

**MARIA EDUIZA MIRANDA NAIFF RODRIGUES**



**A HETEROGENEIDADE PRESENTE NA PRODUÇÃO ESCRITA DE  
PROFESSORES DO INTERIOR DO ESTADO DO AMAPÁ: UM OLHAR  
PARA A CONCORDÂNCIA E PARA A ORTOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Departamento de  
Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da  
Linguagem da Universidade Estadual de  
Campinas, como requisito parcial para a  
obtenção do título de Mestre em Linguística  
Aplicada, na área de Ensino-Aprendizagem de  
Língua Materna.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Augusta Bastos  
de Mattos

Campinas/SP  
Instituto de Estudos da Linguagem  
2001

v

987

IEL
UNICAMP
R618 R
0.448.48
6-392101
R\$ 11,00
2110 6101

00158301-6

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA  
BIBLIOTECA IEL – UNICAMP

Rodrigues, Maria Eduíza M. Naiff

A heterogeneidade presente na produção escrita de professores do interior do estado do Amapá: um olhar para a concordância e para a ortografia / Maria Eduíza Miranda Naiff Rodrigues.

Campinas, SP: [s. n.], 2001.

Orientador: Maria Augusta Bastos de Mattos  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Letramento. 2. Escrita. 3. Oralidade. 4. Heterogeneidade. I. Mattos, Maria Augusta Bastos de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

# BANCA EXAMINADORA

*Maria Augusta Bastos de Mattos*

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Augusta Bastos de Mattos**

---

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Lúcia Kopschitz Xavier Bastos**

---

**Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho**

deve exemplar e a inscrição inicial do

defendida por *Maria Eduya Miranda*

*Maíff Rodrigues*

e aprovado por *Maíff Rodrigues*

# DEDICATÓRIA

Ao meu marido Lima e a meus filhos George e Anna Carolina, pela paciência, carinho e compreensão com que souberam encurtar a distância entre Macapá e Campinas.

## AGRADECIMENTOS

- À Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Augusta, Guta, orientadora e amiga que sempre soube respeitar a minha maneira de produzir,
- ao Prof. Dr. Lourenço Chacon e à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lúcia Kopschitz Bastos, pelas contribuições dadas a este trabalho no momento do exame de qualificação,
- ao Prof. Dr. Manoel Corrêa que, mesmo sem me conhecer, cedeu-me, gentilmente, a tradução de alguns capítulos do livro do Biber: *Variation across seepch and writing*,
- aos professores do mestrado pelo muito que contribuíram para a elaboração desta minha dissertação,
- aos meus pais e a meus irmãos que sempre contribuíram e torceram pelo meu sucesso,
- à Martha Zoni, grande amiga, com quem dividi, além do quarto, as saudades de casa, as inseguranças do mestrado e os muitos momentos de alegria e descontração,
- à amiga Adelma que, além de dividir comigo a casa em Campinas, dividiu também a orientadora,
- à Regina que sempre soube respeitar as minhas muitas crises de saudades,
- à amiga Rosileni, pela paciência com que me ouvia falar de mestrado e de outras coisas mais,

- aos meus dois amigos especiais Júlio César Sá e Manoel Azevedo que, embora distantes, sempre estiveram comigo em Campinas,
- ao Pedro e à Rosa Brasil, pela receptividade quando da minha chegada a Campinas,
- aos amigos Ana Raquel, Adalberto, Borges e Reinaldo, pelos muitos caminhos que percorremos juntos na UNIFAP,
- à Maria Clara, responsável pela semente que fez florescer este mestrado,
- à Martha Sardiñas, pela coragem de se deslocar de Cuba para nos ajudar nessa empreitada,
- à UNIFAP por ter acreditado neste projeto de mestrado interinstitucional,
- a Deus, por ter me dado força e coragem para cruzar a linha de chegada.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a concordância e a ortografia em textos produzidos por professores do interior do Estado do Amapá que trabalham com alunos de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental. A base empírica dessa investigação, foi constituída de textos dissertativos sobre o tema *A Devastação da Amazônia*, coletados quando da nossa participação na banca corretora de redação do vestibular/98, da Universidade Federal do Amapá, feito, exclusivamente, para professores, com o objetivo de atender uma das exigências da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. As principais referências teóricas para a análise desse *corpus* nos foram fornecidas pelos estudos sobre Letramento e pelos estudos sobre as relações entre Modalidades Oral e Escrita da língua, com um olhar especial para a relação que considera a oralidade e a escrita dentro de um contínuo tipológico entre dois pólos: em um, a oralidade, em outro, a escrita. A análise foi feita, tanto no trato com a concordância quanto no trato com a ortografia, de acordo com dois critérios metodológicos: Circulação pelo Eixo da Gênese da Escrita e Circulação pelo Eixo do Código Escrito Institucionalizado. O final da análise nos levou a reconhecer que, se levarmos em consideração a escrita padrão culta, o que se vê como “erro” na produção dos professores nada mais é do que a certeza da heterogeneidade da linguagem.

Palavras-chave: Letramento – Escrita – Oralidade – Heterogeneidade

# SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I .....	8
1.1. O Ensino de Redação no Atual Contexto Brasileiro .....	8
1.2. Letramento.....	11
1.2.1. Origem e Conceitos .....	11
1.2.2. Dimensões do Letramento.....	14
1.2.3. Modelos de Letramento.....	17
1.3. Oralidade x Escrita: em busca de uma relação ideal.....	20
1.3.1.A supremacia do Oral sobre o Escrito.....	22
1.3.2.Oralidade e Escrita: dois pólos que se opõem.....	25
1.3.3.Oralidade e Escrita: uma via em dois sentidos.....	28
1.4. Escrita e Gramática: um estudo retrospectivo.....	38
1.5. A Escola e o Ensino do Português.....	42
CAPÍTULO II.....	46
2.1. Metodologia de pesquisa.....	46
2.2. Contexto de coleta dos dados.....	47
2.3. Questões norteadoras da pesquisa .....	50
2.4. Seleção dos dados.....	51
2.5. Critérios metodológicos de análise .....	52

CAPÍTULO III.....	53
3.1. O heterogêneo como base para a análise do <i>corpus</i> .....	53
3.2. Análise do <i>corpus</i> no que tange à concordância.....	58
3.3. Análise do <i>corpus</i> no que tange à ortografia.....	76
3.3.1. Grafemas e fonemas: uma relação de concorrência.....	81
1. As várias escritas para o mesmo fonema.....	82
2. Vários fonemas para a mesma letra.....	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
RESUMÉ.....	93
FRAGMENTOS DOS TEXTOS UTILIZADOS NA PROVA DE REDAÇÃO.....	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95

# INTRODUÇÃO

No Brasil, independente de localização, salvo raríssimas exceções, é comum ouvirmos de professores das várias áreas do conhecimento comentários a respeito da deficiência do ensino-aprendizagem do Português, nas escolas públicas de nosso país, no que concerne à língua escrita. É comum também ouvirmos de professores de Língua Portuguesa inúmeros desabaços sobre as dificuldades por que passam, em sala de aula, ao se depararem com um hiato entre a Língua Portuguesa que é prescrita pela gramática normativa e a que realmente é utilizada, no dia-a-dia, por uma grande parcela de usuários. Em consequência dessa situação de deficiência e de desencontro pela qual passa o ensino-aprendizagem de língua materna, o que se pode detectar, neste contexto brasileiro, é um baixo nível de letramento, principalmente em relação às pessoas das classes menos favorecidas sócio-economicamente.

O modo como são, na maioria das vezes, repassadas determinadas informações, nas aulas de Língua Portuguesa, gera no aluno um grande desinteresse, principalmente no que concerne à sintaxe de concordância e à ortografia, cujas regras e exceções são enumeradas de maneira exaustiva, dia após dia, aula após aula e, muitas vezes, série após série. São informações que se perdem em descrições da língua e, assim, deixam de privilegiar o mais importante no ensino da linguagem que é o mecanismo de uso da língua.

Sabemos, como afirmam Platão & Fiorin (1997), que a *responsabilidade pelo ensino de leitura e produção de textos* (grifo nosso) *não é exclusiva do professor de língua portuguesa, mas é seu compromisso prioritário.* Por este motivo, nós, professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, ao nos depararmos com alguns textos produzidos por professores que desempenham suas atividades profissionais com alunos de primeira a quarta séries da rede estadual de ensino do interior do Estado do Amapá, passamos a ter interesse em verificar como esses mesmos professores, que, de acordo com a política educacional da Secretaria de Educação do Estado, dizem-se comprometidos com o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, pautado na variedade culta, fazem uso, em seus textos, dessa mesma modalidade.

Como esse professor do interior não tem formação superior, está sendo obrigado a adquiri-la, de acordo com a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, capítulo 10, artigo 62, que diz que “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e instituições superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a educação oferecida em nível médio e Normal.” A UNIFAP, para fazer cumprir essa lei, realizou, em 28 e 29 setembro de 1998, um vestibular exclusivamente para esses professores do interior. E nesse vestibular, a exemplo de todos os outros da instituição, os candidatos foram obrigados a

submeter-se a uma prova de redação, cujo tema versava sobre a *Devastação da Amazônia*.

De acordo com os seus objetivos, a redação deveria ser produzida com base em uma coletânea formada por três fragmentos de textos sobre o tema em questão, retirados de revistas e jornais de grande circulação nacional. Sendo assim, o professor-candidato, ao mesmo tempo que fazia um exercício de produção de texto, fazia também um exercício de leitura, pois, embora ele estivesse diante de uma solicitação que iria avaliar a sua competência com relação à produção escrita, o seu texto deveria apresentar marcas de recepção da coletânea de fragmentos que lhe foi apresentada como apoio.

Segundo as instruções constantes na prova, todos os professores-candidatos sabiam que os textos deveriam ser produzidos em estilo formal, levando em consideração a norma que rege a escrita do Português padrão culto, pois eles seriam avaliados por uma banca corretora, de acordo com os critérios de avaliação impostos pela própria comissão de vestibular, critérios esses que procuram traçar o perfil do candidato à universidade. Dessa maneira, o candidato, ao produzir o texto, estaria mostrando que sabe reconhecer e usar os diferentes níveis de linguagem; que domina as habilidades lingüísticas próprias da norma padrão da língua; que, na leitura percebe os diferentes gêneros de textos por meio dos seus constituintes específicos e do uso particular da linguagem em cada um deles, dentre outras exigências.

Foi a participação na banca corretora dessas redações que nos fez chegar ao foco de nossa investigação. Acreditávamos que por tratar-se de professores-

candidatos, pelo menos, em parte, estas exigências iriam ser cumpridas. Ledo engano, posto que, ao entrarmos em contacto com as redações, observamos que a maioria delas apresentava uma série de dificuldades, principalmente, no trato com a concordância e com a ortografia.

Sabendo-se que a língua escrita é uma prática de letramento relacionada muito mais à classe dominante, à classe de prestígio, perguntamo-nos se esses professores, que na sua maioria pertencem a uma classe sócio-economicamente desprestigiada (como nos afirmam os questionários sócio-econômicos por eles preenchidos quando da inscrição no vestibular), foram suficientemente preparados para trabalhar com valores pertencentes a essa classe dominante, a essa classe de prestígio.

Após a análise preliminar dos dados coletados, verificamos que em alguns pontos, com relação a “erros” ou com relação a “acertos”, os professores-candidatos demonstraram ter um nível de conhecimento e um nível de entendimento sobre o assunto mais ou menos equilibrado. E foi essa análise preliminar que nos encaminhou para o foco de investigação de nossa pesquisa, com o intuito de responder às seguintes perguntas:

1. Acreditando que o professor-candidato, em consequência de seus vários anos de estudos de língua portuguesa pautados na gramática normativa, já sabe como se dá a concordância (seja ela nominal, seja ela verbal), o que o impede de fazê-la de forma correta nas suas produções escritas, segundo o padrão culto do português?

2. Se o professor-candidato, de acordo com as normas que lhe são impostas pela escola, deve ensinar no contexto de sala de aula a variante culta, o que o leva a não seguir, em determinadas situações de uso da língua algumas regras do nosso sistema de escrita do português padrão?

Como a preocupação com o ensino básico, para grande parte dos lingüistas brasileiros, ocupa hoje uma posição central segundo Ramos (1999: VII), um dos objetivos dessa nossa pesquisa foi o de fornecer subsídios, através da análise das redações do vestibular especial/98, que, acreditamos, contribuirão para delinear o perfil dos professores que ensinam, dentre outras, a disciplina Língua Portuguesa no interior do Estado do Amapá (de primeira a quarta séries). Além disso, acreditamos também que, após a análise dos textos, forneceremos elementos para que, caso haja interesse, o colegiado de pedagogia possa repensar e, quem sabe, até reorganizar o seu currículo, de acordo com as necessidades básicas dos professores que estão ingressando na Universidade Federal do Amapá, na condição de alunos. Desta feita, cremos que, ao avaliar o produto desses professores, poderemos conseguir dados para instaurar o processo de ensino/aprendizagem de língua materna, em nosso estado, pois, como diz Cagliari,

*Ensinar não é ensinar um modelo até que se aprenda o que ele quer dizer. Ensinar é compartilhar as dificuldades do aprendiz, analisá-las e sugerir soluções. (1998: 69)*

Para responder aos nossos questionamentos, estruturamos esta dissertação em três capítulos, a saber: o primeiro trata dos pressupostos teóricos

que deram base à nossa pesquisa; o segundo capítulo versa sobre a metodologia por nós escolhida para a análise dos dados coletados; e o terceiro e último capítulo trata da análise desses dados, levando em consideração a concordância e a ortografia nos textos escritos, produzidos pelos professores-candidatos.

No primeiro capítulo fizemos, inicialmente, um breve estudo sobre o ensino de redação no atual contexto brasileiro, apontando algumas importantes tendências relacionadas a este ensino. Em seguida, abordamos as principais teorias no campo dos estudos sobre *letramento*, enumerando conceitos, dimensões e modelos. Além desses estudos, fizemos um outro relacionado à escrita e à gramática. E, para fechar este primeiro capítulo, discutimos a oralidade x escrita, assumindo a posição de autores como Biber, Corrêa, Marcuschi, que defendem o posicionamento de que a correlação entre ambas se dá em um *continuum*, pois acreditamos que algumas habilidades requeridas na produção de texto não dependem de modalidade. Por esta razão, tais habilidades, dependendo dos gêneros textuais<sup>1</sup> escolhidos, podem ser desenvolvidas pelo uso tanto da linguagem oral, quanto pelo uso da linguagem escrita, posto que, segundo Marcuschi (2000),

*(...)os gêneros textuais operam, em certos contextos, como forma de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de*

---

<sup>1</sup> O nome *gêneros textuais* não é consensual. Poder-se-ia chamar, também, *gêneros discursivos*, conforme Marcuschi, 2000.

*produção que lhes dão sustentação para muito além da justificativa individual. (p.: 4)*

O segundo capítulo destinou-se aos pressupostos metodológicos, onde procuramos evidenciar a corrente que abriga este trabalho, o contexto da coleta de dados, as características dos sujeitos produtores dos textos analisados, as questões que nortearam a nossa pesquisa, além dos critérios metodológicos escolhidos para servir de base à nossa análise.

Dedicamos o terceiro capítulo à análise dos dados que compõem o nosso *corpus*. Nele focalizamos, no que tange à concordância e à ortografia, a relação da modalidade oral com a modalidade escrita da língua, seja como circulação pelo eixo da gênese da escrita, seja como circulação pelo eixo do código escrito institucionalizado.

Para finalizar, tecemos algumas considerações sobre o papel da escola na produção de texto, reconhecendo que tanto a oralidade quanto a escrita são heterogeneamente constituídas. Além disso, ficou em nós a certeza de que os sujeitos produtores das redações que compõem o nosso *corpus*, apesar de não conseguirem empregar de forma satisfatória as normas que regem a escrita padrão da Língua Portuguesa, por terem a missão de ensiná-las, acreditam-se aptos para cumprir com essa árdua tarefa.

# CAPÍTULO I

## 1.1. O ENSINO DE REDAÇÃO NO ATUAL CONTEXTO BRASILEIRO

Embora estejamos analisando a redação de professores do ensino básico enquanto candidatos ao concurso vestibular/98, não podemos vê-los desvinculados de suas práticas docentes. Sendo assim, necessário se faz tecermos, de forma breve, um pequeno comentário sobre os estudos que, atualmente, estão sendo feitos com relação ao ensino de Língua Portuguesa em nosso país.

São várias as tendências que, com o intuito de contribuir para um ensino eficaz de Língua Portuguesa, levando-o a um outro redimensionamento, abordam questões relacionadas (i) à variação lingüística (Cagliari, 1985; Couto, 1986; Castilho, 1988; Bagno, 1999); (ii) à reflexão sobre conteúdos que são trabalhados em sala de aula, dando sugestões metodológicas de como trabalhar ou não com a gramática (Perini, 1993, 1995, 1997; Possenti, 1996; Britto, 1997; Travaglia, 1997); (iii) ao trabalho com as dificuldades enfrentadas pelos alunos com relação ao uso da modalidade escrita da língua (Bastos & Mattos, 1985); à relação entre modalidade escrita e modalidade oral da língua (Marcuschi, 1997a, 1997b; Corrêa, 1997; Castilho, 1998; Ramos, 1999), dentre outras. São tendências que nos mostram que não se

pode pensar o *que ensinar* de forma isolada do *como ensinar*. Levando em consideração essas várias tendências, após a análise das redações que compõem o nosso *corpus*, fomos levados a perceber que, enquanto alunos, esses professores de hoje, sujeitos dos textos analisados, não tiveram um ensino conciliador desses dois aspectos: *o que ensinar x como ensinar*.

