 Linguagem e Escola na Perspectiva Social

A linguística busca observar e descrever os fenômenos linguísticos das línguas. A sociolinguística é subárea da linguística e estuda a língua em uso correlacionando-a a aspectos linguísticos e sociais.

É que é impossível desvincular a língua de sua função sócio-comunicativa e a distinção entre Linguística e Sociolinguística torna-se pouco relevante, sendo necessária tão somente para fins didáticos. Entende-se, então, a Sociolinguística como um espaço de investigação interdisciplinar, que atua nas fronteiras entre a língua e a sociedade, focalizando precipuamente os empregos concretos da língua. (COSTA, 2002, p. 38).

Com relação à questão do trabalho com a linguagem, seja na sua modalidade oral ou escrita, encontraremos autores como Magda Soares (1989) na sua obra *Linguagem e Escola: uma Perspectiva Social*, onde nos faz refletir sobre as condições sociais e antropológicas que os alunos estão sujeitos.

A autora aborda as relações entre linguagem e escola, tendo como principal foco de interesse a contribuição dessa análise para a compreensão do problema da educação das camadas populares no Brasil. Segundo a autora, a própria escola rejeita as camadas populares através de contradições.

Magda Soares (1989) nos diz que na escola, a heterogeneidade social, cultural e, portanto, linguística não recebe um tratamento adequado. As observações da autora explicitam por que ocorrem os conflitos, desenvolvendo sua análise com base em sua divergência frente às teorias da deficiência e das diferenças cultural e linguística. O mais extraordinário, entretanto, está em que a autora percebe muito bem a causa primeira desses conflitos: a democratização do acesso à escola:

[...] o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do *acesso à escola*, não tem igualmente ocorrido a democratização *da escola*. Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares [...] Grande

parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem: o conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar. (SOARES, 1989, p. 5-6).

A autora se posiciona de acordo com uma perspectiva que leva em conta as desigualdades sociais, referindo-se à escola como instituição a serviço da sociedade capitalista:

[...] assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. Seu comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes. (SOARES, 1989, p. 15).

Segundo a autora, é impossível desvincular o ensino das condições sociais e econômicas de uma sociedade dividida em classes, já que a escola serve a essa sociedade. De fato, toda e qualquer reflexão ou discussão sobre problemas de linguagem na escola considerará uma perspectiva social de análise.

Magda Soares também diverge em sua obra sobre a ideologia do *dom*, segundo a qual as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece “igualdade de oportunidades”; o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá do *dom* – aptidão, inteligência, talento – de cada um. Nessa ideologia, o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que lhe é oferecido. Porque o fracasso escolar está concentrado nos alunos provenientes das camadas populares, menos favorecidos? A busca dessa resposta fez surgir a ideologia da deficiência cultural. Segundo Soares (1989, p. 21):

[...] criança das classes favorecidas, afirmam os partidários da teoria da deficiência cultural e do déficit linguístico, vive num ambiente rico em estimulações verbais: é incentivada a perguntar e a responder, é ouvida com atenção, os adultos leem para ela e as situações de interação verbal são numerosas e estimuladoras da reflexão, da abstração, do pensamento lógico. Como consequência, a criança desenvolve-se linguisticamente e cognitivamente, e não enfrenta dificuldades de aprendizagem quando ingressa na escola.

Soares (1989) se contrapõe à teoria da deficiência cultural ao dizer que as desigualdades sociais têm, pois, origens econômicas, e nada tem a ver com desigualdades naturais ou desigualdades de *dom*, aptidão ou inteligência. Temos que considerar a estrutura

social responsável por essas desigualdades e discriminações entre grupos socioeconomicamente privilegiados e grupos socioeconomicamente desfavorecidos.

Do ponto de vista das ciências sociais e antropológicas, as noções de ‘deficiência cultural’, ‘carência cultural’, ‘privação cultural’, são inaceitáveis: não há culturas superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas, ricas e pobres; há culturas diferentes, e qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea. (SOARES 1989, p. 12).

No Capítulo Diferença não é deficiência, Soares (1989) desmistifica os conceitos de que exista uma deficiência linguística responsável pela dificuldade de aprendizagem. Para atestar seu posicionamento, a autora cita pesquisas de Labov (1972; 1974), que rejeita completamente tal conceito. O autor considera essa tese um mito sem base científica. Em sua pesquisa Labov esclarece que crianças das camadas populares se comunicam tanto quanto as outras crianças das classes mais abastadas. Destaca também que a responsabilidade do fracasso das camadas populares estaria na forma da escola tratar esses alunos, alegando existir uma carência e deficiência em comparação com os alunos advindos de classes superiores.

Para a autora não é adequado qualificar grupos sociais como, “culturalmente deficientes”, ou “privados de cultura” ou “carentes de cultura”, pois há uma diversidade de culturas, mas todas igualmente estruturadas, coerentes e complexas. Qualquer hierarquização de culturas seria cientificamente incorreta. Ela explica:

A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim o aluno oriundo das classes dominadas encontra padrões culturais que não são os seus, e os mesmo lhe são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes ou desprezados como errados. (SOARES, 1992, p. 15).

No Capítulo Deficiência Linguística? Magda Soares (1989) apresenta e rejeita a ‘ideologia da patologização da pobreza’, que atribui o fracasso das crianças às condições socioeconômicas e culturais a qual são expostas junto às suas famílias pobres. Com base nesta ideologia, a criança pobre tem deficiência linguística, ou seja, vocabulário pobre, erros de linguagem, baixo nível intelectual, o que se estenderá ao seu cognitivo, conseqüentemente comprometendo seu êxito na aprendizagem. A criança da classe favorecida, por sua vez, não correrá esse risco, dado que vive em um ambiente rico em estímulos que a levarão a aprendizagem, pois os adultos que a cercam são comprometidos, transmitindo confiança em seu aprendizado.

Fica evidente na obra de Magda Soares, que a escola e a sociedade discriminam as crianças das camadas populares, ficando visível tal discriminação, diferentemente do que acontece com as crianças de classes favorecidas. Para a autora, enquanto a escola não se voltar para uma ideologia a favor do povo e para o povo, a educação continuará neste retrocesso.

A escola tem que se dar conta, assim como as classes mais abastadas, que vivemos em um país rico em diversidade tanto cultural quanto linguística. O aluno que chega à escola com traços marcantes dessa variação deve ser respeitado em suas peculiaridades e não ser tido como incapaz de aprender.

No Capítulo Na escola, diferença é deficiência, Magda Soares traz dois sociólogos de renome Bourdieu e Passeron (1968; 1970) como base teórica e salienta que a função da escola tem sido a de perenizar a desigualdade ou disseminar a discriminação, quando na verdade seu papel deveria ser o inverso. A classe desfavorecida não detém a força linguística necessária, ou seja, valor e poder como há no uso dos interlocutores da classe dos mais favorecidos e a força não dependerá do conteúdo da ‘fala’, mas sim de quem fala e como fala, deixando claro o desprestígio linguístico direcionados aos grupos das classes desprivilegiadas socioeconomicamente.

Diante do exposto, faz-se necessário refletirmos como a escola poderá se transformar ao ponto de acolher todos os estudantes independente das diferenças sociais, banindo o preconceito linguístico de forma que consiga desenvolver a linguagem escrita e também oral respeitando todas as variações da língua.

Ao invés da língua do aluno ser vista como ilegítima, a linguagem das crianças precisa ser abordada do ponto de vista das identidades familiares, regionais, etárias e sociais. Nesse sentido é fundamental respeitá-la para, a partir dela, ampliar a competência comunicativa do aluno. Seria o caso de proporcionar encontros prazerosos e significativos em sala de aula, dando espaço para uma comunicação diversa e assim, inserindo a linguagem formal como uma variedade necessária a ser utilizada nas diversas situações sociais.

Segundo Marcos Bagno (1999), no seu livro Preconceito Linguístico, a mãe que fala “mode que” em lugar de “por causa de” tem tratamento diferenciado na escola. A criança que diz “nós vai” é muitas vezes corrigida em alto e bom som, o que é constrangedor. O autor, que é filósofo, professor e linguista, nos diz que o preconceito linguístico é todo valor negativo (de reprovação, de repulsa ou mesmo de desrespeito) às variedades linguísticas de menor prestígio social. Normalmente, esse prejulgamento dirige-se às variantes mais informais e ligadas às classes sociais menos favorecidas, as quais, via de regra, têm menor acesso à educação formal ou têm acesso a um modelo educacional de qualidade deficitária.

Fica bem mais fácil percebermos o preconceito linguístico que se reflete dentro da escola, quanto o observamos em âmbito regional e socioeconômico. Vemos que as regiões mais desenvolvidas (sul e sudeste) lideram a cultura, mídia e economia e as regiões menos desenvolvidas (Norte, Nordeste e Centro-Oeste) continuam a receber rótulos como nordestinos analfabetos, pau-de-arara, paraíba, goiano caipira, nortista tupiniquim. Esses adjetivos pejorativos estão inclusive na fala de autoridades, que embora queiram dar um tom engraçado, apenas contribuem para propagar mais o preconceito.

Cabe à escola respeitar as variações linguísticas das falas dos alunos, ao mesmo tempo em que colabora para a apropriação por eles da linguagem formal. A participação da escola na propagação do princípio que Bortoni-Ricardo (2004) chama de adequação linguística, segundo o qual não se fala mais em “certo” ou “errado” na avaliação de uma determinada variedade linguística. Fala-se, pois, se a variedade em questão é adequada ou não à situação comunicativa (contexto) em que ela se manifesta. Isso significa que, em um contexto formal (padrão, culto), é inadequado o uso de uma variação informal (coloquial).

Vendo a língua como um feixe de variações, a escola pode e deve fazer seu papel de ensinar a variedade da língua padrão junto aos seus alunos, sem, no entanto, desprezar ou tratar de forma preconceituosa a maneira como o aluno se expressa ao chegar na escola, permitindo que o aprendiz se comunique sem medo, ou desenvolva bloqueios na sua aprendizagem, por considerar que fala “errado”. Portanto, o trabalho com a oralidade é de fundamental importância para o desenvolvimento linguístico do educando. Percebendo sua fala, o aluno poderá compreender mais claramente que existem formas de se expressar dependendo da situação em que nos comunicamos e ele poderá dominar essas formas de comunicação tranquilamente durante seu caminhar educacional.

### **4.3 O Ensino da Oralidade Segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)**

Em dezembro de 2017, o Ministério da Educação homologou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a nova legislação curricular brasileira para a educação infantil e o ensino fundamental (uma vez que o ensino médio tem agora legislação própria). Assim, até que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) venham a ser substituídos integralmente pela BNCC, as questões relativas ao ensino da oralidade serão mantidas, pois fazem parte da formação mínima exigida no âmbito da escolaridade básica para o campo da comunicação.

As questões da oralidade não foram excluídas nem profundamente modificadas. Vejamos as competências específicas das linguagens como definidas pela BNCC:

- a. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;
- b. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
- c. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras) e escrita (corporal, visual, sonora e digital) – para expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, em diferentes contextos, e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos, de forma harmônica, e à cooperação.
- d. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
- e. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
- f. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação, de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar por meio das diferentes linguagens, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BRASIL, 2017, p. 63).

Os tratamentos das práticas orais compreendem as seguintes competências e habilidades:

- a. Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana:
  - Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a multissemiose.
  - Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
- b. Compreensão de textos orais:

- Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.

c. Produção de textos orais:

- Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao redesign, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas.

d. Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos:

- Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis.

e. Relação entre fala e escrita:

- Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.
- Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros.
- Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto (BRASIL, 2017, p. 77-78).

A BNCC acrescentou as questões de linguagem ao enorme desenvolvimento tecnológico da informação e comunicação:

Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia (BRASIL, 2017, p. 70).

Como vimos, a BNCC deu continuidade ao trabalho com oralidade semelhante ao proposto com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais.



## 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Vale destacar que o termo Metodologia significa “[...] estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência” (DEMO, 1995, p. 11). Então ela instrumentaliza quanto aos procedimentos a serem tomados na pesquisa, possibilitando acesso aos “caminhos do processo científico”. Em outras palavras, corresponde a todo conjunto de tomada de decisões e ações quanto à escolha das técnicas de pesquisa e métodos para o desenvolvimento de um trabalho científico.

Cada subitem que segue complementa as características da metodologia utilizada e deixa bem claro os procedimentos, detalhando métodos e técnicas que subsidiaram a construção dessa pesquisa que pretende contribuir para um conhecimento genuinamente científico acerca do ensino da nossa língua materna, à medida que consegue demonstrar a presença de marcas de oralidade na escrita de estudantes de escolas públicas em Fortaleza/CE e discorrer sobre questões sociais no ensino-aprendizagem.

### 5.1 Características da Pesquisa

A pesquisa científica se caracteriza por utilizar a lógica aplicada na ciência: envolve a descoberta de um novo conhecimento, a correção de algum conhecimento já existente ou o acréscimo de elementos a um estudo já existente. Todas as pesquisas feitas no âmbito acadêmico podem ser consideradas científicas, e são categorizadas em diferentes metodologias, de acordo com o objetivo, finalidade e estrutura que seguem.

#### 5.1.1 Quanto à Abordagem

A presente pesquisa se enquadra como qualitativa, porque considera que existe uma relação nas ocorrências de marcas da oralidade na escrita, que não pode ser traduzida em números e o estudo trata dessa questão de modo a entender a explicação dessas ocorrências, ou seja, há subjetividades e nuances que não são quantificáveis, então, analisa de maneira geral e indutiva com aplicação de redações e questionários. Como é característico desse tipo de abordagem, a coleta de dados e interpretação foi realizada pelo próprio pesquisador.

A pesquisa também tem abordagem com características quantitativas, visto que quantifica as ocorrências de marcas da oralidade nas redações aplicadas com os alunos em

tabelas e quadros, assim como organiza em gráficos toda a análise dos questionários aplicados. Portanto, considera elementos quantificáveis para elaborar análises.

Portanto, o presente estudo se caracteriza quanto à abordagem mista de pesquisa acadêmica que tem por objetivo que o realizador aprenda algo sobre o assunto pesquisado e, de preferência, possa aplicar o conhecimento adquirido de forma prática, explica Gil (2002).

Sobre a pesquisa quali-quantitativa Knechtel (2014) explica que o modelo [...] interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (KNECHTEL, 2014, p. 106).

### ***5.1.2 Quanto à Natureza***

A pesquisa é de natureza básica, visto que objetiva gerar conhecimentos para avanço da ciência e busca, principalmente, responder perguntas para ampliar o conhecimento que temos sobre o tema proposto. É uma pesquisa que se utiliza de uma revisão bibliográfica e baseia-se nos estudos apresentados na fundamentação teórica sobre as marcas da oralidade na escrita. O objetivo principal, como aponta Appolinário (2011, p. 146), é o “avanço do conhecimento científico sem nenhuma preocupação, a priori, com a aplicabilidade imediata dos resultados a serem colhidos”.

### ***5.1.3 Quanto aos Objetivos***

A pesquisa é descritiva, visto que objetiva caracterizar o fenômeno que ocorre na interferência das características próprias da fala na escrita. Para isso coletou dados nas redações e questionários aplicados e utilizou técnicas de observação e análise dos dados conforme os autores da fundamentação teórica fazem em suas pesquisas. Conforme Gil (2002) é característica deste tipo de pesquisa, descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

### ***5.1.4 Quanto aos Procedimentos***

É uma pesquisa de campo, pois está investigando uma situação através de coleta de dados. Conforme Gil (2002) é basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo

estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade.

## **5.2 Local da Pesquisa**

A pesquisa foi realizada em 02 escolas municipais de Fortaleza, a primeira foi denominada de escola (A). Nela foram aplicadas 20 redações para a amostra da pesquisa na turma da 4ª série do ensino fundamental. Na segunda escola (B) escolhida para pesquisa, foram aplicados questionários para professores (10) e alunos (20).

