

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**

**CLEIDE VILANOVA HANISCH**

**AS MARCAS DA ORALIDADE NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DA  
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DOM HENRIQUE RÜTH**

Universidade Federal do Acre  
Curso de Pós-Graduação em Letras – Linguagem e Identidade  
Rio Branco  
2009

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**CLEIDE VILANOVA HANISCH**

**AS MARCAS DA ORALIDADE NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DA  
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DOM HENRIQUE RÜTH**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre, como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Letras – Linguagem e Identidade, área de Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Milton Chamarelli Filho

Universidade Federal do Acre  
Curso de Pós- Graduação em Letras – Linguagem e Identidade  
Rio Branco  
2009

© HANISCH, C. V. 2009.

Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade Federal do Acre

H222m

HANISCH, Cleide Vilanova. **As marcas da oralidade nas produções escritas dos alunos da Escola de Ensino Médio Dom Henrique Rüth.** 2009. 91f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco-AC, 2009.

Orientador: Prof. Dr. Milton Chamarelli Filho

1. Oralidade, 2. Produção textual, 3. Escrita, I. Título

CDU 808.55

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

**CLEIDE VILANOVA HANISCH**

**AS MARCAS DA ORALIDADE NAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DA  
ESCOLA DE ENSINO MÉDIO DOM HENRIQUE RÜTH**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Letras – Linguagem e Identidade, área de Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMIDORA**

---

Prof. Dr. Milton Chamarelli Filho  
Universidade Federal do Acre –  
Campus Cruzeiro do Sul

---

Profa. Dra. Verônica Maria Kamel de Oliveira  
Universidade Federal do Acre

---

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício  
Universidade Municipal de São Caetano do  
Sul

02 de setembro de 2009.

Rio Branco  
2009

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
1.1 OS MOTIVOS DO ESTUDO.....	13
1.2 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	18
1.3 DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DO ESTUDO E DA METODOLOGIA.....	18
1.4 A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO.....	19
1.5 O CONTEXTO DA PESQUISA.....	23
1.5.1 Cruzeiro do Sul, a educação em foco.....	23
1.5.2 A escola.....	25
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>29</b>
2.1 LÍNGUA FALADA VS LÍNGUA ESCRITA.....	32
2.2 ESPECIFICIDADES.....	36
2.3 O CORPUS.....	44
2.3.1 O gênero escolhido: textos dissertativos.....	44
2.3.2 Elementos presentes nas tabelas.....	47
2.3.2.1 Expressões coloquiais.....	47
2.3.2.2 Repetição.....	48
2.3.2.3 Clichê ou chavão.....	48
2.3.2.4 Gírias.....	49
2.3.2.5 Marcadores conversacionais.....	50
2.3.2.6 Elipse.....	51
2.3.2.7 Anacoluto ou ruptura de construção.....	51
2.3.2.8 Frases inacabadas.....	52
2.3.2.9 Uso de anáfora.....	52
2.3.2.10 Uso dos modalizadores.....	53
2.3.2.11 Uso de pronomes e/ou verbos sem referência anterior explícita.....	53
2.3.2.12 Uso do subjuntivo relacionado a um possível leitor.....	53
<b>3. ASPECTOS DE ORALIDADE NO <i>CORPUS</i>.....</b>	<b>55</b>
3.1 EXPRESSÕES COLOQUIAIS.....	55
3.2 REPETIÇÃO.....	59
3.3 CLICHÊ OU CHAVÃO.....	62
3.4 GÍRIA.....	64
3.5 MARCADORES CONVERSACIONAIS.....	66
3.6 ELIPSE.....	69
3.7 ANACOLUTO OU RUPTURA DE CONSTRUÇÃO.....	70
3.8 FRASES INACABADAS.....	72
3.9 USO DA ANÁFORA.....	74

<b>3.10 USO DOS MODALIZADORES.....</b>	<b>76</b>
<b>3.11 USO DE PRONOMES E/OU VERBOS SEM REFERÊNCIA ANTERIOR EXPLÍCITA.....</b>	<b>78</b>
<b>3.12 USO DO SUBJUNTIVO RELACIONADO A UM POSSÍVEL LEITOR.....</b>	<b>80</b>

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>82</b>
----------------------------------	-----------

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>88</b>
--	-----------

<b>ANEXOS.....</b>	<b>91</b>
--------------------	-----------

Anexo A – Proposta de Ensino da escola

Anexo B – Produções Textuais

Anexo C – Termo de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa –  
CEP/UFAC



*Uma espécie de canto me ocasiona  
Respeito as oralidades.  
Eu escrevo o rumor das palavras.  
(Manoel de Barros – O livro das ignoranças)*

À Stefan, pelo apoio incondicional.  
À Ana e Pedro, pelo amor, carinho e estímulo.  
Amo vocês!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai, que me deixou ser.

Ao Professor Doutor Milton Chamarelli Filho, por sua imprescindível e competente orientação.

Ao meu esposo, pela cumplicidade, compreensão e paciência em todos os momentos difíceis dessa jornada.

Aos meus filhos, minha razão de ser, pelo amor e motivação constante.

À minha família, por sua colaboração em todos os momentos.

À professora Mestre Ivanete Cerqueira, pelo incentivo inicial.

À Luiza e Cristiane, pela acolhida e ajuda valiosa que me deram durante minha estadia em Rio Branco.

À Maria José, ao seu esposo Paulinho e aos seus filhos Gustavo e Isadora, por serem pessoas maravilhosas comigo.

À amiga Célia Pires, pelo incentivo em todos os momentos.

Aos colegas de Mestrado, Aelissandra, Amilton, Girlane, Grassinete, Ibernnon, Italva, Kelce, Manoel, Osvaldo e Rossemildo pelo apoio e estímulo.

À professora Leidisséia Castro, por sua colaboração fundamental em ceder os textos dissertativos, objeto de estudo da pesquisa.

Aos alunos da turma 2º C da escola de Ensino Médio Dom Henrique Rüth, sujeitos desta pesquisa.

Ao professor Rodrigo Queiroz, pelo apoio.

Obrigada!

## RESUMO

O presente estudo tem como objetivo descrever as marcas da oralidade que se manifestam nas produções escritas produzidas pelos alunos do Ensino Médio da escola Dom Henrique Rüth. Elegemos como *corpus* os textos dissertativos por acreditarmos que os alunos, nessa fase escolar, já tenham o domínio básico dos recursos lingüísticos que a língua lhes oferece, ou seja, já saibam produzir um texto de acordo com suas especificidades. Inicialmente, apresentam-se algumas reflexões sobre a oralidade, bem como o contexto em que foi realizada a pesquisa. Na segunda parte do estudo, faz-se um apanhado descritivo das especificidades das modalidades falada e escrita da língua, que auxiliam nas reflexões e posicionamentos assumidos ao longo do estudo. Em seguida, ampliam-se os pressupostos teóricos relativos aos aspectos de oralidade selecionados pela pesquisa. Na terceira, procede-se à análise das ocorrências nos textos dissertativos, no que tange a presença de expressões coloquiais, repetição, clichê ou chavão, gírias, marcador conversacional, elipse, anacoluto ou ruptura de construção, frases inacabadas, uso de anáfora, uso de modalizador, uso de pronomes e/ou verbos sem referência anterior explícita e uso do subjuntivo relacionado a um possível leitor. Nas considerações finais, destaca-se que por falta de familiaridade com a escrita e de conhecimento a respeito das especificidades da língua escrita e oral, o aluno transfere sua experiência com a fala para a escrita.

Palavras – chave: Oralidade, produção textual, escrita.

## **ABSTRACT**

This study aims to describe the markers of orality in written texts produced by high school students from Dom Henrique Ruth High School. The corpus of the study were the written text productions in the argumentative genre, because we believe that in this scholar phase the high school students have the basic ability of linguistic resources given by the mother tongue, or rather they produced a text with its own characteristics. Firstly, we present some reflections about orality as well the contextualization of the research. Secondly, we described the specificities of spoken and written modalities of the language that supported us in the reflections and points of view throughout the study. Then, we raised the theoretical framework related to the aspects selected to this research. Thirdly, we analyze the occurrences into the argumentative texts concerning to colloquial expressions, repetition, clichés, slangs, conversational markers, ellipses, anacoluthon and the ruptures, unfinished sentences, the use of anaphora, the use of mobilization, the use of pronouns and/or verbs without a previous clear reference and the use of subjunctive related to a possible reader. In the conclusion, we emphasize the lack of familiarity with the written text and the knowledge in respect to written and oral language of the high school students who transfer their experiences from speaking to writing.

**Key words:** orality, textual production, written

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar as marcas de oralidade em textos dissertativos, produzidos por alunos da 2ª série da escola de Ensino Médio Dom Henrique Rüth. Os textos selecionados, 42 no total, foram redigidos em 2008.

A escolha por esse gênero se deu por acreditarmos que os alunos, nessa fase escolar, já tenham o domínio básico dos recursos lingüísticos que a língua lhes oferece, ou seja, já saibam produzir um texto de acordo com as suas especificidades.

As relações entre fala e escrita e suas possíveis diferenças sempre foram um tema que nos instigou muito, por isso a proposta de nosso trabalho foi buscar as marcas de oralidade na escrita. A concepção de que existe supremacia da escrita em relação à fala é muito antiga. Saussure (2002, p. 34) coloca que a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal.

Na expectativa de proporcionarmos a esta investigação uma compreensão conveniente ao bom senso, estruturaremos a dissertação aqui apresentada em três capítulos.

No primeiro capítulo de nosso trabalho, apresenta-se a *Introdução*: os motivos do estudo; a definição do problema, do objetivo e da metodologia; a importância do estudo e o contexto da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta a *Fundamentação Teórica*. Nela procuramos fazer diferenciações mais específicas entre fala e escrita, apresentando as características próprias de cada uma dessas modalidades da língua. Posteriormente tratamos do *corpus*, sendo que primeiramente procuramos conceituar o texto dissertativo, para depois tratar especificamente dos textos, objetos de nossa análise.

Em seguida procuramos focar as especificidades do *corpus*, para isso pareceu-nos conveniente fazer uma descrição das ocorrências mais comuns selecionadas, explicando-as, a fim de que quando o leitor se depare com as mesmas nas tabelas, já tenha em mente a sua explicação, alguns autores que a estudem etc.

No terceiro capítulo *As marcas de oralidade no corpus* encontra-se toda análise, a qual foi feita por meio de tabelas. Como mencionamos anteriormente, selecionamos as ocorrências mais comuns ao longo dos textos e organizamos as tabelas mostrando o número do texto, a linha em que tal registro foi encontrado e o trecho propriamente dito.

Abaixo de cada tabela apresentamos uma análise lingüística, na qual tratamos das ocorrências encontradas, descritas anteriormente.

Por fim, apresentamos as conclusões de nossa análise, as considerações finais do trabalho, a bibliografia específica do *corpus* e a de leituras gerais e os anexos.

Deste modo, confiamos que este trabalho possa contribuir aos estudos das relações oralidade/escrita, assim como uma leitura mais crítica da coloquialidade nos textos dissertativos.

### **1.1 Os motivos do estudo**

Ao trabalhar com a produção escrita de alunos da Escola de Ensino Médio Dom Henrique Rüth, em Cruzeiro do Sul - Acre, desde 1996, inúmeras dúvidas, reflexões e preocupações, relativas a essa área dos estudos da linguagem têm sido uma constante em nosso cotidiano profissional.

A decisão de investigar as manifestações ou vestígios da oralidade nas produções escritas (cf. anexo) desses alunos nasceu, por um lado, da curiosidade de saber como é tratado esse tema na escola e, por outro lado, da consideração de que “o texto escrito não é mais soberano e que, tanto quanto a escrita, a fala tem sua própria maneira de organizar, desenvolver e transmitir informações, o que permite que se a tome como fenômeno específico” (MARCUSCHI, 1993, p. 4).

Embora existam muitas pesquisas realizadas sobre a língua falada, tanto nas ciências humanas como nas ciências sociais, pouco sabemos sobre ela. Na nossa região, a necessidade de um estudo aprofundado a respeito do assunto e o favorecimento de um levantamento de dados da oralidade, presentes nas produções escritas, levou-nos ao presente trabalho.

Assim, impulsiona-nos a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as teorias de texto falado, dos processos de produção textual, das estratégias empregadas para tal fim, tanto na modalidade falada como na escrita, visando atingir a eficácia como orientadora, interlocutora e co-participante na produção de textos – sobretudo escritos – no âmbito do Ensino Médio.

Em tese, alunos do Ensino Médio detêm conhecimentos tais que lhes permitem razoável desenvoltura tanto na recepção como na produção de textos. Pelos anos de escolarização, pelas oportunidades cotidianas de contato com variados gêneros textuais, é de se esperar que conheçam e, de preferência, dominem variantes tanto da modalidade falada como da escrita, já que essas duas modalidades são imprescindíveis na sociedade atual.

No entanto, ao longo dos anos em sala de aula, percebemos que, embora a maioria dos alunos apreciasse as aulas de Língua Portuguesa, boa parcela deles não conseguia produzir textos segundo os padrões formais da escrita. Atribuo isso a diversos fatores, um intriga-nos. O fato de o aluno chegar ao Ensino Médio produzindo textos escritos com muitas marcas de oralidade, desde a simples repetição de elementos até o uso inadequado de conectivos.

Problema possivelmente relacionado ao fato de que esse aluno não consegue perceber em que contextos e condições são usadas a oralidade e a escrita e, portanto, não possui a consciência de que “escrever não é simplesmente ‘imitar a fala’, mas reformulá-la em outra gramática” (FARACO & TEZZA, 2001, p. 111).

O aluno, na maioria das vezes, desconhece o fato de que a língua possui duas modalidades: a oral e a escrita; cada modalidade possui suas próprias regras de realização, suas especificidades, sendo apropriadas, portanto, a uma determinada forma de comunicação. Assim, observamos a dificuldade do aluno para estabelecer relações entre a fala e a escrita. Para ele, é como se estivesse utilizando duas línguas diferentes, visto que organiza seu texto de acordo com os princípios que norteiam a construção de textos escritos; no entanto, nele se encontram estratégias que são mais comuns na fala, por ser a prática social e comunicativa mais utilizada no seu dia-a-dia. Ele tenta transpor para a modalidade escrita as suas reflexões a respeito da modalidade oral, ou seja, faz uso da escrita a partir de sua fala no cotidiano. Conforme Lemos (apud RAMOS, 1997, p. 77): “o estudante faria a mera transferência das regras de uso, subjacentes a sua produção oral, à produção escrita”. Por conta dessas suposições, assume-se que o aluno tem dificuldade em estabelecer a adequação entre fala e escrita.

Desse modo, em Cruzeiro do Sul — município situado em plena selva amazônica, que aspira por desenvolvimento cultural, econômico, social e político, onde homem e a natureza constroem um mundo a sua maneira, numa tentativa de sobrevivência —, o comum é encontrarmos professores de Língua Portuguesa insatisfeitos e frustrados com o desempenho de seus alunos no que diz respeito às produções textuais. Espalham-se as queixas: “[...] os alunos caracterizam-se por um baixo desempenho lingüístico, desprezam a língua, não entendem o que escrevem, escrevem da forma que falam, são incapazes de pensar [...]”. O aspecto mais problemático é que se costuma responsabilizar os próprios alunos por esta situação de caos e, dificilmente, vemo-nos como parte desta engrenagem.

Neste contexto, vejamos o depoimento de uma professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio em Cruzeiro do Sul<sup>1</sup>:

Sou professora de Língua Portuguesa há 10 anos, na Escola de Ensino Médio Dom Henrique Rüth e a cada dia, me deparo em sala de aula com desafios, aos quais prefiro chamar de “desafios de língua”. Muitas são as situações vivenciadas, várias delas trazem aprendizagens, e uma reflexão mais profunda do processo ensino-aprendizagem da língua. Outras repercutem uma criatividade surpreendente que nossos adolescentes e jovens, exploram na hora de escrever os diversos gêneros

---

<sup>1</sup> Por motivos de ordem ética, omitimos o nome da autora do texto.



textuais a que são incumbidos. Quando recebo uma produção escrita em que aparece uma situação de desafio com altos indícios de traços lingüísticos me pergunto: Será que a maioria de meus alunos nunca precisou usar a língua numa situação mais formal? O que fez a escola até aqui para trabalhar essas marcas lingüísticas tão latentes? Sabemos que falar sobre a língua materna e sobre as tarefas desafiadoras cabíveis a qualquer professor comprometido do português padrão, não é fácil, todavia em sala de aula, devemos favorecer um ambiente propício ao ensino da língua, a fim de que nossos alunos desenvolvam sua competência comunicativa satisfatoriamente. Fenômenos lingüísticos sempre vão aparecer, seja através da expressão oral ou escrita, logo temos o papel de corrigi-los de forma adequada para não causar nenhum tipo de constrangimento e de modo a desenvolver sua autonomia e seu senso crítico.

A fala da professora revela-nos uma realidade presente no cotidiano docente: a desconsideração da importância da oralidade para o ensino de Língua Portuguesa, assim ela é vista como erro, uma inadequação que deve ser banida da escrita, já que o aluno deve produzir textos de acordo com os padrões institucionalizados pela escola. Sobre essa realidade, Signorini (2001, p.114) faz a seguinte consideração:

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

É o que podemos verificar através do depoimento da professora quando menciona, por exemplo, “uma produção escrita em que aparece uma situação desafiadora com altos indícios de traços lingüísticos [...], [...] essas marcas lingüísticas tão latentes [...], [...] logo temos o papel de corrigi-los de forma adequada [...]”. A concepção da professora sobre oralidade confunde-se com a concepção difundida pela escola, pois o objetivo de ambas é a produção de textos puros, sem os vestígios dessa modalidade, no entanto, esquecem esclarecer ao aluno as especificidades do texto oral e escrito. Ocorre o que Corrêa (1997, p.144) denomina de “o esquecimento lingüístico-pedagógico da heterogeneidade da escrita”.

As conseqüências de tal situação, certamente, não são as melhores: os estudantes não gostam de estudar a própria língua e conseqüentemente produzir textos; a norma culta é desrespeitada por um aluno da 1ª série do Ensino Médio da mesma forma que um universitário do curso de Letras; a escola parece não conseguir lidar com os conflitos lingüísticos.

Envolvidos por tal realidade e testemunha de tantos dissabores em relação à língua materna, especialmente às dificuldades dos alunos no que se refere à produção de textos, passamos os nossos anos de magistério aspirando pela elaboração de um estudo que saciasse

nossa sede de conhecer melhor as relações entre a escrita e oralidade. Desta forma, não foi difícil estabelecer, com clareza, o título para esta dissertação de mestrado: *As Marcas da Oralidade nas Produções Escritas dos Alunos da Escola de Ensino Médio Dom Henrique Rüth.*

Signorini (ibidem, p. 98), diz-nos que a escrita em que há “interferência” do oral no escrito, apresenta um hibridismo não aceito pelas instituições escolares e acadêmicas. Sabemos que, diante disso, quando a língua falada é considerada como desprestigiada, essa escrita híbrida passa a ser vista como objeto não significativo, como não atuante em nenhuma situação de comunicação, portanto invisível na esfera pública.

Corrêa (ibidem, p.164), ao trabalhar a heterogeneidade como constitutiva da escrita, acrescenta que essa “interferência” do oral no escrito é caracterizada no contexto escolar como um ruído indesejável que deveria ser extirpado de uma escrita vista negativamente como híbrida, considerada nesse contexto como índice de baixa escolaridade, já que ela reflete as características do dialeto do aluno.

Assim, entendemos que é extremamente importante trabalhar pedagogicamente com as diferenças e semelhanças entre essas duas modalidades (oralidade e escrita) da língua em diferentes níveis, para que a escola possa, então, a partir da modalidade oral de que o aluno é portador, encontrar meios mais eficazes que venham subsidiá-lo na aprendizagem do padrão escrito.