Diferentemente do que sugerem essas tendências, em sala de aula, quando da produção de textos escritos, o que se faz é uma associação direta desta com as numerosas regras gramaticais, que são trabalhadas de maneira enfadonha no decorrer das aulas de Língua Portuguesa. É o texto sendo usado como pretexto para o ensino ou aplicabilidade da gramática. E, neste contexto, muitas pesquisas e a nossa própria vivência em sala de aula têm nos mostrado, através das produções escritas, que nem mesmo o código escrito nossos alunos têm dominado, mesmo que eles acreditem-se dominadores do mesmo.

Frente a esse quadro que ora se apresenta, o que se pode concluir é que o ensino da redação está pautado, ainda, na concepção tradicional, com o mesmo discurso de décadas passadas, que tem como foco principal a imitação de um modelo ideal de língua. São os mesmos métodos que levam o professor a ver a gramática normativa como a chave para a "misteriosa" arte de "bem escrever", e tentam sempre ensinar o "certo", rotulando de "errado" o que foge aos seus padrões. Nessa visão, a língua não é vista como um processo dinâmico, e o fator tempo não é levado em consideração como um dos elementos básicos responsáveis por sua transformação.

A prática de redação limita-se à elaboração de um texto escrito sobre um tema proposto (ou sempre imposto?) no qual o aluno deve pôr em prática as regras gramaticais aprendidas (ou supostamente aprendidas?) em séries anteriores. É neste ponto que o círculo se fecha: o aluno “aprende a escrever” com o professor e mostra o resultado dessa aprendizagem a esse mesmo professor. Isso nos leva a pensar que o texto do aluno não é “verdadeiramente seu”, ou seja, conforme Kleiman (1998), na escola o texto não é do aluno, é do professor. Isso significa dizer que, ainda hoje, o caráter homogeneizante do discurso pedagógico impede o aluno de se constituir num sujeito enunciativo, capaz de refletir, criticar, posto que está inserido em um contexto sócio-histórico-ideológico que apresenta práticas sociais letradas que podem ser diferentes das práticas de letramento que lhe são impostas pela escola. Conforme Bastos & Mattos,

*(...)só um trabalho dedicado especificamente às dificuldades da língua escrita poderá promover a capacidade de redação dos alunos de acordo com a norma de prestígio, capacidade que continua tolhida mesmo após eles já terem estudado os tópicos gramaticais relativos a tais dificuldades. (1985: 2)*

## 1.2. LETRAMENTO

### 1.2.1. ORIGEM E CONCEITOS

O vocábulo *letramento*, segundo Soares (1998: 17), surgiu da necessidade de ter-se, em português, uma palavra que pudesse transmitir, semanticamente, o *estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever* (grifo nosso), inserindo-se em práticas sociais, dentre elas a prática da escrita.

O termo, cunhado por Kato em 1986, foi traduzido do vocábulo inglês *literacy* que, por sua vez, originou-se da palavra latina *littera* e significa

*(...)o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita* (Soares, 1998: 18);

logo, o termo *letramento* está intimamente relacionado a atividades que envolvem a escrita, como prática social.

De acordo com alguns teóricos, dentre eles Kleiman (1995) e Soares (op.cit.), conceituar *letramento* não é tarefa das mais simples, pois, por envolver fatores de ordem social, econômica, ideológica, política, além dos de ordem lingüística, ultrapassa os limites de decodificar ou, simplesmente, grafar palavras. Vai

além das habilidades de escrita que são adquiridas em contextos formais, como é o caso do contexto escolar, mesmo porque existem pessoas que, apesar de não saberem ler e não terem, em algum momento, se apropriado de nenhuma dessas habilidades, podem ser consideradas letradas por já terem participado, em algum momento e em algum lugar, de eventos de letramento.

Segundo Kleiman (1995), o termo *letramento* começou a ser usado na tentativa de separar os estudos sobre 'o impacto social da escrita' dos estudos sobre alfabetização, pois a prática de escrita vai além da aprendizagem de um código; conseqüentemente, além da alfabetização, a escrita é vista como referência, seja para uma ação direta, quando da elaboração de textos, seja para uma ação indireta, quando da leitura de jornais, revistas etc.

Com o objetivo de deixar clara a diferença entre *letramento* e *alfabetização*, Tfouni (1994) nos afirma que a utilização do termo *letramento* deve-se à tomada de consciência que se deu, principalmente entre os lingüistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização e que era mais ampla e até determinante desta (p.: 52). Daí a autora conceituar *letramento* como

*(...)um processo cuja natureza é sócio-histórica. Pretendo, com esta colocação, opor-me a outras concepções de letramento atualmente em uso, que não são nem processuais, nem históricas, ou então adotam uma posição 'fraca' quanto à sua opção processual e histórica. Refiro-me a trabalhos nos quais, muitas vezes, encontra-*

*se a palavra 'letramento' usada como sinônimo de 'alfabetização' (op. cit. p.:50)*

Desta feita, enquanto o termo *alfabetização* compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever e está ligado às práticas escolares que destacam as competências individuais dos que fazem uso da escrita, o termo *letramento*, que, conforme Marcuschi (1997b), se liga a um processo de aprendizagem em contextos informais e para usos utilitários, pode ser definido como uma prática discursiva de determinado grupo social ou, como diz Scribner:

*(...)é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos e com objetivos também específicos. (Apud Kleiman, 1995: 19)*

De acordo com essa definição, as práticas escolares constituem apenas um tipo de prática que desenvolve algumas habilidades e determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. Logo, a escola não é a única a possibilitar o *letramento*, pois este, além de envolver outras habilidades concernentes à escrita, que não são praticadas pela escola, envolve também "capacidade, valores, usos e funções sociais"; daí a complexidade de seu conceito. É o *letramento* sendo visto, sobretudo, como fenômeno social de caráter plural, pois o conjunto de práticas sociais constituídas pela escrita é redefinido em função dos contextos sociais específicos nos quais os indivíduos estão inseridos.

## 1.2.2. DIMENSÕES DO LETRAMENTO

Ainda com relação a letramento, Soares (1998) toma por base as definições de Graff<sup>2</sup> e de Scribner<sup>3</sup> para mostrar as duas dimensões do letramento: a dimensão individual e a dimensão social que, por envolverem a escrita, além da leitura, direcionam a maioria das muitas definições atuais sobre o tema.

A dimensão individual vê letramento como um “atributo ‘pessoal’”, dando ênfase às habilidades individuais – dentre elas a de escrever – que são adquiridas por cada cidadão. Já a dimensão social o vê como um “fenômeno cultural”, com práticas sociais que tendem a envolver o indivíduo em seu contexto social. Dentre essas práticas, encontramos, ocupando um lugar de destaque ao lado da leitura, a modalidade escrita da língua.

Na dimensão social existem duas interpretações “conflitantes”, nas palavras de Soares (op.cit.): uma progressista ‘liberal’, que é uma versão ‘fraca’ dos atributos e implicações dessa dimensão. Nessa versão, letramento é definido como o conjunto de habilidades necessárias para que o indivíduo possa funcionar em práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são exigidas; é o letramento fundamentando-se em seu valor pragmático, ou seja, é a necessidade de letramento para o efetivo funcionamento do indivíduo na sociedade. A outra interpretação é a radical

---

<sup>2</sup> Graf vê letramento como *um conjunto de técnicas usadas para a comunicação e para a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos* (Apud Soares, 1998: 66)

<sup>3</sup> Scribner vê letramento como um *‘fenômeno social’* (Apud Soares, 1998:66)

'revolucionária', considerada a versão 'forte' dos atributos e implicações dessa mesma dimensão social. É o letramento, nessa versão, sendo visto como um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de *o quê, como, quando* e *por quê* ler e escrever; é o letramento fundamentando-se em seu potencial para transformar relações e práticas sociais injustas, conforme Soares (1998).

A interpretação progressista 'liberal' define letramento *em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo 'funcione' adequadamente em um contexto social* (Soares, 1998: 72), daí a expressão *letramento funcional* ou *alfabetização funcional*. Esse tipo de letramento é adquirido na escola, que, por ser a principal agência de letramento, tem obrigação de dar ao indivíduo as habilidades necessárias para que ele possa participar, seja em casa, seja no trabalho, seja na rua, seja em qualquer outro lugar, de atividades sociais e individuais: daí o termo '*adaptação*' como sinônimo de letramento funcional. Entretanto, sabe-se que a escola não está preocupada com o letramento como prática social, mas com o processo de aquisição de códigos, ligado muito mais à competência individual. Por isso, acreditamos que o freqüente fracasso no ensino brasileiro deva-se, sobretudo, ao procedimento didático-pedagógico de alguns docentes, que, com o objetivo de dar aos alunos condições de acesso às práticas letradas de prestígio, esquecem que, numa sociedade bastante heterogênea como a nossa, grupos sócio-economicamente marginalizados têm pouca ou, às vezes, nenhuma familiaridade com os usos e funções atribuídos à escrita pelos grupos das classes dominantes.

Já a interpretação radical 'revolucionária' vê *letramento*, conforme Soares (1998),

*(...)como 'um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem também atividades de escrita, geradas por processos sociais mais amplos e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (p.:74-75).*

Segundo esta interpretação, em se tratando de escrita, o sentido do *letramento* depende da maneira como essa escrita é praticada por determinados grupos sociais.

É nesta interpretação radical, 'revolucionária' (versão forte) que encontramos Paulo Freire como um de seus grandes expoentes. Segundo este autor, o indivíduo, para não se sentir marginalizado em uma sociedade como a nossa, deve saber utilizar tanto a leitura quanto a escrita (grifo nosso) como agentes transformadores da realidade social que o cerca. Nessa perspectiva, o *letramento* está a serviço do homem ou para domesticá-lo ou para libertá-lo de determinadas atitudes opressoras e injustas de uma sociedade letrada. Este posicionamento de Paulo Freire é reforçado por Tfouni (1995) quando ela afirma que o *letramento*, assim como leva o homem a desenvolver-se individualmente e socialmente, pode também levá-lo à alienação, contribuindo para que ele sofra perdas (desejos, individualidade, cultura e historicidade) quando não pode acompanhar os conhecimentos sistematizados que são repassados por qualquer agência de *letramento* e

encontrados em livros, revistas e jornais que circulam em qualquer sociedade dita letrada.

### 1.2.3. MODELOS DE LETRAMENTO

Enquanto Soares (1998) trabalha *letramento* levando em consideração as interpretações liberal e revolucionária apresentadas anteriormente, Kleiman (1995) fundamenta o seu estudo sobre *letramento* com base em duas concepções denominadas de *modelo autônomo* e *modelo ideológico*, na terminologia de Street (Apud Kleiman, 1995).

O modelo autônomo, que corresponde à interpretação progressista 'liberal' na terminologia de Soares (1998), é o modelo que determina as práticas escolares e considera a escrita como um instrumento neutro, como um produto completo em si mesmo, que não necessita de contexto para ser interpretado. É essa concepção que orienta o *letramento* escolar, que, nas palavras de Cook-Gumperz, *é um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através do desempenho em testes*. (Apud Soares, 1998: 85). Trata-se do *letramento* relacionado à escolarização.

Como o modelo autônomo predispõe-se a levar o aluno a *interpretar e escrever textos abstratos dos gêneros expositivo e argumentativo* (cf. Kleiman, 1995: 44), podemos afirmar que ele visa ao domínio da escrita, pressupondo, desta maneira, uma separação entre dois pólos: de um lado, o da escrita que, por ser adquirida na

escola, é concebida como formal e planejada e, como diz Marcuschi *de caráter mais prestigioso como bem cultural desejável* (1997a: 120); de outro, o da oralidade, considerada pouco planejada e empregada em situações informais de comunicação. Para comprovar essa afirmação, basta observar algumas das características que norteiam esse modelo: a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; a dicotomização entre a oralidade e a escrita; e a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita. Essas características levam-nos à crença de que a aquisição da escrita, bem como a da leitura, são responsáveis por mudanças nos níveis econômico, social e cognitivo do indivíduo: é o que se chama de ‘o mito do letramento’. Segundo Signorini (1994: 21), esse mito

*(...)é constituído por um conjunto de crenças e representações de natureza ideológico-cultural inerentes ao processo de letramento do tipo valorizado na escola e reproduzidas pelas instituições de prestígio na sociedade burocrática, inclusive igrejas e sindicatos.*

Neste ponto, o letramento é visto como tecnologia, que, por atender a aspirações individuais e coletivas, é fundamentalmente neutra.

No texto *A letra dá vida mas também pode matá: os sem leitura diante da escrita*, Signorini (1994) nos mostra situações nas quais se percebe que as pessoas acreditam no milagre do letramento escolar. É a leitura escolarizada, que relaciona escrita e conhecimento, sendo vista como responsável pela transformação do indivíduo na sociedade. A fé nos poderes do letramento é tamanha que leva a

inversões do tipo: *ser agricultor por não ter 'curso de nada', ao invés de não ter 'curso de nada' por ser agricultor* (op. cit.: 22). Por envolver o letramento escolar, esse mito, que é passado de geração a geração, encontra reforço na escola, principalmente nas que se localizam em comunidades predominantemente orais.

Já o modelo ideológico de letramento, que corresponde ao que Soares (1998) chama de interpretação radical 'revolucionária', está pautado na afirmação de que as práticas concernentes ao letramento são social e culturalmente determinadas, e que a escrita adquire significados característicos dos contextos e instituições onde ela foi adquirida. Segundo esse modelo, as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura mas também das estruturas de poder numa sociedade e não estabelecem distinções entre grupos orais e letrados, pois sugerem áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas uma vez que o letramento está presente, também, na oralidade.

Seguindo o modelo ideológico, a escola deveria ver as duas modalidades da língua, conforme Marcuschi (1994) dentro de um *continuum* tipológico, e não mais de acordo com as perspectivas tradicionais que tratam das diferenças entre fala e escrita a partir de uma visão dicotômica (modelo autônomo). Nesse sentido, em vez de se estabelecer marcas típicas que se opõem, entre uma e outra modalidade, como se fez tradicionalmente (cf. Koch, 1997: 62, fala: contextualizada, implícita, não-planejada, pouco elaborada; escrita: descontextualizada, explícita, planejada, elaborada), é mais significativo centrar-se o estudo da fala e da escrita nas seguintes percepções: (i) relação dialógica no uso; (ii) estratégias lingüísticas; (iii) funções

interacionais; (iv) envolvimento; (v) situacionalidade; e (vi) formulacidae. A perspectiva do "contínuo lingüístico" tende a observar, de modo enfático, dependendo do contexto e do gênero textual escolhido, a presença da fala na escrita e vice-versa, pois ambas refletem o constante dinamismo que caracteriza a linguagem humana. Esta forma de ver oralidade e escrita substituiria, como nos diz Kleiman *o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar* (1995: 30).

### **1.3. ORALIDADE X ESCRITA: EM BUSCA DE UMA RELAÇÃO IDEAL**

Não obstante oralidade e escrita serem modalidades de uma mesma língua por utilizarem o mesmo sistema lingüístico, ainda hoje a relação que existe entre elas, no que concerne ao estudo da linguagem, tem sido para professores, alunos e muitos estudiosos do assunto, motivo de grandes preocupações.

Embora nas últimas décadas muitas pesquisas envolvendo oralidade e escrita tenham sido feitas, desencadeando grandes avanços teóricos em torno da relação que existe entre elas, os resultados alcançados são bastante controversos, posto que, nem sempre, eles nos levam a compreender os mecanismos e os processos determinantes da aquisição e funcionamento destas duas modalidades da língua. Efetivamente, dessas muitas pesquisas feitas, o que podemos assegurar

é que tanto oralidade quanto escrita constituem a interface do pensamento humano, pois é através delas que ele é passado ao mundo exterior, como nos diz Hjelmslev (apud Souza & Carvalho, 1995: 16):

*(...)são elas que constituem o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, suas vontades e seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base última e mais profunda da sociedade humana.*

Com base nos estudos feitos em torno da relação oralidade e escrita, observamos que os pressupostos teóricos que dão sustentação a essa relação vão sempre atender à pressão do contexto científico da época. Ou seja, são pressupostos que variam de acordo com os objetivos que servem de sustentáculo a uma determinada corrente lingüística. Daí encontrarmos, entre os estudos que envolvem a língua, diferentes enfoques sobre a relação oralidade x escrita. Há algumas correntes que reconhecem a existência, entre as duas modalidades da língua, de uma dicotomia – ‘radical’ na terminologia de Corrêa (1997) – e outras correntes que, segundo Corrêa (1997: 19),

*(...)utilizam a dicotomia apenas como um recurso metodológico na criação de um contínuo tipológico de gêneros textuais, nos quais são observados pontos intermediários localizados entre os extremos do*

*suposto como típico oral, de um lado, e do suposto como típico escrito, de outro.*

Além dessas duas correntes, existem outras duas que defendem, também de forma radical, (i) a superioridade do oral sobre o escrito, acreditando ser na oralidade que se realiza a “verdadeira” língua; (ii) a supremacia da escrita sobre a oralidade, reconhecendo ser a escrita a linha divisória entre o ‘mito’ e a ‘história’.

