

# “... SE FOSSE NA ORALIDADE PODERIA FALAR-SE DESSA FORMAS, MAS, COMO É UM TEXTO SEGUE A ESCRITA”: CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO E A RELAÇÃO ENTRE A FALA E A ESCRITA<sup>1</sup>

Rute Izabel Simões Conceição<sup>2</sup>

## RESUMO:

Partindo de uma reflexão sobre as concepções “autonomista e ideológica” de letramento, procuramos discutir a relação entre fala e escrita sustentadas por essas concepções. Com base nessa fundamentação, e tomando como hipótese que o modo como se concebe a relação entre o oral e o escrito traz conseqüências para o ensino de língua materna em sala de aula, investigamos indícios do modo de conceber essa relação em 75 textos de formandos em Letras, cujos textos foram produzidos no gênero “prova acadêmica”, durante o Exame Nacional de Cursos, em 2001. Por meio de um critério etnográfico de delimitação, restringimos o corpus sob análise aos examinados no Estado de Mato Grosso do Sul. Os resultados da análise apontam para o fato de que é predominante uma concepção dicotômica sobre a relação fala e escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** letramentos; relação fala e escrita; ensino de língua materna.

## RESUME:

Prenant comme point de départ une réflexion sur les conceptions “autonomiste et idéologique de “literacy”, nous avons cherché à discuter sur la relation entre le parlé et l’écrit soutenus par ces conceptions. Avec ceci pour base et prenant comme hypothèse que le mode dont se conçoit la relation entre l’oral et l’écrit a des conséquences sur l’enseignement de la langue maternelle en salle de cours, nous avons recherché des indices sur la manière de concevoir cette relation dans les 75 textes des futurs professeurs en fin des cours de Lettres, lesquels furent produits dans le genre “texte académique” pour l’Examen National des Cours en 2001. Au moyen d’un critère ethnographique de délimitation, nous avons restreint le corpus d’analyse aux candidats de l’État de Mato Grosso du Sul. Les résultats de l’analyse font ressortir que c’est une conception dichotomique sur la relation entre le parlé et l’écrit qui prédomine.

**MOTS-CLEFS:** literacy, relation entre le parlé et l’écrit, enseignement de la langue maternelle

## 1. Introdução

Relacionado aos modos de tratar a fala e a escrita, está o modo de tratar a

<sup>1</sup> Este trabalho é vinculado às reflexões realizadas em nossa pesquisa de doutorado.

<sup>2</sup> Professora da Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Comunicação Artes e Letras. Bolsista CAPES/COFECUB, atualmente em estágio na Université Stendhal de Grenoble 3, França.

relação com a língua e seu uso. O estudo da relação entre as modalidades oral e escrita é fundamental para o ensino-aprendizagem da língua, motivo pelo qual a reflexão sobre o letramento tem ganhado espaço nos estudos da linguagem.

Pretendemos, nesta abordagem, refletir sobre o tratamento que é dado à fala e à escrita no ensino-aprendizagem, e na pesquisa em geral, procurando estabelecer a relação entre as concepções de letramento que lhe dão suporte. Faremos, inicialmente, uma reflexão sobre os aportes teóricos que sustentam as concepções de letramento e as relações entre fala e escrita e, a seguir, analisaremos textos produzidos por concluintes de cursos de Letras do Mato Grosso do Sul para verificarmos indícios, por meio de fatos lingüístico-discursivos, do modo como concebem essa relação.

## 2. Noções de letramento

O termo letramento é relativamente novo no vocabulário das ciências lingüísticas. No Brasil, na década de 80, uma das primeiras pesquisadoras, se não a primeira<sup>3</sup>, a utilizar o termo foi a professora Mary A. Kato (1986) em seu livro, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*, onde ela afirma: *Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita* (Kato, 1986, p. 7). Pode-se dizer que, na literatura em geral, o letramento assume diferentes sentidos. O uso da palavra letramento, nos estudos da linguagem, deu-se, especialmente, devido ao fato de que os lingüistas tomaram consciência de que havia alguma coisa além da alfabetização e que era mais ampla, até determinante desta, de modo que o termo começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos da alfabetização, de forma que a noção de letramento não deve ser confundida com a de grau de escolaridade (Tfouni, 1994).

Não é só a escola que proporciona o letramento. Letrar é mais que alfabetizar, é mais que aprender o código escrito. É, entre outras coisas, saber usá-lo em diferentes situações. Aprender o código escrito e toda tecnologia que o envolve é importante, é necessário, mas essa é apenas uma forma de letramento.

Não se deve, no entanto, em nome de uma “visão ampla de letramento”, deixar de proporcionar ao aluno o conhecimento da técnica da escrita, jogar fora todas as cartilhas, abolir todos os métodos de alfabetização de sala de aula, como se fosse possível ensinar a ler e a escrever sem um mínimo de organização metodológica. O letramento inclui também esse aspecto da aquisição do código escrito, mas implica também, o aspecto de convívio e uso, tanto da leitura quanto da escrita, em função das necessidades do indivíduo, de modo que este possa, cada vez mais, participar ativamente da sociedade a que pertence. Tal participação, no entanto, não é obrigatoriamente decorrente do fato de uma pessoa ser alfabetizada. Há pessoas que não dominam o código escrito, mas sabem, por exemplo, ditar uma carta para outras pessoas escreverem para elas, sabem participar ativamente das reuniões das associações do bairro em que vivem.