A escolha destas escolas citadas, dentre o universo das unidades educacionais públicas do Município de Fortaleza/CE, foi motivada pelo fato do pesquisador já ter experiência ao longo de 12 anos de ensino como professor de turmas iniciais, assim como trabalhado também como Supervisor Escolar diretamente com turmas do ensino fundamental por igual período.

As duas escolas pesquisadas se localizam em zona urbana, a escola A fica mais próxima do centro da capital e a escola B em um bairro mais afastado, porém ambas possuem boas instalações, dentro do padrão das escolas Municipais de Fortaleza/CE, com diretoria, coordenação, biblioteca, salas de aula, cantina, pátio, quadra de esportes, banheiros, dentre outros.

As características da realidade social das crianças que estudam nas escolas (A) e (B) pesquisadas são bem próximas, ou seja, são de origem humilde, oriundas de comunidades, conjuntos habitacionais e periferias. Trazem consigo pouco conhecimento e estímulo em relação à escrita e a oralidade formal da língua (segundo informações coletadas na secretaria das escolas (A) e (B) pesquisadas). Daí o fato de a escolha da amostra ser considerada como representativa do universo a que pertence.

## **5.3 Participantes da Pesquisa**

Participaram da pesquisa 40 alunos e 10 professores referentes às 02 escolas pesquisadas. (A) e (B) Tabela 1 abaixo detalha a quantidade de participantes da pesquisa:

Tabela 1 - Quantidade de participantes da pesquisa

<b>Escola</b>	<b>Quantidade alunos</b>	<b>Quantidade professores</b>	<b>Total parcial</b>
(A)	20 (redações)	nenhum	20
(B)	20 (questionários)	10 (questionários)	30
<b>Total geral de alunos + professores</b>			50

Fonte: Próprio autor (2022).

#### 5.4 Instrumentos da Pesquisa

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa foram questionário e a atividade de redação. A Tabela 2 abaixo detalha os instrumentos de pesquisa:

Tabela 2 - Instrumentos da pesquisa

<b>Escola</b>	<b>Questionários</b>	<b>Redações Aplicadas</b>	<b>Total parcial</b>
(A)	nenhum	20 (alunos)	20
(B)	20 (alunos) + 10 (professores)	nenhuma	30
<b>Total geral de questionários e redações aplicados</b>			50

Fonte: Próprio autor (2022).

Cada aluno fez uma única redação onde poderia utilizar os temas paz, droga e violência individualmente ou combinados.

Cada um dos 20 alunos e 10 professores da Escola (B) respondeu apenas 1 (um) tipo de questionário e não foram aplicados questionários para a escola (A), nesta foram somente as 20 redações.

O primeiro instrumento de pesquisa utilizado foram redações elaboradas por alunos da 4ª série do ensino fundamental (20 no total), aplicadas na escola (A).

O segundo instrumento de pesquisa utilizado foi o questionário para alunos (20 no total), aplicados na escola (B). e para professores (10 no total), aplicados na também na escola (B).

Foi distribuído o questionário com 5 professores pedagogos, que ensinam língua portuguesa nas séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª); 3 professores da Educação de

jovens e adultos (EJA) e 2 professores com licenciatura em Letras. O total geral somou dez (10) professores que responderam ao questionário.

O motivo para aplicar um instrumento (redação) em uma escola e em outra aplicar o segundo instrumento (questionário) foi principalmente para que: o resultado de um instrumento não corresse o risco de interferir no outro. Também a escolha de outra escola permitiu um outro local, onde os resultados de ambos os instrumentos, possam ser vistos dentro de um panorama maior. Se por um lado as redações em uma escola (A) mostraram as marcas da oralidade na escrita, por outro, na outra escola (B), mostraram também profissionais que não estão compreendendo o ensino da oralidade dentro de uma sintonia com a escrita, então podemos ver dois ângulos diferentes para o estudo. De um lado alunos que estão transportando elementos da fala para escrita e de outro, profissionais que precisam refletir sobre essa questão e a forma de como lidar com ela. Então, ao nosso ver, trabalhar com dois instrumentos e duas escolas diferentes torna a pesquisa ainda mais diversificada e fidedigna.

Tanto as redações, quanto o questionário foram aplicados pelo pesquisador deste trabalho.

## **5.5 Coleta de Dados**

No mês de novembro de 2021, foram selecionadas 20 redações somente na escola (A) para servir de análise na pesquisa, que foi feita de forma quantitativa e qualitativa, procurando observar algumas das marcas consideradas pertencentes à modalidade da língua oral constantes nas redações. As marcas de oralidade escolhidas para análise foram:

- A reformulação nos textos (paráfrases);
- Marcadores conversacionais (Mcs interacionais ou interpessoais; Mcs ideacionais ou coesivos).
- A repetição de palavras.

Toda a análise das marcas da oralidade citadas acima foi embasada e acompanhada pela fundamentação teórica correspondente feita por autores reconhecidos no meio acadêmico.

Para coletar a amostra (redações), foram propostos os temas paz, drogas e violência aos alunos da 4ª série somente na escola (A) no mês de novembro de 2021.

Os questionários aplicados aos professores (10) e alunos (20), foram aplicados somente na escola (B) também no mês de novembro de 2021. O pesquisador falou pessoalmente

com cada professor pesquisado e com suas respectivas turmas pesquisadas e solicitou a colaboração de todos, dando aos mesmos 20 minutos para elaboração das respostas.

## 6 RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

Após a catalogação dos dados obtidos na pesquisa de campo, nas 20 redações coletadas na Escola (A) foi feito um levantamento com análise quantitativa das marcas da oralidade escolhidas para análise, encontradas em cada redação, que foram apresentadas em forma de tabelas para melhor entendimento e visualização do conteúdo. Para a análise qualitativa, ou seja, a interpretação dos dados baseada na fundamentação teórica, foram usados quadros com os respectivos trechos revelando a presença das marcas da oralidade selecionadas.

Os textos foram numerados de 01 a 20 nas tabelas e quadros. Por exemplo: no texto 01 foram encontradas 07 palavras repetidas, então na tabela ou no quadro o 01 corresponde ao primeiro texto e 07 é a quantidade de palavras repetidas nesse texto.

Os questionários para professores e alunos foram analisados de forma qualitativa, com apoio dos autores da referência bibliográfica, dentre outros, e quantitativa, com a elaboração de gráficos com somatórias e percentuais. Outros autores foram necessários para contribuir com os devidos esclarecimentos sobre o tema ou informações relacionadas a ele.

### 6.1 As Repetições nos Textos

Abaixo temos a Tabela 1 referente ao número de vezes das ocorrências de repetições de palavras diversas nas redações dos discentes. A primeira linha da Tabela 3, que vai de 01 a 20 corresponde a ordem das redações que estão na íntegra nos anexos desse trabalho e a segunda linha corresponde a quantidade das repetições de palavras diversas correspondentes a cada um dos 20 textos. Exemplo: texto 01 tem 07 palavras diversas repetidas; texto 10 tem 29 palavras diversas repetidas.

Tabela 3 - Somatória de todas as repetições de palavras nas redações

Redações	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Qtde .de Repetição	07	22	23	22	27	13	14	12	47	29	21	18	23	16	16	72	31	36	24	16

Fonte: Próprio autor (2022).

Podemos ver na Tabela 3, uma grande quantidade de ocorrências de repetições de palavras nas redações dos alunos. Sobre essa marca da oralidade, Marcuschi (1992, p. 122) nos diz que também desempenha uma função de formulação textual na construção de textos orais e escritos; ela “diz respeito às estruturas utilizadas pelo falante para compor suas contribuições”, e aparece sob diversas formas.

Marcuschi (1992) estabeleceu uma matriz geradora dos tipos de repetição, teoricamente possíveis na língua falada, considerando o ponto de vista da produção - a auto-repetição e a heterorrepetição. A partir de um corpus constituído de diálogos do Projeto Linguístico da Norma Urbana Culta (NURC), o autor constatou que a repetição é um fenômeno característico da língua falada, que se realiza de maneira ordenada e sistemática com formas e posições muito variadas, exercendo funções tanto textuais como discursivas.

Evidentemente que a repetição na língua falada se apresenta de várias formas e não há condições de trabalhar todas elas. Esta pesquisa pretende analisar apenas as ocorrências mais frequentes nas redações componentes do corpus.

Antunes (1994) considera a operação textual de repetir em relação à continuidade e à unidade do texto. Para ela, a repetição é como uma das operações de textualização, isto é, como uma das formas de proceder-se à composição do aparato linguístico capaz de promover aquele intercâmbio da informação. Segundo a autora, a repetição lexical cumpre a função textual decorrente não apenas do conteúdo lexical das unidades repetidas, mas de forma complementar, cumpre uma função decorrente da própria operação discursiva de repetir, de reutilizar elementos formais já presentes no texto. Acumula também, a função de estabelecer os pontos de relação que o processamento da informação textual requer.

Em suma, para a autora, a repetição cumpre a função discursiva de favorecer o processamento do intercâmbio informacional da interação linguística.

A respeito das repetições Marcuschi (2002 *apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002, p. 61) nos alerta:

A repetição é uma das estratégias de formulação mais presentes da oralidade, podendo assumir um variado conjunto de funções. Dentre elas, podemos destacar a sua contribuição para a organização tópica e a geração de sequência mais compreensível.

A cada característica analisada, foram apresentados trechos selecionados pelo pesquisador de cada um dos 20 textos do corpus (redações aplicadas somente na escola (A), na sequência que aparecem, e da forma que são escritos pelo aluno-autor pesquisado. Foram apresentados em forma de quadro para melhor visualização. A íntegra dos textos pode ser vista

nos anexos deste trabalho. O Quadro 9 mostra exemplos de ocorrências de repetições de palavras nas redações selecionadas.

Quadro 9 - Exemplos de ocorrências de repetições de palavras nas redações

Texto	Exemplos
01	<b>Não a violência não</b> se envolva com pessoas violentas... ao invés de parti para <b>violência</b> ... fugi do <b>violencio</b> ... <b>violência</b> nunca.
02	<b>As drogas</b> ou sigaro mata... e <b>a droga</b> não é recomendada pelos médicos... <b>A drogas</b> são usadas pelos jovens... <b>As drogas</b> ... atingi... o pulmão.
03	... <b>Drogas, álcool, violência</b> ... ajude a acabar com a <b>violência</b> ... não necessário ser <b>violento</b> ... <b>droga</b> , inclusive o <b>álcool</b> ... <b>droga</b> tem em todo lugar... a <b>droga</b> faz de você um fraco... a <b>droga</b> destrói.
04	<b>Droga</b> é um objeto muito <b>perigoso</b> dentro do <b>cigarro</b> o <b>cigarro</b> é uma <b>droga</b> ... <b>A droga</b> é <b>perigosa</b> ... pode <b>até</b> causar <b>Briga</b> e essa <b>Briga</b> pode <b>até</b> da em morte.
05	<b>Não a violência</b> ... <b>não</b> se envolva com pessoa <b>violentas</b> ... fuja da <b>violência</b> ... nunca atitudes <b>violentas</b> ... <b>não</b> aceite a <b>violência</b> ... <b>drogas</b> faz de você um fraco... <b>Drogas</b> <b>Álcool</b> <b>violência</b> e morte... Ajude a acabar com a <b>violência</b> .
06	... <b>não</b> há <b>problema</b> maior <b>que</b> a <b>droga</b> . Os <b>problemas</b> ... tem solução... mas <b>drogas não</b> ... quem domina é a <b>droga</b> ... a <b>droga</b> provoca <b>perda</b> da memória e <b>perda</b> do poder de decisão... <b>não</b> queremos <b>que</b> você se prejudique usando <b>drogas</b> .
07	Diga <b>não</b> à <b>violência</b> ... <b>Porque</b> se um dia <b>você não</b> querer mas com <b>pessoas violentas</b> elas se viram contra <b>você</b> ... <b>Porque</b> eles querem acabar com as .
08	A <b>droga</b> é um objeto muito perigoso... crianças de 8 a 15 já começam a usar a <b>droga</b> ... cuidado a <b>droga</b> . <b>Droga</b> é fácil de entrar nessa...
09	Poucos tem a <b>paz</b> ... <b>A paz</b> significa tranquilidade, e <b>a paz</b> é tão bom que eu e você <b>tivesse a paz</b> todos <b>tivessem</b> ... <b>A paz</b> vai nascer um dia <b>a paz</b> vai ser um sonho... <b>a paz</b> vai durar muito...
10	A <b>paz</b> é uma das coisas mais importantes... toda pessoa precisa de um pouco de <b>paz</b> ... mas como podemos ter <b>paz</b> com o mundo lá fora <b>perigoso</b> . O mundo está ficando cada vez mais <b>perigoso</b> ...
11	<b>A paz</b> e o carinho e o <b>amor</b> ... teixe <b>paz a paz</b> ... não <b>sideve esquecer</b> ... toda criança precisa de <b>amor</b> carinho... e <b>paz</b> ... e nunca <b>cidevi esquecer a paz</b> .



12	<b>A paz</b> para... acabar <b>com a violência</b> ... <b>precisamos de</b> muita <b>paz</b> de amor alegria <b>de</b> respeito e <b>de paz</b> ... desejamos <b>a</b> esse país que <b>não</b> tem <b>paz</b> . Com <b>a paz não</b> teria <b>violência</b> ... se tivesse <b>paz</b> e um mundo melhor... <b>a paz</b> que <b>precisamos</b> ...
<b>Texto</b>	<b>Exemplos</b>
13	<b>Precisamos da paz</b> ... o <b>que</b> nos <b>queremos</b> da <b>queremos que</b> não aja intrigas... <b>precisamos da paz</b> ... nos <b>queremos</b> um mundo <b>melhor</b> que <b>acabe</b> ... maudades... que <b>acabe</b> com os estupros... <b>a paz</b> faz parte de uma <b>vida melhor</b> ... uma <b>vida</b> feliz...
14	<b>A paz é um</b> mundo de alegria <b>a paz</b> e um <b>amor</b> ... <b>A paz é um amor</b> e uma esperança... <b>A paz é um</b> apoio, carinho, <b>amor</b> ... <b>A paz é</b> sempre bem com o <b>amor</b> ...
15	<b>A paz</b> se <b>você</b> tivesse <b>a paz</b> <b>você</b> dava... Respeito <b>a paz</b> <b>você</b> que está na <b>guerra</b> se <b>vocês</b> ganharem a <b>guerra</b> pufavor... alevarte a bandeira <b>da paz</b> ... <b>a paz não</b> guerra <b>não</b> e robô <b>não</b> e malandrage.
16	... <b>a paz</b> o <b>que é a paz</b> <b>a paz é</b> a calma... <b>ter a paz</b> sem <b>a paz</b> não existe <b>mundo</b> chega de guerra <b>queremos a paz</b> . <b>A paz</b> tem <b>que</b> reinar neste <b>mundo</b> temo <b>que ter</b> <b>paz</b> amor harmonia pela <b>paz</b> ...
17	<b>A paz é</b> uma das coisas que <b>não</b> brigar <b>é não</b> ... bater na mulhe na frente das crianças e nos <b>deve</b> respeito <b>os mais velhos</b> e <b>os mais velhos</b> <b>deve</b> respeita <b>os mais</b> novos <b>não</b> <b>deve</b> ... as pessoas <b>dive</b> ter alegria <b>é paz</b> .
18	<b>A paz é a alegria</b> ... <b>a paz</b> e o coisa mais bonita do <b>mundo</b> ... <b>A paz é</b> a busca do <b>mundo</b> melhor <b>a paz</b> não <b>tem</b> violência <b>a paz</b> só <b>tem</b> <b>alegria</b> o amor <b>a paz</b> e <b>alegria</b> ... toda criança precisa de <b>paz, amor e alegria</b> .
19	<b>A paz é</b> um mundo de <b>alegria</b> . <b>a paz</b> e um <b>amo</b> ... <b>A paz é</b> uma esperança... <b>A paz é</b> <b>amor</b> , apoio, carinho... <b>alegria</b> ... <b>A paz é</b> sempre bem com <b>amor</b> ...
20	... <b>paz</b> pode ser tudo no <b>mundo</b> toda criança deve ter, <b>paz</b> ... <b>A paz é</b> a coisa mais importante... <b>A paz</b> só tem alegria e amor... <b>A paz é</b> a busca de um <b>mundo</b> melhor... <b>A paz</b> não existe violência.

