



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

**ELAINE MARIA DE SOUZA BRAGA**

**MARCAS DE ORALIDADE EM ARTIGOS DE OPINIÃO: UMA PROPOSTA DE  
INTERVENÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA**

**FORTALEZA – CEARÁ  
2015**

ELAINE MARIA DE SOUZA BRAGA

MARCAS DE ORALIDADE EM ARTIGOS DE OPINIÃO: UMA PROPOSTA DE  
INTERVENÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito à obtenção do título de mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientador: Prof. Dr. Cássio Florêncio Rubio.

FORTALEZA – CEARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Biblioteca

Biblioteca do Centro de Humanidades

Braga, Elaine Maria de Souza.

Marcas de oralidade em artigos de opinião [recurso eletrônico] : uma proposta de intervenção textual-interativa / Elaine Maria de Souza Braga . – 2015.

1 CD-ROM : il. ; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 136 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cássio Florêncio Rubio.

1. Marcadores discursivos. 2. Perspectiva textual-interativa. 3. Oralidade. 4. Escrita. I. Título.

ELAINE MARIA DE SOUZA BRAGA

MARCAS DE ORALIDADE EM ARTIGOS DE OPINIÃO: UMA PROPOSTA  
DE INTERVENÇÃO TEXTUAL-INTERATIVA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de Concentração: *Linguagens e letramentos*

Aprovada em: 26 / 08 / 2015.

BANCA EXAMINADORA



---

Prof. Dr. Cássio Florêncio Rúbio (Orientador)  
UNILAB/UECE



---

Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu (1º Membro)  
UNILAB



---

Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (2º Membro)  
UFC/UECE

A Deus.

Ao meu amado esposo, Marcelo Braga, companheiro incondicional, mestre e incentivador de meus sonhos e realizações.

Aos meus filhos, Hesíodo Gabriel e Vinícius, exemplos de amor, compreensão e ternura.

À minha mãe, Elzanira, mulher forte, modelo de honestidade, dedicação e perseverança.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, que sempre ilumina o meu caminho e me dá forças para seguir em frente.

Ao meu esposo, Marcelo Braga, por me amar e me compreender como mulher, esposa e mãe, apoiando-me, principalmente, nos momentos de aflição, de falhas e de desânimo.

Aos meus filhos, Hesíodo Gabriel e Vinícius, por serem tão maravilhosos, mostrando-me, a cada dia, manifestações de amor, de carinho e, principalmente, de compreensão.

Aos meus pais, Erádio (*in memoriam*) e Elzanira, que sempre ensinaram a mim e aos meus irmãos sermos pessoas honestas, batalhadoras e humildes.

Aos meus irmãos, Eudes, Erádio Júnior, Eurizélia, Edilene e Emanuel, que muito me amam e me incentivam a seguir com os meus projetos.

Aos demais membros da minha família, pela atenção e pelo carinho.

À família de meu esposo, e também minha família, pelo carinho e pelo apoio incessante.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Cássio Florêncio Rubio, pela orientação, paciência, dedicação, apoio e atenção a mim concedidos.

À Profa. Dra. Nukácia Meyre Silva Araújo, coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) do Centro de Humanidades (CH) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), pelo empenho e pela preocupação na resolução das questões burocráticas e acadêmicas.

Aos professores do PROFLETRAS, pelos ensinamentos e pelo incentivo à pesquisa acadêmica.

Aos colegas do PROFLETRAS, pela convivência rica em aprendizado e pela troca de experiências.

Às amigas Katyane Rocha e Diana Andrade, pela ajuda incondicional, principalmente, nos momentos em que o cansaço e a angústia se faziam presentes.

À Profa. Dra. Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran, (*in memoriam*), entusiasta da perspectiva textual-interativa, pelos ensinamentos deixados e que muito contribuíram para o meu trabalho.

Ao Prof. Dr. Eduardo Penhavel, pela atenção ao oferecer fontes de pesquisa para enriquecer o meu estudo.

A Nelly Marques, diretora da Escola de Ensino Fundamental e Médio Arquiteto Rogério Fróes, pelo apoio durante a realização deste trabalho.

Aos alunos da Escola de Ensino Fundamental e Médio Arquiteto Rogério Fróes, pela participação e pelo empenho na realização das atividades que compuseram esta pesquisa.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), pelo aporte financeiro, o qual contribuiu bastante para os resultados alcançados.

“Antes de existir computador

Existia a TV

Antes de existir TV

Existia luz elétrica

Antes de existir luz elétrica

Existia bicicleta

Antes de existir bicicleta

Existia enciclopédia

Antes de existir enciclopédia

Existia alfabeto

Antes de existir alfabeto

Existia a voz

Antes de existir a voz

Existia o silêncio...

O silêncio...”.

(Arnaldo Antunes, *Moto Perpétuo*).

## RESUMO

A forte influência que a língua falada exerce sobre a língua escrita é facilmente verificada nas produções textuais de boa parte dos alunos. Isso se torna mais visível quando se trata de produções de textos de escrita formal, como o artigo de opinião, por exemplo. Diante disso, a presente pesquisa objetiva analisar a presença de registros próprios da fala informal, como os marcadores discursivos, nos textos de duas turmas de nona série do Ensino Fundamental II da Escola de Ensino Fundamental e Médio Arquiteto Rogério Fróes, em Fortaleza, Ceará. Além disso, há a propositura de uma atividade de intervenção a qual tem como objetivo principal despertar nos alunos a consciência no que diz respeito ao uso adequado da língua nas mais variadas situações comunicativas. O *corpus* utilizado na pesquisa é composto por 122 textos escritos do gênero artigo de opinião, coletados em dois momentos: pré-intervenção e pós-intervenção. Pautamo-nos nos pressupostos teóricos da perspectiva textual-interativa (JUBRAN, 2006), a qual concebe a linguagem como uma atividade sócio comunicativa que envolve diferentes tipos de conhecimentos como o linguístico-textual e o sóciointeracional. Os marcadores discursivos são um dos fenômenos estudados por essa perspectiva, visto que, de acordo com Risso, Silva e Urbano (2006), orientam e/ou organizam o discurso, conforme as estratégias elaboradas pelos falantes, ocorrendo em vários gêneros textuais tanto na modalidade falada quanto na modalidade escrita. Destacamos também a concepção teórica de Marcuschi (2005) sobre a modalidade falada e a modalidade escrita. As etapas da atividade interventiva constam na pesquisa além dos resultados obtidos com a sua aplicação, os quais se mostraram satisfatórios, haja vista os aprendizes terem demonstrado, nos textos pós-intervenção, uma nova postura de escrita ao fazerem uso de elementos linguísticos adequados ao contexto comunicativo, como o léxico, os aspectos gramaticais na organização e na sequência de informações, na construção das orações, dos períodos e dos parágrafos.

**Palavras-chave:** Marcadores discursivos; Perspectiva textual-interativa; Oralidade; Escrita.

## ABSTRACT

The enormous influence that the spoken language exerts upon the written language is easily verified in textual productions and in a large numbers of students. This becomes more visible when it involves texts productions of texts in formal written, as opinion article, for example. Before that, the present research aims to analyses the presence of de registers peculiar to the informal language, as the speech markers in texts of two classes of ninth grade of a fundamental teaching school in Fortaleza-CE. Besides, there is a bringing of an activity of intervention that has as mean objective wake up the conscience concerning to the available use of language in various communications situations on students. The *corpus* used in our research is made of 122 written texts in gender article of opinion, they were collected into two moments: pre-intervention and post-intervention. We support in theoretical suppositions in textual-interactive perspective Jubran (2006) that has the language as an activity social-communicative that involves different types of knowledge as the linguistic textual and the social-interactive. The speech markers are one of the phenomena studied by this perspective because according to Risso, Silva and Urbano (2006) guide and / or organize the speech, according to the strategies developed by speakers occurring in various textual genders on both spoken modality and written form. We also highlight the theoretical conception of Marcuschi (2005) about the spoken modality and the written form. The steps of the interventional activity are on the survey besides the results obtained with this application that showed satisfactory because learners demonstrated, in post-intervention texts, a new writing posture when they use suitable linguistic elements in the communicative context, as the lexico, grammar aspects in the organization an in the sequence of information, in construction of clauses, periods and paragraphs.

**Keywords:** Speech markers; Textual-interactive perspective; Orality; Writing.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Quadro 1 –</b>	<b>Dicotomias entre fala e escrita.....</b>	<b>24</b>
<b>Quadro 2 –</b>	<b>Visão culturalista.....</b>	<b>25</b>
<b>Quadro 3 –</b>	<b>A perspectiva variacionista.....</b>	<b>26</b>
<b>Quadro 4 –</b>	<b>Perspectiva sociointeracionista.....</b>	<b>26</b>
<b>Quadro 5 –</b>	<b>Distribuição de quatro gêneros textuais de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva.....</b>	<b>39</b>
<b>Quadro 6 –</b>	<b>Manifestações consideradas indevidas para o texto escrito for- mal.....</b>	<b>52</b>
<b>Figura 1 –</b>	<b>A língua como fonte da oralidade e da escrita.....</b>	<b>36</b>
<b>Gráfico 1 –</b>	<b>Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais.....</b>	<b>37</b>
<b>Gráfico 2 –</b>	<b>Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva.....</b>	<b>38</b>
<b>Gráfico 3 –</b>	<b>Representação do contínuo dos gêneros textual na fala e na escrita.....</b>	<b>40</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MDs	marcadores discursivos
NURC	Norma Culta Urbana
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PGPF	Projeto de Gramática do Português Falado
PJF	Projeto Jovem do Futuro
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>PRINCÍPIOS GERAIS DA RELAÇÃO FALA-ESCRITA.....</b>	<b>22</b>
2.1	ASPECTOS DA RELAÇÃO FALA-ESCRITA.....	23
2.2	ESPECIFICIDADES DA FALA E DA ESCRITA.....	27
2.2.1	<b>A modalidade falada.....</b>	<b>27</b>
2.2.2	<b>A modalidade escrita.....</b>	<b>29</b>
2.2.3	<b>A relação entre a modalidade oral e a modalidade escrita.....</b>	<b>31</b>
2.3	A FALA E A ESCRITA NA PERSPECTIVA DE UM <i>CONTINUUM</i> TIPO-LÓGICO.....	34
2.4	GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA/FOCO NO ARTIGO DE OPINIÃO....	41
2.4.1	<b>O artigo de opinião e sua relevância como meio de interação.....</b>	<b>42</b>
2.5	AS MARCAS DE ORALIDADE NA ESCRITA.....	45
2.5.1	<b>Referência e referenciação.....</b>	<b>46</b>
2.5.2	<b>Repetições.....</b>	<b>47</b>
2.5.3	<b>Marcadores discursivos.....</b>	<b>48</b>
2.5.4	<b>Justaposição de enunciados, sem qualquer marca de conexão explícita.....</b>	<b>49</b>
2.5.5	<b>Discurso citado.....</b>	<b>49</b>
2.5.6	<b>Segmentação gráfica.....</b>	<b>50</b>
<b>3</b>	<b>OS MARCADORES DISCURSIVOS E A PERSPECTIVA TEXTUAL-INTERATIVA.....</b>	<b>54</b>
3.1	OS MARCADORES DISCURSIVOS.....	54
3.2	PERSPECTIVA TEXTUAL-INTERATIVA.....	57
3.2.1	<b>Os marcadores discursivos sob a perspectiva textual-interativa.....</b>	<b>60</b>
3.2.1.1	Marcadores discursivos basicamente sequenciadores.....	70
3.2.1.2	Marcadores discursivos basicamente interacionais.....	74
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>78</b>
4.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	80
4.1.1	<b>A constituição do <i>corpus</i>.....</b>	<b>80</b>
4.1.2	<b>A escola.....</b>	<b>80</b>
4.1.3	<b>O <i>corpus</i>.....</b>	<b>81</b>

4.1.4	O fenômeno em estudo.....	82
4.2	A ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO.....	82
5	<b>ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS.....</b>	98
5.1	ANÁLISE DOS TEXTOS PRÉ-INTERVENÇÃO.....	99
5.1.1	<b>Análise dos marcadores discursivos basicamente sequenciadores e basicamente interacionais presentes nos textos pré-intervenção.....</b>	111
5.1.1.1	Marcadores discursivos basicamente sequenciadores presentes nos textos pré-intervenção.....	111
5.1.1.2	Marcadores discursivos basicamente interacionais presentes nos textos pré-intervenção.....	113
5.2	ANÁLISE DOS TEXTOS PÓS-INTERVENÇÃO.....	115
5.3	COMPARATIVO ENTRE TEXTOS ESCRITOS PRÉ-INTERVENÇÃO E PÓS-INTERVENÇÃO.....	121
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	129
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	132

## 1 INTRODUÇÃO

A fala e a escrita, apesar de se utilizarem do mesmo sistema linguístico, constituem duas modalidades de uso da língua, apresentando cada uma delas propriedades particulares, haja vista a escrita não consistir mera reprodução da fala. No entanto, isso não significa que fala e escrita necessitam ser vistas de forma dicotômica, estanque, como comumente visto há algum tempo e, apesar de menos frequente, como ainda ocorre hoje.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dediquem uma atenção especial à linguagem oral no ensino de língua materna, observamos que boa parte dos professores e das escolas não vem se preocupando com um estudo baseado nos gêneros textuais do sistema linguístico, o que seria desejável e oportuno, haja vista estes envolverem textos diversos que surgem empregando, sobretudo, as novas tecnologias de uma sociedade. Isso significa que a fala e a escrita devem ser averiguadas a partir de um feixe diversificado de gêneros textuais, que conserva estreita relação com a comunidade social do indivíduo.

A ideia aqui defendida é a de que existe forte influência dos registros próprios da língua falada na produção de textos escritos formais. Notamos a frequência com que ocorre a transposição de traços da oralidade, oriundos das práticas sociais dos alunos, para o texto escrito formal. Além disso, acreditamos que, se o professor redirecionar as atividades propostas em sala de aula, orientando seus alunos a refletirem acerca de suas atitudes e ações ao escrever, a reconhecerem a influência das marcas oralidade em seus textos e a dominarem estratégias para substituí-las, os aprendizes terão um instrumento a mais para dominar o padrão escrito, atingindo, assim, as expectativas almejadas.

Diante disso, a presente pesquisa objetiva analisar a ocorrência de registros próprios da fala, como os marcadores discursivos, nos textos de duas turmas de 9ª série do Ensino Fundamental II da Escola de Ensino Fundamental e Médio Arquiteto Rogério Fróes, em Fortaleza-CE. Além disso, há a propositura de uma atividade de intervenção a qual tem como objetivo principal despertar nos alunos a consciência no que diz respeito ao uso adequado da língua nas mais variadas situações comunicativas.

O trabalho com a produção escrita formal de alunos do Ensino Fundamental II tem gerado inúmeros questionamentos, reflexões e preocupações

em nosso cotidiano profissional. É comum ouvirmos relatos de professores em relação à dificuldade que seus alunos apresentam no momento de engendrar um texto escrito. Não são diferentes os depoimentos dos próprios discentes acerca da mesma situação. Diante disso, percebe-se a existência de um quadro desfavorável para a formação de produtores proficientes.

O desejo de investigar as manifestações da língua falada, nas produções escritas dos alunos, e de propor uma atividade de intervenção advém da nossa percepção dessas manifestações em textos de escrita formal no cotidiano de sala de aula e de ter o conhecimento da não aceitação de registros da fala em exames externos de seleção.

Embora existam muitas pesquisas sobre a língua falada (BOTELHO, 2012; CASTILHO, 2004; KOCH; ELIAS, 2011; MARCUSCHI, 1993), ainda é restrito o número de professores os quais se mostram conhecedores e adeptos do entendimento acerca da importância dessa modalidade para a efetivação da aprendizagem de seus alunos. Essa situação é ainda mais preocupante quando se realiza o trabalho com a produção escrita. Dentre as inúmeras inadequações encontradas nos textos, os professores sempre sinalizam que os alunos não conseguem perceber o uso dos registros orais, próprios da fala distensa, em seus textos escritos.

Diante disso, há a necessidade de se entender essas duas modalidades de comunicação: a fala e a escrita. Segundo Marcuschi (2001, p. 17), o homem é “como um ser que fala e não como um ser que escreve, apesar de a escrita ser um bem social indispensável para enfrentarmos o dia a dia, atualmente”. A fala ocorre com mais frequência no nosso cotidiano, ainda que seja necessário entender que a escrita também faz parte desse mesmo cotidiano e merece atenção no momento de sua realização. Dessa forma, vê-se que a fala e a escrita não são formas opostas, nem que a escrita é mais importante que a fala ou a segunda é mais importante que a primeira. Na verdade, ambas se complementam, haja vista serem atividades interativas no contexto social e cultural, sendo necessária a percepção adequada de seu uso.

Assim, é importante aprofundar o conhecimento sobre as teorias do texto falado, dos processos de produção textual, das estratégias empregadas com esse fito, tanto na modalidade falada quanto na modalidade escrita, almejando atingir a

eficácia como orientadora, interlocutora e co-participante na produção de textos – sobretudo escritos – no âmbito do Ensino Fundamental II.

Em tese, alunos do Ensino Fundamental II, em especial da 9ª série, possuem conhecimentos os quais lhes permitem razoável desenvoltura tanto na recepção quanto na produção de textos. Pelos anos de escolarização e pelas atividades cotidianas de contato com diversos gêneros textuais, é de se acreditar que conheçam e, preferencialmente, dominem variantes tanto da modalidade falada quanto da modalidade escrita, haja vista essas duas modalidades serem integrantes da sociedade.

No entanto, percebemos que parcela significativa dos alunos não consegue produzir textos segundo os padrões formais da escrita. Esse problema possivelmente está relacionado ao fato de que esses alunos não foram levados a perceber em que contextos e condições são usados a oralidade e a escrita. Dessa forma, demonstram não possuir a consciência de que “escrever não é simplesmente ‘imitar a fala’, mas reformulá-la em outra gramática” (FARACO; TEZZA, 2001, p. 111).

É do conhecimento dos alunos que a língua possui duas modalidades: a oral e a escrita. No entanto, é notória a não percepção por parte desses alunos de que cada modalidade apresenta suas próprias regras de realização, suas especificidades, sendo adequadas, portanto, a uma determinada forma de comunicação. Para eles, é como se existissem duas línguas diferentes, porquanto produzem seus textos consoante as regras que norteiam a construção de textos escritos; todavia, no ato da produção, veem-se usuários de estratégias que são mais comuns na fala. Isso ocorre por ser a oralidade a prática comunicativa mais utilizada no seu cotidiano. Eles acabam transpondo para a escrita registros próprios da oralidade, isto é, usam na escrita formal expressões típicas do texto falado.

Não raro encontramos professores de Língua Portuguesa inquietos e frustrados com o desempenho de seus alunos em relação às produções textuais. As queixas são várias: desde a conceituação de que os alunos desconhecem a língua, não sabem ler e não entendem o que escrevem, até a crença de que são incapazes de pensar e de que escrevem da mesma forma como falam. Isso não é o pior. O mais agravante é o hábito de transpor para os alunos o caos dessa situação, responsabilizando-os pela existência dessa problemática.

Diante disso, percebemos que a inquietação e a frustração dos professores com o desempenho de seus alunos na escrita revelam-nos uma realidade presente no

cotidiano docente: o não reconhecimento da importância da oralidade para o ensino de Língua Portuguesa. Assim, ela é vista como erro, uma ocorrência que deve ser banida da escrita e da sala de aula, visto que o aluno obrigatoriamente necessita produzir textos de acordo com os padrões determinados pela escola. Signorini (2001, p. 114) faz a seguinte declaração acerca dessa situação:

E como a escola trabalha tanto com a ideia do universo letrado se contrapondo a e excluindo o uso da oralidade, quanto com o ideal de pureza de uma escrita que não se confunde com a fala, todo o desafio de escrever adequadamente, corretamente, passa a ser o de limpar, extirpar da escrita o que é percebido como resíduo ou “interferência” da oralidade, e o de produzir uma “dada” lógica institucionalizada de composição de texto.

Com isso, o pensamento de vários professores sobre oralidade junta-se à prática difundida pela escola, haja vista o objetivo de ambos ser a produção de textos sem os vestígios dessa modalidade, todavia não esclarecem ao aluno as especificidades dos textos oral e escrito.

O fato de os estudantes não gostarem de estudar a própria língua e conseqüentemente não produzirem textos adequados à situação comunicativa é reflexo dessa situação. Encontramos o desconhecimento da norma culta tanto em textos de alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, quanto em textos de estudantes universitários. Com isso, percebemos que a escola não está conseguindo lidar com os denominados “conflitos linguísticos”.

A prática de produção de textos “puros”, sem qualquer vestígio da fala informal, pode ser justificada por dois motivos: a ausência de conhecimento, por parte da maioria dos professores, acerca da importância de conduzir os alunos à percepção de uso da língua, levando em consideração às diversas situações comunicativas, e a exigência do uso formal da língua nos exames externos de seleção.

Diante dessa realidade, sentimo-nos motivados a elaborar um estudo que ajudasse a reduzir a inquietação de muitos docentes acerca da produção escrita de seus alunos, mostrando a necessidade de trabalhar pedagogicamente com as diferenças e semelhanças entre essas duas modalidades da língua em diferentes níveis. Com isso, esperamos dar nossa contribuição para que a escola possa encontrar formas mais eficazes de subsidiar os alunos na aprendizagem do padrão escrito, partindo do princípio de que deve haver a valorização da modalidade oral de que o aluno é portador.

Sabemos que a condição básica para que a escola venha a realizar essa aprendizagem é respeitar a diversidade de língua que cada aluno traz de sua comunidade de origem, do seu grupo social, a qual continuará sendo utilizada nas várias situações em que ele esteja envolvido. Para que isso ocorra, é necessário que a modalidade escrita seja ensinada como mais uma modalidade a ser aprendida, não sendo preciso desprestigiar e desconsiderar a modalidade oral que cada ser carrega em sua história cultural. Para Castilho (2004, p. 13), é importante que se insiram nos programas de língua portuguesa informações a respeito da linguagem oral.

[...] não se acredita mais que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora, se essa disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Sob essa perspectiva, entendemos que a oralidade, enquanto prática social comunicativa, possui um papel no ensino de língua. No entanto, o dia a dia escolar impõe ao aluno um modo de falar e de ver o mundo, dificultando-lhe, com isso, o aprendizado e distanciando-o da língua, a qual deveria se configurar como objeto primeiro de aquisição do conhecimento e de exercício pleno da cidadania.

Diante disso, o professor assume um papel fundamental de se comportar como agente facilitador de aprendizagem, ao ampliar a visão sobre a língua em suas variedades, modalidades e usos, não se tornando um mero repassador de regras e normas gramaticais a serem seguidas. Agindo dessa forma, contribuirá para que seus alunos sejam capazes de usar a língua em diversas situações comunicativas.

Esse pensamento é corroborado por muitos escritores, como Britto (1997, p. 14), que, ao mencionar o trabalho desenvolvido nas produções didáticas, afirma: “não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão. O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela”.

Franchi (2002) também se mostra adepta dessa concepção. Ao vivenciar as dificuldades que as crianças de 3ª série de uma escola da periferia apresentavam no tocante à produção textual, declara que, normalmente, o aluno é levado a adequar sua variedade linguística à única oficial da escola, a que é preconizada como certa, haja

vista tudo o que na linguagem do aluno não corresponde à norma é corrigido pelo professor e é considerado errado. No entanto, essa linguagem repleta de regras não é a sua, nem a de seus familiares, nem a de seu círculo de amizades. Isso só pode gerar um distanciamento dos aprendizes do idioma pátrio, causando-lhes imensa dificuldade de assimilação da língua na sua totalidade.

Em virtude disso, o professor de Língua Portuguesa necessita reunir condições adequadas para propiciar aos alunos situações eficazes de ensino e de aprendizagem. Para isso, é fundamental que esteja preparado, capacitado para formar alunos cômnicos de que o domínio da norma padrão é necessário para a sua ascensão social sem, no entanto, desconsiderarem a bagagem linguística da qual são portadores. Isso será possível se os docentes adotarem procedimentos inovadores e criativos capazes de despertar nos alunos a importância do domínio da língua em suas diversas realizações.

O grande desafio presente no processo de ensino-aprendizagem do nosso idioma ocorre em virtude da dificuldade de se definir uma concepção de linguagem que fundamente a prática pedagógica dos docentes de Língua Portuguesa. Essa concepção necessita ser o ponto de partida para o ensino de nosso idioma na sua plenitude, sobretudo no conhecimento das muitas semelhanças e diferenças entre a língua falada e a língua escrita.

Segundo Marcuschi (2007), existe a necessidade de divulgação e aplicação de conhecimentos acerca das relações entre a oralidade e a escrita, haja vista esse conhecimento não ser ainda satisfatoriamente compreendido pelos professores e principalmente pelos aprendizes, possibilitando um melhor aprofundamento em relação aos usos da língua. Para o autor, “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” (MARCUSCHI, 2007, p. 22).

Em meio a essa concepção, propomo-nos trabalhar o seguinte problema de estudo: por que alunos de 9ª série do Ensino Fundamental II da Escola de Ensino Fundamental e Médio Arquiteto Rogério Fróes fazem uso de registros próprios da fala informal em textos escritos formais?

Levando em consideração o exposto acima, o objetivo geral desse estudo será o de propor uma atividade interventiva a qual promova a conscientização dos

alunos acerca da inadequação do uso dos registros próprios da fala informal em textos escritos formais.

Com o fito de concretizar esse objetivo, fizemos a identificação dos registros da língua falada informal presentes nos textos escritos formais produzidos pelos alunos e elaboramos uma atividade de intervenção para auxiliar tanto os docentes quanto os aprendizes no processo de percepção e de correção referente ao uso desses registros.

O presente estudo será fundamentado em autores como Botelho (2012), Castilho (2004), Fávero, Andrade e Aquino (2003), Kleiman (1995), Maluf (2010), Marcuschi (2007), Rojo (1998), Soares (2010), entre outros, que se posicionam favoravelmente à utilização da língua falada como ponto de partida para uma nova metodologia de percepção e de ensino da Língua Portuguesa. Castilho (1990, p. 121), por exemplo, sugere 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”.

No tocante à metodologia utilizada, os passos foram os seguintes: inicialmente, ocorreu o aprofundamento dos estudos das teorias linguísticas sobre a língua falada e a língua escrita e sobre os registros próprios da fala informal, a fim de um melhor embasamento acerca das questões concernentes ao tema; a seguir, foram coletadas produções textuais, conforme as características do gênero artigo de opinião, dos alunos de duas turmas de 9ª série da Escola de Ensino Fundamental e Médio Arquiteto Rogério Fróes; logo em seguida, houve a identificação dos registros da língua falada informal presentes nos textos; identificados esses registros, procedeu-se à análise a partir de estudos presentes em Castilho (1989), Jubran (2006), Marcuschi (2003), Risso, Silva e Urbano (2006) e Urbano (2001).

Na parte prática, realizamos a aplicação de atividade de intervenção a qual teve o propósito de contribuir para a percepção, por parte dos alunos, da inadequação do uso dos registros da fala informal em textos escritos formais. Após a efetivação da atividade de intervenção, nova produção textual foi solicitada aos alunos. As duas produções solicitadas serviram de *corpus* para esse estudo, o qual foi analisado à luz das teorias estudadas, em especial da perspectiva textual-interativa.

Em sua constituição, a pesquisa encontra-se estruturada da seguinte forma: no segundo capítulo, expusemos os aspectos gerais da relação fala-escrita. Apresentamos as especificidades da fala e da escrita; a relação entre a modalidade

falada e a modalidade escrita; as marcas de oralidade sob a perspectiva de Botelho (2012), Fávero, Andrade e Aquino (2003), Koch e Elias (2011), Marcuschi e Dionísio (2005). Explicitamos a fala e a escrita no *continuum* tipológico de gêneros textuais, centrando-nos nos fundamentos de Marcuschi (2007). Além disso, realizamos exposição acerca do artigo de opinião (gênero escolhido para o nosso estudo) sob os fundamentos de Antunes (2006), Bazerman (2006) e Pereira *et al.* (2006).

No terceiro capítulo, discorremos sobre os marcadores discursivos e a perspectiva textual-interativa. Baseando-nos nos estudos de Jubran (2006), Risso, Silva e Urbano (2006), apresentamos a multifuncionalidade dos marcadores discursivos com o objetivo de definir mais consistentemente a função desempenhada por essas unidades discursivas.

No quarto capítulo, abordamos os procedimentos metodológicos e a atividade de intervenção. Tratamos da constituição do corpus e do contexto da pesquisa. Além disso, detalhamos o passo a passo das atividades desenvolvidas para a obtenção do corpus do nosso estudo, inclusive com a exposição da atividade interventiva na íntegra.

No quinto capítulo, desenvolvemos a análise dos textos produzidos antes da atividade de intervenção (pré-intervenção). Analisamos também as produções textuais escritas após a atividade interventiva (pós-intervenção). Finalmente, apresentamos um comparativo entre os textos pré-intervenção e pós-intervenção com o intuito de comprovar o êxito da atividade proposta.

## 2 PRINCÍPIOS GERAIS DA RELAÇÃO FALA-ESCRITA

A concepção de que a escola deve ampliar a atenção para o uso da linguagem oral dos alunos nas aulas encontra-se em evidência na atualidade. Diante disso, acreditamos que o processo de elaboração do texto formal escrito será produtivo se assumirmos que o texto falado representa o ponto inicial para se chegar a esse fim. Afirmamos isso em função de que boa parte dos registros da fala informal, presentes nos textos escritos formais dos alunos, fazem parte do seu cotidiano, sendo, portanto, necessário que se atenham para a inadequação desses registros em determinadas situações comunicativas.

Nesse sentido, Marcuschi (1993, p. 10) afirma que 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”. Com isso, entendemos como a língua falada apresenta-se importante no momento de aquisição da língua escrita.

Somos cientes de que o aluno, quando chega à escola, já traz uma bagagem linguística bastante significativa, em decorrência de suas relações com a família e com o meio no qual está inserido. Essa bagagem linguística influencia, sobremaneira, a escrita nos primeiros anos escolares, o que pode ser considerado comum, no entanto a permanência desse quadro para os anos seguintes merece atenção especial. Por vezes, essa permanência ocorre em virtude de os alunos não conseguirem perceber a inadequação de certos registros da fala em determinados situações formais. Isso ocorre em decorrência de o potencial linguístico dos alunos encontrar-se distante da norma culta.

A esse respeito, Travaglia (2000, p. 53) afirma:

É necessário lembrar que não é válida a distinção que frequentemente encontramos enunciada por professores de que a língua falada seria altamente informal e a escrita formal. Isso não é verdadeiro. Podemos ter textos altamente formais na língua falada e textos totalmente informais na língua escrita.

Todavia, sabemos que esse pensamento, infelizmente, ainda não é uma unanimidade nas escolas, visto que os alunos, muitas vezes, são discriminados e não têm a sua bagagem linguística respeitada. Boa parte das instituições de ensino

não entende que o seu trabalho pedagógico terá mais eficácia se os professores valorizarem e respeitarem o saber linguístico de seus alunos.

Essa valorização contribuirá para que os aprendizes se sintam motivados a entrar em contato com o texto escrito, já que verificarão semelhanças no uso cotidiano. É bom lembrar que, mesmo a língua escrita sendo um importante componente de ascensão social, continuamos, como bem diz Ong (1982), povos orais. Isso deve ser reconhecido plenamente pela escola, haja vista sermos cômicos de que a língua falada, prática social própria do ser humano, não desaparecerá e continuará cumprindo o seu papel como instrumento essencial para o estabelecimento da comunicação.

## 2.1 ASPECTOS DA RELAÇÃO FALA-ESCRITA

Apresentaremos a seguir um panorama da relação entre fala e escrita e uma análise do funcionamento da fala, relevante para o trabalho com a escrita.

A língua é composta de duas modalidades de uso – a fala e a escrita, que possuem características próprias e são processadas em situações diferentes. Heine (2005), embasada em Ong (1982), atesta que a sociedade se firmou inicialmente com o discurso oral e, somente muito mais tarde, tornou-se letrada, isto é, a escrita passou a ocupar lugar de destaque.

Marcuschi e Dionísio (2005, p. 23) destacam que as investigações acerca das relações entre a fala e a escrita não são recentes, todavia, somente nos últimos trinta anos, houve uma sistematização do tema.

Quem trabalhava o *texto falado* raramente analisava o texto escrito, o mesmo acontecendo com quem se dedicava à análise do texto escrito. Havia uma espécie de ignorância mútua, mas o pior é que a grande parte das observações feitas sobre a fala e a escrita eram em geral fundadas nas normas que a gramática da escrita codificou. Isso é um equívoco porque se passa a analisar a fala pela lente da escrita (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2005, p. 24-25, grifo dos autores).

Outro equívoco citado pelos autores é a consideração de que a escrita deve ser vista como descontextualizada, formal, explícita, estável e homogênea e a fala como contextualizada, informal, instável e passível de variação. Para Marcuschi e Dionísio (2005), uma simples análise da produção textual refuta isso, haja vista os usos da língua serem situados social e historicamente.

