

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
FACULDADE DE LETRAS - FALÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA - PPGLL

NEILTON FARIAS LINS

O PROCESSO DE ORALIZAÇÃO DE UM TEXTO ESCRITO

MACEIÓ
2011

NEILTON FARIAS LINS

O PROCESSO DE ORALIZAÇÃO DE UM TEXTO ESCRITO

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Francisca
Oliveira Santos

**MACEIÓ
2011**

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

L759p

Lins, Neilton Farias.

O processo de oralização de um texto escrito/ Neilton Farias Lins. – 2011.
127 f.

Orientadora: Maria Francisca Oliveira.

Dissertação (mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2011.

Bibliografia: f. 108-112.

Anexos: f. [113]-127.

1. Linguística. 2. Comunicação verbal. 3. Análise conversacional. 4. Oralidade e escrita. 5. Peças teatrais. I. Título

CDU: 800.9

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA	 PPGLL
---	--	--

TERMO DE APROVAÇÃO

NEILTON FARIAS LINS

Título do trabalho: "O PROCESSO DE ORALIZAÇÃO DE UM TEXTO ESCRITO".

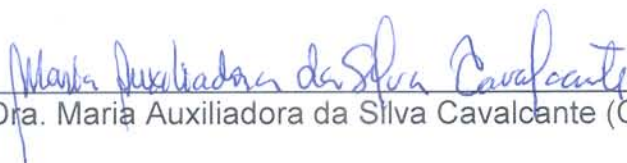
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

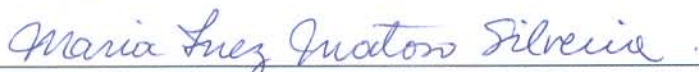


Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos (PPGLL/UFAL)

Examinadores:



Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (CEDU/UFAL)



Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/UFAL)

Maceió, 06 de setembro de 2011.

DEDICATÓRIA

A Deus Eterno (El-Olam), *sem Ele nada do que foi feito se fez*;

A minha esposa Missilene pela compreensão e apoio;

As minhas filhas, Karollyne e Nicole, meus maiores tesouros;

A minha mãe querida, Maria do Carmo dos Santos e ao meu amoroso pai, Amaro Farias Lins (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

À professora Maria Francisca Oliveira Santos pela dedicação, acompanhamento, esforço, atenção, carinho e doação que tem destinado para realização deste trabalho;

Aos professores Ademauro Gomes e Herbert Nunes pelos incentivos;

Às professoras doutoras Maria Inez Matoso Silveira, Fabiana de Oliveira e Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante pelas contribuições;

A todos (as) que contribuíram direta e indiretamente na concretização desse feito científico, em especial, ao PPGLL e ao CNPq pelo fomento no mestrado.

Muitas vozes

Meu poema
é um tumulto:
a fala
que nele fala
outras vozes
arrasta em alarido.
(estamos todos nós
cheios de vozes
que o mais das vezes
mal cabem em nossa voz:
se dizes pêra
acende-se um clarão
um rastilho
de tardes e açúcares
ou
se azul disseres
pode ser que se agite
o Egeu
em tuas glândulas)
A água que ouviste
num soneto de Rilke
os ínfimos
rumores de capim
o sabor
do hortelã
(essa alegria)
a boca fria
da moça
o maruim
na poça
a hemorragia
da manhã
tudo isso em ti
se deposita
e cala.
Até que de repente
um susto
ou uma ventania
(que o poema dispara)
chama
esse fósseis à fala
Meu poema
é um tumulto, um alarido:
basta apurar o ouvido.

Ferreira Gullar

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de oralização de um texto escrito, apontando a importância de elementos da oralidade para a construção do sentido entre os sujeitos interativos em peças teatrais. A análise foi feita nessas peças, transcritas da oralidade em ambiente de sala de aula. As atividades de adequação de textos falados em escritos e, de maneira contrária, podem contribuir para que os alunos percebam como se realiza cada uma dessas modalidades textuais. Teve como fundamentos, quanto aos estudos conversacionais, as discussões de Kerbrat-Orecchioni (2006), Sacks, Schegloff, Jefferson (2003)¹, Silva (2004), Marcuschi (2003a)². No tocante aos estudos ligados ao processo de oralização e/ou (re) formulação, apareceram Marcuschi (1990, 1992, 1999, 2002, 2001, 2007 e 2008), Fávero et ali. (2000), Flôres e Silva (2005), Dionísio & Hoffnagel (2005, p.119). Com isso, as análises investigam como os informantes usaram, nas peças teatrais, marcas da oralidade como a correção, a repetição, a paráfrase, a hesitação e a modalização, mesmo tendo essas manifestações advindas de textos escritos e previamente elaborados, buscando-se como se dá a passagem do texto escrito para o oral, assinalando as especificidades próprias de cada um, nas relações de sala de aula.

Palavras-Chave: Análise conversacional. Oralidade e escrita. Peças teatrais.

¹ Compreende à 2ª Edição do texto de SACKS, SCHEGLOFF & JEFFERSON, publicado em 1973.

² Compreende à 5ª Edição do Livro Análise da Conversação, publicado em 1996.

ABSTRACT

This research was essential to analyze the process of oralization a written text, pointing out the importance of elements of orality to the construction of meaning between the subject interactive in pieces theater. The analysis was done on these pieces, transcribed the oral environment in the classroom. The appropriateness of activities in written and spoken texts, conversely, can help students understand how to perform each of these modalities text. Was based on studies of conversational discussions Kerbrat-Orecchioni (2006), Sacks, Schegloff, Jefferson (2003), Silva (2004), Marcuschi (2003a). For studies related to the process of oralization and / or (re) formulation appeared Marcuschi (1990, 1992, 1999, 2002, 2001, 2007 and 2008), Favero et alia. (2000), Flores & Silva (2005), Dionísio & Hoffnagel (2005, p.119). The analysis showed that the informants used in pieces theater such as brands of oral correction, repetition, paraphrase, hesitation and modalization, although oral manifestations have been from a previously prepared written text. The relevance of the work is given to show the transition from oral to written text, indicating the specificity of each one in the relations of the classroom.

Keywords: Conversation analysis. Speaking and writing. Parts theater.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

TERMO DE APROVAÇÃO

NEILTON FARIAS LINS

Título do trabalho:
O PROCESSO DE ORALIZAÇÃO DE UM TEXTO ESCRITO

Dissertação aprovada como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Linguística, pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientador (a):

Dra. Maria Francisca Oliveira Santos

Examinadores (as):

Prof^a. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante

Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira

MACEIÓ
2011

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 OS ESTUDOS CONVERSACIONAIS.....	13
1.1 A ORIGEM DA ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM UTRAS CIÊNCIAS.....	13
1.2 Perspectivas conversacionais	21
1.3 A análise da conversação: objeto e sujeitos conversacionais	25
1.3.1 A Conversação.....	26
1.3.2 Turnos conversacionais.....	30
1.3.3 Sujeitos conversacionais	33
2 ESTUDO DA ORALIDADE E DA ESCRITA.....	39
2.1 Oralidade/escrita nas relações sociais em sala de aula.....	39
2.2 Letramento: práticas sociais da oralidade e da escrita.....	42
2.3 Aspectos importantes da escrita e da fala na sociedade.....	51
2.4 Oralidade/escrita no gênero peça teatral.....	54
2.4.1 A correção.....	58
2.4.2 A repetição.....	58
2.4.3 A paráfrase.....	59
2.4.4 A hesitação.....	60
2.4.5 A modalização.....	62
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	66
3.1 A pesquisa qualitativa.....	67
3.2 Definição.....	69
3.3 Características.....	71
3.4 Aplicabilidade.....	74
3.4.1 Universo da pesquisa.....	75
3.4.2 <i>Corpus</i> da pesquisa.....	76
3.5 Oralização na peça teatral escrita.....	77
3.6 Análises.....	79
3.6.1 Correção: elemento de reparação da fala.....	79
3.6.2 Paráfrases: elementos de reconstrução da fala.....	86
3.6.3 Repetição: elemento de contribuição para a organização do discurso.....	92
3.6.4 Hesitação: interrupção do pensamento falante.....	96

3.6.5 Modalização: o ponto de vista do falante.....	102
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	109
ANEXOS.....	113
Anexos A - Tabela das normas para transcrição.....	114
Transcrição 01.....	115
Transcrição 02.....	116
Transcrição 03.....	122
Transcrição 04.....	124

INTRODUÇÃO

A temática da oralidade tomou grande impulso nos últimos anos por causa do interesse e da necessidade de pesquisa e do estudo em sala de aula. Há alguns anos, tal tema tem sido elemento de reflexão, diante de ações que contemplam elementos conversacionais no ambiente de sala de aula. Assim, este trabalho destina-se a apresentar sugestões para estudo nessa área de conhecimento.

Esta pesquisa teve como fundamentos teóricos a Análise de Conversação e a Linguística Textual, que focalizam as Categorias Textuais, bem como a fala do aluno (discurso) na prática pedagógica em trabalhos que enfocam situações de interação, mais especificamente, o gênero textual peças teatrais.

A prática discursiva em sala de aula, ambiente em que o escrever e o ler exercem seus devidos lugares, é marcada pela interação assimétrica, em que cabe ao docente conduzir o saber e ao discente esforçar-se para obter o conhecimento. Assim, é possível inferir que um estudo que contemple a importância de trabalhos pedagógicos, em que seu elemento de análise seja a peça teatral, será de grande valia para trabalhos científicos, principalmente, se for levado em conta a escola como uma entidade que tem influência forte sobre o aluno.

Nessa perspectiva, esta pesquisa teve como objetivo principal fazer uma análise dos elementos de (re)formulação do texto escrito, em que será mostrado como os informantes reformulam suas falas no momento da interação, mesmo que essas tenham sido previamente estruturadas. Destacamos também que a pesquisa desejou alcançar formulações de análises, tais como: a) inquirir, delinear e avaliar as práticas de linguagem (leitura/escuta; produção de textos orais) e os gêneros do discurso em circulação no Ensino Fundamental e Médio. b). averiguar, descrever e analisar as práticas de linguagem (leitura/escuta; produção de textos orais) e os gêneros textual peças teatrais.

Para tanto, o trabalho foi organizado em três seções. Na primeira, fez-se uma discussão sobre a Análise da Conversação, seu surgimento, sua relação com outras ciências e as principais perspectivas conversacionais, propostas por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), assim como a de Kerbrat-Orecchioni (2006), tendo em vista que são nessas em que a presente pesquisa se apoia.

A segunda seção versa sobre a oralidade e a escrita nas relações sociais no ambiente de sala de aula: práticas sociais da oralidade e da escrita, aspectos importantes da escrita e da fala na sociedade.

A terceira seção se refere aos procedimentos metodológicos, à caracterização, ao universo e ao *corpus* da pesquisa, bem como também as abordagens no processo da oralização do texto escrito. Por fim, analisaremos as categorias do processo da oralização nesse tipo de texto: a) a *correção*: elemento de reparação da fala; b) as *paráfrases e retomadas parafrásicas*: elemento de reconstrução da fala. c) a *repetição*: elemento de contribuição para a organização do discurso; d) a *hesitação*: interrupção do pensamento falante; e) a *modalização*: o ponto de vista do falante. Enfim, serão apresentadas as referências bibliográficas e os anexos, nestes se encontram as transcrições do *corpus* da pesquisa.

1. OS ESTUDOS CONVERSACIONAIS

Conversar é o exercício social mais corriqueiro entre as pessoas; exerce ação distinta na constituição de identidades sociais e relações interpessoais; demanda coordenação de ações, além da desenvoltura linguística dos interactantes; permite postulações de questões que envolvem a sistematicidade das interações presentes na conversação e a construção das teorias para que se discutam tais questões. Para atender a essa necessidade, surge a Análise da Conversação.

1.1 A origem da análise da conversação e sua relação com outras ciências.

Segundo Weedwood (2002), os estudos linguísticos podem ser divididos em três dicotomias: a linha sincrônica vs. a diacrônica; a linha teórica vs. aplicada; a microlinguística vs. a macrolinguística. O estudo teórico dessa última dicotomia é responsável pela divisão dos núcleos em que estão situadas as diversas áreas da linguística.

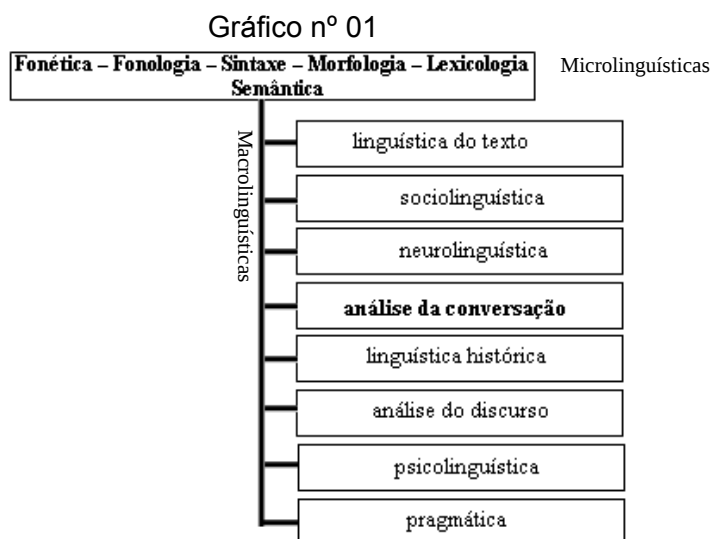
Para essa autora, as duas palavras microlinguística e macrolinguística não possuem um conceito bem definido: a primeira se refere a uma visão condensada da língua, enquanto que a segunda se reporta a uma visão desenvolvida dessa língua. Para essa autora, na microlinguística, as línguas devem ser analisadas em si mesmas e sem referência a sua função social, diferentemente, em se tratando da macrolinguística, que, por sua vez, compreende todos esses aspectos da linguagem.

A microlinguística se preocupa com os estudos estruturais da língua; já a macrolinguística tende a se voltar à sua parte funcional, o que não significa dizer que uma das disciplinas incluídas na microlinguística não possa apresentar um estudo de caráter social, embora, em sua grande maioria, tais disciplinas apareçam no núcleo duro da linguística, pelo fato de o interesse de seus pesquisadores ser o estudo formal da língua. Apesar de se ter questionado muito sobre a posição da Semântica, que, embora pertença ao núcleo duro da Linguística, essa disciplina tem apresentado características de uma disciplina de caráter social. As disciplinas do núcleo duro são, conforme menciona Weedwood (2002. p.14):

- *Fonética* – estuda os sons da fala independentemente da função que eles possam desempenhar numa língua determinada;
- *Fonologia* estuda as diferenças fônicas correlacionadas com as diferenças de significado, estuda os fones segundo a função que eles cumprem numa língua específica.

- *Sintaxe* – é a parte dedicada à descrição do modo como as palavras são combinadas para compor sentenças, sendo essa descrição organizada sob forma de regras.
- *Morfologia* – preocupa-se com a estrutura interna das palavras e sua formação
- *Lexicologia* – estudo científico dos vocábulos, tanto em sua flexão, quanto nos processos para sua derivação e composição.
- *Semântica* – Busca descrever o “significado” das palavras e das sentenças.

Além do exposto, é possível enfatizar que a Análise da Conversação se encontra situada entre as disciplinas cujos olhares se dão em direção à parte funcional da língua, a exemplo da Sociolinguística, Sociologia Linguística, Psicologia Social, Filosofia da Linguagem, Etnolinguística, Microsociologia, entre outras, criando um padrão “transdisciplinar”. A microlinguística é a que trata de sistemas linguísticos (visão mais estreita); já a macrolinguística trata de tudo o que é pertinente às línguas num caráter sociológico, o que pode ser visto no esquema a seguir:



Adaptado de Weedwood (2002, p. 11)

Os estudos conversacionais têm se desenvolvido muito pelo fato da importância que se tem dado à análise sociológica das conversas entre as pessoas no cotidiano. Tal importância se dá pela tentativa de explicar como se dão as relações nesse cotidiano e verificar como essas relações permitem a interação entre essas pessoas. Nessa perspectiva, surge a disciplina que se chamará Análise da Conversação.

A Análise da Conversação é uma corrente teórica, criada nos finais nos anos 50, do século XX e o início dos anos 60, nos EUA. Tal corrente tinha como objetivo

se opor à Sociologia de cunho tradicional, uma vez que esta era muito quantitativa, isso pelo fato de Garfinkel (1967) buscar uma análise científica mais social, isto é, esse teórico tinha interesse em conhecer o comportamento e as ações sociais dos membros de uma sociedade de forma que pudesse interpretar tais ações sem que para isso tivesse que se fixar em dados numéricos e/ou quantitativos.

É multidisciplinar desde o início, uma vez que convergem interesses sociológicos, antropológicos e linguísticos. O seu objeto de estudo, a conversação, é o tema de diversas disciplinas. Como menciona Silva (2004), áreas como filosofia da linguagem, fonoaudiologia ou psicologia, beneficiam-se da metodologia da Análise da Conversação para analisar os dados; podem-se ter os resultados de outras disciplinas para chegar a conclusões mais preditivas. Em qualquer caso, a interdisciplinaridade, nesse campo, é mais que necessária, é inevitável.

A análise linguística que recebe o nome de Análise da Conversação teve sua origem na Sociologia. Sua base filosófica advém de preceitos fenomenológicos, tendo a construção procedimental atribuída aos estudos do sociólogo Garfinkel (1967), o criador da Etnometodologia, ciência que deu a base de sustentação para os trabalhos empreendidos pela Análise da Conversação. Além do teórico mencionado, é possível também atribuir a origem da Análise da Conversação a Jefferson, Sacks e Schegloff (2003), os quais são iniciadores da estruturação dos turnos conversacionais.

No seu desenvolvimento inicial, a Etnometodologia foi influenciada por duas linhas de pesquisa: aquela dos estudos de Goffman (1981), e a dos trabalhos de Garfinkel (1967); daí surge o que se convencionou chamar de Análise da Conversação.

Entende-se ainda que Etnometodologia é distinta da Sociologia tradicional, e não pretende competir com ela, ou fornecer soluções para qualquer de suas práticas. Isso não significa que a Etnometodologia não usa formas tradicionais sociológicas; significa apenas que ela não foi estabelecida a fim de reparar, criticar, mas auxiliar a Sociologia tradicional com uma visão mais empirista dos fatos sociais.

Há basicamente duas diferenças centrais entre a sociologia tradicional e a Etnometodologia, quais sejam:

a - Enquanto a Sociologia tradicional normalmente oferece uma análise da sociedade que leva à faticidade da ordem social como um dado adquirido, a

Etnometodologia se preocupa com os procedimentos através dos quais a ordem social é produzida e compartilhada.

b - Enquanto a Sociologia tradicional geralmente fornece descrições dos ambientes sociais, descrições reais oferecidas pelos indivíduos, a Etnometodologia procura descrever os procedimentos que essas pessoas utilizam em suas descrições reais dessas configurações.

Para Silva (2004, p. 37), Garfinkel (1967), em sua obra *Studies in Etnomedotology*, a Etnometodologia tem como objeto de estudo empírico as atividades práticas, as circunstâncias de cada dia. Silva (2004, p. 37), ainda nessa obra, considera que a sociologia tradicional concebia os fenômenos sociais como circunstâncias já realizadas, resolvidas e de existência anterior ao pesquisador que a observava.

Para esse mesmo teórico, a Etnometodologia buscava abordar ocorrências práticas de modo empírico. Nessa perspectiva, admite-se que os fatos sociais sejam constantemente criados pelos atores e que a vida social se organiza através do uso da linguagem como enfatiza Garfinkel e Sacks (1995b, apud COULON, 1996, p. 27-8). Para esses autores, as expressões não inseridas em contextos sociais perdem sentidos, uma vez que os fatos sociais são realizações dos membros, e a realidade social é constantemente criada, não é um dado preexistente.

A palavra Etnometodologia foi usada pela primeira vez, por Garfinkel (1967), fazendo-se a junção do prefixo *etno* mais o radical *método* mais o radical *logia*, com a influência de outras palavras já existentes. Foi utilizado o mesmo processo de formação ocorrido nas palavras “etnobotânica” e “etnomedicina”, conforme Coulon (1995a, apud SILVA, 2004, p.40), no fragmento a seguir:

Eu estava trabalhando com o fichário das áreas transculturais de Yale. Folheeí por acaso o catálogo sem a intenção de encontrar essa palavra. Fui percorrendo os títulos e cheguei à seção etnobotânica, etnofisiologia e etnofísica. Ora, eu estava pesquisando jurados que aplicavam uma metodologia. Mas como dar um nome a essa habilidade, mesmo que fosse apenas para me recordar de usar substância? E foi assim que a palavra Etnometodologia foi usada no início. Etno sugeria de uma forma ou de outra que um membro dispõe de saber de senso comum de sua sociedade enquanto saber do que quer seja. Se se tratasse de etnobotânica, estaríamos lidando, de uma maneira ou de outra, com o conhecimento e com a compreensão que os membros têm daquilo que, para eles, constituem métodos adequados para abordar questões de Botânica. É tão simples assim, e a noção de Etnometodologia ou o termo Etnometodologia eram tomados neste sentido. (COULON 1995a, apud SILVA, 2004, p.40),)

A Análise da Conversação de linha etnometodológica teve origem principalmente nas pesquisas de Sacks, Jefferson e Schegloff (1974), com o

enfoque em direção ao estudo da organização social da conduta cotidiana. Nos anos em que Sacks era aluno de Erving Goffman na Universidade de Berkeley, conheceu Garfinkel em 1959. Sacks encontrou pontos comuns entre seus estudos e os de Garfinkel, isso fez com que tivesse contato com suas ideias. Das ideias de Sacks e Garfinkel nasceu o que se chama atualmente de Análise da Conversação de linha etnometodológica.

É exposto por Marcuschi³ (2003a, p. 8) que a Análise da Conversação apresenta características que a distinguem da Análise do Discurso e da Pragmática Filosófica, uma vez que aquela é proveniente da Etnometodologia. Para isso, esse autor apresenta o conceito dos termos que formam a Etnometodologia:

A Etnometodologia, fundada por Garfinkel no início dos anos 60, é ligada à Sociologia da Comunicação e à Antropologia Cognitiva e se preocupa com as ações humanas diárias nas mais diversas culturas. Trata-se da constituição da realidade no mundo do dia-a-dia e investiga a forma de as pessoas se apropriarem do conhecimento social e das ações (daí o uso do radical etno); diz respeito à forma metódica de como os membros de uma sociedade aplicam aquele saber sociocultural (daí o radical metodologia) (MARCUSCHI, 2003a, p. 8).

Os estudos conversacionais desenvolvidos por Sacks (1984) e sua equipe de pesquisadores mostraram interesse no estudo da conversação propriamente dita, sendo induzidos a usarem depois gravações de conversas, a fim de explicarem os estudos da organização de conduta significativa dos sujeitos sociais, como esses sujeitos desempenhavam suas atividades, as quais davam sentido em seu viver cotidiano. A princípio, a organização da conversação e a teorização sobre a Análise da Conversação não eram objetos de interesse desse grupo de pesquisa. Atribui-se a Sacks (1984) o começo do trabalho com gravações de conversas, segundo a declaração abaixo:

De modo que a questão era a seguinte: havia alguma maneira como a Sociologia poderia abordar, formal e informativamente, os detalhes dos acontecimentos reais?[...] Comecei a trabalhar com conversações gravadas [...] Não foi por interesse especial na linguagem, nem devido a alguma formulação teórica do que deveria estudar que me pus a trabalhar com conversações gravadas, foi simplesmente porque era algo que podia fazer (SACKS, 1984, p.26).

Nesse aspecto, entende-se que os estudos sacksianos da “Análise da Conversação” não mostravam interesse algum pela linguagem, mas seu uso era apenas na tentativa de esclarecer como se reproduzem e/ou se compreendem determinadas ações sociais, acontecimentos e objetos. Apesar de tudo isso, Silva

³ Compreende a edição de número cinco do livro Análise da Conversação, publicada em 1996.

(2004) diz que a conversação de linha etnometodológica põe em evidência condições para o exercício da palavra. Nesse aspecto, obriga-se a reconhecer seu caráter pragmático, uma vez que há interesse por parte do etnometodólogo pela linguagem e pela condição de enunciação.

A Análise da Conversação se constitui em um dos campos da Etnometodologia que mais se desenvolveram, razão porque apresenta a seguinte conceituação:

A Análise da Conversação é o estudo das estruturas e das propriedades formais da linguagem. Para poderem desenvolver-se, as nossas conversações são organizadas, respeitam uma ordem, que não temos necessidades de explicar durante o intercurso de nossas conversas, mas é necessária para tornar inteligíveis as nossas conversações, nossa competência social para conversar com nossos semelhantes, de um lado expondo, tornando compreensíveis aos outros o nosso comportamento e, de outro lado, interpretando o comportamento dos outros. (COULON, 1995a *apud* SILVA, 2004)

Outra característica importante apresentada por Coulon (1995a, *apud* SILVA, 2004, p.43) é que, para uma conversação se desenvolver, é necessário observar uma ordem. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.27), “em uma conversação, os participantes são chamados a ocupar, cada um o seu turno”, somando-se à ideia de que os interactantes falem cada um a seu turno, um fala, o(s) outro(s) escuta(m), ou seja, fala um de cada vez. Nessa perspectiva, tem-se que a conversação não pode ser considerada como um lugar caótico e/ou de desorganização discursiva, mas que cada sujeito discursivo segue uma determinada estrutura.

Assim, é necessário levar em consideração o que preconiza Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 8), ao dizer, que, para que haja conversação, é necessário que haja mais de uma pessoa envolvida e que elas se engajem no processo interativo. Essa autora ainda diz que uma questão de grande relevância nos estudos conversacionais é que, para que a conversação se dê de forma completa, é necessário levar em consideração, não apenas os elementos verbais, como também os paraverbais e os não verbais. Discorre, ainda que aqueles representados pelos paraverbais são os elementos da prosódia, enquanto que os não verbais são os elementos que são distinguidos pelo canal visual.

A conversação se destaca pela ordem da interação discursiva que não precisa ser explicada, ou seja, não é necessário dizer quem fala, quando e por quê, em uma conversação, para que ela seja compreendida ou desenvolvida.

Por exemplo, no trecho retirado de uma dramatização de uma peça teatral, que faz parte do *corpus* deste trabalho, o interactante L3⁴ não necessita dizer a L4 que o turno é dele, nem ao menos foi também necessário L4 dizer a L5 que é sua vez de falar e assim sucessivamente em relação aos outros interactantes, mas cada um se alterna dialogicamente de forma normal.

L3 – CHlco. pensei que vocês não vinham, não chegavam nunca!

L4 – o trabalho é q foi duro.

L5 – a casa de serena (...) fica mais longe ao passar do tempo.

L6 – CHlco. estou permitindo a entrada de vocês aqui porque eu conheço você.

L7 – deveremos desconfiar de todos.

Exemplo do *corpus*.

Se, em uma conversa entre os amigos, familiares, colegas de trabalho, os sujeitos discursivos tivessem que explicar cada fala e/ou tivessem que passar o turno para alguém ou alguém detivesse o turno da conversação o tempo todo, o quanto exaustivo não seria o processo da comunicação.

Marcuschi (2003a, p.7)⁵ apresenta algumas perguntas que a Análise da Conversação se esforça em responder:

Como é que as pessoas se entendem ao conversar? Como sabem que estão se entendendo? Como sabem que estão agindo coordenada e cooperativamente? Como usam seus conhecimentos linguísticos e outros para criar condições adequadas à compreensão mútua? Como criam, desenvolvem, resolvem conflitos interacionais?

Devido à relação existente entre a Análise da Conversação e a Etnometodologia e seus métodos de aplicação, os quais Sacks (1984) e seus seguidores fazem uso na análise da conversa é que alguns teóricos preferem nomear a Análise da Conversação de Análise da Interação. Para isso, argumenta-se

⁴A letra “L” maiúscula seguido de um número representa os interlocutores envolvidos na conversação transcrita.

⁵Compreende a quinta edição publicada em (1996).

que a primeira tende a focalizar apenas os textos orais, enquanto a última vê não apenas os textos orais (conversação) como objeto de pesquisa, mas também outros tantos como os paraverbais e não verbais⁶. Não apenas isso, mas a essa nova perspectiva podem ser somados outros textos orais que não seja a conversação natural.

Silva (2006, p.46) diz que tópicos discursivos, intercâmbio de turnos, aberturas e fechamentos, dentre outros assuntos que são objetos da análise conversacional, sempre foram assuntos de interesse do analista da conversação desde os primeiros dias de sua criação, uma vez que essa teoria tenta explicar algumas características da estrutura social.

Como é aludido por Pormerantz e Fehr (2000), discutidos os estudos de primeiro nome SILVA (2006, p.46), na Análise da Conversação, é possível estudar qualquer tipo de interação, não apenas os textos orais (conversação natural), mas qualquer tipo de interação, situações tais como consulta entre médico e paciente, entrevista, discurso, aula (professor/aluno), textos teatrais, que é o caso do presente trabalho, dentre outras interações. Logicamente, é necessário dizer que é importante explicar os métodos ou procedimentos que cada interactante utiliza para se fazer entender e compreender.

A Análise da Conversação teve seus estudos voltados para descrição dos mecanismos de organização da conversação e das relações intersubjetivas que nela se estabelecem (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974), os quais levam ao entendimento de que a princípio os analistas se preocupavam com os elementos regulamentadores da tomada, da perda, da passagem do turno em uma conversação; na segunda fase, outros analistas conversacionais mostram interesses por outros elementos do texto falado, tais como a repetição ou a paráfrase, procedimentos que assumem funções diversas na conversação, entre as quais se inclui sempre a de estabelecer relações de envolvimento interpessoal.

Nesse aspecto, pode-se concluir que há dois enfoques da Análise da Conversação ou maneiras de se fazer análise conversacional: o primeiro se volta para os mecanismos ou estruturas conversacionais, isso torna Análise da Conversação totalmente sociológica, em que se enfatiza a ação como um todo; o

⁶Usamos a delimitação usada por Kerbrat-Orecchioni (2006, p, 37) em que essa autora defende que os paraverbais são manifestações linguísticas transmitidas pelo canal auditivo; os não verbais transmitido pelo canal visual.

segundo enfoque é totalmente pragmático, uma vez esse ponto de vista trata dos aspectos linguísticos em sua vertente funcional.

Marcuschi (2003a, p. 8) diz que a Análise da Conversação, desde sua origem, teve como preocupação o caráter pragmático da conversação e as demais atividades vinculadas à língua, estando ligada ao contexto local e interacional da linguagem.

[...]a Análise da Conversação estabeleceu desde o início sua preocupação básica como a vinculação situacional e, em consequência, com o caráter pragmático da conversação e de toda a atividade linguística diária. Em outros termos, a vinculação contextual da ação e interação social faz com que toda atividade da fala seja vista ligada à realidade local, mas de uma forma complexa, uma vez que a contextualidade é reflexiva e o contexto de agora é, em princípio, o emulador do contexto seguinte. Nesse processo, são os próprios interlocutores que fornecem ao analista as evidências das atividades por eles desenvolvidas (MARCUSCHI, 2003a, p. 8).

No início, a análise conversacional tinha como fundamento apenas a ideia de que toda interação verbal poderia ser ponderada quanto a sua estrutura organizacional. Logo após, a dificuldade investigada passou da organização da fala para sua interpretação, isto é, ultrapassou a análise estrutural pura e simples para adotar uma abordagem de análise dos processos cooperativos que atuam na conversação.