### **1.3.1. A SUPREMACIA DO ORAL SOBRE O ESCRITO**

Nesta corrente, até mesmo movimentos lingüísticos como o estruturalismo identificam o escrito como cópia do oral. Ou seja, ao ato de escrever, por muito tempo, foi-lhe negado qualquer estatuto sério, inclusive o de ser objeto de estudo da ciência da linguagem. É nessa linha teórica que encontramos o lingüista suíço Saussure (1916), que dá primazia à oralidade e reconhece a escrita somente como uma imagem da palavra falada. Além de Saussure, Bloomfield (1942) também compartilha deste posicionamento, no momento que considera a oralidade como a verdadeira natureza da língua, relegando a segundo plano a modalidade escrita; e Câmara Jr. (1961) – dentre muitos outros teóricos – que, em seus estudos, reconhece a supremacia da língua oral, quando diz que

*A rigor, a linguagem escrita não passa de um sucedâneo, de um ersatz da fala. Esta é que abrange a comunicação lingüística em sua totalidade, pressupondo, além da significação dos vocábulos e das frases, o timbre da voz, a entoação, os elementos subsidiários da mímica, incluindo-se aí o jogo fisionômico. Por isso, para bem se compreender a natureza e o funcionamento da linguagem humana, é preciso partir da apreciação da linguagem oral e examinar em seguida a escrita como uma espécie de linguagem mutilada, cuja eficiência depende da maneira por que conseguimos obviar à falta inevitável de determinados elementos expressivos. (p.:16)*

Considerar a modalidade oral da língua superior à modalidade escrita, de acordo com os posicionamentos já expostos, significa tomar a primeira (oralidade) como ponto de partida, ponto de referência no qual o aluno pode basear-se para a construção da segunda (escrita), acreditando-se, ilusoriamente, que, ao entrar para a escola, este aluno já domina a modalidade oral da língua. Usamos o termo *ilusoriamente* para não perder de vista que não se domina a modalidade oral da língua, mas uma ou algumas variedades que podem ser utilizadas em determinados contextos, em determinadas situações.

Seguindo esta noção, a escola, muitas vezes, por conceber a escrita, de forma equivocada, como uma transcrição do código oral, no afã de "acertar", comete

“erros”. Neste ponto, concordamos com Gnerre (1985) quando ele argumenta dizendo que, desta maneira, a escola estaria desempenhando, simplesmente, o papel de “tradutora” de textos orais em textos escritos.

Não é que sejamos contrária à utilização da oralidade como um caminho para a aquisição da escrita. Todavia, não é nesta perspectiva de ensino de língua que queremos situar a oralidade, indicando-a como ponto de referência para o professor trabalhar a aquisição da modalidade escrita, mesmo porque várias pesquisas já apontaram e ainda vêm apontando (Osakabe, 1982; Pécora, 1983; Gnerre, 1985; Mayrink-Sabinson, 1985, dentre outros) inúmeras conseqüências nada benéficas, resultante desta visão já considerada, por muitos pesquisadores, como tradicionalista, com relação ao aprendizado mecânico da modalidade escrita da língua. Quando falamos em conseqüências nada benéficas, estamos nos referindo às descobertas, que, aos poucos, vão sendo feitas pelos alunos, de que a hipótese de transcrição recomendada pela escola não é aplicável à grande maioria dos contextos de escrita. A perspectiva que seguimos é a que coloca a oralidade e a escrita em um mesmo patamar, com o mesmo grau de relevância.

Um outro ponto que pesa contra esta teoria é que, quando acreditamos, como já citamos anteriormente, que o aluno já tem, de maneira geral, domínio da modalidade oral da língua, esquecemos de dizer, que, na realidade, o que ele domina é um ou alguns gêneros textuais<sup>4</sup>, dentre os muitos que existem, pois,

---

<sup>4</sup> É curioso notar que a expressão *gênero* esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, mas hoje não é mais assim, como nos diz Swales: *hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias.* (Marcuschi, 2000: 3)

*(...)quando dominamos um gênero textual não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em contextos particulares. (Marcuschi, 2000: 123)*

### **1.3.2. ORALIDADE E ESCRITA: DOIS PÓLOS QUE SE OPÕEM**

Dentre os teóricos que defendem a existência de uma dicotomia radical, isto é, dentre os que acreditam que, na produção verbal, oralidade e escrita situam-se em dois pólos opostos, encontramos aqueles – dentre eles Olson (1985) – que crêem na existência de uma autonomia do escrito – denominado por Olson de texto – em relação ao oral – denominado por Olson de enunciado. Segundo este autor, a escrita representa um avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos. Nesta perspectiva, ele nos afirma que,

*A escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante. De maneira similar, a escrita não provoca a mudança social, a modernização ou a*

*industrialização. Mas ser capaz de ler e escrever pode ser crucial para o desempenho de certos papéis na sociedade industrial (...) A escrita é importante em termos da realização do que possibilita às pessoas: o alcance daquilo que objetivam ou a produção de novos objetivos.*

(op. cit. p.:14)

De acordo com o posicionamento de Olson, dá para percebermos que ele defende (ou defendeu em certo momento) a hipótese de supremacia da modalidade escrita da língua. Acreditamos que esta hipótese, tal qual a hipótese da supremacia da oralidade sobre a escrita, não se sustenta de acordo com o que pretendemos mostrar neste trabalho, posto que, assim como a modalidade oral da língua, também a modalidade escrita não apresenta propriedades intrínsecas privilegiadas e nem a modalidade oral, propriedades intrínsecas negativas. Nesse sentido, no lugar da abordagem, por exemplo, das diferenças entre fala e escrita na perspectiva da dicotomia que estabelece marcas típicas de uma modalidade e marcas típicas de outra (algumas já enumeradas aqui), privilegiam-se as relações entre fala e escrita dentro do *continuum textual*, defendido por Marcuschi (1994), quando ele diz que as diferenças entre as duas modalidades da língua se dão dentro do *continuum tipológico* das práticas de produção de texto e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.

Ainda no que concerne à dicotomia radical, além de Olson, e seguindo a mesma linha teórica por ele defendida, encontramos Achard (1988) que define língua oral e língua escrita como duas línguas distintas. Do mesmo modo se posicionam

Vygotsky (1987) e Luria (1988) quando afirmam que a língua se manifesta através de duas modalidades: a oral e a escrita e, embora elas se inter-relacionem, não se subjugam entre si, apresentando, cada uma, características autônomas de existência. Este posicionamento se firma no pressuposto de que a realização do oral é diferenciada da realização do escrito tanto em estrutura quanto em função.

Além dos teóricos já citados, Halliday (1989:92) também compartilha do pressuposto de que a modalidade escrita e a modalidade oral da língua mantêm diferenças entre si, ao afirmar que a linguagem é repassada, através de unidades semânticas, pela língua oral e pela escrita, estabelecendo, desse modo, a premissa de que fala e escrita são maneiras diferentes de se dizer e de se expressar significados lingüísticos.

Mesmo acreditando que oralidade e escrita são, em determinadas situações, modalidades de naturezas e funções distintas uma da outra, devemos ter sempre em mente que elas compartilham, enquanto objeto lingüístico de conhecimento que são, das mesmas condições de intersubjetividade que constituem a linguagem. Neste sentido, concluímos que tanto a modalidade escrita quanto a modalidade oral devem ser consideradas práticas que envolvem a interação, seja com outras pessoas, seja também com a própria linguagem. Em ambas as modalidades sempre temos um interlocutor para quem nos dirigimos. Além disso, somos sujeitos porque construímos nossa própria linguagem, independente de que modalidade escolhermos para tal.

### 1.3.3. ORALIDADE E ESCRITA: UMA VIA EM DOIS SENTIDOS

Já dentre os teóricos que, para estudar a relação oralidade x escrita, se valem da dicotomia utilizada apenas como recurso metodológico, conforme nos afirma Corrêa (1997, 2000), encontramos vários estudiosos, entre eles Tannen (1982), Biber (1988), Marcuschi (1994, 1997a, 2000) e Koch (1997), além do próprio Corrêa (op. cit.). Tannen, após fazer uma síntese dos estudos já realizados sobre as estratégias para a utilização da modalidade oral da língua e as estratégias para a utilização da modalidade escrita, mostra-nos que entre elas existem duas diferenças fundamentais, caso não sejam levados em consideração os diferentes tipos de gêneros textuais de uma e de outra modalidade. As diferenças são: (i) a linguagem escrita é descontextualizada, enquanto que a linguagem oral é contextualizada; (ii) na linguagem oral, a coesão é estabelecida através de recursos paralingüísticos e supra-segmentais, enquanto que na linguagem escrita, ela é estabelecida através de meios lexicais e de estruturas sintáticas complexas que usam conectivos explícitos.

Caso sejam levados em consideração os diversos gêneros textuais, e as diferenças entre as duas modalidades não sejam vistas de maneira isolada, mas pautada em textos orais e escritos, essas diferenças ampliam-se ou afunilam-se, dependendo do tipo de texto. É o que vemos em Tannen (1982) quando ela nos

afirma que, se escolhermos para o *corpus* da língua escrita uma prosa dissertativa e, para o *corpus* da língua oral, uma conversação casual, informal, certamente essas diferenças serão encontradas. No entanto, segundo ela, podemos encontrar estratégias de língua oral na prosa moderna, bem como estratégias de língua escrita na linguagem oral mais tensa. Daí a autora concluir que as diferenças formais existem muito mais em função de gênero e registro do que em função de modalidade.

Seguindo o mesmo posicionamento de Tannen (op. cit.), Koch (1997) acredita que entre modalidade oral e modalidade escrita da língua, existe uma relação de continuidade, pois, em seus estudos, essa autora, apesar de reconhecer que tanto fala quanto escrita possuem características próprias, reconhece, também, que elas não devem ser vistas de forma dicotômica, estanque, já que se utilizam do mesmo sistema lingüístico.

Ainda seguindo a mesma linha teórica de Tannen (1982), Marcuschi (1997a) afirma que não se pode estipular primazias ou supremacias para a oralidade em relação à escrita ou vice-versa, pois, tanto fala quanto escrita refletem formas de organização da mente através das próprias representações mentais. Conforme este mesmo autor (op. cit.), dever-se-ia ter presente desde logo, que, como já dissemos anteriormente, a fala não apresenta propriedades intrínsecas negativas, assim como a escrita também não tem propriedades intrínsecas privilegiadas. Tanto uma quanto a outra são modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas. Postular algum tipo de supremacia ou superioridade de alguma das duas

modalidades é uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita, nem, tampouco, o contrário é verdadeiro.

No estudo da língua, mais importante do que observar oralidade e escrita como simples modos de utilização da língua – o que acaba dando primazia a uma ou a outra – é esclarecer, conforme Marcuschi (1997b), a natureza das práticas sociais que envolvem, de um modo geral, o uso da língua, independente de modalidade. São essas práticas que determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita numa sociedade e justificam o porquê da relação entre ambas ser posta no eixo de um *continuum* tanto sócio-histórico, como tipológico e, até mesmo, morfológico.

Se fizermos, de forma breve, um paralelo entre as duas modalidades, podemos dizer que a escrita, mesmo tendo sido criada pelo engenho humano tardiamente em relação à oralidade, permeia hoje quase todas as práticas sociais dos povos em que penetrou. É ela, hoje, usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana em paralelo direto com a oralidade. Esses contextos, entre outros, são: a escola, a família, o dia-a-dia, o trabalho, a vida burocrática, a atividade intelectual. Em cada um desses contextos, as ênfases e os objetivos do uso da escrita são variados e diversos, bem como o uso da oralidade.

Do ponto de vista dos usos cotidianos da língua, constatamos que a oralidade e a escrita não são responsáveis por domínios estanques e dicotômicos. Como já foi lembrado, há práticas sociais mediadas preferencialmente pela escrita e outras pela tradição oral. Tomemos o caso típico da área jurídica. Ali é intenso e rígido

o uso da escrita, já que a Lei deve ser tomada ao pé da letra. Contudo, precisamente a área jurídica faz um estudo intenso e extenso das práticas orais nos tribunais. Desta forma, vemos que numa mesma área discursiva e numa mesma comunidade lingüística convivem duas tradições diversas, ambas fortemente marcadas. Isso nos sugere ser inadequado distinguir entre sociedades letradas e sociedades iletradas de forma dicotômica, pois, oralidade e escrita são duas práticas sociais e não duas propriedades de sociedades diversas.

Continuando ainda o paralelo, podemos dizer que através da oralidade o ser humano é capaz de criar formas de produção textual-discursiva sem a necessidade de uma tecnologia. Já a escrita seria, além de uma tecnologia de representação abstrata da própria oralidade, um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades. Para Marcuschi na relação entre oralidade e escrita,

*(...)as diferenças que existem entre elas se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos. O cotinuum tipológico distingue e correlaciona os textos de cada modalidade quanto às estratégias de formulação textual que determinam o contínuo das características que distinguem as variações das estruturas, seleções lexicais etc. Tanto a fala como a escrita se dão num contínuo de*

*variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de dois contínuos sobrepostos. (1994: 14)*

Com isso, descobrimos que, comparando uma carta pessoal em estilo descontraído com uma narrativa oral espontânea, haverá seguramente menos diferenças do que entre a narrativa oral e um texto acadêmico escrito. Por outro lado, uma conferência universitária preparada com cuidado terá maior semelhança com textos escritos do que com uma conversação espontânea.

Partindo desses pontos, é importante não perdermos de vista que as relações entre oralidade e escrita, como modalidades de uso dentro do contínuo de variações, só são possíveis quando a língua é concebida não como se fosse formada por duas modalidades estanques, homogêneas, opostas entre si, mas quando é concebida a partir de seu uso frente às condições de produção e recepção do discurso. Sendo assim, a escola precisa reordenar o estudo da linguagem, no qual a língua deve ser refletida a partir de textos produzidos em contextos sócio-históricos determinados, não a partir de unidades isoladas como frases, palavras ou sons soltos.

Continuando, ainda, o nosso estudo sobre a relação entre modalidade oral e modalidade escrita da língua, ao observarmos o posicionamento de Biber (1988), que critica, em alguns pontos, o posicionamento defendido por Olson quando este reconhece um certo grau de relevância da escrita sobre a oralidade, vemos que ele não nega ter sido a introdução da escrita no mundo um feito notável e ter correspondido à transição do "mito" para a "história" se nos apoiarmos na realidade dos documentos. Não nega também que foi a escrita que permitiu tornar a língua um

objeto de estudo sistemático e que, através dela, é que se criaram novas formas de expressão, dentre elas as formas literárias. Além disso, com a escrita surgiu também a institucionalização rigorosa do ensino formal da língua como objetivo básico de toda formação individual para enfrentar as demandas das sociedades ditas letradas. Todavia, Biber não concorda com os posicionamentos – daí ser contrário a Olson – que dão um tratamento diferenciado à escrita, vendo-a como mais importante que a oralidade. Concordamos com Biber, posto que não há como negar que a escrita trouxe imensas vantagens e consideráveis avanços para as sociedades que a adotaram, mas é forçoso admitir que, apesar disso, ela não possui nenhum valor intrínseco absoluto. Trata-se, sobretudo, do lugar especial que as sociedades ditas letradas reservaram a essa forma de expressão que a tornou relevante e praticamente imprescindível na vida contemporânea.