Segundo Koch e Elias (2011, p. 16), durante muito tempo, com base em uma visão dicotômica, foram estabelecidas diferenças entre fala e escrita, sendo as mais comuns as mencionadas a seguir:

**Quadro 1 – Dicotomias entre fala e escrita**

Fala	Escrita
<ul style="list-style-type: none"> <li>• contextualizada</li> <li>• implícita</li> <li>• redundante</li> <li>• não-planejada</li> <li>• predominância do “modus pragmático”</li> <li>• fragmentada</li> <li>• incompleta</li> <li>• pouco elaborada</li> <li>• pouca densidade informacional</li> <li>• predominância de frases curtas, simples ou coordenadas</li> <li>• pequena frequência de passivas</li> <li>• pouca nominalização</li> <li>• menor densidade lexical</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• descontextualizada</li> <li>• explícita</li> <li>• condensada</li> <li>• planejada</li> <li>• predominância do “modus sintático”</li> <li>• não-fragmentada</li> <li>• completa</li> <li>• elaborada</li> <li>• densidade informacional</li> <li>• predominância de frases complexas, com subordinação abundante</li> <li>• emprego de passivas</li> <li>• abundância de nominalizações</li> <li>• maior densidade lexical</li> </ul>

Fonte: Koch e Elias (2011, p. 16).

Nessa perspectiva, Koch e Elias (2011, p. 16) declaram:

- Nem todas essas características são exclusivas de uma ou outra das duas modalidades;
- Tais características foram sempre estabelecidas tendo por parâmetro o ideal da escrita (isto é, costumava-se olhar a língua falada através das lentes de uma gramática projetada para a escrita), o que levou a uma visão preconceituosa da fala (descontínua, pouco organizada, rudimentar, sem qualquer planejamento), que chegou a ser comparada à linguagem rústica das sociedades primitivas ou à das crianças em fase de aquisição da linguagem.

Diante disso, percebemos que a visão dicotômica apresenta um ponto de vista restrito sobre as duas modalidades da língua, visto que, de acordo com essa perspectiva, não há pontos em comum entre a fala e a escrita. Ademais, esse tipo de apreciação não leva em consideração o contexto em que ambas ocorrem, visto que as dinâmicas as quais envolvem essas duas modalidades são bastante diferentes.

Desse modo, podemos observar que a língua falada é considerada, conforme a perspectiva dicotômica, como não-planejada e não normatizada, ao passo que a língua escrita configura-se como planejada e normatizada. É válido ressaltar que o planejamento da língua falada pode ser considerado local, no entanto não é inexistente, já que apresenta as suas próprias normas, com uma sintaxe mais flexível, o que não significa que ela seja fragmentada. Com essa visão, alguns traços, como os prosódicos e os paralinguísticos, que influenciam a língua falada e complementam o texto conversacional, são desconsiderados.

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2003) os traços prosódicos, como a entonação, as pausas, o tom de voz, o ritmo, a velocidade, os alongamentos de vogais, são elementos que organizam coerentemente o discurso e reforçam as intenções comunicativas. Já os paralinguísticos – o riso, o olhar, a gesticulação – são traços essenciais na “interação face a face, na medida em que estabelecem, mantêm e regulam o contato entre os participantes” (FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2003, p. 45).

Outras perspectivas as quais analisam as diferenças entre a fala e a escrita, como a culturalista, a variacionista e a sociointeracionista, são abordadas por Marcuschi (2007). Essas três visões, apesar de possuírem características diversas, apresentam em comum o fato de não serem tão radicais como a visão que põe a língua falada e a língua escrita em posições opostas.

A perspectiva culturalista aborda a oposição entre as culturas oral e letrada. Não há interesse pelas questões linguísticas, “já que vê a questão em sua estrutura macro (visão global) e com tendência a uma análise da formação da mentalidade dentro das atividades psico-socioeconômico-culturais de um modo amplo” (MARCUSCHI, 2007, p. 29). Apresenta como características principais as oposições reproduzidas a seguir:

**Quadro 2 – Visão culturalista**

<b>Cultura oral</b>	<b>Cultura letrada</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• pensamento concreto</li> <li>• raciocínio prático</li> <li>• atividade artesanal</li> <li>• cultivo da tradição</li> <li>• ritualismo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pensamento abstrato</li> <li>• raciocínio lógico</li> <li>• atividade tecnológica</li> <li>• inovação constante</li> <li>• analiticidade</li> </ul>

Fonte: Marcuschi (2007, p. 29).

Essa perspectiva apresenta Goodoy (1977, 1987), Olson (1977), Ong (1982), Scribner e Cole (1981) como os seus principais representantes. Para eles, a escrita representa um avanço na capacidade de percepção dos indivíduos e, dessa forma, uma evolução nos processos de pensamento que medeiam a fala e a escrita.

Já a perspectiva variacionista classifica-se como uma tendência cuja função é tratar do papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais, propondo um tratamento intermediário na relação entre padrão e não-padrão linguísticos nos contextos de ensino formal.

### Quadro 3 – A perspectiva variacionista

Fala escrita apresentam	
• língua padrão	• variedade padrão
• língua culta	• língua coloquial
• norma padrão	• normas não padrão

Fonte: Marcuschi (2007, p. 29).

Segundo Marcuschi (2007), nessa tendência não se faz uma distinção entre fala e escrita, mas uma observação de variedades linguísticas distintas, que, de alguma forma, se submetem a algum tipo de norma. Dessa forma, fala e escrita não são dois dialetos, mas, sim, duas modalidades. Relata, ainda, que essa linha de pensamento é seguida no Brasil por Bortoni (1992, 1995), Kleiman (1995) e Soares (1986), dentre outros.

Finalmente, temos a perspectiva sociointeracionista, a qual, de acordo com Marcuschi (2007, p. 32), trabalha fala e escrita dentro de uma visão dialógica.

### Quadro 4 – Perspectiva sociointeracionista

Fala e escrita apresentam
<ul style="list-style-type: none"> <li>• dialogicidade</li> <li>• usos estratégicos</li> <li>• funções interacionais</li> <li>• envolvimento</li> <li>• negociação</li> <li>• situacionalidade</li> <li>• coerência</li> <li>• dinamicidade</li> </ul>

Fonte: Marcuschi (2007, p. 33).

O autor explica que este modelo tem a prerrogativa de inferir com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas as quais marcam as características mais proeminentes da linguagem. Salaria ainda que essa perspectiva não apresenta os preconceitos mostrados pelas visões anteriores, não obstante tem um baixo potencial explicativo e descritivo dos fenômenos sintáticos e fonológicos da língua, como também das estratégias de produção e compreensão textuais, já que se baseia numa linha discursiva e interpretativa (MARCUSCHI, 2007).

Por evidenciar relevância para o nosso estudo, a seguir apresentaremos algumas considerações acerca das especificidades das modalidades falada e escrita, amparadas nos fundamentos de Antunes (2006), Marcuschi (2001), Possenti (1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000).

## 2.2 ESPECIFICIDADES DA FALA E DA ESCRITA

A linguagem é uma faculdade humana, a qual apresenta um caráter histórico e social, estando sujeita a regras estruturais no ato de sua realização. Por meio dela, o homem se comunica, mantém convivência com os seus semelhantes e se posiciona na sociedade.

No ato das realizações das modalidades falada e escrita, evidenciam-se diferenças significativas como, por exemplo, a não preocupação do falante com regras formais, nos momentos espontâneos de uso oral da língua, utilizando outros meios, como os traços prosódicos e os paralinguísticos, além da linguagem verbal, para compreensão.

Dessa forma, apresentam diferenças, as quais se mostram em todos os níveis de estruturação do discurso. Conforme Fávero, Andrade e Aquino (2003), argumenta-se a apresentação de diferenças de ambas as modalidades, haja vista distinguirem-se nos modos de obtenção; nas condições de produção, transmissão e recepção; nos meios através dos quais os elementos estruturais são organizados.

### 2.2.1 A modalidade falada

Embora a oralidade seja uma prática social interativa, a prerrogativa que a modalidade escrita da língua desfrutou e ainda desfruta direcionou a modalidade

oral, em especial nas aulas de Língua Portuguesa, a um lugar não condizente com a sua importância. Alguns estudiosos, como Marcuschi (1993), entre outros, já defendiam que a modalidade oral deveria ser tratada com a mesma importância que a escrita nas aulas. No entanto, foi com o advento da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) que essa posição tornou-se mais firme, já que a modalidade oral passou a ser contemplada nas propostas oficiais de ensino da Língua Portuguesa. Os PCN (BRASIL, 2000, p. 49) assinalam:

Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de a escola constituir-se num ambiente que respeite a escolha, a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas. De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente.

Apesar dessa orientação oficial, Antunes (2006, p. 24) ressalta que há “uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar, essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula”.

Esse pensamento é o responsável pelo não reconhecimento, por parte da escola, da importância que a oralidade encerra nas práticas comunicativas humanas, já que os indivíduos, através da oralidade, mas não apenas por meio dela, inserem-se nos grupos com que se afinam, identificando-se regional e socialmente.

Tendo em vista a história da humanidade, é possível inferir que a fala é a mais antiga forma de comunicação entre os homens e, por muito tempo, foi o único meio de se obter conhecimento, ocorrendo ainda hoje nas sociedades ágrafas, cuja população, durante toda a vida, não possui contato com a escrita. Com isso, a cultura, a história e os demais valores sociais passam de geração a geração através da tradição oral. Essas sociedades caracterizam, de certo modo, a condição natural do ser humano.

Sendo a modalidade oral, do ponto de vista cronológico, bastante anterior à escrita e, por longo período de tempo, a única forma de interação social, é de se esperar que apresente características próprias em relação à modalidade escrita.

Outra peculiaridade da modalidade oral é a atuação das manifestações não verbais como a gestualização, as expressões faciais e a modulação da voz, que completam o sentido do enunciado. Com isso, a fala apresenta características próprias que não são encontradas na modalidade escrita.

Em virtude da necessidade de o falante alinhar o seu discurso ao ambiente social no qual o profere, a modalidade falada, por ser utilizada de forma mais ampla em situações de informalidade, tende a mostrar mais explicitamente a heterogeneidade da língua. Como consequência disso, muitas características típicas dessa modalidade, como as pausas, as repetições, hipercorreções etc., antes tidas como defeitos, e agora melhor estudadas, passaram a ser concebidas como recursos linguísticos típicos da interação oral (POSSENTI, 1996).

Diante do exposto, podemos inferir que a modalidade falada necessita ser valorizada e melhor explorada no ambiente escolar, haja vista a necessidade de alinhamento do discurso do falante em relação ao ambiente social no qual o profere.

### **2.2.2 A modalidade escrita**

Embora seja relativamente recente em relação à modalidade oral, por apresentar cerca de seis mil anos, a escrita rapidamente obteve lugar de destaque na sociedade contemporânea, reduzindo, em muitas civilizações que com ela mantiveram contato, a relevância que até então a modalidade oral detinha exclusivamente.

Nas sociedades ágrafas, cujos indivíduos não têm contato com a escrita e cuja única forma de transmissão de conhecimento e de cultura se dá por meio da modalidade oral, não há ressentimento da ausência da escrita. Isso ocorre em virtude da complexidade cultural dessas sociedades que não faz da escrita um fator imprescindível.

Nas sociedades modernas, a escrita tornou-se indispensável para o sustentáculo das relações sociais. Marcuschi (2001, p. 16), a respeito da importância da escrita, assim se pronuncia:

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos seja na zona rural.

Diante disso, pode-se inferir a importância que a escrita apresenta para o homem moderno, haja vista aquele que não dominar a modalidade escrita da língua ser tido como incapaz e ser colocado à margem da sociedade. Em virtude disso, encontra-se fadado a desempenhar funções menos valorizadas do ponto de vista social, o que refletirá na sua qualidade de vida. Ademais, a escrita é a base da interação tecnológica e o homem moderno não deve dispensar essa modalidade de uso da língua, sob pena de também estar prescindindo do uso da tecnologia a qual atinge, na atualidade, boa parte da humanidade.

A aquisição e o desenvolvimento da modalidade escrita da língua ocorrem, na maioria dos casos, na escola onde o indivíduo tem os primeiros contatos com a escrita e a leitura.

Para Antunes (2006, p. 51, grifo do autor):

A escrita corresponde a uma outra modalidade de interação verbal: a modalidade em que a *recepção é aliada*, uma vez que os sujeitos atuantes não ocupam, ao mesmo tempo, o mesmo espaço. Além disso, há um lapso de tempo, maior ou menor, entre o ato de elaboração do texto pelo autor e o ato de sua leitura pelo leitor.

Partindo dessas observações sobre as características espaço-temporais da modalidade escrita, inferimos que, no processo de construção do texto escrito, não há a possibilidade de interferência, pelo menos direta, por parte do receptor (leitor) da mensagem. Não obstante, é relevante observar que, quando se vai construir determinado texto, se leva em consideração para quem está destinado, havendo, portanto, uma interferência indireta. O receptor da mensagem não age diretamente como coautor do texto, como ocorre na modalidade oral, mas interfere, visto que o autor constrói o texto levando em consideração o efeito que deseja causar no leitor.

Pelo fato de o texto escrito ser aprendido no ambiente escolar, há a exigência, na maioria das vezes, de maior rigidez quanto à forma e ao vocabulário, além da correção gramatical, permitindo que ele seja mais valorizado socialmente. Estes ingredientes, embora não sejam os únicos, são satisfatórios para reforçarem a visão da maior valorização social da modalidade escrita em detrimento da oral.

No entanto, convém salientar que, apesar das características singulares destacadas tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita, não se pode

descrevê-las como modalidades totalmente distintas, isso porque há, como veremos adiante, muitos pontos em comum entre elas.

### **2.2.3 A relação entre a modalidade oral e a modalidade escrita**

Até o presente momento, tratamos a oralidade e a escrita como modalidades de uso da língua. Marcuschi (2001) sugere que o indivíduo, após adquirir o domínio da escrita, torna-se bimodal, haja vista já ser detentor da modalidade oral e passar a se utilizar também da escrita.

O indivíduo bimodal, frequentemente, encontra-se suscetível à necessidade de utilizar uma ou outra modalidade da língua. Essa utilização é feita com absoluta naturalidade que, não raramente, esse indivíduo, a depender do gênero textual, se utiliza das características próprias de uma modalidade na outra sem que disso tenha consciência.

Como vimos anteriormente, cada uma das modalidades de uso da língua apresenta características singulares. Em virtude disso, quando se discute a relação entre elas, vem-nos a ideia de que são duas formas de expressão totalmente afastadas uma da outra ao ponto de nos parecerem dicotômicas.

De certa forma, essa visão dicotômica é justificada quando existe somente a análise superficial acerca do assunto, sobretudo, se levarmos em consideração que são conhecidos pontos de vital importância para fundamentar tal visão como, por exemplo, o fato de a modalidade oral, sob o aspecto cronológico, ser precedente em relação à escrita; ser a escrita mais um fato histórico, ao passo que a fala é um bem natural; o uso da fala ocorrer, normalmente, de forma síncrona, enquanto a escrita, de forma assíncrona, salvo, é claro, exceções, como a que se vê, na atualidade, na Internet, em que há interação em tempo real, tornando esse tipo de uso da língua um misto de fala e escrita (MARCUSCHI, 2001).

Esse pensamento é resultado do preconceito adquirido com o passar do tempo, tendo como consequência o conceito presente no senso comum de que a escrita é o lugar de texto correto, formal e culto, enquanto à fala atribui-se a desordem, a informalidade e o erro, haja vista não ser necessário um ambiente formal para que o indivíduo a adquira e a desenvolva. No ambiente escolar, ainda se percebe claramente a distinção no tratamento da modalidade oral em relação à modalidade escrita.

Os próprios materiais didáticos, de modo geral, abordam mais detidamente a escrita e, quando tratam da modalidade oral, detêm-se tão somente à questão da variação linguística, mais especificamente das variantes regionais. Com isso, ocorre a maior valorização da escrita em relação à fala, o que se reflete na sociedade, estendendo a visão distorcida do presumível abismo presente entre as duas modalidades ou da ideia da superioridade da escrita em relação à fala (ANTUNES, 2006).

A respeito da importância de uma e de outra modalidade de uso da língua, Marcuschi (2001, p. 17) assim se posiciona “Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”. Essa visão do autor baseia-se na perspectiva sociointeracionista, que aborda as relações entre fala e escrita dentro do ponto de vista dialógico.

Ainda em relação à oralidade e à escrita, vistas como práticas e usos da língua, Marcuschi (2001, p. 68) observa que “O certo é que formal/informal, tenso/distenso, controlado/livre, elaborado/solto etc. são usos e não atributos da língua”. Os usos aos quais o autor se refere dizem respeito aos diversos gêneros textuais necessários às variadas situações de interação, que se dão tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Portanto, não se pode demandar de um indivíduo, no momento de uma conversa informal com seus familiares, a observância rigorosa dos aspectos formais da língua. O que se poderia exigir desse mesmo indivíduo caso viesse a proferir um discurso em uma instituição de ensino superior, por exemplo. A conversa familiar teria caráter íntimo, livre, com pouca elaboração. Já o discurso proferido em uma instituição de ensino superior, necessariamente, apresentaria um caráter mais formal, elaborado e controlado.

Do mesmo modo, nos textos escritos, o grau de formalidade ou informalidade está suscetível ao uso que se pretende do texto. Um bilhete endereçado a um amigo difere, substancialmente, de um artigo acadêmico. No primeiro, basta que se faça entender, sendo desnecessário, para tanto, um alto grau de elaboração. Já no segundo, faz-se necessário que estejam presentes os requisitos de formalidade exigidos para um texto que necessita atender a um propósito comunicativo da escrita formal.

Diante disso, constatamos que tanto os textos da modalidade falada quanto os da modalidade escrita apresentam, em determinadas circunstâncias de produção, traços de formalidade ou de informalidade, de elaboração e controle conforme o uso que se pretende fazer. Nesse sentido, constatamos, a partir dessas observações, que existem, sim, muitas semelhanças entre as duas modalidades, visto que não são tão afastadas entre si a ponto de serem consideradas dicotômicas. Isso ocorre em virtude de ambas terem o mesmo objetivo: desempenham funções comunicativas.

Para reforçar que não há dicotomia entre fala e escrita, mas que as diferenças situam-se mais no uso que se faz nas duas modalidades, Marcuschi (2001, p. 46) afirma que “tanto a fala quanto a escrita, em todas as suas formas de manifestação textual, são normatizadas”. Isso quer dizer que não existe fala nem escrita sem normas, mesmo que essas normas não estejam explícitas ou que o falante não tenha consciência dos fatores que regem as relações de interação.

A respeito disso, Antunes (2006, p. 84) comenta:

As pessoas quando falam, não têm a liberdade total de inventar, cada uma a seu modo, as palavras que dizem, nem têm a liberdade irrestrita de colocá-las em qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito, seus enunciados. Falam, isso sim, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, não existe língua sem gramática.

Isso posto, depreende-se que, mesmo nas ocorrências informais em que é utilizada a modalidade falada, há de se seguir normas, haja vista essas normas serem as responsáveis pelo entendimento dos enunciados e pela estabilidade das relações sociais em dada comunidade.

Portanto, quando se faz alusão ao texto falado, não se pretende dizer que sejam textos sem regras, sem ordem, confusos, desprovidos de sequência lógica, ininteligíveis. O mesmo ocorre com o texto escrito, o qual não pode ser considerado tão somente como formal, organizado, claro e rigorosamente dentro da norma padrão. Tanto o texto falado quanto o escrito estão sujeitos às normas que regulam as relações linguísticas, uma vez que o grau de formalidade ou de informalidade que apresentam é que determina a sua conformidade com a variedade padrão da língua, levando-se em consideração que da formalidade à informalidade existe uma gradação, um *continuum*. Isso se verifica em qualquer das duas modalidades aqui estudadas.

### 2.3 A FALA E A ESCRITA NA PERSPECTIVA DE UM *CONTINUUM* TIPOLOGICO

Vimos que as línguas falada e escrita são dois aspectos intimamente ligados ao homem e que entre essas duas modalidades há mais afinidades do que diferenças.

A maioria dos estudos mais antigos focados na linguagem oral e na linguagem escrita teve como base a comparação entre textos conversacionais (da fala espontânea) e textos em prosa expositiva (da escrita). Não há dúvida de que um texto próprio da conversação, como uma conversa entre amigos, apresenta características próprias da língua falada, do mesmo modo que um texto em prosa expositiva, como um artigo acadêmico, por apresentar peculiaridades da escrita, representa, satisfatoriamente, a linguagem escrita.

Segundo Botelho (2012, p. 40):

Esses representantes distintos se opõem completamente, não só porque pertencem a fenômenos discursivos *a priori* distintos, mas principalmente porque pertencem a gêneros diferentes, cujos processos de produção e condições de produção e objetivos, entre outros elementos, se distinguem completamente.

Uma conversa informal e um artigo acadêmico, por serem gêneros diferentes, poderiam, sem dúvida nenhuma, ser colocados nas extremidades de uma reta. Já a comparação entre a linguagem oral, representada por uma conversa entre amigos, e a linguagem escrita, evidenciada por um artigo acadêmico, não é adequada, somente por serem ambas modalidades discursivas da língua, haja vista serem naturalmente diferentes.

No entanto, se a comparação ocorresse entre textos de gêneros mais próximos, como uma conferência e um artigo acadêmico, ou uma conversa informal e um bilhete familiar, decerto ficaria evidente a semelhança entre as duas linguagens.

Dessa forma, entendemos que as línguas falada e escrita não ocupam os limites de uma linha reta, não são dicotômicas. Para Botelho (2012, p. 40), elas necessitam ser analisadas como duas práticas discursivas em que as diferenças e semelhanças ocorrem “em um contínuo tipológico, em cujas extremidades se situam, de um lado, o grau máximo de informalidade e, de outro, o grau máximo de formalismo”.

Ainda citando Botelho (2012), outros pesquisadores nos deixaram elementos de estudo significativos com suas comparações entre a oralidade e

escrita para um entendimento mais eficaz do contínuo em que se situam os diversos tipos de gêneros textuais. Chafe (1982, 1985), Chafe e Danielewicz (1987), “o faz, levando em consideração um envolvimento maior ou menor dos interlocutores”; Halliday (1987, 1989), “discutindo a complexidade estrutural das modalidades”; Britton *et al.* (1975), “demonstrando que as diferenças dos gêneros se fundam nas suas condições de produção”; Biber (1988), “descrevendo as dimensões significativas de variação linguística, a relação entre os gêneros e o contínuo tipológico nos usos da língua”.

No Brasil, Koch (1997, p. 32) afirma que:

[...] existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao polo da fala conversacional (bilhete, carta familiar, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do polo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários.

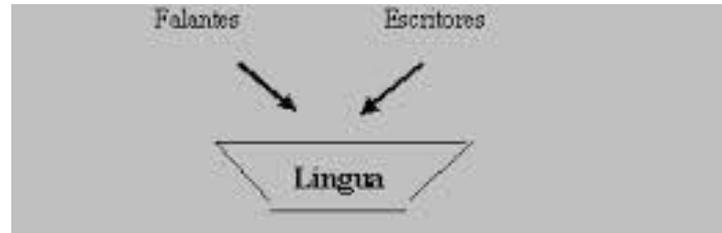
Marcuschi (1995) também apresenta as formas textuais num contínuo tipológico, apesar de a sua inquietação precípua ter sido com o contexto e explicitude na relação entre a fala e a escrita, sobretudo para mostrar a instabilidade da dicotomia contextualização x descontextualização.

Para Biber (1988), na analogia entre a fala e a escrita, devem ser levadas em conta as dimensões relevantes de variação da linguagem, além de ser necessária a associação entre os gêneros respectivos a cada um deles e o contínuo tipológico nos usos linguísticos, evitando, com isso, comparações dicotômicas, respaldadas tão somente em textos característicos de cada modalidade.

Desse modo, não se pode admitir que qualquer designação linguística ou situacional da fala ou da escrita se realize em todos os gêneros orais ou escritos, já que, no contínuo tipológico, há gêneros orais e escritos muito similares, como conferência, artigo acadêmico, conversa entre amigos, carta familiar, e outros bastante diversos como um bate-papo e um artigo acadêmico ou um seminário e um bilhete. Isso é decorrente da não homogeneidade na relação oralidade/escrita.

Ademais, não se pode definir a língua escrita como um simples conglomerado de características formais, livre de influências da língua oral. Essas duas modalidades não são estanques, haja vista selecionarem seus elementos de um análogo sistema de probabilidades linguísticas – a língua, a qual lhes auxilia como fonte de sustentação das produções dos seus falantes e dos seus escritores.

**Figura 1 – A língua como fonte da oralidade e da escrita**



Fonte: Botelho (2012, p. 44).

Para Kato (1987), o que acarreta as dissemelhanças entre as modalidades oral e escrita são as diferentes condições em que o discurso é produzido, podendo revelar uma maior ou menor sujeição ao contexto, um maior ou menor grau de planejamento e uma maior ou menor subjugação às regras gramaticais.

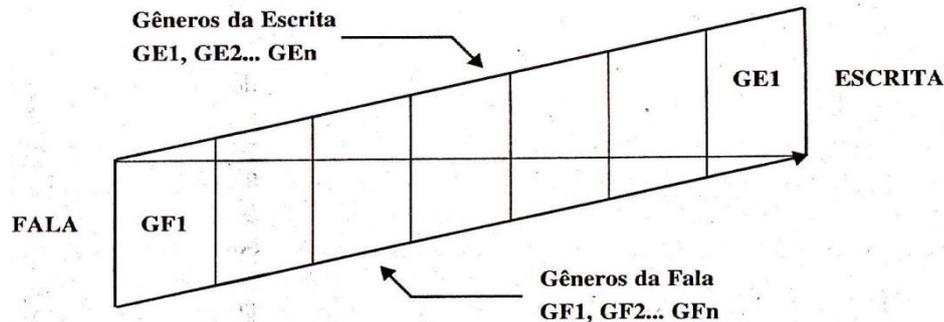
A dependência contextual determina o grau de explicitação textual, isto é, o seu grau de autonomia. O grau de planejamento determina o nível de formalidade, que pode ir do menos tenso (casual ou informal) até o mais tenso (formal gramaticalizado). (KATO, 1987, p. 39).

No entanto, é Marcuschi (2001) quem retoma a hipótese do *continuum* tipológico proposto por Biber (1988). Possivelmente, baseando-se no esquema desenvolvido por Kato (1987), descreve, com mais especificidade, o que seja o contínuo tipológico. O autor elabora um gráfico bastante significativo, o qual demonstra, de forma bem mais objetiva, o entendimento acerca dessa postura.

Além disso, o referido autor destaca a existência da ideia de que a escrita é uma ocorrência, pelo menos, estável e com um mínimo de variedade. Já a ideia que se tem da fala é totalmente inversa, haja vista ser considerada como um fenômeno desassossegado, por se apresentar variada, com muitas faces.

A partir disso, Marcuschi (2001, p. 37) levanta a hipótese de que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos.”. Portanto, ratifica que a sua apreensão se dá com as similitudes em diversos planos, dos quais surgem modificações e não apenas com uma singela variação linear. Isso é perfeitamente visto no seguinte esquema:

**Gráfico 1 – Fala e escrita no contínuo dos gêneros textuais**



Fonte: Marcuschi (2001, p. 38).

Nesse gráfico, demonstram-se os dois domínios linguísticos (fala e escrita) que se dão em **dois contínuos**:

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

Diante disso, Marcuschi (2001, p. 38, grifo do autor) explica que:

Assim, um determinado gênero da fala (GF), por exemplo, uma conversa espontânea, seria o **GF1** e representaria uma espécie de protótipo da modalidade, não sendo aconselhável compará-lo com um de gênero escrito (GE), tal como **GE1** que seria o protótipo da escrita, por exemplo, uma conferência acadêmica num Congresso.

Acerca dessa explicação, Botelho (2012, p. 46) faz a seguinte observação:

Inexplicavelmente, Marcuschi dá como exemplo uma “conferência num congresso”. A meu ver, esta tipologia é da modalidade oral da língua ou, no máximo, mista, por ser originalmente escrita, mas que chega ao receptor de forma oral, a exemplo dos textos de noticiários televisivos exemplificados pelo autor.

Seguindo a observação de Botelho (2012), ter-se-ia que GF1 e GE1 não se situam no mesmo ponto do contínuo, portanto não poderiam ser membros de uma comparação, salvo se quisesse designar diferenças entre eles.

As produções textuais se entrelaçam sob vários enfoques e, por vezes, formam domínios mistos como, por exemplo, um noticiário de televisão (texto escrito que chega ao destinatário por ondas sonoras) e uma aula expositiva (evento

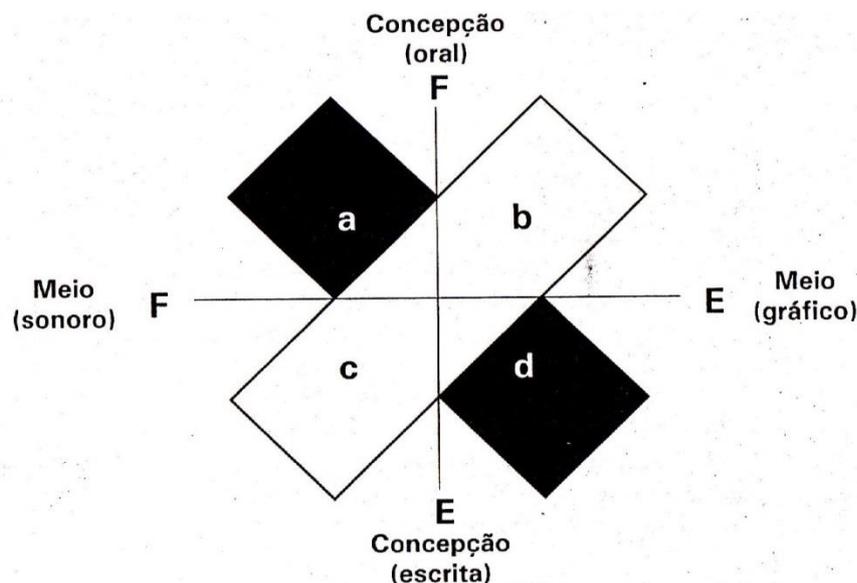
tipicamente oral, mas compõem-se, em parte, de leituras realizadas pelo professor, acrescidas por comentários e observações pessoais).

Existem também os gêneros escritos que se aproximam da oralidade (cartas, bilhetes íntimos, avisos informais, veiculações em *outdoors*), e os gêneros orais que se aproximam da escrita (discursos diversos, conferências, seminários acadêmicos, palestras).

Portanto, a ideia de contínuo tipológico evidencia a tese de que há mais semelhanças do que diferenças entre as modalidades discursivas da língua. Isso se dá em virtude de pertencerem ao mesmo sistema linguístico, embora apresentem processos e meios de produção distintos.

Segundo Marcuschi (2001), o conhecimento acerca das relações mistas dos gêneros ocorre a partir do entendimento do meio e da concepção das modalidades. Enquanto a fala é de concepção oral e meio sonoro, a escrita é de concepção escrita e meio gráfico. Concebendo as oposições sonoro x gráfico, como meios de produção e oral x escrito, como concepção discursiva, Marcuschi localiza a produção “a” pertencente ao domínio propriamente oral e a produção “d” pertencente ao domínio tipicamente escrito. Diante disso, fica clara a oposição entre “a” (sonoro e oral) e “d” (gráfico e escrito), haja vista representarem gêneros dissemelhantes. O gráfico a seguir esclarece a afirmação do autor.

**Gráfico 2 – Representação da oralidade e escrita pelo meio de produção e concepção discursiva**



Fonte: Marcuschi (2001, p. 47).

Já as produções “b” e “c” localizam-se no domínio misto, visto que ocorre a mistura das modalidades, sendo “b” gráfico e oral e “c” sonoro e escrito. Para uma melhor explicação das variáveis do Gráfico 2, o autor utiliza como exemplos os seguintes gêneros: conversação espontânea, artigo científico, notícia de TV e entrevista publicada na revista *Veja*, e os distribui no seguinte quadro.