A condição básica para que a Escola possa realizar tal aprendizagem é respeitar a variedade de língua que cada um traz de sua comunidade social de origem, do seu grupo social, e que permanecerá utilizando nas situações em que essa comunidade esteja envolvida. É preciso, portanto, que a modalidade escrita seja ensinada como mais uma modalidade a ser aprendida, sem que isso signifique o desprestígio e a desconsideração pela modalidade oral que cada indivíduo carrega em sua bagagem cultural. Castilho (2004, p. 13), por exemplo, defende a necessidade de se inserir nos programas de língua portuguesa informações a respeito da linguagem oral, afirmando que:

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

Nessa perspectiva, concebemos então que a oralidade, enquanto prática social comunicativa e enquanto possibilidade de usos da língua no cotidiano tem um papel no ensino de língua. Porém, o que observamos, é que a escola, muitas vezes, impõe ao aluno um modo de falar e conceber o mundo, complicando-lhe o aprendizado e distanciando-lhe do objeto do conhecimento, a língua, dificultando, assim, o seu exercício da cidadania.

Assim, na prática, o professor perde a oportunidade de ampliar a visão sobre a língua na convivência de variedades de usos, tornando-se um limitador, um castrador; alguém que mostra apenas um caminho: o da norma culta via escrita. Ele deixa de mostrar todo um leque de riquezas, de possibilidades e de usos que a língua permite e, com isso, perde a oportunidade de tornar o aluno “poliglota dentro de sua própria língua” (BECHARA, 1985, p. 14), ou seja, capaz de usar a língua plenamente.

Tal perspectiva está claramente presente na concepção de muitos escritores modernos. Britto (1997, p. 14), por exemplo, ao trabalhar as concepções de língua e de gramática nas produções didáticas, afirma: “não faz sentido insistir que o objetivo da escola é ensinar o chamado português padrão. O papel da escola deve ser o de garantir ao aluno acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela”.

Franchi (2002, p. XII), ao relatar a experiência de superação de problemas textuais em crianças de 3ª série da periferia acrescenta que o aluno, do ponto de vista do uso da língua, deve adequar sua variedade lingüística à linguagem que normalmente não é a sua, nem a de seus pais, nem a de sua comunidade, mas a única oficial da escola, a única certa. Tudo o que na linguagem dele não corresponda às normas é corrigido e estigmatizado pelo professor.

Desse modo, precisamos mobilizar-nos no sentido de estruturar procedimentos metodológicos inovadores e criativos para o ensino de idioma pátrio, pois o professor de Língua Portuguesa deverá ser aquele que reúne condições para propiciar aos alunos situações de ensino e aprendizagem da língua.

Tamanha tarefa é reservada ao professor de Língua Portuguesa. Contudo, na maioria das vezes, este não é preparado para tal; ele quase sempre recebe uma formação deficiente de uma escola também deficiente e, portanto, estará incapacitado para trabalhar a língua de uma forma consciente e libertadora. Isso resultará em alunos não preparados para enfrentarem o mundo lingüístico-cultural-social em que estão inseridos.

Foram situações desse tipo que nos motivaram a entrar nesta investigação. Porque, para a nossa concepção de educadora, os problemas que decorrem de uma má prática do ensino de Língua Portuguesa é motivo suficiente para realização de uma pesquisa como esta, uma vez que tais problemas requerem o enfrentamento. Queremos oferecer uma pequena

contribuição para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, esperando possíveis repercussões no ensino aplicado em Cruzeiro do Sul.

## **1.2 Definição do problema**

Os estudos mais recentes sobre o ensino-aprendizagem apontam para a necessidade de definir-se por uma concepção de linguagem que fundamente a prática pedagógica. Essa concepção deve ser o ponto de partida para o ensino de nosso idioma em todos os seus aspectos e, em especial, nas muitas semelhanças e diferenças entre a língua oral e a escrita; um grande desafio presente no processo ensino-aprendizagem de nosso idioma.

Assim, a realidade em que situamos o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, em Cruzeiro do Sul, na Escola de Ensino Médio Dom Henrique Rüth, lócus de nossa investigação, é uma realidade que merece de nós, profissionais do idioma, atenção especial.

Marcuschi (2007) aponta para a necessidade de divulgação e aplicação de conhecimentos sobre as relações entre oralidade e escrita, já que na prática esse conhecimento ainda não foi suficientemente traduzido, possibilitando assim, um melhor aprofundamento a respeito dos usos da língua. Logo, “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários” (ibidem, p. 22). Em meio a essa concepção, propomo-nos trabalhar o seguinte problema de estudo: *que marcas de oralidade se manifestam nas produções textuais dos alunos do Ensino Médio da escola Dom Henrique Rüth?*

À procura de respostas, resolvemos buscar melhor capacitação profissional – mestrado – para tentar elaborar, com fundamentação teórica, um trabalho que nos auxiliasse a esclarecer essa questão e reverter o misto de ansiedade e impotência que acompanha as preocupações dos professores de Ensino Médio, realmente compromissados com a formação de seus alunos cidadãos, através da escola, através da linguagem e do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

## **1.3 Definição do objetivo do estudo e da metodologia**

Partindo das considerações acima, o objetivo geral de nosso trabalho será o de descrever e analisar as marcas de oralidade que se manifestam nas produções textuais produzidas pelos alunos do Ensino Médio da escola Dom Henrique Rüth.

Para concretizar esse objetivo, faremos o levantamento das marcas de oralidade nas produções textuais dos alunos. O estudo será fundamentado em autores como Marcuschi, Castilho, Fávero, Andrade e Aquino, Houaiss (2001), Travaglia (2000), Preti (2004), Vanoye

(1996), Bastos (2001), Platão & Fiorin (2006), Grunig (1990), Mattoso Câmara Jr (1985) e Crystal (2000) entre outros, que argumentam a favor da utilização da língua falada como base para uma nova metodologia de ensino de língua materna. Castilho (1990, p. 121), por exemplo, sugere que “uma ênfase particular deveria ser dada à língua falada, porque esta modalidade retém muitos dos processos de constituição da língua, os quais não aparecem na língua escrita”.

Com referência à metodologia empregada, os passos seguidos consistem: inicialmente, no aprofundamento dos estudos das teorias lingüísticas sobre a oralidade, para um maior embasamento sobre questões concernentes a este tema. A seguir, serão coletadas produções textuais, construídas sob a forma do gênero argumentativo dos alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Dom Henrique Rüth. Na parte prática, proceder-se-á à descrição das marcas da oralidade que se manifestam nas produções textuais, para compor o *corpus* da dissertação. Este *corpus* será analisado à luz das teorias estudadas. Em seguida, proceder-se-á à análise dos dados verificados, registrando-se, por fim, as conclusões dessa pesquisa.

Escolhemos uma turma de 2º ano por acreditarmos que o aluno, nessa fase, devido a um percurso já realizado desde as séries anteriores já deve ter consciência de que a Língua Portuguesa comporta duas modalidades, a escrita e a fala, cada uma com suas próprias regras de funcionamento e apropriadas a um contexto de comunicação. Em segundo lugar, pelo desejo de contribuir para elucidar essa questão, fundamentada em teorias lingüísticas sobre a oralidade.

#### **1.4 A importância desse estudo**

A idéia de que um espaço maior nas aulas de língua deva ser dedicado ao uso da linguagem oral está hoje no centro das atenções. Assim, cremos que o processo de produção de texto escrito possa ser afetado positivamente e assumimos o texto falado como ponto de partida para se chegar à produção do texto escrito. E, como nenhuma nova proposta pode ser bem sucedida sem referência a um contexto no qual ela se materializa, faz-se necessário identificarmos quais marcas de oralidade manifestam-se nas produções escritas dos alunos de Ensino Médio da escola Dom Henrique Rüth.

Nesse sentido, Marcuschi (1993, p. 10) lembra-nos que a língua falada “representa uma dupla proposta de trabalho: por um lado, trata-se de uma missão para a ciência lingüística que deveria dedicar-se à descrição da fala e, por outro lado, é um convite a que a escola amplie seu leque de atenção”. Isto demonstra o quão é relevante o papel da língua falada no momento da aquisição da escrita.

Entendemos que a importância de trabalhar-se com a oralidade dá-se, de um lado, porque o aluno já sabe falar quando chega à escola e por outro, ela influencia diretamente a escrita nos primeiros anos escolares. O aluno entra para a escola com um bom potencial lingüístico, apenas relativamente distante da norma culta já que o oral é identificado com o registro coloquial, e quase não se trabalha o oral como culto. Nesse sentido, diz-nos Travaglia (2000, p. 53):

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

Sabemos, no entanto, que esse potencial não é aproveitado pela escola que chega a discriminar e até a marginalizar os alunos. Contudo, esta instituição deveria ser a primeira a respeitar a bagagem lingüística do aluno e partir dessa realidade para seu trabalho pedagógico. Reforça a nossa opinião a fala de Biber (apud MARCUSCHI, 2007):

Certamente em termos de desenvolvimento humano, a fala é o status primário. Culturalmente, os homens aprendem a falar e, individualmente, as crianças aprendem a falar antes de ler e escrever. Todas as crianças aprendem a falar (excluindo-se as patologias); muitas crianças não aprendem a ler e a escrever. Todas as culturas fazem uso da comunicação oral; muitas línguas são ágrafas. De uma perspectiva histórica e da teoria do desenvolvimento, a fala é claramente primária.

É bom lembrarmos que, mesmo considerando a escrita como um elemento de sobrevivência na sociedade atual, continuamos como bem afirmou Ong (1982), povos orais. Isso porque a oralidade nunca desaparecerá e vai continuar sendo um instrumento usado com a finalidade comunicativa. E, enquanto prática social própria do ser humano, não será substituída por nenhum outro princípio científico. Ela sempre será o elemento chave responsável pela nossa entrada na racionalidade e fator de identidade de uma coletividade. Também pode levar à discriminação de seus usuários, uma vez que o dialeto identifica a pessoa como pertencente a um determinado grupo social ou a uma determinada comunidade. Parece-nos que a fala, por apresentar uma gama de variações e evidenciar-se como um desvio da norma, tem caráter identificador. Nesse sentido, a identidade pode ser considerada como um tipo de desvio da norma dita padrão.

Porém, estamos conscientes das dificuldades que existem no tocante à valorização da linguagem oral no contexto escolar, uma vez que o aluno é parte atuante de um meio onde não há o hábito de valorizar e respeitar a variedade de língua que trouxe de sua comunidade de

fala. Sabemos que, na sociedade, o grupo que é economicamente privilegiado e detém o poder social distingue o dialeto culto, base para a linguagem escrita, como forma boa, correta de usar a linguagem. E, por isso, estamos procurando cooperar, de forma efetiva, para a reversão da situação, propondo o presente estudo.

Num estudo deste gênero, os maiores beneficiados certamente serão os alunos e professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio que terão suas necessidades e interesses atendidos, à medida que estamos procurando elaborar um trabalho altamente inserido na realidade local dos mesmos. Sendo assim, estarão esses alunos, na verdade, na condição de protagonistas de um processo que os levarão a refletir sobre a língua que utilizam tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita.

É importante também ressaltarmos que esta investigação é gratificante para nós, pois o ponto de partida é a vivência de dezesseis anos que temos com o ensino de Língua Portuguesa em Cruzeiro do Sul.

E, por fim, um dos primeiros fatores a serem considerados para que esta investigação faça sentido pode ser encontrado na experiência daqueles que vivenciaram e vivenciam o ensino de Língua Portuguesa aqui ou em qualquer outro lugar do Brasil. Um poema, *Aula de Português*, de um dos maiores poetas da literatura brasileira, Carlos Drummond de Andrade, oferece-nos indicações sobre uma dessas experiências:

A linguagem  
Na ponta da língua,  
Tão fácil de falar.  
E de entender.

A linguagem  
Na superfície estrelada de letras,  
Sabe lá o que ela quer dizer?  
Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,  
e vai desmatando  
o Amazonas de minha ignorância.  
Figuras de gramática, aqui-páticas,  
atropelam-me, aturdem-se, seqüestram-me.

Já esqueci a língua em que comia,  
em que pedia para ir lá fora,  
em que levava e dava pontapé,

a língua, breve língua entrecortada  
do namoro com a prima.  
O português são dois; o outro, mistério.

(Andrade, C. D. de. *Boitempo II*)

Considerando esta percepção de vivência com o ensino de Língua Portuguesa na escola, percebemos que a língua que se ensina, é bem diferente e distante daquela que se usa no cotidiano. Esta, evidenciada na primeira estrofe, é extremamente familiar e conhecida “está na ponta da língua” e é “fácil de falar e entender”. Enquanto a outra, aquela apresentada pela escola, na estrofe seguinte, não é familiar, é vista como incompreensível: “sabe lá o que ela quer dizer”? De um lado, o português falado e do outro, o português ensinado nas escolas com suas regras gramaticais e nomenclatura específica.

Acrescentamos ainda, que, de acordo com essa percepção, o resultado dessa outra língua não é o seu aprendizado. Pelo contrário, é, antes de tudo, o reconhecimento de que não se sabe essa língua. É o distanciamento e o estranhamento da língua do cotidiano. É o que o aluno “sente na pele” ao chegar à escola, ao descobrir que, no seu dia-a-dia, utiliza-se de uma língua bem diferente daquele trabalhada pela escola. Lemle (apud RAMOS, 1997), por exemplo, diz-nos que é “essa postura repressiva da escola em relação aos falantes do dialeto não-padrão, que leva ao emudecimento de grande parte dos alunos e à indisposição para identificar-se com o ensino institucionalizado”.

Conforme a experiência acima, o Português que se usa e o Português que se ensina não coincidem. É como se fossem dois mundos tentando sobreviver numa única realidade, onde sempre vence o mais forte. Britto (ibidem, p. 30), mostrando-se conhecedor de tal experiência, escreve:

De fato, a primeira coisa que vem à cabeça quando se fala em saber português, particularmente em ambiente escolar, é a idéia do domínio de um conjunto de regras categóricas e explícitas que determinam como é que se deve falar e escrever. Daí porque a frase *eu não sei português* só faz sentido, quando dita por um falante nativo de português, tomando-se como referência a gramática da escola.

Foi a partir de questões, como as que mencionamos acima, que nos propusemos a elaborar esta investigação; pois é pesquisando, investigando a realidade dos fatos que nós podemos responder às perguntas que nos instigam a produzir conhecimento, naquilo que diz respeito à relação entre oralidade e escrita e descobrir: quais as marcas de oralidade que mais se manifestam nas produções escritas dos alunos do Ensino Médio?

## **1.5 O contexto da pesquisa**

### **1.5.1 Cruzeiro do Sul: a educação em foco**



Cruzeiro do Sul, a cidade onde desenvolvemos a nossa pesquisa, fica localizada no oeste do Acre. É atualmente, a segunda maior cidade do estado do Acre e a mais desenvolvida da Região<sup>2</sup> do Juruá.

É a capital do Juruá, considerada como um dos pólos turístico e econômico do Estado. Tem seus encantos para mostrar, como: igarapés, praias de areias claras e finas, rios e a vegetação selvagem da floresta. Além disso, é cercada por construções e monumentos que simbolizam e guardam a história e a grandeza do seu povo.

Segundo o censo do IBG de 2008, a atual população de Cruzeiro do Sul é de 86.392 mil habitantes. É formada principalmente pelo índio, e pelos nordestinos que vieram à região em grande número no início do século XX para a extração da borracha. Também é forte na região a presença dos sírio-libaneses, que chegaram à região como comerciantes. Recentemente, a região tem recebido imigrantes peruanos.

Distante cerca de 710 quilômetros da capital, Rio Branco é ligada por rodovia, através da BR- 364. No entanto, o acesso terrestre é muito difícil, limitado apenas ao verão amazônico, principalmente nos meses de julho, agosto e setembro. Para minimizar o isolamento decorrente do difícil acesso terrestre, a cidade conta com um moderno Aeroporto Internacional que realiza vôos regulares.

A economia da região gira em torno da exploração da madeira e da farinha que é considerada o principal produto da atividade econômica local.

Em relação à educação, foi bastante influenciada pela Igreja Católica, exemplo disso, a chegada em 1938 das Irmãs Dominicanas alemãs, fundadoras do Instituto Santa Terezinha, escola particular para meninas que funcionava em regime de internato, considerada um marco na educação de Cruzeiro do Sul. Mais tarde, também foram fundadas outras escolas de cunho religioso como o antigo Seminário Espiritano e hoje escola São José, dentre outras.

Desde então, com o desenvolvimento do município, a educação expandiu-se em todos os níveis, sobretudo no ensino infantil, fundamental e médio. Desse modo, novas perspectivas foram traçadas para atender à demanda crescente. E hoje, a Secretaria de Estado de Educação vem realizando nos últimos anos um grande esforço no intuito de melhorar o sistema educacional de modo a oferecer aos profissionais da educação as condições necessárias para o desenvolvimento de práticas educativas capazes de proporcionar uma formação em sintonia com a realidade do aluno. Nessa perspectiva, a participação dos alunos nas avaliações de qualidade realizadas pelo INEP (ENEM, SAEB e Prova Brasil) aponta para duas conclusões:

---

<sup>2</sup> Denomina-se Região ou Vale do Juruá a área que compreende os municípios de Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Marechal Thaumaturgo e Porto Wálter.

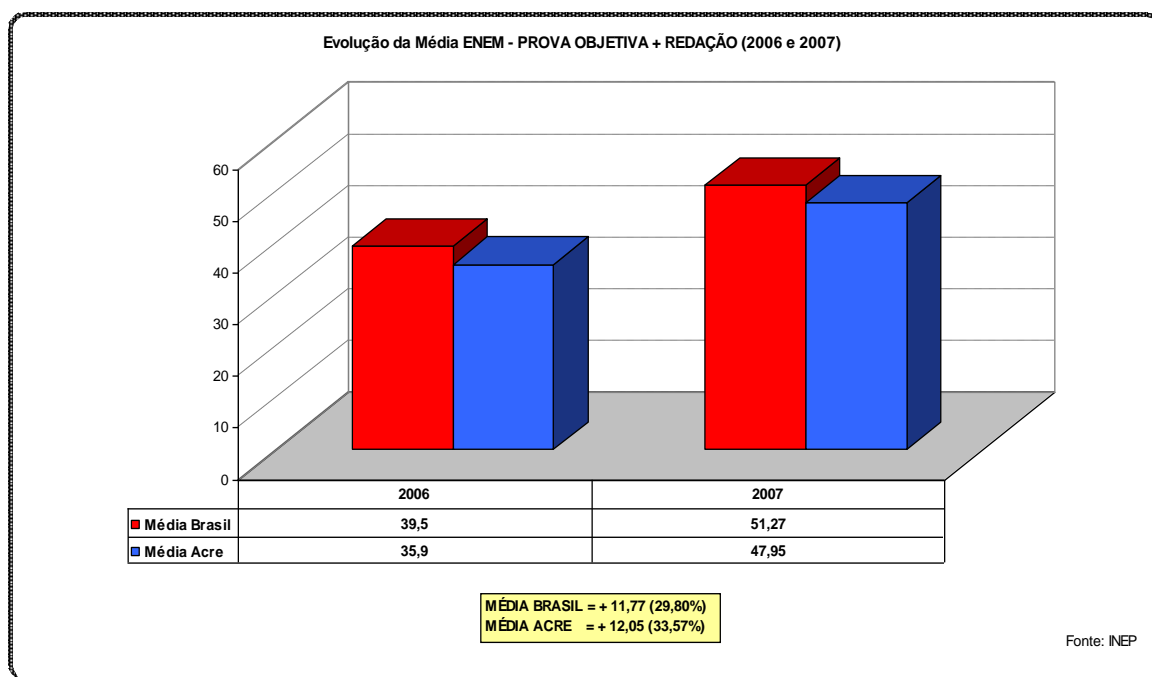
a primeira é que está melhorando os indicadores e os alunos estão aprendendo mais e a segunda é que o sistema educacional precisa continuar avançando para atingir e manter níveis satisfatórios de qualidade. No que diz respeito ao Ensino Médio, isso é bem visível quando se observa o desempenho dos alunos nas provas do ENEM, por exemplo, na escola Dom Henrique Rüth, lócus da pesquisa, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido para atingir esses níveis satisfatórios de qualidade. O gráfico abaixo ilustra com propriedade a evolução da média ENEM do ano de 2006 para 2007.