Porém, esses pontos não enaltecem a escrita, nem, tampouco, a diminuem frente à oralidade. Além disso, não se pode acreditar no “mito da complexidade” de uma ou de outra modalidade. O que ocorre é que muitos autores, equivocadamente, consideram a fala como dialogada e a escrita como monologada, confundindo uma das formas de textualização da fala com a própria modalidade de uso da língua. Também a idéia de planejamento não passa de uma perspectiva ou critério de observação do contínuo e não como característica de uma das duas modalidades. Por isso, Biber (1988), ao analisar esses posicionamentos sobre oralidade e escrita, considerou-os como verdadeiras impropriedades e como verdadeiros equívocos metodológicos. Isto equivale a dizer que tanto oralidade quanto escrita apresentam

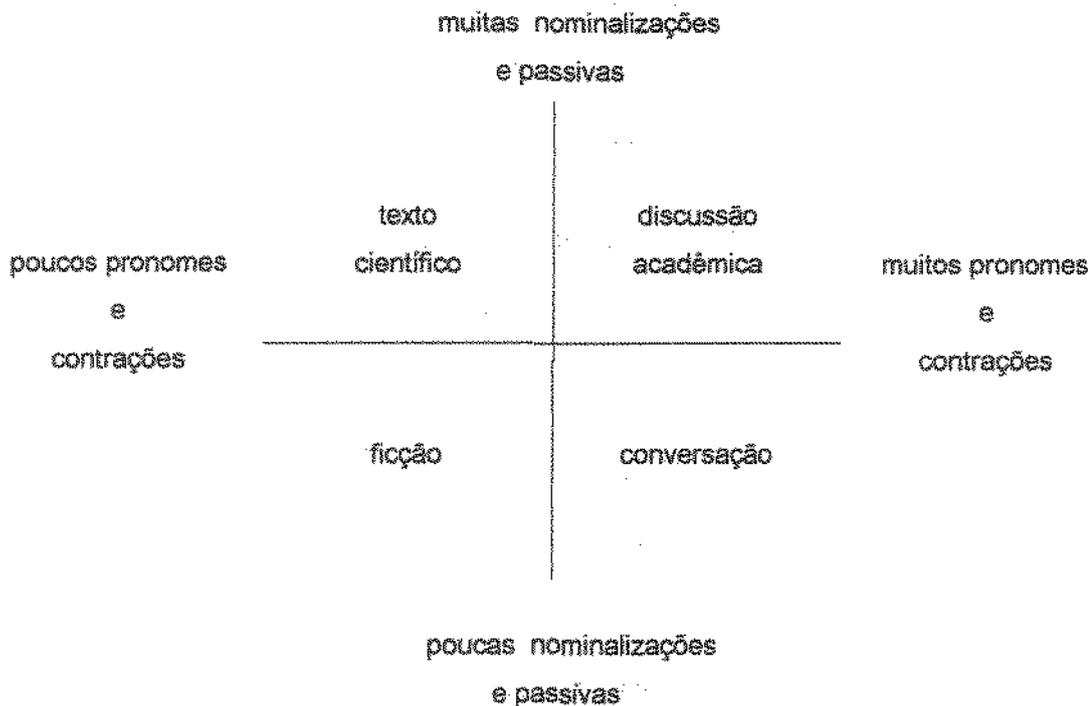
um *continuum* de variações, como já dissemos em um outro momento deste trabalho, ou seja, a oralidade varia, bem como a escrita também varia. Assim, a comparação deve tomar como critério básico de análise uma relação fundada no *continuum* dos gêneros textuais para evitar as dicotomias radicais. Daí concordarmos com Corrêa (2000) e com Marcuschi<sup>5</sup> (1997a) quando dizem que a língua é heterogeneamente constituída e variável nas suas duas modalidades, e não um sistema único e abstrato. Com base nessa concepção, fica de antemão eliminada uma série de distinções, feitas por alguns autores, entre oralidade e escrita, tais como a contextualização (na fala) x descontextualização (na escrita), dentre outras já citadas neste referencial. Daí, com base nos fatos apresentados, poderemos afirmar que nossa análise se assenta na convicção de que as relações oralidade-escrita devem ser estudadas na perspectiva do *continuum* dos gêneros textuais, evitando-se a tradicional concepção dicotômica entre as duas modalidades.

Com base em quatro traços lingüísticos, Biber (1988: 18) traça uma relação bidimensional que distribui quatro gêneros textuais, dentro de um contínuo em que se pode observar como existem proximidades maiores entre oralidade e escrita em certos casos do que em outros. Vejamos a figura que vem a seguir sobre a distribuição de traços lingüísticos em quatro gêneros, de acordo com o posicionamento de Biber (op.cit.)

---

<sup>5</sup> Quando Marcuschi se refere a *heterogêneo*, pressupõe múltiplas formas de manifestação, e quando se refere a *variável*, pressupõe dinâmico, suscetível a mudanças.

## Distribuição Bidimensional de Traços Linguísticos em quatro Gêneros



Fonte: Biber (1988: 18)

No gráfico, podemos notar que o texto científico e o ficcional têm semelhanças e diferenças que os aproximam e os afastam de modo diferenciado da discussão acadêmica e da conversação espontânea. Isto significa que oralidade e escrita não formam dois extremos, mas um contínuo distribuído numa escala de parâmetros empiricamente detectáveis.

Muito embora os vários posicionamentos levantados neste trabalho se refiram a um mesmo objeto de estudo, percebemos que não existe um acordo entre eles: nesse meio, encontramos estudiosos que buscam fazer generalizações entre a prática de uma e de outra, acreditando que as duas não têm a mesma forma, nem a mesma gramática, nem, tampouco, os mesmos recursos expressivos, ou seja,

existem aqueles que acreditam que nem sempre há uma estrita correspondência entre a sintaxe da oralidade e a sintaxe da escrita. Ora, dependendo do grau de formalidade ou informalidade que permeia uma determinada prática, seja ela oral ou escrita, a sintaxe nela utilizada pode ser mais ou menos complexa.

Já quando levamos em consideração as duas modalidades em relação a fonemas x grafemas, é comum ouvirmos que a não correspondência entre o número de fonemas e o número de grafemas de uma determinada palavra termina criando sérios problemas no que tange à ortografia do português, tornando-a muito mais difícil. É esse tipo de posicionamento que acaba por estipular primazias ou para a oralidade ou para a escrita. No que tange a ambas, o que devemos reconhecer é que elas são modalidades heterogêneas de usos da linguagem e que tanto na oralidade quanto na escrita, tem-se diferentes recursos formais, implicando em diferentes graus de formalidade. Por isso Biber (1988), diferentemente de muitos estudiosos que tentam caracterizar oralidade e escrita através de uma autonomia entre elas, trabalha com gêneros ao invés de trabalhar com modalidades oral e escrita. Para ele, os diferentes gêneros de expressão vão adquirindo diferentes configurações tanto na oralidade quanto na escrita.

Frente a esses posicionamentos, acreditamos que a escola deve ensinar a língua levando em consideração as suas duas modalidades, sem, contudo, rotulá-las de mais ou menos "corretas", pois, segundo Marcuschi (1994: 15), *a língua se realiza essencialmente como heterogeneidade e variação e não como um sistema único e abstrato*. Daí concordarmos com o que vem afirmado nos textos

apresentados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quando, em uma tentativa de direcionar melhor o ensino, dizem que

*Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma "correta" de falar, o de que a fala de uma região é melhor do que a de outras, o de que a fala "correta" é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso "consertar" a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (p.:31)*

Na escola, são esses mitos que, além de repassar um total desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde nunca a nenhuma de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter, levam a fala do aluno a uma desvalorização, criando um hiato entre modalidade escrita e modalidade oral, e um vácuo entre o aluno e a sua linguagem de todos os dias que é preenchido, segundo Pécora *por uma série de 'regras' e exceções: a linguagem já não se usa, decora-se* (1983: 37). Essa mesma escola esquece que, quando o estudante chega aos seus domínios, já traz consigo uma ou algumas variedades da língua, na sua modalidade oral que lhe serve como instrumento eficaz de comunicação informal. A esta modalidade vem sobrepor-se uma gramática que traz consigo, quase uma outra língua na visão do estudante, com normas e pretensão poder. Falamos em pretensão

poder porque, na maioria dos casos, as regras gramaticais impostas são pautadas na Gramática Tradicional, que quase nunca acompanha, por sua própria constituição, o progresso lingüístico escrito e, muito menos, o progresso lingüístico oral.

## 1.4. ESCRITA E GRAMÁTICA: UM ESTUDO RETROSPECTIVO

Para falar sobre gramática, cabe aqui, antes de qualquer outro comentário, citarmos Bastos & Mattos (1991) quando dizem que o conceito de gramática, nos seus primórdios, é o de ser uma introdução às línguas antigas através de uma análise da semelhança louvável que a língua românica descrita apresenta frente àquelas. Esse legado, que as nossas primeiras gramáticas nos deixaram, traz em seu bojo a valorização da modalidade de prestígio não por ser ela a variedade mais “correta” da língua, como querem nos fazer crer alguns gramáticos, mas por ser a variedade utilizada pela classe dominante, a variedade que acaba por contribuir para o domínio dos mais favorecidos sobre os menos favorecidos.

Isto ocorre desde a Idade Média, quando o latim era prestigiado por ser a língua da civilização que dominava a Europa. Nessa época, de acordo com Bastos & Mattos *os estudos gramaticais estavam estreitamente ligados ao papel que o latim desempenhava na filosofia, nas ciências, nas artes, na religião e na educação*

(op. cit.:15). Tinha-se, nesse período, a escritura, principalmente a Sagrada, como única escrita possível. Sendo assim, a Igreja, por ser a maior detentora da produção escrita em língua latina e, por isso mesmo, detentora do saber, conservou, por muito tempo, o direito de dizer a última palavra. Desta feita, a escritura e escrita eram vistas no mesmo nível de identificação: enquanto “sagrada”, a escritura era inquestionável e imutável, pois era tida como “palavra de Deus” e a escrita, que equivalia à letra, era a “forma” da palavra de Deus.

Embora na prática pedagógica o objeto de reflexão fosse sempre o latim, fora dessa prática, a noção de letras começava a substituir, aos poucos, a noção de letra, como forma da palavra de Deus, utilizada nas escrituras. Os contratos jurídicos, antes feitos oralmente, começavam a ser escritos. Uma escrita que se constituía na transcrição da oralidade de uma “variedade lingüística”.

Aqui, é importante salientar que a “variedade lingüística” que passa a ser transmitida nos contratos jurídicos é, evidentemente, a língua falada na corte e pela corte, onde tais contratos se davam entre nobreza e vassalagem. Desta maneira, era de interesse da corte legitimar essa variedade frente ao latim, língua da classe culta. Por esse motivo, é explicável o longo processo, que se iniciou na Idade Média, de associar a uma determinada variedade lingüística o poder da escrita, como nos afirma Gnerre (1995: 11):

*Associar a uma determinada variedade lingüística o poder da escrita foi nos últimos séculos da Idade Média uma operação que respondeu a exigências políticas e*

*culturais. Eram grandes as diferenças entre as variedades lingüísticas correntes e o latim, modelo de língua e de poder, na Europa da Idade Média. As variedades lingüísticas associadas com a escrita passaram por um claro processo de “adequação” lexical e sintática, no qual o modelo era sempre o latim.*

Ainda segundo Gnerre (op. cit.), a associação entre uma variedade lingüística e a escrita é o resultado histórico de oposições entre grupos sociais que eram e são usuários das diferentes variedades lingüísticas. Para se fazer essa associação levou-se em consideração – naquela época e leva-se ainda hoje – a supremacia econômico-cultural de um determinado grupo social sobre outro. Isto aconteceu com as línguas românicas que levaram tempo para chegar a ser variedades escritas de complexidade comparável à do modelo a que visavam, o latim, ou seja, levaram tempo para se gramaticalizar, entendida a gramaticalização como a associação de uma variedade lingüística à escrita.

Apesar de já serem consideradas línguas nacionais românicas desde o final da Idade Média (com exceção do romeno), é propriamente na Renascença, com o reencontro da humanidade com a cultura greco-latina,

*(...)que uma nova etapa se inaugura na história dos estudos gramaticais: valorizam-se as línguas românicas, não mais consideradas corrupções da latina, mas sim,*

*expressões de novas civilizações* (Bastos & Mattos, 1991:15).

Além disso, a Renascença foi também um período de dignificação e valorização das "línguas vulgares", pois remontam a esse período as primeiras gramáticas dessas línguas.

Conforme Ilari (1999), escrever uma gramática implica reconhecer na língua vulgar um objeto de estudo tão legítimo e importante quanto o são as línguas clássicas. Entre as gramáticas, escritas como era de se esperar sobre as pautas da gramática latina da época, podemos citar as portuguesas de Fernão Lopes (1536); a espanhola de Nebrija (1492); a francesa de Louis Meigret (séc. XVI) dentre outras. Além disso, podemos dizer que as nossas gramáticas normativas, apesar dos longos séculos que as separam do latim, ainda continuam presas a ele em relação a determinados conteúdos, como por exemplo, o caso do grau em português, que, apesar de não possuir as mesmas características apresentadas pela flexão de gênero e número, é nela incluído. Segundo Câmara Jr. (1970a),

*(...)a expressão de "grau" não é um processo gramatical em português, porque não é um mecanismo obrigatório e coerente, e não estabelece paradigmas exaustivos e de termos exclusivos entre si. A sua inclusão na flexão nominal decorreu da transposição pouco inteligente de um aspecto da gramática latina para a nossa gramática.*  
(p.:50)

## 1.5. A ESCOLA E O ENSINO DO PORTUGUÊS

Ao se pensar o ensino de Língua Portuguesa esbarra-se na seguinte questão: que gramática, afinal, se ensina na escola? Ensina-se propriamente a gramática tradicional ou algo baseado nela? Preferimos optar por uma resposta eclética: ensina-se um pouco da primeira e/ou um pouco do que nela se baseia. O fato é que há uma espécie de ordem a ser seguida no ensino da gramática, que corresponde à ordem em que se desenvolveram os estudos da gramática tradicional nos tempos que remontam à sua origem, ou seja, no tempo da Grécia Antiga. Este fato deixou claro para nós que, apesar de a escola muitas vezes não realizar um trabalho consistente com a Gramática Tradicional, ela continua tomando-a como ponto de partida para o ensino da língua materna. Isso se verifica facilmente através da atitude normativa com que se desenvolve, na escola, o ensino do português, baseado na famosa dicotomia do "certo" e do "errado", levando sempre em consideração o ensino da língua padrão.

É certo que no espaço escolar deve-se ensinar o português padrão, pois, desta maneira, estar-se-á beneficiando, como diz Possenti, os *menos favorecidos socialmente que só têm a ganhar com o domínio de outra forma de falar e de escrever* (1996: 18). Todavia, não devemos trabalhar

*(...) apenas com uma das variedades, a norma culta, discutindo apenas as suas características e buscando apenas o seu domínio em detrimento das outras formas*

*de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações* (Travaglia, 1997: 41).

A luta da escola para vencer os problemas relacionados à linguagem deve incluir a promoção de diálogo entre os diferentes *registros*, que, por não se excluírem, deveriam atuar em regime de enlace.

Vários pesquisadores, dentre eles Cagliari (1985) e Castilho (1990), que têm como objetivo mostrar as diferenças e semelhanças entre a escrita e a oralidade, além de suas implicações pedagógicas para o ensino da língua escrita, têm chegado à conclusão de que é importante se considerar a modalidade oral como parâmetro no processo de aquisição da modalidade escrita:

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

(Castilho, 1990: 110)

A nosso ver, o que cabe à escola é colaborar com uma tarefa maior, que é o ensino da escrita, tendo sempre presente que isto significa a aquisição de novos hábitos que fazem com que o aprendiz comece a ampliar o seu universo de utilização da língua. Para que se faça a adaptação da criança com a língua escrita sem traumas, deve-se trabalhar, seguindo a terminologia de Halliday, MacIntosh e Strevens (Apud

Travaglia, 1997: 38), o ensino *produtivo* (que visa a completar, com recursos lingüísticos, os padrões já adquiridos pelo aluno) em substituição ao "prejudicial" ensino *prescritivo* que interfere nas habilidades já adquiridas, com a finalidade de adaptar e/ou substituir um padrão de atividades por outro que é utilizado, ainda, por muitos professores de língua portuguesa.

A Língua Portuguesa que se tem hoje em uma grande parte de nossas escolas é uma língua travada, que pesa ao estudante como sete cabeças em um bicho qualquer. É que a metodologia geral do ensino de língua peca por subtração, esquecendo-se de que toda atividade humana traz a marca da acumulação, ou seja, o domínio de outras modalidades de fala e dos padrões de escrita não se faz por substituição, mas por extensão da competência lingüística e, conforme os PCNs, pela construção ativa de subsistemas gramaticais sobre o sistema já adquirido. Essa metodologia estabelece que a criança, ao chegar à escola, deve pôr de lado a sua língua familiar, a sua língua materna, para mergulhar no aprendizado de outra à que a escola oferece primazia e posto de privilégio. A fala trazida de casa é expulsa para a esfera do "erro", sendo considerada "correta" somente a modalidade de prestígio, protegida pela escola por estar toda ela pautada na Gramática Normativa, que tolhe com suas regras, leis e interdições indiscutíveis qualquer outra variante considerada desprestigiada.

Não podemos deixar de reconhecer a importância da modalidade escrita da língua em uma sociedade letrada como a nossa. Todavia, não podemos vê-la como superior à oralidade já que ambas, como já dissemos anteriormente, são práticas sociais. E, embora a escrita e a oralidade sejam modalidades de naturezas e funções

distintas uma da outra, elas compartilham das mesmas condições de intersubjetividade que constituem a linguagem. Neste sentido, concluímos que tanto a modalidade escrita quanto a oral devem ser consideradas práticas que envolvem a interação com outras pessoas e também com a própria linguagem. Conforme Lemos (1982), tanto na oralidade quanto na escrita sempre temos um interlocutor a quem nos dirigimos, somos sujeitos porque construímos nossa linguagem e, através dela, criamos compromissos, agimos sobre nós mesmos e sobre os outros (processo comunicativo), agimos sobre o mundo porque falamos dele (processo cognitivo), ao mesmo tempo que agimos sobre a própria linguagem que estamos construindo (processo de reflexão metalingüística).

No ensino/aprendizagem de diferentes padrões de fala e de escrita, o que se deseja não é somente levar o aluno a escrever e falar "correto", de acordo com a perspectiva tradicional. É preciso dar ao aluno a condição de continuar agente nos processos comunicativo, cognitivo e no processo de reflexão metalingüística.

## CAPÍTULO II

### 2.1. METODOLOGIA DE PESQUISA

Quando falamos em utilizar a redação de vestibular como *corpus* de nossa pesquisa, ouvimos de muitas pessoas ser esse um tema já bastante explorado no universo acadêmico, além de já vir sendo trabalhado em vários níveis de análise há muito tempo. Isto ocorreu desde o final da década de 70, quando o decreto de número 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, assinado pelo então Presidente da República Ernesto Geisel, determinou a volta da redação à escola através da “inclusão obrigatória da prova ou questão de redação em Língua Portuguesa” nos concursos vestibulares (Art. 1º, alínea d).