**Quadro 5 – Distribuição de quatro gêneros textuais de acordo com o meio de produção e a concepção discursiva**

Gênero textual	Meio de produção		Concepção discursiva		Domínio
	sonoro	Gráfico	oral	Escrita	
Conversação espontânea	X		X		A
Artigo científico		X		X	D
Notícia de TV	X			X	C
Entrevista publicada na <i>Veja</i>		X	X		B

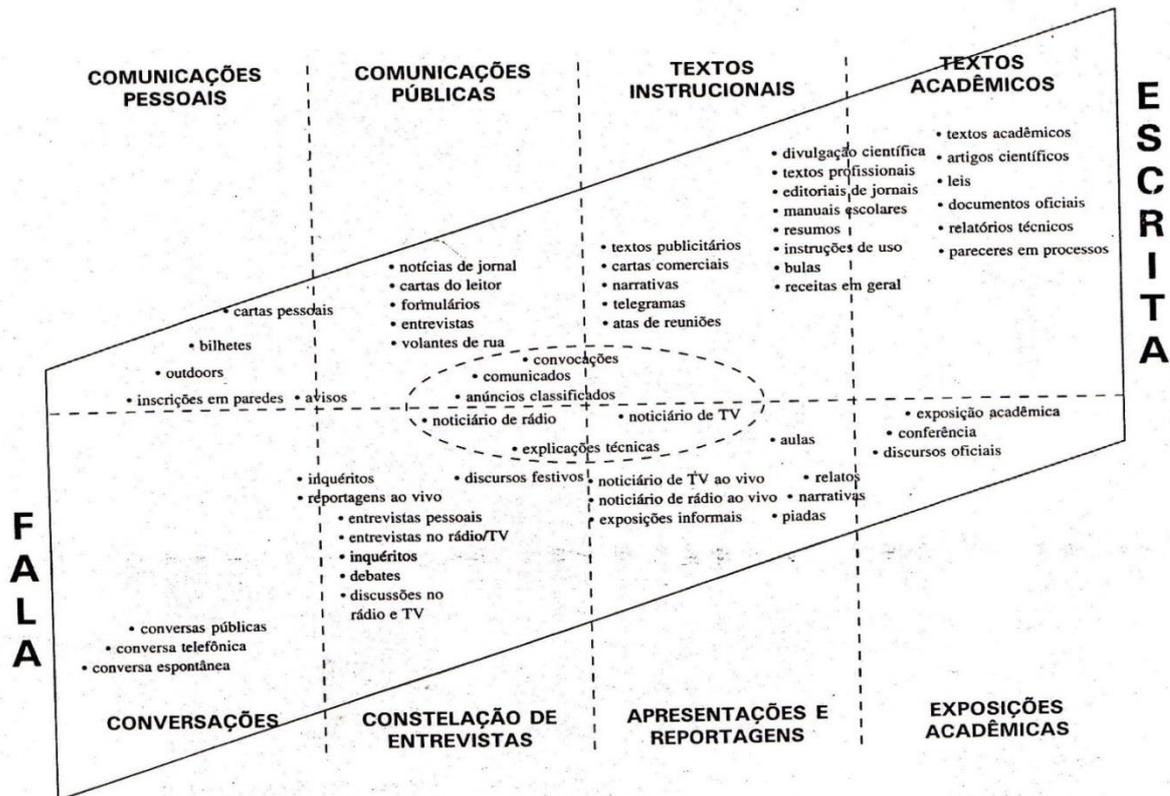
Fonte: Marcuchi (2001, p. 48).

Considerando o quadro, entendemos que:

- a) A conversação espontânea, por ser um texto sonoro e oral (texto oral), é protótipo da oralidade, portanto produção do domínio “a”;
- b) A entrevista publicada na revista *Veja*, por ser gráfico, apesar de oral, não é um protótipo nem da escrita nem da oralidade (texto misto), portanto produção do domínio “b”;
- c) A notícia de TV também não é protótipo (texto misto), visto que é sonoro embora escrito;
- d) O artigo científico, por ser um texto gráfico e escrito (texto escrito) é protótipo da escrita, portanto produção de domínio “d”.

Finalmente, o autor nos traz um terceiro gráfico, no qual relaciona uma série de produções discursivas, as quais aparecem distribuídas por gêneros, baseadas nos dois pressupostos (meio de produção e concepção discursiva), expondo, de forma satisfatória, o contínuo tipológico.

Gráfico 3 – Representação do contínuo dos gêneros textual na fala e na escrita



Fonte: Marcuschi (2001, p. 49).

Observando o Gráfico 3, percebemos que a linha que “delimita” os gêneros encontra-se pontilhada e que vários tipos de produções se encontram bem próximos dela ou sobre ela. Isso ocorre em virtude de não existir rigidamente limite definido entre os gêneros que se distribuem num contínuo. Vemos também que os textos considerados intermediários, por se caracterizarem como textos mistos (apresentam aspectos da oralidade e da escrita) encontram-se envoltos por uma linha intermediária.

Diante disso, é relevante a afirmação de Marcuschi (2001, p. 42):

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.

Portanto, a partir da ideia de contínuo dos gêneros fica evidente o equívoco de se afirmar que a fala é uma forma dialogada e a escrita, monologada.

Da mesma forma a dicotomia planejada/não planejada deixa de ser adequada, haja vista uma comunicação acadêmica (GF) ser tão planejada quanto uma carta comercial (GE).

Com isso, fica legitimado que as diferenças entre oralidade e escrita se assentam no processo de produção de seus textos. É no uso que a língua se efetiva tanto na fala quanto na escrita, determinando sentido e formas de produção discursivas. Sendo assim, qualquer estudo que tenha como fito determinar divergências e similitudes entre a oralidade e a escrita deve fazê-lo a partir do uso da língua, analisando o contínuo de alterações da fala e da escrita.

#### 2.4 GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA/FOCO NO ARTIGO DE OPINIÃO

Devido ao fato de a nossa pesquisa ter como *corpus* textos escritos produzidos pelos alunos de duas turmas de 9ª série de uma escola pública de Fortaleza, faremos uma breve exposição acerca da importância do estudo dos gêneros textuais no âmbito escolar para melhoria do ensino da Língua Portuguesa. Além disso, realizaremos uma explanação sobre o artigo de opinião, gênero textual escolhido para a obtenção dos dados de análise da nossa investigação, e sua relevância como meio de interação.

O estudo sobre gêneros textuais tem proporcionado uma inovação no modo de desenvolver o ensino de Língua Portuguesa. Experiências didáticas relatam inserção de vários gêneros no ambiente escolar, evidenciando a necessidade de aproximar a linguagem recorrente neles aos conteúdos propostos para as aulas de língua portuguesa, haja vista proporcionarem ao discente o desenvolvimento de sua capacidade interativa como leitor e como produtor.

Sob essa ótica, busca-se, cada vez mais, dar materialidade pedagógica à concepção defendida por Bakhtin (2003) de que os gêneros estão associados às diferentes atividades do universo humano, constituindo-se como conciliadores de diversos discursos étnicos, culturais e sociais. Para o autor, a riqueza e a variedade dos gêneros são infinitas, visto que a diversidade exequível da atividade humana é inesgotável. Como os gêneros encontram-se diretamente ligados às diversas atividades humanas, compete à escola viabilizar ações que possibilitem ao aluno tomar conhecimento das peculiaridades e do propósito de cada gênero, visualizando as situações enfrentadas no dia a dia.

De acordo com Bazerman (2006, p. 23), os gêneros textuais são *frames* para a atividade social e modelam os pensamentos que elaboramos e as comunicações por meio das quais interagimos. Compõem os ambientes familiares para os quais nos dirigimos com o fito de criar ações comunicativas compreensíveis entre os sujeitos. Os gêneros são os paradigmas que utilizamos para explorar o não familiar. Dessa forma, contribuem para a interação e engrandecem a vida do sujeito, transformando-se em um ambiente efetivo para a aprendizagem em Língua Portuguesa, na medida em que concedem ao interlocutor exteriorizar o que já conhece e avizinhar-se daquilo que tenciona descobrir.

Bronckart (2003) afirma que, ao se conhecer um gênero textual, também se conhecem suas condições de uso, sua relevância, sua efetividade, sua adequação no que diz respeito às características de contexto social.

Diante disso, consegue-se afirmar que o entendimento de mundo e a viabilidade de interação entre os membros de uma sociedade, possibilitados pela linguagem, estão intimamente relacionados à concepção de gênero textual.

Essa perspectiva é endossada por Marcuschi (2005) ao afirmar que os gêneros são formações interativas, multimodalizadas e ajustáveis de organização social e de produção de sentidos. Para o autor, quando ensinamos a manejar um gênero, ensinamos um modo de atividade sóciodiscursivo numa cultura, e não apenas um modelo de produção textual.

Dessa forma, torna-se indispensável que o aluno entenda as particularidades de cada gênero e as situações comunicativas em que se efetivam. Isso lhe permitirá aprimorar a linguagem com a qual já tem familiaridade e (re)conhecer outros meios que possibilitem uma interação social mais eficaz. Nessa perspectiva, Bronckart (2003, p. 103) declara que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização e de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Compete, portanto, à escola um trabalho direcionado à leitura e à produção de textos sob a perspectiva dos gêneros textuais.

#### **2.4.1 O artigo de opinião e sua relevância como meio de interação**

O artigo de opinião é um gênero textual que se utiliza da argumentação com o propósito de inquirir, analisar e responder a uma situação polêmica, mostrando a opinião do produtor, que pode ou não ser versado no assunto discutido.

Frequentemente, aborda um tema hodierno e significativo para os leitores no âmbito social, econômico, político ou cultural. Segundo Rodrigues (2007), nesse gênero, pouco importa a apresentação das ocorrências sociais, mas a análise e o posicionamento do produtor, visto que a interação se mantém pela construção de um ponto de vista.

Pelo fato de esse gênero enquadrar-se no âmbito argumentativo, o sujeito manifesta um ponto de vista a respeito de um assunto controverso e o defende.

Para Pereira *et al.* (2006, p. 37):

A argumentação busca convencer, influenciar, persuadir alguém; defende um ponto de vista sobre determinado assunto. Consiste no emprego de provas, justificativas, a fim de apoiar ou rechaçar uma opinião ou uma tese; é um raciocínio destinado a provar ou a refutar uma dada proposição.

As características do contexto de produção (enunciador, assunto, finalidade comunicativa) definem o formato do artigo de opinião. Normalmente, esse gênero encontra-se na seção destinada à emissão de opiniões, e sua publicação possui certa regularidade (semanal, mensal, quinzenal). O espaço físico que ele ocupa em um jornal ou em uma revista é limitado, normalmente de meia a uma página, a depender do veículo de publicação. Ademais, é um dos gêneros mais recorrentes em seleções externas como concursos e vestibulares.

Segundo Antunes (2006, p. 46),

Quem escreve, na verdade, escreve para alguém, ou seja, está em interação com outra pessoa. Essa pessoa é a medida, é o parâmetro das decisões que devemos tomar acerca do que dizer, do quanto dizer e de como fazê-lo.

Diante disso, na produção do artigo de opinião, o autor pode eleger uma linguagem mais comum ou aprimorada. A primeira utiliza um conjunto de palavras, expressões e construções sintáticas mais acessíveis ao leitor comum. Já a segunda emprega um vocabulário mais acurado e raro, com uma sintaxe mais elaborada do que a usual. A escolha por um dos níveis depende da audiência a que se destina o texto bem como do estilo do escritor.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a crescente incorporação das contribuições dos estudos linguísticos suscitaram uma modificação no ensino da língua materna nas escolas brasileiras. Segundo o documento, “as

propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem” (BRASIL, 1999, p. 18).

Com isso, deixou-se para trás um ensino sistematizado somente na estrutura para associá-lo a situações reais de uso da língua, difundindo a noção de gênero textual como indispensável para o desenvolvimento de uma propositura de ensino-aprendizagem em língua materna.

Conforme os PCN (BRASIL, 1999, p. 48),

Ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados.

Portanto, é viável focar nas situações de ensino o desenvolvimento de diferentes capacidades no aluno pela peculiaridade de cada gênero. O documento destaca ainda a necessidade de os professores de língua esquecerem a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros de circulação social (BRASIL, 1999).

Essa pressuposição é evidenciada por Dell’Isola (2007, p. 25), ao posicionar os aprendizes no universo dos gêneros textuais e ao afirmar que “os alunos devem se preparar para compreender a dinâmica dos gêneros que circulam na sociedade e estarem aptos a interagir com a escrita a que estão familiarizados e com a que não lhes é familiar, dada a dinamicidade do discurso”.

Desse modo, é necessário aproximar os gêneros textuais do ambiente discursivo escolar, visto que eles proporcionam aprendizagem efetiva e estendem a visão de mundo dos estudantes que não possuem o hábito de escrever textos de uso social. Isso contribui para atender aos requisitos necessários à formação de alunos críticos, capazes de refletir, assimilar e escrever discursos, aceitar e divergir, retificar e modificar pontos de vista na conservação dos processos de interlocução.

Bazerman (2006) destaca que compete ao professor, criativo e ávido de aprimorar a aptidão retórica e a flexibilidade comunicativa de seus alunos, detectar os enunciados que estão prontos para produzir, mediante o desafio de examinar o que esses enunciados fazem e como eles fazem. Para o autor, a escolha adequada de gêneros a serem direcionados para a sala de aula contribui para principiar os

estudantes em novos ambientes discursivos, um pouco mais além dos limites de seu *habitat* linguístico atual.

Portanto, o professor, propenso a enriquecer o discurso escrito de seus alunos, pode inserir gradualmente atividades que tenham como foco a produção de artigos de opinião. Para isso, é fundamental que oriente os aprendizes no que diz respeito à qualidade das informações do texto e aos registros adequados para a organização dessas informações, favorecendo o desenvolvimento de sua capacidade comunicativa.

## 2.5 AS MARCAS DE ORALIDADE NA ESCRITA

Embora o nosso trabalho tenha como foco a utilização dos marcadores discursivos nos textos de escrita formal sob a perspectiva-textual interativa, faremos uma breve explanação acerca das principais marcas de oralidade presentes nos textos escritos. Realizaremos essa explanação tendo como referência os estudos e as considerações de Botelho (2012), Koch e Elias (2011).

Optamos por utilizar como referência os estudos desses autores, pelo fato de existir o entendimento de que, apesar de focarem as ocorrências em textos produzidos por crianças (KOCH; ELIAS, 2011), essas ocorrências se prolongam por mais anos, o que se constitui em temática a ser tratada também em outros níveis de escolarização e faixa etária.

Segundo Koch e Elias (2011), quando a criança ingressa na escola, já leva consigo o domínio da língua falada. A partir de então, passa a ter contato com a escrita, necessitando adequar-se às suas exigências, o que se constitui em tarefa complexa. Em virtude disso, suas produções apresentam muitas marcas de oralidade, as quais necessitam ser substituídas com o decorrer do tempo.

Essa situação se dá na fase inicial de aquisição da escrita, quando a criança transmite para o texto escrito os usos próprios da língua falada a que está habituada no seu dia a dia. Diante disso, só construirá o seu modelo de texto escrito com o passar do tempo e com a interferência continuada e paciente do professor.

A esse respeito, as autoras afirmam:

Cabe, pois, ao professor conscientizar o aluno das peculiaridades da situação de produção escrita e das exigências e recursos que lhe são próprios. Isto é, quando da aquisição da escrita, a criança necessita ir, aos

poucos, conscientizando-se dos recursos que são prototípicos da oralidade e perceber que, por vezes, não são adequados ao texto escrito (KOCH; ELIAS, 2011, p. 18).

É óbvio que essa conscientização não se dá de um momento para outro, levando, muitas vezes, vários anos para ocorrer de forma plena.

A seguir, veremos algumas das principais marcas de oralidade utilizadas nos textos escritos. Esses registros apresentam ocorrência não somente no período de aquisição da escrita, mas, por vezes, se prolongam por toda a vida.

### 2.5.1 Referência e referenciação

Numa interação face a face, é comum os referentes serem recuperados na própria situação comunicativa, bastando, para isso, o falante apontá-lo com um simples olhar ou gesticular de modo a fazer com que o seu interlocutor entenda sobre que ou sobre quem se está falando. No entanto, isso não é possível para o texto escrito. Se não houver a indicação clara e textual dos referentes, não ocorrerá o devido entendimento por parte do leitor.

Os textos a seguir exemplificam muito bem a necessidade de se fazer o correto uso dos referentes para conduzir o leitor a uma satisfatória compreensão do texto:

#### 1. A Vaguidão Específica

*"As mulheres têm uma maneira de falar que eu chamo de vago-específica."  
Richard Gehman*

- Maria, ponha isso lá fora em qualquer parte.
- Junto com as outras?
- Não ponha junto com as outras, não. Senão pode vir alguém e querer fazer coisa com elas. Ponha no lugar do outro dia.
- Sim senhora. Olha, o homem está aí.
- Aquele de quando choveu?
- Não, o que a senhora foi lá e falou com ele no domingo.
- Que é que você disse a ele?
- Eu disse pra ele continuar.
- Ele já começou?
- Acho que já. Eu disse que podia principiar por onde quisesse.
- É bom?
- Mais ou menos. O outro parece mais capaz.
- Você trouxe tudo pra cima?
- Não senhora, só trouxe as coisas. O resto não trouxe porque a senhora recomendou para deixar até a véspera.
- Mas traga, traga. Na ocasião nós descemos tudo de novo. É melhor,

senão atravanca a entrada e ele reclama como na outra noite.  
- Está bem, vou ver como.

FERNANDES, Millôr. A vaguidão específica. **Revista O Cruzeiro**, 1956.

Fonte: Koch e Elias (2011, p. 19, grifos das autoras).

A conversa simulada por Millôr Fernandes tenta “demonstrar” que as mulheres possuem uma maneira “vago-específica” de falar. Isso é mostrado pela não especificação de vários referentes no decorrer do texto como, por exemplo, “Maria, ponha **isso lá fora** em qualquer parte”/ “Ponha **no lugar do outro dia**”. **Isso** o quê? **Lá fora** onde? **No lugar** onde? **Outro dia** quando? No momento da interação, é comum simplesmente apontar para o que nos referimos ou contar com o conhecimento que o interlocutor possui, sendo, portanto, desnecessário o esclarecimento de informações comuns.

O fragmento a seguir foi exposto em Botelho (2012, p. 60) e retirado dos textos escritos de seus informantes. Nele percebemos que o produtor não se mostrou claro o suficiente ao construir os períodos e ao formular os seus referentes, dificultando, com isso, o entendimento do trecho.

2. “A partir [*sic*] do segundo dia ele começou a dizer as novidades, esse é um dos pontos positivos dele, ele conta quase todas as suas alegrias pra gente, ele gosta de nos participar de tudo de bom e ruim que acontece em sua vida.” (BOTELHO, 2012, p. 60, grifo do autor).

### 2.5.2 Repetições

De acordo com Botelho (2012), a repetição é bastante recorrente nas produções orais, não sendo, portanto, comum nos textos escritos, já que existem outros recursos de coesão referencial como a sinonímia, a elipse e a paráfrase.

Para o autor, a repetição até pode ser encontrada nos textos de escritores proficientes, no entanto deve obedecer a uma forma conveniente e ser pouco recorrente, diferente do que ocorre na oralidade, em que a repetição é bastante comum, haja vista funcionar como um dispositivo organizador adequado às condições de produção da modalidade oral.

Segundo Botelho (2012, p. 61), as repetições:

Quando ocorrem nos textos escritos, normalmente funcionam como um elemento de efeito ou estilístico. O usuário letrado se utiliza desse artifício

com consciência e de forma a proporcionar maior clareza de ideia. A ocorrência descontrolada de termos repetidos em textos escritos é considerada um elemento empobrecedor, e deve, portanto, ser evitada.

Os trechos a seguir, ainda retirados dos informantes de Botelho (2012, p. 61, grifos do autor) servem muito bem para ilustrar essa ocorrência:

1. “[...] um professor que não quer da aula?! Bom, eu não quero dizer que o professor é chato mas depois da segunda aula... ele começou a entrar na sala com postura de professor, bom é o certo mas nós queríamos [sic] mesmo era um professor que ensinasse fazer arroz.”

2. “Tentei remar contra as ondas, furando-as para chegar à arrebentação [...] e mergulhar sem nada para ‘pegar’ ondas de peito. [...] Quando cheguei à arrebentação vi que as ondas estavam grandes demais e não daria para descê-las de peito. Tinha duas opções nesse momento ou sairia na cestinha do helicóptero dos bombeiros, o que seria humilhante, com todos me olhando, ou me aventurava nas ondas e tentava sair”.

### 2.5.3 Marcadores discursivos

Para Koch e Elias (2011, p. 23, grifos das autoras), “os textos escritos por crianças ou para crianças são ricos em organizadores textuais típicos da oralidade, como *e, aí, daí, aí então* etc.”. As autoras, inclusive, apontam o seguinte texto como exemplo (KOCH; ELIAS, 2011, p. 24):

1. **E** Pedro estava outra vez naquele lugar bonito e pensou numa cachoeira. **E** pensou que aquele era um lugar muito bom e que ele queria ficar lá para sempre.

Mas **aí** ele se lembrou da sua mãe e deu uma saudade...

Mas ele continuou a pensar... **E** era tão bom pensar...

**E** ele pensou de novo:

“Eu queria ficar aqui para sempre...”.

ROCHA, Ruth. **Um cantinho só para mim**. São Paulo: Melhoramentos, 2005, p. 26.

Segundo Botelho (2012), marcadores discursivos são todos os elementos que, pelo fato de não se incluírem em nenhuma classe gramatical, operam como organizadores discursivos. Para o autor, a oralidade é bastante rica em marcadores discursivos, haja vista sua utilização na constituição frasal “ser flagrante em todas as produções orais”. Além disso, essas marcas também aparecem em textos escritos. Vejamos o exemplo que segue, que apresenta o marcador discursivo **aí**:

2. “[...] eu pedi pra irmos na casa da M., aí ela disse que não pois a M. estava de castigo, aí começou a inventar que [...]” (BOTELHO, 2012, p. 62).

#### 2.5.4 Justaposição de enunciados, sem qualquer marca de conexão explícita

Essa ocorrência estrutural é bastante comum na oralidade, sobretudo, na fala de crianças bem pequenas. Na escrita de produtores letrados, é menos comum, entretanto, quando ocorrem, apresentam ausência de conectores ou de transição de ideias, seguidas de falta ou de uso inadequado de qualquer sinal de pontuação. Observemos os exemplos a seguir:

1. “Tudo aconteceu no ano passado quando eu viajei [sic] com meus tios C. e V. e primas R., P. e S. para Santa Catarina, chegando de viagem já no final de Janeiro eu tinha que voltar pra casa mais resolvi passar mais alguns dias lá com eles, em Varginha (M-G), por tanto na data de meu aniversário 03/02 eu estava lá, e...”
2. “Me calei mas aquilo não ia ficar barato quando ela se retirou eu peguei uma escadinha de 2 degraus e subi (consegui!), o ruim é que as goiabas ficavam muito no alto.” (BOTELHO, 2012, p. 63).

#### 2.5.5 Discurso citado

Na oralidade, o discurso citado é apresentado de forma bastante frequente, normalmente sem a presença de um verbo “dicendi”,<sup>1</sup> quando a fala da personagem é apresentada na sua totalidade. Já no texto escrito, as falas das personagens podem aparecer em forma de discurso indireto. A seguir, veremos um texto que Koch e Elias (2011, p. 27) selecionaram para exemplificar a presença do discurso direto incorporado à escrita, mas sem os traços próprios que lhe caracterizam:

1. A viagem dos patos  
Era uma vez 4 patos que estravão no lago pasiando passou 10 minutos até que 2 dos patinhos siperdeu dos outros patinhos e ele ficava procurando e não axou e eles procurando e tambem não axou e foi ate a casa deles e os 3 contarão pa a mai **o alex siperdeu da gente** e a mai foi procurar o pato que fugiu eles ficarão 5 dias procurando a não axarão ningem.

---

<sup>1</sup> Utilizado para introduzir a fala de pessoas ou personagens.

### 2.5.6 Segmentação gráfica

Conforme Koch e Elias (2011), a segmentação gráfica em textos infantis se realiza com base nos vocábulos fonológicos ou no que a criança consegue apreender como tal. Com isso, percebe-se que ela, ao buscar realizar a segmentação apropriada, acaba incorrendo no extremo oposto, ou seja, “picando” em demasia a palavra ou, ao contrário, emendando vocábulos, de acordo com o modo como são pronunciados.

Com essa prática, a criança organiza hipóteses em relação à segmentação exata dos vocábulos e vai testando em seus textos escritos essas hipóteses também sobre a grafia correta das palavras. No texto a seguir, é possível observar como a criança elabora na escrita hipóteses sobre a segmentação gráfica e a grafia correta das palavras.

1. O avião **desas trado**

Era **umaves** um avião **qe sobrevou**

A lua **pasarãos** 10 anos e o

Avião **imda istava vuando** teve

Um dia **qu** o avião bateu **ne** um

Meteoro e todos os **pasageros**

**Morerão**. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 28, grifos das autoras).

- a) segmentação gráfica: “desas trado” e “umaves”
- b) grafia correta das palavras: “qe”, “sobrevou”, “pasarãos”, “imda”, “istava”, “vuando”, “ne”, “passageiros”, “morerão”.

Diante dessa explanação, é importante destacar que as ocorrências, as quais são assinaladas como próprias da criança, em sua fase inicial de aquisição da escrita, ainda se mantêm presentes nas produções escritas dos estudantes de outras séries do ensino fundamental e até mesmo do ensino médio. Com isso, percebemos a necessidade urgente de mais estudos e, principalmente, de intervenções que tenham como propósito a conscientização do uso inadequado das marcas de oralidade em textos escritos formais.

A percepção adequada desse uso é imprescindível em várias ocasiões, principalmente quando há exigência de se empregar a língua na sua modalidade padrão. A seguir, apresentaremos algumas considerações e orientações, presentes

no manual de capacitação para a avaliação das redações do ENEM 2013, sobre os aspectos linguísticos que devem ser arrazoados pelos avaliadores no processo de avaliação das redações.

Conforme aponta o manual, é importante que todos os envolvidos nos procedimentos operacionais assimilem a concepção de linguagem que orienta o exame, traduzida como:

A capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. [...] A compreensão da arbitrariedade da linguagem pode permitir aos alunos a problematização dos modos de 'ver a si mesmos e ao mundo', das categorias de pensamento, das classificações que são assimiladas como dados indiscutíveis (PCNEM, 2002, p. 125).

Diante disso, os avaliadores das redações do certame não podem desconsiderar “a consciência da multiplicidade de códigos e a valorização da conquista da cidadania” (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013, p. 8).

Ainda segundo o Manual da capacitação... (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013), a língua apresenta as modalidades oral e escrita que, apesar de pertencerem ao mesmo sistema, são parcialmente semelhantes e possuem necessidades próprias.

A língua escrita não dispõe dos recursos contextuais, como expressões faciais, gestos, entonação, que enriquecem a oral. Ao escrever, é preciso seguir mais rigorosamente as exigências da língua escrita, porque o interlocutor está distante e é necessário garantir a compreensão. A escrita não é a simples transcrição da fala. Tem características próprias e exigências diferentes (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013, P. 8).

Nessa perspectiva, tanto a fala quanto a escrita podem alternar o grau de formalidade, o qual se caracteriza pelas escolhas sintáticas e lexicais, o que pode ser observado na exemplificação a seguir:

Há uma gradação que vai da fala mais descontraída  
*Oi, tá tudo bem?*

à fala mais formal, planejada e mais próxima da escrita,  
*Caros ouvintes. Boa Tarde!*

e da escrita mais informal

*Tô chegando aí. Deixa o parabéns pra mais tarde!*

à mais formal

*Chegaremos ao local da cerimônia com um pequeno atraso em relação à programação anteriormente estabelecida. Solicitamos que as atividades seja adiadas por alguns minuto.* (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013, p. 10, grifos da autoria).

Dessa forma, compete ao falante ou ao produtor analisar a situação e escolher como utilizará as variadas possibilidades da língua, observando a forma mais adequada e aceitável ao contexto. Todavia, nem sempre essa análise e essa escolha ocorrem. De acordo com o Manual da capacitação...:

Um dos problemas mais frequentes na produção de textos de jovens redatores é a confusão entre a modalidade oral, que permeia a escrita informal, e a modalidade escrita formal. Para analisar essa questão, alguns itens merecem atenção, porque representam estruturas próprias da fala e podem aparecer em textos informais, mas são indevidas na escrita formal, como a esperada nas redações do ENEM (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013, p. 10).

Isso reforça o nosso pensamento acerca da importância de conduzir o aluno à percepção do uso adequado da língua em suas modalidades, sobretudo, quando se trata de exames de seleção externa, os quais sempre adotam o uso da escrita formal em suas avaliações.

No quadro abaixo, encontramos as manifestações, as quais, segundo o manual, merecem atenção pelo fato de serem indevidas na escrita formal, como a esperada nas redações do exame.

#### **Quadro 6 – Manifestações consideradas indevidas para o texto escrito formal**

<b>1</b>	Formas reduzidas ou contraídas: pra (para); tô (estou); tá (está); né (não é); peraí (espere aí); cê (você); taí (está aí).
<b>2</b>	Palavras de articulação entre ideias (repetidas em excesso) que substituem conjunções mais exatas: então, daí; aí; e; que.
<b>3</b>	Sinais utilizados na fala para orientar a atenção do ouvinte: bem; bom; veja bem; certo? viu? entendeu? de acordo? não sabe? sabe?
<b>4</b>	Verbos de sentido muito geral (dar, ficar, dizer, ter, fazer, achar, ser, colocar) no lugar de verbos de sentido mais exato.
<b>5</b>	Gírias e coloquialismos: papo, enche, velho, manera, pega leve, amarra, se toca, rolando um papo, sem essa.
<b>6</b>	Inconsistência no uso de pronomes: te, você, seu, sua; a gente, nós.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira I (2013, p. 10).

Analisando o quadro, localizamos, dentre as manifestações consideradas indevidas para o texto escrito formal, os marcadores discursivos nos itens 2 (**então, daí, aí, e**) e 3 (**bem, bom, certo?, viu?, entendeu?, sabe?**) .

Conforme o manual, esses elementos são característicos da fala informal, espontânea, com menor monitoramento. Aparecem na escrita de forma eficiente quando se pretende dar ao texto um caráter coloquial, informal, gerando um efeito de intimidade que simula a oralidade ou o diálogo, não sendo, portanto, adequado para a escrita formal, como a esperada nas redações do exame.

Com isso, verificamos a necessidade de adequação do uso das modalidades oral e escrita. Para tanto, reforçamos o quão é imprescindível a realização de atividades as quais objetivem a busca da percepção dos alunos no tocante a esse uso em suas várias situações comunicativas.

A seguir, faremos uma explanação acerca dos marcadores discursivos, objeto de nosso estudo, e da perspectiva textual-interativa, visão adotada para esta pesquisa.

### 3 OS MARCADORES DISCURSIVOS E A PERSPECTIVA TEXTUAL-INTERATIVA

#### 3.1 OS MARCADORES DISCURSIVOS

No capítulo anterior, estudamos as principais marcas de oralidade que se apresentam nos textos escritos. Dentre essas marcas, vimos os marcadores discursivos, objeto central do nosso estudo. Em virtude disso, apresentaremos uma visão geral sobre esses marcadores, seus usos e funcionalidade nos discursos. Inicialmente, é interessante registrar que quase nenhum espaço é destinado nas gramáticas tradicionais para o aprendizado dessas unidades.

Em relação a isso, Risso (2006, p. 428) declara:

Pouco atenta às questões linguístico-discursivas que se manifestam no âmbito transfrástico e às estruturas mais particularizadoras de língua falada, a gramática tradicional faz uma breve menção a alguns dos sinais estruturadores aqui mencionados, num heterogêneo apêndice à classe dos advérbios, denominado “Palavras de classificação à parte”.

Em princípio considerados elementos característicos da conversação, os marcadores foram, num primeiro momento, chamados de marcadores conversacionais. Ali (1930, p. 51) mostrou um estudo que se pode considerar precursor e que entevia uma atenção a essas unidades. Ele as denominou como expressões de situação “uma vez que rareiam no discurso eloquente e retórico e se usam a cada instante justamente no falar desativado de todos os dias”. O autor concebeu as situações possíveis entre o locutor e o interlocutor e estudou marcadores como: **mas, então, agora, sempre, pois, pois sim, sabe de uma coisa, como etc.** (ALI, 1950).

Nos estudos direcionados para esse tema, como os de Castilho (1987), Marcuschi (2003), Risso (2006) e Urbano (2006), percebe-se um forte direcionamento teórico correlacionado com a oralidade. Além disso, nesses estudos, apresentam-se posturas diferentes quanto à nomenclatura desses elementos. Em alguns trabalhos, como o de Castilho (1989) e o de Marcuschi (2000) utiliza-se o termo **marcadores conversacionais**. Já em trabalhos mais recentes, como o de Risso (2006) e o de Urbano (2006), surge a nomenclatura **marcadores discursivos**.

Os marcadores constituem interessantes fenômenos linguísticos. São elementos multifuncionais, tornando-se, muitas vezes, de difícil apreensão. A sua

conceituação é um desafio, haja vista, aparentemente, qualquer item linguístico poder operar como um marcador discursivo, bastando, para tanto, que os produtores textuais os utilizem como tal.

Para Castilho (1989), como a língua apresenta-se dialógica, possui uma sintaxe segmentária, evidenciada pela profusão de elementos descontínuos como: elipses, anacolutos, entonações, tópicos não-lexicalizados, bem como repetições, sobreposições de vozes e marcadores conversacionais.

Castilho (1987) realizou uma pesquisa tendo como foco interlocuções do Projeto NURC (Norma Culta Urbana) e destacou as especificidades dos marcadores, sob a visão da língua falada. Tendo como referência as propriedades pragmáticas, os marcadores indicam de que forma o falante está controlando a interação, tornando perceptível que o turno foi assumido, ou será preservado, ou que a atenção do interlocutor foi solicitada, ou ainda que o turno será alterado, entre outras particularidades interacionais.