É consenso que os alunos de Ensino Médio precisam melhorar as habilidades de leitura e escrita. Entretanto, para garantir que eles aprendam mais e melhor no tempo em que permanecem na escola é necessário reforçar os investimentos na melhoria das atividades na sala de aula. Para que isso ocorra, o governo vem investindo na qualidade do ensino através de cursos de Formação Continuada aos professores, especialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Dentre as iniciativas, pode-se citar o curso de Letramento ocorrido recentemente e outro denominado Gestar que está em andamento no presente momento.

O material didático desses cursos é elaborado em consonância com os Referenciais Curriculares do Estado, os quais se constituem como ponto de partida para o debate pedagógico na escola e, ao mesmo tempo em que orienta o planejamento do ensino permite, a partir da prática docente, sua reconstrução e aperfeiçoamento constante. Abaixo, expomos o gráfico da evolução da média do ENEM, nas provas objetivas e de redação no Estado do Acre<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Solicitamos o resultado detalhado do desempenho das escolas de Cruzeiro do Sul à Secretaria Estadual de Educação, mas o mesmo não nos foi fornecido.



A partir do gráfico acima, observa-se que o percentual de aumento das médias das provas do Estado Acre foi considerável (12, 05%), mas não podemos indicar que houve uma mudança substancial no rendimento das escolas de Cruzeiro do Sul porque o gráfico não contempla a distinção, em termos percentuais, entre os municípios.

Outro marco no desenvolvimento do campo educacional, diz respeito à implantação do Campus da UFAC em 1989, com o Curso Letras – Vernáculo e Inglês, formando inúmeros profissionais nestas áreas e trazendo benefícios culturais e educacionais para a população do Vale do Juruá. Hoje o Campus encontra-se em plena expansão abrigando inúmeros cursos, nas mais diversas áreas, como por exemplo, Biologia, Enfermagem, Pedagogia, Educação Indígena, Engenharia Florestal, dentre outros.

### 1.5.2 A escola

Nossa pesquisa foi realizada em uma escola pública, Dom Henrique Rùth, no município de Cruzeiro do Sul, Estado do Acre. É uma escola de três turnos destinados a estudos do Ensino Médio.

Está situada a Rua do Purus nº 611, Bairro João Alves. Foi entregue à população de Cruzeiro do Sul no dia 28 de setembro de 1996, na festa dos 92 anos do município. Vale lembrar que esta foi a segunda escola pública de Ensino Médio da cidade. Com capacidade para 2400 alunos e construída segundo uma arquitetura especialmente criada para as condições da região, dispõe de 15 salas de aulas e ainda espaçoso bloco administrativo, uma cantina, um auditório, um biblioteca, um laboratórios de informática, um laboratório de

Ciências, um sala ambiente, banheiros masculino e feminino incluindo um para deficientes e muito espaço para a convivência dos estudantes. A estrutura possui ainda áreas que favorecem à locomoção de alunos com necessidades especiais.

É mantida pelo governo do Estado do Acre, através da Secretaria Estadual de Educação. Recebe o recurso do PDDE, que é aplicado na compra de material didático/pedagógico, material de limpeza e higienização, manutenção, conservação e pequenos reparos.

Recebeu o nome “Dom Henrique Rùth” em homenagem ao bispo alemão emérito de Cruzeiro do Sul, responsável por um sólido trabalho educacional desenvolvido na região. Além da sua contribuição na educação do Vale do Juruá, Dom Henrique Rùth desenvolveu vários trabalhos sociais em prol dos mais necessitados dessa longínqua região amazônica.

Atualmente, a escola funciona no sistema de semestralidade e é dirigida por uma Equipe Gestora, eleita através do voto direto e secreto da comunidade.

O quadro docente da escola é constituído por cinquenta profissionais, sendo sua grande maioria formada em Letras e Pedagogia pelo Campus universitário da UFAC, em Cruzeiro do Sul. E o número dos professores de Língua Portuguesa perfaz um total de dez, todos formados em Letras - Vernáculo.

Muitos professores da escola têm especializações ao nível *lato senso*. No entanto, nenhum tem mestrado ou doutorado. E, completando o quadro de profissionais que atuam com os alunos, a escola conta com uma equipe de apoio, entre coordenadores, bibliotecários, auxiliar de secretaria, digitador e vigia, perfazendo um total de 18 membros.

A equipe gestora realiza, ao longo do ano, encontros pedagógicos quinzenais com os professores para planejamento das disciplinas. Nesse planejamento, os professores são distribuídos por áreas e discutem o conteúdo a ser trabalhado, os quais são divididos por séries e unidades. Discutem, também, as atividades e projetos a serem desenvolvidos de acordo com o conteúdo.

Em relação à proposta de ensino de Língua Portuguesa (cf. anexo), a escola apresenta como objetivo geral e norteador de todas as ações, “permitir ao estudante o pleno domínio dos recursos de leitura e escrita da língua portuguesa a fim de ampliar sua capacidade comunicativa e sua percepção para as várias possibilidades de leitura do mundo em que se insere” (2009, p.3) e como objetivos específicos, “identificar em um contexto os elementos da comunicação; identificar as funções da linguagem utilizar o padrão culto da língua, fazendo uso de normas gramaticais relacionadas à ortografia, morfologia, sintaxe e semântica; desenvolver e identificar o parágrafo como unidade de composição do texto dissertativo;

reconhecer e empregar a coerência e a coesão em parágrafos e em textos dissertativos; elaborar textos dissertativos argumentativos, descritivos, narrativos, etc.; ler e interpretar textos de diversos gêneros” (ibidem).

Esses objetivos (geral e específico) são comuns a todas as séries e a partir deles são elaboradas as propostas específicas a cada série com conteúdos, competências, habilidades, estratégias, carga horária e avaliação. Interessa-nos, em particular, a proposta da segunda série, visto que o *corpus* em análise constitui-se de textos pertencentes a esta série. Esta é norteada por quatro competências, a saber:

Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua moderna, geradora da organização do mundo e da própria identidade;  
 Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando texto/contexto mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção, recepção (interlocutores participantes da criação e propagação das idéias e escolhas e tecnologias disponíveis);  
 Recuperar, pelo estudo do texto literário, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas no eixo temporal e espacial;  
 Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordo e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestadas na forma de sentir, pensar e agir na vida social.

E por inúmeras habilidades, dentre elas:

Reconhecer, no texto ficcional, as classificações preservadas e divulgadas, no eixo espacial e temporal, e atribuir-lhes significados;  
 Compreender, reconhecer e identificar as classes de palavras relacionadas a categoria de pessoa no texto;  
 Reconhecer as regras gramaticais da língua escrita, pesquisar dicionários e gramáticas;  
 Estabelecer diferenças entre os variados gêneros e tipos textuais, relacionando-os e atribuindo-lhes novos significados;  
 Confrontar opiniões diferentes sobre um mesmo fato;  
 Reconhecer os elementos constitutivos da narrativa e seus contextos;  
 Reelaborar o texto de diferentes maneiras;  
 Interagir com textos que defendam pensamentos distintos sobre um determinado assunto;  
 Compreender o texto literário como forma instituída de construção do imaginário;  
 Reconhecer concepções e modos de pensar envolvidos no processo de produção da arte literária, de diferentes épocas, comparando-as entre si, a partir de referências do presente.  
 Reconhecer o uso da língua também como atividade social realizada com determinadas finalidades e interesses;  
 Identificar os e constituintes da situação de comunicação em seus múltiplos aspectos e analisar suas características;  
 Compreender e produzir textos dos diversos gêneros, orais e escritos, ficcionais e não-ficcionais, identificando a sua organização e os elementos que os constituem;  
 Reconhecer as relações de sentido dos elementos formais na leitura e utilizá-los na construção de novos textos.

Os conteúdos estudados nesta série compreendem a literatura (Romantismo ao Simbolismo); gramática (as dez classes gramaticais, termos essenciais, integrantes e

acessórios da oração) e produção textual (gêneros textuais como o cartaz, a mesa redonda, o conto, a notícia, a entrevista, a reportagem, o anúncio, a crítica e o editorial).

Esses conteúdos são organizados de acordo com o livro didático (Português: linguagens de William R. Cereja e Thereza C. Magalhães) utilizado na escola. É uma coleção composta por três volumes, correspondente a um para cada série. Cabe ao aluno usá-lo e devolvê-lo ao final do semestre.

A referida proposta segue as orientações dos Referenciais Curriculares: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, elaborados pela Secretaria de Estado de Educação.

Assim, de acordo com a exposição acima, a proposta de ensino de Língua Portuguesa para a segunda série contempla a mobilização de recursos lingüísticos, considerados nesse contexto, como a ferramenta essencial para a produção do texto escrito, elemento central no ensino. Salientamos que, ao longo da proposta, a única referência à oralidade está na habilidade cuja preocupação é a compreensão e produção de diversos gêneros reconhecendo sua organização e os elementos lingüísticos que os constituem.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Sabemos que a escola historicamente caracterizou-se pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola, em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, banalizando o fracasso escolar.

Nessa perspectiva, a produção escrita dos alunos carregadas de marcas típicas da oralidade tem sido desprestigiada na escola, uma vez que essa modalidade de uso da língua é vista como lugar do “caos”, sendo por isso, tratada de modo marginal. Há, portanto, uma valorização da escrita, independente do meio que a produz e exclui-se, em contrapartida, o registro oral.

Contudo, cremos que as modalidades oral e escrita não constituem uma dicotomia do certo e errado que muitas vezes é postulada e ensinada na escola; ao contrário, concretizam-se por intermédio de textos que se podem considerar em um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual, pois influenciam-se mutuamente e estão imbricadas uma na outra, de tal modo que temos textos orais muito próximos da modalidade escrita e textos escritos que se aproximam da fala (cf. MARCUSCHI, 1997).

Na verdade, são realizações de uma gramática única, mas com peculiaridades e diferenças acentuadas. Portanto, o professor, no seu exercício diário, com os alunos do Ensino Médio, tem a obrigação de respeitar essas diferenças. Inclusive ele deve aproveitar a riqueza dessas diferenças que muitas vezes são marcas de identidade, para desenvolver um trabalho exploratório e enriquecedor, visto que ele tem, em situações concretas, os exemplos da diferença.

No entanto, segundo Alves (2006), o respeito para com a diferença na escola ainda é pouco praticado e muitos são os mecanismos que são utilizados para ofuscar as expressões da diferença em seu cotidiano. A reflexão sobre o que é a diferença na escola e as razões que alimentam posturas pedagógicas excludentes que ainda hoje permeiam práticas educacionais, coloca-nos em proximidade com os estudos de Silva (2000, p. 83) segundo o qual:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos qual o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. [...]

O recorte permite inferir a respeito do termo, principalmente se remeter a ele o caráter contextual da prática docente. Assim, não é preciso pesquisar exaustivamente para percebermos o quanto a escola já se empenhou em implementar ações homogeneizadoras, como, por exemplo, a imposição da norma padrão como única possibilidade de uso da língua, para assim moldar seus alunos, no sentido de sua adequação à ordem social, buscando forjar seus hábitos, interesses e motivações. Por essa ótica, a diferença para o professor, ao invés de ser vista em sua positividade, coloca-se, muitas vezes, como barreira no encontro com seus alunos, aqueles com os quais não tem apenas um encontro casual, mas que permanecem em sala de aula, várias horas ao dia e muitos dias ao ano, talvez por isso a diferença tenha provocado, na escola, tantos embates.

Silva (ibidem, p. 74), ao conceituar a identidade como “aquilo que se é: sou brasileiro, sou negro, sou estudante”, deixa transparecer que ela é algo positivo, afirmativo. No entanto, a identidade e a diferença mantêm uma íntima relação de dependência mútua, uma vez que só posso dizer que sou acreana porque há outros seres que me servem de parâmetro. Elas constituem-se em resultado da produção simbólica e discursiva, numa relação simultânea de positividade e negatividade.

Dessa forma, identidade e diferença estão intrinsecamente ligadas à representação. Se esta é entendida como um modo de atribuição de sentido, como um sistema lingüístico e cultural, então, ela assimila as características próprias da linguagem, que são a instabilidade, a indeterminação e a ambigüidade. Logo, se a existência e o sentido da identidade e da diferença estão condicionados à representação, conseqüentemente, assim como a linguagem, elas também são instáveis.

Sampaio (2006), em artigo que socializa e discute os limites e possibilidades de uma ação pesquisadora que procura, com as professoras, investir na construção de um currículo escolar que mude o foco de um pressuposto de semelhança para o reconhecimento da diferença, diz-nos que a diferença, por ser uma forma de complexidade, anuncia imprevisibilidade e indeterminação nos processos educativos, gerando sentimentos de apreensão e incerteza nos tempos e espaços escolares marcados pela busca da homogeneidade. Sob este ponto de vista, as associações estabelecidas entre diferença e caos,



diferença e turbulência, sinalizam impossibilidade de ensino e aprendizagem. Por esse motivo, a diferença deve ser evitada, silenciada e até apagada. Assim, a heterogeneidade real de sala de aula, rica característica dos processos sociais, passa a ser negligenciada pela escola. Nesta perspectiva, esse aluno, que apresenta no texto um modo peculiar de usar a linguagem, manifesta na escrita marcas da oralidade que precisam de correção, de normalização; precisam estar “prontos” (homogeneizados) para se encaixarem em uma situação de aprendizagem.

Tal perspectiva, presente também na concepção de Ferre (2001, p. 196), que ao propor uma reflexão sobre identidade, diferença e diversidade, a partir do discurso pedagógico, esclarece que

Na verdade, a diferença, o desvio, a inclinação até o não idêntico, que conforma a intimidade de cada um, nos afasta da identidade que os outros nos dão e, no mais íntimo de cada qual, talvez todos saibamos que não somos ninguém. Não obstante, a educação impõe, a si mesma, o dever de fazer cada um de nós alguém; alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós .

Foucault (1991), em *História da loucura*, problematiza a lógica que alimenta a busca pela padronização, mostrando como nos constituímos, indiretamente, através da exclusão de tantos outros: criminosos, prostitutas, idosos, loucos, deficientes. Exclusão esta que se presta a confirmar o status distintivo de um e a “normalidade” do outro, partindo da premissa de que o que está em desacordo com o diferente é sempre o outro. Assim, a necessidade de a tudo uniformizar parece prestar-se muito mais à satisfação de nossa busca de identidade, da nossa homogeneidade, enquanto “grupo de pessoas normais”, ou seja, é na exata medida em que caracterizamos a outra pessoa como desviante, que assumimos nossa suposta normalidade.

Desse modo, não podemos esquecer que a própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre outras coisas, fixar quem somos nós e quem são os outros (VEIGA-NETO, 2001, p. 111). Bem sabemos de quantos e tão criativos mecanismos de que a escola já se utilizou, para restituir a ordem e manter a padronização; padronização esta compatível com um modelo de sociedade pretensamente racional, que personificou, por muito tempo, o sistema educacional. Bem sabemos o quanto os professores, desempenhando seu papel civilizatório, de controle, de restituição da ordem, representam esta racionalidade.

Frente a estas referências perguntamos: que dinâmica precisará ser instaurada para que esta escola, e a sociedade, como todo, possam incluir a cada um com suas especificidades?

Toda essa discussão a respeito da diferença, da identidade, do cotidiano escolar, espaço de complexidade, multiplicidade, incerteza e possibilidades, é de incomensurável importância para a ampliação do entendimento do objeto da presente pesquisa, pois ela proporciona maior entendimento sobre as construções identitárias nessa vasta região amazônica.

## 2.1 Língua falada vs língua escrita

Para os propósitos de nosso trabalho, faz-se necessário que busquemos fundamentos teóricos sobre alguns tópicos que serão analisados, para tanto, consideramos os confrontos, as influências e reciprocidade que fazem a língua falada e a língua escrita se interpenetrarem a partir de seus usos. Fundamentamo-nos, portanto, em teorias que contemplam alguns fenômenos lingüísticos que envolvem a língua falada e escrita. São eles que geram estudos e fomentam reflexões sobre a comunicação humana, na medida em que supõem que a oralidade se situa em oposição à cultura escrita, mas sempre num contexto de complementaridade.

A língua falada e a língua escrita têm, evidentemente, histórias distintas, pois são duas modalidades que representam processos criativos diferentes, com resultados também diferentes, embora o sistema que as regem seja o mesmo.

Há diversos estudos que visam analisar as diferenças que existem entre língua falada e língua escrita. Segundo Marcuschi (2007), alguns estudiosos como Bernstein (1971), Labov (1972), Halliday (1985) e, em um primeiro momento, Ochs (1979), vêem as relações entre fala e escrita dentro de uma dicotomia. Nessa perspectiva das dicotomias, fala e escrita são separadas em dois blocos, cada qual com suas propriedades, como podemos verificar no quadro abaixo, citado por Marcuschi (ibidem, 27):

<b>Fala</b>	<b>vs</b>	<b>Escrita</b>
contextualizada		descontextualizada
dependente		autônoma
implícita		explícita
redundante		condensada
não-planejada		planejada
imprecisa		precisa
não-normatizada		normatizada
fragmentária		complexa

Observamos que essa é uma visão restrita sobre as duas modalidades da língua, pois, de acordo com esses estudos, não há nada em comum entre a fala e a escrita. Além disso, observamos também que esse tipo de apreciação deixa de levar em conta o contexto em que ambas ocorrem, pois as dinâmicas que envolvem essas duas modalidades são completamente diferentes. Por isso, é natural que as características também o sejam. A fim de esclarecer os problemas para os quais estamos apontando, podemos observar que a língua falada é tida, de acordo com a perspectiva das dicotomias, como não-planejada e não normatizada, enquanto a língua escrita é planejada e normatizada. É importante salientar que o planejamento da língua falada é menor, porém não inexistente. Ela apresenta as próprias regras, com uma sintaxe mais flexível, mas isso não significa que ela seja fragmentada. Esses estudiosos deixam de considerar outros traços que influenciam a língua falada e complementam o texto conversacional. Tais traços são chamados de prosódicos, paralingüísticos ou não-lingüísticos.

De acordo com Fávero, Andrade, Aquino (2003, p. 44) os traços prosódicos – a entonação, as pausas, o tom de voz, o ritmo, a velocidade, os alongamentos de vogais, etc. – são elementos que servem para organizar coerentemente o discurso e reforçar as intenções comunicativas. Os paralingüísticos – o riso, o olhar, a gesticulação – são traços fundamentais na “interação face a face, na medida em que estabelecem, mantêm e regulam o contato entre os participantes” (ibidem, p. 45).

Marcuschi (2007) acrescenta ainda outras perspectivas que também visam analisar as diferenças entre fala e escrita, como a visão culturalista, a variacionista e a sociointeracionista. Cremos que é de extrema importância para esse trabalho a exposição de cada uma dessas visões de forma sucinta. Salientamos que essas três visões, embora apresentem características diferentes, têm em comum o fato de não serem tão radicais como a visão das dicotomias, que coloca as línguas falada e escrita em pólos opostos.

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

<b>Cultura oral</b>	<b>vs</b>	<b>Cultura letrada</b>
pensamento concreto		pensamento abstrato
raciocínio prático		raciocínio lógico

atividade artesanal	atividade tecnológica
cultivo da tradição	inovação constante
ritualismo	analiticidade

Tem como principais representantes Olson (1977), Scribner & Cole (1981), Ong (1986, 1982) e Godoy (1977, 1987). Para eles, a escrita representa um avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos e, dessa forma, uma evolução nos processos de pensamento, que medeiam entre a fala e a escrita.