1.2 Perspectivas conversacionais.

Os diferentes modelos da Análise da Conversação surgiram baseados em diferentes enfoques dados pelos analistas conversacionais, cada um apresentando caráter diferente em um mesmo objeto de pesquisa: a conversação. Apesar de se reconhecer a existência de outros modelos da Análise da Conversação, tais como o de Gallardo Paúls (1996), Val.Es.Co (Valência, Espanhol Coloquial) desenvolvida por Briz Gómez (1998 e 2000), Cestero Mancera (2000), van Dijk (1983), esse trabalho deter-se-á apenas em Sacks, Schegloff e Jefferson⁷ (1974), e Kerbrat-Orecchioni (2006), pelo fato de Sacks, Schegloff, Jefferson (2003) serem os

⁷Os referidos teóricos aqui mencionados, embora seja de linha estruturalista, nesta pesquisa, aparecem principalmente pelo valor que eles desempenharam como fundadores da análise conversacional.

representantes dos estudos dos turnos conversacionais e Kerbrat-Orecchioni (2006), por seu estudo envolver os verbais, os paraverbais e os não verbais.

A característica principal do modelo de Sacks, Schegloff, Jefferson (2003) é que esses autores perceberam a necessidade de investigar qual era o sistema das tomadas de turno, uma vez que, independentemente da cultura na qual a língua falada estivesse inserida, a tomada de turno aconteceria em qualquer interação conversacional.

Sacks, Schegloff, Jefferson (2003, p.16) propõem um conjunto simples, mas poderoso de regras para a tomada de turno. Tais regras aplicam-se ao completar-se uma “unidade de construção de turno”. As regras são ordenadas da seguinte forma:

- o falante atual pode selecionar o próximo falante;
- se isso não ocorrer, o próximo falante pode 'autosselecionar-se', iniciando a produção de um turno;
- se isso não ocorrer, o falante atual pode continuar. (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 2003, p.16)

Sacks, Schegloff e Jefferson (2003) argumentam que essas regras dão conta de muitos aspectos observados da conversação. Para esses pesquisadores, as sobreposições entre os falantes na conversação ocorrem frequentemente, embora geralmente sejam breves; ocorre um grande número de transições entre os turnos sem lacuna e sem sobreposição.

Sacks, Schegloff, Jefferson (2003, p.26) ainda focalizam outro aspecto, os pares adjacentes, elementos muito importantes para a Análise da Conversação, os quais serviram para mostrar como o falante se coloca diante de uma pergunta, respondendo ou não, como e quando se daria essa resposta. Ainda assim, como o falante se porta diante de uma saudação, saudando também, aceitando o ato enunciativo; diante de um convite qual seria sua reação. Isso é o que Sacks, Schegloff, Jefferson (2003, p.26) chamariam de “pares adjacentes”, dentre outros atos de fala do falante (L1) que buscará sempre outro ato (resposta) do ouvinte (L2). Logo, convém salientar que os “pares adjacentes” têm um caráter normativo: a ausência de um cumprimento, por exemplo, dará origem a inferências que tentariam explicar a falta de uma resposta a esse cumprimento.

Um conceito reconhecido para melhor explicar a expressão de pares adjacentes é o de Castilho (2004, p. 44), o qual diz que “pares adjacentes são dois turnos emparelhados”. Esse autor diz ainda que “para alguns autores pares adjacentes constituem a unidade da conversação, e não os turnos”. Castilho (2004,

p.44) apresenta uma relação dos pares adjacentes mais frequentes da conversação, que são: “saudação/saudação, perguntas/respostas, reclamação/pedido de desculpas, advertência/aceitação ou recusa da aceitação”. Além desses, Sacks, Schegloff, Jefferson (2003a, p.34) apresentam outros, tais como “convite – aceitação/recusa, reclamação / rejeição, elogio / rejeição, pedido / concessão, oferta/aceitação e oferta/recusa, elogios/aceitações, instrução/recebimento”; já Marcuschi (2003a, p.35) adiciona a essa lista os seguintes: “cumprimento/cumprimento, xingamento/defesa/revide, acusação-defesa/justificativa, ordem/execução”.

Para esta pesquisa, ainda é aceitável o conceito de pares adjacentes dado por Silva (2006, p.56) ao dizer:

Esse termo foi cunhado para designar uma sequência de dois turnos recorrentes na conversação, em que o primeiro projeta e requer um segundo turno complementar produzido por outro falante. São sequências de enunciações adjacentes, produzidos por falantes diferentes, ordenados com uma primeira e uma segunda parte e classificados de maneira que uma primeira requer uma segunda. (SILVA, 2006, p.56)

Como mencionam Sacks, Schegloff, Jefferson (1974, apud SILVA 2006, p. 56), os pares adjacentes são sequências discursivas que contêm as seguintes características: (i). são adjacentes; (ii). são produzidos por diferentes falantes; (iii). são ordenados como primeira e segunda parte; e (iv). são tipificados, de modo que uma primeira parte requer uma segunda parte específica (ofertas requerem aceitações ou rejeições e cumprimentos requerem cumprimentos).

Kerbrat-Orecchioni (2006) congrega as distintas tendências teóricas em que seu objeto de pesquisa é a Conversação, em quatro grandes tipos de abordagem que são: “Psicológica/Psiquiátrica, Etnossociológica, Linguística e filosófica”. O primeiro grupo teve como representante a Escola de Palo Alto, cuja característica era a preocupação com a análise de caso e/ou tratar de esquizofrenias.

A Etnossociologia teve fundamentação em três correntes; a etnometodológica, como já mencionado anteriormente, teve como fundador Garfinkel (1967), mas desenvolvida especificamente por Sacks, Schegloff, Jefferson (2003), que tinha como objetivo a análise de ato de fala no cotidiano de seu sujeito de pesquisa. A linguística desenvolvida pela Escola de Genebra e, por fim, não menos importante a filosófica, cujo ponto principal objetivo foi definir uma “canônica

do diálogo”, cujos nomes que representam essa escola foram Austin e Searle, como também Grice (1982) com as famosas “Máximas Conversacionais”.

É proposto por Kerbrat-Orecchioni (2006, p.15) o estudo das relações que se constroem pelo viés da troca verbal entre os interactantes: a relação interpessoal, a polidez, as trocas rituais, o pedido de desculpas e o agradecimento, assim dizendo:

O objetivo da análise conversacional é explicitar as regras que sustentam o funcionamento das trocas comunicativas de todos os gêneros, decifrar a ‘partitura invisível’ que orienta (sempre deixando uma ampla margem de improvisação) o comportamento daqueles que se encontram engajados nessa atividade polifônica e complexa que é a condução de uma conversação. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.15)

A autora apresenta três citações sobre a vocação comunicativa da linguagem verbal: a) o exercício da fala implica normalmente uma alocação; b) o exercício da fala implica ainda uma interlocução; c) o exercício da fala implica uma interação. Kerbrat-Orecchioni (2006, p.7) entende que falar não é um simples ato monológico a emitir sons, mas para ela falar é uma troca comunicativa, face a face; “falar é trocar e mudar na troca”. Essa troca de papéis conversacionais é o elemento primordial na constituição da conversação para essa autora.

É discutido por Kerbrat-Orecchioni (2006, p.8) a noção de interação dentro da conversação. Ela diz que “para que haja troca comunicativa, não basta que dois falantes (ou mais) falem alternadamente; é ainda preciso que eles se falem, ou seja, que estejam, ambos, “engajados” na troca”. Essa concepção de interação mostra que a interação é um elemento da conversação, ou melhor, interação não é conversação.

Segundo essa autora os participantes de uma interação tem como objeto a negociação que pode ser implícita ou explícita, dessa forma, segundo ela o “discurso é co-produzido” e/ou um “trabalho colaborativo”, a conversação tem como objeto “tomada de turno, sobreposição, correção, reformulação”. Para Kramsch (1984) a interação obedece as seguintes categorias, interpretação, expressão e a negociação. Kerbrat-Orecchioni (2006, p.8) a “conversação é um tipo de interação verbal”.

Na concepção dessa autora, é conveniente salientar que nem sempre uma conversação apresenta harmonia entre os interactantes, uma vez que a negociação tanto pode ser harmoniosa como também apresenta caráter conflituoso. Ela diz que

as “negociações interacionais” “podem se desenrolar de uma maneira pacífica ou conflituosa, cortês ou agressiva, Kerbrat-Orecchioni (2006, p.11)

A autora em questão compreende que a conversação é uma construção coletiva, não só da fala, mas ainda do silêncio, das entonações, dos gestos e das mímicas. Para isso, ela lista os elementos analisáveis em uma conversação, que são: o material verbal, “paraverbal e não verbal”. O “verbal” diz respeito ao conjunto de unidades pertencentes à língua, tais como os fonológicos, lexicais e morfossintáticas; já os “paraverbais” envolvem os elementos ligados à prosódia e ao vocal, enquanto que “os não verbais” os que constituem aparência física dos interactantes, tais como “os signos estáticos e cinéticos lentos” (ligados à distância, às atitudes e posturas) e “os cinéticos rápidos” (jogos de olhares, das mímicas e dos gestos.)

É enfatizada por Kerbrat-Orecchioni (2006, p.39) a importância dos elementos “paraverbais e não verbais” na análise conversacional, dizendo que se “excluímos da análise das conversações todos os elementos não verbais, seremos em alguns casos incapazes de explicar a coerência do diálogo, na medida em que nele, por vezes, intervêm sucessivamente atos verbais e não verbais”. Isso se dá pelo fato de os elementos tantos paraverbais quantos os não verbais serem determinantes para a compreensão e/ou negociação de sentido na conversação. Para confirmar sua tese, ela cita o caso de saudação em que os gestos aparecem juntamente no momento de estender as mãos.

A autora ainda discute que a conversação obedece a algumas regras primordiais, tais como a) “regras que permitem a gestão da alternância da fala”; b) “regras que regem a organização estrutural da interação”; c) “regras, enfim, que intervêm no nível da relação interpessoal” (2006,p.43).

1.3 A análise da conversação: objeto e sujeitos conversacionais

Marcuschi (2003a, p.5) define que conversação “é a prática social mais comum no dia-a-dia do ser humano”. Esse objeto de pesquisa possui uma riqueza de dados muito grande, pelo fato de o ser humano, na maioria das vezes, utilizar-se do privilégio no ato comunicativo. Outro questionamento a ser levantado é que, através da conversação, o ser humano assume a característica de humano, ou seja,

interage com outro entre si, pois é capaz de criar problemas e solucioná-los a partir da conversação.

1.3.1 - A Conversação

A conversação é uma atividade linguística fundamental, visto que está associada ao fazer habitual de qualquer cidadão, sem levar em conta qual o nível social pertencente; a conversação representa a relação verbal em que dois ou mais indivíduos se alternam, interagindo através da língua sobre objetos propiciados pela vida diária. Marcuschi (2003a, p.14) diz: “a conversação é a primeira das formas da linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicaremos pela vida afora”.

As matérias conversacionais são tão abundantes quanto gratuitas, visto que a condição necessária para que haja conversação entre duas ou mais pessoas é que tais sujeitos conversacionais manifestem interativamente desígnio de entrar em contacto ou ponderem sobre determinado assunto.

Segundo Castilho (2004, p. 29-30), para averiguar a estrutura de produção da conversação, é necessário levar em consideração as seguintes perguntas:

- ✓ O que leva as pessoas a conversarem?
- ✓ Quais são as rotinas estabelecidas em nossa cultura para a condução de uma conversa?
- ✓ Como se estabelece o jogo interpessoal no interior da conversação, isto é, quais são as regras sociais observadas nas práticas de alternância dos turnos conversacionais?
- ✓ Como se elabora o assunto na conversação?
- ✓ Que materiais linguísticos são empregados habitualmente nas estratégias de iniciar, manter ou encerrar uma conversa?
- ✓ Quais são os “esquemas de poder” exemplificados pelos parceiros de uma conversação, nas táticas da argumentação e do convencimento?
- ✓ Quais são os tipos de conversação.

Para responder a tais perguntas, Castilho (2004, p. 29-30) enfatiza que, em sala de aula, o professor precisa formular conjuntos de atividades para serem desenvolvidos, tais como gravar conversa livre de alunos; pedir permissão a cada informante pelo uso desse material em aulas; transcrever o material coletado; examinar as transcrições, formulando questões; e fazer observações, assinalando

primeiramente o caráter interacional, depois textual e, por fim, não menos importante, o gramatical.

Enfim, é possível concluir que conversar é mais que falar, tendo em vista o aspecto prático e dialógico da conversação, que se vê investida em um contexto social ao qual se vincula e em uma situação interativa; já a fala, por sua vez, possui um caráter monológico, tido como individual e sua produção se dá fora de um contexto social. Além disso, a conversação tende a seguir certas estruturas e regras, como a principal de que cada interactante fala a seu turno, isto é, fala um de cada vez, a fim de que não haja sobreposição de vozes e sim respeito à vez do outro no processo conversacional.

Isso conduz ao pensamento que, mesmo a criança antes de se posicionar como falante, ou seja, mesmo sem saber falar, mas a mãe, ao se dirigir a essa criança o faz dialogicamente, isto é, a mãe se dirige ao filho, esperando dele uma resposta, ou atribuindo um determinado sentido ao que está sendo dito ou a uma determinada situação, mesmo que a criança não entenda o que está sendo dito, mas está aprendendo a interagir. Nesse aspecto, tem-se o que Marcuschi (2003, p.14) fala sobre “a primeira forma da linguagem a que estamos expostos”, visto que, de todas as outras formas de linguagem que são adquiridas, a conversação é uma das principais.

Outra característica da conversação defendida pelo autor (2003a, p.14) em foco é que é “provavelmente a única (forma de linguagem) da qual nunca abdicaremos pela vida afora”. Isso pelo fato de que a maioria das ações é de natureza conversacional. Não aceitar isso seria abrir mão da vida, ou seja, como sujeito falante é-se obrigado a se portar como falante, falando. Isso corrobora exatamente o que o autor diz sobre a conversação que, para ser humano, é preciso conversar.

Marcuschi (2003a, p. 15) diz que a conversação possui uma organização elementar e, para isso, apresenta cinco de suas características básicas:

- ✓ interação entre pelo menos dois falantes;
- ✓ ocorrência de pelo menos uma troca de falantes;
- ✓ presença de uma sequência de ações coordenadas;
- ✓ execução numa identidade temporal;
- ✓ envolvimento numa “interação centrada”.

Com base no exposto por Marcuschi (2003a, p. 15), é necessário que mais de uma pessoa esteja engajada no processo comunicativo, isso podendo acontecer em

uma interação face a face ou não, como é o caso do telefonema, *MSN*, *chats*, dentre outros meios.

Consoante o autor anteriormente citado, é possível inferir que não existe conversação fora de um contexto temporal, ou melhor, tempo de perguntas e respostas diferentes, mas que perguntas e respostas da conversação se dão no momento da interação.

É possível salientar também que estar em comum acordo não é concordar com o ponto de vista, mas se engajar na conversa, discordando ou concordando, partilhando conhecimento comum do tópico discursivo em questão.

Ainda é discorrido por Marcuschi (2003a, p.34) que a conversação é ainda “uma série de turnos alternados, compõem sequências em movimentos coordenados e cooperativos”. O autor preferiu nomear essas sequências de pares adjacentes. Flôres & Silva (2005, p. 8) dizem que “conversar é algo de que, em geral, as pessoas gostam. Mesmo as mais tímidas batem longos papos com os amigos, contam piadas, fazem gracejos”.

Assim, entende-se que a conversação é o diálogo entre duas ou mais pessoas. É uma capacidade social que não é complexa para a maioria dos sujeitos. Para uma conversa bem-sucedida, os interactantes devem atingir um equilíbrio funcional das trocas linguísticas; inclui engajamento mútuo entre os sujeitos que estão envolvidos no processo conversacional. Assim, para que isso aconteça, é necessário que os interactantes envolvidos na conversação encontrem tópicos discursivos sobre os quais ambos possam se relacionar de alguma forma.

Quem participa de uma conversa, naturalmente, tende a relacionar as declarações do outro para si. Eles podem inserir aspectos de suas vidas em suas respostas, relacionar-se com as opiniões da outra pessoa ou pontos da conversa. Conversação é algo necessário para sucesso de quase todas as ações entre as pessoas, tais como aprendizagem, ensino, coordenação do trabalho, formação de amizade, dentre outras atividades sociais.

Fávero et ali (2000, p.35) dizem que a “conversação se produz dialogicamente, como criação coletiva”. Logo, numa conversação, é necessário que os participantes consigam inferir do que se trata e o que se espera de cada um.

Dessa forma, entende-se que a conversação é criação coletiva e se produz não só de maneira interacional, mas também de forma organizada. Essas autoras dizem ainda que a conversação apresenta dois níveis de acontecimento: local e

global. O local “se estabelece por meios de turno, em que os interlocutores se alternam e desenvolvem suas falas um após o outro”, já o global diz que “ao mesmo tempo em que a organização local ocorre, a formulação textual obedece a certas normas de organização global”. Essas autoras (1992, p.93) enfatizam:

O texto conversacional é coerente: o problema é que como ele obedece a processos de ordem cognitiva, muitas, vezes, se torna difícil detectar marcas linguísticas e discursivas dessa coerência, pois ela geralmente não se dá com base nessas marcas, mas na relação entre os referentes; daí a importância da noção de controle referencial estabelecida com base na organização tópica, e é por isso que o estudo do desenvolvimento dos tópicos vem adquirindo cada vez mais ênfase, possibilitando análises discursivas que envolvem um maior número de fatores. (FÁVERO et ali, 2000, p.93).

Conforme é enfatizado por Kerbrat-Orecchioni (2006, p.11), a conversação se compara com o tráfego de automóveis; nessa analogia, ela diz que como o tráfego os turnos são distribuídos tal como acontece na conversação. No tráfego, têm-se os elementos como “semáforo, agente de trânsito”, dentre outros; já na conversação, quem assume esse papel são os elementos conversacionais. Quando esses distribuidores não estão presentes no tráfego ou na conversação, podem ocorrer violações, acidentes; no caso da conversação, as tomadas de turno, sobreposição de falas, autosseleção dos interactantes, dentre outros fatores. Essa autora enfatiza que a conversação se caracteriza por implicar um número restrito de participantes, e esses participantes gozam dos mesmos direitos e deveres no processo conversacional. Conforme Kerbrat-Orecchioni (2006, p.14-15), a conversação obedece a algumas regras, mesmo a mais anárquica das conversações, enfim, ela cita as seguintes regras:

- ✓ As conversações são objetos complexos que funcionam em diferentes níveis;
- ✓ Algumas dentre elas valem para todos os tipos de interação e outras são específicas de um de outro “gênero” particular.
- ✓ Bastante solidária com contexto;
- ✓ Variam amplamente segundo as sociedades e as culturas.
- ✓ Relativamente flexíveis;
- ✓ São adquiridas progressivamente. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.14-15)

É dito por Kerbrat-Orecchioni (2006, p.13) que conversação está situada dentro de um determinado contexto, que seria o “lugar, o objetivo e os participantes”; com relação ao lugar, defende que o falante se situa no quadro espacial, o local puramente físico, ou espaço onde se dá a interação, e o quadro temporal, que seria, segundo a autora, o momento da interação. Já referente ao “objetivo”, defende o

global e os mais pontuais; quanto aos participantes, ela fala de níveis a serem considerados, como: o número de participantes, características individuais desses participantes, tais como idade, sexo, profissão, dentre outras, e por fim, não menos importante, suas relações mútuas, como grau de conhecimento e graus de afetividades.

1.3.2 Turnos Conversacionais

Para Sacks, Schegloff, Jefferson (2003), um pesquisador que tenha interesse na Sociologia de atividades organizadas de tomadas de turno, terá com o principal objetivo determinar os dispositivos de organização dessa tomada de turnos. Para eles, a organização da tomada de turnos na fala é um tipo operante na conversa. Localizaram uma gama de características e detalhes interessantes desse tipo de organização. Nesse aspecto, esses autores falam do uso, das tomadas de turnos conversacionais, dizendo o seguinte:

A tomada de turnos é usada na ordenação de movimentos em jogos, na alocação de cargos políticos, na organização do tráfego em cruzamentos, no atendimento a clientes em estabelecimentos comerciais e na fala em entrevistas, reuniões, debates, cerimônias, conversas, etc. (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 2003, p.11)

Sacks, Schegloff, Jefferson (2003, p.13) enfatizam que suas preocupações com a tomada de turno têm como fundamento os princípios:

Primeiro, a existência da tomada de turnos organizada é algo que os dados de conversa tornaram cada vez mais evidente. Tornou-se óbvio que, na grande maioria dos casos, uma parte fala de cada vez, embora os falantes se alternem, e embora a extensão dos turnos e a ordem dos turnos variem(...). Em segundo lugar, encontramos razões para considerar seriamente a possibilidade de se desenvolver uma caracterização da organização da tomada de turnos na conversa que teria as importantes características combinadas de ser livre de contexto e capaz de extraordinária sensibilidade ao contexto. (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 2003, p.13)

Enfim, esses teóricos (2003, p. 14-15) enfatizam quatorze princípios elementares do sistema de tomada de turno (doravante STT) em uma conversação, enfatizando também a existência de técnicas e regras para a tomada de turno. Para manter o poder em certo turno, o falante utiliza estratégias para a manutenção desse turno, tais como pausas não muito longas, alongamento de vogais e consoantes, de artigos, conjunções e preposição, autocorreção; o locutor substitui o item lexical

escolhido, ou muda o rumo da conversa, temendo ser corrigido pelo outro interlocutor e assim perdendo turno.

Uma passagem de um turno se dá por assalto ou por consentimentos do interlocutor. O assalto ao turno é um dos mais eficazes processos para tomada de turno por parte de um ouvinte; tais tomadas de turno se dão porque nem sempre em uma conversa o interlocutor dá permissão ou passa a palavra para o ouvinte. Dessa forma, o ouvinte assalta o turno, usando interrupções; negando, afirmando ou concordando com a fala do interlocutor. Um assalto bem sucedido acontece após uma “deixa” do interlocutor, que não passa o turno para o ouvinte, mas lhe dá oportunidade para que esse tome o turno, não quando há “deixa”, mas também quando o interlocutor desiste do turno. Preti (1988) diz que essa desistência se dá na sobreposição de vozes.

Há outras formas de passagem de turno de um interlocutor para o ouvinte, como, por exemplo, o olhar, posto que, em uma conversação, as pessoas tendem a se olhar o mínimo possível. Quando assim o fazem, estão concedendo ao outro o direito de falar, ou seja, estão passando o turno para o outro, ainda buscando a concordância do interlocutor.

Outra forma é a pausa em uma sequência linguística, ou a queda rítmica, visto que uma dessa sequência gera a expectativa de outra; quando não acontece a essa outra sequência, o interlocutor está dando sinal ao seu ouvinte, que é sua vez de falar. Se casualmente, o ouvinte não interagir, o interlocutor retoma a interação. Outra forma de passagem é através dos marcadores conversacionais, tais como, não é mesmo? tudo bem pra você? ok? valeu? falô? e tantos outros.

Na interação conversacional, o sujeito, que possui o poder de conduzir os tópicos discursivos, pode favorecer condições para que um dos interlocutores possa interagir ou fazer assalto de turno. Além de poder eleger o falante seguinte, isso por meio de deixas realizadas através de marcadores conversacionais, tais como: Que achas? E então? De acordo? Tá certo? Ficou claro? Entendeu?, dentre outros. Esses marcadores podem ser indicadores de fim, concordância ou discordância de segmentos de tópicos. Os outros estudos conversacionais chamam tópico aquilo sobre o que se fala, ou melhor, tem-se comprovado que os falantes elegem assuntos para falação. Mesmo na língua falada, que tende ser menos planejada, há sempre uma tendência para organizar o que se fala por tópicos ou assuntos.

Os turnos conversacionais, amplamente analisados por Marcuschi (2003a, p.17-18), constituem uma busca do poder, procurando-se a manutenção e a tomada do turno, visto que nem sempre um turno é passado para outro falante de maneira espontânea, mas boa parte dessa tomada ou manutenção de turno se dá de maneira imposta por parte dos interlocutores envolvidos no discurso.

Baseado em Sacks, Schegloff, Jefferson (2003, p.18), Marcuschi (2003, p. 18) defende que a conversação possui alguns princípios fundantes para troca de turnos conversacionais, tais como troca de falantes, ocorrências de falantes no mesmo turno, sobreposições, variabilidade do tamanho dos turnos, extensão da conversação, distribuição de turnos, dentre outros:

- a) a troca de falantes ocorre ou pelo menos ocorre;
- b) em qualquer turno, fala um de cada vez;
- c) ocorrência com mais de um falante são comuns, mas breve;
- d) transições de um turno a outro sem intervalo e sem sobreposição são comuns; longas pausas e sobreposições extensas são a minoria;
- e) a ordem dos turnos não é fixa, mas variável;
- f) o tamanho dos turnos não é fixa, mas variável;
- g) a extensão da conversação não é fixa nem previamente especificada;
- h) o que cada falante dirá não é fixo nem previamente especificado;
- i) a distribuição dos turnos não é fixa;
- j) o número de participantes é variável;
- l) a fala pode ser contínua ou descontínua;
- m) são usadas técnicas de atribuição de turnos;
- n) são empregadas diversas unidades construtoras de turno: lexema, sintagma, sentença etc.;
- o) certos mecanismos de reparação resolvem falhas ou violações de tomadas. (MARCUSCHI, 2003a, p. 18)

Conforme Marcuschi (2003a, p.19), na conversação (língua falada), os interlocutores são cooperadores do processo interativo, posto que colaboram um com o outro, negociando e argumentando o discurso. Há, porém, situações em que o detentor do poder passa o turno conversacional para o outro, se esse não interagir, qualquer outro envolvido no discurso poderá fazê-lo, mesmo assim, se não houver quem o faça, o turno voltará para aquele que o tinha a princípio.

A tomada de turno pode acontecer, fora do momento previsto. A esse fenômeno, como já tem sido exposto, dá-se o nome de assalto ao turno, que acarretará em outro fenômeno chamado de sobreposição de vozes, que é o momento em que dois interlocutores falam subitamente ou de uma só vez, ao mesmo tempo, o que pode acontecer de um dos envolvidos tomar realmente o turno ou desistir da tomada.

Santos (1999, p.7-13) pondera que, “em interações assimétricas, um interlocutor tem mais poder do que outro na interação”. Essa mesma autora diz ainda que, em situação de sala de aula, o “discurso permite que o sentido do tópico seja negociado, o que pode ocasionar a imposição de argumentos por parte do que tem mais poder nas negociações discursivas”.

A análise das tomadas de turno vai propiciar ao analista da conversação uma melhor compreensão dos comportamentos dos sujeitos conversacionais, levando em consideração seu posicionamento ante os parceiros conversacionais, tais como, deixas, assaltos, cooperação comunicativa, sobreposição de fala, distribuição e tamanho de turnos, pausas, dentre outros elementos. Além disso, tal estudo é capaz de demonstrar simetria e assimetria discursiva.

1.3.3 Sujeitos Conversacionais

Como é verdadeira a proposição de que “a conversação se estabelece por meios de turno, em que os interlocutores se alternam e desenvolvem suas falas um após o outro”, logo não há conversação se não houver interactantes; portanto, esses interactantes são conhecidos como o emissor e receptor, falante e ouvinte, enunciatário e enunciador, alocutário e locutor.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p.8), a noção de interação/conversação requer que haja pelo menos dois falantes que usam a fala alternadamente e que estejam engajados no processo. Pensando, dessa forma, conclui-se que a nomenclatura de falante e ouvinte no processo conversacional é, de certa forma complexa, uma vez que esses papéis mudam o tempo todo na conversação espontânea, cada sujeito envolvido em momento poderá ocupar um lugar discursivo, noutro momento outro lugar, logo, não há como determinar um lugar fixo para o sujeito, esse poderá alternar entre a posição de falante e ouvinte. A autora discorre ainda que estes papéis são móveis. Assim, determinar quem é o falante ou ouvinte na conversação só é possível se alguém levar em consideração quem tem a posse do turno conversacional.

A noção de interação/conversação vai dizer quem está falando pela orientação do corpo, pelo olhar, pelo tratamento, pelos elementos fáticos e, enfim, pelos paralinguísticos e não verbais, usados no instante de produção; já o ouvinte é

determinado pelos sinais que esse transmite com objetivo de tornar ciente o falante de que está atento para o que se está sendo dito.

Dependendo do tipo de conversação, esses sujeitos podem ser considerados pelo número de indivíduos participantes. Por exemplo, no diálogo, ter-se-ão dois sujeitos; no triálogo, três, no poliálogo mais de três. Além da determinação numérica desses interactantes, é necessário considerar também suas características individuais, tais como idade, sexo, profissão, *status* social etc. Ainda assim, a relação que tais pessoas da interação possui, como grau de conhecimento ou laços sociais, tais como amigos, colega de trabalhos, de classe (sala de aula), irmão, pai, filho, mãe etc. e/ou grau de afetividade, como amor, ódio, amizade, simpatia, antipatia etc.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p.27) defende que a troca comunicativa é a existência de um emissor e um receptor e/ou vários receptores, que são chamados a ocupar seu espaço na conversação. Isso quer dizer que nem todos podem ser falantes em um só momento, nem tão pouco ouvinte, se acontecer de todos se constituírem falantes não haverá conversação, mas um aglomerado de vozes que se sobrepõe, igualmente se todos ouvirem, não há quem falar para ser ouvido, logo, ambos precisam assumir seus lugares conversacionais.

Goffman (1981, apud KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p.27-28) enfatiza que os receptores podem ser distinguidos da seguinte forma: Participantes “reconhecidos” são os que estão fazendo parte da conversação, os espectadores são as testemunhas das trocas conversacionais. Esse autor defende ainda que os espectadores podem ser divididos da seguinte maneira: receptores ocasionais são as pessoas que estão presentes ocasionalmente em uma conversa sem que tenham a intenção de estarem presentes, mas devido à conversa ter se dado em um lugar público, podem ouvir o que estava sendo dito; os espiões são pessoas que forçosamente tentam ouvir uma conversa para a qual não foram chamadas a participar, é o caso de pessoas que ouvem atrás da porta, em um corredor, ou mesmo o analista da conversação, além desses, existem os que realmente devem fazer parte da interação destinatários diretos e os indiretos.

A autora em foco analisa os papéis conversacionais, que são complementares na conversação, em que cada participante tanto pode assumir um papel como o outro no instante da conversação, ou seja, não pode haver um sem o outro. Para ela, é necessário distinguir o papel interacional do estatuto social.

Para Kerbrat-Orecchioni (1993, p.30), “los enunciadores desempeñan alternativamente los papeles de emisor y de receptor”, em outro momento, a escritora diz que “supone que cuando uno habla El outro escucha em silencio y viveversa, es decir que los dos enunciadores desempeñan alternativamente los papeles de emisor y de receptor”⁸, entretanto deixa claro que essa seria a forma padrão e aceitável socialmente da conversação desse tipo, mas enfatiza que é comum entre os momentos interativos todos falarem ao mesmo tempo.

O falante e o ouvinte são ao mesmo tempo ativos, embora a participação de ambos se dê de maneira diferenciada. O falante é aquele que – num dado momento – assume o papel de condutor principal do diálogo e torna-se o responsável pelo desenvolvimento do tópico em andamento, podendo dar continuidade a ele, redirecioná-lo, abandoná-lo, mas no momento que perde o turno discursivo, ele passa a assumir o papel de ouvinte.