<sup>3</sup> Soares (1998, p. 16) registra que o termo letramento apareceu no *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* de Caldas Aulete, em sua edição brasileira, em 1958. Tinha, no entanto, um sentido diverso do que hoje lhe é dado.

Essas são formas de letramento. Como se vê, estabelecer um conceito preciso de letramento não é tarefa fácil.

Soares (1998) destaca que, para realizar qualquer avaliação ou medição do letramento, seria necessário formular uma definição *ad hoc* e, a partir daí, construir um quadro preciso de interpretação dos dados em função dos fins específicos em um determinado contexto. Ela afirma que o significado da palavra letramento, do ponto de vista etimológico, produzido no gênero *verbetes*, foi criado a partir da tradução “ao pé da letra” do inglês *literacy*: letra-, herdada do latim *littera*, e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação. Nessa acepção, letramento seria o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, isto é, estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Dentre os vários sentidos que o termo letramento assume, Street (1984) os agrupou em duas grandes perspectivas: *a perspectiva autonomista e a perspectiva ideológica*. Em cada uma dessas tendências, a relação fala x escrita ganha um sentido diferente, motivo pelo qual discutiremos, a seguir, a noção de letramento e a relação fala e escrita, a partir dessas perspectivas.

## 2.1 A perspectiva autonomista de letramento

A perspectiva autonomista vê o letramento como uma habilidade neutra, como a aquisição de uma técnica: a técnica da escrita. Nessa concepção, a noção de letramento se restringe ao âmbito da escolarização formal, de modo que seria entendido como a capacidade de ler, escrever e de calcular conforme ensinado na escola.

Esse conceito, ao restringir letramento a uma prática de escolarização, acaba dando sustentação à dicotomia *alfabetizado x não-alfabetizado* em que a oralidade e a escrita são colocadas em oposição e são atribuídos à escrita valores que indicam a supremacia cognitiva desta. Assim, a aquisição da escrita, na visão autonomista, considerará como avançados, modernos e desenvolvidos os indivíduos e sociedades que dominam essa tecnologia e como atrasados e subdesenvolvidos os que não a dominam. Esse modo de pensar está caucionado no pressuposto de que a alfabetização/aquisição da escrita é responsável por uma *contribuição-chave para o desenvolvimento econômico, a democratização política e a cidadania participante* (Graff, 1995).

De nosso ponto de vista, a perspectiva autonomista de letramento torna-se reducionista ao supervalorizar a escrita criando uma imagem de autonomia para esta e ao desconsiderar a fala como se esta não fizesse parte do letramento das pessoas. Essa perspectiva leva, fatalmente, à consideração de que os graus de letramento estão intimamente associados a graus de progresso e desenvolvimento social, numa relação determinista de causa e efeito. Poderíamos dizer, caucionados em Castoriadis (1982-1975), que essa seria uma explicação segundo os termos do *determinismo*, que permite englobar os fatos históricos e sociais (individuais ou coletivos) em *leis* e dar a essas leis *expressões abstratas das quais o conteúdo real dos comportamentos individuais (ou coletivos) vividos é eliminado* (p. 56 – 58). O grande problema é que, se o social e o histórico são reduzidos ao ponto de vista da causalidade, ainda que contenham, também, aquilo que está no domínio da *criação*, isto é, o não-causal, este não será considerado.

Apesar da condição assumida pela escrita, como um bem social indispensável para a sobrevivência humana, tem se buscado avançar no conceito de letramento de modo que ele não seja entendido de forma dissociada do contexto sócio-histórico em que ocorre nem de forma dicotômica. Muitos defendem que se deve falar em “letramentos”, no plural, pois há uma multiplicidade deles.

## 2.2. Características da perspectiva ideológica de letramento

Numa perspectiva ideológica, as práticas sociais são localizadas no contexto do poder e da ideologia, incluindo as práticas letradas. Essa perspectiva procura contemplar uma visão mais aberta de letramento que não se reduz unicamente ao domínio da escolarização. Na perspectiva ideológica, reconhecem-se uma multiplicidade de letramentos (Street, 1984).

Tomando letramento como prática social, cujos efeitos estão relacionados às práticas culturais dos diversos grupos que usam a escrita, a perspectiva ideológica de letramento já não mais pressupõe os efeitos da aquisição da escrita como universais, nem reduz letramento à aquisição dessa tecnologia. Quando se pensa letramento numa perspectiva como esta, é preciso preocupar-se também com as formas de uso da tecnologia da escrita e com o modo como se está trabalhando o letramento, especialmente no ambiente escolar.