Fonte: Próprio autor (2022).

Pelo Quadro 9, observamos que a repetição lexical estrutura a continuidade dos textos. Os alunos produzem textos dissertativos e/ou descritivos a respeito dos temas “paz, violência e drogas”.

O objeto temático dos textos é, portanto, “paz, violência e drogas”. Esses termos ocorrem diversas vezes em cada texto como podemos ver na somatória geral feita na Tabela 3.

São vários tipos de repetições se destacam, como podemos ver no quadro 1, nas palavras que estão em negrito.

Os alunos-autores dos textos utilizaram o que Antunes (1994) designa de “operação de textualização”. A repetição aparece como o fio condutor do desenvolvimento temático e não apenas como consequência de um não-planejamento. Os movimentos textuais das repetições lexical e sintática foram utilizados para estruturar a ideia do autor, favorecendo assim o processamento informacional.

Em suma, os textos apresentam marcas linguísticas características dos tipos discursivos dissertativos, apreciativos e também descritivos. Podem-se perceber as frequentes repetições lexicais que estão destacadas em negrito.

Os alunos-autores tentam descrever e definir o objeto de sua reflexão, ou seja, o que é “a paz, violência e droga”. O texto está organizado por meio de repetições lexicais e sintáticas. Verifica-se, assim, que a repetição constitui o fio condutor do conteúdo temático do texto.

A análise dos textos produzidos por alunos da 4ª série do Ensino Fundamental das escolas públicas escolhidas, apontam que as repetições estruturam o conteúdo temático dos textos componentes do corpus.

## 6.2 A Reformulação nos Textos (Paráfrases)

Para a composição da Tabela 4 foram feitas as contagens das ocorrências dos processos de reformulação encontrados no corpus (redações na escola A).

Tabela 4 - Somatória das reformulações nos textos na escola A (paráfrases)

Textos	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Nº Reformul.	05	03	02	02	03	03	02	02	06	05	01	02	02	01	01	06	02	02	04	05

Fonte: Próprio autor (2022).

Sabemos que, ao escrevermos, dispomos de tempo para pensarmos e, conseqüentemente, quanto mais dominamos a língua escrita, planejamos aquilo que desejamos escrever e ainda dispomos de materiais para retificar nosso texto quando nos desviamos da língua padrão. Por isso, quando apresentamos um texto escrito, ele já está pronto, passado a limpo. É o resultado polido da nossa produção. Na fala, não há essa mesma possibilidade, porque ela se apresenta explícita no momento de sua realização e tudo o que se fizer é definitivo.

Por isso é que o falante tem necessidade de fazer reformulações, para apresentar o seu discurso de maneira compreensível, para se fazer entender, tornando claro aquilo que diz. A reformulação funciona como um processo de edição da fala.

Os processos de reformulações surgem na fala em decorrência da própria situação que esse texto é produzido. A ausência de uma etapa nítida de planejamento, o envolvimento entre os interlocutores e a existência de um espaço por eles partilhado traz a necessidade de emendar ou retomar os enunciados anteriores.

A reformulação do texto ou paráfrase envolve, segundo Fuchs (*apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002), o grau mais elevado de reformulação no processo de recorrência de uma informação. “A paráfrase oscila entre a reprodução pura e simples do conteúdo e sua deformação”.

A paráfrase não exclui o termo parafraseado, mas o apresenta restaurado. Por isso, normalmente, assume extensões maiores. Ela retoma, em parte, ou no todo, o conteúdo de um texto. Para melhor exemplificar, vejamos o trecho a seguir retirado de Fávero, Andrade e Aquino (2002, p. 59):

- Me parece que está *ahn...* envelhecida a cidade né?... *ahn* (pausa)... muita construção... antiga não tem muita construção nova.

A autora explica que no exemplo, ao dizer envelhecida explica que o termo significa: haver muitas construções antigas e poucas novas; executa, assim, uma paráfrase explicativa.

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2002, p. 59) “paráfrase é, portanto, um enunciado que reformula um anterior e com o qual mantém uma relação de equivalência semântica.

Fávero, Andrade e Aquino (2002, p. 60) dizem ainda que: “A paráfrase exerce inúmeras funções, como a de contribuir para a coesão do texto, enquanto articuladora de informações novas e antigas, mas sua função principal é a de garantir a intercompreensão”.

A paráfrase difere da repetição pela criatividade em contraste com o automatismo desta última. O Quadro 10 apresenta alguns exemplos de paráfrases descritas pelos alunos pesquisados.

Quadro 10 - A reformulação (paráfrases) nas redações dos alunos da escola (A).

Texto	Exemplos
01	Não a violência <b>não se envolva com pessoas violentas.</b>
02	A drogas são usadas pelos jovens e <b>pessoas de 10 a 14 anos.</b>
03	A droga faz de você um fraco. <b>seja forte!</b>
04	Droga é um objeto muito perigoso dentro do cigarro <b>o cigarro é uma droga...</b>
05	Drogas Álcool violência e morte sempre andaram juntas, <b>uma coisa leva a outra...</b>
06	...não há problema maior que a droga. <b>Os problemas geralmente tem solução, mas drogas não...</b>
07	Porque eles querem acaba com as pessoas. <b>Acaba com todo o mundo.</b>
08	A droga é um objeto muito perigoso... <b>tem gente que tem a vida arriscada de morte fumando cigarro.</b>
09	Poucos tem a paz e <b>muitos não...</b>
10	Mais como podemos ter paz com o mundo lá fora perigoso. <b>O mundo está ficando cada vez mais perigoso.</b>
11	A paz toda criança precisa dela e <b>os mai velhos...</b>
12	Com a paz não teria guerra que <b>nós vivemos hoje em dia um mundo de briga de violência...</b>
13	... um mundo sem brigas sem violência <b>todos nós precisamos da paz...</b>
14	A paz é um mundo de alegria a paz e um amor <b>não existe violesa.</b>
15	A paz <b>se você tivesse a paz você dava aos seus inimigos...</b>
16	...a paz não existe o mundo <b>chega de guerra...</b>
17	...os mais velhos deve respeita os mais novo <b>não deve buta apilito nas crianças...</b>
18	...a paz não tem violência <b>a paz só tem alegria o amor...</b>
19	A paz é um mundo de alegria, a paz e um amor <b>não existe violesa.</b>
20	... toda criança deve ter, paz. Apoio, amor, respeito, amizade, união, alegria, <b>a paz não pode ter guerra, e nem, violência contra as pessoas.</b>

Fonte: Próprio autor (2022).

O Quadro 10 apresenta apenas um exemplo de cada texto com as características de reformulação (total ou parcial), o que mostra que os alunos-autores, por não dominarem as técnicas de produção escrita, transportam a característica de reformulação (paráfrase) para os textos buscando, assim, explicarem melhor as suas ideias.

Fuchs (*apud* FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2002, p. 59) diz que a paráfrase é uma atividade de reformulação pela qual se restaura “bem ou mal, na totalidade ou em parte, fielmente ou não, o conteúdo de um texto-fonte, num texto-derivado”.

Considerando que a paráfrase é a reiteração do conteúdo informativo, com a alteração da forma, todos os textos coletados e selecionados na pesquisa estão permeados por paráfrases, o que vem a provar que eles contêm características da língua oral.

### 6.3 Os Marcadores Conversacionais (MCs) nos Textos

Para composição da Tabela 5, foi feita análise de todos os textos da amostra (redações na escola A), selecionada e contada todas as ocorrências dos termos que têm características equivalentes a marcadores conversacionais.

Tabela 5 - Somatória dos termos que se assemelham a marcadores conversacionais na escola (A)

Textos	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Quant.	04	08	11	09	09	06	10	04	09	06	10	11	12	04	04	19	08	09	03	07
MCs																				

Fonte: Próprio autor (2022).

Na composição do texto conversacional encontramos a presença de certos elementos que têm função: assinalar as relações interpessoais e o envolvimento entre os interlocutores; situar o tópico ou assunto da conversação no contexto partilhado pelos interlocutores e no contexto pessoal de cada um deles e articular e estruturar as unidades da cadeia linguística.

Esses elementos são marcadores conversacionais, que Urbano (2001, p. 85) define como unidades típicas da fala, dotadas de grande frequência, recorrência, convencionalidade, idiomatidade e significação discursivo-interacional, mas que geralmente não integram o conteúdo cognitivo do texto. O mesmo autor assinala que os marcadores

[...] ajudam a construir e dar coesão e coerência ao texto falado, especificamente dentro do enfoque conversacional. Nesse sentido, funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como

também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático. (URBANO, 2001, p. 85-86).

Marcuschi (1989) salienta que os MCs têm um caráter multifuncional, pois operam como organizadores da interação, articuladores dos textos e indicadores de força ilocutória. Esse caráter multifuncional foi também ressaltado por Castilho (1989, p. 273-4), que admite que todos os marcadores conversacionais (por ele denominados marcadores discursivos) exercem, genericamente, uma função textual, à medida que organizam e estruturam o texto. Essa função geral, porém, desdobra-se nas duas funções particulares indicadas a seguir: a função interpessoal e a ideacional. Essa duplicidade de funções faz com que exista dois tipos de marcadores: os interacionais (ou interpessoais) e os ideacionais (ou coesivos).

Quanto à posição no texto, os marcadores podem aparecer no início, no meio ou no final de turno, não havendo posições fixas, ou seja, o mesmo MC pode aparecer em diferentes posições: **eu acho que** (início ou meio); **não é?** (meio ou fim). Essa propriedade decorre do caráter multifuncional dos MCs, característica que - como se viu - foi salientada por Marcuschi (1989) e Castilho (1989).

### ***6.3.1 Marcadores Interacionais (ou Interpessoais) nos Textos***

Segundo Castilho (1989), os marcadores interacionais (ou interpessoais) exercem três funções principais: assinalam a tomada de turno (**é, oh, ah, bom, pois é**). Entre os MCs de início, merecem destaque os que indicam concordância ou discordância (**mas, não**). Por exemplo:

1. ... **não** ... eu noto que há uma preocupação... (discordância)
2. ... **é**... exato ... nós ficamos um pouco chocados... (concordância)

O marcador indica, de forma explícita, assentimento ou concordância. Em outros contextos, o citado marcador pode manifestar outros valores (dúvida, por exemplo).

Ainda segundo Castilho (1989), outra função dos MCs interacionais é o envolvimento com o ouvinte (olha, veja, você vê, você acha, então você quer dizer quê?). Chamam a atenção do ouvinte para o que vai ser discutido ou exposto.

A terceira característica observada dos MCs é marcar opiniões: **eu acho que, creio que, eu gostaria de saber, eu sei, não, me parece que, eu tenho a impressão, acredito que**.

O Quadro 11 mostra exemplos de MCs interacionais nos textos dos alunos na escola (A):

Quadro 11 - Exemplos de ocorrências de MCs Interacionais nos textos da escola (A)

Texto	Exemplos
01	... <b>não</b> se envolva com pessoas violentas eles podem virar contra você. - Marcador de manifestação de opinião e de envolvimento que chama atenção para o discurso. <b>(marcador interacional de opinião)</b>
03	... reflita e <b>você vai ver</b> que não necessário ser violento <b>viu?</b> - Marcadores de envolvimento. <b>(marcador interacional de envolvimento/orientação)</b>
05	<b>Não</b> se envolva com pessoas violentas. Elas podem se virar <b>contra você</b> . <b>(marcador interacional de discordância/envolvimento)</b>
06	<b>Você</b> é muito importante, não queremos que <b>você</b> se prejudique... <b>(marcador interacional de envolvimento)</b>
07	Porque se um dia <b>você</b> não querer mas com pessoas violentas elas se viram contra <b>você</b> . - <b>(marcador interacional de envolvimento)</b>
08	<b>Diga não</b> as drogas! - <b>(marcador interacional de envolvimento)</b>
09	A paz <b>se você</b> tivesse a paz ia ser muito bom. <b>(marcador interacional de envolvimento)</b> .
13	O que <b>nos queremos</b> da queremos que não aja entrigas... <b>(marcador interacional de manifestação de opinião)</b> .
14	A paz e um amor <b>não</b> existe violesa. <b>(marcador interacional de manifestação de opinião)</b> .
15	A paz <b>se você</b> tivesse a paz <b>você</b> dava aos seus inimigos... <b>(marcador interacional de envolvimento)</b> .
16	... a guerra é feita <b>eu sonho</b> que... <b>(marcador interacional de manifestação de opinião)</b> .
18	... a paz e alegria de todos <b>muito obrigado</b> por ter paz no mundo... <b>(marcador interacional de envolvimento)</b>
19	... a paz é um amo <b>não</b> existe violência... <b>(marcador interacional de manifestação de opinião)</b> .
20	... a paz <b>não</b> pode ter guerra, <b>e nem</b> violência... <b>(marcador interacional de manifestação de opinião)</b> .

Fonte: Próprio autor (2022).

Como podemos observar no Quadro 11, são muitos os exemplos de Marcadores Interpessoais (MCs), isso considerando que foram selecionados apenas um exemplo de cada texto.

O marcador interpessoal pode trazer uma manifestação pessoal de opinião, que segundo Castilho (1989) são representados por verbos ou locuções denotativas de atividade mental ou de elocução. No Quadro 11, texto 13, o aluno-autor exprime explicitamente sua opinião ou desejo sobre o assunto em questão.

Quando o aluno escreve **você vai ver** no exemplo do texto 3 no Quadro 3, ele demonstra a intenção de manter uma interação com o interlocutor, chamando atenção dele para o seu discurso.

### 6.3.2 Marcadores Ideacionais (ou Coesivos) nos Textos

Segundo Castilho (1989), os marcadores ideacionais (ou coesivos) são representados por algumas conjunções e advérbios (**e, mas, porque, então, além disso, agora, aliás**), que funcionam como elementos de coesão entre os turnos da conversação e ademais, dão continuidade ao tópico em andamento ou introduzem um novo tópico.

Quadro 12 - Exemplos de ocorrências de MCs Ideacionais (ou coesivos)

Texto	Exemplos
02	... isso prejudica a saúde <b>e</b> também os ossos... <b>e</b> também o organismo e o rim prejudica. - Marcador ideacional funcionando como elemento de coesão e continuidade ao tópico. ( <b>marcador ideacional</b> )
04	A Droga é perigosa <b>porque</b> ela pode estar em todo o lugar <b>e</b> pode até causar Briga <b>e</b> ... ( <b>marcador ideacional</b> )
07	<b>Porque</b> se um dia <b>você</b> não quiser mas com pessoas violentas elas se viram contra você. - ( <b>marcador ideacional</b> )
10	<b>Mais</b> como podemos ter paz com o mundo lá fora perigoso. ( <b>marcador ideacional</b> ).
11	A paz toda criança precisa dela <b>e</b> os mais velhos <b>e</b> a gente nasceu com a paz <b>e</b> queremos... - Marcador ideacional que funciona como elemento de coesão e continuidade do tópico. ( <b>marcador ideacional</b> )
12	... <b>se nós tivesse</b> paz e um mundo melhor <b>não</b> teria isso. ( <b>marcador ideacional/discordância</b> )
17	... <b>e</b> nos deve respeito os mais velhos <b>e</b> os mais velho deve respeito... ( <b>marcador ideacional</b> ).

Fonte: Próprio autor (2022).



Como podemos observar no Quadro 12, temos várias ocorrências de marcadores ideacionais (ou coesivos) e se fôssemos colocar todas as ocorrências dos textos, teríamos um farto material de análise, o que poderia deixar a pesquisa densa.

