

Fala e escrita

Luiz Antônio Marcuschi Angela Paiva Dionísio (orgs.)

Angela Paiva Dionísio, Beth Marcuschi, Cristina Teixeira V. de Melo, Judith Hoffnagel, Luiz Antônio Marcuschi, Maria Lúcia F. de F. Barbosa e Marianne C. B. Cavalcante

> Ministério da Educação







Ministério da Educação



Presidente: Luis Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação: Fernando Haddad

Secretário de Educação Básica: Francisco das Chagas Fernandes Diretora do Departamento de Políticas da Educação Infantil e Ensino

Fundamental: Jeanete Beauchamp

Coordenadora Geral de Política de Formação : Lydia Bechara



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Reitor: Amaro Henrique Pessoa Lins

Pró-Reitora para Assuntos Acadêmicos: Lícia Souza Leão Maia

Diretor do Centro de Educação: Sérgio Abranches

Coordenação do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL: Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Morais, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal

Organização

Luiz Antônio Marcuschi Angela Paiva Dionisio

Fala e escrita

1ª edição 1ª reimpressão

Apoio MEC/SESU





autêntica



Copyright © 2005 by Os autores

Capa Victor Bittow

Editoração eletrônica Waldênia Alvarenga Santos Ataíde

Revisão Vera Lúcia de Simoni de Castro

Marcuschi, Luiz

M592f Fala e escrita / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
 208 p.

ISBN 85-7526-158-4

1. Alfabetização. 2. Leitura. I. Marcuschi, Luiz Antônio. II. Título.

CDU 372.4

2007

Todos os direitos reservados ao MEC e UFPE/CEEL. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, seja via cópia xerográfica sem a autorização prévia do MEC e UFPE/CEEL.

CEEL

Avenida Acadêmico Hélio Ramos, sn. Cidade Universitária.

Recife – Pernambuco – CEP 50670-901

Centro de Educação – Sala 100.

Tel. (81) 2126-8921

SUMÁRIO

07	Apresentação	
13	Princípios gerais para o tratamento das	
	relações entre a fala e a escrita	
	Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisia	
31	Oralidade e letramento como práticas sociais	
	Luiz Antônio Marcuschi	
57	A oralidade no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a fala	
	Luiz Antônio Marcuschi	
85	A escrita no contexto dos usos lingüísticos:	
	caracterizando a escrita	
	Luiz Antônio Marcuschi e Judith Hoffnagel	
105	Estratégias de textualização na fala e na escrita	
	Angela Paiva Dionísio e Judith Hoffnagel	
123	Formas de observação da oralidade e	
	da escrita em gêneros diversos	
	Marianne C. B. Cavalcante e Beth Marcuschi	

145	As relações interpessoais na
	produção do texto oral e escrito
	Cristina Teixeira V. de Melo e Maria Lúcia F. de F. Barbosa

- 177 Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita

 Angela Paiva Dionisio
- 197 Referências
- 205 Sobre os autores

APRESENTAÇÃO

Neste livro, tratamos das relações entre a fala e a escrita, a oralidade e o letramento, tal como definidos ao longo dos trabalhos. Em geral, os manuais didáticos não costumam dar muito espaço a essas questões e não as tratam com a devida atenção. Pior: quando as tratam, fazem-no de forma equivocada. A distinção entre fala e escrita vem sendo feita na maioria das vezes de maneira ingênua e numa contraposição simplista. As posições continuam preconceituosas para com a oralidade. Por isso, julgamos importante explicitar tanto a perspectiva teórica das abordagens como as noções centrais de oralidade e letramento; fala e escrita, língua; gênero, texto, multimodalidade, interação, diálogo e muitas outras. Tratamos da produção textual falada e escrita e observamos o funcionamento da língua em sociedade. Vale ressaltar que essas reflexões levam em conta o importante marco teórico introduzido no final dos anos 90 pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que tiveram o mérito de dar à oralidade e aos gêneros um lugar de destaque no ensino. Aqui está uma contribuição sistemática e aprofundada nessa direção.

Certamente, todos nós falamos e ouvimos muito mais do que escrevemos ou lemos, mas o peso dessas práticas não é o mesmo sob o ponto de vista dos valores sociais. Contemplar a língua em uso é importante porque pode auxiliar bastante nossas ações no trabalho de desfazer tais equívocos. É certo que a escola existe para ensinar a leitura e escrita e estimular o cultivo da língua nas mais variadas situações de uso. Mas como a criança, o jovem ou o adulto já dominam a língua de modo razoável e eficiente quando chegam na escola, esta não pode partir do nada. Isso justifica que se tenha uma idéia clara dessa competência oral para partir dela no restante do trabalho com a língua. A escola não vai ensinar a língua como tal, e sim usos da língua em condições reais e não triviais da vida cotidiana. Em si não haveria necessidade de justificar o trabalho com a oralidade em sala de aula, pois parece natural que isso deva ocorrer. O espantoso é que se tenha demorado tanto para chegar a esse reconhecimento. O que deveria ser explicado é o escândalo da ausência, e não a estranheza da presença do trabalho com a oralidade na sala de aula, ao lado do trabalho com a escrita.

Para tanto, algumas premissas são aqui assumidas, em contraposição a opiniões freqüentes a respeito das relações entre fala e escrita. Nossas premissas são:

- 1) Todas as línguas desenvolvem-se em primeiro lugar na forma oral e são assim aprendidas por seus falantes. Só em segundo lugar desenvolve-se a escrita, mas a escrita não representa a fala nem é dela derivada de maneira direta.
- Todas as línguas variam tanto na fala como na escrita, e não há língua uniforme ou imutável, daí ter-se que admitir regras variáveis em ambos os casos.
- Nenhuma língua está em crise, e todas são igualmente regradas, não havendo quanto a isso distinção entre línguas ágrafas e línguas com escrita.
- 4) Nenhuma língua é mais primitiva que outra, e todas são complexas, pouco importando se são ágrafas ou não.

Uma consequência imediata dessas premissas é a noção de que fala e escrita são dois modos de funcionamento da língua, e não dois sistemas lingüísticos como pensaram alguns autores. Portanto, mesmo sem academias que se ocupem dela, a fala está em ordem e não necessita de reparos, correções nem de alterações. Em geral, a fala oferece um nível de corretude gramatical bastante alto, não obstante todas as crenças populares em contrário. O problema está em confundir variação com incorretude.

Para que se tenha uma visão geral do que este livro oferece ou pretende oferecer, apresentamos aqui o conteúdo geral, enfatizando o que cada capítulo comporta.

O primeiro capítulo apresenta uma visão geral do tema e introduz conceitos básicos, bem como posições teóricas e premissas que devem orientar o restante do estudo. De modo geral, esse capítulo inicial serve para identificar as linhas mestras da discussão a ser feita no restante do livro.

No segundo capítulo, aprofundam-se noções importantes distinguindo-se entre oralidade e letramento, de um lado, e fala e escrita, de outro. Essas distinções buscam esclarecer que oralidade e letramento são duas práticas sociais em que nos portamos como seres sociais falando e escrevendo ou ouvindo e lendo. O letramento tem muito mais a ver com as práticas da escrita do que com sua aquisição, pois as pessoas podem ser letradas mesmo sem ser formalmente alfabetizadas.

Em seguida, trata-se de aprofundar outro aspecto importante sobre o que é e como funciona a fala. Aqui, oferecemos uma série de reflexões sobre a fala e quais são suas características básicas que depois serão retomadas nos demais trabalhos. Mais do que uma simples observação das características da fala, este é também um momento de oferecer alguns elementos para refletir sobre os processos de textualização na fala e sua relação com os processos de textualização na escrita. Trata-se de uma relação de mão-dupla, pois pessoas altamente escolarizadas têm influência da escrita em sua fala, e pessoas pouco escolarizadas podem ter influências da fala em sua escrita.

O quarto capítulo apresenta uma caracterização da escrita, focalizando as proposições básicas de que a escrita propiciou um armazenamento do conhecimento de forma sistemática; de que a escrita não se reduz a um código gráfico e de que a escrita também é variável como a fala.

O capítulo cinco aborda as estratégias de textualização – correção, repetição e modalização na fala e na escrita O objetivo é verificar como essas atividades se fazem presentes em ambas as modalidades da língua, visando, em princípio, à construção de sentido. Salienta-se que cabe ao professor de língua materna perceber as particularidades de tais estratégias, a fim de que possa orientar (e analisar) as produções orais e escritas de seus alunos, conscientes de que tais atividades são naturais à fala e à escrita, devendo, portanto, serem respeitadas em seus usos.

O sexto capítulo traz uma contribuição fundamental para se entender a produção e a circulação textual na forma de gêneros nas mais variadas configurações. É a noção de que fala e escrita sempre se acham situadas e realizam-se em condições particulares como eventos comunicativos. Os exemplos trazidos nessas análises mostram a riqueza de alternativas expressivas tanta na oralidade como na escrita, sem que se possa ditar um limite para a imaginação e a criatividade e, mesmo assim, seguindo as normas da língua.

O capítulo sete traz a visão do funcionamento tanto da fala como da escrita no contexto das interações sociais. Mostra que a interatividade é uma característica da língua que se dá na fala quanto na escrita com marcas próprias para efeitos de sentido. O diálogo, como forma mais comum da realização interpessoal na oralidade, é um dos modos de produção textual. A escrita tem preferência pela textualização não-dialogada, mas isso não a torna menos interativa.

O último capítulo trata dos sistemas multimodais na atividade oral e escrita, oferecendo tanto uma conceituação nova como uma ferramenta prática com abundância de exemplos, mostrando que nem a fala nem a escrita restringem-se aos tradicionais elementos gráficos representados pelo alfabeto ou pelos elementos sonoros representados pelos fonemas. Há uma série de outros elementos semiológicos ou multimidiáticos que entram em cena, dando-lhes peculiaridades funcionais e textuais pouco observadas em sala de aula.

Como se pode perceber, oferecemos aqui ferramentas teóricas e sugestões práticas para a análise dos usos sociais e cognitivos da linguagem, observando como a fala e a escrita penetram nas práticas discursivas no dia-a-dia. Em todas as reflexões, sempre tivemos em mente o falante&escritor e o ouvinte & leitor, evitando análises apenas formais. Este é um material voltado para informação e aprofundamento complementar no trabalho em sala de aula. Desejamos-lhe o maior proveito possível e esperamos ter dado algumas respostas a perguntas que você se faz com alguma freqüência a respeito das questões aqui tratadas.

Os organizadores

Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita

Luiz Antônio Marcuschi Angela Paiva Dionisio

Um ponto de partida: falamos mais do que escrevemos

Toda a atividade discursiva e todas as práticas lingüísticas se dão em textos orais ou escritos com a presença de semiologias de outras áreas, como a gestualidade e o olhar, na fala, ou elementos pictóricos e gráficos, na escrita. Assim, as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente lingüístico. Mas toda nossa atividade discursiva situa-se, *grosso modo*, no contexto da fala ou da escrita. Basta observar nossa vida diária desde que acordamos até o final do dia para constatar que falamos com nossos familiares, amigos ou desconhecidos, contamos histórias, piadas, telefonamos, comentamos notícias, fofocamos, cantamos e, eventualmente, organizamos listas de compras, escrevemos bilhetes e cartas, fazemos anotações, redigimos atas de reuniões de condomínio, preenchemos formulários e assim por diante. Portanto, mesmo vivendo numa sociedade em que

a escrita entrou de forma bastante generalizada, continuamos falando mais do que escrevendo.

É com base nesse ponto de vista que os ensaios contidos neste livro tratam das relações entre oralidade e letramento, de um lado, e fala e escrita, de outro, segundo será explicitado no próximo capítulo. Defendemos, tal como proposto pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*, a necessidade de estudar as questões relacionadas à oralidade como um ponto de partida para entender o funcionamento da escrita. Com esse objetivo, buscamos fornecer subsídios e reflexões que permitam melhor observar e analisar o funcionamento da fala como um passo relevante e sistemático para o trabalho com a escrita.

Seguramente, todos concordamos que a língua é um dos bens sociais mais preciosos e mais valorizados por todos os seres humanos em qualquer época, povo e cultura. Mais do que um simples instrumento, a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento. Ela nos torna singulares no reino animal, na medida em que nos permite cooperar intencionalmente, e não apenas por instinto. Mais do que um comportamento individual, ela é atividade conjunta e trabalho coletivo, contribuindo de maneira decisiva para a formação de identidades sociais e individuais.

Por mais importante que seja, a configuração biológica transmitida geneticamente pela espécie humana confere-nos apenas a capacidade de desenvolver e usar uma língua, mas não nos insere naturalmente numa cultura Somos mais do que a natureza e o instinto nos legaram. Somos seres com uma longa história. Nossa forma de agir é determinada muito mais pela realidade sociocultural-histórica em que nos inserimos do que por nossa simples herança biológica. Mas é evidente que sem a herança biológica nunca desenvolveríamos e manteríamos nossa herança cultural. As duas heranças são fundamentais, como muito bem mostra o psicolingüista Tomasello (2003). Nos estudos aqui reunidos, vamos nos dedicar a uma análise da língua enquanto herança cultural transmitida de geração em geração em suas mais variadas formas de manifestação.

Tendo em vista o trabalho com a língua em sala de aula, sabemos que é como *língua escrita* que ela é ali mais estudada, mas é como

língua oral que se dá seu uso mais comum no dia-a-dia. Além disso, a criança, o jovem ou o adulto já sabe falar com propriedade e eficiência comunicativa sua língua materna quando entra na escola, e sua fala influencia a escrita, sobretudo no período inicial da alfabetização, já que a fala tem modos próprios de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas. Esse aspecto é importante e permite entender um pouco mais as relações sistemáticas entre oralidade e escrita e suas inegáveis influências mútuas.