Já a perspectiva variacionista focaliza não a distinção entre fala e escrita, mas as variedades lingüísticas em contextos educacionais. Salienta que tanto a fala como a escrita apresentam língua padrão e não-padrão, língua culta e coloquial e norma padrão e não padrão. Por isso, tal perspectiva apresenta um pensamento muito mais ideológico do que lingüístico. Para ela, é como se todos os falantes de uma língua soubessem diferenciar as situações em que deveriam usar a língua culta e a língua coloquial, a língua padrão e a não-padrão. No entanto, na prática, sabemos que isso não ocorre com as pessoas de baixa formação escolar, pois, muitas vezes, a única variedade que essas pessoas apresentam é a não-padrão, a língua coloquial. Conforme Marcuschi, podem-se apontar como seguidores desta linha de pensamento no Brasil: Bortoni (1992, 1995), Kleiman (1995) e Soares (1986).

Por último, temos a perspectiva sociointeracionista, a qual focaliza em um mesmo quadro o que a fala e a escrita apresentam, como a dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade. De acordo com Marcuschi (ibidem, p. 32), essa visão trabalha fala e escrita dentro da perspectiva dialógica.

O autor esclarece ainda que este modelo tem a vantagem de perceber com maior clareza a língua como fenômeno interativo e dinâmico, voltado para as atividades dialógicas que marcam as características mais salientes da fala. Ressaltamos que essa perspectiva não apresenta os preconceitos mostrados pelas visões anteriores, todavia tem um baixo potencial explicativo e descritivo dos fenômenos sintáticos e fonológicos da língua, como também das estratégias de produção e compreensão textuais. Orienta-se numa linha discursiva e interpretativa.

Essa perspectiva concebe a língua falada e escrita dentro de um *continuum*. Tem como principais representantes Preti (1991, 1993), Koch (1992), Marcuschi (1986, 1992, 1995) e Urbano (2000). Marcuschi (ibidem, p. 34) esclarece que as diferenças entre essas duas

modalidades de língua não são óbvias nem lineares, pois refletem um constante dinamismo fundado num *continuum*.

Entendemos que as modalidades oral e escrita concretizam-se por intermédio de textos em um *continuum* das práticas sociais de produção textual. Dentro desse *continuum* há variações da formalidade (+ formal, - formal). Assim, essas modalidades influenciam-se mutuamente e estão imbricadas uma na outra, de tal modo que temos textos orais muito próximos da modalidade escrita e textos escritos que se aproximam da fala. Essa observação está ligada à prática social de cada falante. Por exemplo, um padre, no seu sermão, traz uma fala carregada de marcas da escrita, já um escritor pode estar preocupado em captar na escrita a vivacidade da fala, ou, se pensarmos, por exemplo, em texto falado em aula na universidade ou em uma conversa entre amigos, temos exemplos de uso da modalidade falada, no entanto, cada qual com suas próprias peculiaridades.

Sobre essa complementaridade entre fala e escrita, Marcuschi (ibidem, p. 16) faz a seguinte consideração:

Hoje [...] predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares ao contexto das práticas sociais e culturais. Uma vez adotada a posição de que lidamos com práticas de letramento e oralidade, será fundamental considerar que as línguas se fundam em usos e não o contrário. Assim, não serão primeiramente as regras da língua nem a morfologia os merecedores de nossa atenção, mas os usos da língua, pois o que determina a variação lingüística em todas as suas manifestações são os usos que fazemos da língua.

Acreditamos que os estudos que concebem a relação entre fala e escrita num *continuum* sejam mais coerentes, pois não têm a preocupação apresentada pelas *perspectivas dicotômicas* (MARCUSCHI, 2005, p. 27) de apenas apontar as diferenças existentes entre elas, ao contrário, considera que dependendo da situação de uso, essas modalidades de língua podem estar mais próximas, sem deixarem de apresentar as próprias especificidades.

É justamente sob a perspectiva apontada acima sobre os usos e não sobre as regras de língua, que se pautará o nosso trabalho. Veremos, dessa forma, que ambas as modalidades não se excluem, nem formam uma dicotomia. Escrita e oralidade são, portanto, práticas e usos da língua com características próprias, mas não são dois sistemas diferentes.

Sendo assim, ao longo de nosso trabalho, será de grande importância o estudo da oralidade, principalmente no que diz respeito às diferenças entre a língua falada e escrita.

## 2.2 Especificidades

Sabemos que a linguagem é uma faculdade humana e tem um caráter histórico e social. E, por meio dela, o homem se comunica, convive com seus pares e se posiciona na sociedade. Desse modo, está sujeita a regras estruturais e sociais no seu funcionamento.

A linguagem utilizada pelo homem apresenta duas modalidades: a falada e a escrita. Ambas pertencem ao mesmo sistema, o sistema da Língua Portuguesa, porém, no processo de produção, apresentam certas diferenças: por exemplo, o falante nas situações mais espontâneas quando usa a língua, não está preocupado com as regras que a regem e, para fazer-se compreender, faz uso de diversos meios além do verbal. O processo de criação de um texto falado e escrito não é o mesmo, por isso, o resultado é diferente.

Desse modo, essas modalidades apresentam diferenças, as quais se manifestam em todos os níveis de estruturação do enunciado lingüístico. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2003, p. 69), de modo geral, discute-se que ambas apresentam distinções porque diferem nos seus modos de aquisição; nas condições de produção, transmissão e recepção; nos meios através dos quais os elementos estruturais são organizados.

A escrita é uma modalidade artificial da língua, quer dizer, não nascemos sabendo escrever, e é de desenvolvimento relativamente recente. Como vivemos numa sociedade letrada, não nos damos conta desse caráter artificial da escrita, mas isso parece claro quando pensamos que muitas línguas no mundo são ágrafas. Seu aprendizado não é natural, exige mais do que ficar exposto ao texto escrito, exige destreza manual e técnica no seu uso; não apresenta os recursos extralingüísticos de que a fala dispõe. Nessa modalidade de uso da língua, tudo precisa ser explicado, pormenorizado para que o leitor entenda o texto. Demanda, assim, um esforço maior de precisão. A pontuação, por exemplo, é um dos expedientes que o escritor usa para tentar representar o texto falado no escrito. Ela sugere algumas características da língua falada, como pausas, entonações, a melodia da frase e, dessa forma, possibilita ao escritor obter alguns efeitos expressivos, embora parcialmente.

Já a língua falada, é a nossa língua natural. Quando dizemos que o homem tem aptidão natural para o uso da linguagem, estamos sempre referindo-nos à realização oral pela qual todas as línguas existem e, em virtude da qual, aprendemo-la pelo simples contato com outros falantes. Por isso, ela é considerada um patrimônio e privilégio de todos, ao passo que a língua escrita não o é. A fala é a forma mais primitiva da comunicação humana, e, por meio dela, todo homem entra em contato com o mundo e interage com os seus semelhantes; já escrita só é acessível aos que ingressam na escola. Com efeito, vivemos em uma sociedade em

que a cultura da escrita é valorizada e essa cultura funciona como elemento utilizado para distinguir sociedades culturalmente mais desenvolvidas.

Essas duas modalidades de usos da língua, apesar de pertencerem ao mesmo sistema, têm suas próprias especificidades. Kato (1995, p. 41) esclarece que:

A escrita apresenta similaridade e diferenças formais com a fala, sendo estas decorrentes das diferentes condições de produção e aquelas devidas ao fato de serem ambas - a escrita e a fala – realizações de uma mesma gramática, e de poderem codificar os mesmos objetivos retóricos.

Outra característica de extrema relevância diz respeito ao contexto em que a situação de uso das línguas falada e escrita se encontra. A língua falada mantém uma profunda vinculação com as situações em que é usada. A comunicação oral normalmente se desenvolve em situações em que o contato entre os interlocutores é direto: na maioria dos casos, eles estão em presença um do outro, num lugar e momento que, por isso, são claramente conhecidos. Quando se diz *eu, aqui, agora*, por exemplo, o ouvinte sabe quem está falando, que lugar é *aqui* ou quando é *agora*. Essa situação reflete-se na forma e no conteúdo da mensagem. Sobre isso, Rodrigues (2003, p. 21) afirma-nos “[...] todo evento de fala acontece num contexto situacional específico, aqui entendido como o ambiente extralingüístico: a situação imediata, [...]”. Já a língua escrita precisa dispor para o leitor todas as informações a respeito do componente situacional, para compensar essa ausência da situação. Assim, é preciso recriar a cena enunciativa e a situação de interlocução, para que o leitor saiba, por exemplo, quem está falando, que dia é, quando alguém diz *hoje*, e para que compreenda os sentidos relacionados à situação.

Por isso, na conversação — o gênero mais usual da língua falada — os interlocutores estão em presença um do outro, incorporando, sem problemas, os dados da realidade imediata. Segundo Faraco & Tezza (1992, p.114), este é um aspecto fundamental, pois falamos diante de *alguém*, e a simples presença física desse “alguém” determina grande parte do que falamos. Já, na escrita, os interlocutores estão em ausência, embora o escritor pressuponha a existência do leitor.

A fala utiliza-se de um arsenal de recursos que não são fônicos, tais como a mímica, as expressões faciais, corporais e os gestos; até o olhar, em certos contextos, é mais revelador do que qualquer palavra. Recursos estes que a tornam mais expressiva.

Além disso, a língua falada faz uso de algumas estruturas gramaticais bem diferentes da escrita. Fazem parte da natureza da fala: exclamações, onomatopéias, frases inacabadas, repetição, rupturas de construção (anacoluto), omissão de termos, vocabulário coloquial ou

familiar, o que sugere uma despreocupação com as regras gramaticais, ao contrário da escrita, em que há preocupação com o bom uso da língua. A maioria dos usuários sabe como usar a língua, mesmo não tendo consciência das regras da gramática. Enfim, a língua falada possui liberdade para transmitir pensamentos, já a escrita não dispõe de tal liberdade.

Na fala, os períodos são mais curtos e simples. Na escrita, são mais longos e complexos. O texto escrito divide-se em parágrafos, capítulos etc., que contêm unidades de sentido. O texto falado é recortado em turnos, isto é, nas intervenções de cada interlocutor, e ainda apresenta falas simultâneas e sobreposições (MARCUSCHI, 1997, p. 23).

Examinando-se ainda a literatura lingüística a respeito das distinções entre fala e escrita, verificamos que há aspectos específicos que dizem respeito ao grau de planejamento de ambas as modalidades. O produtor do texto escrito planeja o que vai escrever e o faz sem a interferência do leitor, que está distante dele. Ele planeja verbalmente o que vai escrever e como vai dizer, faz uma escolha dos termos usados, imaginando a situação de comunicação. Há um planejamento prévio tanto do tema quanto do aspecto lingüístico discursivo, frutos da criação prévia, sujeita a correções. Assim, a língua escrita pressupõe a articulação das idéias e de aspectos lingüísticos.

Em relação ao texto falado, o planejamento normalmente não é prévio e é sempre parcial, pois sua produção dá-se no próprio momento da interação, dentro de uma co-produção entre o falante e seu interlocutor. Pode-se, às vezes, planejar o tema, porém, sua produção é feita passo a passo e sujeita às circunstâncias. É, portanto, produzido simultaneamente ou quase simultaneamente ao ato da fala.

No que se refere ao planejar ou não o que se vai dizer, Urbano (2006, p. 133) explica:

[...] no texto falado, na falta de um intervalo temporal entre a produção cognitiva e a oral, não há, em princípio, como planejar **previamente** o texto, sendo ele planejado apenas **localmente**, durante sua própria produção, de forma geralmente imperceptível ao ouvinte, enquanto, em relação ao texto escrito, havendo um intervalo de duração teoricamente opcional, há suficiente possibilidade de planejamento prévio do texto antes da sua execução<sup>4</sup>.

No texto escrito, o produtor dispõe de mais tempo para pensar sobre o que vai escrever e como vai escrever, assim como a pessoa que lê vai dispor de mais tempo para compreender o que foi escrito. O produtor rascunha, revisa e reescreve a escrita quantas vezes julgar necessário e, ao final, o leitor vê o texto acabado sem ter conhecimento de suas

---

<sup>4</sup> Grifos do autor.



reformulações. Ao contrário do texto falado, que é espontâneo, está sempre em andamento e não possui rascunho.

De acordo com Urbano (idem, ibidem), em relação ao planejamento, a produção do texto escrito subdivide-se em duas etapas e dois tempos: o tempo da atividade mental (geração ou busca de idéias) e o tempo da prática verbal (realização lingüística efetiva). E o texto assim produzido é transmitido *a posteriori*.

Chafe (apud FÁVERO; ANDRADE; AQUINO, 2003) confere uma outra distinção entre as duas modalidades, esta diz respeito a diferenças no processo de escrever e falar. A língua escrita, por resultar de um ato de produção lento, editável e planejado, caracteriza-se pela integração e distanciamento, ao contrário da língua falada que se caracteriza pela fragmentação e envolvimento, por ser planejada localmente, de natureza espontânea e ocorrer num ambiente de interação social. Por isso, nessa modalidade, há um envolvimento maior de um interlocutor no texto do outro. Eles colaboram, envolvem-se no processo de elaboração do texto, dizem que compreenderam, concordam com a continuação da fala etc.

Segundo Dias (1996), na língua falada o envolvimento, dá-se por meio da ocorrência de alguns fenômenos, tais como: presença do discurso direto; uso de pormenores; emprego de expressões que visam ao monitoramento do canal de comunicação pelo falante; presença de marcas de primeira pessoa; ênfase maior sobre agentes e ações do que sobre estados e objetos; ênfase sobre pessoas e seus relacionamentos; concretismo e conotação. Para Rodrigues (2003), esse envolvimento pode dar-se entre o falante consigo mesmo, com o ouvinte ou com o tópico em desenvolvimento.

Assim, na língua falada há interação, pois existe envolvimento entre os interlocutores, embora também exista interação na escrita, já que o escritor, ao produzir seu texto, escreve para alguém e é a *imagem* desse alguém que vai determinar, de certa forma, o que vai ser dito no texto.

No entanto, é na língua falada que a interação se realiza completamente, pois os interlocutores estão ocupando o mesmo espaço, ao mesmo tempo, e essa interação ocorre por meio do diálogo. Quem dialoga quer ser entendido imediatamente por parte de quem ouve e, para que isso aconteça, é necessário que haja interação entre emissor e receptor. Sobre esse aspecto, nada nos parece mais claro para explicar a noção de interação verbal do que o trecho que se segue de Bakhtin (2006, p. 117):

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para

alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

A interação é a realidade fundamental da linguagem, seja falada, seja escrita. Não tem como pensarmos em discurso sem interação. Ela é algo fundamental para a vida.

Sabemos que uma conversação natural tem como objetivo principal a interação entre o falante e o ouvinte de forma que se estabeleça a compreensão entre eles.

Desse modo, sem que haja qualquer planejamento prévio, a conversação entendida aqui como “atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios do cotidiano” (FÁVERO, ANDRADE & AQUINO, 2003, p.15), ocorre de forma organizada e espontânea. Marcuschi (1997, p.15) ao analisar a organização elementar da conversação, apresenta para ela cinco características constitutivas que considera fundamentais: “(a) interação entre pelo menos dois falantes; (b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; (c) presença de uma seqüência de ações coordenadas; (d) execução numa identidade temporal; (e) envolvimento numa “interação centrada”.

Assim, num evento dialógico onde, pelo menos dois falantes interagem de forma centrada, uma série de fatores pode prejudicar a conversação. Dentre eles, destacamos: pausas, hesitações, falas simultâneas ou sobrepostas, truncamentos, interrupções, etc. A presença desses fatores no processo interacional vai indicar se o diálogo é simétrico ou assimétrico.

Quando os interlocutores participam da conversação em condições de igualdade - não só de tomar a palavra, mas também de escolher o assunto, direcioná-lo e estabelecer o tempo de participação - temos um diálogo simétrico. Os interlocutores procuram contribuir efetivamente para o desenvolvimento desse ato dialógico, pois há engajamento em relação ao objetivo e ao assunto expostos. É o caso das conversações do dia a dia.

Com relação à afirmação de condições de igualdade no diálogo simétrico, sabemos que isso é pouco verdadeiro, pois as condições socioeconômicas e culturais ou de poder entre os indivíduos deixa-os em diferentes condições de participação no diálogo.

Entretanto, se um dos interlocutores domina a conversação, temos, então, uma conversação assimétrica em que um deles não faz o revezamento de fala, mas assume uma posição de ouvinte, concorda com o outro e acompanha o desenvolvimento do falante que

comanda o diálogo. Ela ocorre quando um dos interlocutores domina a conversação e acaba conduzindo o diálogo. Segundo Marcuschi (ibidem, p. 16), diálogos assimétricos são aqueles “em que um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s). É o caso das entrevistas, dos inquéritos e da interação em sala de aula”.

Observamos que tanto o texto escrito quanto o falado não apresentam uma amontoado caótico de frases, sem nenhuma ligação entre si. Ambas as modalidades de língua recorrem a elementos de coesão para que as frases tenham sentido. Obviamente, existem diferenças entre esses elementos de ligação que são empregados na língua falada e na língua escrita.

Na língua escrita, os elementos que dão coesão ao texto são recursos verbais lexicalizados e têm função sintática e semântica. Eles são representados por conjunções, advérbios, verbos. Esses elementos podem, na língua falada, perder a sua função original e assumirem função de interação, passando a serem denominados, ao lado de outros, *marcadores conversacionais*.

Na fala, são diversos os tipos de marcadores conversacionais. Há os lingüísticos e não lingüísticos. Os primeiros subdividem-se em verbais e prosódicos. Os verbais podem ser lexicalizados como: *mas, certo? eu acho que*, ou não-lexicalizados como: *hum, hum! Ah!* Já os de natureza prosódica correspondem à pausa, à entonação, ao alongamento, à mudança de ritmo e altura, por exemplo. Somam-se a esses elementos os olhares, risos, gestos, meneio de cabeça, gesticulação, que constituem os não lingüísticos.

Esses elementos, conforme Urbano (2003, p. 98), são de grande frequência, recorrência, convencionalidade, idiomaticidade e significação discursivo-interacional. Não integram propriamente o conteúdo cognitivo do texto, pois a maioria deles são vazios ou esvaziados de conteúdo semântico, portanto, irrelevantes para o processamento do assunto, porém ajudam a construção, a coesão e a coerência do texto falado, especialmente dentro da conversação. São altamente relevantes para manter a interação.

Nas gramáticas normativas esses elementos são classificados como palavras denotativas ou expletivas, expressões de realce, palavras de difícil classificação, apesar da grande ocorrência deles na língua falada como elementos de organização do texto.

São também relevantes as condições de produção para o estabelecimento das relações entre fala e escrita, sem que haja distorções. Segundo Fávero, Andrade, Aquino (2003), são estas que possibilitam a efetivação de um evento comunicativo e são distintas em cada uma das modalidades de uso da língua. As autoras apresentam o seguinte quadro resumitivo:

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

Tais condições de produção são específicas em cada tipo de texto produzido (falado ou escrito) e determinam as formulações lingüísticas apropriadas a cada modalidade. Observamos também que essas condições revelam aspectos próprios de um tipo de texto em comparação a outro e não especificamente diferenças entre essas modalidades.

Fazendo-se ainda considerações sobre a escrita e a fala, é bom frisarmos que muito já se discutiu que a escrita reproduz a fala. No entanto, como já notamos anteriormente, a escrita está longe de representar a fala, embora ambas pertençam ao mesmo sistema. Em contrapartida a esse pressuposto, imaginemos que seria impossível ao lingüista, por exemplo, estudar as línguas mortas como o latim, sem o contato com os antigos textos escritos deixados por esse povo. A perpetuidade da escrita deve-se ao material (papel) e ao prestígio que a sociedade ocidental lhe concedeu, sobretudo a escola onde essa modalidade de língua é a mais

valorizada, em detrimento da fala com toda a sua efemeridade, entretanto, muito mais expressiva.