Vale ressaltar, entretanto, que, quando nos propusemos a utilizar as redações do Vestibular/98 da UNIFAP, estávamos visando não a redação como um instrumento que serve de pré-requisito para o ingresso em um curso superior, mas a redação como produção escrita de professores que compõem o quadro de docentes do interior do Estado do Amapá, atuando no Ensino Fundamental de primeira a quarta séries, como já citamos na nossa introdução.

As redações que compõem o *corpus* de nosso trabalho foram analisadas sob o paradigma do método qualitativo que, segundo André,

*(...)tem suas raízes no final do século XIX quando cientistas começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. (1999: 16)*

A opção por este método deveu-se ao fato de os nossos dados não serem descritos de maneira objetiva e quantitativamente, e sim serem analisados e interpretados, de acordo com o foco de nossa investigação. Sendo assim, este método é o que mais se coaduna com eles.

## **2.2. CONTEXTO DE COLETA DOS DADOS**

No processo Vestibular Especial, realizado em 28 e 29 de setembro do ano de 1998, inscreveram-se 1.248 (hum mil duzentos e quarenta e oito) candidatos, para concorrer a 600 (seiscentas) vagas, distribuídas em dois *campi*: 300 (trezentas) vagas para o *campus* Norte, que se situa no município de Oiapoque; 300 (trezentas) vagas para o *campus* Sul, que se situa no município de Laranjal do Jari.

Todos os candidatos inscritos ao vestibular submeteram-se em Macapá, Oiapoque ou em Laranjal do Jari, a três provas, dentre elas uma prova de redação – obrigatória para todos os candidatos por força do decreto 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, como já foi citado anteriormente – que teve como tema *A Devastação da Amazônia*, onde os candidatos deveriam elaborar um texto predominantemente dissertativo.

Este tema foi desenvolvido pelos professores-candidatos com base em 3 (três) fragmentos de textos: 2 (dois) retirados de revistas de circulação nacional: Texto (i) “O Congresso aprovou a nova Lei de Crimes Ambientais. Ela pune com rigor quem destruir a natureza. Permite, por exemplo, a liquidação de uma serraria que seja flagrada repetidas vezes vendendo madeira ilegal.” – *Veja*, 04/02/98; Texto (ii) “Por ano são extraídos 28 milhões de metros cúbicos de madeira. O suficiente para encher três milhões de caminhões. Mais da metade é retirada contra a lei por madeiras clandestinas.” – *Super Interessante*, 04/98. Já o Texto (iii) é um fragmento do poema *Tumuchumac* (serpente adormecida), do poeta amapaense Fernando Canto, que apresenta como temática um grito de alerta contra a destruição da Amazônia: “Solta fogo pela boca/ Deixa teu olho brilhar/ Espanta da história esse povo/ Esse corvo/ essa escória que quer te pegar.”

Estes textos foram fornecidos pela banca elaboradora da prova de redação, com o objetivo de dar aos professores-candidatos algum tipo de suporte teórico sobre o tema em questão. Segundo a banca, a opção por esse assunto veio em decorrência de ser ele de grande relevância para um estado que se situa na região

Amazônica como o estado do Amapá, além de ser, acredita-se, de conhecimento geral, explorado em rádios, revistas, jornais, televisão e outros meios de comunicação de massa. Além de serem utilizados para dar suporte aos professores-candidatos, os textos tinham também o objetivo de verificar de que forma eles conseguiriam articulá-los com o tema da redação. Desta maneira, ao mesmo tempo em que eles exercitavam a escrita, através da produção de texto, exercitavam também a leitura, já que a prova de redação tem por finalidade avaliar estas duas habilidades, além da habilidade de aplicação de recursos gramaticais. Através da habilidade de leitura, o professor-candidato faz a distinção entre os diversos gêneros textuais; reconhece a natureza, a finalidade e a forma de diferentes tipos de textos; faz a identificação de assunto, tema, tese e argumentos nos textos dissertativos e a identificação de enredo, personagem, tempo, espaço, foco narrativo, tipos de discurso nos textos narrativos; além de fazer a apreensão dos efeitos de sentido dos textos pelo uso de recursos da linguagem.

Através da habilidade de produção de texto, o professor-candidato demonstra o domínio dos recursos que garantem a eficiência textual, como por exemplo, adequação ao tema, adequação ao tipo de composição, adequação ao nível de linguagem, coesão e coerência. Já com relação à aplicação de recursos gramaticais, o professor-candidato deve demonstrar domínio fonético, morfológico, sintático e semântico.

## 2.3. QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

Por sermos professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Amapá e termos participado do treinamento para definir os critérios a serem usados na avaliação das redações, fomos convidada a integrar, como membro, a banca corretora de redação do vestibular/98, destinado exclusivamente aos professores que fazem parte do quadro de servidores da Secretaria de Estado da Educação – SEED.

Ao iniciarmos as correções, em uma análise preliminar dos dados, começamos a perceber que as produções escritas apresentavam problemas em vários aspectos da linguagem. Para a nossa análise, tomamos dois que nos saltavam aos olhos: (i) problemas relacionados à concordância nominal e verbal; (ii) problemas relacionados à ortografia.

Com base nos suportes teóricos da pesquisa qualitativa, esses problemas foram interpretados, levando em consideração duas perguntas. A primeira, relacionada à sintaxe de relação, mais precisamente à concordância nominal e verbal: apesar de seus muitos anos de estudos de Língua Portuguesa, o que impede o professor-candidato de fazer, em suas produções escritas, a devida concordância verbal ou nominal, de acordo com a norma padrão culta da língua?

A segunda pergunta, relacionada à ortografia: se o professor-candidato, de acordo com as normas que lhe são impostas pela escola, deve ensinar a norma padrão que rege a escrita e é a exigida no contexto escolar, o que o leva a não fazer

uso, em determinadas situações, de algumas regras do nosso sistema de escrita do português padrão?

## 2.4. SELEÇÃO DOS DADOS

A nossa pesquisa foi viabilizada pela adoção de um *corpus* constituído de textos produzidos por professores, como já citamos anteriormente. Para chegarmos a ele fizemos duas seleções: na primeira, dentre as 1248 (hum mil duzentas e quarenta e oito) redações corrigidas, seleccionamos um *corpus* de 600 (seiscentas) redações, posto que, em princípio, pensávamos trabalhar somente com as redações dos candidatos classificados para o curso de Pedagogia: habilitação de primeira a quarta séries. Posteriormente, fizemos uma segunda opção de seleção, por acreditarmos que o fato de o candidato ter ou não sido classificado não constituiria um ponto relevante para o nosso trabalho. E, já não mais dentre as 600 (seiscentas), mas novamente dentre as 1248 (hum mil duzentas e quarenta e oito) redações, com as quais, aliás, tivemos contacto durante o processo de correção do exame vestibular, seleccionamos, de forma aleatória, 60 (sessenta) para trabalhar os tópicos de análise, já que trabalhar com mais redações significaria apenas ver os exemplos se repetindo. As 60 (sessenta) redações foram escolhidas independente de ter o candidato adquirido ou não direito a uma vaga para fazer um curso superior na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, posto que ele, classificado ou não, continua como

professor da rede estadual de ensino, hoje do interior, amanhã, provavelmente, da própria capital do estado do Amapá.

As redações que compõem o nosso *corpus* foram analisadas, de acordo com os dois critérios metodológicos que vêm a seguir.

## 2.5. CRITÉRIOS METODOLÓGICOS DE ANÁLISE

Os critérios enumerados a seguir foram adotados para análise dos dados tanto em relação à concordância, quanto em relação à ortografia:

1. Circulação pelo Eixo da Gênese da Escrita; e
2. Circulação pelo Eixo do Código Escrito Institucionalizado.

Aqui faz-se necessário informarmos que optamos por não fazer, em nossa análise, uma divisão estanque entre os dois eixos por percebermos uma constante oscilação entre eles, como veremos em muitas situações por nós analisadas. Além disso, percebermos, também, em muitos casos trabalhados, uma atuação conjunta dos dois eixos.

## CAPÍTULO III

### 3.1. O HETEROGÊNEO COMO BASE PARA ANÁLISE DO CORPUS

No espaço escolar, muitas das dificuldades encontradas no trato com a redação – que é um dos capítulos mais controversos no trabalho com a pedagogia da palavra – surgem dos desencontros de informações que atingem não só alunos mas também muitos professores que não conseguem redigir de forma satisfatória, de acordo com o que lhes é imposto pela escola através dos conteúdos que fazem parte de sua proposta curricular. O interessante é que, em um estado como o do Amapá, muitos professores que apresentam essas dificuldades chegam às disputas no mercado de trabalho sem as terem superado, muito embora, ironicamente, sejam considerados aptos a “ensinar” a redigir. Além do mais, em seus imaginários, eles acreditam-se dominadores do código escrito institucionalizado.

Neste caso, não é preciso fazer muito esforço para chegar-se à conclusão de que essas dificuldades surgem em decorrência de uma série de fatores de natureza didático-pedagógica, dentre eles, a valorização que a escola dá à modalidade escrita da língua, ensinando-a com base em regras da gramática normativa, sem, contudo, procurar saber se o professor ou o aluno do interior estão suficientemente aptos, ou se foram suficientemente preparados para trabalhar com

essa modalidade, operando valores, na maioria das vezes, adversos aos valores de sua realidade.

A escola esquece que o que se convencionou chamar de *Língua Portuguesa* nada mais é do que um feixe de variedades lingüísticas que caracterizam grupos sociais, situações, regiões, etc (Ramos, 1999: 4) e o seu ensino deve ser, em todos os seus graus, voltado para uma realidade concreta e mais ajustado às diferenças lingüísticas de cada comunidade. Cabe à escola evitar seguir a tradição do ensino prescritivo, como já citamos anteriormente, centrado exclusivamente no estabelecimento de fronteiras entre o "certo" e o "errado".

Desta feita, no espaço escolar, ao se realizar atividades de ensino/aprendizagem da língua materna, não há porque tomar-se apenas uma variedade (a culta) para discutir suas características, buscando apenas o domínio desta, em detrimento de outras formas de uso da língua que podem ser mais adequadas a determinadas situações e em determinados contextos. A escola tem que ter sempre presente que, em uma sociedade heterogênea como a nossa, grupos sociais diferentes têm experiências de letramento diferentes para trabalhar a língua e com a língua, seja na modalidade escrita, seja na modalidade oral.

De acordo com vários autores como Camacho (1978), Cunha (1985), Possenti (1985), Couto (1986), Bortoni-Ricardo (1994), dentre outros, não se pode ignorar a existência de um grande número de variedades lingüísticas no Português. Todavia, ao mesmo tempo em que devemos reconhecer essas variedades, obsevamos que, em nossa sociedade, há uma forte tradição para considerar a

variação lingüística em uma escala valorativa, reconhecendo como “certo” ou “errado”, “aceitável” ou “inaceitável” o uso de uma ou outra variante, principalmente no contexto de sala de aula. Esta atitude demonstra que, apesar dos muitos estudos já feitos sobre variação lingüística, nem todos os que se envolvem com o ensino da língua reconhecem que tanto a modalidade escrita, quanto a modalidade oral, não podem ser vistas como formadoras de um bloco fechado, homogêneo, ou seja, como se realmente fossem modalidades de uma língua “pura”, “única”, “imaginária”, descrita por muitos autores de gramáticas normativas. Estes mesmos autores não percebem (ou não querem perceber) que existe uma imensa gama de variedades lingüísticas que vão desde as mais informais até as mais formais e estereotipadas, variedades estas que são utilizadas pela grande maioria dos falantes, dependendo do gênero textual por eles escolhido ou exigido pela situação de comunicação.

Desta maneira, qualquer falante modifica a sua forma de utilizar as modalidades da língua, conforme esteja ele discutindo no bar com os amigos, escrevendo uma carta à namorada ou, em uma situação mais formal, respondendo a uma entrevista para obter um emprego ou elaborando um texto para ser avaliado em uma prova. É neste ponto que acreditamos que a escola deve levar as pessoas a reconhecer, na produção textual, a existência de um *continuum tipológico*, sobre o qual nos fala Marcuschi (1994), e que já foi citado diversas vezes neste trabalho. Além disso, é importante não esquecermos que, se levarmos em consideração o gênero textual, de acordo com o posicionamento de Biber (1988), não teremos uma variedade “mais certa” ou “mais errada” e sim uma variedade mais formal (menos

coloquial), conseqüentemente menos heterogênea, e uma variedade mais informal (mais coloquial), conseqüentemente mais heterogênea.

Assim, de acordo com Biber (op.cit.), cada situação de comunicação (ensaio científico, peça teatral, conversa de bar, discurso etc.) impõe uma variedade própria que é a mais correta naquela e para aquela situação. Por exemplo, é "incorreto" escrever um livro de economia ou proferir uma palestra para professores universitários em português coloquial (menos formal), mas é igualmente "incorreto" namorar ou conversar com os amigos utilizando o padrão culto da língua (mais formal).

Dentre os autores que reconhecem a heterogeneidade da língua, encontramos Travaglia (1997: 42) que nos diz que os estudos sobre variação lingüística registram pelo menos seis dimensões de variação lingüística. São elas: (i) as variações na dimensão territorial, geográfica ou regional que acontecem entre as pessoas de diferentes regiões que constituem uma comunidade lingüística; (ii) as variações na dimensão social que ocorrem de acordo com a classe social a que pertencem os usuários da língua; (iii) as variações na dimensão de idade que representam as variações decorrentes da diferença de idade entre as pessoas; (iv) as variações na dimensão do sexo que representam as variações de acordo com o sexo de quem fala; (v) as variações na dimensão da geração que representam os estágios de desenvolvimento da língua; (vi) as variações na dimensão da função<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Segundo Travaglia (1997), o português parece não apresentar variações significativas nessa dimensão.

que representam as variações na língua decorrentes da função que o falante desempenha.

Segundo Couto (1986), são os fatores de ordens geográfica, histórica e social os causadores das diferenciações lingüísticas. Já Cunha (1985), levando em consideração esses fatores, trabalha com o conceito de norma e diz que esta pode variar de um ponto de vista diatópico (região), diastrático (níveis de fala) e diafático (gênero).

Independente de terminologia ou classificação, observamos, em nosso *corpus*, que a variedade que se faz mais presente – até porque sabemos que a linguagem é socialmente condicionada – é a que envolve fatores de ordem sócio-cultural: variante social ou variante diastrática. Posteriormente, encontramos a variante diafática, que diz respeito ao gênero textual exigido pelo contexto de produção.

Essa variação é detectada na Língua Portuguesa tanto no nível fonológico, quanto no morfológico, no lexical, no sintático e no semântico. Com relação à sintaxe de relação, principalmente em se tratando de concordância, é comum observarmos a interferência dessas variantes no português escrito padrão, “ferindo”, desta feita, as regras que nos são impostas pelas gramáticas normativas que dizem que um termo determinante deve concordar com o seu determinado em gênero e número, esteja este termo presente ou apagado, posposto ou anteposto.

Tomando por base as práticas de letramento dos professores do interior do estado do Amapá, além de reconhecer que tanto modalidade oral quanto

modalidade escrita de uma mesma língua são heterogeneamente constituídas, conforme nos comprova Corrêa (2000), fomos levados, após uma análise preliminar do *corpus*, a investigar o porquê de o professor-candidato, que é o mesmo professor que ensina nas escolas do interior do estado, não adequar sua escrita, no que tange à concordância, às recomendações da banca e ao gênero de texto exigido na prova de redação: *Elabore um texto dissertativo, de no mínimo dez e no máximo trinta linhas, sobre o tema A Devastação da Amazônia. Não esqueça que o seu texto deverá seguir o padrão culto da língua* (Prova de Língua Portuguesa, Literatura e Redação – Vestibular Especial/98).

Além disso, foi também motivo de nossa pesquisa procurar saber o que leva o professor, no momento de produzir o seu texto, a não seguir a grafia correspondente ao código ortográfico vigente do português padrão, que é o mesmo “ensinado” por ele na escola.

### **3.2. ANÁLISE DO CORPUS NO QUE TANGE À CONCORDÂNCIA**

A ausência de concordância seja ela verbal seja nominal é, normalmente, reconhecida por muitos professores como desconhecimento das normas que regem o padrão culto da língua. O que nos diz a nossa percepção, além dos estudos

sociolinguísticos sobre o assunto, é que muitas pessoas, embora vistas como cultas, deixam de empregar essas normas, principalmente na modalidade oral da língua, mas é principalmente na escrita que a ausência de concordância, dependendo do contexto e do estilo exigido, é pouco tolerada. Segundo Naro (1981), é na língua escrita das classes educadas que as regras de concordância devem ser empregadas de forma quase categórica.

Foi após recorrermos a alguns estudos feitos sobre oralidade x escrita que optamos por seguir dois critérios metodológicos na construção deste capítulo de análise, tanto em relação à concordância nominal, quanto em relação à concordância verbal: a constituição da escrita em sua suposta gênese que, segundo Corrêa (1997), diz respeito aos momentos em que, ao apropriar-se da escrita, o escrevente tende a tomá-la como representação da oralidade, situação em que busca igualar esses dois modos de realização da linguagem verbal; e a apropriação da escrita em seu estatuto de código escrito institucionalizado que, conforme Corrêa (op.cit.), diz respeito ao momento em que o escrevente toma, como ponto de partida, o que imagina ser um modo já autônomo de representar a oralidade e assume a sua escrita como o código institucionalizado.