O ouvinte, por sua vez, não é um simples espectador, como sugere o esquema tradicional da comunicação (emissor-receptor). Aliás, a sua simples presença (participação implícita) já lhe confere um papel ativo na conversação, ou melhor, muda o papel conversacional. Assim, o falante não pode deixar de levá-lo em conta na produção do diálogo. Na participação explícita, o ouvinte intervém de modo ativo, para mostrar entendimento ou concordância, para sinalizar que o falante pode continuar a fala, ou simplesmente, para demonstrar participação efetiva.

No processo conversacional, esses falantes criam um texto conversacional, coletivamente, colaborando ou discordando e/ou, às vezes, são até complementares a fim de que possam levar adiante o diálogo. Dino Preti (2002, p.46) diz:

Na análise de um processo interacional focalizado, numa conversação, ou mesmo em parte dela, pode-se observar a possibilidade de planejamento dos falantes, bem como suas estratégias discursivas, ao longo da conversação, que podem resultar em sucesso ou não de sua argumentação; as possíveis manifestações de poder ou solidariedade entre os interlocutores, que podem refletir-se na simetria ou assimetria dos turnos; a colaboração mútua na realização do ‘discurso a dois’, observável até em nível de construção dos enunciados; a conservação ou a perda da face, expressão social do eu individual; a fluência conversacional e sua relação com os conhecimentos prévios ou partilhados; as formas de tratamento e as variações socioculturais da linguagem; o uso de narrativas ou a reprodução do ‘discurso do outro etc. (PRETI, 2002, p.46).

⁸Tradução do autor desta pesquisa – “Todo receptor age ao mesmo tempo como emissor ... Supõe que quando um fala o outro escuta em silêncio e vive-versa, é dizer que os enunciadores desempenham alternadamente os papéis de emissor e receptor”.

Os diferentes turnos evidenciam que o falante deseja ser ouvido e, da parte de quem ouve, há de certa forma predisposição para ouvir e compreender. Tais participações são indicadas não só por meio linguístico (palavras ou expressões, elementos não lexicalizados), como também por meios cinésicos, gestuais e/ou não verbais (gestos, expressões faciais, riso, toque), essas classes de meios situam de igual modo como sinais de orientação e de verificação do canal. Todos esses elementos são indispensáveis para uma boa interação entre falante/ouvinte, e a sua falta tende a interferir de forma negativa na conversação.

O sujeito conversacional ocupa a posição de falante, em qualquer forma de interação verbal, é consciente de que está numa situação instável, isso pelo fato de estar exposto a sérios riscos, de ter seu turno assaltado pelo seu ouvinte ou ser contra-argumentado, razão por que procura monitorar aquilo que diz ao parceiro conversacional, da mesma forma ter certo controle naquilo que seu interlocutor tem a dizer.

Segundo Grice (1982, apud SILVA, 2004, p.47), “os indivíduos só estarão em condições de participarem de uma conversação, se mostrarem interesses comuns” e que estes sujeitos precisam fazer isso de forma coordenada e cooperativa, ou seja, primeiro os interactantes necessitam de que o tópico que está sendo desenvolvido lhes seja comum, e que, pelo menos, possuam certo conhecimento do tópico em questão; segundo, que esses sujeitos não podem fazer isso de qualquer maneira, mas é preciso que haja certo controle, por exemplo, no momento da fala, falar um de cada vez, e, por último, e não menos importante é que eles precisam cooperar um com o outro, seria o caso de cada um esperar a vez de falar, mas também de passar o turno ao seu interlocutor, e mais, esforçar-se para que interajam sem que um não cause a não compreensão de seu ouvinte.

Silva (2004, p.48) lembra que “não existe falante sem que haja ouvinte”, pois todo enunciado que o falante elabora, ele o faz tendo como base seu interlocutor, esse enunciado poderá mudar de um interlocutor para outro. Esse autor defende também que o ouvinte não possui um papel passivo, embora fique em silêncio a ouvir o falante, ele poderá fazer isso a fim de que possa elaborar resposta para hipóteses levantadas pelo falante. Nessa perspectiva, aceita-se o fato de que o ouvinte não pode ser considerado como passivo, visto que mesmo aquilo que pode ser considerado como passivo, pode ser uma resposta que o ouvinte elabora.

Hilgert (1998, p.80) lembra que a participação do ouvinte pode ser implícita e explícita. Para ele a simples presença – participação implícita – do ouvinte é capaz de caracterizá-lo como agente conversacional. Por exemplo, quando o ouvinte no ato conversacional se utiliza de expressões não lexicalizadas, tais como, ah tá! ham ram, hum rum, abandona o estado de passividade ou o papel conversacional, migrando para um outro lugar, isso se fala apenas no ponto de vista de uma conversação assimétrica, mas se pensa em uma conversação simétrica, – participação explícita – são bem maiores.

Para Silva (2004, p.49), o falante pode representar indivíduo revestido de uma posição estabelecida pela fala, o qual se dirige a um indivíduo ou determinado grupo que está comprometido com o que as palavras expressam. Ele cita como exemplo o presidente da república, o qual se dirige aos seus concidadãos.

Silva (2004, p.50-52) lista três categorias de participantes da interação, e que podem ser participantes diretos ou não, são eles: “ouvintes endereçados, ouvintes não endereçados e platéias”. O ouvinte endereçado diz respeito ao sujeito a quem o ato comunicativo se dirige; o não endereçado, a alguém a quem o ato não se destina, mas que pode participar do que está sendo dito, como exemplo a conversa entre amigas, em que L1(a mãe) se queixa a L2(amiga) da rebeldia de um filho, dizendo não aguentar mais as suas ações, L2(a amiga) apenas ouve a queixa de L1. L3 (uma pessoa qualquer e fora da conversa) passava, ouve a conversa e intervém dizendo que ela precisa se esforçar mais pelo seu filho. A plateia seria o caso de um falante se dirigir não especificamente a um ouvinte, mas a todos que possam estar presentes naquele ambiente. É o típico exemplo da sala de aula ou programas de auditório.

Os estudos da Análise da Conversação podem ser divididos em dois grandes grupos: primeiro, aqueles mais teóricos, e que procuram descrever a sistemática das trocas de turnos e a organização textual dos diversos tipos de textos falados (cf. CASTILHO, 1990, CASTILHO, 1993, KOCH, 1996, MARCUSCHI, 2003a, SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 1974, KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, SILVA, 2004, dentre outros); segundo, os que analisam as influências da oralidade sobre a escrita; em geral, esses são trabalhos aplicados e voltados para as questões sobre o ensino.

As pesquisas recentes afirmam que os processos de compreensão desenvolvidos na oralidade são os mesmos da escrita, pois, em ambas as

modalidades, manifestações textuais seguem determinadas estruturas. É na análise da conversação em que são apresentadas sugestões de análises para modalidade oral, por meio de processos de retextualização na passagem da fala para a escrita em sala de aula e oralização.

O processo de passagem do oral para o escrito é denominado por Marcuschi (2000) como retextualização, embora tal conceito já tenha sido ampliado, como por exemplo o resumo é uma forma de retextualizar, já o processo de passagem do texto escrito para a fala é denominado nesta pesquisa como oralização. Não é um processo mecânico, já que envolve operações complexas, que interferem tanto no código como no sentido e que evidenciam uma série de aspectos nem sempre compreendidos na relação escrita/oralidade.

As considerações feitas acerca dos estudos conversacionais no que diz respeito a sua conceituação, às linhas de aplicação, ao objeto de análise (conversação), bem como aos aspectos relacionados aos sujeitos participantes da conversação, os quais seguem certos princípios nas trocas de turno (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 2003), vão subsidiar as análises deste trabalho que se centram em peças teatrais, verificando as construções proferidas pelo falante na passagem do texto previamente escrito para sua realização oral.

2 ESTUDO DA ORALIDADE E DA ESCRITA

Os estudos da oralidade e escrita como (MARCUSCHI, 2003; RAMOS, 1997; SANTOS, 2004, dentre outros) têm demonstrado que existe grande possibilidade de o professor de língua materna e/ou estrangeira não só ensinar a ler e escrever textos, mas também levar os educandos a tomarem posições interlocutivas ou se expressassem oralmente em situações públicas que demandem seu posicionamento linguístico. Para tal, é necessário que a escola proporcione múltiplos momentos de escrita e de fala, não necessitando para isso que cada produção venha a se transformar em objeto de ensino sistemático. Assim, convém que o professor crie um contexto de produção que leve os alunos a se apoderarem de condições que os tornem capazes de agirem eficazmente nas relações sociais.

2.1 Oralidade/escrita nas relações sociais em sala de aula

Cada forma particular da língua tem seu conjunto de normas às quais os seus usuários precisam se adequar. Marcuschi (2003a, p.9) discorre que “falar ou escrever bem não é ser capaz de adequar-se às regras da língua, mas é usar adequadamente a língua para produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (doravante PCN, 1998, p.19) propõem que a escola deve garantir aos seus educandos os seguintes aprendizados:

Considerando os diferentes níveis de conhecimentos prévios, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (PCN, 1998, p.19)

Nessa perspectiva, entende-se que as atividades de adequação de textos falados em escritos e vice-versa podem contribuir para que os alunos apreendam como se realiza, se constrói, se formula e se reformula cada uma dessas modalidades.

Desde o surgimento dos PCN e sua abordagem linguística, discute-se muito o trabalho com a oralidade nas salas de aula. Tal discussão gira em torno da importância desse trabalho, tendo em vista que essa prática é capaz de desenvolver no aluno competência e habilidade que suas relações sociais vão exigir.

A função da escola não é ensinar o aluno a falar, visto que já é um falante da língua. Assim, sempre se questiona sobre o que se deve fazer nessa situação. O aluno, ao chegar à escola, por ser um falante da língua, caberá ao professor construir uma perspectiva de ensino e aprendizagem que leve esse educando a entender efetivamente o processo de cruzamento mútuo entre a fala e escrita, cujo objetivo seja delinear um plano de atividade e ação competente e ativa, capaz de, pelo menos, criar soluções pedagógicas aceitáveis e persuasivas.

Seguindo essa linha de raciocínio, é possível inferir que o trabalho desenvolvido pela instituição escolar, nesse âmbito, terá como foco principal os seguintes objetivos:

- dar ênfase aos procedimentos de retextualização, que será reconhecida como a transposição da fala para a escrita e vice-versa, sendo assim, capaz de interferir no código e ainda assim, no sentido, evidenciando uma série de características nem sempre bem compreendida da inter-relação fala/escrita;
- deixar explícito que tanto a fala quanto a escrita são modalidades de uma mesma língua;
- implementar ações didático-pedagógicas capazes de favorecer a retextualização no ambiente de sala de aula;
- explicitar que o aprendizado dos processos de modificação da fala para a escrita é capaz de garantir um melhor domínio do ato de se produzir texto;
- promover permanentemente práticas de oralidade e de escrita, isso de forma integrada, a fim de se aproximar das relações entre a fala e a escrita;
- ressaltar que os processos de retextualização se empregam dos conhecimentos precedentes da língua, a fim do refinamento da escritura.

Quando se discorre sobre o texto falado ou texto oral, deve ser considerado não apenas no restrito sentido de língua falada e escrita, mas também num sentido mais amplo, envolvendo todo o alcance necessário à produção da fala na conversa face a face, ou seja, tudo o que possibilita a produção, transmissão e recepção da fala como material verbal e como canal de interação.

A expressão linguística, a expressão paralinguística, a manifestação mímica e gestual, o contexto situacional e o conhecimento partilhado, próximo e remoto, atualizado durante o evento são elementos observáveis no estudo da oralidade. Tudo isso leva a considerar o material sonoro, sígnico ou não, com todas as implicações de sua produção e transmissão, como a entoação, intensidade, duração, velocidade, risco; a personalidade dos interlocutores; seus estados emocionais, além de outros caracteres.

Discutir a relação de importância do texto falado em sala de aula é assunto já debatido por vários estudiosos, tais como Ramos (1999), Travaglia (2000), Fávero et ali (2000) e Marcuschi (1996, 2001), os quais têm argumentado a favor do desenvolvimento de competências orais na escola.

Marcuschi (1996, p.3-5) parte de algumas proposições para defender o trabalho com a língua falada, com base no fato de que a oralidade já conseguiu um lugar no ensino de língua materna, ao dizer:

A primeira, a língua é heterogênea e variável; a segunda a escola deve ocupar-se da fala propondo um paralelo de análise com a escrita; a terceira, o a inclusão da língua falada no ensino de língua materna – refere-se ao emprego da língua em textos contextualizados. (MARCUSCHI, 1996, p.3-5)

Os PCN (1998, p. 67) defendem o seguinte:

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

Os PCN evidenciam que a escola deve fornecer ao aluno elemento a fim de que seja capaz de utilizar a linguagem oral no planejamento e na realização de apresentações públicas, tais como entrevistas, debates, seminários e textos teatrais. A título de exemplo, a sugestão de circunstâncias em que essas atividades façam sentido, envolvendo princípios de comportamento social. Um aspecto importante enfatizado nesse documento é que não se é mais capaz de utilizar apenas o nível mais formal de fala para todas as ocorrências. A escola deve se libertar da ideia de que a fala “correta” é a que se aproxima da escrita.

A produção linguística que envolve o processo ensino e a aprendizagem no ambiente escolar é uma das mais importantes manifestações linguísticas. Os momentos conversacionais realizados na escola, por exemplo, a conversa entre alunos nos momentos recreativos, a conversa com professores, com o coordenador pedagógico, dentre outras conversações, são caracterizados pela importância gerada no processo da aquisição do conhecimento, e não apenas isso, mas tais manifestações linguísticas são de inteira relevância para a construção do conhecimento partilhado.

2.2 Letramento: práticas sociais da oralidade e da escrita.

A língua escrita e a língua oral têm sido objetos de pesquisa e discussões em diversas mesas-redondas, sobretudo em congressos; além disso, têm sido assunto discutido também em conferências, palestras, artigos científicos e livros afins, o que ocasiona grande circulação de trabalhos nessa área científica. Mesmo assim, tecer-se-ão aqui alguns comentários que estejam relacionadas com a historicidade dessas duas modalidades.

Não existe 'o oral', mas 'os orais' sob múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. (SCHNEUWLY, 2004, p. 135).

O letramento é capaz de tornar real o uso da linguagem nas diversas práticas, as quais exijam a língua falada e a escrita nas variadas realizações da linguagem. Marcuschi (2003, p. 15) discorre: “é impossível investigar oralidade e letramento sem uma referência direta ao papel dessas duas práticas na civilização contemporânea”. Ele complementa dizendo que igualmente não podem ser analisadas as semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita, sem levar em consideração a distribuição de usos na vida cotidiana. Ainda enfatiza (op.cit., 2003, p. 15) “que fica difícil, se não impossível, o tratamento das relações entre estas últimas, centrando-se exclusivamente no código”.

Contrário ao que se pensou antes do surgimento das teorias cognitivas da linguagem, as quais consideravam a língua a partir das hipóteses ou disciplinas que englobavam a microlinguística (WEEDWOOD, 2002, p. 11), a língua e todas suas manifestações e variações linguísticas devem ser vistas a partir do uso que dela se faz. Marcuschi (2001, p. 16) corrobora, dizendo: “são as formas que se adequam aos usos e não o inverso”. Para ele (op.cit. 2001, p.16), o importante não são as teorias formuladas que dão conta das questões relacionadas à faculdade da linguagem, de caráter “inato ou universal, à moda de um órgão como coração, o fígado e as amígdalas, o que importa é o que fazemos dela com esta capacidade”.

Marcuschi (2001, p. 27) enfatiza que alguns teóricos⁹ em uma primeira fase dos estudos linguísticos defendiam que a língua escrita tinha supremacia sobre a língua oral. Como já fora dito, a ideia de que, sendo o homem um ser que fala e não que escreve (MARCUSCHI, 2001, p.17), isso quebra toda hipótese de que haja uma superioridade da escrita sobre a fala, mas também não significa dizer que a fala seja superior à escrita, como a ideia defendida de que a escrita seja uma mera derivação da fala ou a sua transcrição. Para o autor citado (op.cit. 2001, p. 17), essa relação não pode ser verdadeira porque a escrita não consegue reproduzir muitos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos, entre outros. Para esse pesquisador, a escrita pode apresentar elemento não presente na fala, o que lhe é próprio, tais como tamanhos e tipos de letras, cores e formatos, dentre outros. Daí a ideia de que cada uma dessas modalidades possui elementos particulares, entretanto, isso não faz com que ambas possam ser consideradas práticas opostas ou dois sistemas distintos, mas devem ser vistas como complementares.

O uso da língua escrita é muito recente em comparação à língua oral. Isso pelo fato de, nos primórdios, os homens muito pouco usavam essa modalidade, visto que a “língua oral foi adquirida por processo de seleção natural operando ao longo de um milhão de anos...” (GRAFF, 1995, apud MARCUSCHI, 2001, p. 22). Passaram-se milhões de anos, e os homens começaram a usar hieróglifos ou símbolos gráficos, escritos nas paredes das cavernas e nas pedras com a finalidade

⁹Marcuschi (2001, p. 27) aponta autores como Bernstein (1971), Labov (1975), Halliday (1985), numa primeira fase e Ochs (1979) representantes da dicotomia *fala vs escrita*.

de representar algo ou comunicar uma mensagem a alguém. Depois, tais hieróglifos se transformaram em símbolos ou letras, cujo objetivo era representar a fala.¹⁰

Paralelo ao que se tem dito sobre o fato de a origem da escrita datar muito pouco tempo:

A escrita surgiu a pouco mais, de 3.000 anos a.C, ou seja, há 5.000 anos. No Ocidente, ela entrou por volta de 600 a.C., chegando a pouco mais de 2.500 anos hoje... enquanto que a espécie homo sapiens data de cerca de milhões de anos a.C. (GRAFF 1995, *apud* MARCUSCHI, 2001, p.23)

Graff (1995) revela que a história da humanidade é muito fragmentada, ocultando alguns detalhes que seriam importantes para esclarecer certos pontos na história da fala e da escrita. Ainda segundo Marcuschi (2001, p. 23), a história da escrita apresenta princípio de descontinuidade e incompletude, devido à falta de registros. Ele diz que essa “história não é tão linear assim e oferece muitos truncamentos. A história do uso da escrita e da alfabetização no ocidente é uma história descontínua”.

Apesar do exposto, há de se convir que, como menciona Marcuschi (2001, p.17), “os usos da escrita, no entanto, quando arraigados numa dada sociedade, impõem-se com uma violência inusitada e adquirem um valor social superior à oralidade”. A criança adquire a capacidade de falar naturalmente no cotidiano e no contexto social em que estiver inserido, através dos diálogos, músicas que ouve e/ou programas televisivos que ouve e vê, dentre outros aspectos discursivos, embora seja uma forma natural de aprendizado.

No entanto, não deixa de ser uma rica inserção cultural e social, já que a escrita é adquirida pela criança em contextos formais, isto é, será necessário que a criança frequente uma escola para aprender tal modalidade. Segundo esse princípio, a escrita é tida como prestigiosa com relação à oralidade; nesse aspecto, essas modalidades são denominadas de práticas sociais da língua.

As relações existentes entre a fala e a escrita não são evidentes por si mesmas, nem seguem um padrão simples, visto que elas cogitam um imutável dinamismo fundado num *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua. Postular superioridade da modalidade escrita sobre a modalidade oral seria um ponto de vista um tanto controverso entre ambas, visto que não se

¹⁰“O certo é que a escrita não representa a fala, seja em que ângulo for que a observamos” (MARCUSCHI, 2001, p. 6).

pode dizer que haja superioridade entre ambas, isto é, seria interessante levar em conta quais aspectos estariam sendo comparados, como formalidade ou informalidade, níveis de planejamento, dentre outros. Assim, para situar as relações que diferenciam a língua falada da escrita, faz-se necessário considerar as condições de produção, pois são condições em que foram produzidos o texto oral e o escrito que vão permitir compreender como se dá a relação dessas modalidades.

A única primazia que a oralidade tem sobre a escrita é cronológica, isso porque o homem, antes de aprender a escrever, aprende a falar; da mesma forma também aconteceu no que diz respeito à história da humanidade, os homens primeiro aprenderam a falar. Para Graff (1995, apud MARCUSCHI, 2001, p. 23), “o homem data cerca de milhões de anos, a escrita só surgiu pouco mais de 3.000 anos a.C.”. Da mesma forma, o excessivo valor dado à escrita sobre a fala corresponde ao fato de ser a escrita objeto de registro de uma língua e por ser igualmente usada nos documentos oficiais da sociedade em geral.

Mais interessante do que definir questões de primazia de uma modalidade da língua sobre a outra, é preferível e mais compensador perceber o uso dessa modalidade no dia a dia do usuário, visto que os estudos desses usos serão o que determinará elementos que auxiliam como se dão as práticas sociais da língua, e também poderá trazer pesquisas, as quais beneficiarão os professores em sala de aula, na sua condição como usuário da língua, pois possibilitará subsídios que darão ao aluno capacidade de desenvolver a língua nas suas multiformas.

Comumente, a aquisição dessas modalidades se dá de formas diferentes e em lugares diferentes. A fala é adquirida em contextos informais, como nos primeiros contatos que a criança tem com o mundo; ainda assim, com os amigos do convívio familiar, assistindo à televisão ou ouvindo rádio, tal aprendizado não pode ser visto apenas como uma capacidade inata que o ser humano possui em aprender a falar; mais que isso, o aprendizado decorre da inserção da criança na sociedade.

A escrita é adquirida comumente em contextos formais, como em sala de aula ou ambiente afim, entretanto, a aquisição de ambos pode acontecer também em iguais ambientes, assim como a fala pode ser adquirida na escola ou contextos formais, igualmente a escrita pode se dar em contextos informais. O que vai diferenciar é que o aprendizado será de certa forma mais prestigiosa porque a escrita é vista como a aquisição de uma cultura desejável.

Desde o surgimento da escrita, esta se encontra à margem de todas as invenções humanas, isto porque mesmo o analfabeto sofre influência da escrita nas práticas sociais, tais como pagamentos de faturas de água ou energia, compra de supermercado, dentre outras atividades que demandem um conhecimento básico de questões inerentes à escrita. Marcuschi (2001, p. 20) discorre: “mesmo as pessoas ditas ‘iletradas’, ou seja, analfabetas, não deixam de estar sob influência de estratégias da escrita em seu desempenho linguístico, o que torna o uso do termo ‘iletrado’ muito problemático em sociedade com escrita”.

Para análise do contexto e condições de uso da língua falada e da escrita, Marcuschi (2001, p. 22) elenca alguns questionamentos que direcionarão o olhar do pesquisador, de tal forma que as respostas a tais perguntas definirão como realmente são usadas essas modalidades em nossa sociedade. Seguem os questionamentos:

Quais são as demandas básicas da escrita em nossa sociedade, relativamente ao trabalho? Em que condições e para que fins a escrita é usada? Em que condições e para que fins a oralidade é usada? Qual a interface entre a escola e a vida diária no que respeita a alfabetização? Como se comporta os manuais escolares neste particular? Que habilidades são ensinadas na escola e com que tipo de visão se passa a escrita? O que é que o indivíduo aprende quando aprende a ler e escrever? Que tipo de conhecimento é o conhecimento da escrita? (MARCUSCHI, 2001, p. 22)

Esse autor (op.cit. 2001, p. 22) enfatiza ainda: “o homem e a mulher não fazem uso da escrita do mesmo modo”, é dito também que “parece que a escrita tem uma perspectiva na escola e outra fora dela”. Ainda fala (op.cit 2001, p. 24) “que parece que redescobrimos que somos seres eminentemente orais”. Cabe à escola adequar o conhecimento por ela proposto com a realidade do discente de forma a contribuir para melhor desenvolvimento de suas práticas sociais. Daí é necessário concordar com esse escritor em que “tanto a oralidade quanto à escrita são imprescindíveis na atual sociedade, trata-se, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários”(MARCUSCHI, 2001, p. 22).

Marcuschi define a fala e a escrita da seguinte forma:

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral(...). Caracterizada pelo seu uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de uma outra ordem, tal como gestualidade, os movimentos do corpo e a mímica. A escrita seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades matéricas e se caracteriza por sua constituição gráfica(...). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas, ideogramas ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala. (MARCUSCHI, 2001, p.25-26)

Esse autor (op.cit. 2003, p.26) ainda discorre que a fala e a escrita devem ser consideradas não como produtos de um dado uso da língua, mas como processos e eventos desse uso. Para esse pesquisador, a fala se refere a toda manifestação textual-discursiva que se utiliza da oralidade e da escrita toda e qualquer manifestação que se utiliza da modalidade escrita ou gráfica.

Nas décadas de 70 e 80, do século passado, surgiram abordagens dicotômicas desses dois fenômenos da língua, que levam ao surgimento de alguns mitos, tais como semelhanças e diferenças de um oral puro sem influência da escrita e de uma escrita pura e sem marcas da oralidade. A representação a seguir discutida por Marcuschi (2001, p. 27-33) comprova as características apresentadas como exclusiva de uma ou de outra modalidade, nos anos 80, século passado:

Quadro 01 – Dicotomias Estritas

Fala	Versus	Escrita
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não-planejada		planejada
imprecisa		precisa
não-normatizada		normatizada
fragmentária		Completa

Quadro 02 – Visão

Cultura oral	Versus	Cultura Letrada
Pensamento Concreto		Pensamento abstrato
Raciocínio prático		Raciocínio lógico
Atividade artesanal		Atividade tecnológica
Cultivo da Tradição		Inovação constante
Ritualismo		analiticidade

Fonte: Marcuschi (2003b, 27 e 29)

Quadro 03 – Perspectiva variacionista

Fala e escrita apresentam

- língua padrão
- variedade não-padrão
- língua culta
- língua coloquial
- norma padrão
- norma não-padrão

Fonte: Marcuschi (2003b, p. 31)

Nos quadros apresentados, o autor enquadra as três principais tendências, das quais as duas primeiras que se encarregaram de dicotomizar o estudo da fala e da escrita, que são as dicotomias estritas. Quanto à primeira tendência, o autor (op.cit. 2001, p.27) enfatiza que a análise da língua é voltada para o código e permanece na imanência do fato linguístico. Os gramáticos estão ligados a essa tendência, o que ocasionou o surgimento do prescritivismo de uma única forma linguística tida como padrão e que é representada pela denominada norma culta.

Os livros didáticos e ou manuais escolares de até então têm disseminado muito essa tendência; esses compêndios propõem uma visão separatista dessas modalidades, separações tais como estudar fenômenos linguísticos e uso da língua em contextos diferentes, o que pode ocasionar uma ênfase nos estudos de regras gramaticais, que é o que ocorre atualmente. Daí vem o mito de que a fala se constitui como o lugar do “erro”, já a escrita, o lugar do bom uso da norma padrão da língua.

Quanto à visão culturalista, Marcuschi (2001, p. 29), discorre que essa tendência analisa a relação da fala e da escrita em uma visão macro, o que para ele não serve para tratar dessa relação, visto que há uma tendência que contempla uma análise em uma perspectiva “psico-socioeconômico-cultural” de forma ampla. Segundo Biber (1986, apud MARCUSCHI, 2001, p. 29), “a introdução da escrita no mundo foi um feito notável e correspondeu à transcrição do “mito” para ‘história’ se nos apoiamos na realidade dos documentos”. A partir do surgimento da escrita, foi possível institucionalizar e/ou formalizar os estudos da língua na escola. Gnerre, citado por Marcuschi (2001, p. 30), diz que a visão culturalista deu origem a alguns problemas, tais como etnocentrismo, supervalorização da escrita e tratamento globalizante.

Já na perspectiva varicionista, o autor considera intermediária, posto que trata do papel da fala e da escrita. Considerando os processos educacionais, sua visão reflete apenas a preocupação com o aprendizado da língua, conjecturando apenas as variações padrão e não padrão da língua numa perspectiva do aprendizado; logo, essa tendência faz propostas específicas sobre o tratamento de tais variações. Segundo o autor, essa tendência faz não distinção dicotômica ou caracterização estanques da língua, mas há uma preocupação com a regularidade e variações da língua no ponto de vista do ensino e aprendizado.

Há uma quarta tendência que Marcuschi (2001, p. 32-34) menciona, a perspectiva sociointeracionista, que, para esse autor “as diferenças entre a fala e a escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. Considere-se o quadro:

Quadro 04

Fala e Escrita apresentam • dialogicidade • usos estratégicos • funções interacionais • envolvimento • negociação • situacionalidade • coerência • dinamicidade
--

Fonte: Marcuschi (2003b, p.33)

Nessa perspectiva, é possível inferir que a língua falada e a escrita não ocupam os limites de uma linha reta; não são dicotômicas. Para Marcuschi, carecem de ser estudadas como dois estágios discursivos em que as disparidades e afinidades se dão ao longo de um *continuum* tipológico, em cujas extremidades se situam de um lado, o grau máximo de naturalidade e, de outro, o grau máximo de formalidade.

Koch (1997, p.32), discorre;

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

Marcuschi (2001, p.37) também já se preocupava em estudar as formas textuais num *continuum* tipológico, apesar de a sua apreensão fundamental ter sido

com o contexto e a explicitude na relação entre a fala e a escrita, sobretudo para legitimar a contradição da dicotomia contextualização x descontextualização.

Nesse trabalho de Marcuschi (2001), surge possivelmente, pela primeira vez, o termo *continuum* tipológico que foi aludido por Biber (1988), para quem, na checagem entre a fala e a escrita deve ser levado em conta o caráter significativo de mutação da linguagem e a relação entre os gêneros respectivos, evitando comparações dicotômicas, fundamentadas exclusivamente em textos característicos de cada modalidade. Logo, não é conveniente imaginar que quaisquer distinções linguísticas ou situacionais da oralidade ou da escrita se efetivem em todos os gêneros discursivos orais ou escritos.

O conceito de *continuum* tipológico fundamenta o ponto de vista de que há mais semelhanças entre as modalidades discursivas da língua do que diferenças entre elas (MARCUSCHI, 2001, p.37). O conceito de *continuum* ao mesmo tempo torna o argumento da dicotomia entre as modalidades discursivas contraditório, porque, a partir desse conceito, é crível confirmar que as línguas faladas e escritas constituem um mesmo princípio linguístico e que, sobretudo por esses pretextos, não são estanques, a despeito de seus processos e meios de produção distintos.

Marcuschi (2001, p.32-34) afirma que a proposta geral do sociointeracionismo se acopla à visão varicionista e com os postulados da análise da conversação etnográfica aliados à linguística do texto. Conforme esse teórico, seria a forma mais aconselhável no tratamento das relações no campo linguístico, contextual, interacional e cognitivo no tratamento das semelhanças e diferenças entre a língua falada e a escrita, nos fazeres de formulação textual discursiva.

Segundo o autor (op.cit.2001, p.33), esse modelo tem a vantagem de perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, uma vez que se volta para as atividades dialógicas, vislumbra ainda a formulação no tempo real. Entretanto, esse autor enfatiza que essa tendência apresenta problemas por não explicitar e descrever fenômenos da sintaxe e fonologia da língua, ainda das estratégias de produção e compreensão do texto.

Embora a intenção dessa tendência não seja tratar desses fenômenos, convém que o professor possa se adequar ao estudo desses fenômenos. Apesar de todos esses problemas, Marcuschi (2001, p. 33) enfatiza que o sociointeracionismo “talvez seja o mais seguro e com maior adequação empírica e teórica” para tratar da relação fala e escrita, razão por que esta pesquisa está vinculada a essa tendência,

uma vez que considera que a Análise da Conversação e Linguística Textual são linhas teóricas da linguística conectadas ao sociointeracionismo.