Nesse contexto, a escrita adquire uma importância que, talvez, ela não mereça, graças justamente ao poder de sua perpetuação. A fala é menosprezada por ser passageira e, por este aspecto, é vista como negativa. A perpetuação da escrita, de um lado, e a dinamicidade da fala, de outro, permite com que o que pareça fraqueza seja retomado como força e a efemeridade da língua falada transforme-se em uma crítica da perenidade da língua escrita.

Em qualquer língua e em épocas distintas, a língua falada sempre foi diferente da escrita pela sua vivacidade, espontaneidade, pela força de expressão, pela liberdade. A escrita esteve presa às regras, aos preceitos, enfim, às normas de cada língua. Assim, essa modalidade tem sua liberdade criadora limitada, pois não possui os recursos expressivos da língua falada, que, por ser mais livre, pode subverter essa exigência de correção que tolhe a língua escrita e a impede de ser mais espontânea.

Embora a língua escrita goze de prestígios, ela recebe influências da língua falada, sobretudo quanto há um certo afrouxamento em relação à gramática prescritiva. Porém, a escrita é menos maleável e criativa do que a fala, que é mais natural e dispõe de outros recursos não verbais que a escrita não tem. Na visão de Urbano (2006, p. 132), a língua falada e a língua escrita, com exceção do traço sonoro/gráfico, não representam, de maneira generalizada, uma dicotomia, mas sim um *continuum*, que faz da língua, tanto oral quanto escrita, terem influências mútuas entre si que se interpenetram.

Entendemos que não se pode pensar em língua escrita sem antes pensarmos na língua falada, que é o princípio de tudo. As condições de existência de ambas, já vistas acima, são diferentes, pois, partimos do princípio de que escrevemos para sermos lidos e falamos para sermos ouvidos.

Desse modo, existem influências entre elas que apontam para uma reciprocidade, isto é, encontramos oralidade na escrita e fatos lingüísticos da escrita na fala. Em certos momentos, há até dificuldades de distinção entre ambas e, a respeito disso, Marcuschi (2007, p. 9) afirma:

Em certos casos, as proximidades entre fala e escrita são tão estreitas que parece haver uma mescla, quase uma fusão de ambas, numa sobreposição bastante grande tanto nas estratégias textuais como nos contextos de realização. Em outros, a distância é mais marcada, mas não a ponto de se ter dois sistemas lingüísticos ou duas línguas, como já se disse por muito tempo. Uma vez concebidas dentro de um quadro de inter-relações, sobreposições, gradações e mesclas, as relações entre fala e escrita recebem um tratamento mais adequado, permitindo aos usuários da língua maior conforto em suas atividades discursivas.

Nessa linha de investigação, Marcuschi (ibidem, p. 42) reforça, concordando com o questionamento sobre a distinção absoluta entre a fala e a escrita e considera que, embora haja um vasto elenco de diferenças possíveis de serem apontadas entre ambas as modalidades, a existência de textos que se situam na faixa do *continuum* é fato:

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o *contínuo das características* que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão no *contínuo das variações*, surgindo semelhanças e diferenças ao longo de *contínuos sobrepostos*<sup>5</sup>.

Há muito tempo os escritores (principalmente os românticos, que reivindicavam maior liberdade criadora) tinham como princípio usar na escrita os recursos expressivos da fala para tornar a escrita mais viva, introduzindo os elementos da língua falada em suas obras, tais como vocabulário mais simples e uma sintaxe menos rígida. José de Alencar, por exemplo, é considerado o fundador da Literatura Brasileira por ter captado justamente os traços de oralidade, presentes em seus romances e temáticas diversificadas.

Constatamos que esses fenômenos de entrelaçamento entre língua falada e língua escrita são cada vez mais comuns tanto em textos literários, como em textos de circulação, como, por exemplo, os jornalísticos, em que a preocupação com a gramaticalidade cede espaço à espontaneidade e à subversão das regras.

De acordo com Kato (op. cit., p. 39), dentro de uma abordagem puramente especulativa, pode-se afirmar que o Brasil ainda privilegia a língua falada que pode permitir uma fuga ao uso fora do controle da prescrição gramatical e, nesta condição, influencia a língua escrita que está sujeita ao conservadorismo da norma.

Tudo o que foi exposto não termina aqui, pois reflete apenas alguns pressupostos sobre as relações entre língua falada e a língua escrita. Toda essa dinâmica e constante mutação fazem da língua falada estar um passo a frente da língua escrita, permitindo-lhe, com isso, ser objeto inesgotável de estudos e pesquisas.

## **2.3 O corpus**

### **2.3.1 O gênero escolhido: produções dissertativas**

O *corpus* de nosso trabalho é composto por textos dissertativos, produzidos pelos alunos da segunda série da Escola de Ensino Médio, Dom Henrique Rüth.

---

<sup>5</sup> Grifos do autor.

Escolhemos esse gênero por acreditarmos que os alunos, nessa fase escolar, já tenham o domínio básico dos recursos lingüísticos que a língua lhes oferece, ou seja, já saibam produzir um texto de acordo com suas especificidades.

O objetivo central da proposta de ensino de Língua Portuguesa da escola é permitir ao estudante o pleno domínio de leitura e escrita, a fim de ampliar sua capacidade comunicativa. Depreende-se, então, desse objetivo que o aluno conheça as especificidades dos gêneros orais e escritos e saibam utilizá-los adequadamente nas mais diversas situações de comunicação. Logo, o conhecimento de textos dissertativos diz respeito a uma das condições que estão pressupostas no currículo escolar.

Segundo Infante (1999, p.158) a vida cotidiana coloca-nos freqüentemente a necessidade de expor idéias, opiniões e pontos de vista. Constantemente, temos de deixar claro às pessoas com quem convivemos aquilo que pensamos sobre determinado assunto. Em alguns casos, precisamos persuadi-las a adotar ou aceitar a nossa forma de pensar. Em todas essas situações e em muitas outras, somos levados a utilizar a linguagem para dissertar, ou seja, organizamos palavras, frases, textos a fim de, por meio da apresentação de idéias e conceitos chegarmos a conclusões.

O referido autor acrescenta ainda que a atitude da dissertação possibilita-nos usar a linguagem a fim de expor idéias, desenvolver raciocínios, encadear argumentos e atingir conclusões. Os textos dissertativos são produto dessa atitude e participam ativamente do nosso cotidiano falado e escrito.

A elaboração de textos dissertativos escritos implica o domínio das formas de funcionamento próprias da língua escrita. Dessa forma, devemos considerar desde a questão ortográfica até a necessidade de suprir recursos expressivos da fala com o uso de um vocabulário mais preciso e de construções sintáticas logicamente organizadas.

Além disso, o texto dissertativo exige conhecimento do assunto que se vai abordar e uma tomada de posição crítica diante desse assunto, ou seja, precisamos de dados, informações, idéias e, também, de opiniões.

A elaboração de um texto dissertativo escrito implica um plano de trabalho que possa satisfazer os objetivos que nos propusemos alcançar.

Existe uma forma já consagrada para a organização desse tipo de texto. Conforme Xavier (2006, p.16) essa forma consiste em estruturar o material de que dispomos em três momentos principais:

Introdução – apresenta o tema a ser discutido, criando condições para que o leitor acompanhe a evolução do texto de maneira gradual e ordenada.

Desenvolvimento – expõe progressiva e encadeadamente o tema através de dados, fatos e informações que vão alimentar os argumentos usados para defender o ponto de vista do autor do texto.

Conclusão – fecha a seqüência de idéias e opiniões desenvolvidas no corpo do texto, apresentando uma proposta de intervenção para a solução do problema discutido ou repetindo (com outra formulação lingüística) a tese proposta na introdução.

Acreditamos que os textos dissertativos que compõem o nosso *corpus* apresentam, na sua maioria, essa estrutura, uma vez que, nas aulas de Língua Portuguesa, ela é priorizada e considerada como uma das condições básicas para a elaboração desse tipo de texto.

Cabe ressaltar que o texto dissertativo possui uma função distinta dos demais tipos de textos. De acordo com Platão & Fiorin (2006), esses textos por serem temáticos, explicam, analisam, avaliam e interpretam os dados da realidade. Por isso, sua referência ao mundo faz-se por conceitos amplos, modelos genéricos, muitas vezes abstraídos do tempo e do espaço.

Com relação à escolha da série, optamos pela segunda série por acreditarmos que o aluno, nessa fase, devido a um percurso escolar já realizado desde as séries anteriores já deve ter consciência de que a Língua Portuguesa comporta duas modalidades, a escrita e a fala, cada uma com suas próprias regras de funcionamento. Assim, no momento da produção textual, espera-se que o aluno manipule adequadamente os recursos lingüísticos que se encontram à sua disposição.

Quanto às condições de produção, as produções textuais foram elaboradas da maneira mais simples possível, dentro do contexto escolar: pedimos à professora que obtivesse textos dissertativos de seus alunos. Ela adotou o mesmo procedimento, isto é, apresentou várias propostas de redação aos alunos e pediu que eles desenvolvessem tais propostas.

O nosso corpus constitui-se de 42 produções textuais dissertativas, aplicadas em uma turma da segunda série do Ensino Médio, no segundo semestre de 2008, para a qual foram sugeridos os seguintes temas:

<b>Temas</b>	<b>Textos dissertativos</b>
1. Sempre lutei muito	1 a 16
2. Na correria do dia a dia, o urgente não vem deixando tempo para o importante	17 a 26
3. A política	27 a 42



Optamos por trabalhar com temas variados por acreditarmos que as marcas de oralidade permeiam o texto escrito, independentemente do tema a ser trabalhado, visto que o aluno, ao produzir o seu texto, muitas vezes não compreende as especificidades da escrita e dessa forma, incorpora à escrita sua experiência com a fala.

É interessante aclarar que não tivemos tempo suficiente para analisar todo e qualquer tipo de marca, por isso achamos conveniente selecionar aquelas que mais chamaram atenção nos textos dissertativos, baseadas em leituras dos seguintes autores: Houaiss (2001), Travaglia (2000), Preti (2004), Vanoye (1996), Bastos (2001), Platão & Fiorin (2006), Grunig (1990), Mattoso Câmara Jr (1985) e Crystal (2000).

### **2.3.2 Elementos presentes nos textos analisados<sup>6</sup>**

Diversos são os recursos que atestam as marcas da oralidade no *corpus*. Como temos a intenção de observar, de maneira sistemática, alguns deles, procuraremos abordar várias categorias que possam revelar o uso desses recursos nos textos dissertativos e destacar a sua expressividade.

Há a ênfase em estruturas e construções de fenômenos próprios da língua falada; porém, como se trata de texto escrito, existe evidentemente, procedimentos e recursos que não podem fugir à norma padrão da língua, comprovando-se, assim, a inter-relação e as influências mútuas que há entre essas duas modalidades.

Vejamos os elementos encontrados por nós na análise do *corpus*.

#### **2.3.2.1 Expressões coloquiais**

Ao analisarmos nossos textos, deparamo-nos com um número considerável de expressões que não poderiam ser classificadas como gírias, como metáforas ou como qualquer outro tipo de ocorrência presente em nossa tabela de análise. Por isso, nossa opção em denominá-las *expressões coloquiais* deu-se em virtude de não encontrarmos nenhuma outra definição para elas. O mais comum é encontrarmos o emprego do termo *coloquial* para designar, dentre outras definições, variante da língua falada em situações informais ou de pouca formalidade (HOUAISS, 2001, p. 763) ou “sem planejamento prévio” (TRAVAGLIA, 2000, p. 54). No nosso caso, usamos expressão *coloquial* para designar a linguagem que o homem comum, do povo, utiliza para se comunicar em seu cotidiano.

---

<sup>6</sup> Todos os elementos abaixo listados serão retomados, a seguir, na análise das produções textuais.

Essas expressões chegam a ser usadas inconscientemente quando uma pessoa usa a língua oral informalmente, pois basta que o seu interlocutor entenda o que se está querendo dizer e o seu objetivo foi alcançado.

Em nossa análise, notamos que essas expressões próprias da língua falada incorporam-se no texto escrito e traduzem com maior naturalidade e expressividades os fatos do dia a dia.

### 2.3.2.2 Repetição

Essa estratégia é própria da oralidade, usada sempre que o falante quer dar ênfase ao que está sendo dito, funcionando também como uma espécie de “apoio conversacional”, pois enquanto repete, obtém um tempo maior para a estruturação do pensamento.

Bastos (2001, p.100), ao analisar a coesão e coerência em narrativas escolares, aponta os seguintes tipos de repetição:

- a) repetições justificadas (para o acréscimo de informações);
- b) repetições em vez do emprego de outros recursos anafóricos;
- c) redundância excessiva em vez de utilização de outros recursos expressivos (como ênfase ou explicação).

Acreditamos que a maioria das ocorrências em nosso *corpus*, corresponda ao segundo tipo de repetição, ou seja, ela ocorre em virtude da ausência do emprego de recursos anafóricos para retomar o que foi dito.

Sugerem Platão & Fiorin (2006, p. 373) que é preciso manejar com muito cuidado a repetição de termos lexicais, pois, se ela não estiver a serviço da criação de um efeito de sentido de intensificação, por exemplo, é considerada uma falha de estilo.

Nas produções textuais que fazem parte de nosso *corpus*, encontramos freqüentemente esse fenômeno, em vez do uso de outros recursos, tais como o uso do sinônimo, hiperônimos e hipônimos ou anafóricos.

### 2.3.2.3 Clichê ou chavão

O clichê ou chavão são palavras ou grupos de palavras repetidos de forma corriqueira e freqüente pelas pessoas, traduzindo um pensamento comum a todas elas, de forma automática. São fenômenos lingüísticos usuais na língua falada e constituem-se como “fórmulas fixas de receituários de esquemas *prêts-à-porter e prêts-à-penser*”, ou *estereótipos lingüísticos*”, conforme conceituação de Blanche Grunig (1990, p. 133).

É de Mattoso Câmara Jr (1985, p.71), a seguinte definição:

Chavão. Palavra ou construção, a que se recorre para maior expressividade, mas que já não tem esse efeito, em virtude do seu abuso; é o termo correspondente ao fr. *clichê* (cf. Marouzeau, 1943,55), aportuguesado para clichê (cf. Academia, 1943, 355). Há chavão em certas fórmulas da linguagem figurada (ex.: astro-rei) na adjunção de certos adjetivos a certos substantivos (ex.: lágrimas amargas), numa ou noutra perífrase (ex.: salso argento para “mar”). No chavão revela-se a impotência de um esforço estilístico. Quando não há esse esforço, mas apenas o displicente emprego de uma palavra, ou construção, usual e inexpressiva, tem-se o lugar-comum.

Ainda sobre o clichê, há aqueles populares que o escritor elabora e/ou recontextualiza, na tentativa de fugir do lugar-comum para buscar expressões mais artísticas. Por exemplo, ao referir-se a destino “sofrido”, o escritor, talvez preferisse a expressão “destino pungente” ao clichê desgastado “destino cruel”. Entretanto, a segunda expressão, justamente pelo registro gasto, é de entendimento imediato.

Em nossos textos, há um número considerável de ocorrências desse tipo, por isso faz-se necessário mencioná-las.

#### 2.3.2.4 Gírias

Denomina-se gíria um conjunto de expressões de tipo popular. É um fenômeno lingüístico originado dessa linguagem popular que se inicia, em determinados grupos, especialmente de ladrões, malandros, vadios, enfim, na marginalidade que não quer ver desvendada a comunicação entre eles. Entretanto, aos poucos, muitas gírias deixam esse caráter marginal e incorporam-se à linguagem corrente. Torna-se de uso constante entre os setores da sociedade, utilizada nas mais diversas situações informais e, praticamente por todos os tipos e níveis sociais.

Segundo Preti (2004, p.65), na linguagem falada espontânea, no dia-a-dia, a gíria constitui um recurso simples para aproximar os interlocutores, quebrar formalidade, forçar uma interação mais próxima dos interesses das pessoas que dialogam. Concordamos com o autor quando ele trata a gíria como um recurso lingüístico, pois, sendo um fenômeno da linguagem, revela, também, as diferenças sociais existentes nos vários agrupamentos humanos.

Apesar de pertencer à língua popular falada e ser de uso comum, a gíria revitaliza o léxico, penetrando na língua padrão, dando-lhe feição menos exigente e lhe oferecendo mais expressividade. É utilizada em vários contextos, sobretudo quando o objetivo principal é chamar a atenção do interlocutor ou, no caso do texto escrito, do leitor.

Enfim, a gíria, como é um produto da língua popular falada e possui um caráter dinâmico e repleto de vivacidade, também influencia a língua escrita.

### 2.3.2.5 Marcadores conversacionais

São elementos que ajudam a dar coesão e coerência ao texto falado, auxiliando e revelando suas condições de produção, articulando, ao mesmo tempo, suas unidades cognitivo-afirmativas e seus interlocutores, ou seja, segundo Urbano (2003, p. 98) “são elementos que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal”. É a situação de interlocução face a face que determina sua utilização.

Em seguida, serão apresentados três diferentes aspectos dos marcadores conversacionais, conforme Urbano (ibidem, p. 99):

A) Em relação ao aspecto formal, encontramos marcadores lingüísticos e não lingüísticos que podem ser considerados da seguinte forma:

Marcadores lingüísticos de duas naturezas:

a) verbais – podem ser lexicalizados (*sabe? eu acho que*) ou não lexicalizados (*ahn, ahn, eh, eh*).

b) prosódicos – a pausa, a entonação, o alongamento, a mudança de ritmo e altura.

Marcadores não lingüísticos ou paralingüísticos – o olhar, o riso, o meneio de cabeça, os gestos.

Urbano apresenta, ainda, uma classificação dos marcadores quanto à forma:

- 1) simples – em que há uma só palavra (*sabe?*);
- 2) compostos ou complexos – formado por duas ou mais palavras (*quer dizer, no fundo*);
- 3) oracionais – palavras compondo orações (*acho que, eu tenho a impressão de que*)
- 4) combinados – formados pela utilização dos dois ou dos três tipos acima relacionados (*mas acho que*).

B) Quanto ao aspecto semântico, esses elementos são vazios de conteúdo semântico, no entanto, são importantes no que se refere à postura do falante em relação ao que está sendo dito, para o falante retomar o turno na conversação, ou para redirecionar o tópico sobre o qual discorre. É o caso de *bem, bom, certo*.

C) Quanto ao aspecto sintático dos marcadores dentro da estrutura, deve-se considerar primeiramente, os verbais, lexicalizados ou não, cujas emissões são completas por si só e, portanto, autônomas, adquirindo deste modo, total independência sintática (*sabe?, certo, né?, ah, eh, uhn uhn etc.*)

Esses marcadores são estratégias próprias da oralidade, pois são totalmente dispensáveis no conteúdo do texto escrito, no entanto, modificam a forma do mesmo, deixando-o com características de uma conversa oral.

### **2.3.2.6 Elipse**

De acordo com Mattoso Câmara Jr (1985, p. 103) é a omissão, numa enunciação lingüística, do termo presente em nosso espírito, porque se depreende do contexto geral ou da situação.

Ainda, de acordo com Mattoso, há elipse:

1) quando a omissão decorre da enunciação em frase anterior (como na resposta a uma pergunta) ou da presença numa situação; ex.: É belo? (Diante de um “quadro”) – É (com a omissão de belo); 2) numa construção sintática em que um vocábulo omitido se deduz de outro vocábulo; ex.: “E, enquanto eu estes canto e a vós não posso,/ sublime Rei, pois não me atrevo a tanto” (Lusíadas, 1, 15), com a omissão de “cantar”.