É preciso entender que, em se tratando do ambiente escolar, não é tarefa somente do professor de Português proporcionar o letramento. Por exemplo, um professor de matemática deve letrar seus alunos, entre outras coisas, na leitura de gráficos diversos, o de Geografia, na leitura de mapas, mas não é só isso. É preciso que o letramento seja um “letramento crítico”. Por exemplo, um professor de ciência e tecnologia que apenas ensina seus alunos a operar o computador, está, sem dúvida, oferecendo-lhes o domínio de uma técnica fundamental, mas é preciso ir um pouco além. É preciso letrar os alunos no sentido intelectual de serem capazes de examinar os prós e os contras de determinados desenvolvimentos tecnológicos (matemáticos, geográficos, lingüísticos, etc), bem como examinar o potencial dos benefícios e dos custos e perceber o que pode estar por traz das forças e das “vontades políticas” e sociais que orientam tal decisão de desenvolvimento. A própria elaboração do currículo escolar, a depender do modo como é concebido, contempla determinada concepção de letramento. Os Currículos e, conseqüentemente, as disciplinas curriculares podem enfocar uma relação mais larga ou mais restrita com os diferentes conteúdos, de modo a dar ênfase sobre determinados aspectos que se pretende formar. Assim, uma disciplina que centra seu trabalho em sala de aula somente no domínio da técnica, seja ela qual for: da leitura, da escrita, do cálculo provavelmente terá mais dificuldade de atingir os objetivos práticos de uso e de avaliação crítica do impacto social desses conhecimentos.

Para Street (1984), diferentes práticas de letramento são efetivadas em diferentes contextos culturais específicos e associadas a relações de poder. Essa visão supõe que as práticas letradas não ocorrem em contextos isolados, o que permite dizer, de um ponto de vista bakhtiniano, que elas se dão nas formas do gênero e sofrem a interferência de uma *esfera/campo* da comunicação que as engendra (Bakhtin, 1992).

Nesse sentido, os modos de letramento podem ser entendidos como lugares de negociação e de transformação a partir dos quais as pessoas, em diferentes posições, rejeitam ou negociam as posições que aparentemente lhes são atribuídas.

Resumindo, se concordarmos com Street (1984), teremos, então, duas grandes concepções de letramento que se distinguem fundamentalmente: *a autonomista e a ideológica*. A *autonomista* vê o letramento como uma prática que se realiza independentemente da orientação sócio-histórica e ideológica do contexto em que é realizada e é entendida como a responsável por produzir os reflexos, geralmente positivos (como o progresso, a elevação da qualidade de vida, etc.), de sua prática. A outra, a *ideológica*, desafia a pensar o letramento e o contexto sócio-histórico e ideológico de forma inter-relacionada, de maneira que deve ser visto como uma prática social cujos efeitos não só se refletem no meio social em que ocorre, mas também refratam as outras realidades<sup>4</sup>.

### 2.3 As concepções de letramento e as relações entre fala e escrita

Relacionado às diferentes concepções de letramento, têm-se diferentes modos de conceber a relação fala e escrita. Essa relação pode ser vista como dicotômica, quando se delimita, de um lado, o campo da escrita e, de outro, o campo da fala como radicalmente opostos. Ou pode ser vista como práticas sociais intimamente relacionadas que partilham usos comuns.

A perspectiva autonomista de letramento, ao associar a aquisição da escrita ao desenvolvimento cognitivo, cria um dos grandes problemas decorrentes dessa concepção. Tal problema diz respeito ao fato de que grupos não-escolarizados são comparados com grupos escolarizados, constituindo-se, estes últimos, como o parâmetro desejado, como a norma, resultando daí os preconceitos que alimentam duas espécies cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem, isto é, o que *o mito da alfabetização classificou de desenvolvidos e não-desenvolvidos*<sup>5</sup>. Particularmente nas sociedades ocidentais, a escrita passou a ter papel fundamental, entre outros, para o conceito de Estado-nação. Segundo Hobsbawn (1990, p.19), *as línguas padronizadas nacionais, faladas ou escritas, só poderiam emergir nessa forma após a descoberta da imprensa e da alfabetização em massa* de modo que cada povo que aspirasse a se tornar Estado-nação precisaria codificar, por meio da escrita, uma variedade da fala e providenciar meios de torná-la de domínio público. Assim, ao longo dos séculos, a escrita passou a ser vista como preponderante sobre a fala e, mais do que isso, tornou-se o modelo de estudo da fala. Como resultado dessa perspectiva de estudo, a fala passou a ser entendida e pesquisada, por exemplo, pressupondo-se que era *implícita, redundante, não-planejada, não-normatizada, fragmentada*, enquanto a escrita era tida como possuidora de características inversas. Na gênese dessa visão, está o olhar que se funda na dicotomia entre fala e escrita.

Não se pode negar que a escrita se tornou um bem social imprescindível, do qual a própria sobrevivência humana se tornou dependente, contudo, essa visão

<sup>4</sup> Cf. Bakhtin (1992, p. 31).

<sup>5</sup> Cf. Graff, (1995-1987).

dicotômica entre fala e escrita, defendida pelo modelo autonomista de letramento, tem sido, hoje em dia, fortemente contestada por diferentes pesquisadores (tais como Street, 1984; Ong, 1998; Graf, 1995 e, no Brasil, entre outros, por Soares, 1998; Kleiman, 1995; Tfouni, 1994; Corrêa, 2004; Marcuschi, 1998). Esses estudiosos têm procurado mostrar que, no mundo letrado, uma modalidade não prescinde da outra nem precisam ser colocadas em oposição como simples opções, pois elas ocorrem num processo rico e profundo de interação.