Para melhor exemplificar os marcadores ideacionais (ou coesivos), vejamos-alguns exemplos trazidos no Quadro 12, texto 02 e 11:

- 02. ... *isso prejudica a saúde e também os ossos ... e também o organismo e o rim prejudica.*

- 11. *A paz toda criança precisa dela e os mai velhos e a gente nasceu com a paz e queremos ...*

Castilho (1989) nos diz que os marcadores podem ser representados por algumas conjunções e advérbios (e, mas, então, depois, etc) e como podemos observar nos exemplos (02) e (11) do Quadro 12 e em outras várias ocorrências nos textos da nossa amostra, esses conectivos, principalmente o “e”, são responsáveis pela estruturação das unidades que compõem o diálogo. Eles têm, pois, função coesiva.

#### **6.4 Quanto ao Questionário Aplicado aos Alunos**

O questionário para alunos da escola (B) teve a importância de captar informações pertinentes a atividades que envolvem o discente sobre as questões relativas à oralidade e escrita. Informações estas, que contribuem para uma melhor percepção por parte dos profissionais que trabalham com o ensino da Língua Portuguesa e que poderão dispor desta pesquisa para repensar seus planejamentos quanto a conteúdos e a didática.

Luiz Antônio Marcuschi (2001), difundiu a ideia de que oralidade e escrita são mais do que simples modalidades da língua; são, na verdade, duas práticas sociais com suas características próprias, mas que não se opõem, porquanto não são propriamente diferentes porque são produtos de um mesmo sistema linguístico: a língua.

O autor esclarece que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI, 2001, p. 37). Então podemos deduzir a partir daí que o trabalho em sala de aula precisa ser unificado entre as duas modalidades e uma irá ajudar a melhor compreensão da outra.

De fato, oralidade e escrita são duas práticas discursivas que interagem e se completam no contexto de todas as práticas sócio-culturais. Compreendemos que a escrita desempenha um

importante papel nas sociedades modernas, mas nós usamos de forma intensa a fala, que também tem a sua grande importância entre nós.

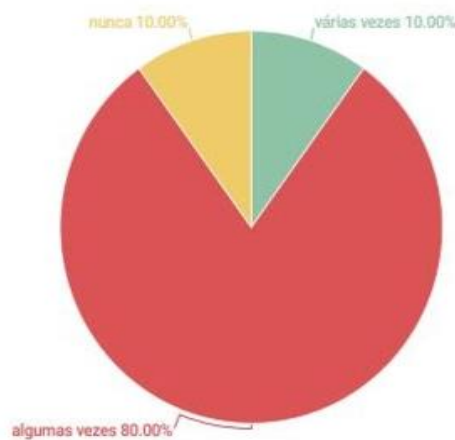
Apesar da fala ser uma atividade muito mais realizada por nós em nosso dia-a-dia e considerando o fato de passarmos a maior parte de nosso tempo falando do que escrevendo, muitas vezes podemos nos deixar levar pela opinião que a oralidade não precisaria ser uma questão abordada em sala de aula.

Segundo Marcuschi (2005, p. 21), “seríamos demasiado ingênuos se atribuíssemos essa atitude ao argumento de que a fala é tão praticada no dia-a-dia a ponto de já ser bem dominada e não precisar de ser transformada em objeto de estudo em sala de aula.”

A partir deste contexto trazemos algumas situações de como a fala e a escrita são vivenciadas pelos discentes pesquisados em atividades na sala de aula.

Quanto ao questionamento sobre se o aluno já tinha realizado alguma atividade de apresentação oral na sala de aula na escola (B), o Gráficos 01 destaca esta realidade.

Gráfico 2 - Se o aluno já fez atividades de apresentação oral na Escola (B)



Fonte: Próprio autor (2022).

O Gráfico 2 na escola (B) no diz que 80% dos alunos afirmaram ter feito atividades de apresentação na sala de aula às vezes; 10% responderam nunca e 10% várias vezes.

Existe um provérbio grego que diz: “aquele que sabe, mas não sabe transmitir o que sabe, na verdade não sabe, apenas pensa que sabe”. Esse provérbio estabelece uma relação entre conhecimento e comunicação. Ter um conhecimento, mas não conseguir torná-lo comum, produz um efeito pouco significativo, que pode ser comparado a não tê-lo. Da mesma forma, sabermos falar, mas não sabermos nos pronunciar corretamente em público, torna questionável o nosso domínio da língua falada dentro das nossas necessidades nas práticas sociais.

No cotidiano, nossos alunos precisarão ter o domínio da comunicação dentro de situações que vão da mais informal a mais formal, onde será necessária uma boa comunicação por meio da fala, como por exemplo: conversas com clientes; superiores ou subordinados; entrevista para emprego; palestras; debates; seminários; cursos; falar ao telefone; reuniões sociais e muitas outras.

Além disso, as mudanças culturais, principalmente as relacionadas à comunicação, fizeram com que pessoas comuns e profissionais, que antes não tinham exposição nas mídias, agora tenham que se preparar para elas, como por exemplo as necessidades de comunicação nas mídias alternativas, redes sociais e plataformas de estudos.

Os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1998, p. 24) pontuam que, em situações de sala de aula, a linguagem oral vem sendo usada “unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos”. Sabemos que o espaço da sala de aula é o lugar de construção do conhecimento, possibilitando as trocas de opiniões, de negociações de sentido e de avaliação pedagógica. Desse modo, os PCN chamam atenção para que o aluno se torne um cidadão crítico, o que implica ser competente nas diferentes modalidades de uso da língua.

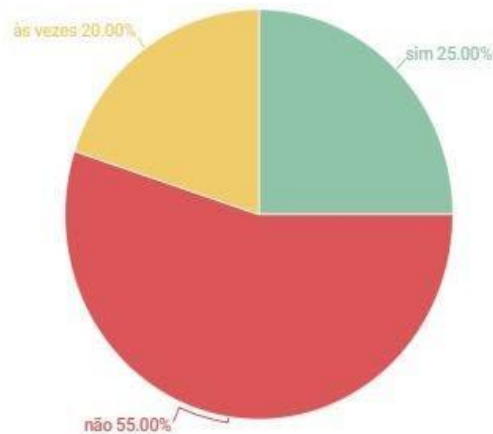
Nesse sentido, conforme é posto nos PCN:

Ainda que o espaço da sala de aula não seja um espaço privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores, conhecimento de mundo). No entanto, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominar a fala pública demandada por tais situações. (BRASIL, 1998, p. 25)

Os PCN (1998) orientam que a escola propicie aos alunos o desenvolvimento de práticas da modalidade oral em diferentes situações, entre estas as realizações de entrevistas, de debates, de seminários, etc. se faz necessária uma orientação em sala de aula, para que os alunos tanto no ambiente escolar ou fora dele, tenham uma compreensão abrangente dos usos sociais da língua e possam ampliar sua competência comunicativa na língua falada e escrita.

Sobre a questão de o aluno gostar de se apresentar oralmente com alguma atividade sua na escola (B), o Gráfico 3 destaca esta realidade.

Gráfico 3 - Se o aluno gosta de se apresentar oralmente com atividade sua para escola (B)



Fonte: Próprio autor (2022).

O Gráfico 3 da escola (B) nos mostra que 55% dos alunos, portanto a maioria, não gostam de se apresentar oralmente na escola; 20% dos alunos nem sempre gostam desse tipo de atividade e a minoria, apenas 25% afirmaram gostar de se apresentar oralmente.

Segundo Marcuschi (2005, p. 14),

A língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento. Ela nos torna singulares no reino animal, na medida em que nos permite cooperar intencionalmente, e não apenas por instinto. Mais do que um comportamento individual, ela é atividade conjunta e trabalho coletivo, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. (PCNs, 1998, p. 23). Os PCNs, projeto do Ministério da Educação, auxiliam professores da rede pública a direcionar o ensino ao alcance de uma formação que amplie a capacidade comunicativa/discursiva dos discentes, conferindo-lhes habilidades cognitivas na adaptação da língua em diversas situações de interlocução, valorizando a modalidade oral e escrita de forma conjunta.

Os PCN (BRASIL, 1998), sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos. Para levar os alunos à constante interação e reflexão no desenvolvimento da oralidade, os gêneros orais são a base das situações do uso da língua, em que os alunos terão experiências de linguagem como sujeitos autores. Os gêneros, então,

devem dar corpo às atividades escolares de aprendizagem da língua, já que trazem a possibilidade de criar as cenas comunicativas necessárias na escola.

Sobre a fala Marcuschi (2005, p. 13) nos diz que:

[...] toda nossa atividade discursiva situa-se, grosso modo, no contexto da fala ou da escrita. Basta observar nossa vida diária desde que acordamos até o final do dia para constatar que falamos com nossos familiares, amigos ou desconhecidos, contamos histórias, piadas, telefonamos, comentamos notícias, fofocamos, cantamos.

Magda Soares (2000) desenvolveu um estudo sociológico em que tematiza as relações entre linguagem e escola, demonstrando que, nesta instituição, a heterogeneidade social, cultural e, portanto, linguística não recebe um tratamento adequado.

O conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados, e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar. (SOARES, 2000, p. 5-6).

Segundo Soares (2000), a situação comunicacional priorizada pela escola encontra-se, hoje, prejudicada por problemas de linguagem: primeiro, a escola ignora valores e conhecimentos constituintes do repertório do aluno. Segundo, refere-se à diferença entre a linguagem empregada em sala de aula e aquela utilizada pelo estudante em todas as outras situações comunicacionais de sua vida. Assim, o que se ouve e o que se lê na escola está longe da realidade do educando.

Conforme os PCN:

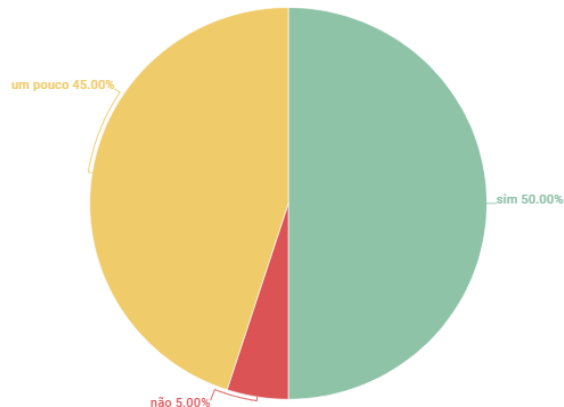
Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas com realização de palestras, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (BRASIL, 1998, p. 27).

É de fundamental importância que a escola assuma a responsabilidade de desenvolver seus trabalhos junto aos alunos, desde as séries iniciais, as habilidades que garantirão ao discente, fluência em situações que exigem a interação oral, da mesma forma como sempre considerou importante desenvolver as competências relacionadas à comunicação escrita.

Assim, faz-se necessário inserir em seu cronograma atividades regulares que possibilitem aos alunos uma competência social comunicativa.

Sobre a questão se o aluno acha que sabe escrever bem, o Gráfico 3 da escola (B), destaca esta realidade.

Gráfico 4 - Se o aluno acha que sabe escrever bem na escola (B)



Fonte: Próprio autor (2022).

Pelo Gráfico 4 na escola (B), temos que 50% dos alunos consideram, dentro da sua visão do que é escrita, que escrevem bem. 45% escreve o que consideram um pouco e 5% não acreditam que escrevem bem.

Conforme nos orienta os PCN:

Cabe à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. (BRASIL, 1998, p. 30).

A escrita de textos é uma ação muito significativa no fazer pedagógico em sala de aula, pois é nesse momento que os estudantes colocam em prática os saberes adquiridos durante o percurso da escolarização no que tange à leitura e à escrita. Para muitos alunos, que ainda não dispõem de conhecimentos básicos acerca da escrita, ou têm conhecimentos insuficientes, esse momento é muito doloroso, o que leva alguns alunos a responderem enfaticamente que não gostam de escrever e optam pelo não envolvimento nas atividades de produção escrita.

O que observamos, na verdade, é que muitos alunos sentem dificuldades em escrever e, ao mesmo tempo, sentem-se intimidados no momento de uma produção escrita, a qual pode

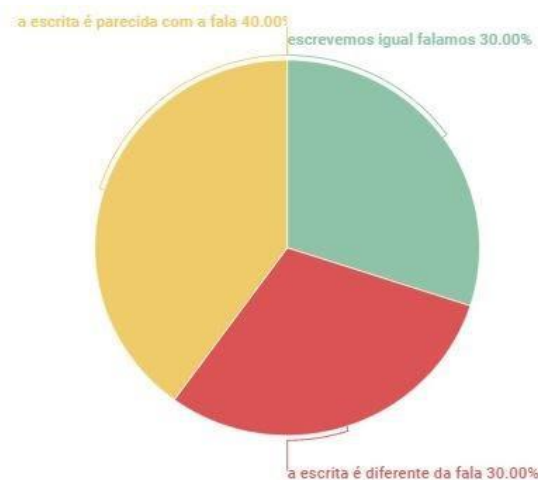
revelar muitas das suas limitações. Nesse sentido, muitos desvios da língua padrão que cometem em suas produções escritas, sejam crianças ou adolescentes, são decorrentes dos conhecimentos insuficientes do sistema de escrita da Língua Portuguesa.

Outros desvios da língua escrita padrão, são por um lado, como vimos na nossa fundamentação teórica, decorrentes da transposição de elementos da fala para a escrita por desconhecimento das peculiaridades de ambas as formas de comunicação e suas adequações nas diferentes situações comunicativas.

Segundo Cagliari (1998), importante considerar, ainda, que a apropriação do sistema de escrita pelo aprendiz, seja ele criança, jovem ou adulto, requer conhecimentos bastante específicos da natureza desse sistema. Assim sendo, dominar as relações entre fonema (som) e grafema (letra) está ligado estreitamente ao domínio de regras ortográficas. No início do processo, o objetivo é apenas escrever, o professor e o aluno não precisam se preocupar com a ortografia. No entanto, depois que o aluno conseguir escrever com certa fluência, isto é, compreende o sistema de escrita, está na hora sim, de começar a preocupar-se com a grafia das palavras de acordo com o modelo ortográfico estabelecido.

Sobre a questão se o aluno considera que escreve igual ao que fala, o Gráfico 4 nos diz que:

Gráfico 5 - Se o aluno acha que escreve igual ao que fala na escola (B)



Fonte: Próprio autor (2022).

No Gráfico 5 na escola (B), temos que 40% dos alunos responderam que a escrita é parecida com a fala, 30% acredita que escreve igual se fala e 30% que a escrita é diferente da fala.

Conforme Marcuschi (2001) a ideia dicotômica da relação entre fala e escrita é muito frágil e não dá conta das peculiaridades de cada modalidade, visto que “as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no continuum que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua”. (MARCUSCHI, 2001, p.34).

No processo de aprendizagem e compreensão da língua, muitos acreditam que se fala tal como se escreve e se escreve tal como se fala. Há os que consideram que os textos escritos devem ser sempre formais e que a fala, geralmente, é sempre mais coloquial que a escrita. Conforme nossa fundamentação teórica, essas premissas não podem ser consideradas, simplesmente porque elas não se sustentam teoricamente. Tais posicionamentos, quando tratamos do ensino de língua materna, podem gerar conflitos e dificuldades por desconsiderar as especificidades da modalidade oral em relação à modalidade escrita e por desconsiderar, também, os sujeitos envolvidos nas situações comunicativas, quer sejam orais, quer sejam escritas.

Sobre essa questão, Marcuschi (2005, p. 18) nos diz que:

Sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve. Entretanto, isto não significa que a oralidade seja superior à escrita, nem traduz a convicção, hoje tão generalizada quanto equivocada, de que a escrita é derivada e a fala é primária. A escrita não pode ser tida como uma representação da fala.

Marcuschi (2001, p. 42) exemplifica que comparando uma carta pessoal em estilo descontraído com uma narrativa oral espontânea, haverá menos diferenças do que entre a narrativa oral e um texto acadêmico escrito. Por outro lado, uma conferência universitária preparada com cuidado terá maior semelhança com textos escritos do que com uma conversação espontânea.

Contudo, podemos observar que uma modalidade pode influenciar a outra, principalmente, a fala na escrita, quando os sujeitos ainda não se apropriaram de conhecimentos relativos às duas modalidades. Por isso, é importante ver os usos da língua sempre em função de sua adequação às situações comunicativas.