Assim, na elipse temos a retomada de um termo que seria repetido, mas que é apagado, por ser facilmente depreendido do contexto. É um mecanismo muito utilizado pelos falantes no seu cotidiano. Crystal (2000, p.92) reforça nossa opinião acrescentando que as formas “elípticas” constituem uma característica essencial das conversas do dia a dia, mas as regras que regem sua ocorrência não foram estudadas suficientemente.

Em nossa análise, consideramos a elipse como uma marca de oralidade, visto que traz para o texto as supressões que não são toleradas na escrita e, ao mesmo tempo, reflete mecanismos conversacionais da fala, na medida em que supõe a presença de um contexto (oral) e dos elementos a eles pertinentes.

### **2.3.2.7 Anacoluto ou rupturas de construção**

Segundo Vanoye (1996, p.40), “é grande a ocorrência de anacolutos ou rupturas de construção na língua falada: a frase desvia-se de sua trajetória inicial, o complemento esperado não aparece, a frase parte em outra direção”. É especificidade do texto conversacional.

Crystal (op. cit., p. 25) conceitua anacoluto como um termo da retórica tradicional, algumas vezes encontrado nos estudos lingüísticos do discurso conversacional. Refere-se a uma ruptura sintática em seqüência gramatical, esperada dentro de uma sentença, fato que ocorre quando uma frase começa com uma construção e permanece inacabada.

Cabe-nos ressaltar que, quando usado intencionalmente, seu valor pode ser representativo. Mas, nos textos observados, há poucas ocorrências de anacoluto, no entanto,

convém mencionar que indicam um desconhecimento de princípios básicos da sintaxe ou resultam em distrações do escritor ao produzir frases fragmentadas.

#### **2.3.2.8 Frases inacabadas**

É uma marca própria da oralidade, uma vez que no texto conversacional, o falante tem a possibilidade de mudar de assunto constantemente sem a preocupação de concluí-lo. É natural, a própria situação imediata da fala permite o uso dessa estratégia sem problema algum.

Já a língua escrita exige frases mais logicamente construídas, pois todo texto exige coesão entre as partes, que se interligam uma às outras, garantindo sua unidade global. Não podemos produzir frases inacabadas sob pena de reduzir a aceitabilidade do texto.

#### **2.3.2.9 Uso de anáfora**

O dicionário de Lingüística e fonética (op. cit. p. 45) define anáfora como termo usado na descrição gramatical para o processo de uma unidade lingüística que remete a uma unidade ou significado previamente expressos. Assim, todos os termos que servem para retomar outros, são chamados anafóricos e constituem-se como mecanismos que garantem a concatenação entre as partes de um texto, evitando, por exemplo, a repetição de um mesmo termo ao longo do texto.

São anafóricos os pronomes demonstrativos (este, esse, aquele), os pronomes relativos (que, o qual, cujo, onde), certos advérbios e locuções adverbiais (nesse momento, lá etc.) e os verbos ser e fazer, o artigo definido, o pronome pessoal de 3ª pessoa (ele/ela; o/a; lhe).

Mencionamos, enfim, que a anáfora é um mecanismo lingüístico por meio do qual se aponta ou remete para elementos presentes no texto ou que são inferíveis a partir deste. Portanto, é uma estratégia que o falante lança mão para garantir unidade ao texto e atingir o objetivo que tem em mente numa determinada situação comunicativa.

#### **2.3.2.10 Uso dos modalizadores**

De acordo com Houaiss (2001, p. 1940), diz-se de ou elemento gramatical ou lexical por meio do qual o locutor manifesta determinada atitude em relação ao conteúdo de seu próprio enunciado.

A importância dos modalizadores, segundo Koch (87 p.47), reside no fato de eles colaborarem na construção do sentido do discurso e na sinalização do modo como aquilo que se diz é dito.

Ainda de acordo com a referida autora, um mesmo conteúdo proposicional pode ser veiculado sob modalidades diferentes, como se poderia observar, por exemplo, na gradação: *É necessário que a guerra termine; É possível que a guerra termine. É certo que a guerra termine. É provável que a guerra termine* (idem).

Desse modo, os modalizadores indicam ou consistem numa avaliação ou atitude do sujeito diante daquilo que fala. Eles refletem os vários graus de engajamento do sujeito em relação ao que se diz.

### **2.3.2.11 Uso de pronomes e/ou verbos sem referência anterior explícita**

Essa ocorrência foi encontrada em alguns textos e, como foi mencionado anteriormente, ao produzir um texto escrito, o produtor tem a sua disposição diversos mecanismos lingüísticos que garantem a conexão entre as várias partes do texto, como por exemplo, os pronomes, os verbos, artigos, dentre outros. Assim, o produtor deve ter sempre em mente que o texto desenvolve-se de maneira linear, ou seja, as partes que o formam surgem uma após a outra, relacionando-se com o que já foi dito ou com o que se vai dizer.

No caso dos textos analisados que apresentam essa ocorrência, observamos que o produtor utilizou esses mecanismos (pronomes e/ou verbos) para retomar algo que não foi explicitado anteriormente, acarretando prejuízos ao texto, principalmente pelo fato de ser escrito, visto que esse procedimento de retomar termos ou expressões equilibra o que já foi dito com o que se vai dizer e, é fundamental para se obter a inter-relação entre as partes formadoras de um texto. Enfim, podemos dizer que o texto avança à medida que retoma o que ficou e acrescenta novas informações.

### **2.3.2.12 Uso do subjuntivo relacionado a um possível leitor**

Segundo o dicionário gramatical da língua portuguesa, de Celso Pedro Luft (1970, p.190), subjuntivo é o *modo* (v.) *verbal* em que o sujeito participa afetivamente no processo verbal, desejando-o, ou considerando-o duvidoso, eventual ou mesmo irreal. É o modo de desejo, da hipótese, da dúvida, da irrealidade. Contrasta com o *indicativo* (v.), que é o modo do certo, do existente, da realidade.

O subjuntivo assinala o processo como apenas admitido em nossa mente, como algo desejável, duvidoso, provável. O termo “*subjuntivo*” lembra outro: *subordinativo*. O modo subjuntivo indica, normalmente, uma ação concebida como dependente de outra; por isso ocorre, em regra, em orações subordinadas: *Quero que estudes. Era preciso que voltassem. Quando ele vier nós o convidaremos. Se ele quiser viajaremos.*

Em nosso *corpus* o uso do subjuntivo instaura no texto um efeito de oralidade, visto que sugere a proximidade de um leitor e essa proximidade é típica dos textos orais.



### 3. ASPECTOS DE ORALIDADE NO *CORPUS*

Esse capítulo está destinado à análise do *corpus* do trabalho ora apresentado. Para isso, apoiamos-nos em tabelas, elaboradas por nós para facilitar a visualização das ocorrências, bem como as conclusões da análise.

Ao utilizar as tabelas, tivemos a intenção de elucidar a análise e facilitar a interpretação do leitor, uma vez que tendo o número do texto e o número da linha em que está determinada ocorrência, fica fácil recorrer ao texto e encontrá-la. Sendo assim, abaixo de cada tabela faremos a análise de cada elemento encontrado no *corpus*.

#### 3.1 Expressões coloquiais

Na produção de um texto falado ou escrito, a escolha lexical feita pelo produtor revela o ambiente social em que ele vive, a sua maneira de pensar, o seu modo de viver e, sobretudo, os seus conhecimentos. Essa escolha evidencia os seus interesses e acaba por refletir na seleção que faz de seu vocabulário. É o produtor quem determina, de acordo com o contexto, com o tema e nível lingüísticos, os termos que lhes são pertinentes à produção textual.

Desse modo, ao produzir um texto de acordo com os padrões ensinados pela escola, o aluno deve fazer a escolha lexical adequada, respeitando as especificidades do texto, sobretudo, quando se trata de texto escrito. Assim, toda a responsabilidade sobre o trabalho lingüístico é de responsabilidade do produtor<sup>7</sup>.

Sabemos que a língua falada pode ser classificada, basicamente, em seus registros, em três níveis: culto, coloquial e vulgar<sup>8</sup>. Podemos observar nos textos analisados a oscilação entre as palavras e expressões mais utilizadas no registro culto (‘prioridade’, ‘deliberarem’) e aquelas que são mais usadas no registro coloquial (‘sem a gente menos perceber’, ‘isso se dá’).

Com efeito, no *corpus*, a maioria dos termos pertence ao registro culto da língua escrito. Entretanto, os autores dos textos, ao empregarem termos pertencentes ao registro coloquial oral estariam “infringindo as regras do que houvera sido proposto a eles”, já que as palavras e expressões coloquiais, próprias do uso oral, não são apropriadas ao gênero

<sup>7</sup> Consideramos, naturalmente, que as escolhas dos elementos lingüísticos levam em conta as condições de produção do texto e as imagens que o produtor faz de seu interlocutor. No presente estudo, no entanto, foi-nos necessário reproduzir as situações pelas quais boa parte da prática escolar ainda se pauta, ou seja, em virtude de um tema proposto aos alunos e a feitura de uma redação. Nossa pesquisa, como se verá a seguir, aponta na direção de que, mesmo nos contextos formais das aulas de português, com o aparato teórico que nela está implicado, ainda encontramos um número considerável de ocorrências de fenômenos da oralidade nos textos escritos.

<sup>8</sup> Para efeitos de análise, utilizamos a terminologia tradicional. Supõe-se aqui que os graus de formalismo possam variar tanto na língua falada como na língua escrita, conforme proposta de Luís Carlos Travaglia (2000, p. 54), a partir de Bowen (1972).

dissertativo. Essas palavras e expressões são, portanto, mais adequadas aos textos orais informais.

A fim de revelar o contraste causado pelo uso dessas palavras ou expressões típicas do texto oral, mas presentes no texto escrito, selecionamos as ocorrências que se evidenciaram nos textos analisados<sup>9</sup>:

<b>Ocorrências</b>	<b>Texto</b>	<b>Linha</b>
na certa	01	12
a gente	04	01
qualquer coisa assim	04	17
custe o que custar	06	24
a pessoa que quer se dá bem	07	01
só que melhor	07	08
se Deus quiser	07	15
a gente	08	05
abrir mão	09	06
e apesar dos pesares	09	18
do bom e do melhor	10	12
a gente	11	14
passar por cima de ninguém	12	14

<sup>9</sup> Os textos e as linhas foram numerados (cf. anexos). Não é proposta deste trabalho a quantificação das ocorrências dos elementos da modalidade oral, mas a sua identificação e o que essa identificação caracteriza em termos de aprendizado dos conhecimentos dos aspectos dos textos orais e escritos no Ensino Médio.

altos e baixos	13	02
esperar de braços cruzados	14	23
bater nessas mesmas portas	14	25
a gente	15	11
de pouco em pouco	17	19
pra variar	18	11
entrar na internet	19	05
isso se dá	20	06
sem a gente menos perceber	21	03
dar de entender	22	04
a gente	25	02
não dão valor no que tem	27	01
cabeça erguida	27	10
a gente	28	01
não estão nem aí	31	16
deixa muito a desejar	32	07
tem gente	33	11
não se fala em outra coisa	35	01
o que mais vemos por aí	36	09

por mais que você não quera (sic)	39	01
de um jeito ou de outro	39	12
depois de eleito o candidato bonsinho (sic) some e não faz nada	39	17
vai de cada pessoa	41	20

Observando a tabela acima, vê-se que as palavras ou expressões coloquiais aparecem em quase todos os textos, repetindo-se algumas delas em alguns textos, como comprovam os exemplos *a gente* extraídos dos textos 1, 8, 11, 15, 25, 28.

A presença dessas palavras ou expressões coloquiais nos textos dissertativos revela que os alunos, por falta de domínio das possibilidades que a língua lhes oferece, desconhecem as especificidades que caracterizam a modalidade escrita. Como consequência dessa falta de familiaridade com essa modalidade, seu manejo torna-se insuficiente. Assim, diante da tarefa de escrever, os alunos usam os recursos da língua oral, uma vez que lhes são bem familiares, conhecidos e que dominam muito bem. Exemplo desse fato é o uso das expressões *do bom e do melhor, altos e baixos e dar de entender* entre outras que são típicas da língua oral.

Para ilustrar esse desconhecimento das especificidades da modalidade escrita — fato que dificulta a vida escolar do aluno —, transcrevemos abaixo um trecho em que o aluno se expressa, sem dúvida, como se tivesse falando:

“Bom é sempre bom a gente lutar muito pelas coisas que queremos...” (texto nº 4, linha 1)

Enfim, em um texto escrito no qual se procura expressar o ponto de vista do autor sobre um determinado assunto, causa espécie que surjam em meio a um texto marcadamente vinculado à linguagem trabalhada na escola, termos, muitas vezes, mais informais e longe do repertório vocabular utilizado pelo seu leitor.

### 3.2 Repetição

Como já dissemos anteriormente, a repetição é uma marca de oralidade e constitui uma constante na conversação do dia a dia, em qualquer palestra, em aulas, ou mesmo na interação com familiares ou colegas. Sabemos que ela, muitas vezes, faz com que o texto avance mais lentamente, o que não lhe traz problemas. Trata-se, na verdade, de uma estratégia básica de organização do discurso oral. No entanto, no texto escrito, ela pode funcionar como elemento negativo, principalmente para o estabelecimento da coesão, visto que a escrita exige concisão.

Constatamos em nosso *corpus* as seguintes ocorrências:

Ocorrências	Texto	Linha
sucesso na vida	01	03
sempre	01	14
sempre	01	15
sempre	01	17
porque	02	02
obstáculos	02	03
a vida	02	03
lutamos	04	07
como passe de mágica	04	14
as dificuldades	06	16
as dificuldade (sic)	07	16
obstáculos	10	10
vida	10	18
foi criado	11	03
problemas	11	09
voce (sic)	11	16

voce (sic)	11	17
vida	12	10
os obstaculos (sic)	12	17
começa	15	05
a luta	15	07
essas pessoas	16	11
todos	16	15
de ter	17	04
pais	17	13
o importante	18	18
coisas	22	07
coisas	22	09
coisas	22	10
tempo	23	03
tudo na calma	23	14
a saúde	26	12
as pessoas	26	12
a política	31	07
a sociedade	31	08
os politicos (sic)	31	13
a politica (sic)	33	04
mulher	34	08
política	35	06
a política	37	06
a politica (sic)	39	02

a politica (sic)	41	12
a politica (sic)	42	10
a politica (sic)	42	13

No *corpus*, a repetição de palavras ou expressões é considerada, evidentemente, uma marca da língua falada. Esse fato não seria relevante se esses empregos ocorressem espaçadamente, porém, elas são repetidas nos mesmos parágrafos, com diferenças de poucas linhas. Na linguagem oral, sabemos que esse é um recurso usado pelo falante para reforçar o que está sendo dito ou até mesmo como forma de ganhar maior tempo para organizar o pensamento. Já na linguagem escrita, esse tipo de ocorrência não é bem aceito por deixar o texto exaustivo, em que se recomenda a substituição por termos sinônimos ou anafóricos.

O fato de o aluno fazer uso dessa estratégia para produzir um texto escrito mostra que sua intenção foi a de realmente preencher o espaço do texto, uma vez que lhe tenham faltado argumentos ou vocabulário, o que ocasiona prejuízos na progressão nos trechos em que ela ocorre. Isso demonstra que o aluno adota essa opção entre os vários processos de construção do texto, por ser o único de que dispõe na atividade escrita.

Quanto à classificação da repetição que ocorre com maior incidência, retomamos a classificação de Bastos (2001, p. 100), para confirmar que a maioria das ocorrências do *corpus* pertence ao segundo tipo, ou seja, os alunos fazem uso da repetição em vez do emprego de outros recursos anafóricos, isso se comprova, por exemplo, nos textos cuja temática é a política, em que o aluno por falta de domínio dos recursos anafóricos, repete sempre a mesma expressão “*a política*” ao longo do texto.

Por fim, verificamos que a ocorrência de repetições no texto escrito acontece mais uma vez pela falta de discernimento das especificidades desse tipo de texto, assim o aluno é levado a usar a linguagem oral, adquirida fora da escola e, conseqüentemente, escreve como se tivesse falando.

### 3.3 Clichês ou chavões

Sabemos que os clichês ou chavões são palavras ou grupos de palavras repetidos de forma corriqueira e freqüente pelas pessoas, traduzindo um pensamento comum a todas elas, de forma automática.

Neste *corpus*, formado por textos dissertativos, os produtores dos textos registraram clichês, mais típicos da linguagem oral que, ao incorporarem-se à língua escrita, cumprem o papel de facilitar a comunicação, visto que não há a necessidade de o leitor estar constantemente verificando o seu entendimento.

Constatamos em nosso *corpus* as seguintes ocorrências:

Ocorrências	Texto	Linha
porque se a vida fosse um mar de rosas	2	3
não importa se seja verão ou inverno	3	2
pois somos o futuro	3	12
como um passe de magica (sic)	4	12
um dia seremos alguém na vida	8	6
tudo que demora, que é difícil de conseguir um dia vale a pena	8	16
para conseguir o pão de cada dia	9	15
se tudo fosse fácil a vida não teria sentido	12	2
nunca deixe de fazer o que você tem que fazer hoje, para fazer amanhã	17	21
que vive do agora sem ter nada pro amanhã	19	14
muitas vezes trocando o certo pelo errado	20	25
temos que saber aproveitar o tempo, pois a vida é curta	25	12
não temos que deixar para o amanhã o que podemos fazer hoje	27	18
viver cada dia, cada momento, como se fosse o último	27	20
como se fosse o último momento de suas vidas	29	18



somo (sic) o futuro da nação	30	11
afinal ninguém é perfeito	36	12
entre o bem e o mau, o certo e o errado	36	18
o que se planta hoje se colherá amanhã	36	22

Ao observar a tabela, verificamos que essas expressões são recorrentes nos textos analisados. Em alguns casos, há repetições de algumas delas, como por exemplo, *somos o futuro da nação, não temos que deixar para o amanhã o que podemos fazer hoje e viver cada momento como se fosse o último*, demonstrando, assim, que são comuns ao repertório lingüístico dos produtores dos textos.

Dessa forma, os produtores lançam mão desse recurso típico da oralidade para produzirem seus textos com o objetivo de reforçar o ponto de vista defendido, uma vez que eles aparecem sob forma de argumentos. Como são expressões que já vêm prontas<sup>10</sup>, eles não precisam criá-las, porquanto é uma herança recebida da língua que é usada comodamente por eles.

Acreditamos que essas expressões, por já estarem prontas, não exigem muito esforço para o falante, pois não são criadas por ele. Na verdade, elas facilitam a comunicação diária por serem de fácil entendimento.

Ao ouvirmos a expressão *o pão de cada dia*, sabe-se, de antemão, ser de uso comum, entendida por todos e designa ‘sobrevivência’.

Desse modo, os falantes, na comunicação diária informal, nem sempre empregam um repertório extenso e variado, mas usam expressões e frases conhecidas por todos que expressam as mesmas idéias sem dificuldade na sua realização.

O uso freqüente desse recurso nos textos dissertativos revela que o aluno incorpora essas expressões próprias da modalidade oral no texto escrito, refletindo desse modo em seu texto, sua experiência com a fala.

<sup>10</sup> “Formule figée” (‘fórmula congelada’), segundo Grunig (1990, p. 133).

### 3.4 Gírias

Levando-se em conta que o que nos interessa é o uso freqüente desse fenômeno no *corpus*, analisaremos o uso das gírias nos textos escolhidos como *corpus* para esse trabalho.

Nos textos dissertativos, as gírias aparecem como um recurso lingüístico utilizado pelos produtores, pois é uma linguagem que deixou de estar ligada unicamente ao vocabulário de grupo restrito e passou a fazer parte do linguajar cotidiano e por isso acaba por popularizar-se, já que passa a ser de domínio comum.