Dessa perspectiva, podem surgir pesquisas de grande importância para o estudo da relação entre a fala e a escrita, pesquisas tais como formas textuais produzidas com vários sujeitos discursivos (conversações) e/ou textos produzidos com um autor, como é o caso do monólogo. Além disso, essa perspectiva favorece a compreensão de situações interativas, como nas conversas face a face e ainda na interação do leitor e do escritor, ainda assim, ocupa-se em catalogar aspectos coincidentes entre as duas outras tendências, dentro de uma visão mais ampla e menos discriminatória.

2.3 Aspectos importantes da escrita e da fala na sociedade

Mesmo diante da inegável importância que a escrita tem nos dias atuais, tendo em vista a função de seu desempenho na constituição do saber científico, empírico, religioso, dentre outros, a oralidade, como discorre Marcuschi (2001, p.36), “jamais desaparecerá e será sempre, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa”. A oralidade é um fator de identidade social, regional, grupal dos indivíduos, isso faz da oralidade uma modalidade da língua tão importante a ser estudada quanto à escrita.

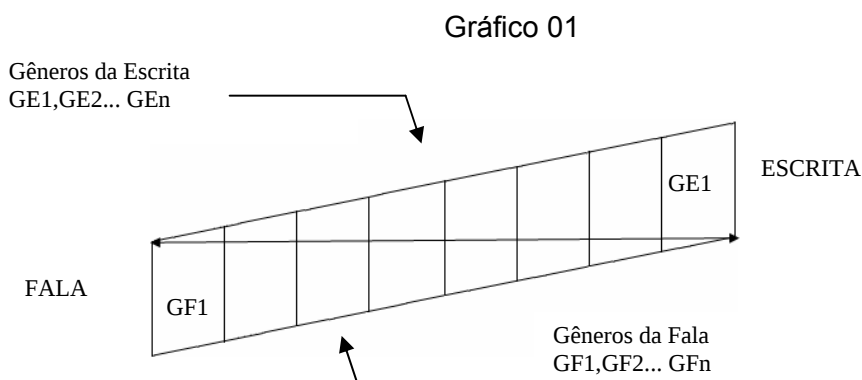
A escrita não tem o poder de identificação social, regional ou grupal, isso por ser ela individualista e seguir a norma padrão, o que impossibilita a identificação de autoria, a não ser por meio de texto literário cujo teor trate de questões regionais e com verossimilhança da realidade linguística de uma dada região ou que demonstre categorias linguísticas capazes de serem feitas ligações com um estilo de um escritor, que não poderia acontecer em todos os tipos de textos ou gêneros textuais. Já a fala é capaz de projetar a imagem do falante e do grupo social em que está inserido, é exatamente diante dessa possibilidade de identificação social e grupal dos falantes que surgem os preconceitos linguísticos.

Se para observação do uso das modalidades for levada em consideração a prática de cada uma no dia a dia, há de se compreender que tais categorias não podem refletir encargos por “domínios estanques e dicotômicos”. Isso porque, há práticas sociais ligadas preferencialmente à escrita e outras à oralidade. Como é o caso do artigo científico, que, como prática social, surge apenas na modalidade

escrita, e a conversação apenas no domínio da oralidade, entretanto, há outros que estão entre os dois polos. Há domínios discursivos que convivem naturalmente com as duas modalidades. Aparece como exemplo o trabalho de sala de aula, posto que há momentos em que o aluno e o professor usam a escrita, como livros, revistas, jornais, anotações, dentre outros gêneros textuais; no entanto, o ambiente pedagógico é também o lugar em que a prática da oralidade está veementemente contida.

Uma das primeiras problemáticas que surge na relação de comparação entre essas duas modalidades é a falta de definição para essa comparativa, isso porque, há uma tendência em achar que a escrita é algo completo e definitivo, sem considerar que a fala pode influenciar na escrita, ou seja, a escrita apresenta marcas da oralidade, além disso, essa correspondência deve ser feita levando em consideração o grau de formalidade e planejamento de cada prática discursiva, visto que existem gêneros orais que possuem um grau de formalidade e planejamento maior que em alguns gêneros escritos, como exemplo poderia ser citado o caso das conferências acadêmicas em relação comparativa ao bilhete.

Como já foi dito anteriormente, Marcuschi (2001, p. 37) levanta a hipótese de que as diferenças entre a fala e a escrita se dão em um *continuum* tipológico, para o qual esse autor (op.cit. p.38) apresenta um gráfico que mostra o cruzamento das referidas modalidades.



Fonte: Marcuschi (2003b, p. 38)

Esse esquema de entrecruzamento dos gêneros textuais foi imprescindível para esclarecimentos das relações da oralidade e da escrita, já que tal esquema mostra que há gêneros escritos com características que são peculiares da oralidade e gêneros orais como características peculiares da escrita.

Tanto a fala como a escrita percorrem um *continuum* que vai do nível mais formal ao informal, ou, reciprocamente, atravessando graus intermediários. A escrita é tida como uma estrutura complexa, formal, sem dependência com o contexto, já a fala apresenta uma estrutura simples ou até mesmo sem estrutura fixa, e de grande dependência do contexto em que está inserida. Devido a essas e outras peculiaridades, como, por exemplos, a pausa, hesitações, truncamentos, a língua falada era, até 1960, considerada como um lugar caótico.

Esse autor toma como exemplo da oralidade a conversação espontânea, já que essa é o modelo básico da oralidade; em contrapartida, ele apresenta a conferência acadêmica, uma vez que pertence ao domínio da fala, mas com características desiguais em relação à conversação. Isso acontece por ser a conferência acadêmica um gênero que exige uma formalidade e planejamento, o que a coloca em uma situação discursiva com características do texto escrito.

Outra situação que poderá ser analisada nesse entrecruzamento seria o gênero textual bilhete e o noticiário de TV, o primeiro gênero, apesar de pertencer à modalidade escrita, está mais próximo do planejamento e do grau de formalidade da oralidade; em compensação o gênero textual noticiário de TV pertence à oralidade, porém mais próximo da escrita do que propriamente da oralidade, logo, pertence a uma modalidade, porém recebe entrecruzamento da outra modalidade ou se cruza nas duas modalidades, como é o caso dos gêneros mistos. Marcuschi (2008, p.181) discorre sobre a diferença entre suporte e gênero textual, defendendo que a peça teatral¹¹ são gêneros textuais. Esta pesquisa terá o gênero peça teatral como objeto de estudo, diante da caracterização feita por Marcuschi (2008, p.181), definindo tais textos como gêneros textuais. O que se pode inferir é que eles têm características mistas, por serem escritos com realização na oralidade.

Isso deixa claro que, na análise das relações existentes entre a fala e a escrita, ou melhor, na definição de formalidade ou informalidade, grau de planejamento de um dado gênero textual, é necessário, antes de tudo, analisar o uso no cotidiano do gênero e saber se ele exige ou não formalidade e que grau de planejamento ele requer, para então determinar as relações entre eles.

É bom que seja considerado o que Marcuschi (2001) discorre sobre a temática aqui exposta:

¹¹Uma peça de teatro é uma forma literária normalmente constituída de diálogos entre personagens e destinada a ser encenada - não apenas lida.

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

É necessário ainda mencionar que as questões de planejamento ou grau de planejamento de um dado gênero não se constituem elementos ímpares para definição analítica, já que “fala e escrita variam”, o uso e/ou as condições de produção são os elementos primordiais para essa definição.

Desde o surgimento de análises do texto falado, a ênfase foi dada ao processo em si, de forma que a linguagem usada no texto discursivo necessita de ser tida apenas como simples verbalização, carecendo ser analisada quanto aos aspectos textuais das condições de produção. Os fatores que deveriam ser considerados constitutivos entre a fala e a escrita satisfazem apenas a diferenças estruturais.

2.4 A oralidade/escrita gênero peça teatral

Embora esse estudo não tenha a intenção de conceituar gênero do discurso ou se deter nas questões que estão relacionadas a essa teoria, mesmo assim esta pesquisa terá como base um gênero para análise, o texto teatral, essa é razão que leva que a uma discussão sobre o objeto em questão.

Infante (2001, p.29) assim discorre:

Como indica o próprio termo “dramático” (que provém do verbo grego drao, “fazer, agir”), a principal característica desse gênero é a ação, que se desenvolve diante do espectador... Personagens agem e falam(...) (INFANTE, 2001, p. 29),

O gênero teatral surgiu do gênero literário dramático. A base desse gênero literário dramático¹², a peça teatral é o diálogo que se estabelece entre os interlocutores. Isso porque é escrito na intenção de serem apresentados oralmente e/ou trazem consigo uma forte influência da língua falada ou conversação propriamente dita, de forma que sua realização abrange especificamente o aspecto oral da língua, embora tenham forma escrita e instruções a serem seguidas, mas

¹²Objeto de análise dos estudos literários

tais textos transpõem o aspecto escrito, sendo enfático o aspecto oral ou domínio da fala.

Isso se justifica pela interação que há entre os interlocutores na conversação, como correção de falas, assalto e tomadas de turnos, truncamentos, sobreposição de vozes, passagem de turnos, repetições de frases, estruturas e ideias, uso constante dos marcadores discursivos, característicos de conversação espontânea, dentre outros aspectos discursivos que há na correlação entre esses dois gêneros e a conversação espontânea. Assim, é possível inferir que o gênero peças teatrais recebe incorporação da língua falada de forma enfática; isso porque esse gênero é um texto escrito com formato de oralidade.

A intenção desta pesquisa não é mostrar contundentemente a marca da escrita no gênero textual peça teatral, no que se refere ao script, já que isso seria um tanto redundante, uma vez que esse gênero surge exatamente da modalidade escrita, e seu objetivo primordial corresponde a sua teatralização oral, ou seja, o texto será escrito para ser oralizado, ser apresentado de forma oral a uma plateia, uma das problemáticas deste estudo é mostrar as marcas da escrita na realização oral desse gênero, como também mostrar as marcas da oralidade na oralização do texto escrito.

É conveniente ressaltar que a importância na análise desse gênero consiste em apontar características escritas na realização; é também identificar e estudar as relações e influências por ele sofridas na transmutação para oralidade.

O gênero textual peça teatral recebe incorporação dos dois domínios, o domínio da escrita e o da fala, não pertencendo nem a um ou ao outro no momento de sua realização. No instante de sua elaboração, é pertencente à escrita, uma vez que a materialidade discursiva constitutiva ou usada é a escrita propriamente dita; contudo, no instante da realização linguística, são congregados vários elementos que não pertenciam ao domínio da escrita, por exemplo: os elementos paralinguísticos.

O gênero em estudo, embora, na sua essência, seja constituído por aspectos da língua escrita, visto que, empiricamente, ele é escrito, revisado, distribuídas as falas de cada personagem para depois ser verbalizado, daí então ele perde o caráter de escrito e passa a receber influência do reino da fala. Nesse processo, os papéis conversacionais entram em cena, e o gênero assume uma postura interativa, segundo Koch (1993):

O falante assume para si o papel de falante em relação a um destinatário quando instaura um eu e projeta para o destinatário um você. Para que a interação aconteça o ouvinte deve ser capaz de reconhecer os papéis dêiticos¹³ instaurados, assumindo o falante como o eu e a si mesmo como você, até que, no caso da conversação, haja uma mudança de turnos e os papéis sejam invertidos. (KOCH, p.35, 1993)

Considerando o exposto, é possível inferir que tal gênero não pertença totalmente à escrita, mas a ela pertence apenas no momento em que o dramaturgo se predispõe a escrever; da mesma forma esse gênero não pertence totalmente à fala, uma vez que na transmutação da primeira modalidade para a segunda, ou melhor, na realização discursiva, o texto teatral perde a característica de escrita. Mesmo diante da tal perda, o gênero em questão continua com sua estrutura organizacional, fonológica e/ou morfossintática, recebendo nesse instante características inerentes à produção oral.

Dessa forma, é conveniente dizer que o gênero peça teatral é, na verdade, um gênero híbrido, mistura da escrita e da oralidade. Convém salientar que o termo híbrido denota uma distinção em relação à hibridização defendida por Marcuschi (2006, p. 29), em que esse autor diz: “a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro do dia-a-dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no outro seja na fala ou na escrita”.

Por ser um texto escrito e decorado quando reproduzido, traz marcas da oralidade e da escrita. Por mais que alguns teóricos¹⁴ tentem defender que a escrita é a tentativa de transcrição da fala e a fala a oralização da escrita, no instante de produção de uma ou outra, é perceptível que nem sempre essa correspondência possa ser total, o que leva à concordância com Marcuschi (2001, p.37), em que esse autor diz: “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”.

Isso porque cada uma dessas modalidades é produzida em práticas sociais diferentes e cada uma delas possui elementos que lhe são próprios, e nem sempre a escrita representa a fala ou a fala representa a escrita integralmente, como é o caso

¹³São palavras que referem ao pessoal, temporal ou espacial de uma expressão. Nos dêiticos, incluem-se pronomes pessoais, pronomes demonstrativos e advérbios.

¹⁴Marcuschi (2003, p.27) aponta autores como Bernstein(1971), Labov (1975), Halliday (1985,numa primeira fase e Ochs(1979) representantes da dicotomia *fala* vs *escrita*

da não correspondência na escrita de algo que venha completar a carência representativa dos não verbais ou elementos paralinguísticos; embora apresentem algumas características bem peculiares, não podem ser tidas como estanques e opostas.

Quanto à marca escrita, diz-se que, se um texto conversacional qualquer tem como base um texto escrito, e mesmo esse escrito decorado, não de surgir, no instante da conversação ou da oralização, estruturas pertencentes exclusivamente à escrita, uma vez que os atores (interlocutores) são obrigados a decorar o escrito, seguindo o script, e, na hora da oralização, essa escrita será facilmente perceptível. Daí surge o intercruzamento de modalidades da língua, tornando-se um texto não completamente oral, tão pouco escrito.

O entrecruzamento de modalidades da língua, já mencionado nesta pesquisa, é tão comum nas relações sociais que Preti (2002, p. 51), amparado nas discussões de Marcuschi (2001, p.37-41), chega a afirmar que há gêneros escritos que se aproximam da fala (bilhetes, inscrições em murais, etc.) e gêneros orais que também lembram a escrita.

Baseados na perspectiva de língua adotada nesse trabalho, é possível afirmar que diante de um texto escrito e memorizado, é possível ter evidências de aspectos da oralidade, uma vez que as duas modalidades se misturam.

Embora o objeto de estudo seja considerado um texto conversacional escrito planejado, ou seja, os atores recebem seus textos prontos, decoram cada fala e o momento dos turnos conversacionais, enfim, apresenta-se a peça, mesmo assim, os atores não conseguem ser totalmente fiéis ao texto, posto que, na interação face a face, são disponibilizados recursos da oralidade que a escrita não possui.

Tudo isso vai fazer com que esses sujeitos conversacionais quebrem, de certa forma, o script; outra quebra seria o estilo usado pelo escritor, nem sempre reconhecido (considerado como relevante) ou apreendido pelos atores, os quais possuem sua própria maneira de uso da língua. Essa identidade linguística do sujeito da enunciação poderá alterar a estrutura linguística do gênero em questão, forçando a incorporação de elementos da oralidade em um texto que não possuía. Então, é possível estar diante de um texto previamente planejado, mas que recebe resquícios da oralidade na hora da realização.

As marcas da oralidade na escrita nos momentos interativos do gênero teatral em ambiente escolar serão objetos de análise na terceira parte desta pesquisa. Esse

parte tratará da (re) formulação do texto, seja ela do escrito para fala ou da fala para a escrita. Nesse aspecto, é possível defender que todas as ações que se voltam para a realização do processamento textual tendem, antes de tudo, construir sentidos para os enunciados. São enfocados, nesta pesquisa, os seguintes processos, não necessariamente na mesma ordem: correção, repetição, paráfrases, hesitação; além desses, o referido trabalho apresenta outros processos constitutivos da conversação. Serão aqui apresentados rápidos conceitos desses processos, visto que sua aplicação e análise serão mais bem delineadas na parte seguinte:

2.4.1 A correção

O ato da correção é um processo de (re)formulação do texto, o qual se dá tanto na fala como na escrita, visto que, no instante do turno, o locutor tem a capacidade de mudar de ideia com referência ao que está dizendo naquele dado instante, ou confundir-se com relação à pronúncia de um termo, nas concordâncias e regências do termo verbal ou nominal, ainda assim, usar uma palavra imprópria para o contexto. Para isso, o falante corrige a sua própria fala.

Essa estratégia discursiva é, conseqüentemente, a produção de um enunciado para reformular outro enunciado anteriormente pronunciado e/ou que se considere inadequado pelo locutor ou por seus interlocutores. Reformula-se antes para então apresentar a forma que se considera mais bem adequada, entretanto, na escrita, essa ação retroativa nem sempre é apresentada, uma vez que, após corrigir o enunciado, outro posto assume seu lugar, por ser a escrita não vinculada especificamente ao momento da interação, cabendo ao escritor o poder de rever o texto mesmo antes de apresentá-lo a seu leitor.

2.4.2 A repetição

O ato de repetição é uma das estratégias de (re)formulação do discurso presente na sua grande maioria na oralidade. Tal estratégia favorece o movimento da progressão textual, usando-se da retomada de informações presentes na fala, isso porque a cada estrutura que se repete uma nova informação é acrescentada ao discurso.

Na fala, onde nada se apaga, a repetição faz parte do processo de edição. Sua presença na superfície do texto é alta, constatando-se que, a cada cinco palavras em média, uma é repetida. É por isso que a repetição tem avaliação e papel diverso na fala que na escrita (MARCUSCHI, 2001, p. 95-6). Importante mencionar que repetir não significa dizer a mesma coisa, pois ela expressa algo novo.

A repetição é um mecanismo constitutivo não apenas do texto falado, mas também da própria situação de interação. Para Marcuschi (2002, p. 105), a repetição é uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade e, graças a sua maleabilidade, apresenta variadas funções. Esse recurso textual contribui para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual; favorece a coesão e a geração de sequências mais compreensíveis; dá continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas. Diante disso, o autor defende que a repetição favorece uma textualidade menos densa e um maior grau de envolvimento interpessoal.

2.4.3 A paráfrase

É o processo no qual o enunciado reformulador mantém com o enunciado anterior uma relação de equivalência semântica (explicação, reiteração, ênfase), com o objetivo de assegurar a intercompreensão entre os participantes da conversação. A paráfrase ocorre, em textos conversacionais, devido ao envolvimento entre os falantes, pois o interlocutor procura situar a informação no universo mental do ouvinte para que o enunciado transmita um conteúdo claro e preciso.

Ao contrário da correção, a paráfrase não anula o que foi dito anteriormente, mas busca retomar o enunciado anterior com outras palavras. Portanto, possui dimensão retrospectiva, pois o falante só percebe a má formulação do seu enunciado depois de tê-lo elaborado linguisticamente.

As questões relacionadas à paráfrase não são recentes. A noção de paráfrase teve origem na retórica clássica, aproveitada fundamentalmente na atividade de reformulação de textos e à exegese de textos bíblicos, podendo considerar que, nesse tipo de prática, a paráfrase já desempenhava uma atividade linguageira (FUCHS, 1982, p 7-10).

Conforme pesquisas desenvolvidas por Fuchs (1982), de acordo com a tradição, tinha-se o costume de dizer que uma frase ou um texto Y constitui uma paráfrase de outra frase ou de outro texto com base no processo de reformulação do primeiro pelo segundo, correspondendo assim, em duas formulações diversas de um mesmo conteúdo.

Para essa autora, esta compreensão espontânea de paráfrase está situada no apontamento radical entre forma e conteúdo, de modo que se considera a existência de uma unidade no plano no conteúdo, posto que este se mantém inalterado, e uma diversidade no plano da formulação. Assim sendo, nessa compreensão, parafrasear significa dizer a mesma coisa com outras palavras.

2.4.4 A hesitação

A hesitação é processo pelo qual o falante reformula o discurso por se tratar de indecisão, dúvida, perplexidade, incerteza e/ou dificuldade na enunciação de um determinado enunciado. Isso leva esse enunciatário a um replanejamento sintático ou busca de um novo item lexical. Por essa razão, a hesitação é tida como procedimentos adotados pelo falante na tentativa de resolver problemas que surgem ao longo do processamento *on-line*. Logo, esse processo de reformulação é, sobretudo, um fenômeno de processamento.

A hesitação pode ser ponderada como elemento característico do texto falado. Assim, infere-se que poderá não existir texto falado sem que não haja hesitações, assim como também não podem existir tais textos sem inserção ou reformulações.

Isso corrobora o fato de se compreender que a hesitação é um dado que não se pode desvincular da fala. Há ainda outro elemento que contribui para diferenciar dos outros processos de reformulação da fala é o fato de não ser controlada pelo locutor, totalmente de forma cognitiva, a não ser quando se dão determinados problemas no ato da fala. No geral, esses problemas são disfarçados pelo falante quando este tem o intuito de chamar atenção do interlocutor.

Marcuschi (2001, p. 48-50) disserta que a hesitação é caracterizada pelo processo de “ruptura na fala”, logo, tem-se um fenômeno da fala e não da escrita. Ainda esse autor discorre que esse processo de reformulação constitui basicamente

não “pelo que se fala, mas como se fala”. Assim, esse teórico (MARCUSCHI, 2001, p. 50) elenca algumas características peculiares desse fenômeno:

- a. fenômeno prosódico: pausa, geralmente prolongadas, e alongamento vocálico;
- b. expressões hesitativas: éh, ah, ahn, mm;
- c. itens funcionais: artigos, preposições, conjunções, pronomes, verbos de ligação;
- d. itens lexicais: substantivos, adjetivos, verbos, advérbios;
- e. marcadores discursivos acumulados: sei lá, quer dizer sabe, então né ah etc;
- f. fragmentos lexicais: palavras iniciadas e não terminadas:

Em Marcuschi (1990, p. 159), é defendido que a “hesitação é parte da competência comunicativa em contextos interativos de natureza oral e não uma disfunção do falante”, o que não quer dizer que a hesitação deva ser analisada apenas à luz da prosódia. Esse autor defende que “não se pode isolar, de um lado, um objeto típico da língua, ‘a frase’, e de outro, um objeto do uso da língua, “o discurso”. Ambos estão interligados e se codeterminam funcionalmente”, mesmo sendo objeto analisável da fala,

Quanto aos seus aspectos formais, Marcuschi (2001) indica que a hesitação se materializa por pausas (preenchidas ou não); alongamentos, fragmentos lexicais e marcadores discursivos hesitativos quase sempre alongados e preenchedores de pausas. Propõe como tipos de hesitação as pausas não preenchidas, as preenchidas, as repetições hesitativas e os falsos inícios (quebras lexicais, por exemplo.). Quanto ao papel da hesitação, ele pondera: “A rigor, tudo indica que o papel cognitivo das hesitações é primordial, indiciando uma atividade de processamento da fala e atividades de enunciação” e “seu papel é muito mais o de sugerir os sintomas de um processamento em curso” (MARCUSCHI, 2001, p. 66-7).

Em seus estudos, portanto, o autor considera muito importante esclarecer que a hesitação não pode ser reduzida a uma simples disfunção da fala ou um “defeito” e que ainda que seja um aspecto descontinuador da materialidade textual, não é descontinuador do discurso e da produção de sentidos.

Segundo Fávero (1999, p. 120), a “hesitação constitui uma evidência de que a fala é uma atividade administrada passo a passo e que planejamento e verbalização simultâneos têm consequência no controle do fluxo informacional; a fala vai mostrando seus próprios processos de criação”. Logo, tem-se que esse processo é um elemento de (re)formulação presente em todas as línguas, o que significa que as línguas possuem maneiras de inserir na enunciação tal processo, essa inserção se

dá quando houver problemas, de forma que o falante seja forçado a interromper o fluxo da informação, o que vem a ser causado por uma má seleção do que é dito precedentemente ao que está dizendo no momento da enunciação; isso resultará em um enunciado ainda não concluído.

Além do exposto, é necessário afirmar que as hesitações se dão através de pausas, alongamentos de vogais, consoantes, sílabas iniciais ou finais, repetição de palavras de pequeno porte e truncamentos oracionais. Além disso, hesitação dá ao falante a possibilidade de ganhar maior tempo para o planejamento e replanejamento do que vai falar.

2.4.5 A modalização

Todo ação que demande o uso da língua por um falante ou um escritor, requer a expressão de um ponto de vista defendido por estes, e isso pode ocorrer de forma implícita ou explícita. Nessa expectativa, sempre que alguém comunica algo, sua fala é qualificada, não apenas perpassando informações, mais do que isso, o falante dá indicações de sua atitude e/ou posição no que diz respeito ao informado.

Conforme Dionísio & Hoffnagel (2005, p.117) “a modalização expressa as atitudes ou posições de falantes e escritores em relação a si próprios, em relação a seus interlocutores e em relação ao tópico do seu discurso”. Stubbs (1986, apud DIONÍSIO & HOFFNAGEL, 2005, p.117) defende que a modalização diz respeito à maneira como a linguagem é usada. Isso para demonstrar uma crença pessoal, adotar posições, concordar ou discordar com outros falantes, tais ações se dão com propósitos de afastar ou aproximar o falante/escritor do que é dito, isto é, o falante por meio da modalização pode se assumir favorável ou contraditório ao conteúdo do enunciado. Assim, com esse recurso da língua, o falante/escritor pode se comprometer ou não com o enunciado. As expressões modalizadoras são elementos linguísticos que funcionam como indicadores de intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso. Sendo assim, elas funcionam como elementos indicativos, para o falante, daquilo que o autor gostaria de dizer, mas talvez não queira ou não possa falar explicitamente.

Santos (2004, p. 42) considera que a modalização “se refere à oposição entre a atitude de um falante que assume seus enunciados, e aquela do locutor que não

os assume, ou rejeita, ou seja, que rejeita seus enunciados de maneira total ou parcial”. Essa autora considera que há uma distinção entre modalização e modalidade. Essa última seria o conteúdo apresentado de forma “assertiva, interrogativa e jussiva”, já a primeira, a autora entende como o relacionamento do falante com o conteúdo, avaliação do caráter de verdade e julgamento de escolha da verbalização do conteúdo. A referida autora (1999, p. 53) acrescenta ainda que, “modalidade é sinônimo de modo, enquanto que a modalização indica atitude do falante relacionada ao enunciado que produz”.

Kleiman (1995, p. 68) entende por modalizadores como “[...] expressões que indicam o grau de comprometimento do autor com a verdade, ou a justeza de informações, relativizando-a para mais, a certeza absoluta, ou para menos, a possibilidade mais remota.”

No Dicionário de Linguística escrito por Dubois (1988, 114), há uma entrada para o termo modalidade e uma para o termo modalização, sendo este último caracterizado como “a marca dada pelo sujeito a seu enunciado” (p. 414), podendo, por sua vez, comportar uma modalidade lógica. Por esta pequena amostra, já é possível notar que as fronteiras que separam os dois conceitos são muito frágeis e, por vezes, confusas, fato este que leva a não distinguir tais terminologias, ou seja, usá-las no decorrer do trabalho como sinônimas.

Koch (1996, p.77) apresenta duas categorias para modalidades, epistêmicas e deônticas. “As modalidades epistêmicas referem-se ao eixo da crença, reportando-se ao conhecimento que temos de um estado de coisas.”, enquanto que “As modalidades deônticas referem-se ao eixo da conduta, isto é, à linguagem das normas àquilo que se deve fazer”, (op. cit, p. 78).

Hoffnagel (1997, p.03) define modalização epistêmica como sendo “o modo de uso da língua pelo qual se expressa uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição”.

Nessa perspectiva, o falante, ao usar expressões do tipo, “eu acho”, “creio”, “penso”, “possivelmente”, “é provável”, “ parece que”, dentre outros, não está dizendo que essa é sua forma de pensar ou agir, ele apenas relata, sem se comprometer com o enunciado. Daí, conclui-se que essa espécie de modalização não confirma nenhuma clareza e consistência argumentativa ao enunciado, isso, por não haver um ponto de vista definido do falante. Tem-se como uma maneira de dizer

algo, controverso ou não, distanciando-se e não assumindo que é seu o discurso ou concorda e, portanto, poderá ser cobrado pela autoria.

Santos (1999, p. 54) discorre que esse ato de assumir o discurso ou um posicionamento em Língua Portuguesa se dá da seguinte forma:

(...) o modo indicativo vai indicar que o enunciado é assumido pelo falante, no entanto, o futuro do pretérito nas frases diretas e indiretas e o modo subjuntivo nas frases indiretas vão indicar que os enunciados não são assumidos pelo falante.

Esse conceito levantado por Santos (1999, p.54) tem sustentação no que Koch (1993, p.51) chama de “mundo comentado” e “mundo narrado”:

No mundo comentado, o locutor responsabiliza-se, compromete-se com aquilo que enuncia, isto é, há uma adesão máxima do locutor ao seu enunciado, o que cria uma “tensão” entre os interlocutores, que estão diretamente envolvidos no discurso; no mundo narrado, a atitude do locutor é distensa, “relaxada”; ele se distancia do seu discurso, não se compromete com relação ao dito: simplesmente relata os fatos, sem interferência direta (lembre-se o que dizia Benveniste com relação à “história”: é como se os fatos se narrassem a si mesmos).

A distinção entre “mundo narrado” e “mundo comentado” faz-se, principalmente, pelo uso dos tempos verbais, o presente e o futuro do presente, que corresponderiam ao mundo comentado. O mundo narrado seria marcado pelo pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito, futuro do pretérito e as locuções verbais.

Koch (1996), discutindo os textos de Dionísio & Hoffnagel (2005, p.117), diz que a língua oferece diversos modos de lexicalizações capazes de levar ao surgimento de modalizações, dentre eles: “a) performativos explícitos; b) auxiliares modais; c) predicados cristalizados; d) advérbios modalizadores; e) formas verbais perifrásticas; f) modos e tempos verbais; g) verbos de atitude proposicional; h) entoação; i) operadores argumentativos”.

Dionísio & Hoffnagel (2005, p.119) fazem algumas observações sobre as funções do uso da modalização, em que o falante não tem nenhuma preocupação de indicar de forma explícita ao seu interlocutor como deve ser entendido seu enunciado no momento da interação; se é verdade o dito ou algo para ser contestado, essa atitude se dá porque esse falante supõe que seu interlocutor venha

aceitar o que ele diz, uma vez que convive com ele e conhece bem suas experiências de vida.

Para Parret (1988), sistemas paralelos ao da modalidade lógica, foram construídos, resultando em outros eixos conceituais: o do conhecimento, o da crença e o da conduta, que foram nomeados, respectivamente, de modalidades “epistêmica e deôntica”. Conforme Neves (1996), por servirem à análise dos enunciados reais de uma língua, estas são tidas como modalização linguística *stricto sensu*.

Para Koch (2002b), a modalização epistêmica se refere ao eixo da crença, ao conhecimento que o usuário de uma língua tem de um estado de coisa. Castilho e Castilho (1992) discorrem que, ao se recorrer à modalização epistêmica, deve-se apregoar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição.

Neves (1996) discorre que a modalização deôntica corresponde ao eixo da conduta, situa-se no domínio do dever (obrigação e permissão) e liga-se à vontade e à ordem. Castilho e Castilho (1992) defendem que os modalizadores deônticos são indicadores de que o falante considera o conteúdo proposicional como um estado de coisas que, obrigatoriamente, deve, precisa acontecer (Tem que P). Para esses autores, tal modalidade se dá com maior frequência na interação espontânea, na conversação, isto é, quando o falante deseja atuar fortemente sobre o interlocutor. Os autores citam como exemplo de modalização deôntica os advérbios *obrigatoriamente* e *necessariamente*, que podem ser parafraseados pelos pares *é obrigatório* e *é necessário*.