Segundo Koch e Elias (2010, p. 78), “nem sempre distinguem as duas modalidades, mesmo porque existe uma escrita informal que se aproxima da fala e uma fala formal que se aproxima da escrita, dependendo do tipo de situação comunicativa”. Deste modo, se existe



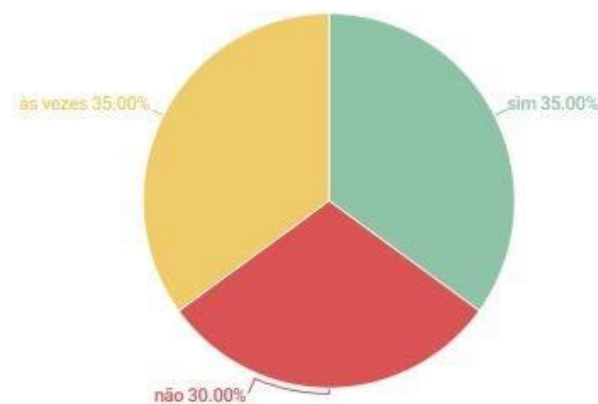
alguma polarização refere-se não à língua escrita e fala, mas, à escrita formal e à fala informal, constituintes de um contínuo, por meio do qual as situações comunicativas verbais se situam.

É fato, que o uso inadequado das regras ortográficas denota desconhecimento por parte dos estudantes do sistema de escrita, sendo necessário, portanto, um trabalho sistemático por parte da escola sobre as questões relacionadas às regularidades e irregularidades do sistema de escrita. Porém, em muitos casos, os alunos se apoiam no conhecimento que têm da língua oral, escrevendo como pronunciam, como por exemplo trocaram o /o/ no final das palavras por /u/.

Reconhecemos que a competência na língua oral é um importante recurso na aprendizagem da língua escrita. E é por esse e outros motivos que a escola necessita reconhecer o seu verdadeiro papel na condição de contribuir com a ampliação dos recursos comunicativos dos estudantes, para que adquiram e desenvolvam repertório linguístico e saibam adequar-se às diferentes situações comunicativas.

Sobre a questão se o aluno acha difícil se apresentar na escola (B), o Gráfico 6 nos diz que:

Gráfico 6 - Se o aluno acha difícil se apresentar na escola (B)



Fonte: Próprio autor (2022).

No Gráfico 6, temos que 35% dos alunos acham difícil se apresentar na escola, 35% consideram que às vezes é difícil e 30% não acham difícil.

A inserção do texto oral como objeto de ensino tem sido consensual nas visões de pesquisadores da área de Língua Portuguesa, dos linguistas, dos professores formadores, bem como dos docentes do ensino básico. Desse modo, podemos observar que a oralidade começa a marcar espaço nas atividades de ensino de Língua Materna, pois, como afirma Marcuschi (1986), a fala tem sua forma própria de organização, de desenvolvimento e de transmissão de

informações, o que nos permite tomá-la como uma modalidade específica das manifestações da linguagem, inclusive por que ela é um status de desenvolvimento humano.

Os PCN ressaltam a necessidade de se trabalhar a modalidade oral, uma vez que o aluno será avaliado no seu desempenho como falante, tendo que responder às diferentes exigências das situações de fala, adequando-as aos gêneros orais e, especialmente, às situações interacionais das quais participa. Logo, tal como explicita o referido documento, “Ensinar língua oral [...] significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo” (PCN, 1998, p. 51).

Daí, a necessidade de se oportunizar aos alunos o convívio com textos orais, sugerindo tarefas que busquem mostrar a estrutura desses gêneros, levantar características típicas da fala, identificar aspectos linguísticos, transpor um texto oral para a modalidade escrita (retextualização), além de observar os graus de formalismo existentes e de usar as produções textuais dos próprios alunos. O professor pode partir de ações didáticas que garantam a realização de atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão, bem como observar os usos dos variados gêneros em contextos de interação social.

## **6.5 Quanto ao Questionário Aplicado aos Professores**

O questionário para professores da escola (B) teve o objetivo de captar informações pertinentes a atividades que envolvem o docente sobre as questões relativas à oralidade e escrita. Informações estas, que contribuem para uma melhor percepção por parte dos profissionais que trabalham com o ensino da Língua Portuguesa e que poderão dispor desta pesquisa para repensar seus planejamentos quanto a conteúdos e a didática.

A questão subjetiva aplicada na escola (B), que tratou sobre o que o discente entendia sobre oralidade, é apresentada no Quadro 13. Nele foi colocado a opinião integral dos profissionais sobre a questão.

Quadro 13 - Apresentação das respostas subjetivas sobre o que o professor da escola (B) entende sobre o que é oralidade

<b>Professores da Escola (B)</b>	<b>Respostas</b>
01	Manter diálogo, usando as palavras corretamente.
02	Forma de se comunicar que adquirimos desde o nosso nascimento. Nela são empregados diversos recursos como gestos, olhares, sons diversos e outros.
03	Nossa fala cotidiana, expressão de tudo aquilo que pensamos sobre um determinado tema ou assunto.
04	Quando nos comunicamos verbalmente e isto é fundamental para nos socializarmos e participarmos das atividades práticas sociais.
05	É a prática de uso da língua por meio de produção sonora. Nela está incluída a fala.
06	Forma ou tipo de comunicação em que as pessoas trocam informações no dia a dia, podendo ocorrer variações de acordo com a região em que se mora, dialetos locais.
07	Uma manifestação discursiva baseada principalmente na produção sonora dos signos linguísticos (fala e escuta), mas também em elementos não verbais, como os gestos em situações de interação face a face.
08	É a capacidade que o indivíduo tem de se comunicar com pessoas de diversos segmentos ou classes sociais.
09	É toda expressão que proferimos cotidianamente com interação natural em diferentes contextos.
10	Toda expressão da nossa língua feita através da fala para nos comunicarmos, assim como por meio de gestos, expressões, etc.

Fonte: Próprio autor (2022).

Conforme Marcuschi (2001, p. 25): “[...] a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”.

A pesquisa de Marcuschi (2001, p. 16) focaliza a temática de língua e texto em um conjunto de práticas sociais, defendendo um posicionamento de que “as línguas se fundamentam em usos”. Salienta o autor que, “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias [...]”. Dessa forma, podemos entender que essas duas modalidades

“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, 2001, p. 17). Salientando o ponto de vista desse pesquisador, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis na nossa vida, tendo em vista os vários contextos de uso, seja na esfera burocrática, na família, na escola, entre outros.

O questionário aplicado, trazia o conceito acima de Marcuschi (2001) sobre o termo oralidade, para dar uma orientação básica sobre o assunto, contudo, as respostas foram bem diversas e focaram mais na questão da comunicação oral. Todas as respostas do Quadro 13 revelam compreensão da questão de comunicação que o termo oralidade traz.

Sobre a questão da prática social, apontada por Marcuschi (2001), foi citado diretamente somente na resposta 04, o que nos faz refletir que mais que comunicação, a oralidade permite uma interação social, informação que não foi captada, segundo os posicionamentos, como relevante para a grande maioria dos profissionais, mesmo o conceito estando explícito na citação exposta no questionário.

Pensando no ambiente escolar, essa mesma interação social é de suma importância e está diretamente ligada à aprendizagem e a forma como o professor deverá trabalhar a oralidade dentro da sala de aula.

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2002, p. 115), “É necessário mostrar que há diferentes níveis de fala e escrita, isto é, diferentes níveis de uso da língua”. Tanto a fala quanto a escrita são vistas dentro de um conjunto de práticas sociais.

Segundo os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais:

Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática reflexiva sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação.

Em decorrência disso, os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. (BRASIL, 1998, p. 32).

A oralidade é citada como um dos eixos norteadores do ensino de Língua Portuguesa, mas no espaço de sala de aula ainda há um forte predomínio da escrita, havendo uma distância da sugestão apontada pelos PCN na prática pedagógica.

Ainda conforme os PCN, no que se refere ao ensino da expressão oral e escrita no ensino fundamental do terceiro e quarto ciclo:

O domínio da expressão oral e escrita em situações em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para produção do texto, operando sobre as dimensões pragmáticas, semânticas e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49).

Forma-se um tripé de sustentação para o ensino de Língua Portuguesa que tem como base a escuta de textos orais/escritos, a prática de produção de textos orais e escritos e a prática da análise linguística (BRASIL, 1998, p. 95).

Outra questão importante a se observar sobre a questão social que gira em torno da ‘prática da oralidade’, é quanto Marcuschi (2001) fala sobre a realidade sonora e que “ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. Trata-se da compreensão que também existem práticas sociais com a oralidade que exigem maior ou menor grau de formalidade, como por exemplo uma conversa com um amigo ou uma apresentação profissional.

A importância do ensino da oralidade em sala de aula é para que o aluno consiga adequar sua prática de comunicação e expressão oral à necessidade que o momento da prática social exige.

Para Antunes (2003) existem várias questões que podem ser investigadas em sala de aula: padrões gerais de conversação; gêneros orais da comunicação pública, que exigem registros mais formais no que diz respeito à escolha lexical, aos padrões textuais e às conversações sociais.

Antunes aponta, também, como fator negativo, a tendência em concentrar as atividades da oralidade informal, que são características das situações da comunicação privada, fazendo predominar, assim, os registros coloquiais, do tipo ‘conversa’, troca de ideias’, a ‘explicação para o colega’, restringindo o trabalho com oralidade, conseqüentemente, à reprodução desses registros informais, sem que se questione de forma mais relevante como a conversação acontece.

Essa prática termina por privar o aluno de ter contato com gêneros orais de comunicação pública que, decerto, serão cobrados dele quando envolvido em situações comunicativas mais formais do ‘falar público’.

Marcuschi (2005) faz referências acerca do uso principal da fala nas atividades no dia a dia, embora as instituições escolares, ainda, não lhe deem a devida atenção, se comparada com as atividades realizadas na modalidade escrita. Assim, o autor salienta a necessidade de se

ter uma preocupação também com o lugar e o papel da oralidade no ensino de língua. Nesse aspecto, o autor esclarece que:

Certamente, não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar do estudo da fala em sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir. (MARCUSCHI, 2005, p. 24).

Merece destacarmos, também, que “não se trata de transformar a fala em um tipo de conteúdo autônomo no ensino de língua: ela tem de ser vista integradamente e na relação com a escrita. Por isso, é necessário ter clareza quanto ao papel deste tipo de trabalho.” (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

Nesse sentido, o autor lembra-nos que um exemplo do estudo da oralidade, em uma perspectiva mais ampla, é a observação das relações desta com a escrita, algumas semelhantes e outras diferenciadas. Além disso, chama a atenção para a contribuição da oralidade no processo de formação cultural, preservação das tradições, entre outras possibilidades.

Cavalcante e Melo (2007) apresentam quadros sistematizados para salientar alguns aspectos de natureza extralinguística, paralinguística e linguística que podem ser observados em gêneros orais e ser explorados em sala de aula, os quais transcrevemos, a seguir, no Quadro 14, adaptado pelas autoras de um quadro apresentado por Marcuschi (2002):

Quadro 14 - Aspectos dos gêneros orais a serem trabalhados em sala de aula

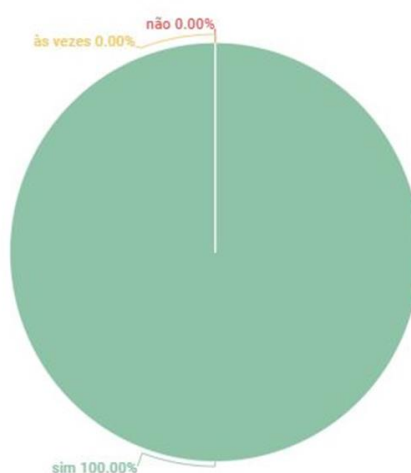
a) Grau de publicidade	número de participantes (produtores e receptores) ou tamanho do público envolvido na situação comunicativa;
b) Grau de intimidade dos participantes	conhecimento entre os participantes; conhecimentos partilhados, grau de institucionalização do evento;
c) Grau da participação emocional	afetividade, relacionamento na situação, emocionalidade e expressividade;
d) Proximidade física dos parceiros de comunicação	comunicação face a face, distanciada, no mesmo tempo ou em tempos diversos;
e) Grau de cooperação	possibilidade de atuação direta no evento, tal como no diálogo ou num texto monologado ou produzido à distância;
f) Grau de espontaneidade	comunicação preparada previamente ou não;
g) Fixação temática	o tema é ou não fixado com antecedência; o tema é espontâneo.

Fonte: Cavalcante e Melo (2007).

Observamos que esses aspectos ressaltados por Cavalcante e Melo (2007) podem ser identificados nos gêneros orais em maior ou menor escala, dependendo se ocorrem em espaços de mais ou menos informalidade, conforme a situação de interação. Assim, são relevantes para exemplificar análises e reflexões em sala de aula sobre a língua materna no que diz respeito à oralidade dentro das práticas sociais.

Sobre a questão se o professor considera importante trabalhar a oralidade em sala de aula, o Gráfico 7 da escola (B) nos diz que:

Gráfico 7 - Se o professor considera importante trabalhar a oralidade em sala de aula na escola (B)



Fonte: Próprio autor (2022).

Como podemos observar no Gráfico 7, nas respostas dos professores da escola (B), 100% confirmam a importância de trabalhar a oralidade em sala de aula. Todavia, os PCN (1998) afirmam que o trabalho com a oralidade dentro das salas de aula permanece insuficiente nas práticas pedagógicas realizadas no contexto das salas de aula.

Os PCN (1998) nos dizem que “reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominar a fala pública demandada por tais situações”. Segue também dizendo que “a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la” (PCN, 1998, p. 25).

Ainda segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 24), em situações de sala de aula, a linguagem oral vem sendo usada “unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos”. Isso nos revela que, talvez, os docentes estejam perdendo de vista o perfil do aluno, a concepção interacional da linguagem, o objeto de ensino (textos orais e escritos),

como também uma metodologia que permita a formação do cidadão crítico idealizado nas orientações contidas na proposta oficial vigente.

Reconhecemos que a competência na língua oral é um importante recurso na aprendizagem e uso da língua. É por esse e outros motivos que segundo os PCN (1998), a escola necessita reconhecer o seu verdadeiro papel na condição de contribuir com a ampliação dos recursos comunicativos dos estudantes, para que adquiram e desenvolvam repertório linguístico e saibam adequar-se às diferentes situações comunicativas.

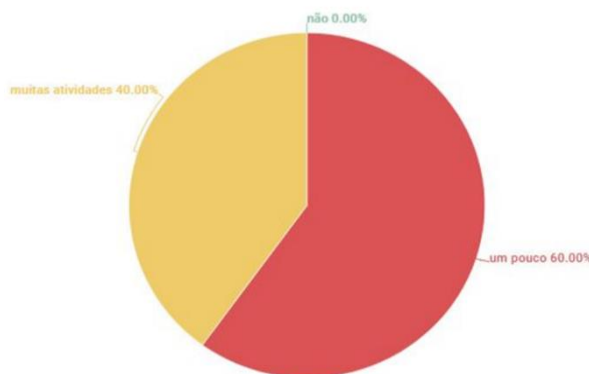
Dessa forma, no trabalho com a oralidade, os professores precisam dominar todos os aspectos referentes a essa modalidade da língua, propiciando aos alunos vivências em atividades pedagógicas que lhe sirvam de subsídios nas práticas sociais da vida cotidiana.

Compreendemos que mais do que simplesmente o professor achar necessário o trabalho com oralidade, como apresenta o resultado do Gráfico 7, é preciso também que ele realize ações didáticas fundamentadas em um conhecimento respaldado por pesquisas acadêmicas. Assim sendo, torna-se necessária a apropriação e o aprofundamento dos saberes sobre os usos da língua em diversas situações comunicativas, incluindo-se aí a oralidade.

Por fim, apontamos como imprescindível para o trabalho destes docentes o planejamento e a sistematização das atividades que possam desenvolver uma prática pedagógica significativa com textos escritos e também orais.