Ainda baseado em Castilho (1987), consoante às propriedades semânticas, os marcadores designam os sucessivos subtemas, escolhidos pelo próprio falante na estruturação do assunto. Já nas propriedades sintáticas, todos os marcadores conectam as unidades discursivas, atuando como elos com uma função anafórica e catafórica simultaneamente.

Segundo Marcuschi (2003), há seis razões que promovem a constância de marcadores: princípio de proteção das faces; processo de mediação, processos de categorização dos atos; estratégias metacomunicativas; mecanismos organizacionais da conversação; e processos de organização textual (do texto oral).

O mencionado autor afirma que, na interação face a face, os interlocutores podem valer-se de três tipos de recursos para a ocorrência de marcadores discursivos. Dois deles são linguísticos, qualificados como marcadores verbais (palavras, sintagmas, expressões estereotipadas e orações de diversos tipos) e marcadores prosódicos (contornos entonacionais – tom de voz, ritmo, velocidade, alongamento de vogais); o terceiro é não linguístico, denominado marcador não verbal (gestos, mímica, olhares).

Para Marcuschi (2003), não há marcadores restritos para uma posição, embora autores enfatizem as posições canônicas dos marcadores como sendo iniciais e finais.

Além dos autores mencionados, Schneuwly (1988) estuda o aparecimento dos marcadores discursivos no texto escrito com a designação de **organizadores textuais**. Ele aponta os organizadores como a classe de itens linguísticos composta pelos conectivos, locuções e expressões temporais, bem como argumentativas, distribuindo-se pelo texto, operando como elos entre os fatos. Segundo o autor, os organizadores não participam organicamente da construção das unidades sintáticas da frase. Nesse sentido, eles se aglutinam às estruturas sintáticas já formadas, o que nos leva a equiparar os organizadores a marcadores discursivos.

De acordo com Urbano (2006), os marcadores discursivos encontram-se sempre em evidência nos estudos dos linguistas, em especial, dos que se dedicam à Análise da Conversação, ou aos estudos da língua falada em geral. Ademais, comenta-se a existência de estudos direcionados para a abordagem conceitual de recursos de construção textual-interativa. No entanto, ele ressalta que, nessa bibliografia acessível, não se percebe um cuidado ou o consenso quanto à determinação da natureza e propriedades dos marcadores.

No trabalho de Urbano (2006) encontra-se uma nova denominação para o termo, permitindo, com isso, um melhor registro das propriedades dos marcadores. Para esses autores, validar a denominação **marcadores discursivos** mostra-se ser mais conveniente e ampla do que marcadores conversacionais.

Embora essa outra [**marcadores conversacionais**] seja a mais coerente e aceita entre os linguistas brasileiros, reconhecemos nela uma limitação, por sugerir, de forma inevitável e inadequada, um comprometimento exclusivo com a língua falada e, dentro dessa modalidade, com um gênero específico, que é a conversação (URBANO, 2006, p. 404, grifo nosso).

Os marcadores discursivos são constituintes verbais que operam a partir da interação discursiva oral, trabalhando no funcionamento da linguagem, seja no nível interpessoal seja no cognitivo. Conforme Risso, Silva e Urbano (2006, p. 403),

Trata-se de um amplo grupo de elementos de constituição bastante diversificada, envolvendo, no plano verbal, sons não lexicalizados, palavras, locuções e sintagmas mais desenvolvidos, aos quais se pode atribuir homogeneamente a condição de uma categoria pragmática bem consolidada no funcionamento da linguagem

Diante disso, entende-se que os marcadores são elementos linguísticos cujo propósito se apresenta para fins interacionais. Esses elementos oportunizam

um tipo de relação específica entre o conteúdo semântico do discurso e o processamento textual do interlocutor. A ocorrência dos marcadores revela não só o contexto, mas o tipo de relação entre os interactantes, mostrando-se, em certas circunstâncias, imprescindíveis, mesmo em um texto escrito.

Ao utilizar um marcador, o falante/escritor quer, principalmente, garantir a comunicação. Além de suas demais funções, o tipo de coerência a ser produzida pelos marcadores discursivos centra-se no outro, no interlocutor, no ouvinte, no leitor. Portanto, a garantia da intercompreensão justifica a ocorrência desses fenômenos não apenas no texto conversacional, mas em outros gêneros textuais, incluindo-se os escritos, ligando partes do discurso prospectivamente e retrospectivamente, acrescentando e alterando relações semânticas e ilocutórias, podendo ocorrer em qualquer parte do texto.

Dessa forma, os marcadores visam ao favorecimento do processamento textual. E só os elementos que possuem essa característica serão considerados como tal.

### 3.2 PERSPECTIVA TEXTUAL-INTERATIVA

A perspectiva textual-interativa, apresentada inicialmente em Jubran (2006), consiste numa abordagem de estudo do texto decorrente da união de três concepções teórico-metodológicas: a Pragmática, a Linguística Textual e a Análise da Conversação.

Antes de tratarmos mais especificamente dessa perspectiva, fundamento teórico central de nosso estudo, far-se-á uma breve explanação acerca do surgimento do Grupo de Organização Textual-Interativa, responsável pela realização dos trabalhos que compuseram essa nova abordagem de estudo da Língua Portuguesa.

Segundo Jubran (2006), esse grupo surgiu no interior do Projeto de Gramática do Português Falado (PGPF) e era coordenado por Ingedore Vilaça Koch. No decorrer de sua atuação, recebeu a contribuição de vários participantes, no entanto finalizaram os trabalhos os seguintes pesquisadores: Marcuschi, Fávero, Andrade, Aquino, Urbano, Travaglia, Silva, Risso, Sousa e Silva, Koch e Jubran.

A respeito da atuação do grupo, Jubran (2006, p. 27-28) declara:

O Grupo de Organização Textual-Interativa tinha uma peculiaridade no âmbito do projeto de elaboração de uma gramática referencial do português culto

falado no Brasil, porque, ao se propor a abordar o plano textual, sob enfoque pragmático, levava em conta um contingente de dados de natureza muito diversa do que continham as gramáticas até então produzidas no Brasil.

Com o propósito de consumir suas pesquisas, o grupo defrontou o desafio de construir uma proposta teórica a qual contemplates a análise do texto falado sob a perspectiva textual-interativa, que será apresentada logo a seguir.

Como a linguagem verbal apresenta uma realidade múltipla e complexa, haja vista conceber uma variedade de aspectos, são diversos os critérios a partir dos quais ela pode ser definida.

De acordo com Jubran (2006, p. 28), o enfoque textual-interativo “apoia-se na concepção de linguagem como uma forma de ação, uma atividade verbal exercida entre pelo menos dois interlocutores”. Essa atividade verbal ocorre consoante uma localização contextual, levando-se em consideração uma circunstância enunciativa, a partir da produção e do entendimento de textos de caráter comunicativo.

Esse caráter comunicativo não apresenta exclusão ou inclusão à competência linguística, visto que ativa esse saber linguístico a partir do momento em que ele é requerido para o processamento das estruturas linguísticas na composição de um texto. Os textos resultantes da ação verbal são, portanto, “entidades comunicativas verbalmente realizadas e não entidades linguísticas que adicionalmente possuem um caráter comunicativo” Schmidt (1978 *apud* JUBRAN, 2006, p. 29). Como a competência comunicativa apresenta-se em textos, o ponto de vista acerca da heterogeneidade da linguagem tem como objeto de estudo o texto.

Ao eleger a concepção de que a linguagem é uma atividade de interação social e que o texto é o produto dessa interação, ocorre, como já dissemos, o assentamento em uma base teórica a qual congrega os princípios da Pragmática, da Linguística Textual e da Análise da Conversação.

Levando-se em conta o ponto de vista pragmático, entende-se que a linguagem deve ser considerada como atividade que, ao se realizar verbalmente, precisa ser estudada dentro dos parâmetros de suas condições de efetivação, já que os dados pragmáticos não são vistos como moldura em que se processa o intercâmbio linguístico ou como camada de enunciação envolvida pelos enunciados.

Para Jubran (2006, p. 29), no âmbito de uma descrição textual-interativa, “é, portanto, fundamental que o produto linguístico sob análise seja abordado dentro

do contexto sociocomunicativo do qual emerge, a partir das marcas concretas que a situação enunciativa imprime aos anunciados”.

A Linguística Textual, em sua fase posterior de desenvolvimento, também apresenta fundamentação teórica orientadora para a perspectiva textual-interativa, haja vista oferecer configuração para o objeto de estudo: o texto, o qual é visto como unidade globalizadora, sociocomunicativa que existe dentro de um processo interacional. Embora a Linguística Textual privilegie particularmente o texto escrito, foram retirados fundamentos dentro de seu quadro para a conceituação de texto na perspectiva textual-interativa.

Jubran (2006) declara que, além da Pragmática e da Linguística Textual, a Análise da Conversação se junta ao quadro teórico com o fito de descrever a língua falada sob a perspectiva textual-interativa. Inicialmente, a Análise da Conversação tinha os trabalhos focados na comunicação face a face, realizados em situações informais de interlocução com frequentes trocas de turno. Já adiante, ganhou novas dimensões ao incluir questões mais amplas em relação à língua falada, abrangendo situações variadas de intercurso verbal. É essa nova dimensão de caráter mais abrangente que se mostra produtiva para os estudos da linguagem na perspectiva textual-interativa.

Diante disso, a perspectiva textual-interativa apoia-se em fundamentos oriundos do tripé Pragmática/Linguística/Análise da Conversação, amparado na preocupação com o funcionamento da língua em situações de uso, visando à atualização da atividade discursiva em textos, já que o foco da investigação centra-se na construção do texto falado, junto aos fatores enunciativos que se apresentam nos processos de elaboração textual. Com isso, as pesquisas se distanciam de referenciais teóricos pautados em concepções dicotômicas como língua/fala e competência/desempenho.

Sabe-se que a organização do texto, seja falado seja escrito, não se funda em regras que vigoram em nível da frase. Por ser uma unidade sociocomunicativa globalizadora, o texto possui propriedades de coesão e de coerência as quais se fundam numa ordem particular de relações constitutivas, sendo, portanto, diferenciadas das que se mostram no limite frasal.

Nessa perspectiva, Jubran (2006, p. 31) declara:

No caso do texto falado, essas relações ganham feitiços específicos, devido à sua natureza emergente, de produção momentânea e dinâmica, em uma

situação concreta de interlocução: o texto ancora-se fortemente em dados pragmáticos que interferem na sua constituição.

Dessa forma, no que se refere ao texto, as regularidades se apresentam predominantemente como fundamentos de processamento de estruturas e não como fundamentos característicos de estruturas, o que se poderia observar nos sistemas fonológico e morfossintático.

Conforme Jubran (2006), a especificidade de o texto falado prototípico ocorrer em uma circunstância comunicativa face a face, levando em consideração um processo dialógico de vultoso envolvimento entre os interlocutores co-participantes no ato de sua produção, o fato de ser localmente construído, com a presença de grau diminuído de planejamento prévio, proporciona o surgimento de descontinuidades instaladas por hesitações, interrupções, repetições, correções, parafraseamentos, inserções, segmentações, elipses, entre outros fatos.

Para a autora, o tratamento desses episódios, sob a perspectiva textual-interativa, distancia julgamentos negativos sobre descontinuidades presentes na língua falada, dissociando-as das visões de “defeitos”, “disfluências” ou ausência do fio condutor.

A esse respeito, Jubran (2006, p. 32) esclarece que:

Ideias dessa natureza resultam de um julgamento sobre a língua falada feito a partir de um ponto de vista sobre a língua escrita e suas regras de estruturação. Numa dimensão textual-interativa, as descontinuidades são fenômenos constitutivos do texto falado, e integram normalmente sua construção com vistas ao estabelecimento de relações interacionais, assegurando, desse modo, a comunicabilidade.

Diante disso, constata-se que atestações dessa ordem revelam a posição emergente do texto falado, caracterizando-se como um produto linguisticamente materializado, que apresenta processo de formulação e interação.

### **3.2.1 Os marcadores discursivos sob a perspectiva textual-interativa**

No tópico anterior, fizemos uma explanação acerca da perspectiva textual-interativa, apresentando o surgimento dessa nova proposta e qual a sua contribuição para os estudos de textos falados.

A considerar que a presente pesquisa apresenta como objeto de estudo os marcadores discursivos (daqui em diante designados como MDs) na perspectiva

textual-interativa, passamos a tratar de seu detalhamento, apontando suas variáveis e traços distintivos.

Vimos que a linguagem é concebida pela perspectiva textual-interativa como uma atividade sócio-comunicativa que envolve diferentes tipos de conhecimentos como o linguístico-textual e o sociointeracional, constituindo um quadro teórico-metodológico o qual focaliza a relação entre esses dois tipos de conhecimento.

Esse modelo abrange, basicamente, o estudo de três fenômenos: o processo de organização tópica, os processos de construção textual e o funcionamento dos MDs. A organização tópica compreende a organização do discurso mediante a articulação interna e externa de segmentos textuais de natureza tópica (centração dos interlocutores num determinado ponto relevante do discurso). Os processos de construção textual dizem respeito a construções linguísticas de natureza textual-interativa, não gramatical, abrangendo os seguintes processos: repetição, correção, parafraseamento, parentetização e referenciação. Já os MDs são concebidos como expressões que auxiliam o processamento textual-interativo do discurso, ou seja, são expressões as quais articulam segmentos textuais de natureza tópica e/ou codificam orientações dos interlocutores em relação ao processo de interação verbal.

Risso, Silva e Urbano (2006) adotaram a denominação de MDs, haja vista considerarem mais adequada e abrangente do que a de marcadores conversacionais. A esse respeito, declaram:

Embora esta outra seja a mais corrente e aceita entre os linguistas brasileiros, reconhecemos nela uma limitação, por sugerir, de forma inevitável e inadequada, um comprometimento exclusivo com a língua falada e, dentro dessa modalidade, com um gênero específico, que é a conversação (RISSO; SILVA; URBANO, 2006, p. 404).

Pelo fato de os MDs possuírem função primordial de auxiliar no desenvolvimento interacional dos falantes, pode-se inferir que não assumem uma função única, pré-estabelecida no ato da situação comunicativa, ou seja, um mesmo MD pode executar diversas funções concomitantemente.

De modo geral, os MDs orientam e/ou organizam o discurso, conforme as estratégias elaboradas pelos falantes. Isso ocorre em vários gêneros textuais (desde os híbridos aos mais formais) tanto da modalidade oral quanto da modalidade escrita (como veremos mais adiante), funcionando como articuladores textuais.

Em trabalho de pesquisa, Risso, Silva e Urbano (2006, p. 403-425) analisaram essas funções a partir de dez variáveis e de seus respectivos traços:

**Variável 1: padrão de recorrência**

- Traços 1 – de 1 a 3 vezes (baixa frequência)
- 2 – de 4 a 9 vezes (média frequência)
- 3 – de 10 vezes em diante (alta frequência)

**Variável 2: Articulação de segmentos do discurso**

- Traços 1 – sequenciador tópico
- 2 – sequenciador frasal
- 0 – não-sequenciador

**Variável 3: Orientação da interação**

- Traços 1 – secundariamente orientador
- 2 – basicamente orientador
- 0 – fragilmente orientador

**Variável 4: Relação com o conteúdo proposicional**

- Traços 1 – exterior ao conteúdo
- 0 – não-exterior ao conteúdo
- 2 – não se aplica

**Variável 5: Transparência semântica**

- Traços 2 – totalmente transparente
- 1 – parcialmente transparente
- 0 – opaco
- 3 – não se aplica

**Variável 6: Apresentação formal**

- Traços 1 – forma única
- 2 – forma variante

**Variável 7: Relação sintática com a estrutura oracional**

- Traços 1 – sintaticamente independente
- 0 – sintaticamente dependente

**Variável 8: Demarcação prosódica**

- Traços 1 – com pauta demarcativa
- 0 – sem pauta demarcativa

**Variável 9: Autonomia comunicativa**

- Traços 1 – comunicativamente autônomo
- 0 – comunicativamente não-autônomo

**Variável 10: Massa fônica**

- Traços 1 – até três sílabas tônicas
- 2 – além de três sílabas tônicas

De acordo com Risso, Silva e Urbano (2006), os MDs são uma classe gradiente, ou seja, uma classe composta por elementos prototípicos e elementos não-prototípicos. Nesse sentido, MDs prototípicos são concebidos como expressões que apresentam a combinação de traços exposta abaixo:

- a) alta recorrência,
- b) exterioridade ao conteúdo proposicional,
- c) transparência semântica parcial,
- d) invariabilidade formal ou variabilidade restrita,
- e) independência sintática,
- f) demarcação prosódica,
- g) não-autonomia comunicativa, e
- h) massa fônica reduzida.

Ainda conforme os autores, os MDs também podem ter esses traços combinados a fatores das funções textual-interativas de articulação do discurso (variável 2) e de orientação da interação (variável 3), que são:

- a) articulação tópica + orientação interacional fraca;
- b) articulação tópica + orientação interacional média;
- c) não-articulação tópica + orientação interacional forte.

Já os MDs não prototípicos são definidos como unidades que mostram essa combinação com algum distanciamento, o qual, de modo geral, não excede dois traços e não afeta o chamado “núcleo piloto”, conjunto composto pelos traços (abalizados como principais) concernentes às cinco primeiras variáveis.

A seguir apresentaremos as variáveis, conforme os estudos de Risso, Silva e Urbano (2006), e utilizaremos, para ilustração, exemplos extraídos do Inquérito nº 100 do Projeto NURC/Salvador (1970).

#### a) Variável 1: padrão de recorrência

De acordo com Urbano (2006, p. 406), trata-se de uma variável importante, haja vista ter sido constatada a alta frequência e recorrência das formas consideradas MDs no âmbito textual. Ademais, é interessante destacar que a observância dessa alta recorrência é vista por alguns autores como uma forma para separar uma classe discursiva de uma classe gramatical.

- DOC -- Então, nós já podemos começar a falar da cidade.  
 118 -- Bom, no ... em janeiro desse ano, eu estive como membro numa comissão de inquérito pra apurar umas irregularidades numa farmácia do IPASE, em Natal, Rio Grande do Norte.
- DOC -- **Hum**.  
 118 -- Não conhecia ainda Natal. E vim, e adorei aquela cidade, sabe? É uma coisa fora de série, **né**?
- DOC -- Então, vamos... (superp)  
 118 -- Não só (superp) no ponto de vista humano, tá entendendo, até...  
 DOC -- **Hum, hum**.  
 118 --... o povo mesmo, não sabe, a comu... comunicação, o pessoal... Fantástico! E a beleza da cidade, **né**? Eles têm praias, talvez mais bonitas do que as nossas, não sabe, e lagoas. Tem lá uma lagoa, a Lagoa do Bonfim, que tem dezessete quilômetros de extensão. E eles estão agora tratando de ... eh ... habitarem aquela margem toda, **né**, fazendo...
- DOC -- **Hum, hum**.  
 118 --... estão fazendo... construindo casas, clubes, não sabe?  
 DOC -- Por exemplo, se o senhor tiver que descrever essa cidade. De quantas partes se compõe uma cidade?  
 118 -- Bom, ela é parecida com Salvador...  
 DOC -- **Hum, hum**.  
 118 --... ela tem uma parte da cidade baixa e uma parte da cidade alta. Agora, edifícios mesmo, nós temos...

(DID-SSA-INQ100 -p.1)

Na exemplificação acima, os MDs **hum** e **né** surgem frequentemente no texto orientando a interação.

## b) Variável 2: Articulação de segmentos do discurso

De acordo com Urbano (2006, p. 406-407), uma das funções dessa unidade é promover, como vínculo coesivo, a articulação dos segmentos do discurso:

- a) na organização tópica, estabelecendo aberturas, encaminhamentos, retomadas e fechos de tópicos, em posição intra ou intertópicas (traço 1)
- b) na organização da estrutura frásica, atando as orações ou seus segmentos internos, à semelhança das conjunções e de advérbios conjuntos (traço 2).

Vejamos os MDs destacados no exemplo abaixo:

- DOC -- **Então**, nós já podemos começar a falar da cidade.  
 118 -- **Bom**, no ... em janeiro desse ano, eu estive como membro numa comissão de inquérito pra apurar umas irregularidades numa farmácia do IPASE, em Natal, Rio Grande do Norte.
- DOC -- Hum.  
 118 -- Não conhecia ainda Natal. E vim, e adorei aquela cidade, sabe? É uma coisa fora de série, **né**?
- DOC -- **Então**, vamos... (superp)  
 118 -- Não só (superp) no ponto de vista humano, tá entendendo, até...

(DID-SSA-INQ100 -p.1)

No caso, os MDs se apresentaram na organização tópica estabelecendo aberturas.

### c) Variável 3: Orientação da interação

Conforme Urbano (2006, p. 407-408), a percepção do texto como atividade sociocomunicativa, que ocorre dentro de um processo interacional da linguagem, indica que todo mecanismo com estatuto textual, como, por exemplo, os MDs, realiza sempre uma função orientadora da interação, mesmo que fragilmente. Para os autores, uma unidade é basicamente orientadora (traço 2) quando ocorre uma clara orientação do falante direcionada ao ouvinte, ou vice-versa. Isso é o que se constata no exemplo a seguir:

DOC -- Quer dizer, há ruas que a gente não tem que esperar quem sai das outras, (rindo) né?  
 118 -- É. Sentido único, né?  
 DOC -- Sim.  
 118 -- Se não tem as transversais, **né isso...**  
 DOC -- Hum, hum.  
 118 --... não tem sinaleira. Mas aqui mesmo, só nessas avenidas de vale, porque no centro da cidade... êh... o tráfego é péssimo, né, porque tem as... as laterais, quer dizer, as vias de acesso, e isso... por isso que causa o congestionamento do... do tráfego, né, principalmente essa parte ... no Comércio e na parte Rua Chile, São Pedro. É de difícil solução aí, o tráfego aí.

(DID-SSA-INQ100 -p.5)

Vê-se que o falante busca uma aprovação discursiva do ouvinte por meio de **né isso...**

Há ainda a interação secundária (traço 1). Isso ocorre quando a unidade sinaliza opinião ou orientação argumentativa do falante.

DOC -- Como o senhor descreveria as nossas ruas daqui de Salvador?  
 118 -- **Bom**, a Bahia antiga eu **acho** espetacular, né, como beleza, como ponto de vista histórico, né? agora, a parte nova também é muita... uma beleza espetacular, né? Com essas aveni... avenidas de vale... E que nós devemos isso... embora eu não goste dele, mas tenho que reconhecer que foi um rapaz dinâmico, né?

(DID-SSA-INQ100 -p.3)

No exemplo, há um processo de orientação e de manifestação pessoal, haja vista o produtor verbalizar uma avaliação subjetiva, tentando envolver indiretamente o interlocutor.

Já a orientação interacional é considerada frágil (traço 0) quando o grau de interação se manifesta apenas em virtude da própria natureza da situação comunicativa, como é o caso do exemplo a seguir:

118 -- Como é o nome daquela pedra? Hein?  
 DOC -- Calçadas como as daqui?  
 118 -- É, calçadas como as daqui.  
 DOC -- **Hum.**  
 118 -- Principalmente ali no Pelourinho, aquelas pedras que tem no Pelourinho. Tem uma parte que é assim.  
 DOC -- **Hum.**

(DID-SSA-INQ100 -p.3)

Constata-se a realização de uma atividade comum, envolvendo reciprocamente os interlocutores.

De acordo com os pressupostos de Urbano (2006, p. 408), o cruzamento das variáveis 2 (articulação de segmento do discurso) e 3 (orientação da interação) revelam dados os quais mostram uma clara tendência para que a função da maioria das unidades abordadas se apresente quase harmoniosamente dividida entre duas tendências funcionais básicas e integradas, a saber:

- a) maior projeção da interação, quando o foco funcional não está no sequenciamento de partes do texto;
- b) em contrapartida, maior projeção da articulação textual, quando o foco deixa de incidir no eixo da interação. (RISSO; SILVA; URBANO, 2006, p. 409).

Desse modo, as variáveis 2 e 3 evidenciam dois “subcampos” que findam as funções gerais dos MDs: a de basicamente sequenciadores e a de basicamente interacionais, os quais serão vistos nas seções 2.4 e 2.5.

#### d) Variável 4: Relação com o conteúdo proposicional

Essa variável, conforme Urbano (2006, p. 409), leva em consideração a relação das unidades em estudo com o conteúdo das diferentes porções tópicas sugeridas, ou seja, “as unidades são enquadradas nos traços 0 ou 1, respectivamente, por integrarem ou não o conteúdo proposicional a que elas concernem”. A alta frequência de unidades exteriores aos conteúdos indica ser este mais um traço marcante para identificação de MDs.

118 -- Não... **ah...** **Bom**, a Faculdade de Medicina é um prédio antigo; agora, o Instituto de Química, a Odontologia, a Faculdade de Farmácia estão em prédio moderno...

(DID-SSA-INQ100 -p.9)

Nota-se no exemplo a não relação das unidades destacadas com o conteúdo referencial em si, mostrando-se, com isso, exteriores ao que está sendo abordado na interlocução.

#### e) Variável 5: Transparência semântica

Para Urbano (2006), uma palavra ou expressão é transparente (traço 2), quando o seu sentido lexical está de acordo com o que é proposto pelo dicionário, ou, no caso estrutural, quando está relacionada com o sentido prescrito nas gramáticas.

Diante disso, vê-se que, no âmbito textual, o significado pode corresponder:

- a) a uma adaptação ou desdobramento de um significado gramatical, como é próprio, por exemplo, de unidades que projetam no discurso novos usos de preposições, conjunções ou certos advérbios;
- b) a uma reaplicação de um significado lexical, no caso, por exemplo, de unidades originais de verbos, adjetivos ou substantivos. (RISSO; SILVA; URBANO, 2006, p. 410).

Nessa perspectiva, segundo os autores, nos dois casos, o conteúdo gramatical ou lexical passa por um processo de acomodação semântica.

Nos exemplos a seguir, temos o caso do **então (a)** que projeta no discurso um novo uso para o advérbio e o caso de **olha (b)** que é originado do verbo **olhar**:

DOC -- **Então**, nós já podemos começar a falar da cidade.

(DID-SSA-INQ100 -p.1)

118 -- **Olha**, isso aqui... isso é uma coisa... é preciso que a pessoa tenha, digamos assim, um espírito artístico; porque, senão... pra poder fazer uma descrição... seja muito sensível, entendeu, pra fazer uma descrição do que é a Bahia antiga. E eu, infelizmente, não possuo essa sensibilidade.

(DID-SSA-INQ100 -p.4)

f) Variável 6: Apresentação formal

O estudo da apresentação formal das unidades foi realizado com o propósito de confirmar ou não uma visão preliminar de que elas seriam representadas por formas normalmente fixas e invariáveis (traço 1). Dessa forma, também foi previsto o traço 2, para a averiguação da existência de formas variáveis, presentes em ocorrências que apresentam mudanças no plano fonológico (**não é?**, **num é?**, **né?**) ou no plano morfossintático (**entende?**, **entendeu?**). De acordo com Urbano (2006), os resultados das pesquisas não descaracterizam o caráter formulaico das unidades. “Estas estão longe de se submeterem a paradigmas flexionais exaustivos, mesmo nos casos de formas oriundas de verbos ou de outras classes variáveis” (RISSO; SILVA; URBANO, 2006, p. 411).

DOC -- ... o que mais viu?

118 -- A vida noturna é muito intensa, principalmente na... na... nas  
boates, embora... – isso **é... êh...** segredo, hein? (risos)

(DID-SSA-INQ100 -p.2)

Assim, as unidades são comumente cristalizações utilizadas, automaticamente, no discurso e não necessariamente “formuladas *ad hoc*”.

g) Variável 7: Relação sintática com a estrutura oracional

A inclusão dessa variável deveu-se, segundo Urbano (2006, p. 412), à necessidade de investigar a relação de dependência ou não das unidades em relação à estrutura gramatical da oração, ou seja, confirmar se elas desempenham ou não uma função específica (essencial, integrante ou acessória) determinada pela gramática tradicional.

118 -- Fui, assisti. Assisti à disputa... **ah...** três partidas pra... **eh...** pra classificação pra disputarem o campeonato nacional; então, o América foi o... o vencedor, **né**, dessas três partidas.

(DID-SSA-INQ100 -p.10)

Com isso, constatou-se o que estudiosos dos MDs já afirmavam – são unidades sintaticamente independentes. Isso constitui um indicador forte do estatuto de MD.

#### h) Variável 8: Demarcação prosódica

Verifica-se nesta variável a condição de os mecanismos discursivos se apresentarem ou não como unidades prosódicas (URBANO, 2006, p. 412).

118 -- ... **eh** ... o bairro de Arredia – que chamam Redinha -, onde tem uma praia também muito famosa, também em Ponta Negra; o Petrópolis, que é um bairro assim mais ou menos parecido com a Graça, é um bairro chique, né, um bairro **da...** da grã-finada. (risos) E tem o... a parte comercial, que é onde está, mais ou menos, o comércio em grosso, estiva, que fica perto **do...** do cais, do porto. **Eh...** temos lá o Centro de Pesquisa **Espacial... eh... o ...** acho que é... Ponta do Inferno? Não, meu Deus, agora deixe eu ver se é Ponta...

(DID-SSA-INQ100 -p.6)

Nos estudos realizados pelos autores, os MDs analisados apresentam, como traço forte, a pauta prosódica demarcativa.

#### i) Variável 9: Autonomia comunicativa

Essa variável tem como propósito investigar a autonomia comunicativa dos MDs, ou seja, constatar se eles detêm ou não suficiência para constituírem enunciados proposicionais por si só. Segundo Urbano (2006, p. 413, grifo nosso), não se verificou a presença autônoma em si mesmo dos MD, como é o caso da unidade destacada no exemplo a seguir:

118 Não só (superp) no ponto de vista humano, tá entendendo, até...  
DOC -- **Hum, hum.**

(DID-SSA-INQ100 -p.1)

Há a ocorrência de MD comunicativamente não-autônomo, isto é, sozinho não constitui enunciado proposicional.

#### j) Variável 10: Massa fônica

Essa variável apresenta, como ponto de análise, a questão da massa vocabular ou configuração fônica da forma ou construção que caracteriza os MDs. A respeito disso, Urbano (2006, p. 414) afirma:

Estudos sobre MDs têm apontado, com frequência, a diversidade de constituição material apresentada por eles, com intuito mais propriamente ilustrativo do variado elenco de possibilidades encontradas. Há, entretanto, reflexões sobre a hipótese de que formas curtas sejam mais particularizadoras do padrão básico dos MDs.

Assim, nota-se a forte presença de MDs mais curtos (até três sílabas tônicas), como se verifica nas unidades a seguir:

118 -- **Então** tem muita mocinha, **né?** (superp) A universidade também é... ou... é muito bonita a universidade, principalmente o campus universitário que eles estão fazendo agora. Já está funcionam... estão funcionando já algumas univer... algumas unidades. E os estudantes universitários, pra cada unidade eles têm os... os seus fardamentos. (DID-SSA-INQ100 -p.8)

A análise de cada uma dessas variáveis possibilitou a identificação do grau de estabilidade – núcleo-piloto – de cada MD analisado, revelando, assim, características básicas dos MDs em geral.

Os traços do núcleo-piloto, que conferem a identidade básica aos MDs, são [...] a exterioridade em relação ao conteúdo proposicional, a independência sintática, a não-autonomia comunicativa e as funções contrabalanceadas de articulador tópico e orientador da interação. (RISSO; SILVA; URBANO, 2006, p. 424).

### 3.2.1.1 Marcadores discursivos basicamente sequenciadores

Vimos que, segundo os pressupostos de Risso, Silva e Urbano (2006), o cruzamento das variáveis 2 e 3 (articulação de segmento do discurso e orientação da interação) mostra uma propensão para que a maioria dos MDs estudados se apresente dividido entre duas tendências funcionais básicas: a de MDs basicamente sequenciadores e a de MDs basicamente interacionais.

A seguir, faremos um breve detalhamento dessas duas tendências que esgotam as funções gerais dos MDs, iniciando pelo conjunto de MDs basicamente sequenciadores.

De acordo com Risso (2006), ao se acompanhar o movimento discursivo em textos falados, percebe-se a presença de um conjunto de palavras ou de locuções, as quais são responsáveis pela união das informações gradativamente liberadas ao longo da situação comunicativa e, ao mesmo tempo, pelo

encaminhamento de pontos de vista assumidos em relação ao assunto no momento do ato interacional.

Segundo a autora, os exemplos mais frequentes de unidades de articulação são: “*agora, então, depois, aí, bem, bom, enfim, finalmente, quer dizer, por exemplo, assim, primeiro ponto ... segundo ... terceiro ..., etc. e tal ...*” (RISSO, 2006, p. 427, grifos nosso). Por vezes, essas formas surgem em ocorrências conjuntas como: **agora então, então aí, aí depois, mas então, mas aí, etc. e tal, então por exemplo ...** Também podem ocorrer juntando-se com marcadores lexicais a fim de explicitarem, com maior clareza, os movimentos de encaminhamento, fechamento e retomada de tópicos discursivos como também a avaliação de peculiaridades contidas no interior da informação: **agora ... o que eu acho é o seguinte: bem, voltando ao assunto; então para terminar; então, resumindo; mas, como eu dizia há pouco**, entre outras ocorrências.