As considerações elaboradas, referentes aos estudos da língua escrita e falada, em especial, no que diz respeito ao *continuum* e aos aspectos relacionados às categorias do processo de oralização do texto escrito, constituem o suporte teórico para se proceder às análises deste trabalho cujo objeto de análise é o gênero textual “peças teatrais”, centrado previamente em texto escrito que se torna oralizado nas práticas interlocutivas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são feitas considerações acerca dos aspectos metodológicos seguidos para obtenção dos dados para análise da pesquisa. Assim, aparecem os passos seguidos para análise de fragmentos de textos escritos/oralizados, bem como as análises efetuadas para que sejam observadas as categorias da repetição, paráfrase, dentre outras que ilustram o texto oral; não evidenciadas no mesmo texto escrito.

Para produção científica, existem pelo menos duas linhas de pesquisa a serem adotadas pelo pesquisador: a primeira trabalha através de quantificação numérica ou dados estatísticos. Esse método foi nomeado como positivista ou pesquisa quantitativa. A segunda metodologia, que o pesquisador poderia adotar em seus estudos, diz respeito ao fato de que não se concebe estudar o homem e suas relações sociais, isolando-o como elemento passivo, incapaz de interpretar as múltiplas relações em que possa estar envolvido; e, ainda assim, esse sujeito é capaz de mudar o percurso da pesquisa. A esse método deu-se o nome de interpretacionismo ou pesquisa qualitativa. Embora seja possível desenvolver uma pesquisa de cunho quantitativo, que possa usar dados estatísticos de forma interpretativa, é o que hoje costuma chamar de pesquisa quanto-qualitativa.

Há, no meio acadêmico, certo conflito entre essas duas linhas de pesquisa. Isso pelo fato de que os positivistas não aceitam a possibilidade de cientificidade do trabalho acadêmico de linha qualitativa, por se tratar do aspecto subjetivo que essa possui e a não comprovação por meio de dados matemáticos, possíveis de exposição das relações de causas e efeitos, entretanto, como já dissemos é possível fazer uma pesquisa mista entre as duas metodologias de pesquisa.

Os interpretacionistas, entretanto, argumentam que os positivistas não dão conta de seu objeto de forma global, considerando, por exemplo, as relações sociais que esse investigador do objeto de pesquisa (o homem) pode estar envolvido.

Considerando o exposto, nesta pesquisa, foi adotada a segunda opção, uma vez que o objeto de pesquisa se constitui no gênero textual “peças teatrais”, desenvolvido no ambiente escolar. Nesse caso, a pesquisa qualitativa proporciona subsídios para o procedimento das análises. Sendo o ambiente escolar um lugar de

interação, interpretação e construção de sentido, tal espaço constitui um dos principais motivos para se adotar o método interpretativo.

Os procedimentos metodológicos usados nesta pesquisa são constituídos por aspectos ligados à linha de pesquisa qualitativa (definição, características e aplicabilidade), ao seu universo e *corpus*, observados no processo de oralização do texto escrito.

3.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa em foco é de cunho qualitativo. Tal escolha metodológica aconteceu porque esse estudo incide na heterodoxia¹⁵ no momento da análise do seu objeto de estudo. Um dos grandes problemas enfrentados nesse tipo de pesquisa é a análise de dados, pelo fato de trabalhar com sua interpretação. Essa dificuldade de interpretar o *corpus* não é somente da metodologia em questão, mas dos trabalhos que usam a interpretação como elemento principal nas suas análises.

Na academia, muitas vezes, o discente é conduzido a coletar dados e realizar trabalho de campo, não sendo reservado muito tempo para preparação em analisar o material coletado; quando analisa, comumente, tende a optar pelo método quantitativo, pelo fato de que nessa quantificação o discente interpretará os dados dando ênfase principalmente aos aspectos matemáticos. Logo, desenvolver uma pesquisa interpretativa vai proporcionar ao discente a possibilidade de conhecer exemplos de estudos interativos em sala de aula e em outros ambientes sociointeracionais, tais como, (SANTOS, 1999 e 2004), (OLIVEIRA, 2006 e 2008), dentre outros.

Oliveira (2008, p. 82 e 83) estuda o dêitico gestual como processo comunicativo no discurso interativo em sala de aula. Compreende que, “ao apontar com a mão toda” as palavras do quadro negro, a professora sublinha a ideia central, o que serviria como uma forma de chamar a atenção do aluno para o que está em foco. O arquétipo retirado desse autor demonstra sua preocupação, em fazer uma interpretação da circunstância social que envolve uma professora de Ciências e os alunos, enfatizando que os gestos usados são extremamente importantes em se

¹⁵ Heterodoxia (do grego *heterodoxos*, “de opinião diferente”) inclui “quaisquer opiniões ou doutrinas que discordem de uma posição oficial ou ortodoxa”.

tratando da melhor compreensão do conteúdo explicado pela professora pesquisada.

Santos (1999) analisa as questões de poder, em sala de aula de nível superior, por meio dos mecanismos crítico-linguísticos. Afirma que a própria linguagem verbal dispõe de elementos como os operadores modais, os conectivos lógicos e argumentativos, os pressupostos, as palavras de punição, dentre outras categorias linguísticas, as quais podem amenizar, solidificar, distanciar ou estabelecer as relações de assimetria no discurso de sala de aula. Toda essa abordagem segue uma linha qualitativa, segundo a qual o pesquisador aparece com questionamentos acerca do objeto teórico.

Santos (2004) estudou, dentre outras categorias linguísticas, as nominalizações que absorvem dois níveis de interpretação: o primeiro indica a simples passagem de uma classe gramatical para outra, como em: vender – venda; e a segunda, observada em nível discursivo, indica o grau de abstração de que dispõe o falante para interpretação do objeto teórico. Assim, ao se dizer: “Os meninos permanecem em sala. Sua permanência foi por dois dias”, entende-se que a relação entre permanecer e permanência é um tipo relacional de caráter abstrato. Assim, a autora encontrou exemplo de nominalizações no discurso do professor de nível universitário, o que indica o seu nível de abstração na construção das ideias e sua verbalização. A pesquisa foi feita de maneira processual, seguindo, portanto, os caminhos dos estudos qualitativos.

O trabalho com peças teatrais se vincula igualmente a essa metodologia porque, durante o processo de estudo, é quando se dá a interação do sujeito com os dados e, sua análise é interpretada, sendo evidenciada a realidade social em que estão envolvidos os sujeitos da pesquisa. Isso se evidencia na amostragem selecionada a seguir:

Exemplo 01

(2)Transcrição 01

Oralizado	Escrito
L4 – isaMAR, isaMAR.	Antonio – Isamar, Isamar!
L9 – oi	Isamar – Oi.
L4 – finalmente recebi uma resposta do governo.	Antônio – Finalmente recebi uma resposta do governo.
L4 – governo.	Isamar – Governo.
L9 – o que diria então chico mendes	Antonio – O que diria então Chico Mendes

No exemplo citado, L4 percebe o equívoco cometido e seguidamente se autosseleciona. Como ainda falante do turno conversacional, faz reparação em seu enunciado, que foneticamente não corresponde àquilo que ele acha ser a palavra certa para aquela situação discursiva, uma vez que para L4 o som por ele emitido na palavra em questão não seria o de U, e seus interlocutores (plateia presente que participava - professores e alunos) perceberam o equívoco de sua parte, assim, prossegue detendo o poder do turno e faz a reparação da palavra *guverno* por *governo*. Isso ratifica a importância de trabalho de linha qualitativa e, em especial, dos trabalhos desenvolvidos no ambiente interativo de sala de aula.

3.2 Definição

Para uma definição da pesquisa qualitativa foram considerados dois elementos distintivos. O primeiro abrange a subjetividade no próprio ato de investigar – tanto a do sujeito do pesquisador por um lado, como a do sujeito pesquisado, pelo reconhecimento de sua alteridade ou sujeito participante, assim definido por Moreira (2002, p. 57).

O segundo elemento considerado diz respeito a uma visão de abrangência do fenômeno pesquisado, realçando a sua circunscrição junto aos demais fenômenos – sociais, culturais, econômicos, quando for o caso.

Para Strauss & Corbin (2008, p. 23), “qualquer pesquisa que se possa chegar um determinado resultado não alcançado através de instrumentos estatísticos ou outros meios de quantificação”, tal método é qualitativo. Esses pesquisadores afirmam ainda que o termo “pesquisa qualitativa” é confuso. Isso se diz porque pode ter uma conotação diferente para pessoas diferentes”.

Ainda nesse assunto, os pesquisadores mencionados enfatizam que existem motivos vários para a realização de pesquisa qualitativa, assim apresentados:

- a. Preferência e experiência dos pesquisadores. Algumas pessoas são mais orientadas e têm temperamento mais apropriado para fazer esse tipo de trabalho. Alguns pesquisadores vêm de disciplinas (ex.: antropologia, psicologia) que tradicionalmente fazem uso de métodos qualitativos.
- b. A natureza do problema. O pesquisador tenta entender o significado ou natureza da experiência de pessoas com problema de doenças crônicas, vícios, divórcios e o ato de “tornar-se conhecido” servem para sair ao campo e descobrir o que as pessoas estão pensando e fazendo.

A preferência e a experiência do pesquisador são prescindíveis na hora de escolher que tipo de pesquisa vai desenvolver. Isso porque tal pesquisa precisa se adequar aos caminhos acadêmicos que o pesquisador tem percorrido e é o que sua pesquisa tem a intenção de mostrar. Dessa forma, não seria, por exemplo, adequado que um pesquisador de ciências exatas, cuja formação na academia foi constituída por trabalhos com conhecimentos estatísticos, e sua pesquisa na maioria das vezes contempla tais conhecimentos ou demonstrações quantificadoras, desenvolva uma pesquisa qualitativa. Da mesma forma, seria o contrário em relação aos pesquisadores das ciências sociais.

Flick (2004, p. 17) diz: “a relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas da vida”. Diz ainda que “essa pluralização exige uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões”.

As mudanças sociais acontecem de forma muito apressada, criando novos contextos que leva o pesquisador a confrontar-se com situações que o método dedutivo não é capaz de dar conta; por exemplo, dar conta de definições de problemas cuja abordagem seja interpretativa. Como consequência de tudo isso, o pesquisador se vê obrigado a usar estratégias indutivas.

Segundo Flick (2004, p. 20), as ideias do método qualitativo ou interpretativo diferem das enfatizadas pelo método quantitativo. Esse autor apresenta as seguintes características:

- Apropriabilidade de métodos e teorias;
- Perceptivas dos participantes e sua diversidade;
- Reflexibilidade de pesquisador e da pesquisa;
- Variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa;

Sobre isso, ainda Strauss & Corbin (2008, p.24) destacam que a pesquisa qualitativa possui três componentes principais. Primeiro, os *dados*, que, foram obtidos através de gravações de peças teatrais dramatizadas e, em seguida, transcritas. Segundo, procedimentos “que os pesquisadores podem usar para interpretar e organizar os dados”. Terceiro: relatórios escritos e verbais “que podem ser apresentados como artigos em jornais científicos, em palestras ou em livros”.

3.3 Características

A pesquisa qualitativa é direcionada a não buscar enumerações ou medições de determinados eventos, pois trabalha com a língua(gem) como acontecimento. Não emprega elementos estatísticos para análise de dados. Seu foco é a interpretação dos eventos.

Considerando que não é apenas o qualitativo ou interpretativo o molde metodológico de pesquisa, é necessário que se faça um paralelo entre esse molde e o quantitativo, aqui considerado como a forma díspar da metodologia usada neste trabalho.

Nessa metodologia de pesquisa, o pesquisador entende os fenômenos como processo, não havendo hipóteses pré-concebidas para sua fundamentação. O que existe é um questionamento construído do seu contato com o objeto de análise.

Moreira (2002, p.57) procura entender o processo que se dá na pesquisa qualitativa, razão por que apresenta as seguintes características:

- a. Um foco na interpretação, em vez de na quantificação: geralmente o pesquisador qualitativo está interessado na interpretação que os próprios participantes têm da situação sob estudo;
- b. Ênfase na subjetividade, em vez de na objetividade: aceita-se que a busca de objetividade é um tanto quanto inadequado, já que o foco de interesse é justamente a perspectiva dos participantes;
- c. Flexibilidade no processo de conduzir a pesquisa: o pesquisador trabalha com situações complexas, que não permitem a definição exata e priori dos caminhos que a pesquisa irá seguir;
- d. Orientação para o processo e não para o resultado: ênfase está no entendimento e não num objetivo predeterminado, como na pesquisa quantitativa;
- e. Preocupação com o contexto, no sentido de que o comportamento das pessoas e a situação ligam-se intimamente na formação da experiência;
- f. Reconhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação de pesquisa: admite-se que o pesquisador exerce influência sobre a situação de pesquisa e é por ela também influenciado.

Entendendo Moreira (2002), esta pesquisa centra-se na interpretação dos dados que os participantes (alunos) da peça teatral desempenham no ambiente escolar. Embora o trabalho tenha ênfase na subjetividade, esta se vê anexada à criticidade. Os dados foram conseguidos em processo, não sendo um produto. Os objetivos propostos desta pesquisa são de cunho qualitativo, uma vez que buscou a compreensão da natureza geral do problema relacionado ao tema pesquisado.

Moreira (2002) compreende que a pesquisa qualitativa é constituída das seguintes características, as quais esse autor considera essenciais:

- 1 – O ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- 2 – O caráter descritivo;
- 3 – Significado que as pessoas dão às coisas e sua vida como preocupação do investigador;
- 4 – O enfoque indutivo.

Esse tipo de pesquisa não tem pretensão de chegar a uma verdade, demonstrando certo e/ou errado; entretanto, tende mostrar interesse com o ato de compreender a lógica presente na prática que acontece na realidade.

Dessa forma, é possível inferir que os dados analisados pelos pesquisadores da Análise da Conversação são, geralmente, provenientes de interações sociais, e a análise propriamente dita é qualitativa; a Análise da Conversação não está interessada em dados quantitativos (MARCUSCHI, 2000).

Seguindo essa linha de pensamento, Chizzotti (2003, p. 223) menciona que “a pesquisa qualitativa atrai para seu uso diversas tendências, tais como fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista e pós-modernistas”. Além disso, esse autor diz que tal pesquisa metodológica pode também ser designada pelos tipos de pesquisa: pesquisa etnográfica, participantes, pesquisa-ação e história de vida.

Esse autor enumera cinco marcos históricos que são importantes para as transformações e contribuições da pesquisa qualitativa. O primeiro marco faz uma reconstrução das origens da pesquisa qualitativa, as quais se associam ao romantismo e aos posicionamentos metodológicos do século XIX.

O segundo marco deu-se na primeira metade do século XX com o surgimento das preocupações que a Antropologia levantou, tais como procurar meios de estudar como vivem grupos humanos, partilhando de suas vidas, no local onde vivem e como dão sentido às suas práticas e à coesão em seu grupo.

O terceiro marco teve início entre o pós II Guerra até os anos 70, é a fase áurea da pesquisa qualitativa, concretizando-se com o arquétipo metodológico da pesquisa; para tanto, utilizou-se dos cânones determinados nos períodos precedentes. Esse marco é considerado um dos mais importantes porque é a partir

dele que foram revistos os conceitos de objetividade, validade e fidedignidade. Para isso, procurou-se definir a formalização e a análise rigorosa dos estudos qualitativos.

O quarto marco, na década de 70 e 80, ampliou-se no setor público o privado investimentos nas pesquisas, refletindo em tudo isso uma mudança de visão sobre a natureza da pesquisa em todas as áreas de conhecimentos, conexas com o desenvolvimento e a educação.

Enfim, o quinto marco aconteceu da década de 90 em diante. Destaca-se por considerar que a “posição social do autor da pesquisa, a onipotência descritiva do texto científico, a transcrição objetiva da realidade são postas em questão”, (CHIZZOTTI, 2003, p. 230), na realidade circundante.

Todo esse fundo histórico da pesquisa qualitativa vem corroborar a posição que a pesquisa qualitativa ocupa atualmente no círculo acadêmico, uma vez que toda atividade de pesquisa tende a evoluir a fim de contemplar aspectos que a corrente anterior não contemplava. Pelas razões apresentadas, justificadas com a identidade do próprio pesquisador, optou-se por essa linha de pesquisa, por atender aos objetivos aqui propostos.

3.4 Aplicabilidade

A pretensão nas amostras deste trabalho através da transcrição de peças teatrais foi explicitar o processo de reformulação do texto escrito para oralidade. Para isso, foram analisados processos tais como repetições, hesitações, paráfrases, correções e modalizações e, como se deu essa transformação ou transmutação de modalidades linguísticas. Toda essa análise conversacional foi o que tornou esta pesquisa de cunho qualitativo; além disso, não se trabalhou baseada em dados quantitativos, ou seja, a preocupação desta pesquisa não foi explicar relações quantitativas dos fatos, quantas vezes determinadas ocorrências se deram, mas sim a explicitação dos fatos ou dessas ocorrências.

A técnica de apreciação constituiu-se numa tentativa de tomar os discursos colocados em circulação na sala de aula. Desse modo, busca-se ampliar uma análise das marcas linguístico-discursivas. Assim, a pesquisa partiu de uma averiguação das salas de aula, visando ao seguinte objetivo geral: avaliar as práticas de linguagem (leitura/escuta; produção de textos orais) no gênero textual peças teatrais em uma escola da Rede Pública do Município de Rio Largo

A execução do trabalho inseriu-se nos seguintes objetivos: investigar, descrever e analisar as práticas de linguagem, no gênero textual peças teatrais. Os dados desta pesquisa foram formados por peças teatrais armazenadas em DVD's por meio de gravações de áudio e vídeo. Foram coletadas dez peças teatrais, entretanto, foram reconhecidas como elementos analisáveis nesta pesquisa apenas quatro peças.

O posicionamento metodológico em que está situado este trabalho levou em consideração que, para se fazer pesquisa, seria necessário ver o homem objeto do estudo, como sujeito da pesquisa. Tal sujeito não poderia ser visto como passivo, mas capaz de tomar posições em uma pesquisa, o que poderia fazer dele um objeto capaz de ser interpretado, e não apenas ele, mas também tudo que estaria ao seu redor. Nessa perspectiva, toda a pesquisa que tem como objeto de estudo o homem nas suas relações é de método qualitativo. Há quem considere a pesquisa qualitativa não científica, isso pelo fato de sua subjetividade, uma vez que não há dados quantitativos que corroborem para sua cientificidade, pois os dados nesse tipo de pesquisa não buscam necessariamente quantificar ou analisar na ótica de comparações estatísticas.

Baseada na linha qualitativa, esta pesquisa teve a intenção de atingir, como meta principal, a análise conversacional do gênero textual peça teatral, cuja análise possibilitou vincular esse trabalho a concepção metodológica qualitativa; há outros fatores determinantes, como, por exemplo, a sala de aula, ambiente em que professor e alunos estariam plenamente vinculados ao processo de interação ou multiformes relações sociais em que esses sujeitos discursivos estão envolvidos.

Esta pesquisa se serviu da metodologia qualitativa porque se considerou o melhor entendimento das circunstâncias que giram em torno do ambiente escolar, e a constante interação professor/aluno e os outros discursivos no processo interativo do ensino e aprendizado. Logo, entendeu-se que essa metodologia teria a capacidade de auxiliar nas análises dos dados. Ainda assim, teve-se a intenção de adotar a metodologia de estudos conversacionais, os quais consideram a conversação como uma atividade interativa da fala. Nessa perspectiva, a conversação é tida como algo essencial para ocorrer a interlocução, porque as ações dialógicas ou tópicos discursivos são comumente todo tempo negociados e renegociados.

3.4.1 Universo da Pesquisa

Em se tratando da delimitação do universo da pesquisa, segundo Lakatos & Marconi (1992, p.108), “o universo é o conjunto de seres animados e inanimados, que apresentam pelo menos uma característica comum”.

O universo de pesquisa deste trabalho se constituiu de dez peças teatrais dramatizadas, gravadas em áudio e vídeo, na ocasião de uma feira de conhecimento dos alunos de Ensino Fundamental e Médio, de uma escola da rede pública de Alagoas, em Rio Largo, das quais, apenas quatro peças fizeram parte do *corpus*, que, após a captura do áudio e vídeo, procedeu-se à transcrição. Convém ressaltar que a transcrição dessa peça foi elaborada, levando em consideração as convenções de transcrição estabelecidas a partir das propostas de Castilho e Preti (1986), Koch (1995) e Marcuschi (2001). Após assistir às peças em DVD e ouvi-las, é que foi constituído o *corpus*.

3.4.2 *Corpus* da Pesquisa

Como já dito anteriormente, o *corpus* desta pesquisa foi composto por quatro peças teatrais (filmadas). A primeira composta de cinco participantes e cinco minutos de gravação; a segunda de onze participantes, um narrador e sete minutos de gravação; a terceira de doze participantes e seis minutos e três segundos de gravação; a quarta de quatorze participantes, dois narradores e dezoito minutos de gravação. Tais peças foram coletadas em uma feira de conhecimento de uma escola do município de Rio Largo – AL. O objetivo de tais dramatizações foi demonstrar o desenvolvimento de habilidades de criação, reflexão e análise a partir de uma determinada temática.

Das dramatizações coletadas, foi feita uma análise do que faria parte deste trabalho e o que interessaria a esta pesquisa. Para isso, foram transcritas as peças, considerando os enunciados na sua originalidade, a fim de respeitar a fidelidade da fala de cada interlocutor. Para isso, seguiu-se o modelo ou norma de transcrição sugerida por Castilho e Preti (1986), Koch (1995) e Marcuschi (2002).

As categorias do processo de formulação e reformulação do texto estudadas a partir deste trabalho foram as repetições, correções, hesitações, paráfrases e modalizações, como elementos linguísticos que implicam, muitas vezes, atividades

específicas de formulação textual, ou tentativa de tornar sua realização discursiva compreensível, ainda assim, consertar “erros”.

No decorrer da análise do texto, os interlocutores foram identificados como L e um número correspondente a sua ordem de turno no gênero em estudo, como, por exemplo: L1 (locutor 1), L2 (locutor 2), L3 (locutor 3) e assim sucessivamente.

Mais uma vez, enfatizam-se apenas as peças teatrais que contiveram os momentos interativos considerados como importantes para a formulação do *corpus*, isto é, as peças em que os sujeitos discursivos usaram as categorias de formulação e reformulação já mencionadas. Elas foram transcritas seguindo o molde convencionalizado pela Análise da Conversação; é o que consideramos como *corpus* desta pesquisa. Segue, em anexo, quadro das normas de transcrição adotada por Marcuschi (2003a – 2001).

Partindo dos pressupostos metodológicos já mencionados, este trabalho considerou as observações feitas diretamente no *corpus*, observando-se os fatores preponderantes para formulação e reformulação do texto ou os processos da oralização do texto escrito, para os quais foram considerados os seguintes elementos: correção, repetição, paráfrase, hesitação e modalização.

Pela importância que esses elementos assumem no processo de oralização ou reformulação textual, como a circunstância enunciativa em que acontecem, de que maneira e quando esses elementos acontecem, é que brotou a preocupação deste trabalho, que se caracteriza pela sua singularidade nos estudos voltados à passagem do texto escrito ao falado.

As considerações elaboradas, referentes aos aspectos metodológicos, definição, características, aplicabilidade, universo e o *corpus* da pesquisa se constituem o suporte teórico-metodológico para se proceder às análises deste trabalho.

3.5 Oralização na peça teatral escrita

A passagem da escrita para a fala é a passagem de uma ordem para outra ordem. Antes de ocorrer a atividade de transformação textual, acontece a compreensão, que é uma atividade cognitiva necessária para a transformação de um texto em outro tipo de texto ou de uma modalidade para outra.

O processo de reformulação de um texto, segundo Fávero et alli (2000, p. 26) é dividido em categorias explicadas quando o leitor não encontra problemas na formulação ou encontra problemas e deve resolvê-los, tudo assim explicado:

- a. *Strictu Sensu*: quando o leitor não encontra problema de processamento e linearização.
- b. *Latu Sensu*: quando o leitor encontra problema de formulação e deve resolvê-lo.

Os problemas que surgem desse último processo de reformulação constituem objetos de estudo para esta pesquisa, como a hesitação, repetição, correção e paráfrase. Além desses processos, esta pesquisa focaliza também outros elementos de estudos da Análise da Conversação, tais como: truncamento, sobreposição de vozes, pausas, marcadores conversacionais, modificação da ordem dos tópicos discursivos, dentre outros elementos.

Conforme Diedrich (2001, p. 30 e 31), o texto falado é resultado de dois processos simultâneos: o planejamento e a formulação¹⁶. Essa autora diz ainda que o planejamento não é anterior à formulação, mas aparece de forma contínua ou simultânea. Conforme Urbano (1998, p.133), o planejamento é classificado como “previamente e localmente”. Esse autor conceitua planejamento como “a capacidade de previsão e projeção; a atividade que prepara e projeta outra, possibilitando a previsão dos riscos da execução e a tomada antecipada de decisões”.

Segundo Martins (1983, apud URBANO, 1998, p. 133), o planejamento acontece em dois momentos da interação: a) o que ocorre antes da realização efetiva e b) o que ocorre quase simultaneamente à atividade da execução linguística. Essa autora diz: “o primeiro tipo está voltado para a organização das ideias e de sua formalização linguística, enquanto o segundo se caracteriza como um mecanismo que cria soluções para um produto em processo de construção”.

Além da primeira classificação dada por Urbano (1998, p.134), há outra que esse teórico apresenta em relação ao planejamento, levando em consideração outros níveis:

Planejamento verbal (lexical, gramatical, prosódico), planejamento rítmico, planejamento de formas e modos de utilização do discurso (narração, descrição, dissertação, crônica, carta, entrevista etc.), planejamento estilístico (estilo coloquial ou oral; por exemplo, uma oralidade conscientemente

¹⁶ A palavra formulação poderá aparecer também com o sentido de reformulação.

planejada no texto escrito), planejamento pragmático (maior ou menor atenção ao contexto, adequação à audiência). (URBANO, 1998, p.134).

Na definição apresentada de planejamento prévio, Urbano (1998, p.134) diz que tal planejamento tanto pode ser *global* como *parcelado*; para isso, deve ser levada em consideração a dimensão do que se planeja em relação ao todo do texto. Se o planejamento atinge todo o texto, tem-se um planejamento *global*, entretanto se o falante planeja e replaneja o texto (fala), tem-se um parcelamento.

Apesar dessa definição, apresentada por esses autores sobre planejamento, neste trabalho, considerar-se-á a ideia de que todo planejamento é flexível, assim, seria praticamente insano dizer que o planejamento que se faz em relação a determinado texto seja definitivo e irreversível, mas cada planejamento feito abre espaço para se replanejar, tendo em vista que a interação à qual o texto é submetido requer que o leitor/falante interaja com o ouvinte na negociação do sentido, forçando um planejamento contínuo entre os interactantes; isso porque a língua falada emerge e se transmite no próprio momento da interação.

Assim, não se pode afirmar de forma categórica que a escrita é planejada; diferentemente, a fala é espontânea. O planejamento sempre acontece. O que é diferente é a condição segundo este se realiza: ou durante o processo de produção do texto ou previamente em relação a ele.

Logo, é possível considerar que tanto a fala quanto a escrita são planejadas. O que as difere é o grau e o tipo de planejamento que são feitos, o que é determinado pelo contexto de produção do discurso.

Como já foi dito anteriormente, ao produzir um texto, o falante não apenas planeja a estrutura e funcionamento desse discurso, mas também o realiza, formula e reformula esse discurso. No trabalho desenvolvido a fim de formular e reformular o enunciado, o locutor deixa marcas que hão de funcionar como pistas para que seu interlocutor possa compreender o que está sendo dito e as intenções discursivas. Isso leva a inferir que o enunciado não se dá apenas na perspectiva de um sujeito discursivo, mas ocorre levando em consideração a interação entre esse sujeito discursivo e seu interlocutor.

O processo de formulação textual, já mencionado anteriormente, possui alguns elementos que serão enfatizados nesta pesquisa, tais como hesitação, repetição, correção, paráfrase e modalização. Para análise desses elementos,

focaliza-se o *corpus* desta pesquisa, feita em sala de aula, na oportunidade de apresentações teatrais de alunos de ensino fundamental e médio.

3.6 Análises

Compreendem um estudo minucioso de momentos interativos, em que serão analisadas as categorias usadas pelos interactantes no processo de oralização do texto escrito.

3.6.1 Correção: elemento de reparação da fala

Quando se escreve, tem-se condição de rever cada enunciado da forma como foi escrita, procedendo-se à correção necessária, a fim de que o interlocutor disponha do entendimento necessário. Nesse aspecto, deduz-se que o leitor recebe o texto não como problema a ser resolvido, mas com uma versão em que os equívocos e ideias desconexos são eliminados, entretanto, em se tratando da fala é diferente, pois o momento da correção é *online*, ou seja, dá-se no momento da interação. Sacks, Schegloff, Jefferson (2003, p.48) dizem que a correção é feita dentro do turno no qual ocorre o reparável. A primeira análise evidencia as sutilezas da oralização do texto escrito.

EXEMPLO 01

(1)Transcrição 01¹⁷

Oralizado	Escrito ¹⁸
L2 – aqui no amazonas/na amazônia tudo tão lindo!	Serena – Aqui na Amazônia tudo tão lindo!
L1 – ah:: serena você tá falando isso agora, porque até pouco tempo você era pior que eu, maligna, perversa, ai depois que bateu a cabeça ficou assim. de boba sereia/serena virou luz serena. e se como não me bastasse. você:: vem com esse tal de:: Chico Mendes	Luzia – Ah! Serena você está falando isso agora, porque até pouco tempo, você era pior que eu, maligna, perversa, ai depois que bateu a cabeça ficou assim. De boba serena virou luz serena. E como se não bastasse você vem com esse tal de Chico Mendes.

No início da peça, as personagens falam espontaneamente sobre a vida na região amazônica, confundem região com estado e tentam consertar. L1 fala do comportamento de sua interlocutora, que antes não pensava do mesmo jeito que

¹⁷Transcrição feita de Peça teatral, apresentada em 2009 pelos alunos do Ensino Médio

¹⁸As amostras do texto escrito neste trabalho não serão explicadas, tendo em vista que a preocupação maior é texto oral, o escrito servirá ao leitor como guia, a fim de que se tenha a ideia de onde realmente se deu o processo de oralização.

agora, e que depois que bateu a cabeça passou a se fazer boazinha; L1 usa a expressão “boba sereia”, mas percebe que a forma comum de nomear o vocativo é boba serena e não sereia.

Considerando o que diz Fávero et ali. (2000, p. 63), a correção consiste “na produção de um enunciado linguístico (enunciado reformulador – ER) que reformula um anterior (enunciado fonte – EF), considerado “errado” aos olhos de um dos interlocutores”. Para essa autora, a correção ainda é tida como processo de formulação retrospectiva, uma vez que ele se dá considerando o que um dado locutor falou e ele mesmo ou seu interlocutor compreendeu como um “erro”, levando à reformulação do enunciado.

No exemplo citado, L2 faz uma correção no enunciado *no Amazonas* por *na Amazônia*. Embora não houvesse necessidade de tal correção, uma vez que o contexto ambiental da dramatização seja o do estado do Amazonas, o locutor quis enfatizar não apenas o estado, mas especificamente a floresta; daí esse enunciatário corrigir seu enunciado. Essa correção se dá também no que diz respeito ao texto oralizado, posto que a escrita encontra-se na peça, não Amazônia e sim Amazonas. Já no turno de L1, há a correção da palavra *sereia* por *serena*.