Marcuschi (1998) salienta que a visão dicotômica entre fala e escrita é decorrente do equívoco que se verifica no tratamento das relações entre oralidade e letramento em que somente a escrita é considerada um bem mais qualificado. A sustentação do equívoco que se verifica no tratamento das relações entre fala e escrita só se mantém, segundo o pesquisador, devido à confusão que se faz entre duas instâncias, *a da norma e a do sistema da língua*. Na verdade, a normatividade, que é um princípio geral de qualquer variedade lingüística, é tomada como característica de uma única variedade, a que é codificada e tornada padrão. Essa valorização da norma padrão leva em consideração que são gramaticais e corretas somente as regras da variedade codificada, tornando-se essa a representante do sistema. Assim, equivocadamente, o sistema lingüístico fica reduzido à variedade padrão, a partir da qual os demais usos lingüísticos serão avaliados e, na maior parte dos casos, desqualificados. O que ocorre nesses casos é a transformação de uma variedade em representante do sistema, quando na verdade, a variedade padrão é, apenas, uma, dentre outras, variedade da língua. O ensino aprendizagem da língua sustentado por essa perspectiva funda sua pedagogia, não nos usos da linguagem, mas no estudo das regras gramaticais.

Numa perspectiva oposta a essa, a da visão sociointerativa da linguagem – que pressupõe que *a verdadeira substância da língua [...] é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações* (Bakhtin, 1995 – 1929, p. 123) –, cauciona a tese de que são os usos da linguagem e não as regras gramaticais que fundam a língua. Nessa perspectiva, concebe-se a linguagem como atividade dialógica. E a atividade dialógica pressupõe que a construção de enunciados na comunicação social são sempre réplicas: ao já dito, ao que se espera que seja dito, ao que se supõe que será dito. Essas réplicas não se dão apenas no plano da língua, de forma neutra, elas são carregadas de avaliação e os aspectos extraverbais da situação de enunciação são determinantes da expressividade do enunciador.

Partindo dessas concepções e tomando textos provenientes do Exame Nacional de Cursos<sup>6</sup> aplicado a formandos em Letras do Estado de Mato Grosso do Sul, em 2001, investigamos fatos textuais-discursivos que indicaram as concepções de fala e escrita marcadas na produção escrita de 75 formandos. Numa perspectiva que procura verificar indícios da simulação do trabalho do professor diante do texto do aluno, concebemos os enunciados<sup>7</sup> como réplica à instituição examinadora; à instituição

<sup>6</sup> A autorização para uso do material foi concedida pelo INEP-MEC, conforme ofício INEP/DAES nº. 001708/2002 de 02/04/2002. Agradecemos ao prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (orientador PPGDLCV/Universidade de São Paulo) pela cedência do material. O total de examinados no Mato Grosso do Sul foi de 511 universitários. A amostra dos examinados nesse Estado, liberada pelo MEC corresponde a 15% do total.

<sup>7</sup> Enunciado, nesta abordagem, está sendo usado no sentido que propõe Bakhtin (1992). Para o autor, o enunciado é a unidade da comunicação verbal, não da língua, de modo que para se ter um enunciado supõe-se a existência de uma enunciação real.

formadora e ao aluno que o futuro professor supõe inscitos como interlocutores.

### 3. A relação entre a fala e a escrita em textos de formandos em Letras

#### 3.1 A situação de enunciação

Os textos, do gênero “prova acadêmica”, foram produzidos numa situação de avaliação, “Provão de 2001”, proposta pelo Ministério da Educação. Esses textos tinham por objetivo responder a uma questão<sup>8</sup> discursiva que visava a avaliar os conhecimentos lingüísticos e de língua portuguesa dos formandos. Essa questão solicitava que os futuros professores de Língua Portuguesa dessem três soluções para os problemas de coesão que encontrassem no segundo parágrafo do texto de uma criança de 10 anos. O texto da criança, produzido no gênero narração de aventura, havia sido elaborado em uma situação de sala de aula e estava transcrito na prova. Vejamos, a seguir, a questão da prova que inclui, em forma de discurso citado, (doravante texto-base) o texto da aluna de 10 anos:

#### *Questão 1. O texto abaixo foi produzido por uma menina de 10 anos*

*Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias. Quando eles chegam eles vão logo explorando a ilha e explodem uma barreira que os impediam de passar para o outro lado da ilha.*

*Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerras começaram a correr e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerras. Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou. Débora que era sua esposa começou a chorar dizendo que queria ir embora.*

*Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá. Os homens saíram para explorar a ilha, e no meio do caminho encontraram um caranguejo que estava no penhasco. Eles não quiseram saber e atiraram no caranguejo que caiu ribanceira abaixo. Mas o marido de Débora, desmaiou e seu irmão não tinha como ajudá-lo, por isso foi chamar ajuda. [...]*

*(In: Marcuschi, L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras, inédito, fragmento adaptado<sup>9</sup>).*

*Uma característica desse texto é a forma como a menina faz as ligações coesivas. Elabore um texto no qual você proponha alterações para o segundo parágrafo, apresentando três soluções para o problema dos elos coesivos. Justifique as alterações sugeridas com apoio de noções lingüísticas.*

<sup>8</sup> A prova, no seu todo, era composta de 40 questões objetivas (peso de 50%) e três questões discursivas (peso de 50%), sendo que uma delas, a que deu origem ao *corpus* de análise neste trabalho, visava a avaliar os conhecimentos lingüísticos e de Língua Portuguesa dos acadêmicos. Havia, ainda, 13 questões que buscavam informações das impressões sobre a prova (não valiam nota).