Alguns desses exemplos podem ser vistos na passagem a seguir, (RISSO, 2006, p. 428, grifos nosso) em que ocorre uma discussão acerca dos pontos positivos e negativos de se morar em Olinda e Recife:

L1 – não não não é questão disso não *mas* realmente a cadeia de supermercados aqui é de de de de de Recife provavelmente é superior a qualquer uma do país ... isso vocês podem julgar lá vendo ... *mas* não não não é propaganda não é coisa nenhuma *gora o que eu acho é o seguinte* é que não temos

L2 – [ ] problema de saneamento isso é seríssimo

L1 – nós temos aquelas aquelas desvantagens de qualquer civilização colocada no trópico ... *mas como eu dizia há pouco* a cada :: ... vantagem a desvantagem corresponde a uma vantagem também ... aqui tem brisa marinha ... *então* nós temos os ventos alísios que vêm aqui éh: ... soprando aqui perto soprando temos a brisa terral de manhãzinha cedo ... o que faz com que a poluição seja hum bem mais difícil *agora* em Recife tem um problema muito sério é porque em sendo Recife a a maior cidade do nordeste ... há uma convergência

L2 não Recife é a maior cidade do mundo ... porque é aqui que o Capibaribe se encontra com o Beberibe pra formar o Oceano Atlântico

L1 – [ ] eu concordo com você

L2 – ((riu))

L1 – *mas então* há esse problema *então* a coisa se agrava

(D2 REC 05: 1.180-202)

Como já mencionamos, infelizmente, embora haja uma grande ocorrência desses mecanismos organizadores do texto, praticamente não é reservado quase nenhum espaço para eles nas gramáticas normativas da língua. Quando a menção ocorre, trata-se de uma breve referência a alguns dos sinais estruturadores como

um apêndice à classe dos advérbios. Também podem aparecer sob comentários como “partículas de realce e palavras de situação”.

Conforme Risso (2006, p. 428, grifos nosso), como constituintes e integradas à estrutura da sentença, formas homônimas às dos MDs sequenciadores apresentam sua demarcação estabelecidas nas gramáticas tradicionais nas seguintes classes: “advérbios (*agora, então, aí, depois, bem, assim, finalmente*), das conjunções (*mas*), dos adjetivos (*bom*), dos verbos (*quer dizer*)”.

Nesse sentido, examinaremos uma pequena parcela do amplo grupo dos MDs basicamente sequenciadores: **agora, então, bom, bem, olha, ah**.

O MD **agora**, de acordo com as gramáticas tradicionais, possui o estatuto de advérbio. Esse estatuto, em uma visão de marcador sequenciador, ultrapassa o plano frásico, à proporção que se apresenta como instanciador prospectivo do texto, fazendo “avançar o discurso para uma situação sempre nova relativamente a outra antes verbalizada [...] o *agora* tem um foco catafórico” (RISSO, 2006, p. 430). O **agora** proporciona o avanço discursivo (intertópico ou intratópico), apresentando um tópico novo em relação a um antes dito. Esse mesmo marcador pode ainda contribuir para a introdução de um dado particular no assunto.

As passagens abaixo, exibidas em Risso (2006, p. 431, grifos nosso) mostram, respectivamente, quando o **agora** se configura como advérbio e quando assume o estatuto de MD.

L1 – *agora* eu assumi também ... uma:: secretaria da APM  
(D2 SP 360: 165-66)

L1 – *agora*:: o Luís ... desde pequeno ... gosta ... da história do homem...  
(D2 SP 360: 1.415-20)

Segundo Risso (2006), o MD **então** se comporta como um articulador de partes do texto. Sua função primordial é de apresentação da informação no sequenciamento e na estruturação interna de segmentos tópicos. Outro ponto relevante desse MD é a forma homônima apresentada com os advérbios, conforme a gramática tradicional. Isso pode ser constatado nos exemplos a seguir, (RISSO, 2006) em que temos, respectivamente, o **então** como advérbio e como MD, isto é, ora se apresentando como constituinte temporal, ora funcionando como articulador textual-interativo, situação muito usual na modalidade de língua oral.

No ano em que foi publicada a chamada “lista dos improdutivos”, o número de publicações – em periódicos estrangeiros e nacionais – bateu o recorde, até *então*.

(Folha de S. Paulo, 28/2/93)

Inf. – bem ... uma última coisa que eu gostaria de dizer é o fato de que nessa época ainda não existe preocupação com composição ... o que a gente encontra são desenhos ... individuais ... *então* nós vamos terminar aqui hoje ... e a aula que vem com a ajuda dos slides ... se as cortinas chegarem estiverem instaladas ... vocês vão poder perceber ... tudo isso (do) que a gente está falando ...

(EF SP 405: 400-9)

Os MDs **bom**, **bem**, **olha**, **ah** possuem um traço comum que é a postergação de um assunto no decurso da ação interativa. Por intermédio do uso desses MDs, os sujeitos do discurso ganham tempo para responder a indagações. No entanto, cada um deles pode ser visto assumindo função textual-interativa diversificada.

Os exemplos a seguir foram mostrados em Risso (2006, p. 470-471, grifos nosso):

Doc. – e como é que vo/ e:: como passavam o dia? [ ] brincadeiras que faziam?

Inf. – *olha* eu era tão pequena sabe? Que eu já não me lembro disto ... o que é que a gente fazia? A gente andava para ... por aqui por ali mas ... o que a gente fazia mesmo eu não posso dizer ...

(DID POA 45: 430-36)

Doc. – e como é que a senhora Acha que é elaborada uma peça de teatro antes dela ser apresentada?

Inf. – *ah* aí você pegou porque e não sei como é elaborada? ... deve ser como na televisão eles preparam o o o:: o a peça ... e:: devem dividir o o os ... o o as partes para os artistas deve ter um ensaio meDONho aquilo deve ser cansativo horroRoso ...

(DID SP 234: 162-68)

L2 – qual é o pior ... horário ... dessa saída da cidade ... de manhã?

L1 – *bom* ... o pior horário ... de saída ... da cidade de manhã ...

L2 – fica mais ou menos entre seis e oito horas né?

L1 – não de seis ainda sai bem ... mas entre se te ... até umas: oito e meia ... é a pior ... hora de saída ...

(D2 SSA 98: 11-15)

I.L.A. – daí é que vem minha pergunta por que que: o experimento em laboratório ... é mais válido que experimento “in loco”?

Inf. – *bem* ... o de laboratório é mais válido João ... sempre que você pode fazer porque normalmente é difícil você fazer o experimento de laboratório ... é mais válido ... porque você ... tem o homem como se o homem estivesse ... despido ... de ideologia ... de sua cultu:ra ... de seu: sentido ... de religiosidade ... tanto quanto possível é claro ...

(EF REC 337: 221-30)

O MD **olha** age na relação entre os falantes, adotando função de sinalizador de uma informação que deve ser vista, ouvida pelo seu interlocutor. Já o MD **ah** atua em duas dimensões: textual e interacional. A textual diz respeito “à estruturação do desenvolvimento do tópico, quando demarca a abertura de falas citadas no desenrolar do texto” e interacional, “quando ocorre em contextos de convergência ou divergência entre os interlocutores” (RISSO, 2006, p. 482-483).

Os MDs **bom** e **bem** apresentam, no exercício conversacional, vínculos de enfrentamento, concordância e concessão entre os interlocutores. Na organização tópica, aparecem inserindo informações lineares e interseccionadas. Essa característica corrobora que o falante organiza seu ato de fala para que não suceda de modo casual. Conforme assinala Risso (2006, p. 490) esses marcadores funcionam como “um pontuador discursivo anaforicamente incidente no fechamento da unidade tópica anterior, para cataforicamente viabilizar a progressão para a unidade seguinte”, Ademais, é importante destacar que os MDs **bom**, **bem**, **olha**, **ah** são basicamente prefaciadores.

### 3.2.1.2 Marcadores discursivos basicamente interacionais

Os MDs basicamente interacionais são responsáveis pela orientação da interação interpessoal e pessoal. Urbano (2006, p. 497) apresenta alguns marcadores, que constituem uma parcela dos basicamente interacionais:

- a) ah, ahn, ahn ahn, hem? Uhn, uhn uhn, uhn?;
- b) certo, certo?, claro, exato;
- c) é, é claro, é verdade;
- d) entende?, entendeu?, sabe?, tá?, viu?;
- e) mas;
- f) não é verdade?, não é?/num é?, né?
- g) olha/olhe, vamos ver, veja, vem cá;
- h) pois é, sei, sim.

Quanto às funções textual-interativas, segundo Urbano (2006, p. 500-501, grifos nosso) foram observados os seguintes traços:

- a) fático de natureza imperativa e entonação exclamativa. São formas produzidas pelo falante corrente, mas orientadas diretamente para o ouvinte: *Olha!*, *Veja!*;
- b) fático de natureza ou entonação interrogativa, produzido após enunciado declarativo. São formas produzidas pelo falante após uma declaração também produzida por ele, como *né?*, *certo?*;

- c) fático de natureza e entonação interrogativa, produzido após enunciado interrogativo. São formas produzidas pelo falante após uma pergunta (retórica ou não) também produzida por ele, como *hein?*;
- d) *feedbacks*. São formas como *uhn uhn*, *certo*, produzidas pelo ouvinte e usadas normalmente em duas situações:
  - 1) isoladamente, retroalimentando o falante e mantendo-o no seu papel discursivo;
  - 2) no início do turno do ouvinte, possibilitando a este assumir o papel de falante;
- e) início de respostas formais ou de comentários. São formas produzidas pelo interlocutor, ao tomar o turno, em respostas, ou como comentário a perguntas ou a comentário do falante anterior, como um *Ah*, de natureza exclamativa.

Vejamos os exemplos abaixo expostos em Urbano (2006, p. 499-500, grifos nosso):

Inf. – já ouviu falar ... conhece de nome taxionomia ... só de nos ... *bem* ...  
 eh:: essa palavra taxionomia quer ... refere-se mais ou menos a uma  
 classificação  
 (EF POA 278:27)

Doc. – quanto tempo demora ... essa refeição?  
 L2 – *ah* essa refeição ... normalmente leva meia hora mais ou menos ...  
 (D2 360: 324-26)

L2 – e ainda agora que são todos maiores quer dizer cada um já fica mais  
 ou menos responsável por si  
 L1 – certo  
 [  
 L2 – pelo menos na ... a ... *ah* por si ... fisicamente né?  
 [  
 L1 – isso já se cuidam  
 [  
 L2 – e higiene de ::: ... trocar de  
 roupa todo esse negócio (quer dizer) já é alguma coisa que eles fazem  
 porque ...  
 [  
 L1 – *ah* ajuda demais né?  
 (D2 SP 360: 183-85)

L1 – agora em dois dias da semana ... eu levo à faculdade também ... *não* é?  
 [  
 L2 – *ahn ahn*  
 L1 – e:: depois volto para casa  
 (D2 SP 360: 153-57)

O MD **mas** conduz a interação e age como sequenciador tópico. Ele funciona de maneira retrospectiva e prospectiva, administra turnos e atua como operador argumentativo. Como mecanismo de tomada de turno, orienta e dá sequência ao diálogo.

Observemos a seguinte sequência exposta em Urbano (2006, p. 516, grifos nosso):

L1 – educar o adulto é bom ... mas MUITO MELHOR é educar a criança ... porque se não tiver livro barato pra educar a criança ... você ta criando uma cul/uma criança inculta pra quanto ela crescer e ficar velha educar no mobral

L2 – *mas CLARo ... mas CLARo ... lógico ... mas você também não pode*

[  
L1 – então é im-por-tant-tís-si-mo ... cultivar ... a plantinha desde pequena

L2 – *mas claro mesmo porque se você tem*

[  
L1 – torná-la culta enquanto ela é jovem baratear o livro

[  
L2 – se você tem filhos ... ô Ed. se você tem filhos cultos você tem a cultura dentro de casa ...

(D2 REC 05: 393-406)

Já os MDs **não é verdade? não é?/num é?, né?** exercem função fática, advêm de orações com verbo **ser**, apresentam forma negativa com não e são comparados às interrogativas *tag*, que são, segundo Mateus *et al.* (1983 *apud* URBANO, 2006, p. 519, grifos nosso) constituídas:

a) pelo verbo da frase declarativa que a precede e uma partícula de negação:

*Vocês lembram-se, não se lembram?*

b) ou por segmentos de natureza interrogativa (*não é verdade?, não é assim?, não é, não?*), após uma frase declarativa:

- *Vocês lembram-se, não é verdade?*

- *Vocês lembram-se, não é assim?*

- *Vocês lembram-se, não é?*

- *Vocês lembram-se, não?*

De um modo geral, o estudo dos MDs constitui uma atividade árida, haja vista a complexidade de sua natureza. No entanto, os trabalhos realizados até o momento dão um suporte significativo para novos estudos à proporção que contribuem para um direcionamento funcional da atuação dos MDs. É certo que várias formas de MDs desempenham uma mesma função, dependendo, é claro, de aspectos contextuais convergentes, no entanto, a “relação forma-função é, em princípio, o dado identificador de marcadores diferentes.” (URBANO, 2006, p. 527). Isso quer dizer que, por exemplo, o *ah feedback* não é o mesmo *ah* fático.

Dessa forma, as características, as peculiaridades observadas em cada MD, desde o posicionamento que assume no texto oral, até a função exercida por ele, são imprescindíveis à compreensão da situação comunicativa entre os interlocutores, mesmo que essa compreensão ocorra de forma inconsciente.

## 4 METODOLOGIA

A presente pesquisa é orientada pelo caráter hipotético-dedutivo, haja vista termos, como pressuposto, a ideia de que alunos do 9º ano de uma escola pública do Estado do Ceará fazem uso inadequado de registros próprios da língua falada (marcadores discursivos) em textos escritos de estrutura formal. Isso ocorre pelo fato de não serem orientados de modo efetivo e, principalmente, por não serem levados a perceber a inadequação desse uso.

Conforme o referencial teórico adotado neste trabalho, iniciamos nossa pesquisa considerando que o uso dos registros informais próprios da fala, identificados nos textos escritos formais dos alunos, decorre do número restrito de professores os quais se mostram conhecedores e adeptos do entendimento acerca da importância da modalidade falada para a efetivação da aprendizagem de seus alunos. Essa situação é ainda mais preocupante quando se realiza o trabalho com a produção escrita.

Concernente aos objetivos, nosso trabalho é classificado como estudo descritivo, na medida em se interessa “em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los” (RUDIO, 2007, p. 71).

Para Triviños (1987, p. 112),

Os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Estes fogem da possibilidade de verificação através da observação. Ainda para o autor, às vezes não existe por parte do investigador um exame crítico das informações, e os resultados podem ser equivocados; e as técnicas de coleta de dados, como questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas, apenas quantificáveis, gerando imprecisão.

Nesse sentido, a crítica proferida pelo autor não é cabível ao nosso estudo, visto que não apresentamos apenas uma simples descrição das ocorrências encontradas nos textos escritos dos alunos, mas um exame crítico dessas ocorrências.

Quanto aos procedimentos da pesquisa, foi feita uma análise de 122 (cento e vinte e dois) textos escritos por duas turmas de 9ª série, produzidos em ambiente escolar e em situação de aprendizagem. Essas produções foram coletadas antes e depois da aplicação da atividade de intervenção, que tem como propósito despertar nos aprendizes a consciência acerca do uso inadequado dos registros da

fala informal (marcadores discursivos) em textos escritos formais. Dessa forma, verificamos a validade da atividade realizada mediante comparação entre as produções feitas no início e no final da pesquisa, quando constatamos ou não o apagamento das unidades próprias do texto falado.

Os dados coletados foram verificados e analisados à luz dos estudos teóricos de Jubran (2006), Risso, Silva e Urbano (2006), focados no uso dos marcadores discursivos sob a perspectiva textual-interativa.

Em relação ao objeto de estudo, escolhemos o uso inadequado dos registros próprios da fala informal (marcadores discursivos) em textos escritos formais. A escolha ou delimitação do tema se deu pelo fato de acreditarmos que se trata de um uso recorrente, como veremos na análise dos dados, e que pouco é feito para a conscientização dos alunos acerca dessa inadequação de uso.

Além disso, trabalhamos com um gênero textual predominantemente argumentativo – o artigo de opinião. Essa escolha se deu pelo fato de existirem poucos estudos voltados para a ocorrência dos marcadores discursivos em texto escrito argumentativo. Normalmente, os estudos são focados em textos orais e, quando abordam o texto escrito, têm como cerne a sequência narrativa.

Os textos argumentativos, como o artigo de opinião, evidenciam elaborações escritas que demandam considerável esforço cognitivo, uma vez que o aluno necessita declarar a sua opinião mediante argumentos que necessitam embasar uma determinada temática abordada. Ademais, é o tipo de texto mais recorrente em avaliações externas.

No que diz respeito às amostras, todas as produções foram feitas com o consentimento do Conselho de Ética da Universidade Estadual do Ceará, com autorização da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), com a anuência dos alunos e de seus pais, com o objetivo de serem utilizadas para fins didáticos e/ou científicos, sendo obviamente preservado o anonimato dos participantes.

Após a delimitação da amostra, procedemos ao levantamento, à identificação e à caracterização dos marcadores discursivos presentes nos textos escritos dos alunos. Para essa etapa, utilizamos os fundamentos teóricos de Jubran (2006), Risso, Silva e Urbano (2006) que tratam dos marcadores discursivos sob a perspectiva textual-interativa. Além disso, os marcadores discursivos encontrados nos textos escritos também são analisados sob a condição de serem basicamente sequenciadores e basicamente interacionais.

Nessa pesquisa, percebemos também a conveniência de se elaborar um material didático pedagógico que contemple o conhecimento acerca da inadequação do uso dos marcadores discursivos em textos formais escritos. Dessa forma, teremos alunos produzindo textos mais compatíveis com o propósito comunicativo solicitado.

Consideramos que essa pesquisa contribuirá significativamente para a melhoria do ensino da Língua Portuguesa nas escolas, principalmente porque melhorará bastante o processo de escrita, formando produtores de texto proficientes.

#### 4.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste tópico apresentamos o percurso utilizado para a obtenção dos textos os quais compõem o *corpus* da nossa pesquisa. Para isso, descrevemos as etapas e mostramos as atividades que foram realizadas com o propósito de levar os alunos a perceberem o uso inadequado dos marcadores discursivos em textos escritos formais como o artigo de opinião, por exemplo.

##### 4.1.1 A constituição do *corpus*

O universo desta pesquisa tem como *corpus* textos escritos, conforme as características do gênero artigo de opinião, por alunos de duas turmas de nona série do Ensino Fundamental II da Escola de Ensino Fundamental e Médio Arquiteto Rogério Fróes, no município de Fortaleza-CE, no primeiro semestre letivo de 2015. Escolhemos essa série, que representa o fechamento do segundo ciclo do Ensino Fundamental, por acreditarmos que esses alunos possuem conhecimentos que lhes permitem razoável desenvoltura tanto na percepção quanto na produção de textos escritos. É de se esperar também que conheçam e que dominem variantes das modalidades falada e escrita, visto que essas duas modalidades são integrantes da sociedade.

##### 4.1.2 A escola

A Escola de Ensino Fundamental e Médio Arquiteto Rogério Fróes, localizada no município de Fortaleza, Estado do Ceará, é uma instituição que apresenta funcionamento nos três turnos. Está situada à Avenida das Graviolas,

100, no bairro Cidade 2000. Foi entregue oficialmente à população de Fortaleza no dia 4 de março de 1976, na administração do governador Adauto Bezerra. Com capacidade para 1600 alunos, tendo atualmente 1554 alunos efetivamente matriculados, dispõe de 20 salas de aulas (no momento, 2 são utilizadas para a realização de projetos e as demais para as aulas convencionais). Além disso, possui refeitório, um auditório, uma biblioteca, um laboratório de informática, um laboratório de ciências, uma sala de vídeo, uma quadra coberta, banheiros masculino e feminino, incluindo um para deficientes e muito espaço para a convivência dos estudantes. A estrutura possui ainda áreas que favorecem a locomoção de alunos com necessidades especiais.

É mantida pelo governo do Estado do Ceará, através da Secretaria Estadual de Educação. Desenvolve projetos como Mais Educação, Projeto Jovem do Futuro (PJF) e Escola sustentável.

Historicamente, a escola se enquadra na política de construção do conjunto habitacional Cidade 2000, idealizado e construído a partir de 1970, pelo engenheiro que emprestou à escola o seu nome “Arquiteto Rogério Fróes”.

Atualmente, é dirigida por uma equipe gestora, eleita através do voto direto e secreto da comunidade escolar. O quadro docente da escola é constituído por setenta e seis profissionais de todas as áreas do conhecimento. Além disso, possui vinte e quatro funcionários distribuídos nos trabalhos de secretaria, limpeza e segurança.

Além de atender aos moradores da Cidade 2000, A Escola recebe também alunos das comunidades adjacentes, como Barreiros, Verdes Mares, 31 de Março, Embratel, Luxou, entre outras. Em virtude disso, o poder aquisitivo de sua clientela se enquadra como classe média e de baixa renda.

A média da escola nos exames externos (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE), segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2013, é 3,1.

#### **4.1.3 O corpus**

A pesquisa foi realizada a partir de textos de duas turmas de nona série do Ensino Fundamental II, como já mencionado. A maioria dos alunos-sujeitos

apresenta idade entre quatorze e dezessete anos e quase não há repetentes. Uma significativa parcela é de filhos de pais que têm baixa instrução escolar.

A coleta dos textos ocorreu em dois momentos: antes e depois da atividade de intervenção. Inicialmente, foram coletados 64 textos. A partir deles, fez-se uma seleção e desprezaram-se 2, visto que não atenderam à estrutura do gênero artigo de opinião (narrativo; poema). Dos 62 textos, 27 não apresentaram o fenômeno em estudo (marcadores discursivos) e 35 apresentavam, em alguma passagem, os marcadores discursivos, contemplando, dessa forma, a nossa hipótese.

Após a atividade de intervenção, foram coletadas 58 produções, dentre as quais 4 ainda manifestaram a ocorrência dos MDs. Nas demais produções, ou seja, 54, não houve o registro dos MDs, conforme veremos nos resultados.

#### **4.1.4 O fenômeno em estudo**

O uso inadequado dos marcadores discursivos em textos de escrita formal (artigo de opinião) constitui o fenômeno de estudo dessa pesquisa. Eles são analisados a partir dos pressupostos teóricos da perspectiva textual-interativa, visto que ela se volta, sobretudo, para o estudo do texto e procura penetrar no mecanismo de produção, construção, funcionamento e recepção de textos orais ou escritos.

É interessante ressaltar que, nas bibliografias estudadas, se observam poucos trabalhos voltados para o fenômeno em estudo nas produções escritas formais, visto que, até há pouco tempo, esse fenômeno apresentava uma forte tendência teórica correlacionada apenas com a oralidade.

## **4.2 A ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO**

Esse tópico apresenta o detalhamento das ações que foram realizadas para a aplicação da atividade de intervenção a qual teve o seu desenvolvimento no primeiro semestre letivo de 2015 e ocorreu durante 12 aulas.

Para uma melhor compreensão da atividade interventiva, apresentamos a sua totalidade no final desse tópico.

Como já mencionado anteriormente, foi realizado um percurso para a obtenção dos dados e dos resultados da nossa pesquisa. A seguir, faremos o detalhamento das ações que compuseram esse percurso.

Levando em consideração o plano de curso de Língua Portuguesa da escola, verificamos que os alunos de nona série já estudam o gênero artigo de opinião em séries anteriores (7ª e 8ª). Com o propósito de aprimorar o estudo desse gênero da ordem do argumentar e por ser um dos mais solicitados em exames de seleção externa, na escola, ele permanece como foco de estudo em séries posteriores (9ª e Ensino Médio).

Com base nisso, inicialmente, solicitamos aos alunos das duas turmas de 9ª série que fizessem uma produção textual tendo o *bullying* como tema. Vejamos a proposta a seguir:

Leia os textos a seguir:

### Texto 1

#### O que é bullying? Confira a definição

Bullying é uma situação que se caracteriza por **agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas**. O termo bullying tem origem na palavra inglesa *bully*, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato.

"É uma das formas de violência que mais cresce no mundo", afirma Cléo Fante, educadora e autora do livro *Fenômeno Bullying: Como Prevenir a Violência nas Escolas e Educar para a Paz* (224 págs., Ed. Verus). Segundo a especialista, o bullying pode ocorrer em qualquer contexto social, como escolas, universidades, famílias, vizinhança e locais de trabalho. O que, à primeira vista, pode parecer um simples apelido inofensivo pode afetar emocional e fisicamente o alvo da ofensa.

Além de um possível isolamento ou queda do rendimento escolar, crianças e adolescentes que passam por humilhações racistas, difamatórias ou separatistas podem apresentar doenças psicossomáticas e sofrer de algum tipo de trauma que influencie traços da personalidade. Em alguns casos extremos, o bullying chega a afetar o estado emocional do jovem de tal maneira que ele opte por soluções trágicas, como o suicídio.

[revistaescola.abril.com.br/formacao/bullying-escola-494973.sht](http://revistaescola.abril.com.br/formacao/bullying-escola-494973.sht)

### Texto 2



### Texto 3

#### O papel da escola

"A escola que afirma não ter **bullying** ou não sabe o que é ou está negando sua existência", diz o médico pediatra Lauro Monteiro Filho, fundador da Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (Abrapia), que estuda o problema há nove anos. Segundo o médico, o papel da escola começa em admitir que é um local passível de bullying, informar professores e alunos sobre o que é e deixar claro que o estabelecimento não admitirá a prática - prevenir é o melhor remédio. O papel dos professores também é fundamental. "Há uma série de atividades que podem ser feitas em sala de aula para falar desse problema com os alunos. Pode ser tema de redação, de pesquisa, teatro etc. É só usar a criatividade para tratar do assunto".

(Revista Nova Escola)

Os textos tratam acerca da ocorrência do bullying e mostram como essa prática causa muito problemas e prejuízos para as pessoas que são vítimas dessa agressão.

Considere que a sua escola vai participar de um concurso de redação promovido por um jornal de grande circulação de sua cidade. Você, como participante desse concurso, deverá produzir um **artigo de opinião** cujo título será "**Como solucionar o problema do bullying na escola?**". Com base nas informações apresentadas nos textos acima, produza o seu artigo informando o que você entende por bullying, quais os motivos e as formas de ocorrência. Não se esqueça de dar sua opinião sobre os agressores e de sugerir o que pode ser feito para lidar com esse grave problema.

Foram destinadas 2 aulas para que os alunos fizessem a produção dos textos escritos.

Após a coleta das produções, como já mencionado no tópico 4.2.3, procedemos à sua leitura e análise. Como já havíamos imaginado, os marcadores discursivos apareceram nos textos de diversos alunos.

A seguir, utilizamos 2 aulas para a execução da seguinte atividade: em duplas, os alunos deveriam relacionar duas colunas nas quais se encontravam, de um lado, fragmentos dos textos originais produzidos por eles com a presença dos marcadores discursivos e, do outro, esses mesmos fragmentos reescritos por nós com a ausência dos marcadores.

Essa atividade foi realizada por 25 duplas e teve um índice de acerto de 100%. Pelo resultado, conclui-se que os alunos se empenharam na execução da tarefa.

O passo seguinte se deu por uma explanação, por meio de *slides*, acerca do uso da modalidade falada e da modalidade escrita. Apresentamos aos alunos como se realizam essas duas modalidades, apontando a importância de cada uma para o convívio social e para a manutenção do processo comunicativo. Além disso, enfatizamos que os registros próprios da fala informal, encontrados em alguns textos produzidos por eles, não são errados, no entanto não estão adequados para textos escritos formais como o artigo de opinião. Esse momento demandou um total de 2

(duas) aulas e foi muito produtivo, visto que os alunos se manifestaram por meio de perguntas como: “Por que não posso usar ‘acho’? Não é a minha opinião?”; “O que devemos usar, então?”; por meio de opiniões iniciais “Sempre faço isso, é mais fácil.” e finais “Legal, nunca tinha visto isso antes, gostei.”

Após esse momento bastante enriquecedor, dando sequência às nossas ações, apresentamos aos alunos outros trechos dos textos escritos por eles sobre o *bullying* e pedimos que, em duplas, baseados na primeira atividade (relacionamento entre colunas), nas explicações dos slides e na discussão desenvolvida na aula anterior, identificassem as marcas próprias da fala informal nesses trechos e que tentassem reescrevê-los, deixando-os adequados a um texto formal escrito.

Essa atividade foi realizada por 24 duplas, durante 4. Apenas 3 não concluíram a atividade, alegando que o tempo havia sido insuficiente. Já as demais duplas finalizaram o exercício em tempo hábil. É importante destacar que os trechos foram reescritos de forma satisfatória.

Depois de todas essas ações, pedimos aos alunos que fizessem uma nova produção textual. Essa produção teve como propósito averiguar se a atividade de intervenção atendeu ou não ao nosso objetivo. Para que não houvesse qualquer influência no resultado, elaboramos um tema que também tivesse como foco o ambiente escolar.

Vejamos a seguir:

Leia os textos a seguir

### **Texto 1**

#### **Principais causas do desinteresse escolar**

Torna-se cada vez maior a preocupação dos pais em acertar na educação dos filhos. Muitas vezes aqueles se perguntam onde foi que erraram para que o filho tivesse a dificuldade que hoje tem. Nossa sociedade, caracterizada por situações de injustiça e desigualdade, cria famílias que lutam com mil e uma dificuldades para sobreviver. Esses problemas atingem as crianças, que enfrentam inúmeras dificuldades para aprender.

Alguns dos principais fatores etiológicos -sociais que interferem na aprendizagem são :

- carências afetivas;
- deficientes condições habitacionais, sanitárias, de higiene e de nutrição;
- pobreza da estimulação precoce;
- privações lúdicas, psicomotoras, simbólicas e cultural;
- ambientes repressivos;
- nível elevado de ansiedade;
- relações interfamiliares;
- hospitalismo;
- métodos de ensino impróprios e inadequados.

Inúmeras pesquisas apontam que o maior índice que interfere no processo de aprendizagem, ocorre com crianças pobres. Em tais pesquisas, as explicações apontadas para o problema deste fracasso escolar dizem respeito à condição econômica da família.

Por isso, cada caso deve ser avaliado particularmente, incluindo na avaliação o entorno familiar e escolar. Se os problemas de aprendizagem estão presentes no ambiente escolar e ausentes nos outros lugares, o problema deve estar no ambiente de aprendizado. Às vezes, a própria escola, com todas as suas fontes de tensão e ansiedade, pode estar agravando ou causando as dificuldades na aprendizagem.

## Texto 2

**Aprender é fantástico, mas estudar na escola é muito chato, porque a escola está muito distante da realidade do aluno. Por que a gente aprende o que é gostoso fora da escola – esportes, música, línguas, arte, dança, informática, direção – e é obrigado a assistir aulas no colégio e mesmo na faculdade sobre assuntos sem nenhum interesse e proveito?**  
De Sérgio Furtado.

## Texto 3



## Texto 4

**Sabemos que o ensino reprodutivo não interessa mais e não prepara o aluno pra vida. Eu, particularmente acho que trabalhos escolares voltados para o concreto, para a prática são muito mais interessantes e produtivos. Então, como pode ter direções e coordenações pedagógicas que ainda aprovam e pedem provas como instrumentos de avaliação?**  
De Ivanete Pavan, 45 anos, professora de Caxias do Sul (RS).

## Texto 5



Imagine que você foi escolhido para representar a sua escola um encontro estadual no qual serão discutidos os problemas vivenciados pelos alunos no dia a dia escolar. Dentre os vários

assuntos abordados, você ficou responsável para responder ao seguinte questionamento: **O que falta à escola para se tornar um ambiente mais atrativo para os alunos?**

Você deverá responder a esse questionamento por meio de um **artigo de opinião** o qual precisa apresentar um ponto de vista sobre a escola, a sua importância para a formação dos alunos e, principalmente, o que a tornaria mais interessante para os aprendizes. Não se esqueça de dar sugestões que possam tornar a escola um ambiente mais agradável e atrativo para todos.

Para a produção do novo texto foram destinadas 2 aulas. No total, 58 alunos fizeram a segunda produção. Houve uma diferença de 6 textos em virtude de transferência desses alunos para outras escolas.

Vale ressaltar que, no decorrer de todas as atividades, não utilizamos a nomenclatura “marcadores discursivos”, foco do nosso estudo, com os alunos. Sempre usamos a expressão marcas ou registros da fala informal. Isso ocorreu pelo fato de não considerarmos necessário mencioná-los para os discentes. O mais importante é que eles reconheçam quais registros são adequados para cada situação comunicativa.