Uma das posições defendidas nos ensaios aqui apresentados é a de que não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade.

Tudo isso justifica que a escola se preocupe com a linguagem oral com maior seriedade, sistematicidade e cuidado. Não há preocupação alguma em louvar a oralidade diante da escrita nem em aconselhar um ou outro tipo de oralidade como o melhor. Todos os falares estão em ordem. Mas nem todos eles têm a mesma reputação social. Como muitos autores já mostraram, o preconceito social em relação aos usos lingüísticos é freqüente. Vejam-se a respeito as reflexões de Marcos Bagno (2003, p. 15-21) ao defender que não se trata de 'preconceito lingüístico', mas de 'preconceito social', pois equivale a uma discriminação como as outras em relação a minorias raciais, sexuais ou religiosas, por exemplo.

Considerando que a variação lingüística é normal, natural e comum em todas as línguas, pois todas as línguas variam, não devemos estranhar as diferenças existentes entre os falantes do português nas diversas regiões do Brasil. Contudo, a grande variação presenciada na oralidade não se verifica com a mesma intensidade na escrita, dado que a escrita tem normas e padrões ditados pelas academias. Possui normas ortográficas rígidas e algumas regras de textualização que diferem na relação com a fala. Mas isso ainda não significa que não haja variação

nos modos de escrever. Sabemos que essa variação existe, e ela será aqui apontada e estudada em algumas de suas realizações.

Nossa intenção é mostrar que os usos da língua são variados, ricos e podem ser muito criativos. Isso não equivale, no entanto, a defender um vale-tudo, pois a variação tem um limite que não pode ser ignorado. Mesmo quando tomada como um conjunto de práticas discursivas, a língua constitui-se de um sistema de regras que lhe subjaz e deve ser obedecido. Do contrário, as pessoas não se entenderiam. Se cada um pudesse fazer o que quisesse e construísse os textos a seu bel-prazer, isso não daria certo porque não propiciaria a interação entre os interlocutores. Existem, portanto, regras a serem observadas tanto na fala como na escrita, mas essas regras são bastante elásticas e não impedem a criatividade e a liberdade na ação lingüística das pessoas. A língua tem um vocabulário, uma gramática e certas normas que devem ser observadas na produção dos gêneros textuais de acordo com as normas sociais e necessidades cognitivas adequadas à situação concreta e aos interlocutores.

Até há algum tempo, os manuais de ensino e mesmo os estudos da língua não davam muita atenção aos usos lingüísticos reais e se ocupavam mais dos aspectos formais, tais como as regras e as normas da língua, acentuando um ensino metalingüístico da língua. Hoje, há uma grande sensibilidade para os *usos* da língua. O ensino volta-se para a produção textual e para a compreensão tendo em vista os gêneros textuais e as modalidades de uso da língua e seu funcionamento.

Uma idéia que percorre todos os trabalhos aqui apresentados é a de que fala e escrita são realizações de um *mesmo sistema lingüístico* de base, mas com realização, história e representação próprias. Fala e escrita apresentam muitas semelhanças e algumas diferenças. A proposta trazida nestes ensaios sugere que o trabalho com ambas as modalidades deve dar-se na visão dos gêneros e da produção textual-discursiva, e não na relação das formas soltas e descontextualizadas.

Uma primeira sistematização das questões centrais

Não resta dúvida de que a escola deve ocupar-se particularmente com o ensino da escrita, não havendo nada de errado nisso, mas é bom frisar que o domínio da língua e seu conhecimento primeiro é de natureza oral. Diante disso, apresentamos a seguir algumas noções gerais que devem orientar os estudos aqui desenvolvidos.

- (a) As relações entre oralidade e escrita se dão num contínuo ou gradação perpassada pelos gêneros textuais, e não na observação dicotômica de características polares. Isso significa que a melhor forma de observar a relação fala-escrita é contemplá-la num contínuo de textos orais e escritos, seja na atividade de leitura, seja na de produção. Esse contínuo é de tal ordem que, em certos casos, fica difícil distinguir se o discurso produzido deve ser considerado falado ou escrito. Tome-se, por exemplo, o caso da notícia de um telejornal que só aparece na forma falada, mas é a leitura de um texto escrito. Trata-se de uma oralização da escrita, e não de língua oral. Ou então a publicação de entrevistas em revistas e jornais que originalmente foram produzidas na forma oral, mas só nos chegaram pela escrita. Trata-se de uma editoração da fala. E o mesmo ocorre com o teatro, o cinema e as novelas televisivas. Esses não são gêneros orais em sua origem, mas surgem como escritos e depois são oralizados, chegando ao público nessa forma.
- (b) As diferenças entre oralidade e escrita podem ser melhor observadas nas atividades de formulação textual manifestadas em cada uma das duas modalidades, e não em parâmetros fixados como regras rígidas. Essas atividades se dão, na fala, em tempo real, o que acarreta diferenças com a escrita, em razão da natureza do processamento. Certamente, há algumas observações especiais quanto à escrita em tempo real, síncrona, nos bate-papos pela internet, mas esses são casos especiais a serem ainda analisados.
- (c) As estratégias interativas com todas as atividades de contextualização, negociação e informatividade não aparecem com as mesmas marcas na fala e na escrita. Mas essas ações ocorrem em ambos os casos com marcas e estratégias específicas, pois uma das características centrais da língua é ser uma atividade interativa. Isso significa que a diversidade

nas regras sintáticas e na seleção de itens lexicais e uso de marcas para realização de tarefas similares na fala e na escrita difere quanto aos recursos, mas não no sistema lingüístico. Não se trata de uma gramática diferente para a oralidade e escrita a ponto de se poder dizer que há um novo sistema lingüístico na escrita. Isso vem muito bem demonstrado nos estudos dos oito volumes sobre a *Gramática do Português Falado*, coordenados por Ataliba de Castilho.

(d) É impossível detectar certos fenômenos formais diferenciais entre a oralidade e a escrita que sejam exclusivos da escrita ou da fala. Todos os parâmetros lingüísticos são relativos e podem em algum momento aparecer em ambas. Não existe alguma característica ou algum traço lingüístico na fala ou na escrita (uma forma lingüística) que possa marcar com absoluta segurança a delimitação entre ambas as modalidades. Por exemplo, não existe uma preposição, um pronome, um artigo, uma forma verbal, etc., que seja exclusiva da oralidade ou da escrita. Trata-se de um contínuo de diferenças e semelhanças entrelaçadas. Mas, como a fala tem suas estratégias preferenciais e a escrita também, podemos, com alguma facilidade, identificar cada uma de maneira bastante clara. Assim, o texto abaixo, é facilmente visto como uma transcrição de fala, e não como um texto originalmente escrito:

(01)

Inf.: bom... a gente vai ver hoje... Andréa... o: problema da industrialização do Japão... como? vocês vão ver pelo livro... né... que vai dar bem mais detalhes desse tipo de curso... o que eu vou tentar fazer hoje não vai ser só na aula de hoje... que Japão merece mais... hoje vou dar uma introdução... tentando localizar as principais diferenças práticas do início da industrialização no Japão... e dos Estados Unidos atualmente... bom... então... voltando um pouquinho atrás... nós vimos que o início da industrialização nos Estados Unidos..se deu de uma maneira direta..né...decorrente de uma aplicação de excedente... europeu... no início da industrialização dele... (Fonte: *Projeto Nurc/RJ inquérito 379 - inf 469; elocução formal*)

Sem maiores problemas, sabemos que se trata do início de uma aula universitária. As características mais salientes da oralidade são os marcadores (bom; como?; né?; bom.. então) repetições; enunciados que iniciam e não concluem; pausas breves marcadas pelos três pontinhos e assim por diante. A escrita não apresenta em geral marcas desse tipo, como ainda veremos. Tanto assim que, quando passamos um texto da fala para a escrita retiramos em primeiro lugar todas essas marcas, como mostrou Marcuschi (2001).

(e) Tanto a fala como a escrita variam de maneira relativamente considerável. A sociolingüística já se ocupava com a variação na fala, mas a escrita pouco foi observada sob esse aspecto, já que sempre se disse que a escrita era homogênea e estável. Contudo, exceção feita à grafia das palavras que é normatizada, não parece haver grande homogeneidade nas formas de escrever. Quando vista sincronicamente, a grafia é homogênea, com uma ortografia oficial, mas ela varia ao longo da história. O certo é que a norma é mais enfatizada na escrita, mas ela não tem irrestrita observação. 1 Tem-se afirmado, com alguma razão, que a escrita tem normas que se impõem suprarregionalmente, e a fala apresenta variações mais notáveis de região para região. Em parte, isso pode ser visto como o reflexo da tradição cultural que se ocupou de elaborar normas gerais de uso para a escrita e cultivou a língua literária como modelo. Em contrapartida, como não é viável propor uma gramática normativa para a fala com pronúncia, léxico e formas únicas de norte a sul, já que isso levaria à proibição de as pessoas falarem como falam, ela ficou sempre submetida à diversidade de usos. Assim, se na escrita as diferenças são estilísticas, na fala elas não são. A fala não pode ser normatizada por algum conjunto de regras gerais como no caso da escrita. Não obstante isso, é interessante que a relação entre fala e escrita não passa pelas variações de natureza regional nem

-

¹ Quanto a estudos sobre a *norma* e temas a isto correlacionados, pode-se consultar com proveito os artigos da coletânea de textos organizados por Dino Preti e lançados sob o título *O Discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas, 1997. Também seriam proveitosos os dois volumes editados por Marcos Bagno (2001 e 2002).

- pelas variações dialetais. Também não diz respeito às variações sociolingüísticas, pois também temos literatura regional. Contudo, pode-se dizer que existem certas diferenças entre fala e escrita que se acentuam ou diminuem em função das relações dialetais.
- (f) As diferenças mais notáveis entre fala e escrita estão no ponto de vista da formulação textual. Quanto a isso, foram muitos os aspectos até hoje observados, tais como o da organização do tópico e o da progressão referencial que se dão com características diferentes na oralidade e na escrita quanto às retomadas de referentes, etc. e à questão dos gêneros. Também se nota maior investimento em conhecimentos partilhados na oralidade.
- (g) A atividade metaenunciativa e os comentários que se referem à situação de enunciação são mais freqüentes na fala que na escrita. A atividade metaenunciativa é uma ação discursiva que refere, comenta, ou reporta ao que enuncia, tal como em "eu queria agradecer dizendo que...", "repetindo o que falei há pouco...", "em outras palavras...", "resumindo...", "corrigindo minha posição...". Constatou-se também que a atividade metaenunciativa aparece mais em situações monológicas de fala, ou seja, quando o falante discorre sozinho sobre um tema, como numa aula, conferência, sermão e em alguns tipos de entrevista. Isso significa que não se trata apenas de uma questão de modalidade - na fala se comentaria mais o próprio dizer do que na escrita, mas uma questão de gêneros, uma vez que nas conversas mais espontâneas entre vários participantes, a atividade metaenunicativa é menor. Do mesmo modo, na escrita, ela ocorre em editoriais. mas raramente em notícias, por exemplo.
- (h) Tanto a fala como a escrita seguem o mesmo sistema lingüístico. Nesse caso afirma-se que não há dois sistemas lingüísticos diversos numa mesma língua, um para a fala e outro para a escrita. Se notamos variações nos dois tipos de uso do sistema, isso se deve a estratégias de seleção de possibilidades do próprio sistema. Não há, pois, necessidade de postular para a fala outro sistema lingüístico só porque notamos nela uma

redução de elementos morfológicos, por exemplo, ou porque a ordem das palavras em certos casos é diversa, ou então pela expressiva presença de marcadores conversacionais e hesitações, bem como pelos freqüentes apagamentos e correções. A fala tem o dom de "impor" à escrita certas tendências formais, como no caso da dupla negação que só existia como fenômeno na fala e hoje já pode ser encontrado com freqüência também na escrita. Ou então algumas mudanças de regência, em que certos verbos vão perdendo preposições típicas por influência da fala. A maioria dos estudiosos das relações entre fala e escrita observam que as diferenças mais notáveis entre ambas são formais. As maiores diferenças entre fala e escrita estão no âmbito da organização discursiva. São, porém, menos evidentes e apresentam-se sob a forma de estratégias organizacionais.