<sup>9</sup> A adaptação referida pela Banca corresponde a correções ortográficas que havia no texto original da criança.

<sup>10</sup> O enunciado-resposta (E) de cada formando foi identificado, sucessivamente, de E1, E2 até E75. A intervenção nos textos limitou-se à digitação dos manuscritos.

O primeiro trecho destacado (por nós) em negrito corresponde ao parágrafo para o qual os formandos deveriam propor as soluções. No geral, pode-se verificar que o texto-base apresenta algumas lacunas de informação, o que evidencia que o enunciador conta, em grande parte, com um conhecimento partilhado da aventura que narra, por parte do co-enunciador. Analisaremos, a seguir, os enunciados produzidos pelos formandos com vistas a depreender a relação entre fala e escrita neles indicadas.

### 3.2 Análise de indícios da relação entre fala e escrita

A seguir expomos o enunciado-resposta E30<sup>10</sup>, escolhido aleatoriamente, a partir do qual construiremos o fio condutor da análise e da discussão dos fatos lingüístico-discursivos observados, considerando o gênero “prova acadêmica”, bem como o campo discursivo das Ciências da Linguagem em que se deu a comunicação verbal:

***Quando eles foram dormir perceberam que os bezerros começaram a correr, então, foram ver o que estava (acontecendo) assustando os animais. Quando derrepente com uma patada só foram atacados por um carangueijo gigante. Débora a esposa começou à chorar dizendo que queria ir embora.***

*As alterações ocorrentes no segundo parágrafo foram decorrentes pelo seguinte motivo, apesar da menina usar ligações coesivas, o texto apresentar uma coerência de sentido, há um excesso de repetitividade, no qual não utilizamos contextualmente, segundo a lingüística se fosse na oralidade poderia falar-se dessa formas, mas, como é um texto segue a escrita então deveria seguir a língua padrão, a norma culta.*

O enunciado-resposta E30 apresenta uma reformulação ao segundo parágrafo com objetivo de resolver os problemas de coesão presentes no texto-base e a justificativa para as alterações propostas.

Primeiro, concentremos a atenção na proposta de reformulação do texto-base. Na reformulação proposta por E30 foram realizadas, basicamente, operações lingüísticas de supressão e de substituição, cujo objetivo foi o de reorganizar a cadeia referencial do texto-base. No *corpus* como um todo, 53 enunciados apresentaram uma proposta de reformulação do texto do aluno e, nessas reformulações, as operações de supressão e de substituição foram recorrentes.

No tocante aos procedimentos de reformulação da cadeia referencial do texto-base, esse enunciador realizou a supressão de três anafóricos (“eles”); uma substituição lexical em forma de sintagma nominal (SN) definido (“os bezerros” por “os animais”); a supressão do anafórico “os” (em “os atacou”) através da transformação de um sintagma oracional para o tipo passivo e fez a substituição do nome próprio em forma descritiva (Débora que era sua esposa, no texto-base) por nome próprio em forma de SN definido (“Débora a esposa”). No *corpus* como um todo, a operação lingüística de supressão foi a mais utilizada, tendo-se concentrado, com 55 ocorrências, na eliminação do anafórico “eles”. Tal gesto aponta para dois indícios: primeiro, que o maior problema no que diz respeito à coesão do texto-base foi a *repetição do anafórico “ele”* e, segundo, que a operação

<sup>10</sup> Há que se considerar que a questão proposta no Exame dirigida, de certo modo, o olhar para o segundo parágrafo.



lingüística de *supressão* se apresentou como o recurso mais eficaz para recuperar a coesão.

Numa análise do conjunto dos procedimentos de reformulação, tanto no E30 como nos demais enunciados analisados no *corpus*, pode-se verificar que centraram a atenção na cadeia referencial do segundo parágrafo<sup>11</sup>, sem relacioná-la ao todo do texto (à macro-sintaxe), o que impossibilitou a percepção de que especialmente as supressões de itens lingüísticos pontuais não recuperaria os problemas de coesão textual. Por exemplo, em E30, a eliminação dos três anafóricos “eles”, repetitivos, numa “operação limpeza”, não tornou mais clara ou mais bem definida a retomada do SN indefinido, “uma família”, citado no primeiro parágrafo. Segundo Marcuschi (2001b), esse tipo de progressão referencial, cujos referentes não estão explicitados no contexto e são construídos por meio de anáforas indiretas, é responsável por cerca de 60% das estratégias de referenciação, contudo, é pouquíssimo tratada no ensino. Pode-se dizer que são, inclusive, desconsideradas pelas abordagens mais tradicionais de coesão e coerência. Aliás, muito bem observou o autor que, por muito tempo imaginou-se que todas as anáforas fossem diretas, isto é, correferenciais.