A seguir, apresentamos a totalidade das atividades desenvolvidas. Idealizamos um formato de exibição como o de um capítulo de um livro o qual contemplasse o trabalho do professor e principalmente o aprendizado do aluno. Toda a explanação feita nos slides também foi transposta para o texto abaixo.

## A fala e a Escrita

### Linguagem – faculdade humana

Por meio da linguagem, o homem se comunica, mantém convivência com os seus semelhantes e se posiciona na sociedade, portanto ela está sujeita a regras estruturais e sociais no ato de sua realização. Apresenta-se por meio de duas modalidades: a falada e a escrita.



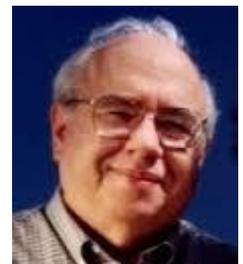
No ato de suas realizações, tanto a fala quanto a escrita apresentam diferenças significativas. Por exemplo, quando você está conversando com um colega, não existe uma preocupação com **O**

**EMPREGO** de regras **DA NORMA PADRÃO**. O mais importante é o estabelecimento da comunicação. Neste momento, há o uso espontâneo da língua.

Veja o texto a seguir:

### **Papos**

- Me disseram...
- Disseram-me.
- Hein?
- O correto e "disseram-me". Não "me disseram".
- Eu falo como quero. E te digo mais... Ou é "digo-te"? - O quê?
- Digo-te que você...
- O "te" e o "você" não combinam.
- Lhe digo?
- Também não. O que você ia me dizer?
- Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. E que eu vou te partir a cara. Lhe partir a cara. Partir a sua cara. Como é que se diz?
- Partir-te a cara.
- Pois é. Parti-la hei de, se você não parar de me corrigir. Ou corrigir-me.
- É para o seu bem.
- Dispensando as suas correções. Vê se esquece-me. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...
- O quê?
- O mato.
- Que mato?
- Mato-o. Mato-lhe. Mato você. Matar-lhe-ei-te. Ouvia bem?
- Pois esqueça-o e pára-te. Pronome no lugar certo é elitismo!
- Se você prefere falar errado...
- Falo como todo mundo fala. O importante é me entenderem. Ou entenderem-me?
- No caso... não sei.
- Ah, não sabe? Não o sabes? Sabes-lo não?
- Esquece.
- Não. Como "esquece"? Você prefere falar errado? E o certo é "esquece" ou "esqueça"? Ilumine-me. Me diga. Ensine-lo-me, vamos.
- Depende.
- Depende. Perfeito. Não o sabes. Ensinar-me-lo-ias se o soubesses, mas não sabes-o.
- Está bem, está bem. Desculpe. Fale como quiser.
- Agradeço-lhe a permissão para falar errado que mas dá. Mas não posso mais dizer-lo-te o que dizer-te-ia.
- Por que?
- Porque, com todo este papo, esqueci-lo. (VERÍSSIMO, 1997).



Luis Fernando Veríssimo é um escritor, jornalista, humorista e cronista brasileiro, filho do também escritor Érico Veríssimo. É o escritor que mais vende livros no Brasil.

O que acharam do texto? Engraçado, não? Vocês devem ter percebido que a conversa apresentada no texto não atingiu o propósito comunicativo. Os interlocutores não conseguiram estabelecer a devida comunicação.

Isso ocorreu em virtude de um dos falantes ter se preocupado com o uso normativo da língua. Essa preocupação prejudicou o entendimento entre eles, causando, inclusive, uma certa desavença.



Saibam que não existe “erro” quando se trata do uso da língua. Existe adequação a uma determinada situação comunicativa, já que o certo e o errado estão ligados a um uso da língua padronizado socialmente.

Nesse caso, estaríamos falando do que é aceitável ou não, de acordo com o nível de adequação à norma padrão exigida por determinada situação.

A questão de adequado e inadequado pode ser entendida facilmente nas seguintes exemplificações:



Vejam que as roupas utilizadas em cada uma das imagens encontram-se de acordo com o ambiente. Na praia, usa-se uma vestimenta mais leve e arejada. Já em um baile, é necessário o uso de um traje a rigor.

Da mesma forma que ocorre a adequação do vestuário ao ambiente, a língua também passa por esse processo.

Diante disso, é importante que se tenha a percepção de uso da modalidade falada e da modalidade escrita, visto que, no dia a dia, somos levados a utilizá-las em diversas ocasiões.

### **Marcas próprias do texto falado**

Após esse breve esclarecimento acerca do uso das modalidades falada e escrita, é interessante que leiam os dois textos a seguir. Perceberão que eles apresentam uma estrutura diferenciada. Vejam.

### Texto 1

olha o que eu posso dizer... eu gosto de São José do Rio Preto...cê vê há trinta e tantos anos né trinta e três anos que eu mudei prá cá:... quando eu mudei prá cá... nem a minha rua num era asfaltada... (aqui era um bairro)jardim Urano... naquele tempo era UM BAIRRO... hoje num se considera mais como um bairro... hoje é quase como no centro da cidade... né (doc.: certo)e eu gosto é uma cidade que eu gos::to...eu acho uma cidade lim::pa... bem organiza::da... nosso prefeito também... eu acho que esse prefeito fez bastante coi::sa... porque tudo lugar que você va::i tá tudo mundo... tá tudo bem arrumadi::nho... né... cê vê –“ah o prefeito num faz nada” – faz sim é que você não sai de casa... prá você ver as benfeitoria que ele fez... passa no Hospital de Ba::se... que é um hospital né (doc.: éh) que tem socorrido não só os de Rio Preto como os de fora também

(IBORUNA: AC-132; RO: L.376-392)



### Texto 2

bom e isso é uma parte d/da adolescência mas é claro que a gente não tem... só isso claro que tem aquelas pessoas que sabem aproveitar (sabe) aquelas pessoas que tão sempre contando... com a mãe... com o pai com a família... que é/ com o namorado claro mas o namorado também eu acho que (não) tem que ser tudo na vida a gente tem que... saber ter amigos saber aproveitar... ir numa balada não precisa beber tudo o que tem na balada... bebe o:: tem/o:: tanto que você acha que você vai agüentar... o tanto que você acha que vai ser legal pra VOcê se divertir não pra você passar mal... | porque o bom de uma balada não é você beber e depois sair vomitando e ficar... né todo mundo lá te olhando feio tal... (inint.) o legal é você beber pra ficar alegre... pra brincar não pra ficar estúpido com ninguém e tal...

(IBORUNA: AC-22; RO: L.562-572)

Lendo esses textos dá para perceber que reproduzem a fala de duas pessoas. Isso é perceptível pelo uso de várias palavras que são próprias da língua falada como “ah”, “né”, “acho”, “cê”, “bom”, “sabe”. Sem contar com as reticências que aparecem para mostrar a hesitação dos falantes, isto é, a pausa feita por eles para continuar processando a informação.

Os dois textos se apresentam dessa forma porque foram gravados durante uma entrevista e transcritos. Nessa transcrição, preservaram-se as marcas próprias da fala dos entrevistados.

Agora vejamos o texto seguinte, apresentado por Ferreira (1999):

"Português é fácil de aprender porque é uma língua que se escreve exatamente como se fala."  
 Pois é. U português é muinto fáciu di aprender, purqui é uma língua qui a genti iscrevi ixatamente cumu si fala. Num é cumu inglês qui dá até vontadi di ri quandu a genti descobri cumu é qui si iscrevi algumas palavras. Im português não. É só prestátenção. U alemão pur exemplu. Qué coisa mais doida? Num bate nada cum nada. Até nu espanhol qui é parecidu, si iscrevi muinto diferenti. Qui bom qui a minha língua é u português. Quem soubé falá sabi iscrevê.

(Jô Soares, Revista Veja, 28 de novembro de 1990).



José Eugênio Soares, mais conhecido como Jô Soares ou simplesmente Jô, é um humorista, apresentador de televisão, escritor, dramaturgo, diretor teatral, ator, músico e pintor brasileiro.

Nesse texto, a intenção do autor é brincar com duas modalidades da nossa língua: a fala e a escrita.

Certamente, vocês conseguiram entender perfeitamente as informações contidas no texto. Dá para perceber que houve uma tentativa de escrever como uma pessoa realmente pronuncia, de forma espontânea, determinadas palavras e expressões, mostrando a grafia bem próxima da fala.



## O texto escrito

Até agora, fizemos uma explanação acerca do texto falado, mostrando suas realizações e características.

Vamos ver a outra modalidade da nossa língua: a escrita.

Muitos consideram o texto escrito difícil de ser organizado, outros dão mais importância à escrita do que à fala. Todas essas situações são verdadeiras e merecem que tenhamos certos cuidados no momento de suas ocorrências.

O texto escrito é ensinado e bastante cobrado quando se está na escola. No entanto, não é somente na escola que se faz uso dele.

No dia a dia, sempre nos deparamos com situações as quais necessitam que mostremos o domínio do texto escrito como, por exemplo, fazer uma lista de compras, escrever um bilhete, mandar uma mensagem por e-mail ou pelo celular.



Vocês sabem que os exemplos dados são de textos escritos que não exigem muita elaboração no momento da produção. O importante é entender e ser entendido.

No entanto, nem todos os textos escritos seguem esse mesmo modelo. Há vários que necessitam de uma melhor estruturação, de certos cuidados que são essenciais para que estejam adequados à situação comunicativa.

Isso mesmo. Estamos falando de textos que precisam obedecer à escrita formal, precisam estar de acordo com as regras da gramática normativa.

Certamente, cada um de vocês necessitará, em vários momentos de sua vida, produzir textos com certa formalidade escrita. Na escola, ao estudarem determinados gêneros, como o artigo de opinião, aprenderão que deverão produzi-los seguindo as características do gênero e as normas gramaticais. Portanto, é preciso estar preparado para isso.



Existem muitas palavras e expressões que não são adequadas para serem utilizadas em textos escritos formais.

Normalmente, vocês, ao escreverem um texto, deixam-se levar pelo momento e, muitas vezes, não se preocupam em perceber se estão produzindo o texto dentro dos padrões que foram pedidos.

Vou dar-lhes um exemplo clássico: A proposta pede para que fale sobre determinado assunto e dê sua opinião. É muito comum aparecerem as expressões **eu acho, na minha opinião**.

Além dessas, não podemos nos esquecer do **aí, daí, tipo, tipo assim, sei lá, prá começo de conversa**.



Com certeza, estão se perguntando: “Isso está errado?” Ou afirmando: “Eu sempre uso isso.” “Ninguém nunca me falou nada.” Ah, só sei fazer assim”.

Calma, não vamos falar em certo ou errado. Vamos entender que esses usos não são adequados para a produção de um texto formal escrito. Aquele que, muitas vezes, você precisa fazer no momento de uma prova, ou quem sabe na ocasião de um exame vestibular, na pretensão de uma vaga de emprego.

O uso dessas expressões é próprio do texto falado informal, uma vez que mostram o caráter espontâneo da comunicação.

Vejam agora, de forma prática, como ocorrem essas inadequações no texto formal escrito.

A seguir, vocês lerão trechos de textos escritos por alunos de 9º ano. Foi solicitado a eles que produzissem um texto que atendesse ao gênero **Artigo de Opinião** abordando o seguinte tema: **Como solucionar o problema do bullying na escola?**

**Trecho (1) Bom**, pra começo de conversa o bullying não é nada legal. Existem vários tipos de bullying, e eles vão de agressão verbal até o cyber bullying (bullying pela internet) entre outros. Eu já presenciei a prática do bullying várias vezes e até já passei por isso.

**Trecho (2) Eu acho assim**, que o bullying não acontece só nas escolas, o bullying esta presente em todos os cantos. e que muitas pessoas que sofre bullying acaba fazendo besteira assim tendo confusões não so na escola mas tambem nas ruas.

**Trecho (3) \_ Na minha opinião eu acho** que este tipos de Bully as pessoas não devia fica calado. fosse em algun lugar como na delegacia. Ou na direção.

**Trecho (4) O goleiro aranha** falou que nem conhecia ela **aí** ela ficou pedindo desculpa **aí** o goleiro acetou as suas desculpa dela, mas ele ficou triste, depois disso so causa do bullying **aí** tocaram fogo na casa dela por isso não faço o bullying.



Esses trechos pertencem a textos que foram escritos com o propósito de obtenção de uma nota em uma avaliação na escola.

Acredito que vocês devem estar percebendo que, embora pareça normal o uso dessas palavras, elas não são adequadas para um texto formal escrito. Parece que estamos vendo e ouvindo uma pessoa falando informalmente com outra.

Agora vejam como esses trechos ficaram ao serem reescritos conforme a norma padrão.

**(1) O bullying não é nada legal. Existem vários tipos, e eles vão de agressão verbal até o cyberbullying (bullying pela internet) entre outros. Eu já presenciei essa prática várias vezes e até já passei por isso.**

**(2) O bullying não acontece só nas escolas, está presente em todos os cantos. Muitas pessoas que sofrem bullying acabam fazendo besteira, ocorrendo confusões não só na escola mas também nas ruas.**

**(3) \_Diante desse tipo de bullying, as pessoas não deveriam ficar caladas. Fossem a algum lugar como a delegacia ou a direção.**

**(4) O goleiro Aranha falou que nem a conhecia. Ela ficou pedindo desculpa, ele aceitou as suas desculpas, mas ficou triste. Depois disso, só por causa do bullying, tocaram fogo na casa dela. Por isso, não pratico o bullying.**

Perceberam como os trechos ficaram bem estruturados? Aquelas palavras e expressões utilizadas foram substituídas por outras, como substantivos, verbos, pela pontuação.

Com isso, entende-se que é necessário, no momento em que vocês forem solicitados a escrever um texto formal escrito, atenção em relação ao uso de determinadas palavras e expressões as quais são próprias do texto falado informal, sendo, portanto, inadequadas para um texto formal escrito.

Acredito que vocês compreenderam muito bem o que aqui expusemos.

Fica a dica: quando forem produzir um texto formal escrito, atenham-se ao uso adequado das palavras e expressões próprias do gênero.



## Vamos exercitar?

Sabe-se que a fala é diferente da escrita. Há uma série de elementos da língua falada que não fazem parte do texto escrito padrão, ou seja, não são adequados para serem utilizados em determinados gêneros textuais escritos. Para atrair a atenção do leitor e ser compreendido, o produtor do texto deve ser claro e objetivo.

Abaixo, você encontrará trechos de textos escritos na forma original, os quais apresentam elementos da língua falada informal e que não devem ser reproduzidos na língua escrita formal. Logo em seguida, encontrará esses mesmos trechos reescritos com algumas modificações as quais são importantes para torná-los adequados à norma padrão escrita e também de acordo com as normas gramaticais vigentes.

Sua tarefa será relacionar esses trechos e identificar quais as diferenças encontradas entre cada par. Após identificar essas diferenças, teça comentários acerca dos dois trechos (o original e o reescrito). Diga qual ficou mais adequado para o propósito comunicativo e por quê.

**(A)** Bom o bullying é ato que acontece mais nas escolas, com aluno que são muito estudioso. O que eu acho disso que, é errado que, não precisa disso fica discriminando os outros como acaba com isso?! não ligando para eles e não dando cabimento ou procura a direção da escola pra ver se dá jeito e eles para com isso e se não resolverem isso aí procura seus pais conta o que acontecendo na escola e o que os outros aluno estão fazendo com você e etc.. porque tem que procura alguém para lhe ajuda?

**(B)** O que eu acho do ato de Bullying na escola? Bom, vou ser onesta já pratiquei este ato como também já fizeram bullying comigo. É extremamente aborrecido para a pessoa que sofre com isso, se sente humilhada, pra baixo, desvalorizada, e a pessoa que pratica este ato se sente superior, esse é o ponto ser reconhecido como a superioridade. Eu acho que poderia melhorar nas escolas tipo mais palestras, ...

**(C)** Na minha opinião acho que acabar com esse problema é difícil, por que hoje em dia os governo não tá fazendo nada, nunca fizeram, fazem pouco, isso é uma tragédia e alguma das vez acaba em morte.

**(D)** As formas é dar atenção pro que as pessoas falam de você, daí se você dê atenção eles continuam colocando apelidos em você.

Pra acabar com isso, você deve fazer justiça, porque isso não se pode fazer com os outros.

Tipo: um casal, o menino é negro e a menina é branca, daí as pessoas tem racismo por que é contra aquilo, fica chamando o casal de café com leite, gente isso não se faz, se isso fosse com você...

**(E)** É difícil de acreditar mais ainda existe pessoas assim. Na verdade não sei o que falar para essas pessoas que gostam de fazer isso, mais eu acho que o motivo dessas brincadeiras de mal gosto é porque esses agressores não pensam no sentimento da outra pessoa que esta sendo a vítima dessa brincadeira! Eu acho que o agressor já passou por isso e quer descontar em outra pessoa ou os pais deixam essa pessoa cometer esse tipo de brincadeira.

**(F)** Eu acho é Que os agressores tem Que ser punidos e também tem Que orientalos e dizer Que o Que tão fazendo não é certo.

**( )** O que é o bullying na escola? Para ser honesta, já pratiquei este ato e já fizeram bullying comigo. É extremamente aborrecido para a pessoa que sofre com isso. Ela se sente humilhada, pra baixo, desvalorizada. A pessoa que pratica este ato se sente superior. Esse é o ponto: ser reconhecido com superioridade. A escola poderia melhorar com mais palestras.

**( )** Acabar com esse problema é difícil, porque hoje em dia o governo não está fazendo nada, nunca fez, faz pouco. Isso é uma tragédia e algumas das vezes acaba em morte.

**( )** O bullying é um ato que acontece mais nas escolas com alunos que são muito estudiosos. Isso é errado, não precisa disso, ficar discriminando os outros. Como acabar com isso? Não ligando para eles, não dando cabimento ou procurando a direção da escola pra ver se dá um jeito de eles pararem com isso. Se não resolverem, procure seus pais, conte o que acontece na escola, o que os alunos estão fazendo com você, porque tem que procurar alguém para ajudá-lo.

**( )** O bullying não pode acontecer nas escolas porque é errado. Os alunos vão ficar com vergonha de estudar. O Brasil vai cair no ranking dos alunos que estudam. A maioria desses alunos que estudam sofre bullying. A maioria dos que não estudam é por causa do bullying que os faz desistirem do estudo. Quem faz *bullying* vai para a escola atrapalhar os estudos de quem quer estudar, por isso que o Brasil caiu no ranking, não sabe por que essa prática é muito comum nos colégios. Quem faz bullying é para ser expulso do colégio e preso.

**( )** A forma de acabar com o bullying é não dar atenção para o que as pessoas falam de você. Se você der atenção, eles continuam colocando apelidos em você. Para acabar com isso, você deve fazer justiça, porque isso não se pode fazer com os outros.

Se há um casal no qual o menino é negro e a menina é branca, as pessoas têm racismo porque são contra aquilo. Ficam chamando o casal de café com leite. Isso não se faz. Se isso fosse com você?

**(G)** O bullying não pode se nas escolas porque e errado e aí os alunos(a) vão fica com vergonha de estuda e o Brasil vai cair no rank do aluno que estudam a maioria desses aluno que estudar sofre bullying e a maioria dos alunos que não estuda e porcausa do bully que faz esses alunos a dezestirem do estudo e que faz bullying, vai para a escola atrapalha os estudos de que quer estuda porição que o Brasil caiu no rank de que não estuda aí o Brasil não sobe porque o bullying e muito comum nos colegio que faz bully e para ser expulso dos colegio e prezo.

**( ) Os agressores têm de ser punidos e também orientados. Dizer que não estão fazendo o certo.**

**( ) É difícil acreditar, mas ainda existem pessoas assim. Não há o que a dizer para pessoas que gostam de fazer isso. Mas o motivo dessas brincadeiras de mau gosto é porque esses agressores não pensam no sentimento da outra pessoa que está sendo a vítima dessa brincadeira! É provável que o agressor já tenha passado por isso e quer descontar em outra pessoa, ou os pais o deixam cometer esse tipo de brincadeira.**

Vocês desenvolveram muito bem a atividade anterior. Relacionaram os trechos que apresentavam registros da fala informal aos trechos reescritos de acordo com o texto escrito padrão. Além disso, também fizeram comentários significativos ao identificarem, com precisão, quais trechos seriam adequados para a obtenção do propósito comunicativo.

Agora iremos mais adiante. A seguir, há outros fragmentos que também apresentam registros próprios da fala informal e que se encontram inadequados para a composição de um texto escrito formal.

Tendo como base a atividade anterior, a explanação feita acerca dos usos da língua falada e da língua escrita e da discussão desenvolvida em sala, reescrevam esses fragmentos tornando-os adequados ao texto escrito padrão. Não se esqueçam de que isso será fácil se identificarem e perceberem a melhor maneira de substituir os registros da fala informal.

1. Eu acho que esses praticantes de Bullying deveriam ser presos por que na minha opnião o Bullying, é um crime pesado e muito ruin.

---

---

---

2. Bom! Bullying é uma coisa seria, aqui na escola acontece muito isso. Na minha opnião deveriamos ter palestras, conversa com psicologo. Porque bullying pode gerar consequencias maiores como daquele menino que entro na escola e saio atirando.

---

---

---

3. Eles gostam de chamar atenção Eles não gosta de ver ninguém queto que começar a arrenga Puxa a orelha aí a criança chora

E Eles diz ai ai o chorão chora Por tudo Deus me livre e os agressores são os cavalão E a maioria gosta de explica com quem tá Queto e eles querem que eles se misture Pra ficar mal falado em Igual a eles

---

---

---

---

---

4. Aqui na escola eu acho que a direção só fala, tipo assim, se o aluno tiver três suspensão e expulsa ou se não vinhe de tenis não entra, ou se não trouce o livro não assiste as aulas. Outro exemplo melhor, quando o aluno fica suspenso a direção diz que ele so vai entra na escola com a mãe, mas

isso não acontece. A direção tem que ter mas pulso firme cumprir com o que falam, não é pros alunos ter medo mas sim respeito, pra cada ação a uma reação se a direção cumprisse com as punições dela acho que isso melhorava a escola, não so na questão do bullying mas em todo o conjunto em geral.

---

---

---

---

---

---

---

5. O que eu acho do bullying eu acho que isso e uma perda de tempo por que pensa porque gastar tempo para diminuir o outro e isso que eu penso sobre o bullying.

Eu acho que o bullying e quando uma pessoa diminui a outra com palavras e com humilhação tipo quando alguém chinga a pessoa e quando agride a pessoa psicologicamente.

---

---

---

---

---

## 5 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Analisamos neste capítulo os dados constantes nos textos escritos que compõem o *corpus* e que apresentam o fenômeno de investigação dessa pesquisa. Pelo fato de termos como propósito a aplicação de uma atividade de intervenção, que tem a pretensão de auxiliar os professores, em suas aulas de língua portuguesa, e de despertar nos alunos a conscientização acerca do uso inadequado dos marcadores discursivos (MDs) em textos de escrita formal, essa análise ocorre em dois momentos, a saber: análise dos textos pré-intervenção, análise dos textos pós-intervenção. Além disso, apresentamos um comparativo entre os dois momentos.

Antes de iniciarmos a análise do *corpus*, é pertinente que façamos uma breve retomada do referencial teórico escolhido, que nos concedeu o suporte necessário para o estudo.

Vimos que a linguagem é concebida pela perspectiva textual-interativa como uma atividade sócio-comunicativa que envolve diferentes tipos de conhecimentos como o linguístico-textual e o sócio-interacional, constituindo um quadro teórico-metodológico o qual focaliza a relação entre esses dois tipos de conhecimento.

Esse modelo abrange, basicamente, o estudo de três fenômenos: o processo de organização tópica (organização do discurso por meio da articulação interna e externa dos segmentos textuais de natureza tópica), os processos de construção textual (construções linguísticas de natureza textual-interativa, não gramatical) e o funcionamento dos marcadores discursivos – MDs – (expressões que auxiliam o processamento textual-interativo do discurso, articulando segmentos textuais de natureza tópica e/ou codificando orientações dos interlocutores em relação ao processo de interação verbal).

Conforme Risso, Silva e Urbano (2006), os MDs possuem função primordial de auxiliar no desenvolvimento interacional dos falantes e não assumem uma função única, pré-estabelecida no ato da situação comunicativa, ou seja, um mesmo MD pode executar diversas funções concomitantemente.

De modo geral, os MDs orientam e/ou organizam o discurso, conforme as estratégias elaboradas pelos falantes. Isso ocorre em vários gêneros textuais (desde os híbridos aos mais formais) tanto da modalidade oral quanto da modalidade escrita, funcionando como articuladores textuais.

Destacamos também a concepção teórica de Marcuschi (2005) sobre a modalidade falada e a modalidade escrita. Do ponto de vista funcional, fala e escrita não podem ser vistas como modalidades distintas e dicotômicas, mas, sim, dentro de um *continuum* tipológico de gêneros textuais distribuídos nas práticas sociais.

## 5.1 ANÁLISE DOS TEXTOS PRÉ-INTERVENÇÃO

Nessa seção, realizamos a análise dos textos que foram produzidos antes da aplicação da atividade de intervenção. Evidenciamos os MDs que os alunos usaram em suas produções escritas, identificando as variáveis e os traços desses marcadores<sup>2</sup>.

De acordo com Risso, Silva e Urbano (2006), os MDs são uma classe gradiente, ou seja, uma classe composta por elementos prototípicos e elementos não-prototípicos. Nesse sentido, MDs prototípicos são concebidos como expressões que apresentam a combinação de traços exposta abaixo:

- a) alta recorrência,
- b) exterioridade ao conteúdo proposicional,
- c) transparência semântica parcial,
- d) invariabilidade formal ou variabilidade restrita,
- e) independência sintática,
- f) demarcação prosódica,
- g) não-autonomia comunicativa, e
- h) massa fônica reduzida.

Ainda conforme os autores, os MDs também podem ter esses traços combinados a fatores das funções textual-interativas de articulação do discurso (variável 2) e de orientação da interação (variável 3), que são:

- a) articulação tópica + orientação interacional fraca;
- b) articulação tópica + orientação interacional média;
- c) não-articulação tópica + orientação interacional forte.

Já os MDs não-prototípicos são definidos como unidades que mostram essa combinação com algum distanciamento, o qual, de modo geral, não excede

---

<sup>2</sup> Traços – Aspectos e características que proporcionam ou não à expressão o estatuto de Marcador Discursivo.

dois traços e não afeta o chamado “núcleo piloto”, conjunto composto pelos traços (abalizados como principais) concernentes às cinco primeiras variáveis.

A seguir, faremos a análise dos textos levando em consideração as variáveis 1 (padrão de recorrência), 2 (articulação de segmentos do discurso), 3 (orientação da interação), 4 (relação com o conteúdo proposicional), 5 (transparência semântica), 6 (apresentação formal), 7 (Relação sintática com a estrutura oracional), 9 (autonomia comunicativa) e 10 (massa fônica). Daremos atenção especial para as variáveis 2 (articulação de segmentos do discurso) e 3 (orientação da interação). Conforme Risso, Silva e Urbano (2006), essas variáveis evidenciam dois “subcampos” que findam as funções gerais dos MDs: a de basicamente sequenciadores e a de basicamente interacionais.

Não analisaremos a variável 8 (demarcação prosódica), haja vista apresentar, segundo Risso, Silva e Urbano (2006), formas que constituem grupos fonéticos caracterizados por pausas e/ou por um outro elemento prosódico (rebaixamento de voz, variação melódica), sendo, portanto, inviáveis de serem analisados em textos escritos. Na medida em que estamos lidando com textos escritos, em substituição à variável 8 (demarcação prosódica), incluiremos, no estudo, a variável demarcação gráfica.

#### a) Variável 1 – Padrão de recorrência

Vimos, em Risso, Silva e Urbano (2006, p. 406), que a variável 1 (padrão de recorrência) é importante, visto que tem sido constatada a alta frequência e recorrência das unidades consideradas MDs na esfera textual, o que podemos verificar no exemplo a seguir:

O bullying no caso é ruim e acontece com todo mundo principalmente os jogadores de futebol no caso o goleiro aranha que aquele jovem chavou ele de macaco ela foi jugada e esta muito arrasada por isso aí ela pediu desculpa.

O goleiro aranha falou que nem conhecia ela aí ela ficou pedindo desculpa aí o goleiro acetou as suas desculpa dela, mas ele ficou triste, depois disso so causa do bullying aí tocaram fogo na casa dela por isso não faço o bullying

(G.V. T1)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Para manter o sigilo dos nomes dos alunos participantes, utilizamos iniciais maiúsculas do nome e do sobrenome de cada aluno e a numeração T1 (para texto pré-intervenção) e T2 (para texto pós-

Na exemplificação acima, o MD **aí** surge com certa frequência no texto articulando os segmentos do discurso. Percebe-se que a utilização desse marcador ocorre no exato momento em que o produtor utiliza o recurso do exemplo para fortalecer o processo argumentativo desenvolvido no texto. Conforme Risso, Silva e Urbano (2006), essa recorrência se apresenta “como um traço forte para caracterizar o estatuto de marcador”. Diante disso, o exemplo acima apresenta MD de média frequência (traço 2 – de 4 a 9 vezes).

A mesma variável e o mesmo traço podem ser vistos a seguir com a sinalização de opinião do MD **acho**.

O que eu **acho** do bullying eu **acho** que isso é uma perda de tempo por que pensa porque gastar tempo para diminuir o outro e isso que eu penso sobre o bullying.

Eu **acho** que o bullying é quando uma pessoa diminui a outra com palavras e com humilhação tipo quando alguém chinga a pessoa e quando agride a pessoa psicologicamente.

Como resolver **acho** que só quando a pessoa se consentizar que é errado e parrar tipo não vai parar tão cedo vai parar de pouco a pouco quando as pessoas começarem a se consentizar que é errado e ir parando de pouco a pouco.

(J.L. T1)

Percebemos que a frequência com que o MD **acho** é utilizado reforça a intenção do produtor de registrar o seu ponto de vista.

De acordo com Risso, Silva e Urbano (2006), a alta reincidência de um MD torna-se um critério utilizado por alguns autores para diferenciar uma classe discursiva de uma classe gramatical.

Vejamos os exemplos a seguir:

O bullying é muito grave pode tirar vidas **e** eu não vejo nada de engraçado nisso! Eu acho que já está mais do que na hora de eles olharem para si e ver o quanto ele tem de coisas ruins dentro de si, **e** eu também sinto que quando a pessoa está vendo essa brincadeira acontecer deve tentar ajudar **e** eu mim sinto culpado quando seu que aquilo está acontecendo **e** eu não posso ajudar! **E** se os pais falam que é coisa de criança que é só uma brincadeira boba eles estão mais que enganados! **E** a vítima dessa brincadeira deve procurar ajuda o mais rápido possível. Antes que aconteça algo pior!

(L.V. T1)

No trecho acima, a alta frequência do uso do marcador e evidencia o estatuto de MD, haja vista esvaziar a condição de a unidade funcionar como classe gramatical, no caso, uma conjunção.

#### b) Variável 2 – Articulação de segmentos do discurso

Os trechos a seguir servem para ilustrar a variável 02 (articulação de segmentos do discurso). De acordo com Risso, Silva e Urbano (2006), uma das funções dessa unidade é promover, como nexos coesivos, a articulação dos segmentos do discurso na organização tópica (estabelecendo aberturas, encaminhamentos, retomadas e fechos de tópicos) e na organização da estrutura da frase (juntando as orações ou seus segmentos internos).

Vejamos exemplos de articulação dos segmentos na organização tópica estabelecendo aberturas:

**Bom** o bulliyng é ato que acontece mais nas escolas, com aluno que são muito estudioso. O que eu acho disso que, é errado que, não precisa disso fica discriminando os outros como acaba com isso?!

(R.M. T1)

**Bom!** Bullying é uma coisa seria, aqui na escola acontece muito isso.

(A.C. T1)

**Bom**, pra começo de conversa o bullying não é nada legal. Existem vários tipos de bullying, e eles vão de agressão verbal até o cyber bullying (bullying pela internet) entre outros.

(L.A. T1)

Todos esses trechos representam o parágrafo introdutório dos textos de diferentes alunos, demonstrando claramente um uso comum do produtor no momento em que se dispõe a tratar de determinado assunto. No caso específico, escrever um texto.

A seguir, ocorrências dos segmentos na organização tópica estabelecendo encaminhamentos:

O que eu acho do ato de Bullying na escola? **Bom**, vou ser onesta já pratiquei este ato como tambem já fizeram bullying comigo [...].

(A. R. T1)

Muitas pessoas no brasil , sofre de bullying, **bom** acho que de 100% da pulação 91% sofre por bullying.

(E.F. T1)

Sofre preconceito como pessoas negras, homossexual, lebicas, bixesual, **Bom** eu já fizero Bullyng com migo já aconteceu comigo na minha comunidade também na escola como outros alunos.

(M.C. T1)

Esses MDs foram utilizados no decorrer dos textos. Diferentes das ocorrências anteriores, não iniciam o tópico discursivo, dão-lhe sequência.