Contrariando as regras do português canônico, observamos várias situações nas redações que compõem o nosso *corpus*. Para esta análise, selecionamos as R2, R13, R16 e R41 das quais foram retirados os excertos abaixo,

Excertos de R2:

*...ele vive atrás de muitas coisa para enriquecer.*

*Os maderero precisa observar os dano que a sua moto cerra tem causado no meio ambiente.*

*...os governante pare de fazer tudo pro maderero pois o que interessa pra eles é o dinheiro.*

**Excertos de R13:**

*...para reverter a situação dos constante desmatamento feitos pelo homem...*

*...o aniquilamento dos bicho no seu universo natural.*

*Vamos melhorar a vida dos habitante da floresta que sempre são os mais prejudicado...*

**Excertos de R16:**

*No mundo em que vivo é necessário Leis rigorosa serem criadas no Brasil...*

*É bom que veja-se logo a situassão das serraria que ficam no interior do estado...*

*...mesmo os índio que moram bem no meio da floresta...*

**Excertos de R41**

*Embora as terra seja dos brasileiros...*

*...os maderero devem respeitar...*

Analisando a concordância nominal nos excertos, observamos que, nas várias situações, o marcador de plural só se fez presente em um dos elementos que compõem os Sintagmas Nominais (SNs); muito embora, de acordo com o padrão culto da língua escrita, ele devesse se fazer presente em todos os elementos que compõem o SN. São estas as situações:

- (01). ... *muitas coisa para...*(R2)
- (02). ... *os dano que...*(R2)
- (03). *Os maderero precisa...* (R2)
- (04). ... *os governante pare...*(R2)
- (05). ... (de) *os constante desmatamento...*(R13)
- (06). ... (de) *os bicho no...*(R13)
- (07). ... (de) *os habitante da...*(R13)
- (08). ... *Leis rigorosa serem criadas...*(R16)
- (09). ... (de) *as serraria que...*(R16)
- (10). ...*os índio que...*(R16)
- (11). ...*as terra seja...*(R41)
- (12). ...*os maderero devem...*(R41)

Um ponto que nos chamou a atenção, ao observarmos os dados, foi a posição do elemento que apresenta o marcador de plural. Linearmente, ele ocupa o primeiro lugar nos SNs, daí, concordarmos com Tarallo (1999) quando ele diz que a

presença do morfema *-s*, indicando pluralidade, está condicionada, em primeira instância, à posição que os elementos ocupam no SN, independente de classe gramatical ou função sintática, que, conforme Bagno (1997), é uma das marcas da variedade dialetal, variedade esta que interfere na escrita dos sujeitos de R2, R13, R16 e R41, se levarmos em consideração as exigências feitas pelo contexto de produção das redações.

No português padrão, o plural é marcado redundantemente ao longo do SN, ou seja, a marca de plural aparece tanto nos determinantes quanto nos determinados, independente de posição. A ausência dessa marca em qualquer um dos elementos do SN implica na utilização da variante não-padrão e na eliminação da redundância, que, segundo Bagno (op. cit.), é desnecessária, pois não interfere no entendimento da informação.

Apesar de encontrarmos, na maioria dos textos analisados, a situação acima descrita, detectamos em R16 dois casos onde o professor-candidato não seguiu a mesma tendência explicitada acima, ou seja, ao invés de ele flexionar em número o primeiro elemento do SN, como fez em grande parte de seu texto, ele flexionou um outro elemento. Vejamos os casos:

(13). *Antes se olhava a paisagem maravilhosas, isto é, uma fauna e uma flora linda.* (R16)

(14). *Os madereiro não respeitam e nem avalio que depois da paisagem destruídas, ela vai ficar um inferno, sem animais e sem muitas árvores.*  
(R16)

Após analisarmos o contexto de ocorrência da palavra *paisagem*, tanto no excerto (13) quanto no excerto (14), concluímos que o professor-candidato, autor de R16, considera o termo em questão como sinônimo do vocábulo *floresta*. Sendo assim, acreditamos que o acréscimo do marcador de plural, tanto na palavra *maravilhosa* quanto na palavra *destruída*, foi feito em consequência da idéia coletiva que é passada pelo vocábulo *paisagem* nestes dois contextos. O que nos levou a esta conclusão foi a relação direta, feita pelo autor de R16, da palavra *paisagem* com as palavras *fauna* e *flora* no excerto (13) e, no excerto (14), com as palavras *animais* e *árvores*.

Ainda com relação ao marcador de plural presente ou ausente em um outro elemento do sintagma que não é o primeiro, outra ocorrência encontrada em nosso *corpus* nos levou a ver que, além da posição dos elementos dentro do SN, existem outros fatores relevantes que condicionam a sua presença ou a sua ausência. Observemos alguns excertos retirados dos textos de R2, R13, R16 e R41, também utilizados anteriormente:

*... depois quem chora as tristezas amarga é o ribeirinho que não pode vive longe da sua terra natal.(R2)*

*Antes as comida dele vinha da roça agora ele precisa comprar outras comidas alta de preço... .(R2)*

*Não é fácil viver assim. Ele se lembra da época que os bichos eram abatidos em fatura... .(R2)*

*É bom que as leis entre logo em vigor... (R2)*

*Vamos melhorar a vida dos habitante da floresta que sempre forão os habitantes indígenas. (R13)*

*...se tendo em vista uma nova prática para o bom uzo dos recursos e da natureza...(R13)*

*...cada vez que os destruidores ameassam a floresta...(R16)*

*...a única saída é levar os índios amasónida para outro local...(R16)*

*É bom que se busque solução para alguns problema da região, pois esses problemas estão se agravando todo dia.(R41)*

*...para resolver tudo os nortistas estão se juntando para lutar pela terra.(R41)*

*Embora as terra seja dos brasileiros amazonenses os maderero...(R41)*

O primeiro ponto que nos chamou a atenção nestes excertos foi a presença do morfema – s, indicador de plural, utilizado pelos sujeitos de R2, R13, R16 e R41 não somente nos elementos que ocupam a primeira posição nos SNs, mas também naqueles que ocupam outras posições – a nós interessa observarmos o marcador de plural no segundo elemento do SN. Analisemos alguns casos:

(15). ... *as tristezas amarga*...(R2)

(16). ... *outras comidas alta*...(R2)

(17). ...*os bichos eram*...(R2)

- (18). ... *as leis entre*...(R2)
- (19). ...*os habitantes indígenas*...(R13)
- (20). ...*o bom uso (de) os recursos e*...(R13)
- (21). ... *os destruidores ameassam*...(R16)
- (22). ... *os índios amazônida para* (R16)
- (23). ...*pois esses problemas estão*...(R41)
- (24). ...*os nortistas estão se juntando*...(R41)
- (25). ...*(de) os brasileiros amazonenses*...(R41)

Comparando os excertos acima com os excertos de (01) a (12), verificamos que o procedimento utilizado pelo professor-candidato foi diferente. Nos excertos de (15) a (25), além de ele assinalar o primeiro constituinte do SN como já citamos anteriormente, ele assinala também o segundo constituinte que, nestes contextos, constitui-se em elemento-núcleo.

A nossa análise levou-nos a ver que os elementos que se pospõem ao elemento-núcleo que aparecem nos excertos de (01) a (12) são iniciados por consoantes. Já nos casos de (15) a (25) esses elementos são iniciados por vogais, portanto, os contextos de ocorrência são diferentes. Este fator nos mostra, na maioria dos casos, que, quando o segundo elemento do SN vem seguido de uma palavra iniciada por consoante, os sujeitos de R2, R13, R16 e R41, dentre outros, não fazem uso do morfema *-s*, marcador de plural, deixando-o restrito somente ao primeiro constituinte do SN. Já quando ao segundo elemento do SN se pospõe um outro

seguido por uma vogal, este segundo elemento traz consigo a marca de plural. Para ratificar esse procedimento do professor-candidato, destacamos um trecho de R2, R13 e R41, onde a mesma palavra, por estar em ambientes diferentes, recebe, em um contexto, marca de plural e, em outro, não:

(26) *Antes as comida dele vinha da roça agora ele precisa comprar outras comidas alta de preço...(R2)*

(27) *...a vida de os habitante da floresta que sempre forão os habitantes indígenas...(R13)*

(28) *...se busque solução para alguns problema da região pois esses problemas estão...(R41)*

Neste ponto de nossa análise, poderia se objetar que um critério fônico não deveria ser levado em consideração na análise de uma redação escrita. Porém, só lançamos mão deste critério por já termos percebido que, em alguns sujeitos, essas alternâncias se verificam também na fala<sup>7</sup>. Nestes casos, podemos verificar que o professor-candidato tende a tomar a escrita como representação da oralidade, buscando igualar esses dois modos de realização da linguagem verbal: é a circulação pelo eixo da gênese da escrita.

Quanto à concordância verbal nas redações analisadas, mesmo diante de uma estrutura que segue a ordem direta da Língua Portuguesa (Sujeito + Verbo) e sem qualquer elemento frasal entrecortando este Sujeito e este Verbo, os candidatos

<sup>7</sup> Sujeitos moradores do município de Vitória do Jari.

de R2, R13, R26 e R43 optaram, na maioria das vezes, por deixar o verbo em sua forma singular por estar o sujeito já assinalado com a marca de plural. Neste ponto, segundo Bagno (1999), os pesquisadores que estudam os falares regionais e não-padrão têm verificado que de Norte a Sul do Brasil existe uma tendência generalizada a reduzir as formas do verbo conjugado a apenas duas (1ª e 3ª pessoas do singular). Nas redações trabalhadas, embora também estejamos analisando apenas duas formas verbais, elas não se enquadram nesta tendência defendida por Bagno (op. cit.). O que detectamos foi uma alternância entre 3ª pessoa do singular e 3ª pessoa do plural, pois, quando o sujeito está no plural, os autores de R2, R13, R26 e R43 utilizam, indistintamente, o verbo tanto na 3ª pessoa do singular, quanto na 3ª pessoa do plural, demonstrando, assim, uma oscilação entre os dois eixos: o eixo da gênese da escrita e o eixo do código escrito institucionalizado.

Vejamos as construções:

(29). *Os maderero precisa...*(R2)

(30). *...os seus filho vão....*(R2)

(31). *...os governante faz....*(R2)

(32). *...as leis entre....*(R2)

(33). *...eles recebem no final da tranzação....*(R2)

(34). *...os habitantes indígenas necessitam* (R13)

(35). *...os morador pede socorro...*(R13)

(36). *...as suas vidas estão em perigo...*(R13)

(37). ...o que os maderero quer é enriquecer...(R26)

(38). ...as pessoa pensam que tudo...(R26)

(39). ...as explorações pode ser controlada...(R26)

(40). ...os ribeirinho se alimenta do que encontra...(R43)

(41). ...os ribeirinhos esperam uma atitude firme do governo

(R43)

De acordo com as exigências da prova de redação, os professores-candidatos acreditam ter produzido seqüências lingüísticas marcadas por um registro mais formal de linguagem. Porém, na realidade, obsevamos, nestes textos, que os seus autores utilizaram-se, em alguns momentos, de elementos que caracterizam tipicamente um estilo de linguagem mais informal (o caso da não concordância do sujeito com o verbo), e, em outros, um estilo mais tenso (o caso da concordância do sujeito com o verbo), ou seja, eles alternam o “certo” e o “errado”, segundo o padrão culto da língua escrita. Neste ponto é importante ressaltar que os professores-candidatos tentaram, de alguma maneira, conseguir um registro escrito formal, registro este que está no imaginário de cada um deles como a escrita culta, a escrita institucionalizada.

Fazendo um estudo comparativo entre os excertos relacionados anteriormente, podemos afirmar que os professores-candidatos, elaboradores dos textos não desconhecem as regras de concordância. Isso é comprovado quando eles mesclam em suas redações “erros” e “acertos”, segundo os critérios da língua escrita

culta. Aqui, mais uma vez cabe dizermos, de acordo com Corrêa (1997), que a própria tentativa de conseguir um registro formal pode estar produzindo um efeito mais ligado à representação da escrita em sua suposta gênese, ou seja, a maioria dos professores-candidatos produz o seu texto preso a um imaginário sobre a escrita que conjuga modalidade oral e modalidade escrita da língua. Podemos fazer esta afirmação, posto que, após analisarmos os textos, observamos que os recursos utilizados pelos professores-candidatos são recursos encontrados muito mais em gêneros ligados à expressão oral do que à expressão escrita, muito embora eles acreditem estar redigindo segundo os padrões da norma escrita culta, exigida no momento da elaboração da prova de redação. Mais uma vez observamos o professor-candidato oscilar entre o eixo da gênese da escrita e o eixo do código escrito institucionalizado.

Ainda com relação aos excertos de (29) a (41), observamos nas produções das quais foram tirados esses excertos que, de alguma maneira, os professores-candidatos dialogam com a língua escrita escolarizada, a língua que eles imaginam ter aprendido e apreendido na escola (circulação pelo eixo do código escrito institucionalizado), pois, em um mesmo texto observamos o professor-candidato, em alguns momentos, fazer a concordância de forma eficaz, e, em outros, não. Daí podermos concluir, de acordo com o que vimos nas redações analisadas, que esta mesma escola deixou de dar-lhes algumas informações, ou seja, esclarecimentos que pudessem levá-los a reconhecer que a língua, seja ela escrita, seja ela falada, é composta por diversas variantes, é heterogeneamente constituída, e que a opção por

uma determinada variante depende do contexto e do gênero textual exigido, em uma dada situação.

Cabe ao professor de português possibilitar ao estudante a consciência de que não se oferece aos falantes uma língua supostamente única, uniforme, mas a soma de usos lingüísticos passivos de serem convertidos em dois grandes registros, quais sejam, o cotidiano, utilizado no universo familiar e entre amigos e um padrão cerimonioso que deveria ser fortalecido pela escola, um registro, dir-se-ia, mais esporádico, usado em ocasiões mais formais. Mas, para isso, o professor deve conhecer esses registros porque não se pode ensinar o que não se sabe.

Independente de classe social e de nível de escolaridade, é comum encontrarmos marcas da oralidade em textos produzidos na língua escrita, posto que, como já dissemos anteriormente, a escrita de uma língua não corresponde a nenhuma de suas variedades, por mais prestígio que uma delas possa ter. É lógico que, neste contexto, as redações que compõem o nosso *corpus*, apesar de serem de professores, não se constituem em nenhuma exceção à regra. Nelas, a oralidade se faz presente de forma bastante significativa tanto no que concerne à concordância nominal quanto à concordância verbal.

Nesta nossa análise, ao observarmos as redações, tomando como parâmetro a relação Sujeito X Predicativo, constatamos que houve uma incidência muito grande de casos marcados pela ausência de concordância entre esses dois termos. Para esta análise, retiramos os excertos a seguir:

(42). *As coisas para os ribeirinhos nem sempre ou até nunca andam fácil no interior...* (R20)

(43)...*não se pode pensar em vida no nosso planeta sem os lagos. Os nossos lagos, ricos em peixes, graças à ação do homem ganancioso, está descaracterizado.* (R21)

Nestes casos, acreditamos que o distanciamento entre o termo sujeito e seu predicativo fez com que os candidatos fossem levados a não fazer a concordância de número, de acordo com as regras que regem a escrita padrão, ou seja, a distância entre os termos pareceu-nos favorecer a circulação pelo eixo da gênese da escrita. Acreditamos que eles foram induzidos a fazê-la com os termos que se encontram mais próximos (*nunca* e *ganancioso*) que estão antepostos às formas *fácil* e *descaracterizado*, respectivamente<sup>3</sup>. Esta opção de concordância, onde o falante tende a concordar um elemento, seja ele sujeito, predicativo, adjunto adnominal, com outro que esteja mais próximo a ele, independente de regras gramaticais, é típico de alguns tipos de gêneros produzidos na linguagem oral, como, por exemplo, uma conversa entre amigos. Neste ponto podemos observar que o professor-candidato circula pelo eixo da gênese da escrita, ou seja, aqui ele tende a tomar a escrita como representação da oralidade, igualando os dois modos de realização da linguagem verbal, além deste mesmo professor-candidato acreditar ser este código por ele utilizado, o escrito institucionalizado.

---

<sup>3</sup> Sem dúvida, dizer que se faz “concordância com o termo *nunca* e *ganancioso*” é apenas uma maneira aproximada de dizer que o candidato percebe neste termo uma *forma* característica de uma *palavra* no singular.

Seria muito mais fácil, ao observarmos os excertos (42) e (43), levantarmos a hipótese de desconhecimento às regras de concordância. Todavia, quando dissemos que a inclusão de termos separando o sujeito do predicativo influencia na ausência da concordância, foi porque, nas mesmas redações R20 e R21, encontramos indícios de que os professores-candidatos assimilaram, pelo menos em parte, as regras que regem a concordância, de acordo com o padrão culto da língua escrita, ou seja, a proximidade entre *sujeito* e *predicativo* pareceu-nos favorecer a circulação pelo eixo do código escrito institucionalizado. Observemos os excertos abaixo,

(44). *Os homens são perseguidores do próprio homem, nesta luta por ganhar dinheiro...* (R20)

(45)... *por isso, a Amazônia precisa que os órgãos sejam competentes para resolver seus problemas..* (R21)

Além do que, no mesmo excerto (43), existe um predicativo (*ricos em peixes*) que, por vir imediatamente posposto ao sujeito, com ele concorda em gênero e número.