(i) Fala e escrita distinguem-se quanto ao meio utilizado. Em certo sentido, essa é a única distinção dicotômica entre a fala e a escrita e com repercussões significativas, na medida em que se funda na forma de representação. A escrita se manifesta como grafia com sinais sobre o papel, a pedra, a madeira, etc., e a fala como som. Mas essa diferença, como lembram os lingüistas alemães Koch & Österreicher (1990), não atinge fenômenos especificamente lingüísticos, tais como a sintaxe ou a fonologia, nem a organização textual no nível da coesão ou da coerência. Contudo, trata-se de um aspecto relevante porque a fala, na medida em que é som, tem presença fugaz, e a escrita, na medida em que é grafia, tem presença duradoura. Mas isso não tem muito a ver com as propriedades lingüísticas, seja das frases, ou dos textos produzidos. Considerando-se, portanto, que a escrita é uma espécie de representação abstrata e não fonética nem fonêmica da fala, ela não consegue reproduzir uma série de propriedades da fala, tais como o sotaque, o tom de voz, a entoação, a velocidade, as pausas, etc. Isso é suprido, na escrita, por um sistema de pontuação convencionado para operar, representando, grosso modo, aquelas funções da fala. Mas a consequência mais importante dessa diferença é a que diz respeito à grafia

- dos sons, que, na fase inicial da alfabetização, oferece muitos problemas, pois símbolos diversos representam o mesmo som. Vejam-se estes casos: conserto-concerto; cassar-caçar; casa-exame e assim por diante. Como se nota, o alfabeto não é fonético nem pode ser confundido com a organização fonológica de uma dada língua, pois em geral o número de fonemas de uma língua é superior ao de letras. É por isso que não se deve confundir ortografia com fonologia da língua.
- (i) Fala e escrita fazem um uso diferenciado das condições contextuais na produção textual. Esse princípio sugere que há, na fala, uma espécie de co-determinação entre texto e contexto mais acentuada do que na escrita, principalmente nos textos dialogados, como observam Halliday & Hasan (1989). Tendo-se em vista que a fala se dá tendencialmente na forma de diálogo face a face, e a escrita, na forma de monólogo com ausência dos agentes, é evidente que a fala manifestará algumas das consequências disso, ou seja, uma vinculação situacional maior, que repercute tanto na construção dos enunciados como no uso de certos elementos dêiticos, pronominais e presença de elipses. Segundo notou Biber (1988:48), a situacionalidade da fala aponta para uma maximização no aproveitamento dos contextos partilhados, ao passo que a escrita supõe um outro tipo de partilhamento. Mas mesmo essa caracterização só é válida para as formas prototípicas da escrita e da fala, pois uma carta pessoal é muito mais dependente de contextos partilhados do que uma conferência acadêmica de caráter oral.
- (k) O tempo de produção e recepção, na fala, é concomitante e, na escrita, é defasado. Não é difícil perceber que o tempo da fala e da audição é o mesmo nas situações de diálogo face a face, ao passo que entre a escrita e a leitura dá-se uma defasagem temporal. Uma das conseqüências disso é a impossibilidade de revisão no caso da fala, e a sucessiva remodelação do texto na escrita. Daí a aparência de caos quando observamos a transcrição de um texto falado, já que tudo o que é produzido ao longo do tempo permanece. Na escrita, só resta o que o autor quer. Ele pode rever-se, selecionar

outros itens lexicais, mudar a estrutura, cuidar do estilo, etc., sem que isso apareca na versão final. A edição da fala procede por correções, adendos e outras estratégias que se incorporam ao texto que está sendo produzido. O planejamento é quase simultâneo ao próprio surgimento da idéia a ser expressa. Na escrita, podemos ter troca de letras em erros de digitação e outros desse tipo sem que tenham o mesmo efeito que na fala. No capítulo 4, retornaremos a esse aspecto com o objetivo de nuançar o princípio aqui proposto e mostrar como a escrita passa por vários momentos, e seria empiricamente falso postular perfeição para a escrita, tal como se dá a entender aqui. O certo é que o escritor também passa por várias fases. Resta saber em que medida temos aí um fenômeno relevante para o estudo lingüístico já que, num caso, as revisões fazem parte do próprio texto final e, no outro, elas se perdem por não aparecerem na superfície do texto. Um aspecto importante aqui é a questão da internet, em especial os bate-papos que são diálogos por escrito e têm características de simultaneidade temporal na produção. Essa questão acarreta várias consequências nos processos de textualização, que se aproximam da fala.

O conjunto de princípios aqui enunciados de forma sucinta e com poucas explicações pretende dar uma primeira orientação na perspectiva do tratamento da relação entre a oralidade e a escrita. O aspecto mais importante de todos é a eliminação da visão dicotômica e a sugestão de uma diferenciação gradual ou escalar. Os estudos aqui apresentados procuram analisar em detalhe vários desses princípios, mostrando como ambas as modalidades funcionam.

O estudo sistemático da relação oralidade e escrita é recente

As observações feitas até aqui mostram que há aspectos sistemáticos interessantes a serem analisados na relação entre a oralidade e a escrita. Não é de hoje que se procura investigar as relações entre a fala e a escrita. Mas, foi nos últimos 30 anos, que a dedicação sistemática

ao tema tomou corpo, e, nesse período, surgiu a maioria dos estudos de que hoje dispomos, particularmente no Brasil. De uns tempos para cá, os lingüistas resolveram tratar do tema de modo crescente, após um longo período de estagnação dos estudos sobre a fala.

Na verdade, toda a análise da relação entre fala e escrita ficou bastante prejudicada na lingüística, em função da idéia de que a fala se dava no âmbito do *uso real* da língua, o que impedia um estudo sistemático pela enorme variedade. Como a lingüística se dedicava preferencialmente aos fenômenos do *sistema da língua*, não havia interesse na investigação no âmbito da fala ou da escrita quanto à manifestação empírica do uso da língua. Tratava-se de analisar o sistema, e não os usos e o funcionamento da língua. Hoje, a chamada lingüística funcional que se ocupa dos usos dá grande atenção para os fenômenos reais do funcionamento da língua.

A rigor, a lingüística não analisava nem a fala nem a escrita. Quando observava os textos orais, analisava uma fala idealizada, depurada de certas características que não se afiguravam, historicamente, como pertencentes a alguma norma.

Não obstante haver muitos trabalhos sobre a língua falada, pouco encontramos de sistemático feito sobre a língua portuguesa até os anos recentes. Hoje, temos os já lembrados estudos sobre a *Gramática da Língua Falada* coordenados por Ataliba de Castilho, que trazem informações importantes e mostram como o sistema da língua portuguesa se preserva na oralidade e como as diferenças não são acentuadas. Também dispomos dos trabalhos editados por Dino Preti na série *Projetos Paralelos do NURC/SP*.

Aspectos sistemáticos da relação entre fala e escrita

As relações entre fala e escrita não são óbvias nem constantes, pois refletem o dinamismo da língua em funcionamento. Como vimos, isso impede de se postular polaridades estritas e dicotomias estanques. Seria interessante observar que, até a década de 80 do século XX, poucos se dedicavam aos estudos da relação entre fala e língua escrita. Quem trabalhava o *texto falado* raramente analisava o texto

escrito, o mesmo acontecendo com quem se dedica à analise do texto escrito. Havia uma espécie de ignorância mútua, mas o pior é que grande parte das observações feitas sobre a fala eram em geral fundadas nas normas que a gramática da escrita codificou. Isso é um equívoco porque se passa a analisar a fala pela lente da escrita. Assim, um dos interesses dos estudos aqui apresentados é mostrar que tanto a fala como a escrita devem ser observadas com uma metodologia e com categorias de análise adequadas. Não são categorias dicotômicas, mas diferentes para tornar a observação mais adequada.

Por exemplo, nós sabemos que a *hesitação* não faz parte do sistema da língua, mas ela é um fenômeno presente na fala e precisa ser considerado. Para tanto, deve-se ter uma categoria analítica específica. De igual modo ocorre com a *correção* e com os *marcadores conversacionais*, entre outros aspectos sistemáticos que se apresentam na fala e não são aleatórios nem equívocos de produção lingüística.

Tanto a fala como a escrita acompanham em boa medida a organização da sociedade. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as formações e as representações sociais. Não se trata de um espelhamento, pois a língua não reflete a realidade, e sim ajuda a constituí-la como atividade. Trata-se, muito mais de uma funcionalidade que está muito presente na fala. A formalidade ou a informalidade na escrita e na oralidade não são aleatórias, mas se adaptam às situações sociais. Essa noção é de grande importância para perceber que tanto a fala como a escrita têm realizações estilísticas bem variadas com graus de formalidade diversos. Não é certo, portanto, afirmar que a fala é informal e a escrita é formal.

Seria também equivocado correlacionar a oralidade com a contextualidade, implicitude, informalidade, instabilidade e variação, atribuindo à escrita características de descontextualização, explicitude, formalidade, estabilidade e homogeneidade. Hoje ninguém mais aceita essa divisão estreita porque uma simples análise da produção textual escrita desmente isso. Todos os usos da língua são situados, sociais e históricos, bem como mantém alto grau de implicitude e heterogeneidade, com enorme potencial de envolvimento. Fala e escrita são envolventes e interativas, pois é próprio da língua achar-se sempre orientada para *o outro* o que nega ser a língua uma atividade individual.

Igualmente ingênuo seria ver na relação fala e escrita apenas uma diferença de meio de manifestação ou representação, ou seja, a escrita seria representada *graficamente*, e a fala, pelo *som*. Como dissemos há pouco, a distinção *som-grafia* é essencial para a relação fala-escrita do ponto de vista discursivo, mas não do ponto de vista do sistema da língua.

Seguindo Coseriu (1981) e apoiados em Koch/Oesterreicher (1990, p. 7), podemos dizer que "a língua é uma atividade humana universal exercitada individualmente na observância de normas historicamente dadas". E com isso postulamos que a língua em uso, como atividade humana é: (a) *universal*: todos os povos têm uma língua e com ela referem, significam, agem, contextualizam, expressam suas idéias, etc.; (b) *histórica*: do ponto de vista das *línguas individuais*, cada uma é histórica e tem surgimento no tempo. Assim foi com o grego, o latim, o português, o alemão, o russo, etc. Também, do ponto de vista dos *usos* das línguas, temos uma tradição de formas textuais surgidas ao longo das práticas comunicativas; (c) *situada*: todo texto é produzido por alguém situado em algum contexto, e toda produção discursiva é localizada. Isso permite que ocorra a variação.

Esses três aspectos impedem analisar a fala e a escrita como dois mundos diferentes. Elas são duas maneiras de textualizar e produzir discursos.

A questão da supremacia da fala ou da escrita

Quando nos referimos à *supremacia* de um fenômeno sobre outro, temos logo a impressão de que se está falando em superioridade, mas, no caso da relação entre oralidade e escrita, essa é uma visão equivocada, pois não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se ter em mente o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se considerar que essa relação não é nem homogênea nem constante. A própria escrita tem tido uma avaliação variada ao longo da história e nos diversos povos. Existem sociedades que valorizam mais a fala, e outras que valorizam mais a escrita. A única afirmação correta é que a fala veio *antes* da escrita. Nem por isso, como ainda veremos, a escrita é simplesmente derivada da fala. Portanto, do *ponto de vista cronológico*, como já

observou detidamente Street (1995), a fala tem precedência ou supremacia sobre a escrita, mas, do *ponto de vista do prestígio social*, a escrita tem uma supremacia sobre a fala na maioria das sociedades contemporâneas. Não se trata, porém, de algum critério intrínseco nem de parâmetros lingüísticos, e sim de postura ideológica. São valores que podem variar entre sociedades, grupos sociais e ao longo da história.

Não há por que negar que a fala é mais antiga que a escrita e que esta lhe é posterior e em certo sentido dependente. Assim, a oralidade é uma prática social de grande penetração. Mesmo considerando a enorme e inegável importância que a escrita tem nos povos e nas civilizações ditas "letradas", continuamos, como bem observou Ong (1998), povos orais. E mesmo os indivíduos mais letrados de uma sociedade falam muito mais do que escrevem. Veja-se que, em instituições de intenso uso da escrita como escolas, universidades e institutos de pesquisa, fazemos um uso muito mais intenso da fala do que da escrita, e os gêneros textuais orais são em maior número em todas elas. A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão discursiva e de atividade comunicativa.

Mas a supremacia atribuída à escrita de modo generalizado traz conseqüências estigmatizadoras para certas formas orais, em especial de indivíduos ou grupos com menor instrução escolar. Assim, em certas circunstâncias, a fala pode levar à estigmatização do indivíduo, mas a escrita não produz esse efeito com tanta facilidade. Ponha-se um grupo de indivíduos letrados a escrever um texto sobre o mesmo tema, por exemplo, "a violência na vida do brasileiro" e então observem-se seus textos. É provável que suas opiniões sejam objeto de discussão, mas eles não serão estigmatizados ou categorizados pela linguagem como tal. No entanto, se pedirmos aos mesmos indivíduos que "falem" seus textos, ou os produzam oralmente, teremos diferenças e até avaliações que não se deverão apenas ao conteúdo, mas também a uma particular forma de "falar" o conteúdo.

Dissolvendo algumas dicotomias

Tradicionalmente, a fala e a escrita são vistas dentro de uma série de dicotomias pouco saudáveis. A visão adotada nesses estudos é

frontalmente contrária a todas as posições assumidas pelos autores dos ensaios deste livro. Já não se sustenta a idéia de que a escrita representa uma "grande divisa" que marca dois tempos: o tempo da oralidade pura e o tempo da escrita. A maioria das dicotomias propostas não se sustenta à luz de uma análise mais rigorosa e crítica. A suposição de que a escrita é descontextualizada, explícita, planejada e racional e a fala é o oposto disso pode levar a conclusões inadequadas.

Será necessária muita cautela no tratamento de distinções que envolvem conceitos tais como os indicados no QUADRO 1 a seguir:

QUADRO 1 Dicotomias perigosas

Fala	Escrita
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
concreta	abstrata
redundante	condensada
não-planejada	planejada
imprecisa	precisa
fragmentária	integrada

De modo geral, essas dicotomias não são fundadas na natureza das condições empíricas de uso da língua (envolvendo planejamento e verbalização), mas em posições ideológicas e formais. Disso surgem visões distorcidas do próprio fenômeno textual na oralidade e na escrita, pois sabemos que a realidade não se dá desse modo. Como já dissemos, a língua sempre se dá contextualmente, assim como os textos orais e escritos são ambos planejados, mas de maneira diferenciada. Abstração e implicitude existem nas duas modalidades. Em certo sentido, todos os enunciados são imprecisos e só se determinam pela interpretação de quem lê ou ouve.