Vejamos exemplificação de segmento na organização tópica fechando tópico:

**Bom** queria deixar minha opinião de observadora de alguém que pratica o Bullying: Pare, isso pode ser legal pra você mas e a outra pessoa? Como você acha que ela se sente? Reflita sobre seus atos. Bullying é mais do que um ato de mau gosto, é idiotice certo?

(A. R. T1)

A utilização desse MD no início do parágrafo conclusivo do texto reforça o seu caráter de retomada e de fechamento do tópico discursivo. Inclusive foi a única ocorrência encontrada em todas as produções analisadas.

Vejamos outro exemplo de MD na organização tópica fechando o tópico:

Por isso, vamos lutar **eu digo** vamos atrás da liberdade vamos atrás da alegria do amor da Paz **enfim** chega de bullyng. Pra min e pra todos nois queremos o fim do bullying.

(A.S. T1)

Visualizamos claramente a pretensão do produtor de encerrar a discussão desenvolvida no texto, reforçando o seu desejo.

### c) Variável 3 – Orientação da interação

Conforme Risso, Silva e Urbano (2006), a percepção de texto como atividade sócio-comunicativa indica que todo mecanismo com estatuto textual, como os MDs, realiza sempre uma função orientadora da interação, mesmo que fragilmente.

Há ainda a interação secundária (traço 1), que ocorre quando a unidade sinaliza opinião ou orientação argumentativa do falante. É o que percebemos no trecho a seguir:

Muitas pessoas no Brasil, sofre de bullying, **bom acho** que de 100% da população 91% sofre por bullying. uma pesquisa feita em estados unidos aponta de uma classe de aula que tem 30 alunos 25% sofre bullying.

(E.F. T1)

Vemos que há um processo de manifestação pessoal, visto que o produtor verbaliza uma avaliação subjetiva a propósito das significações proposicionais, tentando envolver indiretamente o leitor.

Já a exemplificação a seguir apresenta um MD basicamente orientador.

Bom queria deixar minha opinião de observadora de alguém que pratica o Bullying: Pare, isso pode ser legal pra você mas e a outra pessoa? Como você acha que ela se sente? Reflita sobre seus atos. Bullying é mais do que um ato de mau gosto, é idiotice **certo?**

(A.R.T1)

Para Risso, Silva e Urbano (2006), uma unidade é considerada basicamente orientadora quando há uma clara orientação por parte do falante em direção ao ouvinte, ou deste em direção ao falante, através, por exemplo, da busca de uma aprovação discursiva (como em determinados usos de “certo?” e “entende?”), o que vimos claramente no trecho.

#### d) Variável 4 – Relação com o conteúdo proposicional

Essa variável, conforme Risso, Silva e Urbano (2006), leva em consideração a relação das unidades em estudo com a informação contéudística das diferentes porções tópicas sugeridas, ou seja, “as unidades são enquadradas nos traços 0 ou 1, respectivamente, por integrarem ou não o conteúdo proposicional a que elas concernem”. A alta frequência de unidades exteriores aos conteúdos indica ser este mais um traço marcante para identificação de MDs.

Observemos as ocorrências:

**Bom** o bullying é ato que acontece mais nas escolas, com alunos que são muito estudiosos. O que eu acho disso que, é errado que, não precisa disso fica discriminando os outros como acaba com isso?!

(R.M.T1)

O que eu acho do ato de Bullying na escola? **Bom**, vou ser honesta já pratiquei este ato como também já fizemos bullying comigo. [...] **Bom** queria deixar minha opinião de observadora de alguém que pratica o Bullying: Pare, isso pode ser legal pra você mas e a outra pessoa? Como você acha

que ela se sente? Reflita sobre seus atos. Bullying é mais do que um ato de mau gosto, é idiotice **certo**?

(A.R.T1)

O que pode ser feito para acabar com esse problema é ou tirar o agressor da escola ou fazer ele provar do próprio veneno, Descubri o apelido dele **ai** ver se ele gostar **ai** si ele disser: Que não [...] esse seu amigo tbm tá que nem você triste a pessoa que faz bully é pq já sofreu na infância.

(M.O. T1)

Vemos nos exemplos a não relação das unidades destacadas com o conteúdo referencial em si, mostrando-se, com isso, exteriores ao que está sendo abordado nos textos. No entanto, conforme Risso, Silva e Urbano (2006), os MDs contribuem para a modalização e para o desenvolvimento organizacional dos textos, ao inscreverem neles condições ou situações diversas da enunciação.

#### e) Variável 5 – Transparência semântica

Para Risso, Silva e Urbano (2006), uma palavra ou expressão é transparente quando é empregada no sentido lexical (conforme previsto no dicionário), ou no estrutural (de acordo com o que a gramática prevê).

No entanto, vê-se que, no âmbito textual, o significado de uma palavra ou expressão pode corresponder a uma adaptação ou desdobramento de um significado gramatical ou a uma reaplicação de um significado lexical.

Nos exemplos a seguir, temos o caso do *então* que projeta no discurso um novo uso para o advérbio.

Tipo: um casal, o menino é negro e a menina é branca, daí as pessoas tem racismo por que é contra aquilo, fica chamando o casal de café com leite, gente isso não se faz, se isso fosse com você...

**Então**, vamos acabar com o racismo?

(R.M. T1)

[...] eu nunca sofri bullying, más muita gente tem preconceito contra mim por eu ser negro, quando eu sento em algum banco em uma praça pessoas brancas se afastam de mim, más eu não devo nada a elas, **então** tente resolver isso e via sua vida corretamente.

(D.M. T1)

**Então** queria deixar claro que bullying é coisa de muleque que quer se achar o "fodão" da escola para pegar as garotas, pensando que é bonito. **Então** para deixar bem claro essas pessoas que fazer estes tipos de malandragem vocês vão ganhar nada com isso, e sim perder. Não faça uma coisa que você não gostaria que fiseste em você.

(N.R. T1)

Percebemos que houve, nesses trechos, o que Risso, Silva e Urbano (2006, p. 411) chamam de “processo de acomodação semântica”. Isso ocorre quando há perda da transparência denotativo-referencial do conteúdo gramatical ou lexical da palavra, a qual é compensada por meio da incorporação de novos sentidos associados ao agrupamento textual-discursivo.

Nos exemplos, o **então** deixa de projetar a ideia temporal e adquire a função de um operador textual, devido ao fato de não se mostrar integrado sintaticamente à sentença e de projetar-se sobre a ideia precedente, tornando-se um preparador para o encerramento do ponto de vista desenvolvido no texto.

#### f) Variável 6 – Apresentação formal

O estudo da apresentação formal das unidades foi realizado com o propósito de confirmar ou não uma visão preliminar de que elas seriam representadas por formas normalmente fixas e invariáveis (traço 1). Dessa forma, também foi previsto o traço 2, para a averiguação da existência de formas variáveis, presentes em ocorrências que apresentam mudanças no plano fonológico (**não é?**, **num é?**, **né?**) ou no plano morfossintático (**entende?**, **entendeu?**). De acordo com Urbano (2006), os resultados das pesquisas não descaracterizam o caráter formulaico das unidades. “Estas estão longe de se submeterem a paradigmas flexionais exaustivos, mesmo nos casos de formas oriundas de verbos ou de outras classes variáveis” (RISSO; SILVA; URBANO, 2006, p. 411).

Observemos a exemplificação a seguir:

Na minha opinião **acho que** acabar com esse problema é difícil, por que hoje em dia os governo não tao fazendo nada, nunca fizeram, fazem pouco, isso é uma tragedia e alguma das vez acaba em morte.

(R.R. T1)

**Eu acho que** as pessoas que praticam o Bullying uma Pessoa que não tem coração, e que maguam as pessoas sem saber, Merecem passar pelo mesmo Problema para saber.

(D.P. T1)

**Eu acho assim, que** o bullying não acontece só nas escolas, o bullying esta presente em todos os cantos. e que muitas pessoas que sofre bullying acaba fazendo besteira assim tendo confuções não so na escola mas tambem nas ruas.

(L.R. T1)

Muitas pessoas no Brasil, sofre de bullying, **bom acho que** de 100% da população 91% sofre por bullying. uma pesquisa feita em estados unidos aponta de uma classe de aula que tem 30 alunos 25% sofre bullying.

(E.F. T1)

Observamos nos exemplos que as unidades destacadas são “normalmente cristalizações usadas automaticamente no discurso, e não propriamente unidades formuladas ad hoc.” (RISSO; SILVA; URBANO, 2006, p. 412).

#### g) Variável 7 – Relação sintática com a estrutura oracional

Para Urbano (2006, p. 412), essa variável foi incluída para investigar a relação de dependência ou não das unidades em relação à estrutura gramatical da oração, ou seja, confirmar se elas desempenham ou não uma função específica determinada pela gramática tradicional. A conclusão foi a já esperada pelos pesquisadores: os MDs são unidades sintaticamente independentes. Vejamos no exemplo a seguir:

**Mas** tem pessoas também só porque gosta do mesmo sexo você acaba sendo agredido **mais** tem gente que aceita seu jeito agora tem outros que te olham com cara de nojo.

**Mais** tem gente que não faz nada porque tem medo dessa pessoa faça coisa pior **mais** como você cança você faz coisas piores **mais** coisa assim não deixe que faça com você fale para alguém que te ajude a enfrentar essas coisas que acontece no seu dia a dia.

(A.B.T1)

**Bom** queria deixar minha opinião de observadora de alguém que pratica o Bullying: Pare, isso pode ser legal pra você mas e a outra pessoa? Como você acha que ela se sente? Reflita sobre seus atos. Bullying é mais do que um ato de mau gosto, é idiotice **certo?**

(A.R. T1)

O que pode ser feito para acabar com esse problema é ou tirar o agressor da escola ou fazer ele provar do próprio veneno, Descubri o apelido dele **ai** ver se ele gostar **ai** si ele disser: Que não [...] esse seu amigo tbm tá que nem você triste a pessoa que faz bully é pq já sofreu na infância.

(M.O. T1)

Podemos perceber que as unidades destacadas, embora estejam integradas à estrutura oracional, não desempenham nenhuma função sintática, podendo ser retiradas ou substituídas pela pontuação, por exemplo. Isso reforça, portanto, a independência sintática dos MDs.

#### h) Variável 8 – Demarcação gráfica (Demarcação prosódica)

Mencionamos no início dessa análise que não teríamos condições de apontar a variável 8 (demarcação prosódica) pelo fato de estarmos lidando com textos escritos e não podermos, portanto, verificar pausas fonéticas, rebaixamento de tom de voz, variação melódica, ocorrências próprias do texto falado.

Decidimos, portanto, baseados no mesmo princípio da demarcação prosódica, analisar os textos levando em consideração o que chamaremos de “demarcação gráfica”.

Observamos na análise a ocorrência de sinais de pontuação (vírgula, ponto de exclamação) após o uso dos MDs. A utilização desses sinais de pontuação nos textos caracteriza uma percepção comunicativa dos produtores ao demarcarem as unidades usuais na fala com sinais gráficos próprios da escrita, como vemos nas ocorrências a seguir:

**Bom**, vou ser onesta já pratiquei este ato como tambem já fizeram bullying comigo. E extremamente aborecente para a pessoa que sofre com isso, se sente humilhada, pra baixo, desvalorizada, e a pessoa que pratica este ato se sente superior, esse é o ponto ser reconhecido como a superioridade.  
(A.R. T1)

**Então**, vamos acabar com o racismo?  
Vamos acabar com isso, tem muitas pessoas que sofrem, por causa disso, que não aceita isso que tá aconteço com ela, e faz justiça.  
(R.M. T1)

**Bom!** Bullying é uma coisa seria, aqui na escola acontece muito isso. Na minha opnião deveriamos ter palestras, conversa com psicologo. Porque bullying pode gerar consequencias maiores como daquele menino que entro na escola e saio atirando.  
(A.C. T1)

**Bom**, pra começo de conversa o bullying não é nada legal. Existem vários tipos de bullying, e eles vão de agressão verbal até o cyber bullying (bullying pela internet) entre outros. Eu já presenciei a prática do bullying várias veses e até já passei por isso.  
(L.A. T1)

Eu **acho assim**, que o bullyng não acontece só nas escolas, o bullying esta presente em todos os cantos. e que muitas pessoas que sofre bullyng acaba fazendo besteira assim tendo confuções não so na escola mas tambem nas ruas.  
(L.R. T1)

A leitura dos trechos aponta a tentativa de transposição de características da oralidade para a escrita por parte dos produtores do texto, como proeminência prosódica, entonação enfática e pausa, por exemplo, no início de um diálogo com o

interlocutor. Portanto, essas demarcações gráficas apontariam, aos moldes do que ocorre com as demarcações prosódicas, um “destaque” dos MDs em relação ao restante do conteúdo veiculado, confirmando, dessa forma, mais um traço variável que poderia caracterizar essas unidades.

Verificamos também a ocorrência de unidades semelhantes às dos trechos anteriores, as quais não apresentam o registro de qualquer sinal de pontuação após o seu uso.

**Bom** o bulliying é ato que acontece mais nas escolas, com aluno que são muito estudioso. O que eu **acho** disso que, é errado que, não precisa disso fica discriminando os outros como acaba com isso.

(R.M. T1)

**Bom** queria deixar minha opinião de observadora de alguém que pratica o Bullying: Pare, isso pode ser legal pra você mas e a outra pessoa? Como você acha que ela se sente? Reflita sobre seus atos. Bullying é mais do que um ato de mau gosto, é idiotice certo?

(A.R. T1)

eu nunca sofri bullying, **más** muita gente tem preconceito contra mim por eu ser negro, quando eu sento em algum banco em uma praça pessoas brancas se afastam de mim, **más** eu não devo nada a elas, **então** tente resolver isso e via sua vida corretamente.

(D.M. T1)

O bullying é tipo de agressão e também de varios apelido Que até, as vezes a pessoa Que tá fazendo, bullying com ela a pessoa provoca a outra. **então** ela poi um fim na quilo. [...] **então** a gente presica mais apespeita as pessoas.

(S.R. T1)

**Bom acho** que de 100% da pulação 91% sofre por bullying. uma pesquisa feita em estados unidos aponta de uma classe de aula que tem 30 aluno 25% sofre bullying.

(E.F. T1)

Nesses casos, não podemos afirmar se os produtores possuem ou não consciência comunicativa, no entanto percebemos apenas que os MDs foram utilizados sem a demonstração de qualquer pausa no ato comunicativo<sup>4</sup>.

#### i) Variável 9 – Autonomia comunicativa

Essa variável tem como propósito investigar a autonomia comunicativa dos MDs, ou seja, constatar se eles detêm ou não suficiência para constituírem

---

<sup>4</sup> Uma proposta de atividade de leitura em voz alta por parte dos autores dos textos poderia apontar se haveria a demarcação prosódica nesses trechos.

enunciados proposicionais por si só. Segundo Urbano (2006, p. 413), não se verificou a presença autônoma em si mesma dos MD, como é o caso das unidades destacadas nas ocorrências a seguir:

O que eu acho do ato de Bullying na escola? **Bom**, vou ser onesta já pratiquei este ato como também já fizeram bullying comigo. [...] **Bom** queria deixar minha opinião de observadora de alguém que pratica o Bullying: Pare, isso pode ser legal pra você mas e a outra pessoa? Como você acha que ela se sente? Reflita sobre seus atos. Bullying é mais do que um ato de mau gosto, é idiotice **certo**?

(A. R. T1)

As formas é dar atenção pro que as pessoas falam de você, **daí** se você dê atenção eles continuam colocando apelidos em você. [...] Tipo: um casal, o menino é negro e a menina é branca, **daí** as pessoas tem racismo por que é contra aquilo, fica chamando o casal de café com leite, gente isso não se faz, se isso fosse com você...

(R.M. T1)

O que pode ser feito para acabar com esse problema é ou tirar o agressor da escola ou fazer ele provar do próprio veneno, Descubri o apelido dele **aí** ver se ele gostar **aí** si ele disser: Que não [...] esse seu amigo tbm tá que nem você triste a pessoa que faz bully é pq já sofreu na infancia.

(M.O. T1)

pra não acontecer Bullying na escola devemos respeita o nosso próximo, escutar a opinião deles, ter más união entre os colegas, **e assim** vai. não precisa ser inteligente pra não cometer erro na escola mas sim compreensivo com os colegas.

(C.A. T1)

Os trechos apontam a ocorrência de vários MDs, os quais apresentam o traço comunicativamente não-autônomo, ou seja, sozinhos não constituem enunciados proposicionais.

#### j) Variável 10 – Massa fônica

Essa variável apresenta, como ponto de análise, a questão da massa vocabular ou configuração fônica da forma ou construção que caracteriza particularmente os MDs. Risso, Silva e Urbano (2006) afirmam que a observação do número de sílabas tônicas evidencia que as formas curtas são mais especificadoras do padrão básico dos MDs. Vejamos os exemplos a seguir:

Eu **acho assim**, que o bullying não acontece só nas escolas, o bullying esta presente em todos os cantos. e que muitas pessoas que sofre bullying acaba fazendo besteira assim tendo confuções não so na escola mas também nas ruas.

(L. R. T1)

Para a pratica do Bully não acontece mais os sofrendores devem falar para seus pais, ou responsaveis, **então** falar para os professores da escola para eles tomarem providencias sobre o fato acontecidos.

(J. V. T1)

As unidades destacadas nos trechos apresentam marcadores curtos, os quais possuem até três sílabas tônicas, confirmando, com isso, o forte estatuto de MD.

### 5.1.1 Análise dos marcadores discursivos basicamente sequenciadores e basicamente interacionais presentes nos textos pré-intervenção

Vimos, conforme os pressupostos de Risso, Silva e Urbano (2006), que o cruzamento das variáveis 2 e 3 (articulação de segmento do discurso e orientação da interação) mostra uma propensão para que a maioria dos MDs estudados se apresentem divididos entre duas tendências funcionais básicas: a de MDs basicamente sequenciadores e a de MDs basicamente interacionais.

#### 5.1.1.1 Marcadores discursivos basicamente sequenciadores presentes nos textos pré-intervenção

De acordo com Risso (2006), ao se acompanhar o movimento discursivo em textos falados, percebe-se a presença de um conjunto de palavras ou de locuções, as quais são responsáveis pela união das informações gradativamente liberadas ao longo da situação comunicativa e, ao mesmo tempo, pelo encaminhamento de pontos de vista assumidos em relação ao assunto no momento do ato interacional.

Os exemplos mais frequentes de unidades de articulação são: **agora, então, depois, aí, bem, bom, enfim, finalmente, quer dizer, por exemplo, assim, primeiro ponto... segundo... terceiro..., etc. e tal ...** Por vezes, essas formas surgem em ocorrências conjuntas como: **agora então, então aí, aí depois, mas então, mas aí, etc. e tal, então por exemplo...** Também podem ocorrer juntando-se com marcadores lexicais a fim de explicitarem, com maior clareza, os movimentos de encaminhamento, fechamento e retomada de tópicos discursivos como também a avaliação de peculiaridades contidas no interior da informação: **agora... o que eu acho é o seguinte;**; **bem, voltando ao assunto;** **então para terminar;** **então, resumindo;** **mas, como eu dizia há pouco,** entre outras ocorrências.

A seguir, veremos trechos dos textos escritos pelos alunos com a presença de MDs basicamente sequenciadores.

**Bom** o bullying é ato que acontece mais nas escolas, com aluno que são muito estudioso. O que eu **acho** disso que, é errado que, não precisa disso fica discriminando os outros como acaba com isso?! não ligando para eles e não dando cabimento ou procura a direção da escola pra ver se da jeito e eles para com isso e se não resolverem isso **aí** procura seus pais conta o que acontecendo na escola e o que os outros aluno estão fazendo com você **e etc...** porque tem que procura alguém para lhe ajuda?! porque pode acontece o pior, pode da depressão, você fica mal pode chega até se matar, já vi muitos casos assim, já assisti filmes, e a pessoa ou se matava ou ficava com depressão e depois ficava doida da cabeça, por isso é bom sempre se abri com uma pessoa, sua amiga ou com sua mãe pra elas pode ajudar você para não acaba acontecendo algo de grave. isso é o que **acho** que possa ser a solução!

(R. M. T1)

Bullying é um ato muito comum nas escolas nos dias de hoje ele é prejudicado por panelinhas de alunos que por maiorias das vez não tem ou não teve amor de mãe ou pai, eles fazem pelo fato de se sentirem só, **aí** eles vão e cometem com os outros que na maioria das vezes são nerd ou novatos, eles colocam apelido nada amorozo, chamam de palavrões e outras coisas, também eles batem na pessoa que é o alvo.

(A.M. T1)

O que pode ser feito para acabar com esse problema é ou tirar o agressor da escola ou fazer ele provar do proprio veneno, Descubri o apelido dele **aí** ver se ele gostar **aí** si ele disser: Que não [...] esse seu amigo tbm tá que nem você triste a pessoa que faz bully é pq já sofreu na infancia.

(M.O. T1)

Eles gostam de chamar atenção Eles não gosta de ver ninguém queto que começar a arrenga Puxa a orelha **aí** a criança chora

(A.T. T1)

**Então** queria deixar claro que bullying é coisa de muleque que quer se achar o "fodão" da escola para pegar as garotas, pensando que é bonito. Então para deixar bem claro essas pessoas que fazer estes tipos de malandragem vocês vão ganhar nada com isso, e sim perder. Não faça uma coisa que você não gostaria que fiseste em você.

(N.R. T1)

Com base nessas ocorrências, podemos constatar que os alunos fizeram uso de MDs sequenciadores. Percebemos que a presença dessas unidades na estrutura textual proporcionou sequência à ideia desenvolvida no texto e, em alguns casos, revelou a opinião do produtor.

Antes de verificarmos os MDs basicamente interacionais, mostraremos uma unidade que apareceu em alguns textos e que, a nosso ver, embora não esteja catalogada como MD sequenciador, cumpriu no texto essa função. Vejamos os exemplos:

então a partir disso ela se sente com um vazio dentro dela. **daí** ela tenta preencher esse vazio fazendo O Bullying.

(C.E. T1)

As formas é dar atenção pro que as pessoas falam de você, **daí** se você dê atenção eles continuam colocando apelidos em você. [...] Tipo: um casal, o menino é negro e a menina é branca, **daí** as pessoas tem racismo por que é contra aquilo, fica chamando o casal de café com leite, gente isso não se faz, se isso fosse com você...

(R.M. T1)

Mais também existem aquelas pessoas que fazem o bullying acontecer á si mesmo, zombam das pessoas, **daí** quando são com eles não aguenta.

(G.S. T1)

Risso (2006) descreve os MDs basicamente sequenciadores como um conjunto de palavras ou locuções que proporcionam ligação textual entre o conjunto de informações no decorrer da interação, além de efetuarem o encaminhamento das perspectivas adquiridas no decorrer da própria interação.

Podemos comparar os exemplos acima com o marcador aí presente nas ocorrências que seguem:

Bullying é um ato muito comum nas escolas nos dias de hoje ele é prejudicado por panelinhas de alunos que por maiorias das vez não tem ou não teve amor de mãe ou pai, eles fazem pelo fato de se sentirem só, **aí** eles vão e cometem com os outros que na maioria das vezes são nerd ou novatos, eles colocam apelido nada amorozo, chamam de palavrões e outras coisas, também eles batem na pessoa que é o alvo.

(A.M. T1)

O que pode ser feito para acabar com esse problema é ou tirar o agressor da escola ou fazer ele provar do proprio veneno, Descubri o apelido dele **aí** ver se ele gostar **aí** si ele disser: Que não [...] esse seu amigo tbm tá que nem você triste a pessoa que faz bully é pq já sofreu na infancia.

(M.O. T1)

Assim, verificamos que as unidades **daí** e **aí**, destacadas nas exemplificações acima, cumpriram a função de darem sequência às informações constantes no evento comunicativo.

#### 5.1.1.2 Marcadores discursivos basicamente interacionais presentes nos textos pré-intervenção

Acerca dos MDs basicamente interacionais, constatamos que são responsáveis pela orientação da interação interpessoal e pessoal. Segundo Urbano

(2006), as funções textuais desses marcadores podem apresentar os seguintes traços: fático de natureza imperativa e entonação exclamativa, fático de natureza ou entonação interrogativa, produzido após enunciado declarativo, fático de natureza e entonação interrogativa, produzido após enunciado interrogativo, *feedbacks*, início de respostas formais ou de comentários.

Vejamos um exemplo de MD interacional com traço fático de natureza ou entonação interrogativa, produzido após enunciado declarativo.

Bom queria deixar minha opinião de observadora de alguém que pratica o Bullying: Pare, isso pode ser legal pra você mas e a outra pessoa? Como você acha que ela se sente? Reflita sobre seus atos. Bullying é mais do que um ato de mau gosto, é idiotice **certo**?

(A.R. T1)

Percebemos que o produtor fez um questionamento logo após trazer uma informação de caráter declarativo. Inclusive, esse foi o único registro encontrado nos textos analisados.

A seguir, veremos exemplos em que o MD **mas** conduz a interação e age como sequenciador tópico. De acordo com Urbano (2006), esse marcador funciona de maneira retrospectiva e prospectiva, administra turnos e atua como operador argumentativo. Como mecanismo de tomada de turno, orienta e dá sequência ao diálogo.

O que podemos verificar nos exemplos a seguir:

**-Mas** ficamos nos perguntado, sera que o bullying vai acaba? até hoje varios países já tentaram responde, mas até agora a dúvida nunca foi respondida.

(E.F. T1)

**Mas** tem pessoas também só porque gosta do mesmo sexo você acaba sendo agredido **mais** tem gente que aceita seu jeito agora tem outros que te olham com cara de nojo.

**Mais** tem gente que não faz nada porque tem medo dessa pessoa faça coisa pior mais como você cança você faz coisas piores **mais** coisa assim não deixe que faça com você fale para alguém que te ajude a enfrentar essas coisas que acontece no seu dia a dia.

(A.B. T1)

**Mas** como eu disse não é legal, e tem que acabar, muitas vezes você pode achar que é um problema sem solução, mais tem sempre uma solução não é tarefa fácil mas se todos nós tentarmos juntos a gente consegue.

(L.A. T1)

Muitas das vezes os colegas de sala de aula fica esculanbado agente na sala de aula e nós revida, **más** na verdade nós tinha Que chegar na professora dizer **más** não agente faz e esculanbar más ainda. Eu fico me perguntando: por Quê Que nós não fazemos as coisas certas.

(C.A. T1)

Nesses trechos, constatamos a diversidade de ocorrência do MD **mas**, corroborando com Urbano (2006, p. 515) ao declarar que “esse marcador é um dos mais férteis em termos de matrizes funcionais”.

Considerando a discussão empreendida até aqui a respeito dos pressupostos teóricos da perspectiva textual-interativa e a confirmação de que as estruturas encontradas nos textos escritos do gênero artigo de opinião são MDs prototípicos, comprovamos a hipótese do emprego de marcas de oralidade na escrita e, além disso, justificamos a intervenção que aponta a necessidade de substituição das marcas de oralidade por elementos próprios da escrita formal.

## 5.2 ANÁLISE DOS TEXTOS PÓS-INTERVENÇÃO

No tópico anterior, analisamos os MDs presentes nos textos escritos dos alunos. Vimos, por meio da observação das variáveis e de seus respectivos traços, que as unidades utilizadas pelos alunos apresentavam características próprias dos MDs, ratificando, com isso, nossa hipótese inicial de que os aprendizes fazem uso dessas unidades discursivas em textos de escrita formal, como o artigo de opinião, por exemplo.

Como já mencionamos, essa hipótese foi o que nos motivou a propor uma atividade de intervenção, descrita e apresentada na seção 4.2, a qual tem como propósito despertar nos alunos a conscientização acerca do uso inadequado de registros próprios da fala informal, no caso específico os MDs em textos de escrita formal.

Mencionamos também que nossa pesquisa apresenta como fundamento principal a perspectiva textual-interativa, a qual se ocupa do estudo da língua em uso, nas diversas situações comunicativas.

Conforme aponta Jubran (2006), para a perspectiva textual-interativa, os fatores pragmáticos presentes na ação verbal não são externos à produção textual, mas fazem parte da formulação interacional do texto, sendo observáveis na

materialidade textual. Em outras palavras, na interação verbal, fatores pragmáticos atuam na constituição do texto, razão pela qual, sob essa perspectiva:

[...] toma-se o texto como objeto de estudos, para dele depreender regularidades particularizadoras das formas de processamento das estratégias e mecanismos de estruturação textual e das correspondentes funções pragmático-textuais. (JUBRAN, 2006, p. 31-32).

A seguir, procedemos à análise de 4 (quatro) textos os quais foram produzidos pelos alunos, após a atividade de intervenção, no decorrer de duas aulas.

Como já apresentado na seção 4.2, o texto pós-intervenção teve como tema: “O que falta à escola para se tornar um ambiente mais atrativo para os alunos?” Da mesma forma proposta na produção do texto pré-intervenção, os alunos teriam que produzir um artigo de opinião. No total, 58 alunos redigiram o novo texto.

Após a leitura e a análise dos textos pós-intervenção, verificamos que a maioria dos alunos apresentou uma nova postura de escrita. Os textos, após a atividade interventiva, demonstraram um produtor com uma linguagem mais distante da fala informal e mais próxima da escrita formal, sobretudo, pelo fato de os marcadores discursivos terem sido substituídos por elementos linguísticos como substantivos, pronomes, verbos, palavras sinônimas ou quase sinônimas e também pelo uso da pontuação. Mesmo assim, ainda tivemos a ocorrência dos MDs em 4 (quatro) textos.

Para esse momento, reproduziremos os textos na íntegra. Isso facilitará a percepção dessa nova postura de escrita.

A escola para se tornar um ambiente mais atrativo para os alunos, precisa primeiramente por brincadeiras ou algum esporte na hora do intervalo. Isso iria deixar a escola mais atrativa e ate mais interessante.

Sobre os problemas na escola, são as coisas mais faladas na escola (por alunos e professores). Até porque é um caso serio, esses ventiladores, bebedores e computadores, são os mais tocados na escolas e para resolver estas coisas precisamos da ajuda do governo, porem uma coisa muito dificil.

Sobre os ventiladores, precisamos de novos, portanto não conseguimos pedir ajuda aos gremistas, até porque eles tem o direito de ir na direção para cobrar estas coisas.

A respeito dos bebedores, sinceramente aquilo é uma imundissa, até porque já vi gatos mijando nos bebedores, minhoca andando por cima onde o povo tocam a boca e incetos passando por cima. Deveriam toda vez que

os alunos fossem para a sala assistir aula, botarem um saco tampando aquelas coisas e tirassem so no intervalo.

Computadores precisam ser trocados até porque estou no colegio a 4 anos e nunca vi trocarem aqueles computadores. Naquela sala prece que tem entre 10 a 15 computadores e só 9 prestam.

Estas coisas podemos mudar, basta querer porque tudo é possível. Isto é só falta de esforço, mas se todos nós nos unirmos e ir atrás, nos conseguiremos e tambem levamos os estudos mais a serio<sup>5</sup>.

(N.R. T2)

Nesse texto, verificamos que o produtor, embora apresente uma composição com vários equívocos de ordem gramatical, engendrou-a visando a atender ao que foi solicitado na proposta. Inclusive inicia o texto, praticamente, recuperando a temática na íntegra.

Percebemos, por exemplo, que ele fez uso da primeira pessoa, como podemos ver em:

...para resolver estas coisas **precisamos** da ajuda do governo. ... já **vi** gatos mijando nos bebedores,...; **estou** no colegio a 4 anos e nunca **vi** trocarem aqueles computadores. Estas coisas **podemos** mudar... mas se todos nós nos **unirmos** e ir atrás, nos **conseguiremos** e tambem **levamos** os estudos mais a serio.

Todavia, constatamos que não houve a utilização do MD **acho**, tão presente em diversos textos pré-intervenção. Isso evidencia a aquisição da percepção de que o emprego da primeira pessoa (apesar de alternar formas no singular e no plural), como tratado na intervenção, já caracteriza a subjetividade do escritor.

A linguagem utilizada é simples e compreensível. Entendemos perfeitamente qual a opinião do produtor sobre a escola e o que precisa ser feito para torná-la mais atrativa e interessante para os alunos. Embora apresente repetições como “Sobre”/“Sobre”, logo a seguir, faz uso de expressões como “a respeito”, demonstrando, com isso, a percepção da necessidade do uso de sinônimos como estratégia de referenciação.

Vejamos o texto seguinte:

Na minha escola, presica muda muitas coisas. Como colocar espelho novamente nos banheiros, variar as merenda no refeitório, almentar o horário de intervalo, colocar lixeiro nas sala de aula voltar as caixinhas de

<sup>5</sup> Como apontado, utilizamos os textos conforme foram escritos pelos alunos. Não houve correção gramatical ou textual.

som nos intervalo, colocar o raimundo novamente na hora do intervalo para quem não merenda no refeitório, melhorar os ensinios dos professores, com mais explicações, colocar o segundo tempo dinovo para melhorar os aprendizado dos alunos, principalmente de matemática e português e também inglês.

Tem muitas escolas porai que não tem merenda, não tem ensino completo por falta de professores por causa de pagamentos. Mas todas as escolas precisa de um bom ensino por que o que tem mais de importante na vida é o estudo porque sem ele, hoje em dia não somos mais nada.