Sobre a questão se o livro didático que o professor da escola (B) trabalha atualmente traz atividades de abordagem sobre a oralidade, os resultados são apresentados no Gráfico 8 abaixo:

Gráfico 8 - Se o livro didático que o professor trabalha atualmente traz atividades de abordagem sobre oralidade na escola (B)



Fonte: Próprio autor (2022).



Como vimos no Gráfico 8 da escola (B), 60% dos professores responderam que identificam que a oralidade é abordada um pouco nos livros didáticos, e 40% consideram que neles existem muitas atividades.

Entende-se a oralidade, conforme Marcuschi (2001, p. 25) como prática social, o que significa admitir que a modalidade oral reúne gêneros textuais diversificados para atender a variados propósitos comunicativos, daí poder materializar-se textual e discursivamente sob diferentes registros (do informal ao mais formal), de acordo com a situação de uso da língua.

Conforme os PCN:

Ensinar a língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo. (BRASIL, 1998, p. 67).

Dessa forma, os PCN demonstram que a escola deve preocupar-se em preparar os alunos para utilizarem a linguagem oral em diversas situações do cotidiano, com usos mais formais ou informais. A mesma ideia é defendida por Marcuschi (2001) que nos diz que a oralidade pode ser compreendida como uma prática interativa, que é adquirida no convívio social do dia a dia, e está presente em nossas vidas desde o nosso nascimento. Em cada situação comunicativa, nós temos um comportamento diferente, e o que determina o tipo de linguagem que vamos utilizar será o contexto.

Marcuschi (2001) fala sobre a importância do livro didático, e sobre as análises envolvendo o trabalho com oralidade neste material, e aponta-o como uma das principais armas do professor, mesmo, em meio a tantas tecnologias. Também segundo a concepção do autor, o material de língua portuguesa não satisfaz. E que mesmo com tantas análises buscando comprovar esse aspecto, não renderam os frutos esperados. E diz ainda que os livros continuam enfadonhos pela monotonia e mesmice, o que os tornam muito parecidos. O autor defende algo ainda mais importante: o fato de os conteúdos dos livros didáticos não serem trabalhados como realmente deveriam ser.

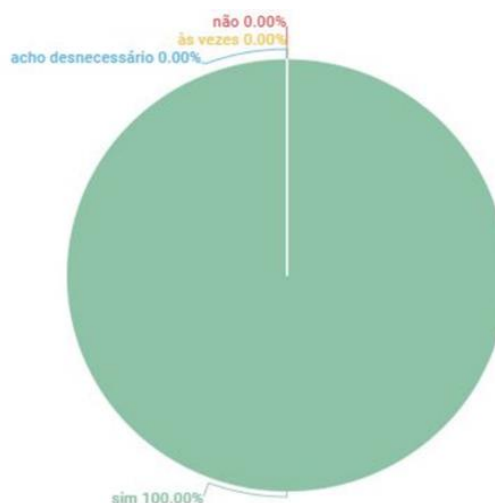
A fala de Marcuschi é muito oportuna, ele contribui ainda num dos pontos mais problemáticos, como o fato dos livros não trabalharem a oralidade como ela deveria ser trabalhada, e que apesar de tantas pesquisas, a oralidade não assumiu seu papel no ensino-aprendizagem.

O livro do professor que é composto por unidades, compostas por conteúdos e atividades a serem seguidas, e principalmente em sala de aula, torna-se geralmente o mais importante material ensino-aprendizagem, se não o único. O docente muitas vezes corre o risco de se tornar somente o porta-voz do autor do livro e perder sua autonomia por seguir página por página.

O livro didático é um instrumento muito valioso, mas como sabemos, a importância da visão crítica do professor em sala de aula é imprescindível, assim como a necessidade deste se adaptar às diversas exigências do ensino-aprendizagem, o que passa também pela questão da formação continuada, visando um aprimoramento constante do seu fazer profissional, levando-o a obter uma visão ampla quanto aos materiais didáticos que estão a sua disposição, que muitas vezes ganha uma riqueza enorme a depender da forma como se aborda ou se acrescenta ao conteúdo do livro didático.

Sobre a questão se o professor já observou marcas da oralidade do tipo expressões coloquiais “aí”, “repetições”, “né”, “viu” etc., na escrita dos seus alunos, o Gráfico 9 da escola (B) abaixo nos diz que:

Gráfico 9 - Se o professor já observou marcas da oralidade do tipo expressões coloquiais “aí”, “repetições”, “né”, “viu” etc., na escrita dos seus alunos na escola (B)



Fonte: Próprio autor (2022).

Como observamos no Gráfico 9 na escola (B), 100% dos professores responderam sim quanto a ver marcas da oralidade nos textos dos seus alunos.

Ao falar da relação fala e escrita, Marcuschi (2007, p. 9) nos diz que “trata-se de uma relação de mão-dupla, pois pessoas altamente escolarizadas têm influência da escrita em sua fala, e pessoas pouco escolarizadas podem ter influências da fala em sua escrita”.

Marcuschi segue dizendo que:

A criança, o jovem ou o adulto já sabe falar com propriedade e eficiência comunicativa sua língua materna quando entra na escola, e sua fala influencia a escrita, sobretudo no período inicial da alfabetização, já que a fala tem modos próprios de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas. Esse aspecto é importante e permite entender um pouco mais as relações sistemáticas entre oralidade e escrita e suas inegáveis influências mútuas. (MARCUSCHI, 2007, p. 15).

Marcuschi (2007) defende que não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade. Tudo isso justifica que a escola se preocupe com a linguagem oral com maior seriedade, sistematicidade e cuidado.

Ainda conforme Marcuschi (2007, p. 24):

Na verdade, toda a análise da relação entre fala e escrita ficou bastante prejudicada na linguística, em função da ideia de que a fala se dava no âmbito do uso real da língua, o que impedia um estudo sistemático pela enorme variedade. Como a linguística se dedicava preferencialmente aos fenômenos do sistema da língua, não havia interesse na investigação no âmbito da fala ou da escrita quanto à manifestação empírica do uso da língua. Tratava-se de analisar o sistema, e não os usos e o funcionamento da língua. Hoje, a chamada linguística funcional que se ocupa dos usos dá grande atenção para os fenômenos reais do funcionamento da língua.

Assim sendo, baseando-se no fato que os professores conseguem perceber essas marcas da oralidade nos textos de seus alunos, conforme o Gráfico 8 apresentados, esta reflexão tem como preocupação central promover um espaço de discussão em torno da oralidade, da escrita e ensino de Língua Portuguesa, buscando contribuir com o conhecimento acadêmico-científico na direção de que aos alunos do ensino básico sejam dadas oportunidades de verem analisados os seus textos escritos e orais para que assim consigam se adequar no uso da língua

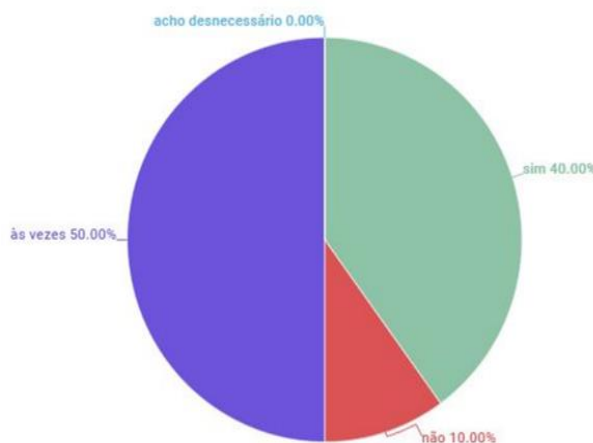
nas diversas situações, seja elaborando uma fala informal ou um discurso formal; seja escrevendo um texto escrito do mais informal ao mais formal.

Tendo essa temática como ponto de reflexão, podemos discutir sobre o espaço da oralidade em sala de aula e até levantar problemas para outras possíveis pesquisas quanto ao tema: os textos orais estão sendo utilizados como objeto de ensino no desenvolvimento das práticas comunicativas dos alunos em sala de aula? Qual a concepção do professor sobre a oralidade? Que atividades pedagógicas são desenvolvidas no trabalho com textos orais em sala de aula?

Dado o resultado que 100% dos professores percebem marcas da oralidade nos textos dos seus alunos, fica ainda mais evidente a interferência das características da fala na escrita e por isso a necessidade da aquisição de conhecimentos por parte dos professores quanto ao trabalho integrado entre oralidade e escrita, de forma a não esquecer da primeira, que é parte integrante da nossa língua. Para isso essa pesquisa se dispõe a dar sua contribuição com seus conhecimentos teóricos constantes da nossa referência bibliográfica e a sua pesquisa.

Sobre a questão se o professor analisa, junto com os seus alunos, textos produzidos por eles para observar as marcas da oralidade na escola (B), o Gráfico 10 abaixo apresenta os resultados:

Gráfico 10 - Se o professor analisa, junto com os seus alunos, textos produzidos por eles para observar as marcas da oralidade na escola (B)



Fonte: Próprio autor (2022).

Conforme observamos no Gráfico 10 na escola (B), 40% dos professores disseram seguramente que analisam as marcas da oralidade nos textos dos alunos; 50% analisam às vezes

e 10% não fazem essa análise junto aos seus alunos e nenhum marcou como desnecessário esse procedimento.

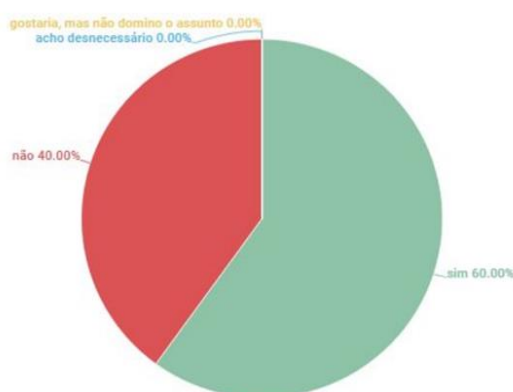
Segundo Marcuschi (2001), a escola deve ocupar-se tanto da compreensão na escrita como na oralidade. Não há dúvida que hoje ela se ocupa mais com a escrita, mas não pode ignorar que o aluno fala. O autor acrescenta que muitos livros didáticos propõem exercícios que se dedicam à oralidade, privilegiando exercícios da oralização da escrita, ou atividades que culminam com textos escritos, não necessariamente brotados de discussão sobre o que foi falado. Afirma, ainda, que nunca se propõe a audição de falas produzidas fora do contexto de aula, ignorando-se a produção falada real. E sobre essa questão menciona:

O papel central da escola é ensinar a escrita. Tanto assim que, com facilidade e desenvoltura, conseguem selecionar textos escritos [...], no entanto, a inserção de reflexões e dados sobre a língua falada afigura-se penosa. Claudicam a teoria, a terminologia e as observações empíricas. Os autores de manuais didáticos, em sua maioria, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala. A visão monossilábica da língua leva a postular um dialeto de fala padrão calcado na escrita, sem maior atenção para as relações de influências mútuas da fala e escrita. Certamente não se trata de ensinar a falar. Trata-se de identificar a imensa riqueza e variedade de usos da língua. Talvez, a melhor maneira de determinar o lugar de estudo da fala na sala de aula seja especificando os aspectos nos quais um tal estudo tem a contribuir. (MARCUSCHI, 2001, p. 24).

Como vimos acima, nas palavras de Marcuschi, a escola prioriza o ensino da escrita e faz um trabalho com oralidade que o autor chama de penoso, ou seja, insuficiente e pouco fundamentado, deixando de lado o objetivo maior que essas atividades com a oralidade na sala de aula necessitam, que é trabalhar juntamente com os alunos para que estes percebam a riqueza que envolve o uso efetivo da língua como um todo, aliando escrita e oralidade, levando-se em conta também as variedades da língua nos diversos momentos sociais.

Sobre a questão se observadas as marcas da oralidade nos textos dos alunos, o professor trabalha com retextualização, o Gráfico 11 da escola (B) abaixo, nos traz os resultados que seguem:

Gráfico 11 - Se observadas as marcas da oralidade nos textos dos alunos, o professor trabalha com retextualização, na escola (B)



Fonte: Próprio autor (2022).

Como vemos no Gráfico 11 na escola (B), 60% dos professores afirmaram que fazem o trabalho de retextualização, 40% não faz, nenhum dos profissionais acha desnecessário ou afirma não ter domínio sobre o assunto.

É sabidamente importante que o professor busque no seu fazer profissional, um olhar de investigador, que procure conhecer profundamente a Língua Portuguesa e possa desenvolver um trabalho que não destaque simplesmente apenas os “erros” dos seus alunos, mas que os leve a refletir sobre cada um dos desvios da língua padrão.

Além disso, é importante que o professor proponha aos alunos uma avaliação e uma reescrita do seu texto, que pode ocorrer individualmente ou coletivamente, mas que aconteça de maneira sistemática e processual, para que os alunos se apropriem dos conhecimentos e regras ortográficas e possam, efetivamente, dominá-las.

Cagliari (2007, p. 26) nos ajuda a refletir, esclarecendo que, “uma criança que escreve “disi” não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela a pronuncia”. Em outras palavras, a criança que escreve disi, não escreve nada estranho para o sistema de escrita da Língua Portuguesa, mas escreve de forma inadequada para a escrita ortográfica. Sendo assim, é muito importante que o (a) professor (a) oportunize aos alunos a reflexão sobre as diversas marcas da oralidade, pois, quando os alunos têm pouca familiaridade com as regras do sistema de escrita, ao produzirem textos escritos, registram as palavras em seus textos do jeito que as pronunciam.

Segundo Urbano (2001, p. 86), compreendem-se assim, por marcas da oralidade, os elementos que ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado. Funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto. Portanto, são palavras ou expressões, mais ou menos convencionalizadas, que indicam

sinais de mudança de comportamento que acompanham a interação, podendo ser recursos prosódicos, como pausas, articulação enfática, alongamentos etc.

O processo de retextualização em sala de aula é uma das possibilidades didáticas que o professor pode utilizar para refletir junto com seus alunos sobre as ocorrências das marcas da oralidade nos textos destes e abordar em sala de aula as diferenças entre língua oral e escrita e suas adequações durante seu uso.

O aprendizado dessas operações de transformação dos textos, ou mesmo a correção de inadequações quanto à língua padrão ou quanto à formalidade e informalidade necessária dentro dos gêneros textuais, é imprescindível para o melhor domínio dos discentes na língua portuguesa.

## 7 CONSIDERAÇÕES

Podemos observar nos textos analisados nessa pesquisa vários desvios quanto às regras de estruturação do texto escrito dentro dos padrões da norma culta que são ensinados nas gramáticas normativas. Vemos neles a incidência de falta de parágrafos, desvios ortográficos, falta de pontuação, dentre outros, além do nosso objeto de estudo que são as diversas marcas da oralidade nos textos, a qual optamos por identificar somente algumas, ou seja, poderíamos, apoiados na nossa fundamentação teórica, identificar diversos outros tipos de marcas da oralidade.

Contudo, considerando o nível de aprendizagem do aluno e todas as dificuldades que ele encontra na aprendizagem da língua materna, para que esse aprendiz consiga um grau maior de domínio da língua na sua modalidade escrita, foram esses os recursos que ele conseguiu utilizar dentro do seu campo de conhecimento para compor um texto escrito, dentre esses recursos estão os elementos que chamamos de marcas da oralidade, que foram utilizados por ele e identificados em abundância nas redações. Foram esses elementos característicos da língua oral que dentre outras funções, permitiram a coesão dos textos. Como exemplo, temos o uso excessivo da conjunção aditiva “e” que é bem característica nas expressões da fala e aparece diversas vezes para somar as ideias de cada um dos textos. Temos outro exemplo, como é o caso das repetições diversas, que também apareceram em abundância nas composições dos discentes e têm a função de continuidade e unidade das ideias que eles querem imprimir nos textos.

Além das marcas da oralidade vistas em grande quantidade nos textos da escola (A), a pesquisa aplicou questionários com professores que num percentual de 100% afirmaram que observam elementos da fala nos textos escritos dos seus alunos. Essa informação é de extrema importância, visto que os profissionais confirmam essa realidade irrefutável. Dada essa confirmação, cabe agora encontrar meios de fomentar esse conhecimento e trazê-lo de forma prática para o ensino-aprendizagem.