Nesse aspecto, é possível inferir que o enunciado reformulador – ER (na Amazônia) refaz o enunciado fonte – EF (no Amazonas) na tentativa de tornar possível a intercompreensão discursiva, o que, segundo Fávero et ali. (2000, p. 63), é principal função da correção.

Para Sacks, Schegloff, Jefferson (2003, apud MARCUSCHI, 2006, p. 28), a correção é caracterizada, levando em conta sua tipologia, por considerar os sujeitos envolvidos na reparação. Por exemplo: o locutor corrigindo a si mesmo, o interlocutor sendo o sujeito corretor, os dois corrigem, mas o último termina a correção. Nesse aspecto, percebe-se que o interlocutor influencia na correção do locutor.

Segundo Marcuschi (2006, p.28), a correção se dá da seguinte forma:

- *autocorreção auto-iniciada*: é a correção feita pelo próprio falante após a fala;
- *autocorreção iniciada pelo outro*: a correção feita pelo falante, mas estimulada pelo seu parceiro ou por outro;
- *correção pelo outro e auto-iniciada*: o falante inicia a correção, mas que a faz é o parceiro;

- *correção pelo outro e iniciada pelo outro*: o falante comete a falha e quem a corrige é o parceiro; (MARCUSCHI, 2006, p. 28)

Sacks, Schegloff, Jefferson (2003, p.53) lembram que na autocorreção o *falante anterior* se vê motivado a se autosselecionar como falante seguinte do turno, achar inaceitável a compreensão de sua elocução anterior demonstrada pelo falante corrente no turno em curso. Como é o caso a seguir:

EXEMPLO 02

(2)Transcrição 01

Oralizado	Escrito
L4 – isaMAR, isaMAR.	Antonio – Isamar, Isamar!
L9 – oi	Isamar – Oi.
L4 – finalmente recebi uma resposta do guverno .	Antonio – Finalmente recebi uma resposta do governo.
L4 – governo .	Isamar – Governo.
L9 – o que diria então chico mendes	Antonio – O que diria então Chico Mendes

L4 percebe o equivoco cometido e seguidamente se autosseleciona. Como ainda falante do turno conversacional, faz reparação em seu enunciado, que foneticamente não corresponde àquilo que ele acha ser a palavra certa para aquela situação discursiva uma vez que para L4, ao ouvir o som por ele emitido na palavra em questão, não seria o de U, e seus interlocutores (plateia presente de que participavam professores e alunos) perceberam o equívoco de sua parte, assim, L4 prossegue detendo o poder do turno e faz a reparação da palavra *guverno* por *governo*.

Marcuschi (2006, p, 31) discorre que a autocorreção autoiniciada pode acontecer no final da passagem se um turno, como também no início desse turno. Por exemplo:

EXEMPLO 03

(3)Transcrição 02

Oralizado	Escrito
L10 – não quero você remexendo no meu lixo, tá entendendo, não quero você comendo da mesma comida que eu como, do meu lixo .	Dona da Festa - Eu não quero você remexendo meu lixo, sai daqui sua mendiga fedorenta.

Embora a intenção de L10 ter sido a de corrigir a palavra *comida* por *lixo*, tal correção causou um problema de compreensão mais grave ainda. Ele diz “não quero você remexendo no meu lixo”; em seguida, L10 fala que não quer L12 comendo do que ele come, aí é onde está o problema, pois ele associa a primeira ideia de mexer no lixo com a ideia de comer o que ele come, e termina chamando a comida de lixo, porque diz “não quero você comendo da mesma comida que eu como, do meu lixo”.

L10 desiste do primeiro enunciado (a), *comida* e o troca pelo novo *lixo* (b). É possível perceber a importância dessa troca efetuada; essa troca fez com que o pensamento do falante ficasse mais claro. Na sequência em sua ação argumentativa, o falante reformula (a), não descontextualizando, mas fazendo uma paráfrase entre (a) e (b). Logo, tem-se, portanto, nas ocorrências (a) e (b), a demonstração de um abandono de vocábulo sem retomada, pois a intenção do falante não era, nesse momento, falar especificamente que L12 não comeria de sua *comida*, mas que não deveria mexer em seu *lixo*.

EXEMPLO 04

(4)Transcrição 02

Oralizado	Escrito
L12 – vocês viram só, é sempre assim. nunca/ninguém desculpa, ninguém nunca tem nada pra mim comer. e vocês aí na plateia. é como eu imaginava ninguém nunca tem	MENDIGA - É como eu imaginava! Você aí da plateia tem algo para mim comer? É como eu imaginava ninguém nunca tem! Você tem um marido, chega em casa diz que você não sabe cozinhar um frango direito. Carne moída é comida pra cachorro. O que você não quiser pode jogar no lixo que eu pego. O que importa é que eu possa saciar a minha fome.

No exemplo anterior, o falante interrompe o segmento discursivo que estava enunciando e faz uma tentativa de reformulação **nunca/ninguém**. Essa tentativa é incompleta, enfim desiste sem que haja um reaproveitamento do que fora dito. Mesmo assim, L12 continua pedindo **desculpa**, posto que percebe que sua tentativa não conseguia satisfazer os interlocutores, razão que o faz interromper a fala com um pedido de desculpa e segue depois falando normalmente.

Para Marcuschi (2006, p, 31), baseado em Sacks, Schegloff, Jefferson (1974, p. 366-7), as correções dispõem de uma preferência, as quais se dão levando em consideração seu acontecimento nos turnos conversacionais, que são:

- a) a preferência maior é pela autocorreção auto-iniciada; é a de maior frequência;
- b) a segunda preferência é para a autocorreção iniciada pelo outro;
- c) em terceiro lugar e menos frequente é a correção feita e iniciada pelo outro. (MARCUSCHI, 2006, p, 31).

Autocorreção é muito frequente, porque o falante tende a passar sempre o turno ao ouvinte, e nessa dinâmica, é que o falante receia que o ouvinte possa tomar o turno e não haver possibilidade ou tempo de ser feita a correção do enunciado, assim, imediatamente o locutor se autocorrige.

Os estudos conversacionais mostram que a correção pode ser lexical ou de conteúdo (MARCUSCHI, 2006, p. 33). Para esse autor (op. cit. 2006, p. 33), a substituição de um item lexical por outro se dá, em geral, dentro da mesma classe. Se essa estrutura de substituição for mudada, essa mudança afetaria não apenas a estrutura sintática, mas também a significação da frase. A correção lexical é puramente sintática.

Considere-se o exemplo:

EXEMPLO 05

Transcrição 02

Oralizado	Escrito
L4 – finalmente recebi uma resposta do guverno . L4 – governo .	Antonio – finalmente recebi uma resposta do governo. Isamar – governo.

Diferentemente, tem-se na seguinte sequência:

EXEMPLO 06

Transcrição 02

Oralizado	Escrito
L10 – não quero você remexendo no meu lixo, tá entendendo, não quero você comendo da mesma comida que eu como, do meu lixo .	Dona da Festa - Eu não quero você remexendo meu lixo, sai daqui sua mendiga fedorenta.

Como fora analisado anteriormente, a correção, nesse caso, é mais de conteúdo do que propriamente lexical, uma vez que tal substituição mudou a primeira intenção comunicativa de L10, que era a de não mexer em seu lixo, nem tão pouco come do que ele come.

Considerando o que diz Fávero et ali. (2000, p. 63), a correção consiste “na produção de um enunciado linguístico (enunciado reformulador – ER) que reformula um anterior (enunciado fonte – EF), considerado ‘errado’ aos olhos de um dos interlocutores”. Para essa autora, a correção ainda é tida como processo de formulação retrospectivo, uma vez que isso se dá, considerando o que um dado locutor falou e ele mesmo ou seu interlocutor compreendeu como um “erro”¹⁹, levando à reformulação do enunciado.

No exemplo citado, L2 faz uma correção no enunciado *no amazonas* por *na amazônia*. Embora não houvesse necessidade de tal correção, uma vez que o contexto ambiental da dramatização seja no estado do Amazonas, o locutor quis enfatizar não apenas o estado, mas especificamente a floresta, daí esse enunciatário corrige seu enunciado. Essa correção se dá também no que diz respeito ao texto oralizado, posto que está escrito na peça, *amazonas* e não *amazônia*. Já no turno de L1, há uma correção da palavra *sereia* por *serena*.

Nesse aspecto, é possível inferir que o enunciado reformulador – ER (na amazônia) refaz o enunciado fonte – EF (no amazonas) na tentativa de tornar possível a intercompreensão discursiva, o que, segundo Fávero et ali. (2000, p. 63), ‘é principal função da correção’. O truncamento é um elemento de análise em conversação que está diretamente ligado à correção, visto que o locutor geral trunca uma sequência na tentativa de corrigir algo dito, reformular uma sequência subsequente, buscando uma palavra que substitua EF, por achar que essa é incompreensível aos interlocutores, além disso, o truncamento pode ser um lapso de memória, a exemplo do que vê a seguir.

EXEMPLO 07

Transcrição (3)²⁰

¹⁹O “erro” seria uma escolha do falante: lexical, sintática, prosódica, de organização textual que, por razões diversas, foi considerada inadequada pelo próprio falante ou por seu interlocutor. O “erro” pode ser apenas assinalado, mas não propriamente corrigido, ou assinalado e corrigido, por qualquer dos interlocutores.

²⁰Transcrição feita de peça teatral, apresentada em 2009 pelos alunos do Ensino Fundamental

Oralizado

L1 – Tomé::[...] **Você/ você** vai adquirir o comer pra gente. Viu ? Pode ir.
 L1 – João Manoel **vai::**[...] **vai** buscar um feixe de lenha pra fazer fogo...
 L1 – Você Joaquim, pode ir pro corte de cana.
 L1 – Cê faça o fogo, **cuide de/ da comida** pro minino, que vou pra roça mai Maria.

Escrito

Pai – Tomé! Vai caçar alguma coisa para gente comer. Pode ir.
 Pai – João Manoel **vá** buscar um feixe de lenha para fazer o fogo.
 Pai – Joaquim vá para o corte de cana.
 Antonina – Você faça o fogo, **cuide da comida** do menino, que vou para roça com Maria.

Nos primeiros segmentos, L1 hesita naquilo que vai falar, pausando seu turno, como se tentasse lembrar aquilo que deveria dizer. No segundo caso, é diferente, pois L1 não hesita, mas, pelo contrário, tenta reformular seu discurso. O falante, neste trecho, não conseguia encontrar a reformulação que julgava adequada, por isso, houve tentativas e truncamentos; abandonou o termo pronunciado. Consegue, assim, com êxito, explicar o que realmente pretendia. Esse uso das correções possibilita entender a importância da correção para compreensão do discurso.

O processo de formulação é para Marcuschi (2001, p. 54-55) algo complexo, isso porque trata de situações de produção que envolve as diferentes modalidades da língua. Para esse autor ainda:

[...].quando se escreve (a mão, à maquina, ou no computador), tem-se sempre a possibilidade de rever sem que esta revisão (ou correção) seja visível ao receptor da versão final do texto,... já na fala, não temos outra alternativa senão a da neutralização pela metalinguagem que traz a correção como parte integrante do próprio texto oral. Assim, os efeitos de 'maior perfeição' e corretude da escrita e os efeitos de 'imperfeição' e incompletude da fala não passam de uma característica dos processos estratégicos da formulação na produção e recebem soluções que não se correspondem quando se observa o produto final. (MARCUSCHI, 2001, p. 55)

Existe uma ordem para a formulação de um dado texto, não sendo nem ocasional, nem aleatória. Isso assinala o provável local proeminente para que ocorra a correção. Isso leva a reafirmar que as ocorrências de composição do texto conversacional são produto de uma organização local, específica da oralidade, já que o falante tem a possibilidade de usar uma palavra ou estrutura que acabou de produzir. Nesse aspecto, é possível inferir que as correções correspondem a um processo altamente interativo e colaborativo. Entretanto, é possível deixar passar um evento sem que se corrija o interlocutor, e a razão disso pode ser explicada pela tentativa de preservação da face do outro. Logo, é necessário considerar que os

processos de formulação desempenham papéis consideráveis entre os processos de construção do texto falado.

3.6.2 Paráfrases e retomadas parafrásicas: elemento de reconstrução da fala

Para Marcuschi (2001, p. 48), “toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra”.

O ato da escrita atribui àquele que dela faz uso uma peculiaridade não muito comum nas demais modalidades da língua, pois o escritor pode rever seus textos, quando não faz no momento do ato, poderá retornar esse texto depois e fazer, refazer toda a reparação necessária, posto que não depende de um tempo para tal ação, podendo ser feito isso a qualquer instante. A fala diferente da escrita exige uma ação imediata quando ocorre a necessidade de se reconstruir. Esse processo de reconstrução ou formulação do texto pelo locutor é uma ostentação que sustenta a conversação iniciada. Para assegurar a continuidade dessa conversação, o locutor se utiliza de vários processos e um deles é a paráfrase.

O conceito que é adotado nesta pesquisa para paráfrase difere do tradicional, em que se diz que ele só existe quando um enunciado dado contiver a mesma significação do termo que foi parafraseado. Prefere-se o conceito de Fuchs (1982, p. 129-32.) para esta pesquisa a qual discorre:

A paráfrase é uma atividade de reformulação pela qual se restaura ‘bem ou mal, na totalidade ou em partes, fielmente ou não, o conteúdo de um texto-fonte, num texto-derivado. Ou ainda: um enunciado que reformula um anterior e com o qual mantém uma relação de equivalência semântica. (FUCHS, 1982, p. 129-32.)

Além disso, é aceita a ideia de que a paráfrase serve para reforçar o encadeamento discursivo que o falante vai estabelecer logo a seguir e/ou a tentativa de explicar um termo que do ponto de visto do locutor pode não ser bem compreendido pelo interlocutor. A Linguística Textual compreende a paráfrase como um elemento de coesão recorrencial. O exemplo a seguir melhor explica:

EXEMPLO 08

Transcrição 02

Oralizado	Escrito
a) L5 – e aê priminha! tá quase no ponto em! vem, vem sentar nas pernas do papai, no meu colinho .	MOISES: E ai priminha ta quase no ponto, vem, vem sentar no colinho do papai...
b) L3 – maria eduarda, vanha aqui agora ((bate nas costas L4, e dar-lhe empurrões e novamente tapas nas costas)) já te falei que não quero você na casa/rua, se pega o boato você vai ficar igualzinho a seu irmão/prostituta/ que todo mundo fica falando .	MAE [PROSTITUTA]: Maria Eduarda venha aqui... Eu já não te falei que não te quero na rua? Você vai ficar igual a sua tia uma prostitutazinha!

No exemplo **a**, L5 usa o termo “no colinho” para explicar a L4 que queria que ela se sentasse em suas pernas. Para isso, L5 usa uma paráfrase explicativa. Já no exemplo **b**, o falante tenta explicar a expressão em negrito, uma vez que L4 já sabia da fama do irmão, mas essa retomada é na intenção de adicionar algo novo ou reforçar a ideia de que não a queria na rua porque era comum por parte da vizinhança falar de alguém que vive na rua envolvida com drogas, prostituição e/ou más companhias.

É necessário observar que há uma pequena diferença entre a correção e a paráfrase; a primeira já definida nesse trabalho: “na produção de um enunciado linguístico (enunciado reformulador – ER) que reformula um anterior (enunciado fonte – EF), considerado ‘errado’ aos olhos de um dos interlocutores”, ou seja, um enunciado é reformulado (feito) por outro; na paráfrase, a tentativa em não refazer, mas explicar, principalmente, explicar o que já está feito.

EXEMPLO 09

Sejam considerados os exemplos para os dois processos:

	Oralizado	Escrito
paráfrase	b) L3 – maria eduarda, vanha aqui agora ((bate nas costas L4, e dar-lhe empurrões e novamente tapas nas costas)) já te falei que não quero você na casa/rua, se pega o boato você vai ficar igualzinho a seu irmão/prostituta/ que todo mundo fica falando .	MAE [PROSTITUTA]: Maria Eduarda venha aqui... Eu já não te falei que não te quero na rua? Você vai ficar igual a sua tia uma prostitutazinha!
correção	L4 – finalmente recebi uma resposta do governo . L4 – governo .	Antonio – finalmente recebi uma resposta do governo. Isamar – governo.

Percebe-se que, no primeiro exemplo, o falante faz uma retomada na tentativa de fazer uma explicação de seu enunciado, sem, entretanto, querer corrigi-lo, mas apenas adicionar uma informação que achou conveniente a seu interlocutor, diferentemente do exemplo de correção em que o enunciado B surge com uma retomada na intenção de corrigir o dito do enunciado A.

Embora Gulich e Kotschi (1987, apud FÁVERO, 1999, p. 59) discorram que “consideram difícil a delimitação entre paráfrase e correção porque na correção o ‘erro’ não é necessariamente erro, mas assim é considerado e, como tal, substituído por um outro termo”.

A reformulação de um texto depende muito dos empregos de marcadores conversacionais. Há, portanto, alguns elementos que são importantes na sua instauração, como, por exemplo, *isto é, quer dizer*, dentre outro. Seja o exemplo:

EXEMPLO 10

(9) Transcrição 02

Oralizado	Escrito
L8 – e o nome da nossa família e a nossa reputação?	MAE[DROGADA]: Cala a boca e entra. Que vergonha você estudou nas melhores escolas menina, todos os vizinhos estão te chamando de drogada. E o nome da nossa família? E a nossa reputação?
L7 – você nunca ligou pra mim, quer dizer , só liga essa maldita reputação. ((dá um tapa no rosto de L8)).	DROGADA: você nunca ligou pra mim só liga pra essa maldita reputação.
L8 – você não é mais minha filha, você morreu pra mim, você vai pra rua.	MAE: Você não é mais a minha filha, você morreu pra mim você vai pra rua!

No segmento usado como exemplo, L7 usa o marcador de paráfrase para explicar para L8 qual era a sua verdadeira preocupação, o que, segundo L7, a preocupação de L8 não era se ela era drogada ou não, mas com a reputação da família que para L8 estava sendo jogada na lama, de forma que seguidamente L8 fala que L7 não era mais sua filha. Ainda é possível nesse mesmo exemplo encontrar claramente a presença da paráfrase feita por L8, especificamente no segundo turno de L8, em que L8 retoma a ideia de L7 não ser mais sua filha, dizendo que L7 havia morrido que para ela e, ainda, ela deveria ir para rua, significando que L7 não teria mais casa e sem casa também não tinha mais família.

Considere-se ainda outro exemplo:

EXEMPLO 11

(10) Transcrição 02

Oralizado	Escrito
L9 – você viram só? a filha da dona ana foi expulsa de casa	FOFOQUEIROS: Vocês viram só? A filha da dona Ana foi expulsa de casa? É essas
L10 – é:: essa drogada tem que morrer mesmo.	drogadas tem tudo que morrer. Morrer
L11 – tem que morrer queimada.	queimada. Esfaqueada. Enforcada!
L12 – esfaqueada.	
L9, L10, L11, L12 – e::nforcada.	

No exemplo em foco, no turno L10, L7 dizem “tem que morrer” por ser uma drogada, tal expressão (morrer) é construída por L11, acrescentando novas informações – “tem que morrer queimada”, ou seja, a maneira como L7 deveria morrer não era usando droga, internada em uma clínica de recuperação, porém queimada, o mesmo é feito por L12 que não se contenta com a forma sugerida por L11, mas reformula o turno de L11, dizendo que L7 deveria ser esfaqueada, e posteriormente, L9, L10, L11, L12 enfatiza que L7 deve morrer enforcada.

A paráfrase acontece em textos conversacionais, devido ao envolvimento entre o locutor e seu(s) interlocutor(es), pois cada sujeito, envolvido no processo conversacional tenta localizar a informação no universo mental do seu parceiro discursivo, a fim de que o enunciado transmita um conteúdo claro e preciso. Segue um novo caso retirado do *corpus*.

EXEMPLO 12

(11) Transcrição 04²¹

Oralizado	Escrito
L1 – a gente do pádua	--A gente do Pádua?
L2 – mais a gente do pádua. porque em?	--Há algum tempo estou para lhe dizer isto, mas não me atrevia. Não me parece bonito que o
L1 – a senhora não perce::be? bentinho e a menina capitu passam o dia todo na casa dela.	nosso
<i>os dois são MUlto apegados um ao outro e vivem de segredinhos pelos cantos. será se não estão de namoricos.</i>	Bentinho ande metido nos cantos com a filha do Tartaruga, e esta é a dificuldade, porque se eles pegam de namoro, a senhora terá muito que lutar para separá-los.
	--Não acho. Metidos nos cantos?
	--É um modo de falar. Em segredinhos, sempre juntos. Bentinho quase que não sai de lá.

²¹Transcrição feita de Peça teatral, apresentada em 2009 pelos alunos do Ensino Médio.

O texto aqui fragmentado é bem conhecido, tendo em vista que ele faz parte da obra *Dom Casmurro* de Machado de Assis. O fragmento conversacional acima demonstra a preocupação de L1 em tornar compreensível a ideia para L2. No entanto, para fazer isso, L1 faz retomada do que disse anteriormente, inferindo que L2 possui certas informações inerentes, o que tem sido exposto, por exemplo, ele diz: “a senhora não percebe? bentinho e a menina capitu passam o dia todo na casa dela”, em seguida, em sua retomada, ele tenta dizer as mesmas coisas, só que desta feita ele esclarece realmente para L2 o que queria dizer. Sua intenção era dizer que Bentinho não serviria para ser padre, visto que mostrava interesse por Capitu ou mais do que isso, Bentinho e Capitu estavam namorando.

Ao contrário da correção, a paráfrase não anula o que foi dito anteriormente, mas busca retomar o enunciado anterior com outras palavras. Portanto, possui dimensão retrospectiva, pois o falante só percebe a má formulação do seu enunciado depois de tê-lo elaborado. Considere-se o exemplo:

EXEMPLO 13

(12) Transcrição 02

Oralizado	Escrito
L11 – você deveria se cuidar mais. (cria-se na verdade) a todo instante.	Esposa de Chico Mendes – Você deveria se cuidar mais.
L4 – eu morrerei se preciso for para defender a vez do índio.	Chico Mendes – Eu morrerei se preciso for para defender a vez do índio.
L11 -	Esposa de Chico Mendes - Você precisa ter calma, não precisa morrer.
{ você precisa ter calma, quer dizer, não precisa morrer.	Chico Mendes – E não quero flores no meu enterro, pois sei que vão arrancar da floresta.
L4 – e não quero flores no meu enterro, pois sei que vão arrancar da floresta.	Esposa de Chico Mendes – Você sabe que não é bem assim.
L11 – você sabe que não é bem assim.	

No primeiro turno de L4, ele diz que morreria defendendo os interesses indígenas, L11 retoma essa afirmativa, dizendo: “você precisa ter calma, quer dizer, não precisa morrer”, é exatamente em ‘quer dizer, não precisa morrer’ que acontece a paráfrase, o elemento retomado “quer dizer”, não apenas retoma, mais ainda, faz uma retrospectiva na fala de L4, quando esse diz que morreria pela vez do índio, pois percebe que o enunciado por ele não conseguia persuadir L4 da ideia de ser mártir nas questões indígenas, como sua formulação não conseguia tal persuasão. L11 retoma, reformulando o que já havia dito, isso sem ter que anular o enunciado anterior.

Para Fávero et ali (2000, p. 60), a “paráfrase exerce inúmeras funções, como a de contribuir para a coesão do texto, enquanto articuladora de informações novas e antigas, mas sua função principal é a de garantir a intercompreensão”. Ainda afirma

[...] todo e qualquer texto tem uma multivocidade inerente; o enunciador faz sempre uma interpretação do texto-fonte e, assim, não só o restaura de modo diferente, mas também faz uma interpretação do texto-derivado no momento em que o produz como paráfrase” (FÁVERO, et ali, 2000, p. 29).

Considere-se o fragmento:

EXEMPLO 14

(13) Transcrição (3)

Oralizado	Escrito
L5 – eu matei painho!!	Tomé – Eu matei um bicho pai!
L1 – matasse o que tomé?	Pai – Você matou o que Tomé?
L5 – uma galinha preta.	Tomé – Uma galinha preta.
L1 – matou tomé?!	Pai – Você matou mesmo Tomé?
L5 – e então (painho)	Tomé – Sim, pai!
L1 – leva pra tereza cuidar, pra gente de comer amanhã. porque a gente num tem o que comer.	Pai – leva para Tereza cuidar, para gente de comer amanhã.

Nesse fragmento transcrito, é possível perceber a paráfrase que L1 faz do enunciado “leva pra tereza cuidar”, no contexto geral das enunciações presentes, L1 e L5 saem para caça. L5 (um dos filhos) diz a L1(o pai) que matou alguma coisa, L1 pergunta a L5 o que ele havia matado, de imediato L5 toma o turno novamente, afirmando que havia matado um bicho (uma galinha preta, possivelmente um urubu). L1 faz uma pergunta retórica a L5, que responde imediatamente, confirmando o que já havia dito. Novamente o turno é tomado por L1 que faz a seguinte afirmação: “leva pra tereza cuidar”, L1 reformula esse enunciado com dois outros o primeiro, pra gente de comer amanhã, tinha a intenção de enfatizar que aquela caça não era para ser comida naquele dia, isso porque possivelmente, havia o que comer; já na segunda reformulação, L1 retoma e complementa não apenas o sentido do primeiro enunciado, “leva para tereza cuidar”, como também o segundo, em que o enunciador e seus interlocutores têm a compreensão de que na dispensa ou mesmo no armário não havia o que comer no dia seguinte, isto é, não havia nenhum tipo de carne, e a caça que fora obtida servirá para matar a necessidade do momento. É

possível perceber que L1 não apenas retomou o que tinha falado, mas faz isso de modo diferente, dando-lhe uma nova interpretação do enunciado “leva pra tereza cuidar”.

3.6.3 Repetição: elemento de contribuição para a organização do discurso

Em conformidade com o que diz Fávero et ali (2000, p. 23), a palavra repetição surgiu de outra que advém do latim *reiterare* ou reiteração. Para essa autora, a “repetição se dá em expressões no texto de elementos repetidos que têm a mesma referência”. Nessa mesma obra, a referida autora corrobora que a repetição acontece por:

- Mesmo item lexical;
- Sinônimos;
- Hiperônimos e hipônimos;
- Expressões nominais definidas;
- Nomes genéricos.

EXEMPLO 15

(14) Transcrição 02

Oralizado	Escrito
L1 – vamos brincar?	CAPETA: Então usa a tua serva... Estão assustadinhos? O inferno para onde muitos vão é muito pior. Vamos Brincar um pouquinho? A brincadeira vai ser maravilhosa, eu vou brincar de te acusar, mostrarei o seu pecado de estimação aqui em cima, vamos brincar? Vamos crianças brinquem!
L1 – eu vou brincar de te acusar, ((L1 aponta para L2, mostrando que é ele que será acusado)) mostrarei o seu pecado de estimação ::((L1 pisa no chão com violência como forma de insulto)) aqui em cima ou quer dizer que vocês também não tem pecado.	
L1 – e vocês ((aponta para plateia)) querem brincar ou não?	
L1 – vamos crianças brinque :::m!	

A repetição surge na fala conjuntamente com outro processo de (re)formulação. No exemplo dado, nota-se que há repetição do termo brincar, mas essa repetição não acontece isoladamente. Além de repetir o termo “brincar”, o enunciado reformula esse termo parafrasicamente, isto é, além de ele repeti-lo, ele diz que tipo de brincadeira será feita - a de acusar.

Na terceira frase do fragmento em destaque, L1 faz outra paráfrase do termo matriz quando diz “mostrarei o seu pecado de estimação”, que também pode ser

entendida como uma repetição parafrásica do termo “te acusar”, em seguida, nas linhas sétima e oitava, L1 retoma novamente o termo “brincar”, sendo que, na sétima linha, ele se dirige à plateia presente, convidando-a para brincar também, ou envolvendo-a na peça teatral; já, na oitava linha, ele se volta novamente para seus interlocutores (participantes da peça teatral), incentivando-os a brincarem.

Conforme o conceito de Marcuschi (2002, p. 107), “a repetição seria a produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo”. O autor estabelece como matriz (M) a primeira entrada do segmento que opera como base ou modelo para a projeção de outro segmento construído à sua semelhança ou identidade, chamado de repetição (R).

Considere-se o exemplo a seguir, em que os interlocutores se alternam em seu turno, repetindo segmentos idênticos ou semelhantes semanticamente.

EXEMPLO 16

(15) Transcrição (3)

Oralizado	Escrito
L5 – eu matei painho!!	Tomé – Eu matei um bicho pail
L1 – matasse o que tomé?	Pai – Você matou o que Tomé?
L5 – uma galinha preta.	Tomé – Uma galinha preta.
L1 – matou tomé?!	Pai – Você matou mesmo Tomé?

L1 e L5 repetem o termo “matar”, retomado o tempo todo. Essa reiteração acontece na tentativa de construir o sentido de que foi obtida uma caça, mas isso foi matando o animal, na verdade o fragmento não diz como fora feita essa aquisição, mas os interlocutores se esforçam em mostrar que o animal na verdade não foi encontrado morto, que L5 o matou, razão que leva L5 primeiramente dizer “eu matei painho!!”. Em seguida, L1 pergunta a L5 o que ele matara, o que seu interlocutor responde dizendo uma galinha preta, embora no segundo turno de L5 não haja repetição presente, por ter L5 usado a figura de estilo elipse, entretanto, o contexto indica essa repetição, que poderia ser entendida como “matei uma galinha preta”; por último, L1 retoma verbo matar em seu turno, fazendo um pergunta retórica matou tomé? Todas as reiterações presentes nesse fragmento deram-se na intenção de ser destacada a ideia do verbo repetido.

Em relação ao nível textual (formal), serão consideradas como unidades mínimas as repetições de itens lexicais (nomes, verbos e preposições) e como unidades maiores as repetições em construções suboracionais (sintagmas nominal, verbal, preposicional e adjetivo) e as repetições de orações. Também serão observadas as condições de produção, distribuição e forma das repetições: (a) autorrepetições (produzidas pelo mesmo falante) ou heterorrepetições (as reproduções em falas de falantes distintos); (b) adjacentes (contíguas ou próximas) ou distantes e; (c) integral (repetição exata) ou com variação.

Koch (2005a, 145) discorre:

A repetição é particularmente constitutiva do discurso conversacional, no qual os parceiros, conjuntamente e passo a passo, constroem o texto, elaboram as ideias, criam, preservam e negociam as identidades, de tal forma que o texto, de maneira icônica vai refletir essa atividade de co-produção. (KOCH, 2005a, 145).

O que não significa que a repetição não aconteça em textos escritos, mas seu uso excessivo é definido como um equívoco da língua, razão que leva o produtor de texto escrito ter máximo possível de cuidado, evitando a excesso em seu uso. Isso é justificável porque na escrita o produtor do texto pode ter a possibilidade de refazer seus textos, evitando assim que o produto final tenha repetições; já na fala isso não acontece, por ser uma modalidade *on-line*, todo e qualquer recurso será usado pelo falante no momento da interação, o que ocasionará o surgimento constante de repetições pelos falantes, na tentativa de construir e/ou negociar as significações de seus discursos.