(A.M. T2)

O produtor desse texto foi bem objetivo em suas colocações. Também utilizando uma linguagem simples, declarou o que é essencial para a escola se tornar um ambiente agradável para os alunos. Fez a explanação das necessidades por meio do uso do verbo no infinitivo, mostrando, com isso, sequência do pensamento, embora faça emprego repetitivo da forma verbal “colocar”. Além disso, deu sequência ao texto, utilizando-se, em muitos momentos, da pontuação, no caso, a vírgula, conforme proposto na intervenção, para a substituição de MDs basicamente sequenciadores. Vale destacar também a presença de construções circunstanciais de finalidade e de justificativa. Observemos as seguintes passagens:

**para quem não merenda** no refeitório, **para melhorar** os aprendizado dos alunos **por que** o que tem mais de importante na vida é o estudo **porque** sem ele, hoje em dia não somos mais nada.

Essas construções reforçaram o processo argumentativo e proporcionaram a sequência textual. Segundo Koch (1999, p. 49), a coesão sequencial “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto, [...] diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir”. Nesse sentido, essa forma de coesão se constitui pela recorrência de palavras, de estruturas, de conteúdos semânticos, de recursos fonológicos, de tempo e de aspecto verbal. Outrossim, é marcada pelos conectivos (geralmente conjunções), que determinam diferentes relações significativas entre as orações, os períodos, os parágrafos e partes do texto.

Mais uma vez, não encontramos o registro dos MDs utilizados nos textos pré-intervenção.

Apreciemos o texto seguinte:

A escola é uma instituição de ensino que da futuro melhor para as pessoas sejam elas crianças, adultos e até idosos.

Os problemas da escola são que Algumas delas são muito precarias e os alunos não dão valor aos estudos por causa disso, alguns deles tem muita diFiculdade para chegar até a escolas, eles enFrentam muitas coisas ruins, alguns deles pegam pal de arara, carroças e alguns ainda tem que andar muito tempo a pé e isso acaba inFluênciando os alunos a se desenteressarem dos estudos e acabam saindo da escola e isso Fica ruin pras Famílias.

Para melhorar a escola não depende de uma, duas ou três pessoas precisam de várias des da secretaria, diretor, alunos e empregados. Uma dica que eu daria é que Fizecem mais quadras e que os alunos se respeitem mais pois a muita violência nas escolas hoje em dia.

(F.C. T2)

Após a leitura do texto, constatamos a progressão das ideias e uma boa informatividade, a qual foi concretizada no instante em que houve menção às dificuldades enfrentadas pelos alunos para chegarem à escola. Observemos a passagem:

...alguns deles tem muita diFiculdade para chegar até a escolas, eles enFrentam muitas coisas ruins, alguns deles pegam pal de arara, carroças e alguns ainda tem que andar muito tempo a pé..

As informações presentes na passagem foram organizadas por meio do emprego da vírgula e da conjunção **e**.

O produtor também fez uso de estruturas linguísticas adequadas por meio da coesão referencial ao retomar elementos já citados como podemos verificar em:

A escola é uma instituição de ensino que no futuro melhor para as pessoas sejam **elas** crianças, adultos e até idosos. ... e os alunos não dão valor aos estudos por causa **disso**, alguns **deles** tem muita dificuldade...

O emprego dessas construções contribuiu para orientar o leitor em relação aos referentes presentes no texto. Essas construções denotam a presença de elementos linguístico-discursivos interligados na superfície textual, formando, com isso, sequências veiculadoras de sentido.

Mais uma vez, os MDs não foram empregados no texto. Isso reforça o entendimento acerca da necessidade de se adequar o discurso ao formato do gênero selecionado para a interação, considerando que cada gênero possui um formato próprio, “isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas da construção de um todo” (BAKHTIN, 2003, p. 282).

Analisemos o próximo texto.

A escola é um lugar onde as pessoas deve frequentar desde pequenininho, um lugar onde se aprende a ler e a escrever e uma educação melhor fora de casa.

Em muitas escolas, as condições são precárias, em tempos de chuva os aluno não tem aula por conta que a escola fica alagada em outras escolas não tem cadeira os alunos axitem aula no chão.

Na minha escola, não e tudo cheio de problema, mas algumas vezes presizam ser mudados, como a limpeza e os matos.

É direito de todos os alunos ter uma escola com um ambiente mais atrativo, com aulas de campo escola com bibliotecas, quadra de futebol e de volei separadas.

(L.R. T2)

Embora tenha cometido equívocos de ordem gramatical, o produtor fez uso da pontuação com o intuito de proporcionar coesão ao texto. Além disso, utilizou outras estruturas iniciando os parágrafos como: “Em muitas escolas,” “Na minha escola,” O uso dessas estruturas contribuiu para dar sequência às ideias apresentadas na produção, buscando situar o leitor no ambiente mencionado no texto, no caso, a escola.

Além disso, empregou expressão de caráter locativo como “lugar onde”, a qual foi reescrita no mesmo parágrafo.

A escola é um **lugar onde** as pessoas deve frequentar desde pequenininho, um **lugar onde** se aprende a ler e a escrever e uma educação melhor fora de casa.

Essa reescrita não configura repetição, mas uma retomada e uma ratificação da informação exposta no parágrafo introdutório.

Constatamos mais uma vez o não uso dos MDs. As estruturas linguísticas presentes no texto cumpriram o papel de repassar ao leitor as informações acerca da temática e de orientá-lo na sequenciação lógica, correspondendo aos parâmetros de uso da língua escrita formal.

Após a leitura e a análise dos textos pós-intervenção, verificamos a adoção de uma nova postura de escrita na produção dos alunos. Essa nova postura pode ser constatada no uso de elementos linguísticos adequados ao contexto comunicativo, como o léxico, os aspectos gramaticais na organização e na sequência das informações (embora tenhamos atestado inadequações de outras

naturezas, que não constituem foco da pesquisa), na construção das orações, períodos e parágrafos, ou seja, a composição estrutural foi organizada no sentido de garantir os efeitos pretendidos, o que corresponde à afirmação de Bakhtin (2004, p. 92): “o sistema linguístico é produto de uma reflexão sobre a língua [...]. O locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas [...] num dado contexto concreto”.

Como já dissemos, alguns alunos ainda produziram textos com a presença dos MDs, o que veremos na seção seguinte, quando mostrarmos o comparativo entre textos. No entanto, verificamos que a atividade interventiva obteve êxito a partir do momento em que despertou nos alunos a necessidade de refletir sobre o uso da língua em suas produções.

### 5.3 COMPARATIVO ENTRE TEXTOS ESCRITOS PRÉ-INTERVENÇÃO E PÓS-INTERVENÇÃO

No início desse capítulo, fizemos a análise dos textos escritos pré-intervenção. Destacamos os MDs os quais foram utilizados pelos alunos e os analisamos conforme a perspectiva textual-interativa os concebe, baseando-nos nos pressupostos de Jubran (2006), Risso, Silva e Urbano (2006).

No tópico anterior, analisamos 4 textos pós-intervenção. Esses textos foram apresentados na íntegra com o intuito de expor a totalidade dos elementos linguísticos utilizados e a completude das informações. Além disso, pretendemos aferir a efetividade da proposta interventiva.

Agora fazemos o comparativo entre os textos pré-intervenção e pós-intervenção. Para essa comparação, utilizamos as produções escritas por 4 alunos nos dois momentos: pré e pós<sup>6</sup>. Semelhantemente ao tópico anterior, apresentamos os textos na íntegra e realizamos uma análise confrontando as produções, com destaque para as unidades discursivas empregadas e para as estratégias utilizadas na elaboração das composições textuais<sup>7</sup>.

Vejamos os textos.

**Bom** o bulliyng é ato que acontece mais nas escolas, com aluno que são muito estudioso. O que eu **acho** disso que, é errado que, não precisa

<sup>6</sup> Utilizaremos T1 para textos pré-intervenção e T2 para textos pós-intervenção.

<sup>7</sup> Os MDs estarão destacados em negrito.

disso fica discriminando os outros como acaba com isso?! não ligando para eles e não dando cabimento ou procura a direção da escola pra ver se da jeito e eles para com isso e se não resolverem isso **aí** procura seus pais conta o que acontecendo na escola e o que os outros aluno estão fazendo com você e **etc...** porque tem que procura alguém para lhe ajuda?! porque pode acontece o pior, pode da depressão, você fica mal pode chega até se matar, já vi muitos casos assim, já assisti filmes, e a pessoa ou se matava ou ficava com depressão e depois ficava doida da cabeça, por isso é bom sempre se abri com uma pessoa, sua amiga ou com sua mãe pra elas pode ajudar você para não acaba acontecendo algo de grave. isso é o que **acho** que possa ser a solução!

(R.M.T1)

A escola é um local para estuda para você aprende e ter mais conhecimento sobre as coisas, para você lá no futuro ser alguém na vida um bom advogado uma boa médica, arquiteta, pra você ter cultura ter uma boa conversa, mais um dos maiores problema nas escolas são falta muito professor não há uma boa estrutura, tem que ter uma melhoria, tem que ter passeios para teatros, zoológico ou até mesmo para o museu uma coisa diferente, uma boa melhoria para as merendas, ter mais cardápio com outras opções, ampliar mais a escola para ter mais áreas de lazer pra jogos algum esporte...

Um dos maiores dos problemas da escolas são os alunos com falta de interesse de estudar e só vai para a escola pra fazer bagunça ou até mesmo fazer bulling com os colegas, o mais errado é que os diretores das escolas é que eles não punir eles que fazem bagunça.

(R.M. T2)

Comparando os dois textos, embora ainda se mantenham os equívocos de ordem gramatical, os quais não constituíam foco da intervenção, percebemos uma mudança no processo de escrita. No T1, o produtor fez uso de vários MDs objetivando sinalizar opinião (**acho**), sequenciar informações no decorrer da interação do texto (**aí, e, e etc..**) articular segmentos na organização tópica estabelecendo aberturas: (**Bom**).

Expusemos no tópico 5.1 o detalhamento de todas essas unidades, explicitando as variáveis que esses MDs representam e seus respectivos traços.

Ao lermos o T2, notamos uma proposta de escrita diferente adotada pelo produtor. Os MDs utilizados no T1 não foram mais registrados no T2. Isso não quer dizer que eles simplesmente desapareceram, mas, sim, que foram utilizadas novas estratégias para a composição do texto, ou seja, houve o uso dos sinais de pontuação (vírgula, ponto final,) dos elementos coesivos (**ou até, e, “mais”**) e de formas verbais, principalmente no infinitivo (**ter, ampliar, ser, fazer**).

O emprego, embora repetitivo, da forma verbal “ter” contribuiu para a progressão das ideias do texto. Em vez de utilizar os MDs **aí, acho, e etc.**, o

produtor priorizou as informações ao destacar quais as melhorias são necessárias para tornar o ambiente escolar mais atrativo.

Observemos a passagem:

**tem** que **ter** uma melhoria, **tem** que **ter** passeios para teatros, zoológico ou até mesmo para o museu uma coisa diferente, uma boa melhoria para as merendas, **ter** mais cardápio com outras opções, ampliar mais a escola para **ter** mais áreas de lazer pra jogos algum esporte...

Diante disso, constatamos que o texto mantém um nível de progressão, a qual permanece na abertura do parágrafo subsequente ao ser informado um novo dado: os problemas da escola. Observemos:

**Um dos maiores dos problemas da escolas** são os alunos com falta de interesse de estudar e só vai para a escola pra fazer bagunça ou até mesmo fazer bulling com os colegas, o mais errado é que os diretores das escolas é que eles não punir eles que fazem bagunça.

Essa nova informação somou-se às demais informações expostas na produção. Segundo Costa Val (1999, p. 23), a progressão acontece quando o texto apresenta “a soma de ideias novas às que já vinham sendo tratadas”.

Dessa forma, averiguamos a sequência do texto e a exposição de ideias sem a presença de MDs típicos das situações de oralidade. Vale destacar que esse é o propósito principal da atividade interventiva: despertar nos alunos a conscientização acerca do uso inadequado de registros próprios da fala informal, no caso específico os MDs, em textos de escrita formal. O despertar dessa conscientização fez com que o produtor utilizasse outros recursos linguísticos, dos quais já é conhecedor, para engendrar a sua produção.

Observemos agora o texto seguinte:

O que eu **acho** do ato de Bullying na escola? **Bom**, vou ser onesta já pratiquei este ato como tambem já fizeram bullying comigo. E extremamente aborecente para a pessoa que sofre com isso, se sente humilhada, pra baixo, desvalorizada, e a pessoa que pratica este ato se sente superior, esse é o ponto ser reconhecido como a superioridade. Eu **acho** que poderia melhorar nas escolas tipo mais palestras, mais atenção dos professores aos alunos e punições, Porque de fato a pessoa que pratica o bullying também quer ser o centro das atenções, quer ser o “Fodão” como dizem. Gostaria que tivéssemos nas escolas aulas sobre o assunto, mais não só esse assunto e sim todo o tipo de assunto que concientize os alunos a não fazer coisas erradas ou seja cometerem, pararem. **Bom** queria deixar minha opinião de observadora de alguém que pratica o Bullying: Pare, isso pode ser legal pra você, **mas** e a outra pessoa? Como você acha que ela se

sente? Reflita sobre seus atos. Bullying é mais do que um ato de mau gosto, é idiotice **certo?**

(A.R. T1)

Na escola onde eu estudo, tem um ensino muito bom comparando com várias outras que conheço, porém poderia melhorar, atrair mais os alunos com novas atividades, ter mais palestras para tentar fazer com que a violência fique em extinção nesse ambiente, onde a violência ainda está muito presente. Poderiam criar e aplicar novos métodos para prender mais os alunos às aulas, não que as aulas sejam ruins ou coisa assim, mas variar um pouco ajudaria muito. Utilizar mais as quadras com mais aulas de Educação Física também seria uma ótima ideia, **claro** que com exercícios e atividades para praticar, e não ficar nas arquibancadas olhando para o nada, até porque Ed. Física é uma aula e como todas as aulas precisa ser aplicada e praticada. Poderiam também investir em aulas de música, teatro, dança entre outras. Teatro poderia ser uma ótima ideia para ajudar os alunos a perder um pouco a timidez na hora de apresentar trabalhos escolares nas salas de aula. Se houve-se essas mudanças com certeza a escola se tornaria melhor aos olhos dos alunos.

(A.R. T2)

Novamente, percebemos uma postura de escrita diferenciada entre o T1 e o T2. No T1, o produtor utilizou diversos MDs como **acho, bom, mas, certo?** com o fito de dar sequência às informações presentes no texto. Verificamos também o MD interacional **certo?** bastante recorrente em textos falados informais.

Já no T2, houve o emprego de sinais de pontuação (vírgula, ponto final), além de conectores como **porém, ou, mas, e, se**, importantes para proporcionar a coesão sequencial. Vejamos as passagens:

Na escola onde eu estudo, tem um ensino muito bom comparando com várias outras que conheço, **porém** poderia melhorar... ...não que as aulas sejam ruins **ou** coisa assim, **mas** variar um pouco ajudaria muito... ... com exercícios e atividades para praticar, **e** não ficar nas arquibancadas olhando para o nada, até porque Ed. Física é uma aula **e** como todas as aulas precisa ser aplicada **e** praticada.

Segundo Koch (1999, p. 49), a coesão sequencial “diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto, [...] diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir”.

Assim, detectamos a manutenção da ideia de sentido adotada pelo produtor, sem necessitar recorrer aos MDs, mesmo observando a presença da primeira pessoa no início do parágrafo introdutório: “Na escola onde **eu** estudo”.

Além desses elementos linguísticos, no T2, constatamos a ocorrência da coesão referencial, a qual se dá por meio da retomada de elementos já citados no texto ou que ainda serão citados. Verifiquemos essas ocorrências:

Na escola **onde** eu estudo, tem um ensino muito bom comparando com **varias outras que** conheço, porém poderia melhorar, atrair mais os alunos com novas atividades, ter mais palestras para tentar fazer com que a violência fique em extinção **nesse ambiente, onde** a violência inda está muito presente. Poderiam também investir em aulas de música, teatro, dança entre outras. Se houve-se **essas** mudanças conserteza a escola se tornaria melhor aos olhos dos alunos.

Nessas passagens, percebemos como o uso desses elementos linguísticos favoreceu o entendimento do propósito comunicativo do texto. A utilização dos pronomes e da sinonímia proporcionou a interligação dos elementos linguístico-discursivos constantes na superfície textual.

Ainda no T2, o produtor fez uso de um MD interacional, o qual não apareceu no T1. Vejamos a passagem:

Utilizar mais as quadras com mais aulas de Educação Física também seria uma ótima idéia, **claro** que com exercicios e atividades para praticar...

Embora essa unidade com estatuto de MD tenha sido registrada no texto pós-intervenção, isso não invalida a eficácia da atividade interventiva, haja vista percebermos a diminuição significativa na utilização dos MDs.

Analisemos os textos abaixo:

Tema: Como solucionar o problema do bullying na escola?

**Bom**, pra começo de conversa o bullying não é nada legal. Existem vários tipos de bullying, e eles vão de agressão verbal até o cyber bullying (bullying pela internet) entre outros. Eu já presenciei a prática do bullying várias vezes e até já passei por isso.

Ao contrário do que está escrito no título da redação, não acontece apenas na escola, pode acontecer em qualquer lugar, seja na rua, ou mesmo numa entrevista de emprego pois até o racismo é uma forma de bullying que por mais orrivel como parece vai ficando mais comum a cada dia.

**Mas** como eu disse não é legal, e tem que acabar, muitas vezes você pode achar que é um problema sem solução, mais tem sempre uma solução não é tarefa fácil mas se todos nós tentarmos juntos a gente consegue.

Pra solucionar esse problema é preciso amizade, é preciso união, é preciso companherismo e compreensão, Mas acima de tudo é preciso o Amor ao próximo e com todos esses valores a PAZ reinará.

(L.A. T1)

A escola é um ambiente onde se aprende a dar os primeiros passos para uma longa jornada, é lá onde se aprende a ler e a escrever, é lá onde se aprende a conviver com as pessoas naturalmente sem importar cor,

cabelo ou aparência, e mesmo sendo um lugar para tantos aprendizados ainda hoje apresentam grandes problemas.

Na minha escola nós temos problemas, não são tantos como os das escolas que retratam nos jornais, onde os alunos não tem merenda, onde os alunos não possuem fardamento, onde se chover inunda a escola onde muito até nem tem um ambiente pra chamar de escola, os nossos problemas são bem diferentes, mas por conta desses problemas a escola se torna um lugar nada agradável aos alunos.

Portanto a escola precisa mudar um pouco, precisa de mais limpeza, e de programações diferentes, como aulas de campo ou uma visita a informática pra sair da velha rotina chata.

**Enfim** eu não tenho muito o que “reclamar” da escola, pelo contrário as pessoas estão reclamando de barriga cheia, pois a vista de muitas escolas a nossa realmente é ótima.

(L.A. T2)

Ao observarmos o T1 e o T2 de L.A., constatamos uma melhoria na organização do T2. No T1, verificamos o uso do MD sequenciador **bom** reforçado pela expressão típica da fala informal “**pra começo de conversa**” e do MD interacional **mas**. Apesar de o T2 ter apresentado o MD sequenciador **enfim**, fazendo a abertura do parágrafo conclusivo, podemos atestar o êxito da atividade interventiva.

Em vez de iniciar o texto com “**Bom, pra começo de conversa**”, o produtor utilizou um substantivo (a escola), o qual é retomado pelos advérbios **lá** e **onde**. Observemos:

A escola é um ambiente **onde** se aprende a dar os primeiros passos para uma longa jornada, é **lá onde** se aprende a ler e a escrever, é **lá onde** se aprende a conviver com as pessoas...

Fez uso da pontuação e de conectores como **mas, portanto, ou, pois**, os quais propiciaram a sequência do texto, além disso, empregou um quase sinônimo ou nome genérico a fim de recuperar o substantivo *escola*.

... conviver com as pessoas naturalmente sem importar cor, cabelo **ou** aparência ... ... os nossos problemas são bem diferentes, **mas** por conta desses problemas a escola se torna um **lugar** nada agradável aos alunos. **Portanto** a escola precisa mudar um pouco... ... as pessoas estão reclamando de barriga cheia, **pois** a vista de muitas escolas a nossa realmente é ótima.

A notória repetição do vocábulo “onde”, mostrada a seguir, caracteriza o aspecto motivador de circunstância locativa, haja vista o produtor estar fazendo referência ao ambiente escolar.

Na minha escola nós temos problemas, não são tantos como os das escolas que retratam nos jornais, **onde** os alunos não tem merenda, **onde** os alunos não possuem fardamento, **onde** se chover inunda a escola **onde** muito até nem tem um ambiente pra chamar de escola....

Verifiquemos os textos seguintes:

### O problema do bullying

O bullying é uma coisa que não pode acontecer nas escolas porque isso não é certo fazer com as pessoas por que fazer bullying não leva a nada como bater chingar e bater por que tudo que você faz um dia lá na frente você paga.

Por que não legal bater e chingar as pessoas porque você não gosta se fizesse isso com você porisso como você não gosta que faça com então não faça com as pessoas porque um dia a pessoa cança de sofrer bullying e acaba fazendo coisa que não deve fazer.

**Mas** tem pessoas também só porque gosta do mesmo sexo você acaba sendo agredido **mais** tem gente que aceita seu jeito agora tem outros que te olham com cara de nojo.

**Mais** tem gente que não faz nada porque tem medo dessa pessoa faça coisa pior mais como você cança você faz coisas piores **mais** coisa assim não deixe que faça com você fale para alguém que te ajude a enfrentar essas coisas que acontece no seu dia a dia.

(A.B. T1)

A escola seria muito se colocasse mais ventiladores nas salas de aula por que os alunos não aguentam o calor na sala **mais** fora isso a escola muito legal e os professores ensinam muito os alunos **mais** os banheiros tem que ser muito mais limpo e quando chove molham os cadernos e os bebedouros todos sujos cheios de Bisinhos chega as pessoas não sentem nem vontade de Beber água.

**Mais** tem muitas escolas que são muito piores por que não tem condições de botar ventiladores nem bebedor nas escolas como eu disse, não tem caderias para centar nem luz **mais** a escola que eu estudo e muito legal só precisa melhorar um pouco mais nas goteiras e na ventilação.

(A.B. T2)

Após a leitura do T1 e do T2 do aluno de iniciais A.B., constatamos que o produtor pouco evoluiu em sua produção. É interessante registrar que os mesmos MDs interacionais apareceram nos dois momentos da escrita. Nesse caso, vimos que a atividade interventiva não atingiu o seu propósito de despertar no produtor uma consciência acerca da utilização inadequada dos MDs em texto de escrita formal, o que é preocupante, haja vista esse aluno se encontrar na nona série do Ensino Fundamental II, almejando sua ida para o Ensino Médio. Aqui, constatamos a necessidade de um trabalho mais direcionado e com mais tempo de execução.

Com a comparação entre todos esses textos, comprovamos a necessidade de mais atividades direcionadas para a sala de aula. A análise das produções, sobretudo, antes da atividade de intervenção, constatou como muitos alunos encontram-se distantes de conseguirem engendrar textos que requerem a escrita formal.

No entanto, confirmamos a possibilidade de despertar nos aprendizes a consciência acerca do uso adequado dos elementos linguísticos. Como professores, é importante que intermediemos a compreensão de que a língua deve se adequar ao gênero, ao interlocutor, ou seja, ao contexto de circulação do texto.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se dedicou ao estudo dos registros da fala informal, com foco nos marcadores discursivos (MDs), presentes nos textos escritos formais de duas turmas de 9ª série do Ensino Fundamental II da Escola de Ensino Fundamental e Médio Arquiteto Rogério Fróes. Além disso, houve a propositura de uma atividade de intervenção com o intuito principal de despertar nos alunos a consciência no tocante ao uso adequado da língua falada e da língua escrita nas mais variadas situações comunicativas.

A realização desta pesquisa confirmou aquilo que era nossa hipótese inicial: a presença dos registros próprios da fala informal, especificamente dos MDs, em textos de escrita formal, como o artigo de opinião, e a necessidade de um trabalho ordenado de organização da fala e da escrita no ambiente escolar.

A análise do *corpus* não poderia ser realizada sem um aporte teórico sobre a língua falada e a língua escrita. Com base nas reflexões feitas e nos estudos realizados, verificamos que essas duas modalidades possuem valores sociais diferentes, mas complementam-se, haja vista as soluções encontradas na fala para a realização da língua influenciarem a escrita, a qual, culturalmente, é reforçada pela escola e pelos meios que a consideram um privilégio.

Por meio da análise dos textos pré-intervenção, constatamos a presença de vários MDs nas produções escritas formais dos alunos. Isso revela a existência de uma correlação entre fala e escrita, na medida em que os aprendizes incorporam em suas produções escritas características próprias da língua falada distensa, demonstrando que elas pertencem ao seu repertório linguístico, sendo, portanto, de emprego no ambiente familiar e informal. Os alunos utilizam em seus textos escritos variedade de língua que trazem de sua comunidade social de origem, permanecendo a sua utilização nas mais diversas situações comunicativas em que se encontram envolvidos.

A análise dos textos permitiu ainda a percepção de que os alunos, por não conseguirem diferenciar os aspectos específicos das modalidades de uso da língua falada e da língua escrita, utilizaram os marcadores discursivos com a finalidade de emitirem sua opinião e de darem sequência ao texto.

No tocante à observação dos marcadores discursivos, algumas considerações podem ser feitas como: são fenômenos linguísticos que atuam como

elemento de orientação discursiva, isto é, auxiliam no desenvolvimento interacional dos falantes, estabelecendo nexos de coesão discursivos; não apresentam uma função específica, pré-estabelecida, durante o discurso, haja vista um mesmo MD poder desempenhar concomitantemente várias funções. Em virtude de sua multifuncionalidade, corrobora-se que os MDs não se limitam a um gênero textual específico, como considerado em estudos preliminares, os quais utilizavam a nomenclatura **marcadores conversacionais**, restringindo, assim, a sua ocorrência à conversação.

A análise dos textos produzidos após a atividade interventiva evidenciou a adoção de uma nova postura de escrita dos alunos, a qual proporcionou uma adequação de suas produções à modalidade e ao gênero. Essa adequação pode ser atribuída mais especificamente ao uso de elementos linguísticos adequados ao contexto comunicativo, como o léxico, os aspectos gramaticais na organização e na sequência das informações (embora tenhamos constatado inadequações de outras naturezas, que não constituíam foco da pesquisa), na construção das orações, períodos e parágrafos, ou seja, a composição estrutural foi organizada no sentido de garantir os efeitos pretendidos.

Dessa forma, ratificamos a necessidade de um trabalho ordenado que trate da relação fala-escrita, o qual permita ao aluno uma postura consciente diante dos diversos gêneros textuais, bem como o uso adequado dos marcadores discursivos nas diferentes modalidades da língua.

O presente estudo teve a preocupação em revelar que, embora exista interesse por parte de alguns professores em considerar a relação fala-escrita, é necessário ultrapassar os limites instituídos em sala de aula e transpor situações do cotidiano do aluno para a escola.

A maior pretensão desse estudo foi despertar nos aprendizes a consciência acerca do uso adequado dos elementos linguísticos. Como professores, é importante que intermediemos a compreensão de que a língua deve se adequar ao gênero, ao interlocutor, ou seja, ao contexto de circulação do texto. Embora seja uma orientação do MEC, observamos a existência de um ensino centrado apenas na modalidade escrita da língua, ignorando e negligenciando a importância da língua falada.

Pelo fato de se tratar de um estudo sobre um tema, o qual ainda apresenta muito a desvendar, sobretudo, pela perspectiva adotada, alguns aspectos podem não ter sido analisados ou mesmo apontados. Ainda que aceitas possíveis

falhas ou omissões, acreditamos que a pesquisa aqui exposta pode despertar o interesse de estudos similares, haja vista, como se pôde averiguar, no percurso dessa dissertação, este ter se mostrado um campo rico e merecedor de mais exploração por todos aqueles que se interessam pelo assunto.

## REFERÊNCIAS

- ALI, M. Said. **Dificuldades da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1930.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, C. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: HOFFNAGEL, J. C.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs). **Gênero, agência e escrita**. Tradução e Adaptação de J. C. HOFFNAGEL. São Paulo: Cortez, 2006.
- BIBER, D. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Maria Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio - linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, 1999.
- BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.
- BRITTON, J.; BURGESS, T.; MARTIN, N.; MCLEOD, A.; ROSEN, H. **The development of writing abilities**. London: McMillan, 1975.
- BORTONI, S. M. Educação bidialetal – O que é? É possível? **Revista Internacional de Língua Portuguesa**, n. 7, p. 54-65, 1992.
- \_\_\_\_\_. Variação linguística e atividades de letramento em sala de aula. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a política social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 119-144.
- BOTELHO, J. M. **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.
- CASTILHO, A. T. de. **A língua falada no ensino de português**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

CASTILHO, A. T. de. Português falado e ensino de gramática. **Letras de hoje**, v. 25, p. 103-136, 1990.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Português culto falado no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1989.

\_\_\_\_\_. **Para o estudo das unidades discursivas no português falado**. In: \_\_\_\_\_. **Português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1987. p. 249-322.

CHAFE, W. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N.; HILDYARD, A. (Eds.). **Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 105-123.

\_\_\_\_\_. Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In: TANNEN, D. (Org.). **Spoken and written language: exploring orality and literacy**. Norwood: NJ: Ablex, 1982, p. 35-53.

CHAFE, W.; DANIELEWICZ, J. Properties of speaking and written language. In: HOROWITZ, R.; SAMUELES, S. J. (eds.) **Comprehending oral and written language**. New York Academic Press, 1987. p. 83-113.

COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FARACO, C. A.; TEZZA, C. **Prática de texto para estudantes universitários**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRANCHI, E. **A Redação na Escola: e as crianças eram difíceis**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, A. C. F. **As variações da língua**. Campinas, SP: UNICAMP, 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/v00003.htm>>. Acesso em: 7 ago. 2015.

GOODOY, J. **Domesticação do pensamento selvagem**. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

\_\_\_\_\_. **The interace between the written and oral**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HALLIDAY, M. A. K. **Spoken and written language**. New York: Oxford Universitu Press, 1989, p. 76-101.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

HEINE, L. B. **Aspectos da relação fala-escrita e algumas sugestões para o ensino de línguas**. [S.l.: s.n.], 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Manual da capacitação para avaliação das redações do ENEM**. Brasília: CESPE-UNB/INEP, 2013.

JUBRAN, C. C. A. S. A perspectiva textual-interativa. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I.G. V. (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006. v. 1, p. 27-36.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de letras, 1995.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 1999.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MALUF, M. R. Do conhecimento implícito à consciência metalinguística indispensável na alfabetização. In: GUIMARÃES, S. R.; MALUF, M. R. **Aprendizagem da linguagem escrita: contribuições da pesquisa**. São Paulo: Vetor, 2010. p. 17-32.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. v. 1, 207 p.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

\_\_\_\_\_. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita**. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000. (mimeo).

MARCUSCHI, L. A. **Contextualização e explicitude na fala e na escrita**. Recife, 1995. Cópia Mímeo.

\_\_\_\_\_. **O tratamento da oralidade no ensino de língua**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1993. Texto mimeografado.

OLSON, D. R. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1997.

ONG, W. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. São Paulo: Papyrus, 1982.

PEREIRA, C. da C.; PINILLA, M. A. M. de; COSTA, M. C. R.; OLIVEIRA, M. T. de. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M. A.; SANTOS, L. W. (Orgs.). **Estratégias de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 27-58.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 1996.

PROJETO NURC/SALVADOR Inquérito n. 100. **Diálogo entre informantes e documentador**. 1970. (DID) mimeo. Disponível em: <[revistaescola.abril.com.br/formacao/bullying-escola-494973.sht](http://revistaescola.abril.com.br/formacao/bullying-escola-494973.sht)>. Acesso em: 10 jul. 2015.

RISSO, M. S. Marcadores discursivos basicamente sequenciadores. In: JUBRAN, C. C. A. S; KOCH, I. G. V. (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. v. 1, p. 427-496.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. O.; URBANO, H. Traços definidores dos marcadores discursivos. In: JUBRAN, C. C. A. S; KOCH, I. G. V. (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. v. 1, p. 403-425.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; ROTH, D. M. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2007. p. 154-183.

ROJO, R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.121-172

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SCHNEUWLY, B. **Le langage écrit chez l'enfant: La productions des textes informatifs etargumentatifs**. Lausanne: Delachâux & Niestlé, 1988.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 7. ed. São Paulo: Ática, 1986.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

URBANO, H. Marcadores discursivos basicamente interacionais. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. v. 1, p. 497-527.

\_\_\_\_\_. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (Org.). **Análise de textos orais**. 5. ed. São Paulo, Humanitas, 2001.

VERÍSSIMO, L. F. **Novas comédias da vida pública** – a versão dos afogados. Porto Alegre: L&PM, 1997.