É importante entender o ensino da oralidade, não somente da forma instrumental para dar suporte às disciplinas, mas com uso de gêneros textuais falados associados ao seu contexto social, de forma que os alunos compreendam que se precisarem falar com amigos ou escrever uma carta para um familiar, poderão usar uma linguagem mais informal, porém se for apresentar uma trabalho na escola, deverá adquirir uma habilidade adequada quanto à formalidade no uso de vocabulário, na formação das ideias e no trato com as pessoas envolvidas naquele ambiente comunicativo. É nesse processo de simular situações de uso da língua materna na comunicação,



que o docente pode criar diversas atividades sejam orais ou escritas, para que o aprendiz consiga se imaginar naquele ambiente e perceba as formas que são socialmente aceitas e adequadas para cada momento comunicativo.

Da mesma forma é importante que o aluno entenda, que quando escrevemos um bilhete ou uma carta para pessoas íntimas, temos um grau de formalidade menor até mesmo pela questão da intimidade existente, então a composição desse texto pode ter uma característica diferente de um texto para uma redação visando ingresso em uma universidade.

Nesse último exemplo, temos que estar atentos ao uso mais perfeito possível, dentro das regras da gramática normativa. Esse desempenho do usuário da língua poderá determinar a aprovação ou não do candidato ao curso pretendido, e isso se aplica a todas as conquistas sociais. Então é uma questão que pode tomar uma proporção em grade escala, dependendo da situação de uso da comunicação, e pode ser determinante para o fracasso ou sucesso em vários aspectos da vida do usuário da língua, como para ter acesso a grupos sociais nos quais não se entra, caso não se domine essas regras, seja da escrita ou de se comunicar de acordo com a situação.

São diversas as influências comunicativas que o aluno tem na sua oralidade e também refletem na sua escrita. São informações como a forma de se expressar no seu grupo, as gírias, regionalismos, o som que muitas vezes não correspondem com a grafia, a música, a propaganda, os bordões de programas de TV, rádios e mais recentemente a Internet. Esta última tem suas diversas regras resumidas de escrita, inclusive acrescentadas de figurinhas de expressões (emojis), o que por si só acrescenta nesse tipo de escrita um elemento simbólico emocional que é mais facilmente utilizado e característico da língua falada.

No sentido de melhorar a comunicação dos alunos, como indica nossas análises, os Parâmetros Curriculares Nacionais têm demonstrado avançar à medida que contemplam o fenômeno da fala em diversas situações de uso da língua. É também explorando a oralidade que apresentamos aos alunos as dimensões estéticas e semânticas do texto escrito. Assim, o professor pode transformar a língua num excelente ponto de partida para as discussões e reflexões em torno do universo comunicação.

É fato também, que quanto mais se amplia a comunicação, a interação, mais se aprende. A questão não é de oposição entre fala e escrita, mas de como ampliar e desenvolver a capacidade comunicativa do aluno. Entender isso é condição primeira para as mudanças de postura em relação à verdadeira concepção de língua.

A fala é utilizada amplamente e de diversos modos pelos alunos. Cabe à escola oportunizar situações didáticas que contemplem, respeitem e acolham a fala no espaço da sala de aula, adequando-a, sobretudo, às diferentes necessidades da comunicação escrita, oral e

visual do mundo moderno, assim como dar condições aos alunos de desenvolverem suas competências.

As dificuldades na aquisição da comunicação escrita, deve-se em grande parte ao fato da não exposição do aluno à modalidade oral. A falta de referencial de textos da fala, em que o aluno possa refletir, comparar, faz com que este use na escrita a forma que é mais natural para ele, oriunda da sua própria oralidade. No momento em que ele entender e identificar essas marcas da oralidade, poderá planejar de forma mais adequada seus textos, visto que como já dissemos, na escrita temos tempo para corrigir e modificar nossa produção, à medida que percebemos desvios da língua padrão.

O ensino da língua falada não se opõe ao da língua escrita, ambos devem ser tratados como objetos de ensino da comunicação dentro das escolas. São instâncias com suas características próprias e que convivem nas sociedades letradas. Ocorre que, na maioria das vezes, a aquisição da língua escrita não é mediada pela fala. Desse modo, o aluno acaba por ter uma maior dificuldade no seu processo de aprendizagem e domínio da língua como um todo. Este continua a transportar elementos da sua fala na escrita e o professor por sua vez, a luta contra o “erro”, sem entender que esse desvio da norma padrão é uma tentativa de acerto, é uma hipótese que o aprendiz levantou acerca da grafia da palavra, com base também na sua forma de falar.

É de grande importância expor o aluno aos mais diversos tipos de textos escritos e orais para que ele perceba que tanto numa modalidade como na outra, dependendo da tipologia textual ou necessidade social de uso, que a forma discursiva poderá ser mais formal ou informal. Se na apreciação das produções escritas e nas falas dos alunos o professor colocar como missão do seu papel, chamar a atenção para as características devidas a cada tipo de texto, elaborando também exercícios sobre o tema, terá sido um grande passo para a competência comunicativa dos discentes.

Enquanto houver um ensino fragmentado e artificializado da língua, sem orientação para o aluno sobre os usos reais desta, que é essencialmente social e fundamentado em práticas, a escola não estará cumprindo sua função primordial que é ensinar ao aluno os usos da língua nas suas modalidades escrita e oral.

É necessária a adoção de um novo ponto de vista acerca do ensino da língua na sua forma oral associada à sua forma escrita. O aprimoramento do uso da língua de uma forma integral pelos alunos, deve ser vista pela escola como necessária e benéfica para seu desenvolvimento como pessoa, como cidadão. Além disso, o aprendiz precisa entender a importância e objetivo de se dominar a comunicação como uma base de crescimento e obtenção

de meios para conseguir ter um bom desempenho em quaisquer outros campos e aspectos da sua vida. Caso contrário, a escola amargará o seu fracasso no ensino, ou da parte do aluno haverá repetição ou até mesmo o a desistência.

Diante do exposto, consideramos que a pergunta investigativa do presente trabalho, sobre se há presença de marcas da oralidade nos textos de discentes em instituições de ensino público de Fortaleza/CE, foi respondida de forma claramente positiva, dado os resultados obtidos e referenciados na análise da amostra das redações da escola (A) e apoiados nas informações obtidas nos questionários para professores e alunos da escola (B).

Quanto à hipótese, que afirma que podemos observar traços linguísticos característicos do discurso oral nos textos escritos por discentes de escolas públicas, sim, a resposta também é positiva, visto que além das análises com as redações, que não deixam dúvidas quanto a interferência do oral no escrito, temos também os questionários que captaram a informação que cem por cento (100%) dos profissionais que trabalham com língua portuguesa afirmaram que veem com frequência essas marcas da oralidade na escrita.

O objetivo geral em mostrar que traços identificados como característicos do discurso oral, podem ser encontrados no discurso escrito de discentes em instituições de ensino público de Fortaleza/CE, seguidos dos objetivos específicos: verificar fatores responsáveis pela permanência de marcas linguísticas de oralidade no discurso escrito; mostrar como os traços da oralidade identificados nos textos, carregam significados relevantes e podem servir de base para a compreensão do mesmo; analisar a função desses traços da oralidade como fatores de coesão e coerência do texto, foram cumpridos, à medida que se coletou as amostras, houve uma análise fundamentada de autores que já pesquisaram sobre o assunto e produziram outras pesquisas dentro do mesmo raciocínio.

Por fim, recomendamos o presente trabalho aos diversos leitores, linguistas, profissionais de educação, principalmente aos que trabalham com o ensino da língua materna, para que se utilizem do conhecimento gerado através dessa pesquisa, e possam somar informações que serão necessárias para embasar a prática profissional e assim contribuir para um ensino de melhor qualidade, tendo em vista que estamos sempre em um caminho de aprimoramento dentro da educação. Encontrar novas estratégias para tratar o conteúdo a ser trabalhado dentro da sala de aula é uma forma de crescimento do professor e uma chance a mais para o discente interagir e atingir seus objetivos na sua aprendizagem.

Recomendamos também às instituições e seus pesquisadores do ensino da língua, que busquem dar continuidade a esse tipo de pesquisa, visto que devemos dar suporte aos profissionais que estão em sala de aula e muitas vezes não conseguem acesso aos resultados de

trabalhos como esse, haja visto que na análise dos questionários com professores, foi revelada uma compreensão por eles sobre o assunto “oralidade” que ficou aquém do ideal refletido na fundamentação teórica, constatação também presente nos Parâmetro Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular, o que significa que ainda temos uma bom caminho a percorrer com o assunto em pauta.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. 43. Ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- ANTUNES, Maria Irande Costa Morais. A repetição como indicativo da concentração e da continuidade informacional do texto. *In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL – LINGUÍSTICA*, 9., 1994, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPOLL, 1994. p. 1199-1205.
- ANTUNES, Maria Irande Costa Morais. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito lingüístico: o que é, como se faz?** 48. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália: Novela sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola. 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Entre a fala e a escrita: algumas reflexões sobre as posições intermediárias. *In: PRETI, D. (org.). Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanistas, 2000. p. 57-77.
- BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1987.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- BORGES NETO, José. O empreendimento gerativo. *In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. V. 3. São Paulo: Cortez, 2001, p. 93-129.
- BORGES NETO, José. Reflexões preliminares sobre o estruturalismo em linguística. *In: BORGES NETO, José. Ensaios de Filosofia da linguística*. São Paulo: Parábola, 2004. p. 95-115.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo; Parábola Editorial, 2004.
- BRANDÃO, Silva F.; OLIVEIRA, Maria Thereza I. (org.) **Anais do II Simpósio Nacional do GT de Sociolinguística**. Rio de Janeiro: UFRJ/CNPq. 1995.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine (org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a Base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, L. C. Variação e preconceito. **Textura**, Canoas, n. 2, p. 15-22, 2000.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & lingüística**. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2007.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. *In*: CASTILHO, Ataliba Teixeira (org.). **Português falado culto no Brasil**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989. p. 249-279.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. Português falado e ensino da gramática. **Letras de Hoje**, Campinas/SP, v. 25, n. 1, p. 103-136, 1990.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. **A língua falada no ensino do português**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. Estudos de língua falada: uma entrevista com Ataliba Teixeira de Castilho. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. v. 3, n. 4, mar. 2005. ISSN 1678-8931. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso em: 20 dez. 2021.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Nacional, 1990.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Scipione, 2008.

COSERIU, Eugenio. **Sincronia, diacronia e história: o problema da mudança linguística**. Tradução de Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1979. (Coleção Linguagem, n. 11).

CUNHA, Celso; CINTRA Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro; Nova Fronteira: 1985.

DELPHINO, Fatima. Beatriz de Benedictis. Marcas de fala na escrita: uma visão do português do Brasil. **Sinergia**, São Paulo, v. 1, p. 54-58, 2000.

DIAS, Ana Lorio. **Ensino da linguagem no currículo**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes, ANDRADE, Maria Lucia C. V. O.; AQUINO, Zilda de Gaspar. O. **Oralidade e escrita perspectiva para o ensino de língua materna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. São Paulo: Ática, 2005.

FERIGOLO, Juciane. A língua enquanto sistema e a língua enquanto produção de sentidos para o sujeito. **In: Raído**, Dourados/MS, v. 3, n. 6, p. 73-84, 2009.

HALLIDAY, Michael. K. *et al.* Os usuários e os usos da língua. *In: HALLIDAY, M. K. et al. As ciências linguísticas e o ensino de língua*. Petrópolis: Vozes, 1974.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. A leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática. *In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, E. T. da (org.). Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Cortez, 1997.

KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Conserto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015. 173 p.

LABOV, William. **Modelos sociolinguísticos**. Madrid: Cátedra, 1994.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LIMA, Juliana de Melo. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos. *In: LEAS, T. F.; GOES, S. A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica; 2012. p. 13-35.

LYONS, John. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Atica, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções. *In: CASTILHO, A. T. (org.). Português falado culto no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1989, p. 281-322.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A repetição na língua falada: formas e funções**. Tese de concurso para titular em Linguística. Recife: UFPE, 1992.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. *In*: ZILBERMAN, Regina; SILVA, E. T. da (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e escrita. **Signótica**, Goiânia, v. 9, , p. 119-145, jan/dez. 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção e compreensão de texto no ensino de língua: perspectivas de trabalho**. *In*: ARAUJO, G.; CARVALHO, J. de A. **Atualização em Língua Portuguesa para professores de 1º e 2º graus**. Recife: UFPE, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. (Série Dispersos).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTELOTTA, Mario Eduardo; ÁREAS, Eduardo Kenedy. A visão funcionalista da linguagem no século XX. *In*: CUNHA, M. A. F.; OLIVEIRA, M. R.; MARTELOTTA, M. E. (org.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARTELOTTA, Mario Eduardo (org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2009.

MENGARDA, Elias José. **Fundamentos da linguística**. Indaial: Editora GRUPO UNIASSELVI, 2012. v. 3000.

MOLLICA, Maria Cecília. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: Letras, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>. Acesso em: fev. 2022.

MOURA, José Sérgio A. O ensino de variação linguística em sala de aula. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO – ANPAE, 2011, Alagoas. **Anais [...]**. Alagoas: ANPAE, 2011. p. 1-6.

NEVES, Maria Helena de Moura **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NÓBREGA, Mônica; LEITÃO, Marcio Martins. **Teoria Linguística I**. João Pessoa: UFPB Virtual: Ed. Universitária UFPB, 2008.



PIMENTEL, Célia de Oliveira. **Oralidade na escrita. Erro?** Castro: [s. n.]. 2008. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/18-4.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2022.

PONTES, Eunice. O “continuum” língua oral e língua escrita: por uma nova concepção de ensino. **Trab. Ling. Apl.**, Campinas, v. 12, p. 101-107, jul./dez. 1988.

PRETI, Dino Fioravante. **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas Publicações, 1994.

PRETI, Dino Fioravante. **O discurso oral culto**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, v. 2, 1999.

PRETI, Dino Fioravante. **Sociolinguística: os níveis da fala**. 9. ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2003.

RAMOS, Jânia. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RECTOR, Mônica; TRINTA, Aluizio R. **Comunicação não verbal: a gestualidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Fabiana, S; SANTOS, Thais S. Linguística formal e linguística do discurso: continuidades e rupturas teóricas. *Linguística*. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, abr. 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1997.

SCARPA, Ester Mirian. **Comunicação do corpo**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCARPA, Ester Mirian. Aquisição da linguagem. *In*: MUSSALIN, F.; BENTES, A.C. (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortês, 2001. p. 203-232.

SILVEIRA, Luis Fernando Fonseca. **Coletânea de textos de comunicação e expressão**. Sorocaba: FATEC, 2016. Notas de aulas.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 7 ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 9. ed. São Paulo: Ática, 1992.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TANNEN, Deborah. The oral/literate continuum in discourse. *In*: TANNEN, D. (ed.). **Spoken and written language**. New Jersey: Ablex, 1982. p. 1-16.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. *In*: PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001. p. 81-102.

## APÊNDICE A – TEXTOS DOS ALUNOS

Os textos abaixo foram digitalizados conforme originais dos alunos da 4ª série da escola (A):



### WORD ECUMENICAL UNIVERSITY MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO REDAÇÃO DO ALUNO

Caro (a) aluno (a), a proposta de redação que você está recebendo, é parte de uma pesquisa sobre “MARCAS DA ORALIDADE EM TEXTOS DE DISCENTES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO DE FORTALEZA/CE.”

Trata-se de pesquisa para a conclusão do curso de Mestrado em Ciência da Educação na FACEM/WORLD UNIVERSTY ECUMENICAL, realizada pelo estudante de mestrado, Francisco Geovane Araujo Uchoa e por sua orientadora, professora Dra. Maria Elisete Mota de Oliveira.

**Será imprescindível que a sua redação retrate a realidade, a fim de garantir o resultado fidedigno da referida pesquisa.**

Ressaltamos que o tempo para execução da redação será de até 20 minutos, preservando-se a agilidade em seu preenchimento.