Da mesma maneira que a concordância nominal, como acabamos de ver acima, a concordância verbal, principalmente no que se refere ao sujeito posposto, também pode ir de um a outro ponto no *continuum tipológico* (Marcuschi, 1994), dependendo do gênero escolhido para produzir-se um texto e, mais ainda, da imagem que o professor-candidato faz do código escrito institucionalizado.

É importante que se diga que, nesta parte de nossa análise, fizemos um estudo comparativo entre presença e ausência de concordância verbal, em construções formadas por sujeito posposto e verbo **existir** (V + S). Vejamos os excertos abaixo:

(46). *Existe pessoas que vivem da extração da madeira por não ter opção de trabalho...*(R21)

(47)... *mesmo sabendo que existe as leis de preservação da natureza...* (R21)

(48)...*Já existe poucos animais nesta área...*(R21)<sup>9</sup>

Nas redações analisadas, com o verbo **existir**, a concordância com o sujeito posposto se mostra muito mais ausente que presente. Esta atitude difere do que prega a gramática tradicional estabelecendo, em linhas gerais, que o verbo deve concordar em número e pessoa com o sujeito, esteja ele anteposto ou posposto ao verbo, conseqüentemente, podemos afirmar que a posposição do sujeito é um fato que favorece a circulação pelo eixo da gênese da escrita.

No exame de algumas redações, observamos as seguintes situações com o verbo **existir**:

---

<sup>9</sup> Normalmente, quando aparecem sentenças em redações escolares com o sujeito posposto, como as arroladas acima, são logo marcadas como “erradas” pelo professor de português, uma vez que não foi feita nelas a concordância dos verbos com os seus respectivos sujeitos pospostos. Comumente o professor tenta corrigir esses “erros” com base em contextos que só aceitam o modelo padrão, numa atitude de supervalorização da correção gramatical. Essa atitude reflete, na maior parte das vezes, uma tendência freqüente a subordinar os fatos lingüísticos a certas regras tradicionais ignorando estes fatos tal como eles se apresentam na realidade.

1. um número significativo de redações – na faixa de 29% das utilizadas em nossa análise – que sempre apresentam a forma “correta” do verbo quando a ele se pospõe um SN sujeito no plural,

(49) *Embora existam interesses internacionais, não devemos deixar que eles tomem conta de nossa floresta que é o símbolo do Brasil...(R20);*

2. um número muito mais significativo de redações que não trazem sequer um caso de concordância “correta”, de acordo com as normas estabelecidas pela gramática – 34% das redações que compõem o nosso *corpus* –, ou seja, casos onde há uma maior circulação pela gênese da escrita, como já pudemos comprovar nos excertos de R21 (46), (47) e (48);

3. e um número muito maior de redações – 37% de nosso *corpus* analisado – onde o mesmo verbo ora concorda, ora não concorda com o SN sujeito que a ele se pospõe, ou seja, casos onde o professor-candidato alterna dois, dos três eixos<sup>10</sup> que, segundo Corrêa (1997), orientam a circulação do escrevente sobre a escrita. O primeiro é o modo de constituição da escrita em sua suposta gênese, e o segundo, é o que caracteriza a apropriação da escrita em seu estatuto de código institucionalizado:

---

<sup>10</sup> O terceiro eixo, que não foi por nós abordado nesta dissertação, é o da relação do texto do candidato com o já escrito/falado e com o já lido/ouvido.

(50) *Tenho certeza que se no Brasil só existissem madeiros gananciosos, já não existiria árvores em nossa floresta...(R25).*

Na situação 2 com certeza, em uma primeira análise, tenderíamos a afirmar novamente que o professor-candidato, autor de R21, não assimilou as regras de concordância verbal com o sujeito posposto que, acreditamos, lhe tenham sido repassadas pela escola. Porém, essa afirmativa é logo rechaçada, posto que, em outras situações, o mesmo professor-candidato faz a concordância de outros verbos com o sujeito posposto "corretamente", como vemos a seguir:

(51) *...Saíram, naquele dia em comboio, todos os madeiros, na tentativa de intimidar os índios...(R21)*

(52) *...num ambiente igual ao que temos, morrem a fauna e a flora e os animais que servem de alimento para o homem ribeirinho...(R21)*

Esta oscilação da concordância verbal com o sujeito posposto em R21 nos leva a acreditar que o professor-candidato, apesar dos seus vários anos de estudos "sobre" a língua portuguesa, ainda não assimilou que o verbo *existir* embora possa, em muitas situações, ser substituído pelo verbo *haver*, não absorve deste a impessoalidade.

Ao observar a situação 3, a primeira hipótese que nos surgiu foi a de que a oscilação da concordância do verbo *existir* poderia ser atribuída à variação da regra que flutua de acordo com a situação de maior ou menor formalidade. No entanto, ela foi logo recusada porque não era esse o caso das nossas redações. Por

se tratar de uma prova de vestibular, através da qual os candidatos concorriam a uma vaga para a universidade, a situação se mantinha formal. Cremos que o problema foi ocasionado, em primeiro lugar, pela posposição do sujeito, que, com o verbo *existir*, em regra geral, é uma constante em qualquer modalidade da língua, o que acaba por levar o usuário a confundir sujeito com complemento verbal. Em segundo lugar, pela relação direta do verbo *existir* com o verbo *haver*, quando o *haver* é empregado no sentido de *existir*. Nestas circunstâncias, o verbo *haver* é impessoal e, por analogia, em algumas situações, essa impessoalidade é repassada para o verbo *existir*, tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita da língua<sup>11</sup>. Porém, na oralidade, a ausência da concordância não se faz notar de forma tão incisiva. Já na escrita, em um contexto que exige um estilo com certo grau de formalidade, como já citamos anteriormante, ela deve sempre se fazer presente, principalmente quando essa escrita é de professores, pois não se pode pensar um professor como alguém que não sabe adequar o uso da língua às exigências do contexto em questão.

### 3.3. ANÁLISE DO CORPUS NO QUE TANGE À ORTOGRAFIA

No ensino de Língua Portuguesa, a escrita, tradicionalmente, sempre ocupou um lugar de destaque em consequência do estágio de prestígio que esta

---

<sup>11</sup> Dá-se também o movimento contrário, a saber, o de pessoalizar o verbo *haver* (Ex. “Houveram situações”) mas disso não trataremos aqui.

modalidade da língua alcançou ao longo de sua história nas sociedades ditas letradas. Este prestígio, conforme Marcuschi (1996), transformou a escrita tanto numa forma de *domínio da realidade*, no sentido do saber e da cultura, como também numa forma de *dominação social* enquanto propriedade de poucos (classe dominante) e imposição de um saber oficial subordinador. É segundo esta visão que a escola trabalha a modalidade escrita da língua.

Em parte, concordamos com essa atitude da escola, pois, desta forma, ela estará dando condições ao grupo dos menos favorecidos socialmente de adquirir uma outra modalidade da língua que, apesar de não ser a utilizada no seu dia-a-dia, é a que a sociedade acredita que lhe vai servir de instrumento para que ele possa lutar por melhores condições de vida (mito do letramento). Porém, o que não podemos conceber é que a escola se esqueça de que ao lado desta modalidade escrita da língua, considerada de prestígio, existe uma outra, a modalidade oral, que faz parte do cotidiano de qualquer indivíduo, independente de ser ele um cidadão letrado ou não. Cabe a ela transformar a sala de aula, como nos afirma Geraldí, *em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo* (1996: 63).

Os estudiosos do letramento mostram que a oralidade e a escrita, por apresentarem características próprias, possuem tradições diversas. Se à escrita atribui-se o caráter de “bem cultural desejável”, à oralidade associa-se o papel de “porta de nossa iniciação à racionalidade”, o grande meio de expressão e de atividade

comunicativa que não será substituída por nenhuma outra tecnologia, conforme Marcuschi (1997).

Acreditamos que o maior problema no ensino da língua advém do desencontro entre modalidade oral e modalidade escrita, pois a escola, em alguns momentos, não reconhece que

*(...)as diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um contínuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.*

(Marcuschi, 1994: 14)

Ainda conforme Marcuschi (op. cit.), a perspectiva do *continuum lingüístico* fundamenta-se na tarefa de investigar os fenômenos da oralidade e escrita em suas relações de semelhanças e diferenças, estabelecendo uma referência direta ao papel destas duas práticas sociais em uma sociedade. Nesse sentido, mais importante do que observar a oralidade e a escrita como simples modos de uso da língua, o que acaba por identificar primazias ou supremacias entre elas, é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem, de um modo geral, o uso da língua, seja na sua modalidade oral, seja na sua modalidade escrita. São essas práticas que determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita em uma sociedade.

Retomando aos nossos dados, não só com relação à sintaxe, mas também com relação à ortografia, observamos que o professor-candidato se ressentia da ausência de um ensino que integre oralidade e escrita, pois, na maioria das vezes, ele

não consegue discernir em que situação se utiliza uma ou outra modalidade da língua, fazendo a adequação de seu texto às exigências do contexto.

Muito embora a Instituição realizadora do vestibular tenha deixado claro aos candidatos que os textos deveriam ser produzidos segundo o padrão culto da língua escrita, não foram poucas as redações encontradas no nosso *corpus* que apresentam marcas de oralidade no que concerne à ortografia. Em determinados momentos, os professores-candidatos se deixaram orientar pela fonética, principalmente na escrita de palavras cuja última sílaba é átona e assinalada pelas letras *-o* e *-e*.

É importante que se diga que na oralidade há uma neutralização entre os fonemas /o/ e /u/, /e/ e /i/ em posição átona final, em proveito de /u/ e /i/ (cf. Câmara Jr., 1970b). Assim, o *-o* e *-e* que aparecem na modalidade escrita da língua acabam sendo confundidos com *-u* e *-i*, em uma escrita que é próxima da oralidade, como atestam os excertos selecionados para esta análise:

(53). *Algu (...Algu tem de ser...R2); si (...si trata...R2); parti (...uma parti...R20); obistaculus (...enfrentar os obistaculus...R20); madereru (...todos os madereru...R27).*

Há um outro caso que nos mostra a interferência da oralidade na produção escrita dos professores candidatos, exemplificado pela palavra *obistaculus*, que aparece no excerto (53).

Este caso é marcado pela presença do que a gramática tradicional denomina de consoante muda. Na escrita, por questões etimológicas (obstáculo – do latim *obstaculu*) estas consoantes não apresentam nenhuma vogal que com elas forme sílaba. Já na oralidade, a presença do fonema /i/ é perceptível aos ouvidos de qualquer falante, levando-o a imaginar que ele deva ser representado pela letra –i também na modalidade escrita.

Um outro caso por nós observado neste trabalho de análise está relacionado ao uso (ou não) do –r final na forma verbal de infinitivo. Sabemos que na oralidade, como nos afirma Possenti (1996), na grande maioria das vezes, o falante de fato não articula este fonema. E, na escrita, encontramos casos em que o candidato flutua entre a escrita convencional (padrão), marcada pela presença do –r, e a escrita não-convencional (influenciada pela oralidade), marcada por sua ausência, como é o caso de:

(54). *...a hora de acorda é esta...(R12)*

(55). *...para ele não chora mais tarde quando passar a hora de acordar para as desgraças criadas pelas mãos criminosas dos madeiros... (R12)*

Com base nestes dados, podemos dizer que a orientação fonética que o professor-candidato dá à sua escrita reflete que ele tem conhecimento da existência de uma modalidade escrita institucionalizada, pois, em determinados momentos ele alterna o eixo de constituição da escrita em sua suposta gênese e o eixo de apropriação da escrita em seu estatuto de código institucionalizado. Talvez esta

flutuação entre presença e ausência do -r venha em consequência da falta de informações que o levem a reconhecer essas diferenças e em que contextos essas diferenças devem ser reconhecidas. Acreditamos ser esta uma tarefa da escola.

### **3.3.1. GRAFEMAS E FONEMAS: UMA RELAÇÃO DE CONCORRÊNCIA**

Sabemos, como nos afirmam os estudos fonéticos e fonológicos, que um dos maiores problemas no trato com a ortografia de uma determinada língua é a não correspondência existente entre alguns fonemas e alguns grafemas. São os casos que Miriam Lemle (1987) considera os de mais difícil aprendizagem da língua escrita e chama de concorrência, isto é, duas ou mais letras estão aptas a representar o mesmo som, no mesmo lugar, no mesmo ambiente fonético.

Na Língua Portuguesa isso não ocorre de maneira diferente. Normalmente, quando os alunos produzem textos escritos, aplicam, refletidamente, regras que revelam os possíveis usos do sistema de escrita da nossa língua. São regras tiradas dos usos ortográficos do próprio sistema de escrita ou de realidades fonéticas que fazem com que se estabeleça uma relação direta entre letra e fonema sem, muitas vezes, atentar-se para o fato de que essa relação, em consequência da realidade oral que se distancia do que preconizam as regras ortográficas vigentes, não é unívoca.

# 1. AS VÁRIAS ESCRITAS PARA O MESMO FONEMA

Após a análise das redações que compõem o nosso *corpus*, podemos afirmar que em mais da metade delas – 55% das redações – foram encontrados de três a cinco casos em que os professores-candidatos não fizeram a opção pela letra correta que, em determinadas palavras, representa, graficamente, o fonema /s/, de acordo com o sistema ortográfico vigente da Língua Portuguesa. Em 30% de todas redações que foram por nós analisadas, a incidência foi muito maior, chegando a perfazer, na maioria das vezes, um total de seis a oito ocorrências em um mesmo texto.

Muito embora a atitude dos professores-candidatos tenha nos levado a acreditar que eles têm consciência da concorrência existente entre alguns fonemas e alguns grafemas (concorrência esta citada por Lemle, 1987), posto que, em muitos momentos, eles oscilam entre o emprego de uma letra e outra, chegamos à conclusão que, na dúvida, muitas vezes, eles jogam com o fato genérico de que há uma correspondência entre fonema e letra, determinando, em seus textos escritos, uma convenção própria, como observamos nos quadros abaixo, com exemplos retirados de R30:

**a. Casos em que o professor-candidato guia-se pelo sistema ortográfico não-vigente**

<i>/s/</i>		
ss	c	ç
peço por peço	cendo por sendo	maçacres por massacres
cassa por caça	pocero por posseiro	neceçário por necessário
	tivece por tivesse	preça por pressa
	dice por disse	
	micionaro por missionário	

**b. Casos em que o professor-candidato guia-se pelo sistema ortográfico vigente**

<i>/s/</i>		
ss	c	ç
trabalhasse	acontece	lembrança
peçoas	certeza	exceção
fizesse	tece	
missão		
promessa		

Com relação ao fonema /z/, nas redações, o quadro não se apresenta de maneira muito diferente. Mais uma vez os professores-candidatos ora se deixam orientar pela grafia correspondente ao sistema ortográfico não vigente, ora pela grafia do sistema ortográfico vigente, ou seja, o professor-candidato em determinadas situações circula pelo eixo da gênese da escrita, em outras, circula pelo eixo do código de escrita institucionalizado. O que muda neste caso em relação ao anterior, são os dados numéricos: em 43% das redações, encontramos de um a três casos em que os candidatos não fizeram a opção pela letra correta, de acordo com a etimologia da palavra. Já em 42% das redações foram encontrados pelo menos cinco trocas de letras em cada uma. Mais uma vez percebemos que o candidato reconhece a não correspondência entre alguns fonemas e letras, pois ele oscila, em seu texto, entre um e outro uso, como nos mostram os quadros abaixo, com exemplos retirados de R21:

**a. Casos em que o professor-candidato guia-se pelo sistema ortográfico não-vigente**

<i>/z/</i>	
<i>/z/</i>	<i>/s/</i>
precizamos	certesa
cauzar	utilisar
previzível	
uzo	

**b. Casos em que o professor-candidato guia-se pelo sistema ortográfico vigente**

<i>/z/</i>	
<i>/z/</i>	<i>/s/</i>
realizaram	uso
fiscalização	Preservar
fazem	Caso
	Poderosos

## 2. VÁRIOS FONEMAS PARA A MESMA LETRA

Uma outra situação observada nas redações, diferente das situações mostradas anteriormente, diz respeito à letra **-x**. Muitas vezes os professores-candidatos substituem-na por outras letras em consequência da não relação unívoca entre ela e os fonemas que a representam na modalidade oral da língua. Vejamos alguns excertos, retirados de R19 e R21:

(56). *...mesmo que ezista consciência dos exploradores...*(R19)

(57). *...a flora fica esposta a própria sorte e a vontade dos que querem proteger a floresta.*(R19)

(58). *...precizamos examinar o que já foi tirado para preservar o que restou das nossas florestas...(R21)*

(59). *...se não combatermos os devastadores, a exploração vai continua...(R21)*

(60). *...da extração da madeira por não ter opção de trabalho...(R21)*

Quando nos propusemos a observar estes casos que, à primeira vista, parecem irrelevantes, foi porque os textos analisados são de professores; conseqüentemente, estas situações não podem ser vistas como simples e de fácil solução. Quando dizemos isto é porque cabe ao professor a tarefa de corrigir estes mesmos erros, segundo o sistema ortográfico vigente, nos textos produzidos por seus alunos e, como sabemos, não se pode corrigir o que não se percebe ou não se concebe como “errado”, de acordo com o gênero textual exigido pela situação de uso da língua escrita.