A questão é: qual seria a forma mais adequada de encarar as relações entre oralidade e escrita contemplando ao mesmo tempo os aspectos lingüísticos, discursivos, cognitivos e sociais? Não há uma resposta consensual, mas três são as possibilidades imediatamente à mão:

- i. análise de cada modalidade isoladamente
- ii. análise na imanência lingüística
- análise da relação com categorias específicas de cada modalidade

A perspectiva (i) não seria aconselhável, na medida em que impediria até mesmo uma comparação. A alternativa (ii), isto é, a análise na imanência lingüística é a perspectiva que vê a linguagem em si mesma sem uma inserção no contexto de uso. Isso tende em geral a cair no normativismo por ser a identificação de um padrão fundado apenas nas propriedades do sistema da língua. Além disso, essa via leva ao prescritivismo com base em algum mecanismo social (de prestígio) subjacente. Nesse caso, os parâmetros da descrição seriam fatalmente os da escrita, uma vez que é através dela que a língua seria descrita. Um fato comum a todos os tipos de análise nessa perspectiva é a eliminação tácita de todas as características típicas da fala (hesitações, correções, marcadores, etc.) como fenômenos sintaticamente inanalisáveis ou estilisticamente deploráveis. Resta-nos, portanto, a perspectiva (iii) que está sendo aqui sugerida como a mais adequada. Contudo, há um problema preliminar a ser resolvido: quais são as categorias específicas de uma descrição baseada nessa perspectiva e quais os níveis de observação?

Este é o tema central desta coletânea que deve oferecer uma visão geral para o tratamento da relação entre a oralidade e a escrita no ensino de língua. Em geral, a visão da oralidade nos manuais escolares é muito superficial e pouco explícita. Não raro é também equivocada e confunde a análise da oralidade com algumas atividades de oralização da escrita. Toma a escrita como um padrão lingüístico no qual se define o que é certo e errado, sem atenção para a diversidade da produção textual.

Para um trabalho adequado nesse campo, como já frisamos, devese ter uma noção de língua que dê conta de seu dinamismo, e não apenas da forma. Além disso, deve-se ter uma noção de texto adequada, tal como os diversos estudos pontuam ao tomarem o texto como um evento discursivo, e não como uma simples unidade lingüística que não seria mais do que uma frase estendida.

Para um trabalho mais detido a respeito da oralidade e escrita, seria útil uma investigação detida sobre os usos da escrita na vida

cotidiana atual. Não sabemos qual a abrangência da escrita na vida das pessoas, seja em termos de tempo dispendido com a leitura e a escrita, seja nos gêneros textuais poduzidos ao longo do dia. Estes parecem ser bem menos do que se imagina e diversos daqueles que a escola em geral trabalha. Na realidade, essas questões deveriam ser motivo de reflexão para todos os que se acham de algum modo engajados na solução de problemas educacionais. Continua, pois, tarefa urgente avaliar a relevância do domínio funcional da escrita na vida diária de uma pessoa que vive e se locomove em contextos tipicamente urbanos, onde a escrita é uma constante para organizar os referenciais da própria sobrevivência. Mas não se deve descuidar do fato de que essa mesma pessoa deve saber enquadrar-se nos vários níveis de uso da língua inclusive no domínio das formas mais elevadas da produção oral.

Tendo esses aspectos em vista, os capítulos que seguem dedicam-se a observar os usos da oralidade e da escrita, trazendo elementos que permitam compreender seu funcionamento no dia-a-dia. Não se esperem fórmulas, sejam para o uso, sejam para o ensino. Nosso interesse centra-se, sobretudo, na tarefa de compreender o funcionamento da língua e seus usos na vida cotidiana.

Oralidade e letramento como práticas sociais

Luiz Antônio Marcuschi

Partindo da idéia de que a língua é muito mais um conjunto de práticas discursivas do que apenas uma série de regras ou um sistema de formas simbólicas, analisamos, neste capítulo, as noções de *oralidade* e *letramento* tal como se dão na sociedade atual. Já vimos que, como prática social, a língua se manifesta e funciona em dois modos fundamentais: como atividade oral e como atividade escrita. Vejamos agora essas duas práticas em suas propriedades, observando algumas distinções interessantes para entender a diferença entre lidar com *formas lingüísticas* ou com *práticas sociais*.

Para isso, desenvolvemos, inicialmente, uma observação geral a respeito dos dois termos aqui utilizados. Na introdução geral que acabamos de apresentar, analisamos a relação entre fala e escrita, sem especificar mais detidamente os pontos de vista da observação quanto à natureza do que chamamos oralidade e escrita. Agora é o momento de identificar esses diversos pontos de vista. Para tanto, vamos fazer duas distinções gerais: (a) relação entre *fala* e *escrita*; (b) relação entre *oralidade* e *letramento*.

A dupla de termos *fala* e *escrita* refere as duas modalidades sob o aspecto das formas lingüísticas e das atividades de formulação textual, aspecto ao qual nos referimos no primeiro capítulo de maneira mais ampla, mostrando as linhas gerais do trabalho que vamos desenvolver nos próximos capítulos. Em resumo, com a expressão "fala", designamos as formas orais do ponto de vista do material lingüístico e de sua realização textual-discursiva. O mesmo acontece com a expressão "escrita", que será usada para designar o material lingüístico da escrita, ou seja, as formas de textualização na escrita. Às vezes serão também usadas as expressões "língua falada" e "língua escrita", mas, como não se trata de duas línguas, preferimos deixar de lado essas expressões, que podem ser usadas desde que se tenha claro que não são duas línguas, e sim dois modos de representação da mesma língua, embora cada um dos dois modos tenha uma história própria, como nos mostra Claire Blanche-Benveniste (2004), ao evitar reduzir a fala simplesmente ao código oral e a escrita ao código gráfico, pois essas duas tecnologias são muito mais do que dois códigos, já que têm formas de significação que lhes são próprias.

Fique claro, portanto, que, quando tratamos da fala ou da escrita, lidamos com aspectos relativos à organização lingüística. Já, quando falamos em *oralidade* e *letramento*, referimo-nos às *práti*cas sociais ou práticas discursivas nas duas modalidades. A expressão "letramento" entrou na língua portuguesa em meados dos anos 1980 e hoje tornou-se bastante comum, mas nem sempre de forma clara. Para uma melhor análise desse aspecto, podem-se ver as ponderações de Magda Soares (1998, 2003). Em termos gerais, o letramento diz respeito às práticas discursivas que fazem uso da escrita. Uma pessoa pode ser letrada sem ter ido à escola, pois ela tem um letramento espontâneo. Assim, é possível fazer uma distinção entre o letramento e a alfabetização, desde que se veja esta como um domínio formal da escrita e aquele como as práticas sociais da escrita. Esse aspecto é fundamental, e podemos dizer que existem vários letramentos, que vão desde um domínio muito pequeno e básico da escrita até um domínio muito grande e formal, como no caso de pessoas muito escolarizadas, com formação universitária, por exemplo.

Segundo o sociolingüista inglês Michael Stubbs (1986, p. 142), o termo *oralidade* é usado para "referir habilidades na língua falada". Compreende tanto a produção (a fala como tal) quanto a audição (a compreensão da fala ouvida). Não se ensina a fala no mesmo sentido em que se ensina a escrita, pois a fala é adquirida espontaneamente no contexto familiar, e a escrita é geralmente apreendida em contextos formais de ensino. A escola pode ensinar certos usos da oralidade, como, por exemplo, a melhor maneira de se desempenhar em público, num microfone, numa conferência, etc.

Nesse sentido, são bem conhecidas as normas desenvolvidas pela *oratória antiga* que era cultivada até alguns anos atrás na escola secundária. Nesse caso, sugeria-se um conjunto de habilidades, tais como: clareza, fluência, audibilidade, leveza, inteligibilidade. Esses requisitos e outros na mesma linha têm a ver com um modelo de adequação comunicativa em que há uma relação entre um *eu* e um *outro* que interagem.

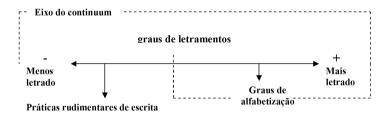
Já o termo *letramento*, usado aqui como tradução da palavra inglesa *literacy*, lembra, essencialmente, as habilidades de *ler* e *escrever* enquanto práticas sociais. Como já vimos, distingue-se de *alfabetização*, tida como processo de letramento em contextos formais de ensino, ou seja, na escola, enquanto *letramento* seria o aprendizado informal ou formal da leitura e escrita, sem que haja necessariamente um aprendizado institucional. Assim, poderíamos montar o seguinte quadro geral:

- *letramento* processo mais geral que designa as habilidades de ler e escrever diretamente envolvidas no uso da escrita como tal. É a prática da escrita desde um mínimo a um máximo. Diz respeito a fenômenos relativos à escrita como prática social.
- alfabetização processo de letramento em contextos formais de ensino, ou seja, por um processo de escolarização mantido pelo governo ou pelo setor privado. Mas organizado em séries e sistematizado.

Não vamos aqui fazer uma reflexão aprofundada sobre a relação entre *letramento* e *alfabetização*, o que pode ser visto em Soares (1998, p. 15-25). Mas essa mesma distinção é assim frisada por Soares:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 1998, p. 39-40)

Contudo, esse letramento pode dar-se de modo muito complexo dentro de um contínuo, indo desde um domínio muito baixo até um domínio muito alto da escrita. Leda Tfouni tratou do assunto no início dos anos 1980 e em suas reflexões mais recentes em 2004, tendo apresentado o tema em conferência em concurso para Titular. Para Tfouni, verifica-se um contínuo entre um ponto muito rudimentar de letramento, de um lado, e um ponto bem desenvolvido, de outro. O letramento mais baixo sequer é acompanhado da alfabetização, como mostra o ilustrativo diagrama de Tfouni:



Os usos da escrita são hoje muito diversificados, de acordo com os indivíduos e suas necessidades. Há pessoas que passam a vida inteira em zonas urbanas sem ter que apreender a escrita de modo mais consistente. Há outros que, em certo momento, devem aprendê-la, pois seu uso se tornou imperativo, como, por exemplo, no caso de um indivíduo que resolve tirar uma carteira de motorista. Hoje, um porteiro de um prédio faz intenso uso da escrita ao deixar bilhetes, selecionar a correspondência dos moradores e muitas outras atividades, sem contar os prédios que já são comandados por monitores de computador, que exigem capacidade de digitação e conhecimentos de informática, mesmo que elementares. Uma coisa é certa: não podemos confundir o domínio da escrita com "ser inteligente". Não podemos tomar como

necessário que escrita e inteligência andam juntas. Isso introduz o preconceito e certas concepções errôneas da própria escrita.

Na realidade, o que estamos percebendo é que a distinção entre *fala e escrita*, de um lado, e *letramento e oralidade*, de outro, deixam claro que há relações que se estabelecem no âmbito da língua como tal e ali se definem (relações entre fala e escrita). Mas existem relações que dependem de outros fatores e estão fora desse conjunto de aspectos como tal e atingem as práticas sociais e os valores sociais (relação entre oralidade e letramento).

Portanto, voltando às duas expressões, podemos dizer que a *oralidade* diz respeito a todas as atividades orais no dia-a-dia, e as atividades de *letramento* dizem respeito aos mais variados usos da escrita, inclusive por parte de quem é analfabeto. Mas toma um ônibus, usa as cédulas de dinheiro, acha uma rua, telefona digitando o número e identifica os produtos em supermercados. *Letramento* é uma expressão que hoje vem se especializando para apontar os mais variados modos de apropriação, domínio e uso da escrita como prática social e não como uma simples forma de representação gráfica da língua. O letramento volta-se para os usos e as práticas, e não especificamente para as formas, envolve inclusive todas as formas visuais, como fotos, gráficos, mapas e todo tipo de expressão visual e pictográfica, observável em textos multimodais (como analisado por Angela Dionisio no capítulo 8 desta obra).

Há autores que consideram a tradição da escrita como veículo por excelência da cultura, do pensamento e do raciocínio abstrato, ao passo que a tradição oral seria mais concreta e apta para o saber intuitivo e prático ou para a transmissão da experiência cotidiana. Não é difícil imaginar as muitas conseqüências políticas e ideológicas preconceituosas, fruto dessa caracterização. É bem verdade que a sociedade contemporânea tal como a conhecemos hoje seria impensável sem a tradição escrita, como mostrou com propriedade Havelock (1976), o que impõe uma reflexão a respeito das complexas relações entre a *primazia cronológica da oralidade* e a *relevância cultural da escrita* no contexto do desenvolvimento cultural dos povos, como observa Stubbs (1986).

Retomando o tema e com o objetivo de evitar possíveis confusões no uso dos termos *alfabetização*, *letramento* e *letrado*, seria util ter em mente que eles não significam a mesma coisa. Em estudo levado a efeito sobre a capacidade de adultos não alfabetizados, Tfouni (1988) sugere uma distinção entre esses termos, propondo que se tome o termo *alfabetização* para designar a prática formal e institucional de aquisição da escrita para interagir e dominar a cultura. Essa prática é levada a efeito pelo sistema de escolarização. O termo *letramento* seria melhor usado para indicar os aspectos sócio-históricos da aquisição e domínio da escrita em relação à situação etnográfica no grupo em que a escrita ocorre ou pretende ser introduzida. Como sugere Soares (1998, p. 47), pode-se considerar *letramento* como o "estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita".