Na parte correspondente à justificativa das alterações, as explicações dadas para as operações de supressão realizadas, no entanto, não corroboram os indícios depreendidos, de modo que a justificativa contradiz o gesto indiciado na reformulação. Pode-se verificar, pela justificativa, que a explicação dada para o uso da operação de supressão, não foi a de que esta serviu para resolver problemas de coesão ou de coerência na escrita, pois há a afirmação de que o texto apresenta essas duas características: *apesar da menina usar ligações coesivas, o texto apresentar uma coerência de sentido, há um excesso de repetitividade...* O problema, como se verifica, é atribuído à repetição porque ela está associada à fala. A repetição, na verdade, é entendida como dissociada da questão da coesão e da coerência textuais. É como se a repetição “poluisse” (com as poeiras da fala) a aparência semiótica do texto impedindo que ele fosse considerado um texto (escrito), apesar de “usar ligações coesivas” e de “apresentar uma coerência”.

E esse tipo de justificativa dado em E30 não foi uma exceção no *corpus*. A seguir apresentaremos outros trechos de justificativas de diferentes formandos, nos quais se pode verificar a recorrência das referências à questão da repetição:

**E5:** *Na primeira oração, o pronome “eles” é usado repetidamente, quando poderia ser eliminado;*

**E8:** *A primeira solução é eliminar os pronomes pessoais “eles” (3ª pessoa, plural);*

**E15:** *Um fato ocorrido no texto é a repetição da...;*

**E16:** *os termos propostos [...] sinalizam o emprego de norma culta, e não da super exposição e repetição de palavras.*

**E25:** *Para que o texto se torne coeso há a necessidade de [...] eliminação do uso excessivo do pronome eles, que causa confusão no entendimento do texto.*

**E37:** *De acordo com prévias noções lingüísticas apresento as seguintes soluções: 1ª a retirada dos pronomes “eles”,...*

**E39:** *Diante do exposto no segundo parágrafo, aos olhos da norma padrão, vimos que a sua autora fez ligações coesivas# equivocadas ao repetir em demasia.*

Como se pode constatar nesses trechos destacados, a preocupação com a repetição foi constante, contudo, em alguns casos, ela poderia não ser problemática caso não estivesse associada à idéia de fala e se esta não estivesse associada a distanciamento da norma culta, do formal e do não-texto, assim como explicita E30: ... *se fosse na oralidade poderia falar-se dessa formas*. Para reforçar o argumento, esse enunciador (E30) evocou o discurso de autoridade por meio da modalização autonímica em discurso segundo (Authier, 1998): **segundo a lingüística se fosse...** Esse tipo de modalização caracteriza a vinculação do discurso do “eu” a um outro discurso, no caso, o discurso da teoria. Desse modo, supostamente caucionado pela teoria evocada, apresenta a explicação (teórica) que fundamenta as operações realizadas: *Segundo a lingüística, se fosse na oralidade poderia falar-se dessa formas, mas, como é um texto segue a escrita então deveria seguir a língua padrão, a norma culta*.

Cabe discutir os indícios que podem ser depreendidos dessa tentativa de vinculação do discurso do enunciador à teoria e ao discurso científico em geral. No todo do *corpus*, 23% dos enunciados apresentaram algum tipo indício de alçamento ao modo de construção das formas composicionais do gênero escolar-científico (procurou persuadir apresentando dados do texto-base, tentou validar seus argumentos segundo a norma científica; procurou utilizar a terminologia da teoria sustentadora, etc), mas 77% dos enunciadores, no entanto, apresentaram grandes dificuldades de construir as formas composicionais do gênero em questão.

Entre os 23% enunciadores que buscaram a vinculação do discurso do “eu” ao discurso da teoria, especialmente por meio da modalização em discurso segundo, na maior parte dos casos, revelaram uma incompreensão da teoria evocada, como se verifica no enunciado E30 que sustenta um discurso em favor da dicotomia entre a fala e a escrita [...] *segundo a Lingüística*.

Dentre os 77% que apresentaram maiores dificuldades de construir as formas composicionais do gênero em questão, a maior parte (46,5%) apresentou como resposta à questão do Exame apenas uma proposta de reformulação do texto-base, sem fazer qualquer tipo de justificativa. A ausência da justificativa e, conseqüentemente da análise, descaracterizou o gênero em que deveriam se dar os enunciados. O enunciado E1, apresentado a seguir, é um exemplo desse tipo de resposta em que foi apresentada apenas uma proposta de reformulação do texto-base sem apresentar quaisquer justificativas para as alterações propostas:

*No meio da noite, acordarão com o barulho dos bezerrros, que estavam assustados ao verem um caraqueijo gigante.*

*Matarão o caranguêijo, amarrarão o barco perto deles, ascenderam uma fogueira e aguardarão o dia amanhecer.*

Pode-se constatar que E1 não só apresenta uma formulação diferente do gênero esperado, como apresenta um precário domínio da norma escrita. Apresenta problemas lingüísticos típicos da fase inicial de aquisição da escrita. Analisaremos, a seguir, um desses casos, talvez o mais saliente em seu enunciado, para tentarmos dar um significado para o indício daí depreendido.