Para finalizar este capítulo de análise, um caso que, apesar de não se enquadrar em nenhum dos itens por nós trabalhados, no trato com a ortografia, pode ser considerado curioso é o que diz respeito ao verbo *haver*. Vejamos alguns excertos:

(61). *...desde que inventaram a moto serra á pessoas usando para acabar com a natureza.(R24)*

(62). *...virou clarera porque avía muito fogo no mato.(R32)*

(63) *Tem de aver alguém para tomar providências...*(R38)

(64)...os garimpeiro disseram que já ouve muito ouro na Amazônia.

(R40)

Em quatro redações dentre as que foram analisadas, o verbo *haver*, em todas as suas ocorrências, foi empregado sem a letra *h* (três na R24 – *á, ouve, avia*; duas na R32 – *avia, ouveram*; quatro na R38 – *a, aver, avia, averá*; três na R40 – *avia, aver, ouve*). A nosso ver, neste contexto de produção, esta variação só está sendo reproduzida. Chegamos a esta conclusão porque todos os sujeitos das redações em questão, são moradores de uma mesma comunidade que fica a mais ou menos 20 quilômetros do município de Calçoene. Com base nesses dados, cremos que os professores-candidatos, autores dos textos, funcionam como agentes multiplicadores de um "erro", segundo o sistema ortográfico vigente, mas não segundo o imaginário desses mesmos professores-candidatos. Frente a este quadro, acreditamos que a variante escrita sem o *h* está no imaginário desses professores como se fosse o código escrito institucionalizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito embora o *corpus* de nossa pesquisa seja formado somente por textos escritos, o nosso trabalho faz referência também à oralidade, tomando por base autores como Tannen (1982), Biber (1988), Marcuschi (1994) que, em suas pesquisas, preocuparam-se em estudar a relação oralidade x escrita. Foi esse suporte que nos fez, ao final, reconhecer alguns pontos que acreditamos serem de grande valia para a produção de textos, sejam eles orais, sejam eles escritos e, conseqüentemente, para o ensino de língua, já que, na escola, se deve ensinar a produzir textos e não a produzir enunciados soltos.

Quando falamos em ensino de língua é porque os resultados obtidos com a análise de nossos dados levaram-nos a concluir que, em nosso Estado, a questão da formação do professor de língua materna, em qualquer nível, precisa ser redimensionada, pois o tratamento que é dado pela escola à escrita, bem como à leitura, não prepara o aluno, em primeiro lugar, para trabalhar a modalidade escrita da língua em consonância com a modalidade oral; em segundo, para reconhecer que ambas são heterogeneamente constituídas; e, em terceiro, para produzir um texto segundo as exigências da situação de uso da língua, seja na sua modalidade oral, seja na sua modalidade escrita. Quando fazemos esta afirmação, estamos baseados no *corpus* de nossa pesquisa que nos mostrou que os professores que compõem o quadro de docentes do interior do Amapá não foram preparados o bastante para

"ensinar" a língua materna nem, tampouco, para reconhecer que a Língua Portuguesa em suas duas modalidades, assim como qualquer uma outra, é composta por diversas variantes, e caberia ao professor, em consequência de sua "formação" e de seus vários anos de estudo, ter conhecimento da existência dessas variantes. E mais, é também tarefa do professor esclarecer aos usuários da língua que eles devem produzir seus textos levando em consideração o já tão falado *continuum* tipológico, além de seguir as exigências do contexto.

Falamos em *continuum* tipológico porque acreditamos ser ele o primeiro ponto considerado importante para o ensino de língua, já que a relação entre modalidade oral e modalidade escrita ocorre, como nos afirma Marcuschi (1994), dentro desse *continuum* e não na relação dicotômica de dois pólos opostos. É nele que ora se dá uma aproximação, ora se dá um distanciamento entre oralidade e escrita, dependendo do gênero textual escolhido pelo usuário da língua ou exigido pelo contexto de produção.

Quando se fala em gênero textual – outro ponto relevante no trato com a produção de texto – é porque um ensino baseado em gêneros, conforme muitos pesquisadores dentre eles Biber (1988), Corrêa (1997), Marcuschi (2000), promete um aprendizado mais consistente e adequado. Além disso, também é o que nos diz a nossa percepção, através dos vários anos de trabalho com a língua, pois é na base de textos, necessariamente realizados em algum gênero, que nos comunicamos seja com a família, seja com os amigos, seja na escola, seja em qualquer lugar, através da modalidade escrita ou através da modalidade oral da língua. Por esse motivo, os

gêneros serem considerados processos particulares de produção de texto, tornando difícil chegar-se a uma dimensão clara de todos os modelos de textos hoje existentes no campo da produção discursiva (cf. Marcuschi, 2000).

Quando nos propusemos a falar de gêneros textuais em nosso trabalho foi para detectar, analisando os textos dos professores-candidatos, com que gêneros eles têm mais contacto em seu dia-a-dia, e, então, podermos concluir que muitos desses professores, pertencentes a uma classe sócio-economicamente desprestigiada e a uma sociedade heterogênea como a nossa, não foram suficientemente preparados para trabalhar com valores pertencentes à classe dominante, pois a escola não está “muito” preocupada com o *letramento* como prática social, mas com o processo de aquisição de códigos, ligado à competência individual. São esses mesmos valores que servem de parâmetro para a universidade, no momento de traçar o perfil dos candidatos que almeja receber. São candidatos que, ao produzir um texto, consigam mostrar que sabem reconhecer e usar os diferentes níveis de linguagem; que dominem as habilidades lingüísticas próprias da norma padrão da língua; que, na leitura, percebam os diferentes gêneros de textos por meio de seus constituintes específicos e do uso particular da linguagem em cada um deles.

Seria bom se os candidatos tivessem todas essas habilidades, pois fazemos eco ao que nos diz Corrêa (1997) quando reconhece que ter contacto com a norma padrão não apaga a obrigação de se reconhecer a existência de variedades lingüísticas nem, tampouco, a heterogeneidade que constitui a língua, posto que, principalmente com relação à modalidade escrita da língua – que é o motivo de maior

preocupação do ensino – , nem tudo o que a escola acredita como ideal é o que se tem como real, já que não existe modalidade homogênea de língua. Conforme Biber (1988), tanto oralidade quanto escrita apresentam um *continuum* de variações e, para evitar-se as célebres dicotomias radicais, a relação entre elas deve ser pautada no *continuum* dos gêneros textuais.

Frente a esse impasse, a saída para o docente é tomar para si, de modo responsável e produtivo, a incumbência de ampliar a capacidade de comunicação e de expressão do aluno, através de métodos adequados e suficientes ao processo ensino/aprendizagem, reconhecendo que a língua é heterogeneamente constituída e variável em suas duas modalidades, e não um sistema único e abstrato.

Ao falarmos em heterogeneidade, chegamos ao último ponto enumerado como importante para finalizar o nosso trabalho, pois reconhecer que a escrita desses professores-candidatos é heterogênea foi uma de nossas metas prioritárias, principalmente no que concerne à concordância e à ortografia. Para chegarmos a essa conclusão, verificamos que os professores-candidatos, em seus textos, deixaram marcas do cruzamento entre modalidade oral e modalidade escrita da língua, além de terem usado, em suas produções, diferentes recursos formais, criando, desta feita, graus de formalidade diferenciados.

Muito embora, pelas exigências do contexto, os professores-candidatos devessem utilizar a norma escrita padrão em suas redações, a oscilação entre o “certo” e o “errado” levou-nos a acreditar que, no imaginário daqueles professores, a

"certo" e o "errado" levou-nos a acreditar que, no imaginário daqueles professores, a variante por eles utilizada no momento da elaboração de seus textos, é adequada para aquela situação, ou seja, é a variante que eles crêem ter aprendido na escola, para eles, é o código escrito institucionalizado.

Se é necessário à formação do professor dominar a variedade culta da língua padrão, não devemos fingir desconhecer a existência de outras variedades por meio das quais as pessoas que pouco participam de eventos de letramento (limitam-se às práticas de *letramento funcional*<sup>12</sup>) e, por conseguinte, são socialmente discriminadas, se comunicam. A nós impõe-se, então, vencer barreiras para termos sucesso enquanto professores de Língua Portuguesa. Para isso, devemos apresentar aos alunos condições, instrumentos que lhes permitam ter acesso aos mecanismos lingüísticos do padrão culto e possam utilizá-los de forma apropriada, principalmente por questões sócio-políticas e culturais.

---

<sup>12</sup> Expressão já citada no referencial desta dissertação.

## RESUMÉ

Cette recherche a eu pour objet d'analyser la concordance nominale et verbale et l'orthographe dans les textes produits par des professeurs de l'état d'Amapá, travaillant avec des élèves de l'enseignement du premier degré. La base empirique de cette étude a été constituée de textes (dissertations), traitant de la *Dévastation de L'Amazonie*. Ces textes ont été collectés lors de notre participation à la correction de la rédaction du "Vestibular/98" à l'Université Fédérale de l'État d'Amapá. Le "Vestibular/98" a été faite exclusivement pour les professeurs, avec l'objectif de répondre aux exigences de la nouvelle Loi de l'Education du Brésil – LDB. Les principales références théoriques pour l'analyse de ce *corpus* nous ont été fournies par les études sur le mot portugais *letramento* qui signifie l'état ou condition qu'une personne assume quand apprendre à lire et à écrire dans une société, ainsi que sur les relations entre la langue orale et la langue écrite, considérant spécialement l'oral et l'écrit dans leur *continuum* typologique entre les deux extrêmes: d'un extrême l'oral et de l'autre l'écrit. L'analyse a été faite par rapport à deux critères méthodologiques pour l'analyser la concordance et pour l'analyser l'orthographe: la circulation par l'axe de la genèse de l'écriture et la circulation par l'axe du code écrit institutionnalisé. En fin d'analyse nous sommes amenés à reconnaître que si nous prenons en considération la langue écrite soutenue, ce que nous considérons des "fautes" dans la production des professeurs n'est ni plus ni moins que la certitude de l'hétérogénéité de la langue.

Mots-clés: "Letramento" – Langue Écrite – Langue Orale – Hétérogénéité

# FRAGMENTOS DOS TEXTOS UTILIZADOS NA PROVA DE REDAÇÃO

PROCESSO SELETIVO ESPECIAL/98-UNIFAP

## REDAÇÃO

### TEXT0 1

"O congresso aprovou a nova Lei de Crimes Ambientais. Ela pune com rigor quem destruir a natureza. Permite, por exemplo, a liquidação de uma serraria que seja flagrada repetidas vezes vendendo madeira ilegal." (Veja: 04/02/98, p.35)

### TEXT0 3

"Por ano, são extraídos 28 milhões de metros cúbicos de madeira. O suficiente para encher 3 milhões de caminhões. Mais da metade é retirada contra a lei por madeiras clandestinas." (Super Interessante: abril/98)

### TEXT0 3

"Solta fogo pela boca/ Deixa teu olhar brilhar/ Espanta da história esse povo/ Esse corvo/ Essa escória que quer te pegar" – Fernando Canto/Grupo Pilão – fragmento do poema *Tumuchumac* (serpente adormecida), que apresenta como temática um grito de alerta contra a destruição da Amazônia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHARD, P. (1988). "La especificité de l'écrit estelle d'ordre linguistique ou discursif?". In N. Catach ed.
- ANDRÉ, Marli (1999). *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus.
- BAGNO, Marcos (1997). *A língua de Eulália: novela sociolingüística*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_, (1999). *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.
- BASTOS, Lúcia K. & MATTOS, Maria Augusta Bastos de (1985). *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_, (1992). "Gramática: metalinguagem e tradição". *Revista Letras*, n. 4, UFSM/CAL (RS); p. 14-22.
- BIBER, Douglas (1988). *Variation across seepch and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BORTONI-RICARDO, S. (1994) "Leitura e cultura: a contribuição da sociolingüística". In *Anais do I Encontro Interdisciplinar de Leitura*. Londrina: UEL; p. 45-52.
- BRITTO, Luiz Percival (1997). *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras.
- BRZEZINSKI, Iria ( org. 1997). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez.
- CAGLIARI, Luiz C. (1985). *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione.

\_\_\_\_\_. (1998). "A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização". In Rojo, Roxane (org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras; p. 61-86.

CAMACHO, R. (1978). "Variação lingüística e norma pedagógica". In *Variação lingüística e ensino da língua materna*. São Paulo, vol. IV; p. 8-31.

CÂMARA JR. J. Mattoso (1961). *Manual de expressão oral e escrita*. Petrópolis, RJ: Vozes.

\_\_\_\_\_. (1970a). *Problemas de lingüística descritiva*. Petrópolis, RJ: Vozes.

\_\_\_\_\_. (1970b). *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

CASTILHO, Ataliba T. (1988). "Variação lingüística, norma culta e ensino de língua materna". In *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus: coletânea de textos I*. São Paulo: CENP; p.53-59.

\_\_\_\_\_. (1990). *Gramática do português falado: a ordem*. V.I Campinas: UNICAMP/FAPESP.

\_\_\_\_\_. (1998). *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.

CORRÊA, Manoel Luiz G. (1997). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Tese de Doutorado. Campinas, SP: UNICAMP.

\_\_\_\_\_. (2000). *A heterogeneidade da escrita e o ensino do português*. (Texto apresentado em mesa-redonda sobre o tema Língua Portuguesa: da pesquisa lingüística à sala de aula, no Seminário A Língua Portuguesa e as Literaturas na Moldura do Presente do Futuro. São Paulo, 15-18/05/2000; p.1-20).

COUTO, Hildo (1986). *O que é português brasileiro*. São Paulo: Brasiliense.

CUNHA, Celso (1985). *A questão da norma culta brasileira*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

- GERALDI, J. Wanderley (1996). *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- GNERRE, M. (1985). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.
- HALLIDAY, M. A. K. (1989). *Spoken and written language*. Hong Kong: Oxford University Press.
- ILARI, Rodolfo (1999). *Linguística românica*. São Paulo: Ática.
- KLEIMAN, Angela B. (1995). "Introdução : o que é letramento". In *Os significados do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras; p. 07-61.
- \_\_\_\_\_, (1998). "Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação" In ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras; p. 173-203.
- KOCH, I. V. (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.
- LEMLE, Miriam (1987). *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática.
- LEMONS, Cláudia T. (1982). "Sobre a aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original". In *Boletim da Abranlin* 3; p. 97-196.
- LURIA, R. (1988). "O desenvolvimento da escrita na criança". In *Linguagem, desenvolvimento: aprendizagem*. São Paulo: Edusp: CONE; p. 143-189.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio (1994). *Fala e escrita: relações vistas num continuum tipológico com especial atenção para os dêiticos discursivos*. Recife: UFPE. *Mimeo*.
- \_\_\_\_\_, (1995). "Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua portuguesa?". In *Aberto*, n.69. Brasília; p. 62-82.

- \_\_\_\_\_, (1997a). "Oralidade e escrita". In *Signótica*, n.9; p. 119-145.
- \_\_\_\_\_, (1997b). "Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica". In *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas, SP: IEL/UNICAMP, n. 30; p. 39-79.
- \_\_\_\_\_, (2000). *Gêneros textuais: o que são e como se classificam?* Recife: UFPE.
- MAYRINK-SABINSON, M. Laura. T. (1985). "Algumas considerações sobre alfabetização". In *Cadernos CEDES*. São Paulo: Cortez, n. 14.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*. Brasília: MEC/SEF.
- NARO, Anthony (1981). "The social and structural dimensions of a syntatic change". In *Laguage*. n.57; p. 63-98.
- OLSON, D.R. (1985). "From utterance to text: the bias of language in speech and writing". In *Harward Educational Review*, n. 3. August/77; p. 257-281.
- OLSON, David R. & TORRANCE, Nancy (1991). *Cultura escrita e oralidade*. Trad. Valter Lellis Siqueira (1997). São Paulo: Ática.
- OSAKABE, H. (1982). "Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita". In *Leitura em crise na escola: as alternativas da escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- PÉCORA, A. A. (1983). *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes.
- PERINI, Mário (1993). *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_, (1995). *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_, (1997). *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática.

- PLATÃO, Savioli & FIORIN, Luiz (1997). *Lições de texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática.
- POSSENTI, Sírio (1985). "Gramática e política". In GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste
- \_\_\_\_\_, (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- RAMOS, Jânia M. (1999). *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes.
- SAUSSURE, Ferdinand (1916). *Curso de lingüística geral*. Trad. Amarelli et alli (1968). São Paulo: Cultrix.
- SIGNORINI, Inês (1994). "A letra dá vida mas também pode matá: os 'sem leitura diante da escrita". In *Leitura: teoria & prática*-13; p. 20-27.
- SOARES, Magda (1998). "Letramento em verbete: o que é letramento? & Letramento em ensaio: letramento: como avaliar, como medir". In *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica; p. 09-25 e 61-125.
- SOUZA, Luiz Marques & CARVALHO, Sérgio Waldeck (1995). *Compreensão e produção de textos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- TARALLO, Fernando (1999). *A pesquisa sociolingüística*. São Paulo: Ática, Princípios.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1997). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez.
- TFOUNI, Leda Veridiani (1994). "Perspectivas históricas e a-históricas do letramento". In *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, SP: IEL/UNICAMP, n.26; p. 49-62.

\_\_\_\_\_, (1995). *Letramento e alfabetização: escrita, alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez.

TANNEN, D. (1985). "Relative focus on involvement in oral discourse". In OLSON, D. R. et alli. *Literacy, Language and Learning*. Cambridge University Press, pp.: 124 – 147.

VYGOTSKY, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.