A seleção feita representa as gírias usadas pelos autores dos textos. Vejamos:

Ocorrências	Texto	Linha
foi duro	4	9
corro atrás	6	21
ralou	7	14
bancar	7	14
batalhar	9	1
correr atrás	13	12
tem lotado seus dias	20	7
ficar gastando saliva	35	8

Considerando-se que a gíria está incorporada ao vocabulário diário dos jovens, observa-se que esse fenômeno aparece como elemento integrante dos textos analisados. Pode-se afirmar que esses produtores acabam apropriando-se das gírias para produzirem seus textos escritos, uma vez que elas fazem parte de seu repertório lingüístico e seu uso é constante, principalmente no caso dos jovens, que tanto as utilizam em situações formais como em situações informais.

Ressalvamos que essas expressões, apesar de pertencerem à língua falada e de serem de uso comum, revitalizam o léxico, dando-lhe mais expressividade e vivacidade, e acabam por influenciar a língua escrita. Como mencionamos anteriormente, ela é utilizada em vários contextos, sobretudo quando o objetivo principal é chamar a atenção de seu interlocutor ou,

no caso do texto escrito, de seu leitor. No entanto, nos textos analisados, verificamos que o objetivo dos autores ao utilizá-las não foi esse, visto que seu uso não produz esse efeito.

Desse modo, esse dado revela que os produtores lançam mão desse recurso próprio da modalidade oral para produzir o texto escrito, por ser o recurso com que estão familiarizados e que dominam muito bem. Em o sendo assim, percebe-se que, mesmo que as recomendações prescrevam a não utilização de gírias, observa-se que elas permeiam o texto escrito formal<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Na obra *Técnicas de Redação*, de Blanca Granatic, diz-se expressamente: **O QUE VOCÊ NÃO DEVE FAZER EM UMA DISSERTAÇÃO [...] 1. JAMAIS USE GÍRIAS EM SUA DISSERTAÇÃO.** (cf. GRANATIC, 1988, P. 133). Reproduzimos o texto tal qual está colocado na obra citada, ou seja, com a utilização de caixa alta e negrito.

### 3.5 Marcadores conversacionais

Como já dissemos anteriormente, tanto o texto falado quanto o texto escrito não apresentam soma de frases, sem ligação entre si. Ambas as modalidades da língua recorrem a elementos de coesão para que as frases tenham sentido. No texto falado, denominam-se marcadores conversacionais os elementos que são responsáveis pela coesão nessa modalidade. Evidentemente, existem diferenças entre esses elementos de ligação empregados na fala e na escrita, no entanto, não cabe mencioná-las já que este não é o objetivo do nosso trabalho.

No nosso *corpus*, é comum encontrarmos o uso de marcadores conversacionais. Como o próprio nome sugere, são elementos que marcam a conversação, com a finalidade de promover o encadeamento ou a articulação das idéias no texto falado. Porém, seu uso no texto escrito provoca, de alguma forma, uma certa desarmonia e revela que os alunos, ao usá-los como um recurso lingüístico, transpõem, com freqüência, elementos que compõem o texto conversacional para o texto escrito.

A fim de confirmar a presença dessa marca de oralidade nos textos analisados, selecionamos as seguintes ocorrências:

Ocorrências	Texto	Linha
digo	2	02
bom	4	01
aí	5	08
então	5	18
então	6	20
aí	8	10
então	9	17
então	10	21
então	11	08
então	11	13
digo	11	13
então	12	16

então	13	13
falo	14	20
então	14	20
bom	17	01
digo	17	21
então	19	15
então	20	04
bom	23	01
então	23	12
bom	25	06
então	27	18
então	34	16
agora	37	15
então	37	20
então	40	06
então	40	16

Pelo levantamento acima, confirma-se que todos os marcadores conversacionais quanto ao aspecto formal, classificam-se como marcadores lingüísticos verbais lexicalizados e como marcadores simples.

Verificamos também a repetição de alguns deles, como comprovam os exemplos dos marcadores *então* (textos nº 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 19, 20, 23, 27, 34, 37, 40), *bom* (textos nº 4, 17, 23, 25) e *digo* (textos nº 2, 11, 17).

Urbano (2003, p.103), esclarece-nos que

a frequência com que certos marcadores ocorrem em determinadas posições tem levado os estudiosos a classificarem-nos como iniciais, mediais e finais em relação às unidades lingüísticas com as quais estão envolvidos. Assim, marcadores como *bom* e *bem* costumam iniciar turnos, enquanto outros como *sabe?* e *certo?* costumam encerrá-los.

Em nossa análise, reiteramos essa classificação dos marcadores quanto à posição, visto que as ocorrências do marcador *bom* no *corpus* sempre ocorreram no início das unidades lingüísticas, dando ao texto escrito uma feição típica de texto oral e, sobretudo, revelando o desconhecimento desse elemento enquanto marcador conversacional por parte do produtor. Dessa forma, ele escreve como se tivesse falando, como evidenciam os exemplos a seguir:

“*Bom* é sempre bom a gente lutar muito pelas coisas que queremos”. (texto nº 4, linha 1)

“*Bom* eu escolhi esse tema a ser debatido pois é tema muito importante e precisa ser debatido”. (texto nº17, linha 1)

“*Bom* é isso mesmo, quem tem urgência no seu dia a dia o tempo não deixa tempo para o importante”. (texto nº 23, linha 1)

“*Bom* o dia já tem acabado”. (texto nº 25, linha 6)

Além disso, verificamos também que *então* classificado normalmente nas gramáticas como advérbio de tempo, funciona nos textos analisados não apenas como marcador, mas, principalmente, como conectivo coordenativo, especialmente como aditivo e conclusivo, cuja função é a de promover a coesão no texto, conforme podemos perceber pelos exemplos abaixo:

“*Então* sempre lute muito, para que possa dar exemplo para outras pessoas... (texto nº 10, linha 21)

“*Então* é preciso lutar muito para vencer os obstáculos e dar exemplo... (texto nº 12, linha 16)

“*Então*, se conclui que nós jovens,... (texto nº 19, linha 15)

“... *então* muitas vezes deixamos coisas de lado. (texto nº20, linha 4)

“*Então* não temos que deixar para o amanhã o que podemos fazer hoje, temos... (texto nº 27, linha 18)

Pelo que foi visto até aqui, os alunos apóiam-se em tais elementos para construírem seu texto, uma vez que fazem parte de seu repertório lingüístico, embora sejam elementos próprios do texto falado. Acreditamos que eles usam esses elementos típicos de um texto oral por falta de conhecimento das características específicas da modalidade escrita da língua. Assim, utilizam no texto escrito os recursos da língua falada que conhecem e dominam sem problemas.

### 3.6 Elipse

No *corpus* em análise, os alunos empregam também a elipse, que é extremamente comum na língua falada por conta do contexto. Realmente o leitor não fica com dúvida alguma com relação ao que estão tratando, pois anteriormente já havia sido explicado e não havia necessidade de se repetir.

Embora tenhamos somente uma ocorrência, consideramos importante mencioná-la:

Ocorrência	Texto	Linha
...querem vender seus votos não entendem que um ajuda a construir um mundo melhor.	03	08

Sabemos que no texto escrito esse recurso lingüístico é utilizado como mecanismo de coesão, pois permite a retomada de um termo que seria repetido, mas que é apagado, por ser facilmente depreendido do contexto.

No texto falado, esse recurso também é muito utilizado pelos falantes, pois o contexto em que eles estão inseridos permite a supressão de termos que são facilmente identificados na situação comunicativa em que estão envolvidos. Por isso, seu uso não acarreta prejuízos ao que está sendo tratado.

No exemplo citado, verificamos que seu uso está mais próximo do texto oral, uma vez que a omissão do termo *votos* traz problemas de compreensão ao enunciado.

Desse modo, em nossa análise, consideramos a elipse como uma marca de oralidade, visto que traz para o texto as supressões que não são toleradas na escrita e, ao mesmo tempo, reflete mecanismos conversacionais da fala, na medida em que supõem a presença de um contexto (oral) e dos elementos a eles pertinentes.

### 3.7 Anacoluto ou rupturas de construção

No *corpus* em análise, aparece a utilização de um recurso típico da língua oral: o anacoluto ou ruptura de construção. Como já dissemos anteriormente, esse fenômeno ocorre quando há interrupção da ordem lógica da frase, caracterizando-se como desvio no rumo do raciocínio, ou seja, a frase muda sua trajetória inicial e parte em outra direção. Esta é uma característica própria do texto conversacional.

A seleção feita representa as rupturas de construção usadas pelos autores dos textos da análise em questão. São frases que mudam o rumo do raciocínio inicial e não representam inventividade dos autores:

Ocorrências	Texto	Linha
[...] eu digo que foi um sofrimento porque a vida sem obstáculos, porque se a vida fosse um mar de rosas...	02	01
E devemos ter maturidade e respeito com os próximos, gente que não tem caracter (sic) não sabe ter dignidade e assumir seus atos e conseqüências.	03	12
Muitas pessoas em busca, de uma vida melhor, sua vida se torna uma luta inconstante.	16	01
Outro assunto urgente que não dão valor e a questão do aquecimento global os primeiros sinais de importância já vem si notando, as chuvas de granizo, inundações...	17	14
Em época de política não se fala em outra coisa, observão	35	01



(sic) se os candidatos estão preparado para ocupar o cargo.		
---	--	--

Esses exemplos evidenciam esse recurso como uma marca de oralidade nos textos dissertativos que constituem o *corpus*, uma vez que o produtor, ao construir o texto, deve ter em mente que as partes que o compõe devem surgir uma após a outra, relacionando-se o que já foi dito com o que se vai dizer, garantindo, assim, a sua unidade global.

Desse modo, na escrita aconselha-se não mudar o rumo do raciocínio repentinamente, pois se ele não estiver a serviço de um efeito de sentido, é considerado um defeito de estilo, como se podem observar a partir dos exemplos listados acima. Caso contrário, se seu uso for intencional, seu valor expressivo pode ser considerável.

Nos textos analisados, verificamos que esse recurso não foi utilizado intencionalmente tampouco para obter expressividade, uma vez que seu uso demonstra uma proximidade maior com o texto oral, haja vista esse desvio da trajetória inicial da frase ser um fenômeno recorrente e comum na língua falada. Por outro lado, o uso desse recurso nos textos revela um desconhecimento de princípios básicos da sintaxe ou resulta em distrações do escritor ao produzir frases fragmentadas.

### 3.8 Frases inacabadas

Como já mencionamos anteriormente, esse recurso é uma marca típica da oralidade. Com muita frequência, o falante muda de assunto sem ter a preocupação de concluí-lo, o que não lhe traz problemas. Para ele é natural, a própria situação imediata de fala permite o uso desse recurso sem acarretar nenhum prejuízo ao que está sendo tratado. Já no texto escrito, esse recurso não funciona. Não podemos interromper o que estamos escrevendo sem uma conclusão prévia e iniciarmos outra idéia, sob pena de comprometermos a coerência do texto.

Como o *corpus* escolhido apresenta um texto dissertativo elaborado de acordo com os padrões ensinados pela escola, é de se esperar que os alunos ao produzi-lo façam uso dos recursos apresentados e trabalhados pela escola. Com efeito, *no corpus*, a maioria dos textos encaixa-se dentro desse padrão estabelecido pela escola.

A fim de revelar o contraste causado pelo uso desse recurso no texto escrito, selecionamos as seguintes ocorrências:

Ocorrências	Texto	Linha
Pois se não lutarmos para conseguir tudo aquilo que queremos (sic).	01	05
Portanto, se você quer ter sucesso.	01	07
Portanto, com todos os fatos acima citados, pude concluir que tudo quanto o buscamos com perseverança e com o coração, Deus;	06	27
Escolher a pessoa que queremos que lute pelos os nossos obstáculos.	38	04

O texto é um todo organizado de sentido, isto é, é um conjunto composto de partes solidárias, em que o sentido de uma depende das demais, por isso, não permite ao escrevente

produzir frases inacabadas, sob pena de prejudicar essa relação solidária entre as partes que o compõem.

No entanto, observando a tabela, vê-se que os autores incorporam ao texto escrito um expediente que eles usam com muita propriedade na língua falada: as frases inacabadas. Eles não conseguem perceber que esse recurso é próprio do texto falado e inadequado ao texto escrito. Acreditamos que isso ocorra devido à falta de maturidade, de experiência com a escrita e principalmente de conhecimento sobre as características dos textos escrito e oral, uma vez que essas características não são trabalhadas com profundidade na escola, embora a proposta da escola contemple o trabalho com o gênero escrito e oral.

Assim, mais uma vez verificamos que os alunos transferem para a escrita a sua experiência com a fala, e o mais grave, eles não têm consciência que a língua comporta essas duas modalidades, cada uma com suas próprias regras de funcionamento. Por isso, escrevem como falam, ou seja, fazem uso dos recursos que seu repertório lingüístico lhes oferece.

### 3.9 Uso de anáfora

Esse é mais um dos recursos que a escrita oferece ao escrevente no momento da elaboração do texto. Tal recurso permite que se faça a retomada de termos que já foram expressos anteriormente no texto, garantindo, dessa forma, a concatenação, a articulação entre as partes que o constituem, evitando, por exemplo, a repetição de termos no texto.

É muito comum a utilização desse recurso na escrita, visto que ele auxilia o entrelaçamento entre as partes do texto. Por isso, é caracterizado como um mecanismo de coesão. Daí a importância do aluno conhecer esse elemento como mais uma das possibilidades que a língua lhe oferece e, sobretudo, que ele saiba aplicá-lo adequadamente em seu texto.

A anáfora refere-se a pessoas e objetos, tempos, lugares, fatos etc. mencionados em outras partes do mesmo texto; assumem função anafórica os pronomes demonstrativos, os pronomes relativos, certos advérbios e locuções adverbiais e os verbos ser e fazer, o artigo definido, o pronome pessoal de 3ª pessoa.

Porém, quando usada inadequadamente produz um efeito contrário, pois prejudica a clareza do texto por não deixar claro que termo ou expressão está sendo retomado.

Com efeito, *no corpus*, verificamos que alguns autores não utilizaram adequadamente esse recurso tão recorrente na escrita. Na verdade, os nossos exemplos apontam para o fato de que essas anáforas são próprias dos mecanismos coesivos conversacionais.

Embora tenhamos poucas ocorrências, consideramos importante mencioná-las, uma que vez essa inadequação no uso da anáfora é muito freqüente na língua falada e não traz prejuízos ao que está sendo tratado.

A seguir as ocorrências encontradas no *corpus* em análise:

Ocorrências	Texto	Linha
...Deus com sua infinita misericórdia ele nos ajuda...	05	08
...com perseverança e com o coração, Deus; Ele nos...	06	29
E a política ela abrange...	41	30

Como vimos, pela seleção feita acima das ocorrências, essa retomada do termo logo em seguida, é um fenômeno comum no texto oral e muito utilizado pelos falantes no seu cotidiano para enfatizar ou esclarecer o que está sendo dito. Porém, no texto escrito, essa retomada, ao mesmo tempo em que provoca uma redundância, revela uma falta de familiaridade do aluno com a escrita, na medida em que aponta para uma falta de domínio dos recursos coesivos. Por isso, acreditamos que o uso da anáfora nos textos caracteriza-se como uma marca de oralidade, porquanto o aluno, ao produzir seu texto, lança mão dos recursos de que dispõe.

### 3.10 Uso dos modalizadores

Qualquer discurso, por mais objetivo que pretenda ser, não se limita a um conteúdo factual, também depende da atitude ou opinião do produtor frente a esse conteúdo. Essa atitude é manifestada por meio de alguns marcadores, os quais denominamos modalizadores, dentre eles, destacamos expressões cristalizadas do tipo “é + adjetivo” e “orações modalizadoras”.

Os modalizadores são fenômenos bastante comuns, empregados tanto na escrita quanto na fala.

Na seleção a seguir, são apresentados os modalizadores que aparecem no *corpus*:

Ocorrências	Texto	Linha
e com Deus ao nosso lado é claro	05	20
...luto pelos meus sonhos, pois creio eu...	06	23
Então é preciso...	12	16
e ter uma vida digna é preciso lutar bastante.	13	08
Tenho a certeza de que a...	14	13
É preciso arriscar, é necessário lutar sem medo...	15	18
É preciso fazer em pouco tempo muita coisa...	18	01
O certo seria dividirmos...	22	13
Se fosse falar aqui...	24	06
...é preciso haver mais...	26	19
...e na forma bem na coloquial os “bandidos”...	33	06
Acredito que a política...	36	05

Através desses exemplos, verificamos que os alunos empregam esse recurso para expressar suas atitudes em relação ao que está sendo dito, ao mesmo tempo em que se comprometem com seus enunciados em graus diferentes, no processo de construção dos seus argumentos nos textos dissertativos em questão.

Além disso, verificamos também que a maior parte dos modalizadores podem ser caracterizados como epistêmicos, ou seja, aqueles que expressam o comprometimento ou engajamento do locutor em relação ao seu enunciado, o grau de certeza com relação aos fatos enunciado. Esses modalizadores ocorrem com maior frequência na língua falada.

Outro aspecto que merece atenção é a repetição do modalizador “é preciso”, como comprovam os exemplos acima citados (texto nº 12, 13, 14, 18 e 26). Acreditamos que o uso desse marcador assinale no texto o comprometimento do produtor frente ao conteúdo exposto, por esse motivo, aparece com tanta frequência no *corpus*, considerando-se que é um recurso tão recorrente na língua falada.

Outra ocorrência que merece destaque é o modalizador “acredito” que no trecho “acredito que a política” (texto nº 36, linha 5), pois é a forma modal mais frequente na fala. Esse modalizador, junto às formas da língua *eu acho que, eu sei que, eu penso que*, etc. são formados por verbos de atitude proposicional e revelam o grau de comprometimento do falante em relação à proposição.

Cabe ressaltar o uso da forma modal “e na forma bem coloquial os “bandidos” (texto nº 33, linha 6) em que o produtor lança mão de palavras ou expressões com as quais não se identifica completamente por serem problemáticas. No caso em análise por seu significado não ser aceito socialmente.

Por fim, acreditamos que os modalizadores nos textos analisados caracterizam-se como marca da oralidade, visto que são palavras e frases usadas pelos falantes no seu cotidiano para posicionar-se frente ao que está sendo dito.

### 3.11 Uso de pronomes e/ou verbos sem referência anterior explícita

Como já dissemos anteriormente, ao produzir o texto escrito, o produtor tem a sua disposição diversos mecanismos lingüísticos para estabelecer a articulação entre as várias partes do texto, dentre eles, destacamos os pronomes, os verbos, artigos, entre outros. Assim, o uso adequado desses mecanismos no texto promove uma relação harmoniosa entre as partes que o constituem, contribuindo na construção de seu sentido global.

Porém, o uso de palavras desse tipo causa problemas na compreensão se não tivermos como detectar a quem se referem. Em nosso *corpus*, constatamos o uso inadequado desses elementos.

Para revelar os problemas causados pelo uso inadequado desses mecanismos, selecionamos as seguintes ocorrências:

Ocorrências	Texto	Linha
...com todos os fatos acima citados, pude concluir que tudo quanto o buscamos...	06	27
Cada manhã é algo diferente, é um novo obstáculo, mas nem por isso deixam de lutar, continuam até o fim.	16	04
Em época de política não se fala em outra coisa, observão (sic) se os candidatos estão...	35	01
...leis que melhorarão a vida dos seus eleitores, onde os confiam a responsabilidade...	40	12

Pelo levantamento acima, confirma-se que o uso inadequado desses elementos por parte produtores, pois, além de trazerem prejuízos à compreensão da passagem em questão, também promovem a desarticulação entre as partes do texto, uma vez que os produtores não explicitam as relações coesivas nos períodos.

Na língua falada esse fenômeno ocorre com frequência e não traz problemas, visto que a fala mantém uma profunda vinculação com a situação em que é usada. Ela geralmente se



desenvolve em situações em que o contato entre os interlocutores é direto. Normalmente eles estão em presença um do outro, em um lugar e momento que, por isso, são claramente conhecidos. Desse modo, o vocabulário usado é marcadamente alusivo, usam pronomes como eu, você, aquilo ou advérbios como lá, aqui etc. que possibilitam a indicação dos seres e fatos envolvidos na situação comunicativa sem nomeá-los explicitamente.