Quanto ao termo *iletrado*, Tfouni (1988) lembra que ele não equivale a *não-alfabetizado*, já que, nas sociedades em que se domina a escrita, temos uma diversidade de estágios de letramento não equivalentes ao analfabetismo. Muitos analfabetos dominam uma série de técnicas que em si derivam de hábitos cognitivos desenvolvidos a partir da escrita. Isso faz com que se possa tomar letramento e alfabetização como distintos e abrangendo fenômenos bastante diversificados, tal como mostra o diagrama apresentado há pouco. Assim, como observa Soares (1998), nas sociedades com escrita, *letrado* e *iletrado* não constituem pólos dicotômicos, e sim dois extremos de um contínuo, que vão de um mínimo a um máximo. Há *níveis de letramento* variados. Há pessoas alfabetizadas com baixo nível de letramento, ou seja, que fazem pouco uso da escrita efetivamente.

A escrita é tanto uma forma de *domínio da realidade* no sentido de apreensão do saber e da cultura, como é também uma forma de *dominação social* enquanto propriedade de poucos e imposição de um saber oficial subordinador. É evidente que o ideal seria que todos se apropriassem dessa tecnologia e de sua prática, mas não temos sociedades plenamente alfabetizadas, com domínio universal da escrita, e sim grupos de letrados com ponderáveis parcelas de poder nas mãos. A escrita é sem dúvida um bem inestimável para o avanço do conhecimento, mas ainda não se acha tão bem distribuída na sociedade a ponto de todos poderem usufruir de suas decantadas vantagens. Vantagens essas, como lembra Tfouni (1988, p. 121), nem sempre desejáveis, sobretudo quando a escrita se apresenta como forma de dominação ou imposição de esquemas culturais e valores alienígenas, etnocêntricos, aglutinadores e até mesmo alienantes.

Essa questão é importante, e todo professor de língua deveria dedicar-se a discuti-la em sala de aula. Como enfrentamos essa ambigüidade do papel da escrita na sociedade pelo fato de ela ser um bem social, mas ser também uma fonte de dominação social?

Em qualquer caso e circunstância, é fundamental que não se negue o direito à existência do saber popular – de predominante tradição oral – em nome do avanço tecnológico; e que o conhecimento prático tenha condições de sobreviver para garantir a própria sobrevivência dos que o possuem. A racionalidade não é um patrimônio exclusivo dos alfabetizados, assim como o senso prático não é a única forma cognitiva peculiar dos analfabetos. Diante disso, a escola deve buscar uma maior valorização da oralidade no contexto do sistema formal de ensino, tendo em vista, sobretudo, a insuperável interdependência entre oralidade e letramento.

É interessante observar como a população menos letrada e até analfabeta tem uma noção clara do poder da escrita e percebe a diferença entre um ambiente em que ela é menos exigida e mais exigida. Vejamos estes dois depoimentos colhidos nos arredores de Teresina, Piauí, por Iveuta Lopes (2004, p. 98-99) em sua tese de doutorado sobre a circulação da escrita. Nestes trechos do depoimento, um homem e uma mulher, ambos analfabetos, falam de suas experiências no interior e na cidade e dão seu testemunho da diferença que notam com a presença da escrita:

(01)

João: Quando nós vivia lá no interior num tinha assim esse negócio de ter tanto papel pra a em dia, não. Aqui tudo que se vai fazer tem de ser documentado. É uma comprinha besta de nada, para marcar uma consulta, pra se ver se consegue os documentos dessas casa. Eu num conto é o tanto de vez que já pediram documento pra fazer esses tal de cadastro, é de luz, é de água. A gente fala, mas a palavra tem vez que só vale se for num papel. Com isso eu num vou me acostumar é nunca. Mas tem os menino aí que é quem ajuda para fazer essas coisa (João, 52 anos).

(02)

Leda: Eu só num acho muito fácil é porque em todo lugar que a gente vai, tudo que se faz bota no papel. Até aqui em casa mesmo nós tem o costume de botar as coisas na lista porque se não nem se sabe fazer as conta direito, os dia de fazer o que tem de fazer. É como se a gente num soubesse mais guardar as coisas de cabeça (...). E tem de ser assim se não a gente acaba num fazendo como tem de ser feito (Leda, 43 anos).

São impressionantes esses dois relatos porque mostram que os valores gerados pela escrita e pelas práticas de letramento numa sociedade urbana são profundamente impositivos. O mais curioso é o fato de não se sobreviver em ambiente urbano sem *documentos pessoais*. No interior, muitos cidadãos não têm sequer um documento de identidade, mas na cidade sem documento ninguém é nada. Nem luz ou água se pode ter em casa sem a certidão da casa. Sem a comprovação de documentos, ninguém acredita no que se diz. A verdade parece que é a verdade escrita. Essa é uma prática de letramento opressiva, mas é a realidade incontornável com a qual se defronta todo e qualquer cidadão em nossa sociedade.

Muito mais contundentes, no entanto, são estes outros dois depoimentos que mostram o quanto a prática do letramento pode oprimir psicologicamente as pessoas e inferiorizá-las em certos momentos da vida. Vejamos os depoimentos colhidos pela mesma pesquisadora Iveuta Lopes (2004, p. 100):

(03)

Luzia: Mas o que eu mais me danava porque eu não sabia ler era quando um rapaz mandava um bilhete para mim. Oh, mas era tão bom porque eu recebia o bilhete, mas era ruim porque tinha que pedir uma colega pra ler e aí ela já ficava sabendo primeiro do que eu. E eu não tinha certeza se ela tava lendo direito! E pra responder, aí é que era difícil. Mandar os outros botar no papel o que a gente tava querendo dizer (Luzia, 30 anos).

(04)

Célia: Quando foi pra mim casar, foi engraçado. O pai do Joaquim mandou uma carta pra meu pai, me pedindo pra o filho dele, como muita gente fazia lá. O papai, quando recebeu, chamou todo mundo e mandou o seu Antônio ler. Eu fiquei pra morrer de vergonha porque no meio de tudo

mundo ele perguntou se eu queria casar. Mas assim mesmo eu disse que queria (Célia, 32 anos).

Isso mostra que, numa sociedade como a nossa, a escrita é mais do que uma tecnologia. Ela é um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, inclusive em situações tão inusitadas como a solicitação da mão de uma moça em casamento, como relata Célia em seu depoimento. Essa necessidade aumenta ainda mais nos centros urbanos. Não se pode tomar um ônibus, encontrar uma rua ou mesmo comprar qualquer tipo de enlatado desconhecido, sem antes decifrar os nomes, as marcas ou os dados codificados na escrita que os acompanha.

É assim que o cidadão se acha essencialmente ligado aos usos da escrita até por uma questão de sobrevivência. Na verdade, isso aponta para um fenômeno bem mais amplo que é o das relações entre sociedade e linguagem. Uma relação que, no caso da oralidade, se manifesta de forma um pouco diferente do que na escrita. Mas, em ambos os casos, torna-se um fenômeno crucial.

A oralidade como prática social se desenvolve naturalmente em contextos informais do dia-a-dia. O letramento pode desenvolver-se no cotidiano de forma espontânea, mas, em geral, ele se caracteriza como a apropriação da escrita que se desenvolve em contextos formais, isto é, no processo de escolarização. Daí também seu caráter mais prestigioso como bem cultural desejável. Daí também a identificação entre alfabetização e escolarização. Em suma, há uma avaliação da alfabetização como sinônimo de valor e educação. Isso determinará, em boa medida, o uso da escrita em nossa sociedade, e dá ao letramento mais aprimorado um status muito alto.

A própria Unesco distingue entre os povos desenvolvidos e subdesenvolvidos adotando como indicador central a taxa de alfabetização. A alfabetização é confundida com educação. Mas existe um domínio da escrita que é difícil de contabilizar que se dá como o letramento espontâneo, ou seja, um domínio da escrita para as necessidades imediatas.

Quando em 1978, num levantamento sobre a linguagem das empregadas domésticas no Recife, perguntávamos qual tinha sido o maior problema enfrentado por elas na cidade grande, as analfabetas diziam: "O problema maior é que eu não tenho leitura." Isso equivalia a dizer que não tinham autonomia, dependiam dos outros para qualquer informação. E isso significava atraso. Na verdade, não dominavam a escrita e suas práticas de letramento eram muito limitadas.

Letramento, alfabetização e prosperidade social

Por tudo o que vimos até este momento, a *oralidade* seria uma prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais que vão desde o mais informal ao mais formal e nos mais variados contextos de uso. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, como se expressou Ong (1998), ao caracterizar a distinção entre povos com escrita e sem escrita. Para Ong, um povo sem escrita teria uma *oralidade primária*, isto é, seria apenas oral e toda sua cultura se transmitiria desse modo, havendo seguramente algumas limitações. Essas limitações ficam mais acentuadas, como acabamos de ver, quando a sociedade foi penetrada pela escrita.

O *letramento*, por sua vez, diz respeito ao uso da escrita na sociedade e vai desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas sabe o valor do dinheiro, sabe o ônibus que deve tomar, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas e sabe muita outra coisa, mas não escreve cartas nem lê jornal, até o indivíduo que lê o jornal e escreve cartas ou desenvolve tratados de Filosofia e Matemática. Como se disse anteriormente, letramento distinguir-se-ia de alfabetização, podendo, eventualmente, envolvê-la.

A *fala* seria uma forma de produção textual-discursiva oral, sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Mas pode envolver aspectos muito complexos como ainda veremos, em especial quando se trata da fala em contextos muito particulares em que a oralidade é uma prática bem desenvolvida, como, por exemplo, na hora de fazer um discurso em público ou se submeter a uma entrevista de emprego. A *escrita* seria, além de uma tecnologia de representação gráfica da língua com base em um sistema de notação que, no nosso caso, é *alfabético*, também um

modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades. Isso é tão interessante que, como ainda será observado com algum detalhe adiante, temos hoje muito mais gêneros textuais escritos do que orais.

É interessante, portanto, indagar se as relações entre oralidade e letramento e entre a fala e a escrita são uniformes, constantes e universais, ou se elas são diversificadas na história, no espaço e nas línguas. A seguir, daremos, resumidamente, algumas pistas para analisar essas questões.

Primeiro, devemos distinguir com clareza entre *alfabetização* e *escolarização* ao longo da História. A alfabetização pode dar-se, como de fato se deu historicamente em muitos casos, à margem da instituição escolar. A Suécia alfabetizou 100% de sua população já no final do século XVIII no ambiente familiar e para objetivos que nada tinham a ver com o desenvolvimento, e sim com práticas religiosas e jurídicas. A escolarização é uma prática formal de ensino em que uma das atividades é a alfabetização. A escola tem projetos educacionais amplos, ao passo que a alfabetização pode ser uma habilidade restrita à atividade de escrita. Hoje já não se pensa assim, pois a alfabetização envolve uma série de atividades que se voltam para a formação do cidadão como um todo, e não apenas para o ato da escrita.

Portanto, a alfabetização não deve ser restrita a uma simples habilidade de ler e escrever, ou seja, a alfabetização é muito mais do que o domínio de uma tecnologia pura e simplesmente. Para um tratamento mais adequado, deveríamos responder a algumas questões, tais como as que fazemos a seguir.

Em que contextos e condições são usadas a fala e a escrita nas nossas práticas orais e letradas? Antes de mais nada, deixemos claro que, por usos da escrita, entenderemos as atividades de leitura e produção textual escrita, assim como usos da fala dizem respeito à audição e à produção de textos orais. Claro que há certos domínios e demandas específicos pela oralidade ou pela escrita. Mas suas delimitações variam de sociedade para sociedade. Contudo, há situações em que sempre agimos oralmente, como no caso de cumprimentos pessoais face a face ou de despedidas, mas também no caso de debates públicos ou privados, telefonemas e em muitos outros momentos,

especialmente no ambiente familiar. Na realidade, se formos analisar com cuidado, veremos que continuamos essencialmente oralistas em nosso dia-a-dia, tal como já frisamos no capítulo anterior.

Quais são, de fato, as demandas básicas de letramento em nossa sociedade relativamente ao dia-a-dia e ao trabalho? Sabemos muito pouco sobre esse assunto. Em que condições e para que fins a escrita é usada em nossa sociedade? Em que condições e para que fins a fala é usada? Qual a interface entre a escola e a vida diária no que respeita às práticas de letramento? Como se comportam os nossos manuais escolares nesse particular? que habilidades são ensinadas na escola e com que tipo de visão se transmite a escrita?

Essas indagações são cruciais, mas não podemos responder a todas neste momento. Que sirvam como pistas para discussão e aprofundamento pessoal. A questão a que nos dedicaremos agora será mais geral e pode ser assim formulada: *Quais são as práticas orais e de letramento comuns em nossa sociedade?*

Seguramente, essa questão deve ser tratada em várias direções. Será que homens e mulheres fazem uso da escrita do mesmo modo? Será que a escrita tem a mesma perspectiva na escola que fora dela? E o acesso à escrita que é diferenciado ou unânime? Deveria ser unânime, mas não é o mesmo.

Sabemos que a escrita foi tratada como superior, autônoma e com valores intrínsecos, tendo sido tomada como sinônimo de educação. Isso significa que, num primeiro momento, seria bom exorcizar alguns mitos e preconceitos que se formaram em torno da questão. O certo é que a questão envolve um aspecto político e ideológico. Por exemplo, não podemos concordar com os que equiparam alfabetização com *desenvolvimento*, pois o analfabetismo não é sinônimo de atraso pura e simplesmente. Tudo depende do quanto valorizamos a escrita e as práticas do letramento. Certamente, que um analfabeto na zona rural não terá as mesmas demandas e os mesmos problemas que na zona urbana. Mas esse aspecto é polêmico e deve ser amplamente discutido. Ele não justifica que se dê menos atenção à alfabetização e às práticas de letramento na zona rural do que na urbana.