O aluno poderá utilizar os temas paz, violência e drogas individualmente ou combinados para compor sua redação e ficará livre para escrever a quantidade de linhas que conseguir.

Declaramos que sua participação é voluntária e está assegurada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Afirmamos, ainda, que sua identidade não será necessária apresentar, ficando desta forma, resguardada sob completo sigilo, a sua participação.

#### TEXTO 01:

Não à violência não se envolva com pessoas violentas eles podem virar contra você.

Mostre que é forte aquele que sabe dialogar ao invés de parti para violência.

Fugi do violencio plante a paz!

Basta uma atitude errada e mum minuto uma vida inteira pode ser, destruída sem caminho de volta a violência nunca. (J. B. 4ª série)

#### TEXTO 02:

As drogas ou sigaro mata atingi o pulmão e a droga não erecomendada pelos médicos.

A drogas são usadas pelos jovens e pessoas de 10 a 14 anos fumão e ele gostavam muita gente fuma bebe isso prejudica a saude e tambem os ossos principalmente o músculo e também o organismo e o rim prejudica

As drogas só não atingi essas coisas e sim o pulmão é pulmão e o mais afetado toda a parte dal pulmão afetada. (F. M. C. 4ª série)

## TEXT0 03:

Não tome uma atitude errada, respire fundo, reflita e você vai que não necessário ser violento viu? Já passou!

Você já parou para pensar: Drogas, álcool, violência e morte, Sempre andaram juntas, Amor, paz, você vai ver que é muito melhor.

Ajude a acabar com a violência nas escolas, nas ruas, em sua casa, ou em qualquer outro lugar.

O uso de qualquer tipo de droga, inclusive o álcool e o tabaco, provoca dependência.

Droga tem em todo lugar e pode clegar até você por muitos meios Resiste e denuncie você pode se

Salvar e salvar muito outras pessoas. Seja responsável. A droga faz de você um fraco. seja forte! resista! você um herói, porque a droga destrói. (V.B.S. 4ª série)

## TEXT0 04:

A Droga é um objeto muito perigoso dentro do cigarro o cigarro é uma droga porque contem maconha dentro.

A Droga e perigosa porque ela pode estar entodo o lugar e pode até causar Briga e essa Briga pode até da em morte.

Muito cigarro e vício por exemplo uma Pessoa e ovisiado em cigarro ela corre o risco de marrer.

Por isso nunca pense em chera cola – fumar cigarro – e não pega nunca em cocaína porque você pode ate morrer. (L. F. S. 4ª série)

## TEXT0 05:

“não a violência”

Não se envolva com pessoa violentas.

Elas podem se virar contra você.

Mostra que é forte aquele que sabe dialogar ao invés de partir para violência.

Fuja da violência Plante a Paz!

Basta uma atitude errada na hora errada e num minuto uma vida inteira pode ser destruída sem caminho de volta violência nunca atitudes violentas revelam fraqueza de caráter a falta de maturidade controle. se tenha domínio próprio assim você mostra o quanto é forte quando não se deixa levar por provocações. não aceite a violência. força de vontade de recusar drogas faz de você um herói porque a droga só destroi.

Não tome atitude errada respire fundo reflita e você vai ver que não e necessário ser violento viu? Já passou?

Você já parou para pensar Drogas Alcool violência e morte sempre andava juntas, uma coisa leva a outra Busque Felicidade, Amor paz você vai ver que é muito melhor

Ajude a acabar com a violência nas escola nas ruas em sua casa ou em qualquer outro lugar? (M. A. B. M. 4ª série)

## TEXT0 06:

Há pessoas que ficam buscando motivos para se drogar, achando que a droga é a única saída para fugir dos problemas.

E quando se dão conta não há problema maior que a droga. Os problemas geralmente tem solução, mas drogas não.

Se drogar é uma questão de escolha, enquanto a pessoa ainda não provou. Depois de provar a pessoa perde completamente o poder de decisão, porque quem domina é a droga.

A droga provoca impotência sexual, perda de memória e perda da capacidade de decisão.

Você é muito importante, não queremos que você se prejudique usando drogas. Fique fora dessa.

Droga. Fácil de entrar nessa, mas difícil é de sair! (M. F. S. B. 4ª série)

#### TEXTO 07:

Diga não à violência não se envolva com pessoas violentas. Elas pode se virar contra você.

Porque se um dia você não querer mas com pessoas violentas elas se viraram contra você.

E ai mais uma vida ficará perdida para sempre.

Porque eles querem e acaba com as pessoas.

Acaba com todo o mundo. Nós temos que se educar, respeitar os mais velhos fazer do nosso mundo, um país independente de nós, com a nossa educação com nosso respeito com nossa dignidade e com nosso amor. (D. S. 4ª série)

#### TEXTO 08:

A droga é um objeto muito perigoso, dentro do cigarro tem muita, tem gente que tem a vida arriscada da morte fumando cigarro.

Tem muitas crianças de 8 á 15 começam a usar a droga, cheirar cola, vender maconha e isso arrisca a vida.

Cuidado a droga provoca ipotência sexual, perda de memória e perda da capacidade de decisão!

A droga é fácil entrar nessa e é difícil de sair.

Diga não as drogas! (L. S. S. 4ª série)

#### TEXTO 09:

A paz se você tivesse a paz ser muito bom poucos tem a paz e muito não.

A paz significa a tranquilidade, e a paz é tão bom que eu e você tivesse a paz todos tivessem.

A tranquilidade a calma a paciência essas três coisas são a paz, a paz se todo mundo tivesse ia ser muito bom.

As gerras, essas pessoas que fazem gerra pensa que vai ter a paz no dia seguinte mais não vai ter.

A paz vai nascer um dia a paz vai ser um sonho para todo o mundo e a paz vai durar muito.

A gerra é feia é pior dizendo um inferno desse jeito ninguem via ter paz nesse mundo e ninguem vai conseguir dormir.

O carinho, o amor, a alegria, tranquilidade, calma tudo isso é a paz.

A maldade é a violência, drogas nada disso e etc, é a paz é a calma, a harmonia se tudo disso existisse o mundo ia ser diferente. (V. M. S. 4ª série)

TEXTO 10:

A paz é uma das coisas mais importante na vida do homem.

Toda pessoa precisa de um pouco de paz e principalmente as famílias carentes.

Mais como podemos ter paz com o mundo lá fora perigoso.

O mundo esta ficando cada vez mais perigoso.

A profissia que nos tez dias de fome, dias de dor Iniquidade sem fim, pais contra filhos, filhos contra pais.

Opatria amada porque tanto sofrimento para humanidade.

Todos nos precisamos de paz, nas ruas só á violência uns matando os outros.

Prescizamos acabar com a violencia, para que nós pedermos ter um pouco de paz.

Será que nunca vamos conseguir ter um pouco de paz, e dar paz a cada um das pessoas que vivem no mundo das trevas, no mundo da droga, da violência, no meio de asautos.

Esses sim prescisam de paz.

Prescizamos de paz no Brasil. (C. F. P. 4ª série)

TEXTO 11:

A paz e o carino o amor o respeito que existe na nossa vida poriso o mundo quer que teixe paz a paz é uma coisa que nunca a gente não sideve esquecer.

Toda criança precisa de amor carinho respeito solidariedade e paz e assistência compreensão amizade coleguismo união e nunca cidevi esquecer a paz e a alegria.

A paz toda criança precisa dela e os mai velhos e a gente nasceu com a paz e queremos que a paz nunca se devem esquecer da gente. (T. S. 4ª série)

TEXTO 12:

A paz é um que todo mundo que nesse Brasil para acabar com a violência.

Nós precisamos de muita páz de amor alegria de respeito e de paz é um que todo nós desejamos a esse pais que não tem paz.

Com a paz não teria essa guerra que nós vivemos hoje em dia um mundo de briga de violência com estrupos uns fumando cola uns fumando macoia se nós tivesse paz e um mundo não teria isso.

Essa e a paz que nos precisamos e que queremos. (T. S. 4ª série)

TEXTO 13:

- precisamos de paz.

o que nos queremos da queremos que não aja intrigas entre irmãos só o amor a amizade o carinho.

- a um mundo sem brigas sem violência todos nós precisamos da paz nos queremos um mundo melhor que acabe com as maldades que ninguem levante fauso aos outros

- que acabe com os estrupos

A paz faz parte de uma vida melhor uma vida feliz com liberdade para podermos andar nas ruas sem medo

- que ninguem guarde ranco um dos outros.

Essa é a paz que nos precisamos e que nos queremos. (F. B. 4ª série)

TEXTO 14:

A paz é um mundo de alegria a paz e um amor não existe violesa.

A paz é um amor e uma esperança.

A paz é um apoio, carinho, amor, respeito solidariedade, compiansão.

Amisade, união, é alegria.

A paz e amor, harmonia é paz.

A paz é sempre Bem com amor retornar Quando tem alegria.

Esperando com alegria. (F. S. C. 4ª série)

#### TEXTO 15:

A paz se você tivesse a paz você dava aos seus inimigos, apoio, carinho, amor, Respeito, solidariedade, assistência, compreensão, amizade, coleguismo, união, paz, alegria, eu poremprom Respeito a paz você que esta na guerra se você esteve me ouvindo se vocês ganharem a guerra pufavor eu le pesso alevarte a bandeira da paz com isso o Brasil fica mais animado a paz não guerra não e robo não e malândrage.

(A. S. B. L. 4ª série)

#### TEXTO 16:

A paz se você tivesse a paz o que é a paz a paz é a calma e tranquilidade é tão bom ter a paz sem a paz não existe o mundo chega de guerra queremos a paz.

A paz tem que reinar neste mundo temo que ter paz amor e harmonia pela paz e pelo seu poder.

A paz é tão bonita porque temo que fazer guerra e guerra é feia eu sonho que esse mundo teje paz.

A paz significa o amor e a tranquilidade o carinho de um povo é tão bom ter a paz neste mundo chega de violencia.

A violência é feia o carinho o amor a compreensão e alegria uma palavra tão bonita e a palavra violência é muito feia.

Precisamos de tranquilidade neste mundo precisamos de violência neste mundo não precisamos de paz.

A guerra mata muita pessoa e separa muita familia e também mata muita amigos. A paz é muito melhor que a violência a paz tem que ser infinita para sempre.

Precisamo de muita paz muito amor e muita harmonia.

Se nós formacimo a palavra paz amor e harmonia faziamo a paz infinita.

(A. S. C. 4ª série)

#### TEXTO 17:

A paz é uma das coisa que não brigar é não falar dar vida das pessoas é também o homem não bater na mulhe na frente das criança e nos deve respeito os mais velhos e os mais velhos deve respeita os mais novo não deve buta a pilito nas crianças é as vezi nos não deve brigar com as criana por que as vezes nos dive da apoio, carinho, respeito é amizade e as pessoas dive ter alegria é paz. (M. S. S. 4ª série)

#### TEXTO 18:

A paz é a alegria daquelas criança o amor e a esperança o apoio o carinho e a amizade de todos a paz e o coisa mais bonita no mundo.

A paz é o busca do mundo melhor a paz não tem violência apaz só tem alegria o amor a paz e alegria de todos muito obrigado por ter paz no mundo todo toda criança precisa de paz amor e alegria nomundo a paz tem patisepeção a paz e comperação

A paz tem muita alegria amor e paz. a paz e o alegria no mundo precisa de apoio carinho amor respeito solidariedade assistência compreensão. (M. A. 4ª série)

TEXTO 19:

A paz é um mundo de alegria. a paz e um amor não existe violência.

A paz é um amor é uma esperança

A paz é um amor, apoio, carinho, respeito solidariedade, compreensão, união amizade, e alegria.

A paz é amor, harmonia, e paz

A paz é sempre bem com amor retorna quando tem alegria. (J. S. C. 4ª série)

TEXTO 20:

A paz e a alegria paz pode ser tudo no mundo toda criança deve ter, paz, apoio, carinho amor, respeito, amizade, união, alegria, a paz não pode ter guerra, e nem, violência contra as pessoas.

A paz e a coisa mais importante

A paz só tem alegria e amor

A paz ea busca de um mundo melhor

A paz não existe violência. (F. R. M. S. 4ª série)

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS ALUNOS

Os questionários abaixo foram aplicados com os alunos da 4ª série da escola (B):



### WORD ECUMENICAL UNIVERSITY MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Caro (a) aluno (a), o questionário que você está recebendo, é parte de uma pesquisa sobre “MARCAS DA ORALIDADE EM TEXTOS DE DISCENTES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO DE FORTALEZA/CE.”

Trata-se de pesquisa para a conclusão do curso de Mestrado em Ciência da Educação na FACEM/WORLD UNIVERSTY ECUMENICAL, realizada pelo estudante de mestrado, Francisco Geovane Araujo Uchoa e por sua orientadora, professora Dra. Maria Elisete Mota de Oliveira.

**Será imprescindível que a sua resposta retrate a realidade, a fim de garantir o resultado fidedigno da referida pesquisa.**

Ressaltamos que o tempo para execução do questionário será de até 20 minutos, preservando-se a agilidade em seu preenchimento.

Declaramos que sua participação é voluntária e está assegurada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Afirmamos, ainda, que sua identidade não será necessária apresentar, ficando desta forma, resguardada sob completo sigilo, a sua participação.

#### **1. Você já fez alguma atividade de apresentação oral na escola?**

várias vezes ( )

algumas vezes ( )

nunca ( )

#### **2. Vc gosta de se apresentar oralmente com alguma atividade sua para a escola?**

sim ( )

não ( )

às vezes ( )

#### **3. Você acha que sabe escrever bem?**



sim ( )

não ( )

um pouco ( )

**4. Você escreve igual você fala?**

escrevemos igual falamos ( )

a escrita é diferente da fala ( )

a escrita é parecida com a fala ( )

**5. Você acha difícil se apresentar na escola?**

sim ( )

não ( )

às vezes ( )

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES

Os questionários abaixo foram aplicados com os professores da escola (B):



### WORD ECUMENICAL UNIVERSITY MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Caro (a) professor (a), o questionário que você está recebendo é parte de uma pesquisa sobre “MARCAS DA ORALIDADE EM TEXTOS DE DISCENTES EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICO DE FORTALEZA/CE.”

Trata-se de pesquisa para a conclusão do curso de Mestrado em Ciência da Educação na FACEM/WORLD UNIVERSTY ECUMENICAL, realizada pelo estudante de mestrado, Francisco Geovane Araujo Uchoa e por sua orientadora, professora Dra. Maria Elisete Mota de Oliveira.

**Será imprescindível que suas respostas retratem a realidade, a fim de garantir o resultado fidedigno da referida pesquisa.**

Ressaltamos que o tempo para execução deste questionário será de até 20 minutos, preservando-se a agilidade em seu preenchimento.

Declaramos que sua participação é voluntária e está assegurada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Afirmamos, ainda, que sua identidade não será necessária apresentar, ficando desta forma, resguardada sob completo sigilo, a sua participação.

Conforme **Marcuschi**: “[...] a **oralidade** seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”. (**MARCUSCHI**, 2001, p. 25).

Diante da citação acima responda as questões abaixo de acordo com sua compreensão sobre a oralidade.

1. O que você entende por oralidade?

---



---



---

2. É importante trabalhar a oralidade em sala de aula?

( ) sim não ( ) às vezes ( )

3. O livro didático que você trabalha atualmente traz atividades que abordam a oralidade?

não  um pouco  muitas atividades

4. Você já observou marcas da oralidade do tipo expressões coloquiais “aí”, “repetições”, “né”, “viu” etc., na escrita dos seus alunos?

sim  não  às vezes  acho desnecessário

5. Você analisa, junto com os seus alunos, textos produzidos por eles para observar as marcas da oralidade?

sim  não  às vezes  acho desnecessário

6. Observadas as marcas da oralidade nos textos dos seus alunos, você trabalha com retextualização, ou seja, a reescrita de um novo texto?

sim  não  gostaria, mas não domino o assunto  acho desnecessário