O exposto anteriormente corrobora a afirmação de Marcuschi (2001, p. 55); ao afirmar:

[...]se escreve (a mão, à máquina, ou no computador), tem-se sempre a possibilidade de rever sem que esta revisão (ou correção) seja visível ao receptor da versão final do texto,... já na fala, não temos outra alternativa senão a da neutralização pela metalinguagem que traz a correção como parte integrante do próprio texto oral. Assim, os efeitos de “maior perfeição” e corretude da escrita e os efeitos de “imperfeição” e incompletude da fala não passam de uma característica dos processos estratégicos da formulação na produção e recebem soluções que não se correspondem quando se observa o produto final.

Para Dionísio & Hoffnagel (2005, p. 113), “a repetição favorece o movimento da progressão textual valendo-se da repetição de elementos da oração, uma vez

que, a cada estrutura repetida, uma nova informação é acrescentada ao texto.” Nesse aspecto, é possível inferir que a repetição é uma estratégia capaz de favorecer ao enunciatário a possibilidade de explicar uma enunciação anterior, uma vez que em algumas situações o repetido retoma a enunciação não mais como anteriormente, mas de forma parafrásica. Essa estratégia é ainda capaz de disponibilizar ao falante a capacidade de argumentar ou contra-argumentar um enunciado.

EXEMPLO 17

(16) Transcrição 02

Oralizado	Escrito
L4 – o que vocês querem ?	PROSTITUTA: O que vocês querem em?
L5 – L6 – queremos de graça ((joga L4 no chão)), você é um lixo ((apontam para L4 no chão))	OS DOIS: Queremos de graça! Você é um lixo.
L5-L6-L7-L8-L10-L11-L12- - ((todos apontam para ela)) lixo, lixo:: ((L4 levanta))	Todos : lixo, lixo, lixo
L4 – e daí sou um lixo mesmo, olha meu corpo, tenho apenas 15 anos, tenho a vida inteira pela frente. o que imPORta, que satanás me deu dinheiro enquanto estiver viva.	PROSTITUTA: E daí sou um lixo mesmo, olha meu corpo, eu só tenho 15 anos, tenho a vida inteira pela frente, o que importa, é que o satanás me dê dinheiro enquanto eu estiver viva!

No segundo turno do fragmento, L5 e L6 retomam o verbo usado por L4, mas mesmo repetindo esse verbo (querer), os falantes já não apresentam a mesma estrutura, tanto sintática como semântica.

É possível perceber que o verbo querer usado por L4 está na terceira pessoa do plural, intransitivo, e sem apresentar conotações sexuais, já na segunda repetição feita o verbo repetido vai para segunda pessoa, transitivo indireto e como forte conotação sexual, além disso, é provável que houve uma possível sobreposição de vozes, embora o documentador não a tenha registrado. Semanticamente, essa repetição sofre uma grande alteração. Percebe-se que L4 no verbo “querer” não denota nada com designação sexual, entretanto a repetição feita por L5 e L6 traz à tona uma nova realidade; essa repetição não apenas não retoma o termo enunciado, como também apresenta uma nova informação, o qual se refere a que os interlocutores L5 e L6 queriam abusar de L4 ou terem como ela relações sem ter que pagar nada em troca.

No último turno desse fragmento, L4 repete o termo “lixo” com a intenção de enfatizar o que tinha sido dito pelos interlocutores anteriormente, que ela não valia nada, e não está se importando com o que estava fazendo com sua vida, mas o que

interessava mesmo é que ela tivesse dinheiro, enquanto estivesse viva. “Na fala, onde nada se apaga, a repetição faz parte do processo de edição.

Sua presença na superfície do texto falado é alta, constatando-se que, a cada cinco palavras em média, uma é repetida. É por isso que a repetição tem avaliação e papel diverso na fala que na escrita (MARCUSCHI, 1996, p. 95-96).

A repetição contribui para a formação de cadeias discursivas, tais como dar ênfase ao enunciado e continuidade, estabelecer um elo coesivo. Além disso, caracterizar a constituição de um tópico, tudo isso faz desse processo de reformulação de uma estratégia de grande ocorrência nas atividades da oralização de um texto.

3.6.4 Hesitação: interrupção do pensamento falante

Como já fora dito anteriormente, a hesitação é o processo pelo qual o falante reformula o discurso por se tratar de indecisão, dúvida, perplexidade, incerteza e/ou dificuldade na enunciação de um determinado enunciado. Isso leva esse enunciatário a um replanejamento sintático ou busca de um novo item lexical. Por essa razão, a hesitação é tida como procedimento adotado pelo falante na tentativa de resolver alguns problemas de planejamento que surgem ao longo do processamento *on-line*, de forma e de conteúdos.

Antes a hesitação era vista como um erro ou defeito de fala. Atualmente, os estudos da língua têm mostrado outra forma de se pensar a hesitação, isso por se conhecer que esse processo de reformulação da língua fornece tempo para que o falante venha solucionar dificuldades momentâneas, relacionadas ao falar ou ao como falar algo. Logo, as hesitações estão presentes na fala de todos os falantes, o que é possível inferir que não existe um falante que jamais não tenha hesitado ou que jamais seja não fluente.

Entretanto, as situações de fala decoradas ou leitura ensaiada tendem a fazer com que as hesitações diminuam muito devido ao amplo conhecimento do texto. Os falantes considerados fluentes apresentam uma baixa quantidade de hesitações.

As hesitações são consideradas de dois tipos: A primeira, a hesitação comum está presente na fala de todos os falantes. São as pausas silenciosas hesitativas, as

pausas preenchidas (éh, ãh, mm), os prolongamentos finais, as repetições de palavras e os falsos inícios. Em falantes normalmente fluentes, as hesitações comuns chegam a, no máximo, 10% do texto.

A segunda e não menos importante, a hesitação gaguejada está presente mais tipicamente na fala de pessoas com gagueira, embora ocasionalmente possa ser observada em falantes que não gaguejam. São as repetições de sons e de sílabas, os prolongamentos iniciais e os bloqueios. Em falantes normalmente fluentes, as hesitações gaguejadas chegam a, no máximo, 2% do texto.

Marcuschi (1990, p.159) discorre:

[...]embora típica da fala, a hesitação não é irrelevante como fenômeno linguístico. Dizer que a hesitação faz parte apenas do “uso” e não do “sistema formal” da língua é tomar a língua como uma entidade que existe “em si e por si”. Contudo, não se pode isolar, de um lado, um objeto típico da língua, “a frase”, e de outro, um objeto do uso da língua, “o discurso”. Ambos estão interligados e se codeterminam funcionalmente.

Para esse autor (1990, p. 159), ainda *a hesitação é parte da competência comunicativa em contextos interativos de natureza oral e não uma disfunção do falante*. Nessa perspectiva, retomam-se as características elencadas no final da segunda parte desse trabalho, e que foram propostas por (MARCUSCHI, 2006, p. 50):

- a. fenômeno prosódico: pausa, geralmente prolongadas, e alongamento vocálico;
- b. expressões hesitativas: *éh, ah, ahn, mm*;
- c. itens funcionais: artigos, preposições, conjunções, pronomes, verbos de ligação;
- d. itens lexicais: substantivos, adjetivos, verbos, advérbios;
- e. marcadores discursivos acumulados: *sei lá, quer dizer sabe, então né ah* etc;
- f. fragmentos lexicais: palavras iniciadas e não terminadas

Esse autor (2006, p. 50) diz que os fenômenos de hesitação, ligados aos itens funcionais e lexicais, tais como artigos, preposições, conjunções, verbos adjetivos e advérbios ocorrem como sintomas de busca do falante por termos que supram dificuldade enunciativa. Considere-se o exemplo:

EXEMPLO 18

(17) Transcrição (3)

Oralizado	Escrito
L1 – tomé::[...] <u>você/ você</u> vai [...] ahn adquirir o comer pra gente. viu ? Pode ir.	Pai – Tomé! Vai caçar alguma coisa para gente comer. Pode ir.
L1 – João Manoel <u>vai/::[...]vai</u> buscar um feixe de	Pai – João Manoel vá buscar um feixe de lenha

lenha pra fazer fogo...

L1 – você joaquim, pode ir pro corte de cana.

L1 – cê faça o fogo, cuide de/ da comida pro menino, que vou pra roça mm..mai.

para fazer o fogo.

Pai – Joaquim vá para o corte de cana.

Antonina – Você faça o fogo, cuide da comida do menino, que vou para roça com Maria.

Embora esse fragmento tenha sido usado na análise de correção, será tomando como análise de hesitação o fragmento em destaque, mas apenas os marcadores discursivos que se encontram em negrito. Como já fora dito anteriormente, no primeiro turno, L1 hesita naquilo que vai falar, pausando seu turno, como se tentasse lembrar daquilo que deveria dizer. No primeiro caso, tem-se um truncamento, que surge exatamente porque L1 tenta formular o pensamento de forma que seus interlocutores possam entender o que queria, como não encontra uma palavra que melhor substitua a palavra *você*, L1 usa a mesma palavra, porque julga que seria a mais bem adequada para aquele discurso.

No segundo segmento, L1 não apenas trunca seu discurso, mas faz uma longa pausa, o que caracteriza uma hesitação bem maior que no primeiro segmento. Marcuschi (1990, p. 50) enfatiza que as pausas são características inerentes à hesitação, uma vez que o falante interrompe silenciosamente um enunciado na tentativa de formular o que está dizendo, ou vai dizer, é exatamente o que acontece no fragmento. O fragmento “joão Manoel vai/::[...]vai buscar um feixe de lenha pra fazer fogo”, L1 parece não saber o que dizer, o que o leva a pausar, tentando buscar palavras para que pensa em dizer.

Para Marcuschi (1990, p.161), toda pausa não pode ser considerada como hesitação. Para ele, os silêncios que ocorrem nos interturnos não são considerados pausas, mas apenas permanência do falante silenciosamente em sua vez de falar, o que também não caracteriza hesitação, o que se vê a seguir:

Nem todos os silêncios são pausas, nem todas as pausas são hesitações. Assim, os silêncios inter-turno (também conhecidos como switching pauses) em geral não são pausas, mas uma manifestação discursiva que pode constituir até mesmo um turno (no caso de um falante permanecer em silêncio na sua vez de fala). Os silêncios intra-turno, com uma certa duração e um padrão entoacional característico são prováveis hesitações, sobretudo se vierem em contextos sintáticos ou junções fonêmicas em que não é prevista a pausa. (MARCUSCHI, 1999, p.161).

Considere-se o fragmento:

EXEMPLO 19(18) Transcrição 04

Oralizado	Escrito
L2 – busque bentinho no seminário (1.6) não me aguento mais de tanta saudade e tenho muito medo.	Já agora não tiro a doente da cama sem contar o que se deu comigo. Ao cabo de cinco dias, minha
L1 – mana glória você se ((não ficou claro o que foi dito))sem motivo(1.0) a febre já passa e:::(2,5)	mãe amanheceu tão transtornada que ordenou me mandassem buscar ao seminário. Em vão tio Cosme:
L2 – não, não. posso morrer e minha alma não se salvar se bentinho não estiver aqui comigo.	--Mana Glória, você assusta-se sem motivo, a febre passa...
L1 – se formos buscá-lo agora ele pode assustasse.	--Não! não! mandem buscá-lo! Posso morrer, e a minha alma não se salva, se Bentinho não estiver
L2 –pois não lhe digam nada (...) mas busquem-no já já não demorem.	ao pé de mim. --Vamos assustá-lo. --Pois não lhe digam nada, mas vão buscá-lo, já, já, não se demorem.

É observável que, no primeiro turno de L1, há uma hesitação no prolongamento da vogal, e o informante se atrapalha no que vai dizer, nota-se a dificuldade que tem de expressar sua opinião, o que o leva a ceder sua vez de falar, o que para isso espera que L2 tome o turno, embora essa espera seja mais bem prolongada do que esperava, uma vez que seu silêncio dura 2,5 de segundo, sem falar que houve uma pausa também muito grande nesse mesmo turno, equivalente a 1 segundo.

Consoante esse mesmo autor, a hesitação é um fenômeno que se dá pela presença de expressões que ele chamará de *expressões hesitativas*. São expressões sem nenhum valor semântico, seu objetivo é dar tempo ao falante para reformular ou mesmo formular seu pensamento.

EXEMPLO 20

(19) Transcrição (3)

Oralizado	Escrito
L1 – tomé::[...] <u>você/ você</u> vai [...] ahn adquirir o comer pra gente. viu ? Pode ir.	Pai – Tomé! Vai caçar alguma coisa para gente comer. Pode ir.
L1 – João Manoel <u>vai/::</u> [...] <u>vai</u> buscar um feixe de lenha pra fazer fogo...	Pai – João Manoel vá buscar um feixe de lenha para fazer o fogo.
L1 – você joaquim, pode ir pro corte de cana.	Pai – Joaquim vá para o corte de cana.
L1 – cê faça o fogo, cuide <u>de/ da</u> comida pro minino, que vou pra roça mm ..mai.	Antonina – Você faça o fogo, cuide da comida do menino, que vou para roça com Maria.

EXEMPLO 21

(20) Transcrição

Oralizado	Escrito
L1 – belo discurso seu! <i>mm</i> [...] quer dizer enTÃO::: que tu ((L1aponta para L2)), vai descer do alto? sentar no trono[...] colocar suas mãos puras e santas nos <i>mm</i> [...] meus::((L1bate no peito como um forma de demonstração de poder sobre aquelas pessoas)) cachorrinhos sujos, É::?	CAPETA: Belo discurso, Quer dizer então que ira descer do alto e sentar no trono. Colocar suas mãos puras e santas nos meu cachorrinhos sujos.....

Os dois fragmentos apresentam características iguais, em que L1 no primeiro fragmento parece esquecer ou tem um lapso de memória daquilo que deveria falar, isso é deduzido pelo surgimento do marcador discursivo *ahn* que aparece seguido de uma pausa de 1,5 segundo, o que se entende como se esse informante tentasse buscar na memória o que deveria dizer; é notada, ainda nesse turno, a hesitação em que esse informante busca pela palavra que coubesse dentro do contexto, tal busca foi tamanha que o levou escolher uma palavra da língua escrita e não da língua falada, o que é o caso da palavra *adquirir*; presente no exemplo 19, da mesma forma; tem-se o último turno do ainda, primeiro fragmento, a expressão *mm* seguida também de uma pausa denota também a hesitação desse falante. Esse mesmo processo acontece no segundo fragmento da transcrição (2).

Outro item que caracteriza a hesitação do qual falou Marcuschi (1990, p.164) são as *palavras iniciadas e não concluídas*; esse fenômeno é muito presente na conversação, uma vez que o interlocutor poderá iniciar uma palavra ou mesmo frase e não chegar à conclusão de seu turno, essa pausa pode acontecer tanto por parte do falante, como também do ouvinte. Quando acontece, sendo o ouvinte o causador, é improvável que seja hesitação; no entanto, se essa interrupção do turno for causada pelo próprio falante, é bem provável que seja hesitação.

Marcuschi (1990, p.169) informa que a hesitação é dividida em:

- i. pausas não preenchidas (PNP);
- ii. pausas preenchidas (PP);
- iii. gaguejamentos (GA);
- iv. repetições hesitativas RH);
- v. falsos inícios (FI).

Para esse autor, as pausas não preenchidas correspondem aos cortes nas estruturas sintáticas que ocorrem nos turnos conversacionais e que tais cortes se

dão exatamente em lugares em que não se previam sintaticamente. Além disso, é conveniente dizer que nenhum elemento preenche essa ruptura.

Considere-se o exemplo:

EXEMPLO 22

(21) Transcrição (2)

Oralizado	Escrito
cê faça o fogo, cuide <u>de/ da</u> comida pro minino, que vou pra roça mm ..maí.	Você faça o fogo, cuide da comida do menino, que vou para roça com Maria.

Nesse exemplo, o informante L1 hesita em dois lugares, mas a brusca ruptura, consideram-se pausas não preenchidas, é no espaço temporal que acontece entre a expressão “maí e deixa pra lá”, isto porque, além da longa pausa de dois segundos, caracterizada pelo fato de o falante não saber o que dizer e buscar o que dizer e nada que possa preencher essa lacuna, gerando um certo silêncio entre os interlocutores. Há também o outro elemento já analisado nesse turno, que são as expressões hesitativas “mm”.

As pausas preenchidas acontecem quando um informante hesita e preenche esse instante do discursivo com expressões, tais como: ahn, mm., esse tipo de pausas foi analisada nesta pesquisa, juntamente com as expressões hesitativas. Quanto aos demais casos de pausas, apontados por Marcuschi (1990, p. 169), como “pausas não preenchidas, gaguejamentos, repetições hesitativas, falsos inícios”, embora existentes no *corpus* desta pesquisa, não serão aqui analisados, isso porque é possível inferir que nem toda interação em que haja hesitação tem-se a obrigação de aparecerem todos esses elementos hesitativos.

Discutindo sobre o papel da hesitação, Marcuschi (1990, p. 181) defende que “a hesitação, ao contrário de outras características da fala, tais como a repetição, a paráfrase, a correção, as parentetizações e os marcadores conversacionais não têm funções sistemáticas no plano da formulação textual”. Logo, é conveniente inferir que *a priori* a hesitação não está vinculada à formulação ou reformulação textual, mas indica os indícios de problemas no processamento do turno conversacional.

3.6.5 Modalização: o ponto de vista do falante

A análise do posicionamento do falante em relação ao que se diz ou à maneira como é feita essa enunciação, é possível estabelecer o grau de engajamento ou afastamento em relação ao que afirma. Assim, as formas de verificar o compromisso assumido pelo sujeito enunciador diante do que venha dizer, permitem situar o papel da subjetividade na construção do discurso. As marcas de subjetividade estão presentes em certos elementos linguísticos que traduzem um maior ou menor comprometimento do falante, em relação ao conteúdo do que fala.

Muitas vezes essa avaliação feita com o emprego desses modalizadores está coerente com os comentários feitos no enunciado, denunciando sempre a posição do enunciador em relação ao que expressa. São muitas as formas que denunciam marcas da subjetividade no discurso, dentre os processos gerais de modalização. Como fora dito anteriormente, o estudo da modalização está ligado à análise dos modalizadores deônticos e epistêmicos:

As sentenças abaixo simuladas ilustram as duas categorias aqui abordadas:

Exemplo 23

Oralizado	Escrito
a1 - L5 – amanhã nós vamos até lá. não se preocupe. (Transcrição 04.)	- Amanhã nós iremos te lá
a2 - L4 – ... creio que nossos pais poderiam está ansiosos em vê-los... – (Transcrição 04.)	Creio que nossos pais então ansioso em vê você.
a3 - L10 – é:: essa drogada tem que morrer mesmo. (Transcrição 02)	FOFOQUEIROS: Vocês viram só? A filha da dona Ana foi expulsa de casa? É essas drogadas tem tudo que morrer. Morrer queimada. Esfaqueada. Enforcada!
a4 - L4 – ... temos que fazer uma aliança de to::dos os povos das floresta. (Transcrição 01.)	Temos que fazer uma aliança com todos os povos da floresta.

Em [a1] e [a2], o enunciador recorre a noções epistêmicas para registrar sua interpretação com relação à possibilidade de ocorrer o fato expresso no conteúdo proposicional. Já em [a3] e [a4], as expressões modalizadoras estabelecem, respectivamente, as noções deônticas de necessidade e obrigatoriedade, retratando um produtor que se apresenta como tendo conhecimentos que o autorizam a fazer tais declarações.

No fragmento a1 da transcrição 04, o falante L5 expressa ao seu interlocutor que irá a um determinado lugar, não apenas isso, o enunciador anuncia que

determinada situação acontecerá. Para isso, L5 usa modalizadores epistêmicos, são capazes de provocar o sentido de possibilidade. L5 tem certeza que ele e seu interlocutor irão ao lugar que determinou que iriam, quando diz; “amanhã nós vamos até lá”, mas para convencer seu interlocutor, ele complementa, dizendo; não se preocupe. Com essa frase, L5 sustenta a ideia da certeza da ida, mas não só isso, ele tranquiliza seu interlocutor pedindo que não se preocupasse, que eles *iriam amanhã*.

No fragmento a2 da transcrição 04, o ponto de vista do falante é mais contundente, uma vez que o uso do verbo modalizador epistêmico CRER denota não apenas que L4 pensa sobre a ansiedade do pai, mas acredita profundamente que os pais desejavam ardentemente ver as pessoas a quem L4 se referia. Diferentemente de outros verbos, os modalizadores epistêmicos são capazes de demonstrar o engajamento do falante em relação ao que diz. No fragmento apresentado, L4 não diz apenas que os pais estão ansiosos em ver seus interlocutores, mas em crer veementemente nessa possibilidade.

Em a3, fragmento anteriormente apresentado, há uma característica diferente das já comentadas, uma vez que a modalização não é mais epistêmica, mas deôntica, a qual diz respeito à conduta do falante em relação ao dito, ao modo como é dito e ao falante, logo, a modalização aqui usada não pertence ao mundo do saber, nem do mundo do crer, mas se refere ao mundo da obrigatoriedade. Semelhante ao fragmento a2, o falante aqui também se engaja em expor um ponto de vista, mas não só isso, L10 determina a obrigatoriedade em que a pessoa referenciada tenha que se submeter, que é a de morrer, tal sentido é posto pelo uso da forma verbal perifrástica *ter +que+ infinitivo*.

Igualmente a a3 no fragmento a4, enunciador L4 defende um ponto de vista, mostrando aos seus interlocutores a necessidade de se fazer uma aliança como todos os povos da floresta, para isso L4 usa, como no exemplo anterior a forma verbal perifrástica *ter + que + infinitivo*. Observe-se que nesse caso diferente do fragmento anterior, L4 se inclui entre as pessoas que devem fazer aliança como os demais povos da floresta, o que não acontece em a3, isso porque no fragmento a3, L10 não se inclui entre as pessoas que devem tomar a atitude de matar a drogada, apenas diz que a drogada tem que morrer.

Considere-se o seguinte fragmento.

EXEMPLO 24

(24) Transcrição 01

Oralizado**Escrito**

L3 - CHlco. pensei que vocês não vinham, não - Chico pensei que você não vinha mais.
chegavam nunca!

Igualmente aos demais fragmentos analisados, no fragmento acima, L3 expõe seu ponto de vista e sua atitude ante o que diz, e o interlocutor a quem destina tal ponto de vista, embora que a modalidade aqui seja epistêmica, pois considera que o verbo usado por L3 nessa interação é o verbo pensar, que está ligado à possibilidade. Ao dizer: “CHlco. pensei que vocês não vinham, não chegavam nunca!” L3 considera que Chico, o interlocutor com quem conversa, parecia não chegar mais, isso porque L3 tinha esperado muito e Chico não tinha chegado, concluindo assim, que não viria.

Partindo dos pressupostos teóricos da análise qualitativa e a relação em que se envolvem o sujeito da pesquisa, o objeto e pesquisador, foi possível traçar um objetivo para esse trabalho, assim explicado: demonstrar as manifestações das categorias analisadas no processo de oralização do texto escrito. A análise dos dados foi determinante na demonstração dos objetivos alcançados. Observa-se que, mesmo diante de um texto previamente escrito, os alunos utilizam categorias que são comuns na oralidade. Categorias tais como a correção, em que os sujeitos refazem seus enunciados, por entenderem que não são “certos”; repetem seus enunciados na expectativa de que seus interlocutores possam melhor compreendê-los, refazem seus enunciados de forma que tentam explicar a seus ouvintes, o que realmente quis dizer, e não menos importante hesitam, param e retomam o que quis dizer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho percorreu os estudos conversacionais e textuais. Isso se justifica porque o gênero peça teatral é uma forma comunicativa utilizada nas relações sociais para entretenimento em vários lugares discursivos. No caso desse trabalho, trata-se de uma manifestação oral que teve como gênese um texto escrito. Disso se depreendem peculiaridades da oralidade e da escrita; as duas não são dicotomizadas, mas se sobrepõem, aproximam-se e ajudam-se mutuamente

Com base nisso, diz-se que língua falada e língua escrita constituem um contínuo, não havendo necessidade da valorização de uma em detrimento da outra. Assim, defende-se rejeição do excessivo efeito valorativo da escrita.

A presente investigação optou pelo método qualitativo, fazendo uma discussão sobre os dois posicionamentos metodológicos: o quantitativo, considerado positivista; e o qualitativo, interpretacionista. Situado na linha qualitativa, o presente trabalho adotou tal metodologia, por procurar explicar, compreender e interpretar situações sociais em processo.

Assim, a investigação capturou seus dados em situações sociais, em contexto de sala de aula, centrando-se na análise de momentos sociointerativos, considerando os participantes da pesquisa, como os interactantes das peças analisadas, a plateia e o pesquisador, vistos como sujeitos capazes que atribuem sentido à realização discursiva e/ou situação social.

Como este trabalho surgiu na expectativa de analisar o processo de oralização do texto escrito, consideraram-se momentos interativos do gênero textual peças teatrais, uma vez que o texto oralizado, o objeto de análise desta pesquisa, corresponde às mudanças sofridas do texto escrito.

Evidenciou-se, neste trabalho, que há mais semelhança entre a fala e a escrita do que propriamente diferença, isso é mais contundente quando se analisam a oralidade e a escrita do ponto de vista defendido por Marcuschi (2001, p.32 e 4) e Koch (1997, p.32), segundo o *continuum* tipológico; consideram-se as manifestações da língua no cotidiano das práticas sociais.

As marcas que caracterizam a reformulação do texto escrito para o falado decorrem da relação que se estabelece entre o falante e seu interlocutor no momento da interação verbal. A reformulação do texto é reveladora de toda a complexidade do seu processo de construção do texto falado, uma vez que as

questões relativas ao planejamento ou grau de planejamento de um gênero não se constituem elementos ímpares para definição analítica, já que fala e escrita variam, o uso e/ou as condições de produção são elementos primordiais para essa definição.

O julgamento criterioso das interações mostrou que os alunos (informantes) recebem seus textos escritos (*scripts*), mas, a partir do momento que esses textos saem do escrito para o oral, recebem alterações consideráveis, isto é, quando os falantes, de posse do texto escrito, fazem alterações significativas tanto no momento dos ensaios como também na apresentação ao público (interações), e isso é comprovado nas análises feitas do *corpus* desta pesquisa, em que foi evidenciada a presença da correção, repetição, paráfrase, hesitação, dentre outros elementos, o que bem caracteriza a língua falada.

No processo de oralização, evidenciou-se que a compreensão que os interactantes tiveram do *script* foi primordial para as modificações, considerando, por exemplo, a análise que foi feita do seguinte fragmento: “aqui no **amazonas/na amazônia** tudo tão lindo”. No texto escrito, encontra-se “Aqui na Amazônia tudo tão lindo!”, o informante fez a reformulação “amazonas” por “Amazônia”, por desejar enfatizar não especificamente o estado brasileiro, mas sua ênfase é direcionada à floresta amazônica, isso, por considerar, que o ambiente em que se deu todo o contexto da peça teatral em questão foi o florestal propriamente dito e não o Estado em toda sua extensão.

Em outro exemplo analisado nesta pesquisa, comprovou-se também a compreensão do *script* com característica capaz de levar a ocorrência das reformulações de um texto escrito quando oralizado. O informante recebe o seguinte texto: “E ai priminha ta quase no ponto, vem, vem sentar no colinho do papai”, no momento da apresentação o informante oraliza esse fragmento da seguinte forma: “e aê priminha! tá quase no ponto em! vem, vem sentar nas pernas do papai, no meu colinho”.

O informante ao adicionar “nas pernas do papai” ao texto recebido, ele não apenas o parafraseia, como também o modula, uma vez que o informante considerou que a expressão “sentar no colinho do papai” possuía uma carga semântica muito forte de conotação sexual, o que levou o locutor a modalizar por “nas pernas do papai” a fim de seu interlocutor não perceber-se a conotação sexual.

Além da compreensão do texto, esta pesquisa apresentou outras questões que levaram os informantes da presente pesquisa a reformularem seus textos, tais como, entendimento do seu interlocutor, o que se justifica nas correções, uma vez que o informante corrigia e repetia seus enunciados na expectativa de que fosse mais bem compreendido.

Outra questão relevante foi a explicação do enunciado que está ligada à compreensão do ouvinte. O locutor parafraseava seu enunciado na intenção de explicar a seus interlocutores o que ele queria realmente dizer. Isso, por considerar que o que estava no *script* não era suficiente para que seus interactantes compreendam o enunciado de forma eficaz, tudo isso sem que seja necessário anular o que tinha sido dito anteriormente. Apenas adiciona ao texto novas informações.

Ainda uma questão relevante para as reformulações estudadas nas transcrições das peças teatrais foi a hesitação. Como mostrado nesta pesquisa, as hesitações comprovaram que o falante, no da momento apresentação sente indecisão, incerteza, dúvida, insegurança e mesmo dificuldade de pronúncia no instante da oralização, o que levou esse falante a replanejar seu enunciado.

Por fim, mas não exatamente menos importante, considerou-se neste trabalho a modalização como um fator preponderante para o processo de oralização. Isso porque o informante, tendo recebido o texto pronto para oralização, fez alterações consideráveis, uma vez que adicionou seu ponto de vista ao texto, acrescido de crenças pessoais, posições filosóficas, concordância ou discordância com outros falantes e ainda os propósitos de afastar ou aproximar o falante/escritor do que é dito.

Pelo que foi exposto, a análise do gênero peças teatrais indica a possibilidade de estudos do discurso oralizado que tem como origem texto previamente escrito e depois memorizado pelos interactantes nas apresentações em ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A.P.. **Metodologia do trabalho científico**. Salvador: FTC, 2008.

BAZERMAN, C. Formas sociais como habitats para ação. In: _____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação: Angela Paiva Dionísio; Judith Chambliss Hoffnagel (Org.); Revisão técnica de Ana Regina Vieira et al. São Paulo: Cortez, 2005.

BAZERMAN, C. The life of genre, the life in the classroom. In: Bishop, W.; Ostrom, H. (Ed.). **Genre and writing**: issues, arguments, alternatives. Portsmouth: Heinemann, 1997.

BIBER, D. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília, DF, 1998.

CASTILHO, A. T. de. **A Língua falada no ensino do português**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. O português culto falado no Brasil: história do Projeto NURC/SP. In: PRETI, D.; URBANO, H. (Org.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. 1990.

_____; CASTILHO, C. **Advérbios modalizadores**. In: ILARI, Rodolfo. (Org.). Gramática do português falado. Campinas: Ed. UNICAMP/FAPESP, 1992. v. 2.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga: Universidade do Minho, v.16. n. 2., p. 221-236, 2003.

DIEDRICH, M. **O texto falado da criança**: estratégias de construção. Passo Fundo: Editora da UPF, 2001.

DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C, Estratégias de textualização na fala e na escrita. In: MARCUSCHI, L. A; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DUBOIS, J. **Dicionário de linguística**. São Paulo: Cultrix, 1988.

FÁVERO, L. L. et al. **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. et al. A correção do texto falado: tipos, funções e marcas. In: NEVES, M. H. M. **Gramática do português falado**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. v. 1.

FLÔRES, O; SILVA, R. R., **Da oralidade à escrita, uma busca multicultural e plurilinguística**, Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

FUCHS, C. **La paraphrase**. Paris : Press Universityres de France, 1982c.

GARFINKEL, H. **Studies in etnomethodology**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1967.

GOFFMAN, E. **Forms of talks**. Filadélfia: University Of Pennsylvania Press, 1981.

GRICE, H.P. **Lógica e conversação**, In: Dascal, M.(Org.). Fundamentos metodológicos da linguística. Campinas: Particular, 1982. v. 4.