Há os que, equivocadamente, sugerem que a entrada da escrita representa a entrada do raciocínio lógico e abstrato, cabendo à

oralidade o saber apenas prático. Isto é desmentido pela História, que apresenta povos sem escrita com tecnologias muito bem desenvolvidas na agricultura ou conhecimento medicinal profundo e de tradição oral muito sólida. Basta considerar o conhecimento medicinal e o de plantas ou tintas de nossos indígenas.

De início, a escrita servia à burocracia do Estado, à Igreja e ao Comércio, um "triunvirato", como lembra Graff (1995, p. 36) sem uma função social maior. A alfabetização como um bem socialmente desejável é um fenômeno muito tardio, de modo que não havia, na escrita, mais do que um uso restrito às elites.

Assim se expressa Eric Havelock (1976, p. 12, em GRAFF, 1995, p. 38) ao comentar a tardia entrada da escrita na humanidade e sua repentina supervalorização.

O fato biológico-histórico é que o homo sapiens é uma espécie que usa o discurso oral, manufaturado pela boca, para se comunicar. Esta é sua definição. Ele não é, por definição, um escritor ou um leitor. Seu uso da fala, repito, foi adquirido por processos de seleção natural operando ao longo de um milhão de anos. O hábito de usar os símbolos escritos para representar essa fala é apenas um dispositivo útil que tem existido há pouco tempo para poder ter sido inscrito em nossos genes, possa isso ocorrer ou não meio milhão de anos à frente. Segue-se que qualquer linguagem pode ser transposta para qualquer sistema de símbolos escritos que o usuário da linguagem possa escolher sem que isso afete a estrutura básica da linguagem. Em suma, o homem que lê, em contraste com o homem que fala, não é biologicamente determinado. Ele traz a aparência de um acidente histórico recente...

Refletindo sobre essas observações, Graff lembra que a "cronologia é devastadoramente simples": enquanto espécie, o *homo sapiens* que fala data de cerca de um milhão de anos. A escrita surgiu pouco mais de 3.000 anos antes de Cristo, ou seja, há 5.000 anos. No Ocidente, ela entrou por volta de 600 a.C., chegando a pouco mais de 2.500 anos hoje. E a imprensa surgiu em 1450, não tendo mais do que 450 anos. Para a maioria dos estudiosos, a alfabetização como fenômeno cultural de massa pode ser ignorada nos primeiros 2.000 anos

de sua história ocidental, pois ficou restrita a uns poucos focos. Mas é claro que ela produziu documentos monumentais já nos antigos gregos e continuou durante a Idade Média e passou pelo Renascimento vindo até hoje.

Para Graff (1995, p. 39), a história dos usos da escrita no Ocidente não é tão linear como se pensa. A história do uso da escrita e da alfabetização no Ocidente é uma história descontínua. Para o autor, a história da alfabetização no Ocidente é "uma história de contradições e que um reconhecimento explícito disso é um pré-requisito para uma compreensão plena daquela história." (p. 43). Graff (1995, p. 43-52) analisa brevemente as relações entre a alfabetização e os processos de industrialização e mostra que essa relação não foi constante, nem sequer se deu numa ordem de concomitância. Tanto assim que a primeira Revolução Industrial da Inglaterra mostrou índices regressivos de alfabetização. Também se sabe que os povos ou grupos mais alfabetizados nem sempre foram os mais prósperos. Veja-se o caso antológico da Suécia, plenamente alfabetizada já no século XVIII e socialmente mais pobre que a Inglaterra, que, na mesma época, era próspera e em plena industrialização. Tinha-se uma alfabetização fora do ensino formal na escola, propiciado domesticamente e para objetivos religiosos. Tratava-se de uma capacidade de leitura sem a correspondente capacidade de escrita.

Parece que os próprios planos sugeridos pela Unesco baseiamse na crença de que "a alfabetização é uma coisa boa" e que "a pobreza, a doença e o atraso geral estão vinculados com analfabetismo"; por sua vez, "o progresso, a saúde e o bem-estar econômico estão igualmente de forma auto-evidente vinculados com a alfabetização", de modo que esta teria um valor intrínseco desejável ao indivíduo. Contudo, a história da alfabetização não comprova as expectativas da Unesco. Por outro lado, é forçoso conceder que vivemos hoje tempos diversos que os da Idade Média ou dos primórdios da industrialização.

Seguramente, a escrita tem hoje um papel muito diferente do que aquele que ela tinha em outros tempos e culturas. Portanto, a história da alfabetização não é linear. Nem sempre ela teve os mesmos objetivos e efeitos. A alfabetização tem alguns aspectos contraditórios.

Pode ser útil ou preocupante aos governantes. Por isso, para os que detêm o poder, ela deveria dar-se de preferência sob o controle do Estado e nas escolas formalmente instituídas. Nesse caso, o controle e a supervisão do Estado orientariam o ensino para *seus* objetivos.

Não obstante a imensa penetração da escrita e as profecias de absoluto domínio da escrita, a fala continua na ordem do dia. Hoje redescobrimos que somos seres eminentemente oralistas, mesmo em culturas tidas como plenamente alfabetizadas. É, no entanto, bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da fala hoje, seja nos contextos de uso da vida diária, seja nos contextos de formação escolar formal. O tema não é novo e tem longa tradição.

A fim de dar maior densidade à relação entre a diversidade da produção cultural nas tradições letrada e oral, podemos lembrar a distinção sugerida por Ginsburg em sua obra *O Queijo e os Vermes* (1987, p. 17-20). Para o autor, a assim chamada cultura popular é transmitida essencialmente pela tradição oral e isso oferece a alguns historiadores um enorme problema, desde que eles estejam relegados à análise de documentos escritos. Para Ginsburg, existe uma "cultura produzida pelas classes populares" e uma "cultura imposta às classes populares". A primeira seria aquela que Rabelais, o grande romancista francês do século XVI, representou em suas obras que tanto incomodaram o seu tempo, e a segunda seria a representada pelos almanaques e até mesmo por muitos manuais escolares com o saber canônico. Já outra coisa bem diversa é o que chamamos de "cultura de massa" que se caracteriza como produto de uma indústria cultural massificada.

Oralidade e letramento como questão sociopolítica

Um dos problemas da relação entre oralidade e letramento diz respeito à definição das coordenadas da abordagem. Segundo Hasan (1996, p. 377), a expressão "letramento" acha-se hoje "semanticamente saturada". Ou, como diz Costanzo (1994, p. 11), "letramento parece ter hoje em dia tantas definições quantas são as pessoas que tentam definir a expressão". Significa coisas diversas ao longo da História e

coisas diversas na mesma época. Hoje encontramos expressões tais como "letramento cultural", "letramento digital", "letramento tecnológico", que nada têm a ver com as práticas da escrita, mas com as práticas culturais, os usos do computador na sociedade e os domínios da tecnologia. Portanto, é bom ter cuidado com o uso dessa expressão, já que ela está sendo muito usada para indicar o domínio e o funcionamento social de qualquer fenômeno de nossa vida cotidiana.

Alguns autores (como a Escola de Lancaster) acham que o letramento não é sequer uma questão tipicamente lingüística, e sim social e política; outros o vêem como um problema lingüístico, como Hasan (1996) e Halliday (1996), embora reconheçam que há aspectos tipicamente políticos, sociais e cognitivos envolvidos. De fato, hoje não é mais possível investigar questões relativas ao letramento como prática da leitura e da escrita na sociedade, permanecendo apenas no aspecto lingüístico sem uma perspectiva crítica, uma abordagem etnograficamente situada e uma inserção cultural das questões nos domínios discursivos. Investigar o letramento na sua relação com a oralidade é observar práticas lingüísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso.

Como lembram Bledsoe e Robey (1993, p. 110), trata-se de resolver o dilema instalado entre o *potencial técnico* da escrita enquanto pode ser usada para produzir e transmitir uma mensagem de maneira eficiente e duradoura e suas *funções sociais* referentes ao modo como ela se adapta às diversas culturas e sociedades ou como é por elas apropriada em sua vida cotidiana. É o problema do letramento e seu alto potencial ideológico na sociedade. Sobre isso conviria refletir demoradamente com os alunos no trabalho escolar, chamando-lhes a atenção para os usos da língua na sociedade.

Houve uma época, e isso vai até os anos 50 do século XX, em que não se tinha interesse maior pelo problema da relação entre a fala e a escrita (e muito menos entre oralidade e letramento) na lingüística, pois o ideal de ciência estabelecido por Ferdinand de Saussure, Leonard Bloomfield e ainda hoje por Noam Chomsky não oferece a menor sensibilidade para as questões envolvidas nos usos (sociais) da língua. Para a lingüística oficial, é o sistema da língua quem está em

jogo. A preocupação com o estudo dos usos e funcionamentos da língua na sociedade é relativamente recente.

Num segundo momento do século XX, em especial dos anos 50 aos anos 80, particularmente entre sociólogos, antropólogos e psicólogos sociais, encontramos a posição muito comum (prontamente assumida pelos lingüistas) de que a invenção da escrita trazia "grande divisão" a ponto de ter introduzido nova forma de conhecimento e ampliação da capacidade cognitiva (em especial a escrita alfabética). Era a tese da supremacia da escrita e sua condição de tecnologia autônoma, percebida como diferente da oralidade do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos. Segundo o sociolingüista inglês Brian Street (1993, p. 5), os expoentes desse "modelo autônomo"

conceituavam o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco.

Mas o fato é que não se pode admitir um funcionamento autônomo da escrita, pois ela está inserida em seu contexto histórico, social e cultural, como acabamos de ver nos poucos depoimentos trazidos de pessoas que sentem essa diferença de usos da escrita em áreas urbanas ou não. Por exemplo, hoje é imprescindível a um pai de família em área urbana que tenha certidão de nascimento, carteira de identidade, documento probatório de residência, carteira de trabalho e vários outros para poder vencer na vida e obter um emprego. Não basta afirmar oralmente quem ele é, apresentando sua filiação e tudo o mais, que isso não terá valor algum para os diversos atores sociais envolvidos.

Em estudo sobre a "escrita colaborativa" entre adolescentes na escola, Shuman (1993, p. 247) diz que *letramento* "tornou-se um nome para muitos itens, tais como a invenção da modernidade, a invenção da história ou da tecnologia, a representatividade da educação em geral, ou um nome para um domínio privilegiado da cultura." A autora lembra que, em estudos anteriores, tentou solapar essa visão ao descrever o letramento como um "problema de padronização, atribuição de direitos e apropriação de poder". Para a autora, não foi a escrita em

si mesma que transformou o mundo cognitiva e socialmente, mas o processo de padronização. Tanto assim que essa padronização vai decidir entre o que é adequado ou rejeitável em termos de escrita.

A visão dicotômica embutida no modelo teórico da "autonomia da escrita" começa a ser ameaçada nos anos 80 com estudos, em especial nos EUA e na Inglaterra, que sugerem relação contínua entre letramento e oralidade, evitando a noção de autonomia e supremacia da escrita. Identificam-se especificidades em cada uma delas e formas típicas de funcionamento e produção de sentido, bem como uma vinculação estreita aos contextos de produção. Contudo, Street (1984, 1993, 1995) postula que esta visão do *continuum* não inova e fica ainda presa à "grande divisão", recebendo apenas uma nova roupagem e postulados que apenas explicitam de forma mais amena a questão. Para Street (1984), a idéia do contínuo é uma posição que não desbanca o que ele designou o "modelo da autonomia" que dava a supremacia cognitiva à escrita.

Em contraposição a esse modelo da autonomia da escrita, Street (1984) propõe o "modelo ideológico", que sugere a inserção dos estudos da relação fala e escrita no contexto das práticas de letramento e nas relações de poder que imperam em qualquer sociedade. Para Street (1993, p. 7), a insatisfação de muitos autores com o "modelo autônomo" de letramento conduziu-os à posição de

perceber as práticas de letramento como inextricavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder na sociedade e reconhecer a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita nos diferentes contextos. Evitando a reificação do modelo autônomo, [esses autores] estudaram essas práticas sociais ao invés do letramento-em-si-mesmo por suas relações com outros aspectos da vida social.

É justamente esse modelo que dá mais atenção para o papel das práticas de letramento na reprodução ou na ameaça das estruturas de poder na sociedade, que Street (1993, p. 7) adota batizando-o de "modelo ideológico de letramento".

Se dentro desse modelo for situada a visão do contínuo, parece que ele fica mais completo ainda. Assim, a proposta aqui sugerida como adequada para tratar dos problemas do letramento é a que parte da observação das relações entre a oralidade e o letramento na perspectiva do contínuo das práticas sociais e atividades comunicativas, envolvendo parcialmente o *modelo ideológico* (em especial o aspecto da inserção da fala e da escrita no contexto da cultura e da vida social) e observando a organização das formas lingüísticas no contínuo dos gêneros textuais. Esta última parte será tratada no capítulo seguinte sobre as relações entre a fala e a escrita. Trata-se de uma visão que possibilita um leque muito grande de análise, sem trazer como central a questão ideológica e sem se fixar na morfossintaxe nem em modelos estratificados e alienados da realidade sociocomunicativa.

Eventos de letramento e práticas de letramento

Uma vez que nos propusemos a observar a relação entre a oralidade e o letramento com base no contínuo de relações múltiplas, e não de uma relação polar, retornamos a algumas ponderações de Street sobre o *modelo ideológico* de letramento. O autor (1993, p. 8) lembra que não toma a noção de *ideologia* no velho sentido marxista ou antimarxista de "falsa consciência" ou "dogma", mas vê a "ideologia como o lugar da tensão entre a autoridade e poder, de um lado, e a resistência e criatividade, de outro lado", seguindo aqui Bourdieu (1976) e Fairclough (1989) entre outros. Essa tensão manifesta-se no uso da língua, seja na sua forma oral ou escrita.