É possível verificar que o enunciador apresenta dificuldade em tomar decisões

sobre a grafia dos verbos na terceira pessoa do plural no pretérito perfeito, de modo que oscila entre a grafia da terminação do pretérito perfeito e do futuro do presente. Na fase inicial de alfabetização, é normal que as crianças apresentem dificuldades em representar graficamente certos sons, como é o caso da grafia de verbos na terceira pessoa do plural nos tempos mencionados. Nesses casos, as crianças utilizam várias pistas que a língua lhes fornece para tomarem decisões sobre a ortografia: uma delas é a pista supra-segmental<sup>12</sup> da tonicidade, pois a terceira pessoa do plural no pretérito perfeito é paroxítona, de modo que a penúltima sílaba é tônica e a terminação dos verbos grafa-se com “am” (comeram); a terceira pessoa do plural no futuro do presente é oxítona, tem a última sílaba tônica, e sua terminação grafa-se com “ão” (comerão). Assim, utilizando a pista da “sílaba mais forte”, mesmo que não dominem metalinguisticamente as conjugações (do pretérito e do futuro) é possível descobrirem o sentido a ser dado ao verbo (ação realizada no passado ou a ser realizada no futuro) e com base nisso são capazes de tomar decisões (que não são aleatórias) sobre a grafia.

O problema é que o enunciador de E1 não está mais em fase inicial de aquisição, está terminando um curso de Letras que lhe dará o direito de ser professor de língua Portuguesa. Embora o fato de estar sem condições de resolver problemas de aquisição inicial do código escrito seja o aspecto que talvez mais tenha chamado a atenção do leitor, os fatos lingüísticos observados, se olhados do ponto de vista lingüístico-discursivo apontam para outros lugares que vão além das convenções da escrita. Apontam para os diferentes letramentos pelos quais passou, e a maior parte dos jovens e futuros professores do nosso país passou e ainda passa, tanto na escola quanto fora dela. Aponta, por exemplo, para o trabalho de alfabetização que é feito em grande parte das escolas do Brasil; para a qualidade da formação do professor de língua materna; para a qualidade de ensino que as instituições<sup>13</sup> de ensino superior oferecem. Aponta, sobretudo, para uma situação sócio-econômica que divide o país entre aqueles poucos<sup>14</sup> que têm acesso a um ensino de qualidade porque podem pagar (e caro) para recebê-lo e aqueles que também pagam caro (porque o Brasil é um dos países em que a população paga as mais altas taxas e impostos no mundo), mas não recebem um serviço básico de educação pública de qualidade.

Por exemplo, entre os dados culturais e sócio-econômicos presentes no relatório do INEP, referentes aos graduandos em Letras<sup>15</sup> avaliados em 2001, 23% tinham mais que 35 anos (em Cursos como o de Medicina e de Odontologia, a média de alunos nessa faixa etária cai para 1,2%) e 33% trabalhavam 40 horas ou mais por semana. Isso quer dizer que os graduandos em Letras possivelmente não puderam ter acesso à universidade numa seqüência ininterrupta dos estudos e quando puderam aceder a ela, precisaram dividir seu tempo entre a dedicação aos estudos e ao trabalho. Se atentarmos para o fato de que 86,5% eram do sexo feminino, esses dados tornam-se mais dramáticos,

<sup>12</sup> Entre as propriedades supra-segmentais dos sons da língua encontramos o acento e os tons. O acento pode ser manifestado pelas propriedades acústicas (altura, intensidade e duração), as propriedades dos tons se relacionam basicamente à altura do som (relativamente grave ou relativamente agudo).

<sup>13</sup> Dentre os 75 textos que compõem o *corpus* de análise, 37 eram provenientes de instituições privadas e 38 de instituições públicas.

<sup>14</sup> No Brasil, a diferença média entre o menor e o maior salário é de 65 vezes, enquanto na França, por exemplo, a diferença média é de 9,1 vezes (Cf. Almanaque Abril; *Mundo 2005*, Ed. Abril: São Paulo, 2005).

<sup>15</sup> Fonte: <http://www.inep.gov.br/superior/provao/sintese/2001/cap2.htm#cursos>. Tabelas consultadas: 32; 22; 24a; 24b; 24d; 24c. Os dados referem-se ao perfil dos acadêmicos em todo o país, não só em Mato Grosso do Sul.

pois no Brasil, culturalmente, as mulheres que trabalham ou estudam têm jornada dupla (no caso das que estudam e trabalham fora, a jornada será tripla), pois os serviços domésticos, bem como o cuidado com os filhos é geralmente considerado tarefa feminina. Tomando conhecimento de dados como esses, é possível entender porque 60,8% dos graduandos em Letras utilizava a TV como o meio principal de atualização dos conhecimentos e 37,7% raramente liam jornais. É claro que nesses dois últimos casos, além do fator “falta de tempo”, é preciso considerar o fator econômico.

### 3.3 Reflexões finais

Com base nessas constatações, duas questões serão postas: os gestos de reformulação do texto-base e as justificativas indiciam que tipo de concepção entre a *fala e a escrita*? Quais as implicações disso para o ensino da língua materna?

Pode-se depreender, a partir dos gestos de correção e das justificativas, no que diz respeito à relação fala e escrita, uma *adesão ao prestígio do código escrito institucionalizado que pressupõe a existência de uma escrita homogênea*. Esta se ampara numa visão fortemente dicotômica entre fala e escrita, porque *crê na pureza do oral/falado e do letrado/escrito* (Corrêa, 2004, p.55). E, se oral/falado pressupõe repetição, extensividade, isso pode explicar o alçamento do enunciador das reformulações para um modo de dizer que evidenciou, em sua enunciação, o apagamento das repetições, a retenção do dizer, a busca da justa medida, característica do discurso científico. Nesse sentido, pode-se dizer que houve um alçamento, sem lograr êxito, no entanto, a um modo de dizer que se distanciasse do “dizer do aprendiz”, indiciado na tentativa de construir uma cadeia referencial mais retida. No entanto, ao procurarem distanciar-se do dizer “do aprendiz”, repetiram as mesmas lacunas do discurso que queriam negar.