SACKS, H. Notes on methodology. In: ATKINSON, J.M.; HERITAGE, J. (Org.). **Structures of social action: studies in conversation analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Lectures on conversation**. Oxford: Basil Blackwell, 1992.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresa**, São Paulo: v. 35, n. 2, p.57-63. mar./abr. 1995a.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to functional grammar**. London: E. Arnold, 1994.

_____. **Explorations in the functions of language**. London: E. Arnold, 1973.

HILGERT, J. G. A construção do texto "falado" por escrito na internet. In: PRETI, D. **Fala e escrita em questão**. Campinas: USP/ FFLCH/Humanitas, 2000. (Projetos Paralelos – NURC/SP, 4).

HOFFNAGEL, J. C. A modalização epistêmica na construção de sentido: o caso do "eu acho (que)". **Revista Intercâmbio**: São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. 6, n. 2, p. 817-829, 1997,

INFANTE, U. **Curso de literaturas de língua portuguesa**, São Paulo: Scipione, 2001.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Tradução: FILHO, C. P. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **La enunciación**: de la subjetividade en el language. Trad. ÂNFORA G.; GREGORES E. 2. ed. Buenos Aires: Edicial, 1993.

KLEIMAN, A. Interação na leitura de textos. In: _____. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1993.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 1997.

_____; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência.** São Paulo: Cortez. 2002.

_____. et. al. **Referenciação e discurso.** São Paulo: Contexto, 2005(a).

KRAMSCH, C. **Interaction et discours dans la classe de langue.** Paris: Hatier-Credif, 1984.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**, 4. ed. São Paulo: Ática, 2003a

_____. **Da fala para a escrita:** atividade de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Produção textual, análise de gênero e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

_____. **A repetição na língua falada e sua correlação com o tópico discursivo.** Recife: UFPE, 1990, (mimeo).

_____. **A repetição na língua falada:** formas e funções. Recife: UFPE, 1992, (mimeo).

_____; DIONÍSIO, A.P. **Fala e escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna. 2002.

_____. Repetição. In: JUBRAN, S. C. C. A.; KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português falado no Brasil:** construção do texto falado. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006. v. 1, p. 219-254.

_____. A hesitação. In: NEVES, M. H. M. **Gramática do português falado.** São Paulo: Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira, 2002.

NEVES, M. H. M. **Texto e gramática.** São Paulo: Contexto, 2006.

OLIVEIRA, F. **Uma leitura sócio-interativa do gênero de texto piada na oralidade.** 2006. 180 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006.

OLIVEIRA, C. L. **O dêitico gestual como processo comunicativo no discurso em sala de aula**. 2008. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2008.

PARRET, H. **Enunciação e pragmática**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PRETI, D. **Análise de textos orais**. São Paulo: USP/ FFLCH, 1993. Projetos paralelos NURC/SP.

_____. **O discurso oral culto**. São Paulo: USP/ FFLCH. 1997. Projetos paralelos NURC/SP.

_____. **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. São Paulo: USP/ FFLCH, 1998.

_____. **Estudos de língua oral e escrita**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2004.

_____. **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: USP/ FFLCH, 2002.

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

ROJO, R. H. R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, Juiz de Fora, v.7, n.1-2, p.9-73, jan./dez. 2003.

SANTOS, M. F. O. **Gêneros textuais, na Educação de Jovens e Adultos em Maceió**. Maceió: FAPEAL, 2004.

_____. **A Interação em sala de aula**. Recife: Bagaço, 2004.

_____. **Professor-aluno: as relações de poder**. Curitiba: HD Livros, 1999.

SILVA, L. A. **A língua que falamos: português, história, variação e discurso**. São Paulo: Globo, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B; Dolz, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Tradução de L. O. ROCHA. Porto Alegre: Artmed, 2008.

URBANO, H. Variedades de planejamento no texto falado e no escrito. In: PRETI, D. **Estudos de língua falada: variações e confrontos**. São Paulo: USP/FFLCH/Humanitas, 1998.

UWE, F. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. 2.ed. Tradução de S. NETZ. Porto Alegre: Bookman, 2004.

WEEDWOOD, B. **História concisa da linguística**. Tradução de M. BAGNO. São Paulo: Parábola, 2002.

ANEXOS

Anexos A - Tabela das normas para transcrição (MARCUSCHI, 2003a – 2001)

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLO
1. Indicação dos falantes	Os falantes devem ser indicados em linha, com letras ou alguma sigla convencional.	L1 Doc.
2. Pausas	Até 6 segundos, são usadas cruzinhas. A partir de 6 segundos, é feita a indicação do tempo.	(++) (++) (10.75)
3. Silabação	Usa-se o hífen para marcar o fato.	en-ten-der
4. Interrogação	?	L5 – porque devo voltar agora?
5. Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	()	
6. Comentário do transcritor	(())	((não ficou claro o que foi dito))
7. Ortografia		Tô, tá, ah
8. Marcação de alongamentos vocálicos	Utiliza-se o sinal de dois pontos após a sílaba alongada, ou seja, : para alongamentos breves, :: para alongamentos médios e ::: para longos.	L4 – e::u?
9. Marcação de sobreposição de vozes	Indica que dois falantes produziram aquele segmento ao mesmo tempo. É indicada com um colchete.	L4 – tá certo painho::: L4 graças a deus. L2 [graças a deus.
10. Marcação de entoação	Adotam-se setas: ↑ para entoação ascendente, ↓ para entoação descendente e → para entoação constante.	L4 – tá certo painho ↓
11. Marcação de cortes sintáticos bruscos	Indica-se com uma barra.	L1 – João Manoel vai/::[...] <u>vai</u> buscar um feixe de lenha pra fazer fogo...
12. Marcação de elevação do tom	É marcado com a escrita em MAIÚSCULA	L1 – maRIA, maRIA, acorda maria.

Transcrição 02 - Dom Casmurro

Narrador:

L1 – DOna glória! a senhora persiste na ideia de me ter nosso bentinho no seminário(...)é mais que tempo e acho agora pode haver um problema nisso.

L2 – que problema?

L1 – um grande problema?

Narrador:

L1 – a gente do pádua

L2 – mais a gente do pádua. porque em?

L1 – a senhora não percebe? bentinho e a menina capitu passam o dia todo na casa dela. os dois são MUITO apegados um ao outro e vivem de segredinhos pelos cantos. **será se não estão de namoricos.**

Narrador:

L3 – capitu:: venha cá

L4 – já vou mamãe.

L3 – pare de esburacar o muro minha filha, venha aqui.

Narrador:

L5 – bento e capitolina (...) capitu::

Narrador:

L5 – posso pentiar seus cabelos?

L4 – você::?

L5 – eu mesmo.

L4 – vai embarça-me o cabelo todo isso sim.

L5 – se embarça depois você desembaraça.

L4 – vamos ver.

Narrador:

L6 – as promessas devem ser cumpridas conforme deus quer. suponho que o nosso senhor negue disposição a seu filho e que o costume do seminário não lhe dê o gosto que concedeu a mim. é que a vontade divina é outra. a senhora ((não ficou claro o que foi dito)) seu filho uma vocação que o senhor lhe recusou.

L1 – vá por um ano.um ano passa rápido. se não sentir gosto nenhum é que deus não quer como diz o padre. nesse caso meu amiguinho! o melhor remédio é europa.

Narrador:

L2 – graça a deus que eu tenho você capitu que é como um anjo.

L4 – muito obrigada dona glória(...) mais não sou o que diz comparado a senhora/bentinho deve se orgulhar muito da mãe. Tão bo::a que é.

L2 – obrigada minha filha por ser tão gentil(...)agora entendo porque bentinho gosta tanto de você.

Narrador:

L2 – busque bentinho no seminário (...) não me aguento mais de tanta saudade e tenho muito medo.

L1 – mana glória você se ((não ficou claro o que foi dito)) sem motivo. a febre já passa e:::

L2 – não, não. posso morrer e minha alma não se salvar se bentinho não estiver aqui comigo.

L1 – se formos buscá-lo agora ele pode assustasse.

L2 –pois não lhe digam nada (...) mas busquem-no já já não demorem.

Narrador:

L1 – olá padre cabral como vai o senhor?

L6 – bem josé dias com a graça de deus(...)veio fazer uma visita a bentinho?

L1 – infelizmente não padre vim buscá-lo porque dona gloria não está bem.

L6 - mais como assim ela está muito doente?

L1 – sim padre cabral e ela tem piorado muito nos últimos dias.

L6 – escobar meu filho vai chaMAR bentinho por favor.

L7 – sim padre.

L7 – bentinho padre cabal está chamando você para voltar pra casa imediatamente.

L5 – porque devo voltar agora?

L7 - não sei mais padre cabral está bastante preocupado.

L5 – então vamo já.

Narrador:

L5 – minha mãe o que aconteceu com a senhora? estive aqui a poucos dias e você estava bem.

L2 – tenho febre de tantos saudades suas.

L5 – também estava com saudade apesar de tão pouco tempos que estive aqui.

L1 – eu consegui um jeito de tirar você do seminário(...) daqui a dois meses iremos para europa pra pedir o papa que perdoe a promessa feito por sua mãe no momento desesperador.

L5 – é um boa ideia mas tenho que pensar. espere até amanhã que vou lhe falar minha resposta.

L1 – está bem(...) espero que me fale logo pra eu começa a providenciar as coisas.

Narrador:

L5 – josé dias encontrou uma saída pra que eu deixe o seminário capitu.

L4 – mais qual é bentinho?

L5 – iremos para europa ter com o papa e pediremos que perdoe a promessa de minha mãe.

L4 – vai indo! esquece-me inteiramente, ainda mais na europa.

L5 – NUN::ca.

L4 – esquece, a europa dizem que é bonita, você esquece-me bentinho. e não haverá outro jeito. dona glória está ansiosa que você saia do seminário.

L5 – pode ser pois julgasse presa pela promessa.

Narrador:

L7 – não vai ser preciso isso bentinho, a melhor, não digo melhor porque o santo padre vale sempre mais que tudo. mais há coisa que produz o mesmo efeito.

L5- o que é?

L7 – sua mãe prometeu a deus o sacerdote, pois bem, ((não ficou claro o que foi dito)).

L5 – entendo, é isso mesmo escobar, grande ideia.

L7 – se sua mãe quiser pode consultar um padre um bispo, eu também vou sair do seminário, vou melhorar o meu latim e saio. vamos sair juntos.

Narrador:

L1 – você a de ser feliz como merece bentinho. aquele amizade de vizinhos tinha que acabar o noivado que é verdadeiramente uma benção dos céus. porque capitu é um anjo porque é que não me contou também ((não ficou claro o que foi dito)).

L5 – mamãe aprova deveras?

L1 – ela pediu minha opinião e eu disse que capitu era uma boa nora.

Narrador:

L5 – sancha e você continuam depois de casadas com a mesma amizade da escola e eu e escobar a do seminário.

L4 – é verdade, eles estão morando em andaraí, e querem que façamos um visita, eles já vieram muitas vezes aqui jantar conosco. e nós devemos ir mais vezes para retribuir.

L5 – daqui a alguns dias iremos capitu.

L4 – tá bom!

Narrador:

L5 – você já está aborrecida de mim?

L4 – e::u?

L5 – parece.

L4 – você acha que eu esperei a tantos anos para aborrecer-me em sete dias? não bentinho digo isso porque é realmente assim. creio que nossos pais poderiam está ansiosos em vê-los e poderiam imaginar alguma doença. e confesso tou morrendo de saudade de ver papai.

L5 – amanhã nós vamos até lá. não se preocupe.

Narrador:

L4 – a única coisa que lastimo em meu casamento e de não ter tido um filho.

L7 – deixe disso home. deus dará quando quiser(...) e se não der nenhum é quer os quer pra si. o melhor é ficar nos céus.

L4 – uma criança, um filho é o complemento natural vida fusa na terra. eu mesmo mais de uma vez dei por mim em rezar e pedi-lo, mais tenho outra recompensa, capitu é um anjo.

Narrador:

L5 – que surpresa você aqui essa hora.

L7 – vinha falar-te.

L5 – fui ao teatro, mais fiquei receoso porque capitu ficara doente.

L7 – mais doente de que?

L5 – inchaço da cabeça e do estômago.

L7 – então vou me bora, vim pra aqueles negócios ((não ficou claro o que foi dito)).

L5 – não, faremos já, vou só ver como ela está.

Narrador:

L7 – capitu tá tão:: doente como você ou eu, mais vamos aos embate.

L7 – tenho uma proposta a faze-los.

L5 – o que é?

L7 – é surpresa.

Narrador:

L8 – escobar já lhe disse da proposta não é?

L5 – já mais não me falou do que se trata.

L8 – pois eu vou lhe contar mais tem que guardar segredo. escobar ta planejando uma viagem para europa para daqui a dois anos.

L5 – vamos todos?

L8 – sim todos.

Narrador:

L5 – vou fazer companhia a sancha. porque cuido do enterro.

L9 – está bem bentinho vamos ver o que podemos fazer pela pobre sancha. coitada!

L4 – é verdade como ela poderá está abalada.

L9 – e capituzinha então! coitadinha tão criancinha ainda e já perdeu o pai.

L4 – a senhora vem comigo dona justina?

L9 – claro vamos lá ver o que podemos fazer pela viúva pela capituzinha, com certeza estão precisando de ajuda e de consolo, tanto a esposa como a filha que hora mais triste meu deus.

Narrador:

L9 – querida trate de dormir.

L10 – eu não queria que papai morresse eu não queria.

L9 – calma capituzinha, fique calma.

L10 – eu quero ver papai. deixa eu ir até a sala dona justina.

L9 – não filha, não levante daqui, trate de dormir, papai foi morar com deus nos céus (...) não se preocupe mais com isso.

L10 - mais eu quero vê-lo dona justina.

L9 – não pense mais nisso capituzinha (...) papai está bem/está olhando você lá do céu/você conhece a historinha da branca de neve/vou contá-la pra você.

Narrador:

L5 – ezequiel de souza escobar, você foi muito especial em nossas vidas, um homem que estava sempre de cabeça erguida. de alma pura e coração aberto. sabe os seus conceitos, rir nas horas certas e protetor, mesmo tendo chegado rapidamente ao fundo percorreu um nova carreira, será lembrado como sinônimo de luta/garra e determinação, sua morada agora é o descanso e sua roupa é a luz, o sol brilhará para sempre em seu rosto e a paz intocável segurar definitivamente suas fronteiras, ficam saudades as boas lembranças e os seus ensinamentos que jamais serão esquecidos ou deixados de lado e a eterna saudade seus amigos.

Narrador:

L4 – você já olhou nas expressões dos olhos de ezequiel? Eu só vi duas pessoas assim, o amigo de meu pai e escobar.

Narrador:

L11 – me leva pra passear papai.

L5 – logo meu filho, capitu seus olhos são iguais a ezequiel.

Narrador:

L11- papai vá me ver ((não ficou claro o que foi dito)).

L5 – vou!

L11 – papai não vai.

L5 – vou sim.

L11 – jura papai.

L5 – vou sim.

L11 – papai não disse que jura.

L5 – pois juro.

Narrador:

L11 – papai, papai.

L5 – você já tomou café.

L11 – já papai com a ((não ficou claro o que foi dito)) mamãe.

L5 – toma outra xícara.

L11 – e papai não vai tomar?

L5 – toma que pegou outra pra mim, bebe.

Narrador:

L5 – não, eu não sou seu pai.

L4 – o que? eu ouvi bem .

Transcrição 03 - O Jardim do Inimigo

((ouvem-se gritos das personagens que entram no cenário acorrentados pelo L1. L1 arruma cada personagem em um determinado lugar, em seguida entra em cena a personagem L2, que toca em cada personagem que está de certa forma aprisionados pelos poderes do de L1.))

((Telespectador falando ao telefone, captado o som na gravação))

L1- ((falar sem olhar para L2))olá Jesus! o que fazes tu aqui?

L2 – ((L2 se vira para as personagens como se as tocasse)) vim buscar e salvar a quem um dia havia perdido.

L1 – pois aqui, só vai encontrar uma prostitutazinha, um casal que só falta se matar, um crente sem compromisso, uma mendiga morta de fome, um jovem drogada, o que quer com eles, em? ((aponta para L2 a fim de o identificar e como se desejar o acusar, mas sem olhar para ele))

L2 – satanás, esses sãos não precisam de médico ((L2 aponta para a plateia e em seguida aponta para as personagens que a essa altura ainda estão de costas, como se fosse uma forma de demonstrar o(s) elemento(s) a que se refere))).

L1 – belo discurso seu! **mm** [...] quer dizer enTÃO::: que tu ((L1aponta para L2)), vai descer do alto? sentar no trono[...] colocar suas mãos puras e santas nos **mm** [...] meus::((L1bate no peito como um forma de demonstração de poder sobre aquelas pessoas)) cachorrinhos sujos, É::?

L2 – se for preciso sim, porque ainda há santos na minha presença, dispostos a me honrar, me adorar, me servir. ((L2 aponta para L1)) agora seus SÉrvos satanás são todos movidos pelo prazer.

L1 – então vai, ((gesticula com se estivesse expulsando L2)) usa teus servos em vão, porque o inferno para onde muitos vão ((L1 aponta para a plateia como se estivesse envolvendo a mesma na peça e as predestinando ao inferno)) é muito pior.

L1 – vamos brincar?

L1- eu vou brincar de te acusar, ((L1 aponta para L2, mostrando que é ele que será acusado)) mostrarei o seu pecado de estimação::((L1 pisa no chão com violência como forma de insulto)) aqui em cima ou quer dizer que vocês também não tem pecado.

L1 – e vocês ((aponta para plateia)) querem brincar ou não?

L1 – vamos crianças brinque:::m!

L – lalalalalalala.

L3 – maria eduarda, vanha aqui agora ((bate nas costas L4, e dar-lhe empurrões e novamente tapas nas costas)) já te falei que não quero você na **casa/rua**, se pega o boato você vai ficar igualzinho a seu irmão prostituta que todo mundo fica falando.

L5-L6-L7-L8-L10-L11-L12- - prostituta, prostituta, prostituta.

L5 – e aê priminha! tá quase no ponto em! vem, vem sentar nas pernas do pai, **no meu colinho**.

L5-L6-L7-L8-L10-L11-L12- - no colinho do papai, no colinho do papai ((personagens fazem sinais pedindo silêncio), chi:::

L4 – e aê cara! ((L4 passa a mão sobre os ombros de L5 como uma forma e conquista e aproximação)) tá afim de um programa? satisfação garantida, já falei essa frase um bucado de vezes, mais nunca era um gato como esse. ((gesticula com as mãos como se tentasse dá vida as suas palavras)) fazer o que né!

L6 – e ai morena! ((L5 e L6 tentam arrastar L4 a força)).

((...))

L4 – o que vocês querem?

L5 – L6 – queremos de graça ((joga L4 no chão)), você é um lixo ((apontam para L4 no chão))

L5-L6-L7-L8-L10-L11-L12- - ((todos apontam para ela))lixo, lixo:::

((L4 levanta))

L4 – e daí sou um lixo mesmo, olha meu corpo, tenho apenas 15 anos, tenho a vida inteira pela frente. o que imPORta, que satanás me deu dinheiro enquanto estiver viva.

L4-L5-L6-L7-L8-L10-L11-L12- - lalalalalalalala.

L6 – viram só, todos estão comentando.

L4-L5-L6-L7-L8-L10-L11-L12- - a sua filha é uma drogada, drogada, drogada.

L7 – odeio vizinho, sou drogada mesmo, ninguém tem nada a ver com a minha vida não, entenderam bem, ninguém tem nada a ver com a minha vida.

L8 [cala boca e entra].

L8 – que vergonha! você estudou nas melhores escolas e agora todos os vizinhos estão te chamando de chamando de drogada.

L8 – e o nome da nossa família e a nossa reputação?

L7 – você nunca ligou pra mim, **quer dizer**, só liga essa maldita reputação. ((dá um tapa no rosto de L8)).

L8 – você não é mais minha filha, você morreu pra mim, você vai pra rua.

L4-L5-L6-L7-L8-L10-L11-L12- - rua, rua, rua.

L9 – você viram só? a filha da dona ana foi expulsa de casa

L10 – é:: essa drogada tem que morrer mesmo.

L11 – tem que morrer queimada.

L12 – esfaqueada.

L9, L10, L11, L12 – e::nforcada.

L7 – nasci pra rua mesmo, quero ser free, questão de bom senso, maconha? liberdade, cocaína? não preciso de parede! nirvana? para que um teto se eu posso voar.

((Narradora entra no cenário faz narração e sai))

((L12 senta como se estivesse a procura de algo))

L4-L5-L6-L7-L8-L10-L11-L12- - ai que comida hoje::nta!

L10 – oh! coisinha tá fazendo o que aqui na minha porta, em?

((...))

L10 – e é meu amor? tem comida pra você aqui não.

L10 – **não quero você remexendo no meu lixo, tá entendendo, não você comendo da mesma comida que eu como, do meu lixo.**

L10 – sai daqui agora, sai ((empurra a cabeça de L12)).

L12 – vocês viram só, é sempre assim. ninguém nunca tem nada pra mim comer.e vocês ai na plateia. é como eu imaginava ninguém nunca tem

L12 – cê tem um marido, quando ele chega em casa olha pra você como a cara de doido, diz que você não sabe fazer um frango direito. carne moída com pão é comida pra cachorro.eu não aguentava mais((...)) não importa a comida seja estragada, importante pra mim é saciar minha fome.

Transcrição 04 - Equipe as Panteras

((Abre-se as cortinas))

Narrador 01 - Boa tarde! Somos a Equipe “As Panteras” e viemos com o tema, mundo chamado Amazônia. Que irá relatar a vida de Chico Mendes e sua trajetória contra o desmatamento.

Narrador 02 – Em 15 de dezembro de 1844 no seringau Porto Rico Chapuri, nasce Francisco Mendes Alves Filho – o Chico Mendes.

Narrador 01 – Sua trajetória de liderança em 1983, quando participou dos conflitos de Santa Fé e se expande 1985 com a fundação do Sindicato dos Trabalhadores, quando é indicado a ser secretário geral.

Narrador 2 – Em 1976 participa ativamente das lutas para impedir o desmatamento e organizar ações em defesa da posse da terra.

Narrador 1 – E com vocês a equipe “As Panteras”

L1 – ai, ai () tanta árvore caindo no fogo não é mesmo! ((L1 fala de forma irônica, gesticula para a plateia ouvinte pedindo confirmação. Plateia silencia))

{

L2 – não fale isso! o que será do mundo com toda essa devastação?

L2 – aqui no Amazonas/na Amazônia((L2 coloca uma coroa feita de flores na cabeça de L1 e sorrir)) tudo tão lindo!

L1 – ah:: serena você tá falando isso agora, porque até pouco tempo você era pior que eu, maligna, perversa, ai depois que bateu a cabeça ((empurra a cabeça de L2)) ficou assim. de boba sereia/serena((gesticula para plateia)) virou luz serena. e se como não me bastasse. você:: vem com esse tal de:: chico mendes.

L2 – chico é um homem bom! seus planos para defesa do meio ambiente são grandiosos. e eu tenho a certeza que tudo vai da certo.

L1 – isso é o que vamos ver. ((fala de forma ameaçadora))

L2 – vamos ver.

((Fecha-se as cortinas))

Narrador 02 – na tribo dos índios é dia da festa da colheita, todos dançam, cantam.

Narrador 01 - se pintam, comem, bebem, tocam instrumentos em agradecimentos a boa colheita.

((Abre-se as cortinas e personagens aparecem dançando))

L3 – Chico. pensei que vocês não vinham, não chegavam nunca!

L4 – o trabalho é q foi duro.

L5 – a casa de serena (...) fica mais longe ao passar do tempo.

L6 – CHIco. estou permitindo a entrada de vocês aqui porque eu conheço você.

L7 – deveremos desconfiar de todos.

L8 – porque quando os primeiros homens chegaram, a gente pensava que eles eram amigos. mais depressa, bem depressa a gente descobriu o que o homem branco queria.

L7 – queria era roubar nas nossas terras.

L6 – os brancos acham que a terra é deles(...). eles não reconhecem(...) que essa terra tem dono(...). eles não reconhecem qu'os ÍNDIOS surgiu primeiro. eles não reconhecem qu'os índios tem um trabalho livre. nada disso os brancos reconhecem.

L9 – existem homens brancos e há homens brancos.

L4 – é sobre que vimos falar. temos que fazer uma aliança de to::dos os povos das floresta. já que nossas lutas são iguais. E qui muitas coisas quiapredemos, como nossos costumes das matas, vem de vocês índios. TEemos uma herança de vocês índios.

L10 – mais o que é isso?

L10 – vocês querendo se unir a nós::?

L9 – uma união de todos precisa da floresta, de todos respeita a floresta.

L11- de todos que querem a existência das matas(...)do rios.(...)

L10 – e o que está acontecendo agora?

L9 – são as queima::das, os fazendeiros estão queimando as nossas terras.

L4 – é a nova política de especulação da terra. A criação de gado((L4 fala com ironia)). nas áreas de seringueiros e rochedos os fazendeiros fazem queimadas. deixando as terras improdutivas. nem estamos plantando capim.

L11 – as coisas estão tão feias(...) que eles estão trocando gente por gado. e isso é um absurdo.

L4 – o desmatamento ta/ta aumentando TANto que eles estão expulsando as famílias dos seringueiros para as cidades.

L5- nossos parentes e amigos estão saindo das cidades(...) aquele bairro hoje na capital do Acre se você visse um bairro desse, você só ver miséria, prostituição, tráfico de drogas, porque o pessoal que veve lá é desespero.

L11- só há uma saída pra nós(...) denunciar isso todo para o mundo todo.

L4 – eu tenho uma proposta(...) qu'a gente exija do governo a criação de reservas extrativistas (...) para que a gente possamos trabalhar e proteger as matas dessa especulação.

L6 – como é que se pode comprar e vender o céu? (...) o calor do sol? cada pedaço dessa terra é sagrada para o meu povo, (...) os murmúrios das águas é voz de meus ancestrais.

L8 – se não existir floresta não existirá mais vida. (...) o que será do mundo sem os animais? (...)se todos os animais se forem o homem morrerá de solidão de espírito.

L4 – não queremos ser colonos, queremos utilizar as árvores(...) comunitariamente. como vocês usam tem nos ensinado. não queremos título de propriedade da terra. não queREemos que ela seja do país::, como os dos frutos do seringueiros.

L6 – chico mendes, sua luta é nossa luta, o meu povo também quer demarcação dessas terras. Para vivermos em paz como viviam nossos ancestrais antes da chegada do branco.

L8 – temos a castanha(...) que é dos principais produtos da região (...) que está sendo devastadas pelos fazendeiros e madeireiros.

L9 – temos a copaíba, macaba, o açaí, variedades de ervas medicinais que ainda não forma pesquisadas.

L5 – babaçu, uma variedade de produtos vegetais, cuja comercialização e industrialização garantia que o Amazonas em dez anos se tornasse uma região tão maior no mundo e no país.

L11 – hoje o que o que precisamos é nos unir((L11 abre os braços e fecha os punhos como se convidasse o presente a se unirem) para que o nosso governo possa industrializar nosso produto(...) se que são tão ricos aqui.

L4 – eu tenho uma ideia(...) vamos fazer um (empate)(...)é o seguinte(...) em mutirão nos colocamos diante dos piões das moto-serra(...) inicializando assim um trabalho de desmatamento. temos todos que ir (...) homens, mulheres e crianças.

L11 – eu tenho uma ideia aqui pra nós(...) vamos nos fortalecer(dent/) colocar isso pra o mundo todo. vamos chamar a imprensa! ((Fecham-se as cortinas))
((Abrem-se as cortinas afim de que mude o ato e L1 e L2 entre e interajam))

L1 – (L1 entra batendo palmas, como se aplaudisse e diz) bravo, bravo(...) está ótimo isso, não adianta vai tudo pra o chão.

L2 – insensível, amarga, olha garota tu é muito sem sal, visse! oh mulherzinha sem coração! vai dar tudo certo sim. ((Fecham-se as cortinas e narrador 2 começa a falar))

Narrador 2 – jornalistas ficam chocados com o que acontecem.

Narrador 1 – fazendeiros entram com seus peões armados com moto-serra.

((Abrem-se as cortinas afim de que mude o ato e L12,L13 e L14 entre e interajam))

L12 – vamos por no chão os seringais para poder criar mais gados (força) contra esse diabo verde.

L13 – essas terras são dos índios e você não pode fazer isso.

L12 – índios? olha aqui moça com o mesmo pedaço de pau que dou na cabeça de um cachorro doido eu dou na do índio.

L14 – madei:::ra, põe fogo em tudo.

L2 – surge então chico Mendes com seus filhos, mulher, seringueiros e alguns índios de braços dados fazendo empate.

L4 – vocês não vão dar nem se quer mais um passo.

L9 – os seringais é nossas vidas. vocês querem nos matar?

L12 – isso não vai ficar assim chico mendes, não vai. ((L12 aponta para L9como se o ameaçasse))

L11 – você deveria se cuidar mais. (cria-se na verdade) a todo instante.

L4 – eu morrerei se preciso for para defender a vez do índio.

L11 - { você precisa ter calma, **quer dizer, não precisa morrer.**

L4 – e não quero flores no meu enterro, pois sei que vão arrancar da floresta.

L11 – você sabe que não é bem assim.

((fecham-se as cortinas e entra os narradores 1 e 2))

narrador 1 – após cem anos de solidão os seringueiros saíram das matas para mostrar para o Brasil e para o mundo que era um povo sábio, um povo com projetos políticos pré-positivos. tecidos com base na sua experiência de vida secular na floresta tropical.

narrador 2 – que almejavam de modo próprio combinar desenvolvimento e preservação da natureza.

((abriem-se as cortinas))

L1 – la, la, la (que bela) cena essa aí.

L2 – mas foi com essas cenas que ele conseguiu com o consentimento do governo para suas reservas extrativistas.

L4 – isaMAR, isaMAR.

L9 – oi

L4 – finalmente recebi uma resposta do **governo**.

L4 – **governo**.

L9 – o que diria então chico mendes.

L4 - { vencemos nossa primeira nossa primeira batalha.

L4 – eles dizem (aqui pra nós) monte reservas extrativistas.

L9 – ah! finalmen::te.

Narrador 2 – até que 22 de dezembro de 1988. Chico é assassinado em Chapuí no Acre, vítima de um tiro de espingarda.

Narrador 1 – o crime foi atribuído a Darci Alves da Silva e a seu filho Darci Alves Pereira.

L12 – chico mendes, eu não disse a você que deixasse isso como andava. agora você vai ter o que merece. ((L12 empurra L4 que cai no chão de forma violenta)).

((Fecham-se as cortinas e ouvem-se tiros e gritos, abrem-se as cortinas e L4 está estirado no chão em estado de morte. L12 chuta L4 com ares de desprezo e para conferir se ele ainda estava vivo.))

L12 – atirei como se fosse num bicho do mato.

L9 – ((L9 entra aos gritos))CHlco:::(...)você matou meu marido porque, porque?

L4 – ((L4 fala se contorcendo e dar o último suspiro)) dessa vez me acertaram.

L10 – ((L10 se vira pra a plateia como se falasse com a mesma))vocês estão vendo ai o que aconteceu? um homem bom que só queria defender a natureza.

L10 – ele defendia:: como defendia a sua própria vida((L10 fecha o punho com ares de determinação)). ói o que foi que aconteceu. isso existe em todos os lugares, em todos os países. ((L10 aponta L4 que se encontra estirado no chão))este é o homem, o chico. eu não suporto ((L10 cai em desmaio)).

((Fecham-se as cortinas))