No tratamento da relação entre oralidade e letramento, Street (1993, p. 12) sugere que se usem, no contexto do *modelo ideológico*, as noções de "eventos de letramento", "práticas de letramento" e "práticas comunicativas". É delas que vamos partir aqui, tendo como pano de fundo as observações teóricas acima desenvolvidas. As duas primeiras noções foram introduzidas inicialmente por Heath (1982, 1983), Barton (1991) e Street (1995), entre outros, e a terceira foi definida por Grillo (1989).

Heath (1982), que por primeiro usou a noção de *evento de letramento*, entende com isso "qualquer ocasião em que uma peça de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos". Na realidade, trata-se dos usos da leitura

e da escrita em contextos contínuos, reais, etnograficamente desenvolvidos e não isolados. Barton (1991) definia a noção de *eventos* de letramento como "atividades particulares em que o letramento exerce um papel: costumam ser atividades regularmente repetidas." Como bem lembram Barton e Hamilton (2000, p. 8), eventos de letramento são em geral atividades que têm textos escritos envolvidos, seja para serem lidos, seja para serem falados sobre eles. É assim que podemos dizer que uma *carta pessoal* é um evento de letramento. Para Barton e Hamilton (2000, p. 8), *eventos* são episódios observáveis que emergem de práticas e são por elas moldados. O fato de ser um evento frisa seu caráter de *ser situado* e *dinâmico*. Os eventos de letramento são atos comunicativos mediados por textos escritos. Assim, como os *eventos orais* são atos comunicativos mediados e transmitidos por textos falados.

Esses atos se realizam como algum gênero textual que tem uma organização interna mais ou menos padronizada e funções específicas. Em geral, sabemos produzir esses gêneros no nosso dia-a-dia no caso da oralidade, mas para a escrita eles devem ser aprendidos. Alguns são fáceis, como os bilhetes, as cartas pessoais e os avisos, mas outros já são mais difíceis, como o preenchimento de formulários, as atas de reuniões e declarações oficiais. Mas esses são eventos de letramento comuns no dia-a-dia de todos nós, em especial em áreas urbanas, particularmente no trabalho.

A noção de "práticas de letramento", segundo Barton, diz respeito aos "modos culturais gerais de utilizar o letramento que as pessoas produzem num evento de letramento" (v. Street, 1995, p. 2). As práticas de letramento são modelos que construímos para os usos culturais em que produzimos significados na base da leitura e da escrita, como lembra Street (1995, p. 133). A *carta pessoal* é um evento de letramento, mas sua leitura e seu comentário entre os amigos, familiares, etc. é uma *prática de letramento* que envolve mais do que apenas a escrita. Nesse sentido, o letramento não deixa de ser uma "prática comunicativa" bastante complexa e rica.

A noção de "prática comunicativa", segundo lembra Street (1993, p. 13), foi cunhada por Grillo com base nas idéias de Dell Hymes, que havia proposto a noção de "competência comunicativa" em sua "etnografia da comunicação". Para Grillo, "as práticas comunicativas incluem as

atividades sociais através das quais a linguagem ou comunicação é produzida." Isso equivale ao "modo pelo qual essas atividades são inseridas nas instituições, situações ou domínios que, por sua vez, são implicados em outros processos maiores, sociais, econômicos, políticos e culturais". Assim, para Grillo (1989), "o letramento é visto como um tipo de prática comunicativa".

É na perspectiva desses três conceitos que agora oferecemos o modelo que estamos desenvolvendo e que inclui a visão do contínuo na relação de gêneros textuais, modalidades lingüísticas e práticas comunicativas no contexto dos eventos e práticas de letramento socialmente situados.

Domínios discursivos e práticas comunicativas

Para Street (1995, p. 2), não há um Letramento com "L" maiúsculo e "o letramento" no singular, mas, sim, múltiplos letramentos tratáveis em seus contextos sociais e culturais nas sociedades em que surgem, considerando-se também as relações de poder ali existentes. Na realidade, existem letramentos diversos, seja no grau de domínio da leitura e escrita, seja nas necessidades formais dessa leitura e escrita. Para tanto, como já vimos, Street (1995) situa as práticas de letramento na "visão ideológica" e não na "visão autônoma" do letramento. Além disso, sugere a inserção dos estudos do letramento no âmbito da etnografia e da análise do discurso acoplados. A etnografia é um ramo dos estudos da linguagem que procede da Antropologia e diz respeito à análise da língua na sua relação entre os atores sociais envolvidos e a situação sociocultural em que o evento ocorre. Fazer uma observação etnográfica equivale a considerar os indivíduos, as relações entre eles, ssua formação e interesses pessoais, os modos como se comunicam oralmente ou por escrito, os recursos gestuais, os olhares, os movimentos do corpo, o tom de voz e todos os demais aspectos que entram na atividade comunicativa. A análise etnográfica permite mapear todas as atividades que são relevantes para produzir sentidos numa sociedade mediante a atividade discursiva.

Ao lado das observações etnográficas que permitem identificar todos os atos simbólicos significativos e interpretáveis, podemos

considerar também os domínios discursivos em que se realizam as muitas falas e os múltiplos letramentos. Entendemos agui a expressão "domínio discursivo" (por exemplo: jurídico, jornalístico, religioso, político, familiar, econômico, etc.) como uma instância de produção discursiva, uma vez que a área jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, pois constituem práticas discursivas mais amplas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais. Nesses domínios discursivos, dão-se os discursos efetivos em condições específicas e situados em suas produções típicas, sejam orais (ouvindo ou falando), sejam escritas (lendo ou escrevendo). Não resta dúvida de que há diferentes letramentos associados a diferentes domínios discursivos de uma maneira geral. É assim que os autores citados acima sugerem tratar o letramento na relação com domínios tais como "família", "trabalho", "escola", "religião", "esporte", "lazer", etc. Domínios estes que podem acoplar-se e interagir como é o caso da família e a escola; da saúde e o trabalho, e assim por diante.

Como se sabe, a distribuição e os papéis da leitura e escrita não são os mesmos em todos os contextos ou situações. Na escola, na família ou no trabalho, a escrita tem papéis diferenciados, e a própria colaboração se manifesta de forma diferenciada. Além disso, também há a questão central dos atores sociais, isto é, os autores e os leitores que usam a escrita com determinados objetivos. E ainda há a realidade local, que é diferente quando usamos a leitura e a escrita numa área urbana ou não. Contudo, seria simplista a idéia de que podemos tratar a escrita como uma questão de habilidade a ser adquirida ou de uma competência para os gêneros textuais estabilizados. A competência comunicativa em situações de letramento ou oralidade é muito mais do que uma habilidade de uso da língua e depende de muitas outras condições importantes. É nesse aspecto que começam as distinções entre os domínios discursivos relacionados às formas comunicativas e as necessidades das pessoas nesses contextos.

Quanto ao fato de tomarmos o letramento apenas como habilidade de ler ou escrever pelo domínio do código gráfico, vejamos a posição de Shuman, para quem

> quando discutido como uma habilidade, o letramento é apresentado como um canal aberto para a comunicação, uma

base acessível a todos e a única barreira é a aquisição das habilidades. No entanto, a discussão do letramento como habilidade obscurece os modos pelos quais a escrita é usada para medir a adequação da comunicação do indivíduo (se padrão ou desviante), os papéis particulares associados aos que reivindicam o direito de nomear o padrão e julgar o desviante e os modos pelos quais os escreventes se apropriam das formas padrão para comunicar uma mensagem de maneira mais persuasiva (1993, p.265).

A autora questiona aqui não o papel da escrita, mas a forma como lidamos com esse papel em nossas práticas comunicativas no dia-a-dia, pois a escrita tem normas específicas, e os gêneros escritos têm certas condições lingüísticas que são ditadas por academias, por grupos sociais, e assim por diante. E as habilidades a se adquirir são muito mais do que simples habilidades de dominar o alfabeto e a ortografia. Alguém pode escrever corretamente as palavras e dominar bem a gramática e não ter o domínio da produção textual, o que é comum em sala de aula. Shuman postula que uma das alternativas de se observar as habilidades da escrita seria vê-la através dos gêneros, que apresentam formas de padronização estáveis e adaptadas aos usos comunicativos. Segundo Shuman,

tanto o enfoque nas habilidades como nos gêneros consideram o letramento em termos de interações entre participantes, mas o enfoque das habilidades supersimplifica essa relação num duelo polarizado entre os guardiões e uma classe da população excluída (1993, p.265).

Situando esses aspectos no problema da comunicação escrita entre adolescentes, a autora observa que, tendo em vista serem os gêneros formas comunicativas relativamente padronizadas que devem ser apropriadas na interação, seja na fala ou na escrita, os adolescentes vêem nessa apropriação das formas dos adultos uma maneira de legitimar sua comunicação e emprestar-lhe autoridade e credibilidade. É por isso que aderem ao uso dos gêneros textuais na forma como são produzidos. Mas é bom não esquecer que os gêneros não têm efeitos comunicativos mágicos.

Fique claro, portanto, que, quando nos apropriamos dos gêneros orais ou escritos, apropriamo-nos simultaneamente de formas de comunicação e instrumentos de operação autoritativa (não necessariamente autoritária), isto é, que autorizam uma prática discursiva produzindo um determinado evento comunicativo. Isso porque os gêneros textuais representam uma relativa estabilização de comportamentos sociais padronizados e consagrados que produzem efeitos específicos. Seja na oralidade ou no letramento.

A estas alturas pode-se afirmar que as relações entre oralidade e letramento caracterizam-se por *propriedades emergentes* em contextos de uso, o que impede a identificação apriórica de supremacias cognitivas ou sociais entre as duas modalidades. Por esse caminho superamos a questão da visão autônoma da língua em geral. Em suma, trata-se do que Barton e Hamilton (1998, p. 20) afirmam ao frisarem que o letramento, enquanto uma prática de ler e escrever, *não é uma habilidade autônoma*, mas enquadrada na grande narrativa pública, isto é, no quadro social vivo e em andamento.

Algumas observações finais

Diante do exposto até aqui, podemos com certa segurança afirmar que:

- a) não há uma dicotomia real entre oralidade e letramento, seja do ponto de vista das práticas sociais, dos fenômenos lingüísticos produzidos e dos eventos nos quais ambas as práticas se acham presentes;
- b) oralidade e letramento são realizações enunciativas da mesma língua em situações e condições de produção específicas e situadas que exigem mais do que uma simples habilidade lingüística, mas um domínio da vida social;
- c) letramento é uma prática social estreitamente relacionada a situações de poder social situada nos domínios discursivos e muitas vezes se acha fortemente imbricado com as práticas orais.

Podemos indagar em que sentido o letramento contribui para o surgimento de entidades culturais específicas com características

próprias em contextos diversos. Assim, pode-se indagar, por exemplo, se o letramento é o mesmo de norte a sul neste nosso Brasil. Será o mesmo no bairro classe A e na favela da mesma cidade? Como é avaliado e utilizado o letramento nas áreas urbanas e rurais? Como vimos em uns poucos depoimentos de pessoas que procedem de área interioranas no Piauí, ao chegarem na cidade, o impacto da presença da escrita e dos eventos de letramento é imenso e interfere diretamente na vida diária. Isso nos obriga a fazer detidas reflexões sobre o assunto, saindo apenas da escrita como tecnologia e indo para os usos sociais da escrita como atividades de letramento, tal como aqui se tentou sugerir. Só assim fará sentido o tratamento da escrita em sala de aula e, dessa forma, vamos também encontrar um lugar mais claro para as considerações sobre a oralidade no contexto de ensino.

A oralidade no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a fala

Luiz Antônio Marcuschi

Neste capítulo, será oferecida uma noção da fala como modalidade de funcionamento da língua. Trata-se de estudar a questão das formas orais que se realizam em outro nível de observação do que a relação entre oralidade e letramento investigada no capítulo anterior. Veremos em que consistem tais fatos e apontaremos sua relevância no trato da escrita. Além disso, investigamos em que medida a fala apresenta estratégias próprias na relação com a escrita e como isso deve ser tratado no caso das atividades de retextualização. Deverá ficar clara a noção do que pode ou não ser visto como "presença da fala na escrita". Nem tudo o que em geral se identifica como presença do oral no escrito é atribuível a essa influência. Há aspectos, tais como a variação dialetal, a pronúncia, os idiomatismos, os regionalismos e as gírias que são tidos como formas orais, mas que, na realidade, são mais do que isso. Tentamos oferecer subsídios teóricos e práticos geralmente não presentes nos livros didáticos para o tratamento da fala.

Fala e escrita como atividades discursivas

Retomemos, por alguns instantes, a distinção que havia sido feita entre fala e escrita no contexto *continuum* fala e escrita. Foram variados os estudos nos anos oitenta do século XX que propuseram uma nova visão das relações entre fala e escrita, sugerindo que não se podia mais postular a "*grande divisão*" levantada por Jack Goody (1977), David Olson (1977) e Walter Ong (1998). Para esses e outros autores, a humanidade haveria de se dividir em duas partes: antes e depois da invenção da escrita. Com a escrita, teria surgido nova forma de pensar e produzir conhecimento. Essas idéias e muitas outras que dão à escrita não só enorme poder cognitivo como a propriedade de poder dizer tudo de modo explícito e claro foi chamada de a "grande divisão", mas hoje não se aceita mais essa posição, que é redutora, radical e não condiz com os fatos. Sobre isso nos determos alguns instantes a seguir.