Na língua escrita, o uso desses elementos obedece a certos critérios, pois essas palavras passam principalmente a relacionar partes do texto entre si vê-se e não mais indicar dados da realidade exterior. O produtor vê-se obrigado a usar formas de referência mais precisa.

Desse modo, verificamos que o uso desses elementos difere de uma modalidade para outra, já que ocorrem em situações específicas. Por isso, o produtor deve estar atento ao utilizá-los, visto que são considerados elementos importantes na construção do texto, pois permitem o entrelaçamento das partes que o constituem.

Acreditamos que os alunos façam uso inadequado desses elementos por falta de maturidade, de experiência com a escrita e principalmente por falta de esclarecimento das especificidades das modalidades escrita e oral.

Por último, reiteramos que o produtor utilizou inadequadamente esses mecanismos (pronome e/ou verbo) para retomar algo que não foi explicitado anteriormente, gerando prejuízos ao texto, principalmente pelo fato de ser escrito, visto que esse procedimento de retomar termos ou expressões equilibra o que já foi dito com o que se vai dizer e, é fundamental para se obter a inter-relação entre as partes formadoras de um texto. Enfim, podemos dizer que o texto avança à medida que retoma o que ficou e acrescenta novas informações.

### 3.12 Uso do subjuntivo relacionado a um possível leitor

Como já mencionamos anteriormente, o subjuntivo expressa fato possível, hipotético ou duvidoso. Geralmente expressa fato dependente de outro fato, sendo, por isso, característico de oração subordinada.

Sabemos que o uso do emprego desse modo na escrita só se constitui uma regra categórica nas orações independentes.

Selecionamos a seguir, as ocorrências presentes em nosso *corpus*:

Ocorrências	Texto	Linha
...se você quiser ter sucesso	01	07
Lute, busque seus objetivos	01	07
...se você quer conseguir seus objetivos, se você não lutar pra conseguir...	02	05
...o importante é que você lute...	04	18
...então corra atrás...	13	12
...pois se você não der poder...	28	16
...então vote com consciência no dia 5...	34	16
Vote no melhor que você...	34	17
...porisso (sic) pense na hora de votar...	39	18
...você pode está destruindo ou não o futuro da...	41	28

Os exemplos apresentados na tabela acima, confirma que o uso do subjuntivo pode ocorrer também em outras orações, como, por exemplo, nas orações adverbiais condicionais “se você quer ter” (texto nº1, linha 7), “se você quer conseguir” (texto nº 2, linha 5), “se você não lutar” (texto nº 2, linha 6), “se você não der poder” (texto nº 28, linha 16), que manifestam hipótese ou irrealidade. Não exprimem um fato real, mas algo que pode ocorrer ou não.

Além dessa oração, constatamos também a presenças de orações, como por exemplo, “Lute, busque seus objetivos” (texto nº 1, linha 7), “o importante é que você lute” (texto nº 4, linha 18), “vote consciente” (texto nº 34, linha 17) e “por isso pense na hora de votar” (texto nº39, linha 18). Assim, com verbos nomes e expressões que indicam ordem, pedido, suposição, possibilidade, apreciação é de regra o uso do subjuntivo, uma vez que há expressão de suposição ou de possibilidade.

Desse modo, o uso do subjuntivo confere ao texto uma proximidade entre os interlocutores, típica da oralidade, como comprovam as ocorrências “o importante é que você lute”, “se você quer conseguir seus objetivos, se você não lutar pra conseguir” ou em “Lute, busque seus objetivos”.

Os produtores lançam mão do recurso que faz parte do seu repertório lingüístico, mesmo que esse recurso tenha um emprego maior na língua falada, uma vez que eles ainda não têm consciência das especificidades das modalidades da língua.

Enfim, o uso do subjuntivo nos textos pode ser considerado como uma marca da oralidade, visto que instaura no texto uma proximidade, um envolvimento, típica dos textos orais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada na Introdução foi percorrida inteiramente. Nesse percurso, alguns itens foram abordados com mais profundidade e outros com menos detalhamento. A partir do levantamento efetuado para a realização dessa pesquisa, alguns aspectos teóricos tornaram-se mais proeminentes, visto que o nosso objetivo era investigar as marcas de oralidade presentes nas produções escritas escolares.

Contudo, a análise do *corpus* não poderia ser feita sem um suporte teórico sobre a língua falada e a língua escrita. Com base nas reflexões feitas e estudos realizados, observamos que essas duas modalidades têm valores sociais diferentes, mas complementam-se, já que as soluções encontradas na fala para a realização da língua acabam influenciando a escrita e esta, por sua vez, tem a sua cultura reforçada pela escola e pelos textos veiculares que a privilegiam. Por outro lado, esses textos acabam, também, recebendo influência da língua falada. Assim, existe uma correlação entre fala e escrita e este vínculo demonstra que há um *continuum* entre as duas modalidades.

Por meio de tabelas criadas e analisadas, pudemos observar que há diversas marcas de oralidade nos textos dissertativos. Concluimos que certamente o *corpus* apresenta essa correlação entre fala e escrita, visto que os produtores dos textos dissertativos incorporam em seus textos características próprias da língua falada, pois elas fazem parte de seu repertório lingüístico e são de fácil manejo, portanto, mais familiares e acessíveis. Eles usam em seus textos a variedade de língua que cada um traz de sua comunidade social de origem, do seu grupo social, e que permanecerá utilizando nas mais diversas situações comunicativas em que estejam envolvidos.

Outro aspecto relevante que merece destaque diz respeito à proposta de ensino apresentada pela escola. Observamos que o objetivo geral, que permeia todas as ações de ensino, refere-se ao domínio dos recursos da leitura e escrita da Língua Portuguesa por parte do aluno, com a finalidade de ampliar a sua capacidade comunicativa. No entanto, o modo como está organizada demonstra uma desarticulação entre os seus componentes (conteúdo, competência, habilidade e estratégia) e leva-nos a tecer algumas considerações.

Inicialmente, observamos certa desorganização no que diz respeito à apresentação dos conteúdos, das competências e das habilidades, pois são apresentados aleatoriamente, uma vez que não há uma preocupação de estabelecer um vínculo semântico ou uma seqüência lógica entre tais componentes. Esses componentes ficam dispersos, soltos, desconectados um dos outros. Como, por exemplo, no conteúdo *A linguagem do Romantismo e Roteiro para*

*análise literária dos livros clássicos, tem-se como competência Compreender e usar a língua portuguesa como língua moderna, geradora da organização do mundo e da própria identidade e como habilidade Reconhecer, no texto ficcional, as classificações preservadas e divulgadas, no eixo espacial e temporal, e atribuir-lhes significado* (PROPOSTA DE ENSINO, p.4), entretanto, nos Referenciais Curriculares de Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação (2006, p.21), esta habilidade é sugerida a ser trabalhada com outra competência, assim como a competência mencionada é sugerida com outras habilidades. Essa discrepância repete-se várias vezes ao longo da proposta.

Desse modo, evidencia-se que a preocupação maior é a de seguir a proposta do livro didático, uma vez que a distribuição dos conteúdos por série é feita de acordo com a apresentada por este livro e seguido pela escola sem nenhuma restrição.

Como já mencionamos anteriormente, a escola realiza encontros pedagógicos quinzenais para planejamento da disciplina. Nesses encontros, são discutidas e elaboradas as seqüências didáticas em consonância com a proposta do livro didático.

Além disso, não podemos esquecer de mencionar a desintegração que ocorre entre a proposta de ensino e a prática pedagógica da sala de aula. Vimos que o objetivo geral da proposta é levar o aluno a dominar os recursos da escrita, a fim de ampliar sua capacidade comunicativa e, para que a escola obtenha êxito, consideramos de fundamental importância a explicitação das especificidades tanto do texto escrito quanto do texto oral, haja vista que a diferença entre essas duas modalidades é apenas citada superficialmente na 1ª série como podemos comprovar através do quadro resumitivo apresentado pelo livro didático de Cereja & Magalhães (2005, p.17) adotado pela escola:

<b>Fala</b>	<b>Escrita</b>
1. não planejada	1. planejada
2. fragmentada	2. não fragmentada
3. incompleta	3. completa
4. pouco elaborada	4. elaborada
5. predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	5. predominância de frases complexas, com subordinação abundante
6. pouco uso de passivas	6. emprego freqüente de passivas

Ademais, notamos também que os objetivos específicos citados na proposta não mencionam as diferenças entre essas duas modalidades nem as características inerentes à produção de texto em cada uma dessas modalidades de uso da língua. No entanto, essa mesma proposta, apresenta em outro momento a habilidade “Compreender e produzir textos dos diversos gêneros, orais e escritos, ficcionais e não-ficcionais, identificando a sua organização e os elementos que os constituem” (cf. Proposta de Ensino, p. 7). Como desenvolver tal habilidade de modo eficiente se as especificidades entre essas duas modalidades não são trabalhadas? Há, portanto, uma discrepância entre os objetivos propostos e o que é trabalhado na prática.

Bastos (2001, p.97), ao analisar a coerência e coesão em narrativas escolares, colocamos a necessidade de trabalhar-se a distinção língua oral vs língua escrita na escola também no nível de texto. Segundo ela, há que se distinguir texto oral e texto escrito e suas peculiaridades quanto à coesão e coerência, e é justamente essa ausência das especificidades das modalidades no nível de texto no contexto escolar, no qual foi desenvolvida esta pesquisa, que torna o manejo da língua escrita uma atividade extremamente difícil e penosa para os alunos. Desse modo, no que diz respeito aos textos dissertativos, expor seu ponto de vista acerca de um determinado assunto pode ser uma excelente prática de produção de textos desde que os alunos conheçam as particularidades de cada uma das modalidades da língua e assim efetivem seu aprendizado.

Outro aspecto da proposta que chama atenção é o descaso em relação ao estudo do texto falado, pois, ao longo da proposta, nenhuma referência ou recomendação é feita quanto ao trabalho desse texto em sala de aula. Consideramos que para que o sucesso escolar do aluno ocorra é fundamental que a escola trabalhe a fala e a escrita, mostrando que elas não podem ser dissociadas e que se influenciam mutuamente. E principalmente, esclarecendo que são duas formas de realização da língua, cada uma com suas próprias características, embora pertencentes ao mesmo sistema lingüístico.

Reafirmando, com Ramos (1997, p. 5),

“Fica claro nessa sugestão algo de fundamental importância: a reavaliação da língua falada em si, o que significa reconhecer como objeto de análise algo que traduz diferentes momentos do processo de construção do texto, o que, por sua vez, pode contribuir para que o aprendiz conceba o texto, quer falado, quer escrito, como resultado de um processo que implica reestruturações, múltiplas revisões, hesitações e refazimentos em diferentes níveis (lexical, ortográfico, sintático, morfológico, semântico e discursivo).”

Quanto ao uso dos recursos lingüísticos, destaca-se o uso freqüente das expressões coloquiais que, com suas múltiplas formas, refletem o ambiente social em que vivem os usuários da língua e revela a sua maneira de pensar, o seu modo de viver e, sobretudo, os seus conhecimentos. A espontaneidade e a naturalidade com que elas são utilizadas nos textos demonstram, conforme já afirmamos que elas constituem o recurso lingüístico mais acessível aos produtores, afinal eles utilizam em seus textos os recursos que conhecem e dominam muito bem.

Outro ponto importante diz respeito às repetições, fenômeno típico da língua falada, mas presente em quase todos os textos como comprovam as ocorrências citadas na tabela de análise. A presença dessa ocorrência, na maioria dos textos revela, sobretudo, a falta de conhecimento a respeito do emprego de anafóricos e outros recursos que garantam a retomada do que foi dito anteriormente. Isto ocorre, principalmente, pela falta de familiaridade com a escrita e de maturidade dos produtores.

Charolles (apud Bastos 2001) diz-nos que, para assegurar essas repetições necessárias, a língua dispõe de recursos numerosos e variados: pronominalizações, definitizações, referências contextuais, substituições lexicais, recuperações de pressupostos, retomadas de inferências (...). Em nossa análise, verificamos que os produtores ignoram tais recursos, pois fazem uso demasiado desse expediente a ponto de prejudicarem a progressão do texto, tornando-o cansativo e monótono.

Verificamos, no corpus, a presença maciça de um conjunto de expressões populares, próprias da língua falada. A esse conjunto pertencem as gírias e os clichês que, de acordo com nossa análise, são expressões corriqueiras utilizadas com muita freqüência na conversação diária que acabam sendo incorporadas à língua escrita, dando ao texto um caráter mais espontâneo, próprio de texto informal. Observamos que o uso dessas expressões revela falta de familiaridade do aluno com a escrita, logo, o manejo desta torna-se problemático, se considerarmos os preceitos didáticos de abordagem do gênero textual focado neste trabalho.

Observamos, também, nos textos analisados, a presença de outro fenômeno muito freqüente na língua falada: os marcadores conversacionais. Como já se mencionamos anteriormente, eles constituem-se como elementos de articulação do texto, à medida que seu encadeamento torna o texto coeso. Porém, o uso desse fenômeno típico da língua falada nos textos escritos, demonstra que o aluno desconhece as especificidades do texto escrito e é levado a utilizar a competência oral, adquirida fora da escola.

Houve, ainda, a utilização de fenômenos como elipse, anacoluto ou ruptura de construção e frases inacabadas, comuns na língua falada, mas que no texto não funcionam. Mais uma vez, verificamos que, devido à falta de maturidade e, sobretudo, de explicitação das características da modalidade oral e escrita, o aluno é levado a usar o que lhe é mais acessível e familiar.

Com referência ao uso de anáfora e pronomes e/ou verbos sem referência anterior explícita, pudemos verificar que o aluno, por falta de maturidade e convívio com a escrita, desconhece a função desses mecanismos de coesão e acaba utilizando-os inadequadamente prejudicando, assim, a clareza do texto por não explicitar que termo ou expressão está sendo retomado.

Quanto ao uso dos modalizadores, acreditamos que sua utilização nos textos analisados caracteriza-se como marca da oralidade, visto que são palavras e frases usadas pelos falantes no seu cotidiano para posicionarem-se frente ao que está sendo dito.

Completamos a trajetória de nossa análise pelo uso do subjuntivo relacionado a um possível leitor, ressaltando que seu emprego nos textos que constituem o *corpus*, confere uma proximidade, um envolvimento entre os interlocutores, típica da oralidade, uma vez que o aluno utiliza o recurso que lhe é mais acessível, mesmo que ele pertença à língua falada. Como esse é um recurso próprio da interação face a face, é natural que o aluno, com pouco discernimento entre as modalidades oral e escrita lance mão dele ao trabalhar o texto.

Após a análise do *corpus*, mesmo sem ter esgotado o assunto, podemos afirmar que são evidentes as características próprias da linguagem falada nos textos dissertativos produzidos por alunos do Ensino Médio, ou seja, a oralidade da linguagem manifesta-se de várias formas, em todos os textos analisados. A riqueza de nuances apresentados em cada texto dissertativo, sua linguagem extremamente fácil e a grande quantidade de elementos de oralidade encontrados facilitaram o trabalho desenvolvido. O tema, objeto dos estudos, mostrou-se muito rico, despertando o interesse pela pesquisa e por seu estudo. Todavia, é importante destacar que restam, ainda, muitos aspectos da oralidade a serem examinados, uma vez que nem todos apareceram no *corpus* selecionado, o que dá margem a que outros estudiosos do assunto sintam-se encorajados a fazê-lo.

Desse modo, procuramos demonstrar a presença da oralidade nos textos dissertativos escritos e ainda as relações estreitas e recíprocas que há entre a língua falada e a língua escrita e como os autores por falta de esclarecimento, maturidade e convivência com a escrita



incorporam em seus textos suas experiências com a fala, uma vez que não é possível produzir um texto em uma modalidade que não se conhece.

Uma observação final deve ser feita: como se trata de um estudo pioneiro sobre o assunto, nesta perspectiva, alguns aspectos podem não ter sido analisados ou, mesmo apontados. Ainda que aceitas possíveis falhas ou omissões, cremos que a pesquisa e sua exposição no presente trabalho possa despertar o interesse de estudos e pesquisas similares porque, como se pôde averiguar, ao longo dessa dissertação, este é um campo rico que pode ser ainda mais explorado por todos aqueles que se interessam pelo assunto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, D. de O. *Inclusão de alunos com deficiência: expectativas docentes e implicações pedagógica*. Inclusão. Brasília, n. 3, p. 31-36, dezembro de 2006.
- ANDRADE, C. D. de. *Boitempo II*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARROS, M. de. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- BASTOS, L. K. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BECHARA, E. *Ensino de Gramática: Opressão? Liberdade?* 4. ed. São Paulo: Ática, 1985.
- BIBER, D. *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- CAMARA JÚNIOR, J. M. *Dicionário de lingüística e gramática: referente à língua portuguesa*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CASTILHO, A. T. de. *A língua falada no ensino de português*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Português falado e ensino de gramática*. Letras de hoje, 25, p. 103-106.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Português linguagens: literatura, produção de texto e gramática*. 5. ed. São Paulo: Atual, 2005. V. 1
- CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (org.) et al. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- CRYSTAL, D. *Dicionário de lingüística e fonética*. Traduzido por Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- DIAS, A. R. F. *O discurso da violência: as marcas da oralidade no jornalismo popular*. São Paulo: Cortez, 1996.
- FARACO, C. A.; TEZZA, C. *Prática de texto para estudantes universitários*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

- FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J. & SKLIAR, C. (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- FOUCAULT, M. *História da loucura*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FRANCHI, E. *A Redação na Escola: e as crianças eram difíceis*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GRANATIC, B. *Técnicas básicas de redação*. São Paulo: Scipione, 1988.
- GRUNIG, B. *Les mots de la publicité*. Paris, CNRS-Plus, 1990.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- INFANTE, U. *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*. São Paulo: Scipione, 1999.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.
- KOCH, I. V. G. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1987.
- LUFT, C. P. *Dicionário Gramatical da língua portuguesa*. Porto Alegre: Globo, 1970.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. *O tratamento da oralidade no ensino de língua*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1993. Texto mimeografado.
- \_\_\_\_\_. *Análise da Conversação*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.
- ONG, W. *Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra*. São Paulo: Papyrus, 1982.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 2. ed. São Paulo: Ática: 1986.
- PRETI, D. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.
- RAMOS, J. M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- RODRIGUES, A. C. S. Língua falada e língua escrita. In: PRETI, D. (org.) et al. *Análise de Textos Oraís*. 6. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2003. (Projetos Paralelos, v. 1)
- SAMPAIO, C. S. *A presença de uma aluna surda em uma turma de ouvintes: possibilidade de (re)pensar a mesmidade e a diferença no cotidiano escolar*. Inclusão. Brasília, n. 03, p. 20-25, dezembro de 2006.
- SAVIOLI, F. P.; FIORIN, J. L. *Lições de texto: leitura e redação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2006.

- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. Traduzido por Antônio Chelini et al. São Paulo: Cultrix, 2000.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Linguagens, códigos e suas tecnologias: referenciais curriculares. Rio Branco: Secretaria de Educação, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Letramento: leitura e escrita*. Rio Branco: Editora Abaquar, 2007.
- SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
- SILVA, T. T. da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- URBANO, H. Variedades de planejamento no texto falado e escrito. In: PRETI, D. (org.) et al. *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.
- \_\_\_\_\_. Marcadores Conversacionais. In: PRETI, D. (org.) et al. *Análise de textos orais*. 6. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2003. V.1
- VANOYE, F. *Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. Traduzido por Clarice Madureira Sabóia et al. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In LARROSA, J. & SKLIAR, C. (org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- XAVIER, A. C. *Como se faz um texto: a construção da dissertação argumentativa*. São Paulo: Respel, 2006.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)