Verificamos que, tanto no procedimento lingüístico de reformulação do texto-base, quanto na justificativa das alterações propostas, a concepção dicotômica entre o oral e o escrito guiou o procedimento adotado. Pode-se verificar, nos argumentos dos formandos, uma apreciação valorativa negativa da fala, como se esta devesse ser colocada no pólo oposto ao da escrita, esta sim, só teria qualidades. Os problemas apresentados no texto-base foram recorrentemente associados ao fato de que o aluno tenha elaborado sua enunciação com base na fala e não na escrita. Do ponto de vista da comunicação verbal, essa concepção se opõe radicalmente ao postulado de que toda comunicação se realiza por meio de gêneros do discurso e que estes se compõem de enunciados relativamente estáveis, conforme postula Bakhtin (1992).

No que diz respeito às conseqüências da visão que separa oral e escrito, Corrêa (2004) afirma que essa dicotomia só se desfaz quando se olha tanto para o texto escrito quanto para o texto oral pressupondo-se que um é constitutivo do outro. Nesse sentido, a presença mais intensa ou mais contida de marcas do oral ou do escrito num texto não poderá ser relacionada a uma pretensa “pureza” seja do oral, seja da codificação escrita da língua, mas ao gênero e à intenção comunicativa. Esse modo de conceber a relação entre a fala e a escrita sustenta-se no conceito de dialogismo proposto por Bakhtin e no de letramento numa perspectiva ideológica, conforme proposto por Street (1984), segundo o qual, nas práticas sociais, existe um misto entre o oral e o letrado.

O que se pôde observar, de um modo geral, nos procedimentos de correção e nas justificativas dadas às correções, é que os formandos supõem que a língua se reduz à enunciação escrita e que seu ensino deva estar ligado à ênfase na gramática normativa que prescreve as regras de um “dizer correto” (por escrito). Não se pode esquecer, no entanto, que a abordagem da fala em sala de aula passou a ser pensada mais seriamente, a partir do final da década de 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Antes disso, a questão do oral ficava, oficialmente, do lado de fora da sala de aula e, conforme bem observa Kleiman (2003), a escola brasileira foi hábil em reprimir o modo do aluno se expressar, sem, contudo, conseguir oferecer um outro no lugar. O que nos preocupa é que, ainda nesta década, está sendo enviada para a sala de aula professores que continuarão fechando a porta para o oral, pois crêem que “... *se fosse na oralidade poderia falar-se dessa formas, mas, como é um texto segue a escrita então deveria seguir a língua padrão, a norma culta*”.

## REFERÊNCIAS

- Authier-Revuz, Jaqueline. (1998). *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Trad. Pfeiffer, Castellanos, R. Claudia e outros. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Bakhtin, Mikail (Volochinov). (1995-1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Lahud, M. e Vieira, Y. F. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (1992-1979). *Estética da criação verbal*. Trad. Pereira, M. E. G. G. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2003-1979). *Estética da criação verbal*. Trad. Bezerra, Paulo. São Paulo: Martins Fontes.
- Castoriadis, C. (1982-1975). *A instituição imaginária da sociedade*. Trad. Reynaud, G. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Corrêa, Manoel L. G. (2004). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes.
- Graff, J. Harvey. (1995-1987). *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e presente da alfabetização*. Trad. Garcia, M. T. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 9-59.
- Hobsbawn, Eric J. (1990). *Nações e nacionalismos desde 1780*. Trad. Paoli, M.C. e Qurino, A. M. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kleiman, Angela. (1992). Linguística Aplicada aplicação da Linguística? O ensino de língua no Brasil. M. A. A. Celani & M.S.Z. Paschoal (orgs.). In *Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar*.
- \_\_\_\_\_. (1995). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In Kleiman, Angela (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras.
- \_\_\_\_\_. (2003) Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In Ribeiro, V. M. (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*, p. 209-225.
- Marcuschi, Luiz A. (1998). Língua falada e língua escrita no português brasileiro; distinções equivocadas e aspectos descuidados. Texto apresentado no *Ibero-Americanaisches Institut preussischer Kulturbesitz internationales Kolloquium*. Berlim - Alemanha, de 26 a 30/9, 1998 (versão preliminar).
- \_\_\_\_\_. (2001). Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In *Revista de Letras*. Curitiba: Editora da UFPR, n. 56, p. 217-258, jul/dez.
- \_\_\_\_\_. (2001b). Referenciação e cognição: o caso da anáfora sem antecedente. In *Fala e escrita em questão*. Preti, Dino (Org.). São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, p. 191-240.
- Ong, Walter. (1998). *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papyrus.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soares, Magda. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Tfouni, L.V. (1994). Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. In *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: Editora da UNICAMP/IEL, n° 26, p. 49-62, jan/jun.