Constata-se hoje que, tanto em termos de usos como de características lingüísticas, fala e escrita mantêm relações muito mais próximas do que se admitia então. Surgiu uma visão que permite observar a fala e a escrita mais em suas relações de semelhança do que de diferença em certa mistura de gêneros e estilos, evitando as dicotomias em sentido estrito.

Certamente, não se trata de ver a fala como um simples "código oral" e a escrita como um simples "código gráfico" que codificam uma língua que estaria previamente pronta, homogênea e fixa. Quanto a isso, concordamos com Blanche-Benveniste (2004, p. 12-14) para quem tanto a língua falada como a língua escrita têm uma história e formas próprias, embora realizem o mesmo sistema abstrato. Mas elas são representações históricas mais ou menos independentes, e a escrita não é uma representação da fala. O próprio desenvolvimento histórico da escrita de cada língua segue uma linha de mudanças e adaptações que, na maioria dos casos, se distancia da pronúncia porque a fala segue outros caminhos. De tempos em tempos, temos reformas ortográficas e novas regras para a escrita com a incorporação de vocábulos que migram da fala para a escrita ou da escrita para a fala. Veja-se, por exemplo, que a escrita em Portugal mantém com a fala uma relação diferente do que a escrita

do português no Brasil mantém com a fala dos brasileiros. Sabemos que as escritas do Brasil e de Portugal são bem mais próximas entre si que a fala do português brasileiro e a fala do português europeu. Mas isso ainda não parece configurar duas línguas, pois não há fatos sintáticos relevantes. Contudo, a discussão é complexa nesse terreno e não convém entrar em detalhes. Também concordamos que nosso saber sobre a língua quando a escrevemos é diferente do que quando não a escrevemos, ou seja, a escrita traz novos conhecimentos. Mas não é correto, como veremos adiante, analisar a fala sob a ótica da escrita, justamente porque a escrita é uma padronização e uma regulamentação da língua que não se verifica na fala.

De acordo com Street (1995, p. 167-170), entre os mitos da relação fala-escrita postulados na tese da "grande divisão" que ainda persistem na visão do *continuum* defendida nos anos 80 estariam: (a) a idéia de que a escrita codifica lexical e sintaticamente os conteúdos, ao passo que a fala usa os elementos paralingüísticos (gestos, movimentos corporais, mímica) como centrais; (b) a idéia de que o texto escrito é mais coesivo e coerente do que o oral, sendo a fala fragmentária e sem conexão (ou com uma conexão marcadamente interacional); (d) a noção de que a escrita conduz os sentidos diretamente a partir da página impressa, sendo que a fala se serve do contexto e das condições da relação face a face.

Quase nunca nos damos conta de que assim como há o gesto e a mímica na fala, também há certos aspectos na escrita que funcionam como "gestos". Esse é o caso, por exemplo, das publicidades que seduzem mais pelas imagens que se unem aos textos do que pela mensagem escrita. E assim é também o caso das demais escritas. Muitas vezes damos valor a um livro porque ele tem uma capa bem cuidada ou uma impressão muito boa, uma letra agradável e textos ilustrados. Isso é parecido com o caso de pessoas que têm um belo sorriso quando falam ou que têm um tom de voz agradável ou sabem narrar uma história com graça independente do grau de cultura que têm. É portanto equivocado pensar na oralidade e na escrita apenas como um código oral e um código gráfico, sem considerar todos esses aspectos multidimensionais.

As características apontadas produzem efeitos de sentido e, enquanto meios secundários, são equivalentes aos elementos

paralingüísticos (gesto, mímica, movimentos do corpo, etc.) da oralidade. Esse tipo de investigação, até recentemente desleixado, vem sendo hoje bastante desenvolvido.

Do ponto de vista dos *usos* quotidianos da língua, constatamos que a fala e a escrita não são responsáveis por domínios estanques e dicotômicos. Como já lembrado, há práticas sociais mediadas preferencialmente pela tradição 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 uso intenso e extenso das práticas orais nos tribunais. Os depoimentos são geralmente orais; as defesas e as acusações nos tribunais são orais; os julgamentos são orais. O que se observa é que, numa mesma área discursiva e numa mesma comunidade lingüística, convivem duas tradições diversas, ambas fortemente marcadas. Isso sugere ser inadequado distinguir entre sociedades letradas e iletradas de forma dicotômica. Fala e escrita são duas maneiras de funcionamento da língua, e não duas propriedades de sociedades diversas.

O cerne das confusões na identificação e na avaliação das semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita acha-se, em parte, no enfoque enviesado e até preconceituoso a que a questão foi geralmente submetida e, em parte, na metodologia inadequada que resultou em visões bastante contraditórias. A fala tem sido vista na perspectiva da escrita e num quadro de dicotomias polarizadas. Enquanto a escrita foi tomada pela maioria dos estudiosos como estruturalmente elaborada, complexa, formal e abstrata, a fala era tida como concreta, contextual e estruturalmente simples. Contudo há os que julgam que a fala é mais complexa que a escrita.

Uma primeira observação a ser feita é a que diz respeito à própria visão comparativa da relação entre fala e escrita. Quando se olha para a escrita, tem-se a impressão de que se está contemplando algo *naturalmente* claro e definido. Tudo se passa como se, ao nos referirmos à escrita, estivéssemos apontando para um fenômeno se não homogêneo, pelo menos bastante estável e com pouca variação. O contrário acorre com a consciência espontânea que se desenvolveu a respeito da fala. Essa se apresenta como variada e, curiosamente, não nos vem à mente em primeira mão a fala padrão. É o caso de dizer que

fala e escrita são idealizações em perspectivas inversas. São concebidas e avaliadas com critérios opostos e que não correspondem à realidade alguma, a menos que identifiquemos um fenômeno que as realize. Na tentativa de evitar alguns dos equívocos apontados, vamos observar fala e escrita respeitando o contínuo lingüístico que se dá nessa relação, mostrando que não são tão diferentes como se imagina.

Baseados em dois lingüistas alemães, Koch e Österreicher (1991), desenvolvemos a seguir alguns princípios gerais para trabalhar as condições de produção, comunicação, informação e no nível lingüístico.

Premissas para a observação da relação fala-escrita

Para a definição do problema a ser enfocado, a hipótese aqui defendida supõe que as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuo* da produção textual, e não na relação dicotômica de dois pólos opostos. Em consequência, temos a ver com correlações em vários planos, surgindo daí um *conjunto de variações multidimensionais*, e não uma simples variação linear. O gráfico a seguir dá uma noção dessa postura.

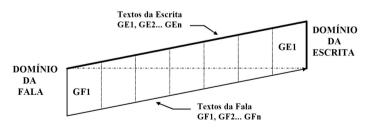


Gráfico 1 – O contínuo fala-escrita

Nesse gráfico, observa-se que, tanto a fala como a escrita, se dão em *dois domínios*:

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

Assim, um determinado texto falado, por exemplo, uma conversação espontânea, seria o *GF1* e representaria o gênero mais representativo dessa modalidade, não sendo aconselhável compará-lo ao *GE1* que seria o gênero mais representativo da escrita, por exemplo, o artigo científico. Este contínuo distingue e, ao mesmo tempo, correlaciona os textos de cada modalidade quanto às estratégias de formulação textual que determinam o contínuo das características que distinguem as variações das estruturas, as seleções lexicais, etc.

Com isso, descobrimos que, comparando uma carta pessoal em estilo descontraído com uma narrativa oral espontânea, haverá 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. A idéia é a de se comparar a linguagem de gêneros textuais similares na escrita e na fala, e não a fala e a escrita como um bloco. Com isso também notamos que tanto a fala como a escrita variam bastante nas suas formas de produção textual.

Veja-se, por exemplo, o equívoco de muitos autores que 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. Um sermão e uma conferência são eventos orais, mas monologados. Assim também pode haver textos escritos produzidos na forma de diálogo.

Outra idéia pouco correta é a de que a fala não seria *planejada*, e a escrita, sim. O certo é que há *níveis de planejamento* diferentes numa e noutra modalidade. Mesmo a conversa mais informal entre amigos segue um plano de formulação muito claro e um plano lingüístico que pode ser observado. Todo o funcionamento lingüístico, por mais espontâneo e informal que seja, segue algum tipo de planejamento, pois, quando falamos, seguimos regras e não podemos fazer qualquer coisa.

Tanto a fala como a escrita se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de dois contínuos sobrepostos. Isso equivale a dizer que tanto a fala como a escrita apresentam um *continuo de variações*, ou seja, *a fala varia e a escrita varia*. Assim, a comparação deverá tomar como critério básico, para definir a proposta de análise, uma relação fundada no *continuo*

dos gêneros textuais que levarão a examinar textos comparáveis para evitar as dicotomias estritas.

Essas posições mostram que a língua é essencialmente heterogênea (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmica e suscetível a mudanças), histórica e social (não é uma imposição de formas prontas), indeterminada sob o ponto de vista semântico e sintático (submetida às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como texto e discurso.

Os sentidos e as respectivas formas de organização lingüística dos textos se dão no uso da língua como atividade situada. Isso se dá na mesma medida, tanto no caso da fala como da escrita. Em ambos os casos, temos a contextualização como necessária para a produção e a recepção, ou seja, para o funcionamento pleno da língua. Literalidade e não-literalidade dos itens lingüísticos e dos enunciados são aspectos que não podem ser definidos *a priori*, mas em contextos de uso.

Com base nessa concepção, fica de antemão eliminada uma série de distinções geralmente feitas entre fala e escrita, tais como a idéia de que a fala é contextualizada e a escrita é descontextualizada, a fala é implícita e a escrita é explícita, a fala seria envolvente e a escrita distanciada, e assim por diante. Tudo isso não passa de uma visão errônea do próprio funcionamento da língua, pois a escrita não traz virtudes especiais para a língua, e a fala não deixa de realizar alguma virtude.

Formalidade e informalidade

A variação lingüística pode ser vista sob vários ângulos, como ainda será analisado em detalhes no último capítulo. Uma dessas variações é a *estilística*, ou seja, uma variação que normalmente atribuímos à própria situação contextual. Ela se traduz também em graus de formalidade e informalidade.

Como a maioria dos autores observa, certamente, a variação na língua falada é maior do que na língua escrita. Para ilustrar essa situação, Stubbs (1986, p. 211), após afirmar categoricamente que "a língua falada apresenta maior variação do que a língua escrita", sugere o seguinte gráfico:

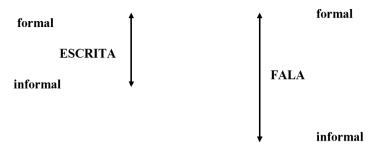


Gráfico 2 – Variação estilística na fala e escrita

É provável que a distância entre formal e informal no caso da fala apresente espaço maior que no caso da escrita. Isso pode ser tido como plausível e seguramente se dá com maior intensidade quanto maior for o nível de escolarização de uma sociedade. Labov (1972) já observou que se poderia até mesmo aventar a hipótese de que, quanto mais escolarizada for uma sociedade, menores seriam as variações e mais retardadas ficam as mudanças lingüísticas. Contudo, não há investigações conclusivas a esse respeito.

Há, contudo, outra observação muito comumente feita, inclusive por Stubbs (1986, p. 211), afirmando que os usos da escrita são predominantemente formais e os da fala informais, talvez em decorrência do que o gráfico acima traduziria. Assim, a fala teria uma tendência à informalidade, e a escrita, uma tendência à formalidade. Essa é, no entanto, uma suposição que não foi empiricamente testada. E, como se trata de uma afirmação sobre fatos, deveria ser verificada com mais cuidado. Essa última observação de Stubbs é questionável. Pois, se olharmos o uso da escrita informal na vida diária, notaremos que ela tem uma enorme presença no caso das cartas, bilhetes, listas, preenchimento de dados, etc. Na vida da maioria das pessoas, o uso informal da escrita é muito elevado e predomina sobre o formal, mas esse uso é, de certo modo, fugaz, já que a maioria desses documentos escritos informais tem uma durabilidade muito curta e logo eles são destruídos. São textos práticos e passageiros. O que se guarda é o uso formal da língua. São os livros, as revistas, os documentos maiores, os códigos, as enciclopédias, os compêndios, etc. Haveria, pois, que fazer uma distinção entre esses dois aspectos que parecem cruciais quando se observam os usos efetivos da língua na vida diária.

Língua padrão

Aspecto importante nesta análise da fala e da escrita é a relação entre elas e a *língua padrão* e *não-padrão*. Stubbs (1986, p. 213) propõe o seguinte gráfico para explicitar essa relação:

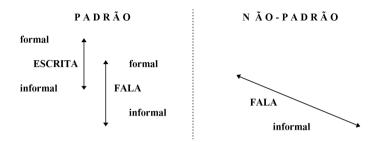


Gráfico 3 – Padrão e não-padrão na fala e escrita

Esse gráfico, que segundo o próprio Stubbs é uma simplificação dos fatos, tenta explicitar que toda a língua escrita se acha no lado padrão, sendo que a fala pode ser fala padrão e não-padrão. Essa é uma questão altamente discutível, e a proposta não dá conta dos fatos discursivos. É sabido que podemos ter uma escrita não-padrão. Basta folhear a literatura de cordel, os poemas de poetas regionalistas e boa parte da literatura existente no País, bem como a maioria das revistas em quadrinhos. Além disso, temos a escrita produzida nas condições mais espontâneas em textos de cartas, bilhetes e outros que não preenchem os requisitos da língua padrão, mas, nem por isso, deixam de ser textos escritos altamente comunicativos e praticados. A produção escrita que hoje encontramos na maioria dos *e-mails*, dos *blogs* e dos *bate-papos* na internet foge completamente à regra da formalidade. E isso está se acentuando cada vez mais nos dias atuais. Portanto, ao contrário do que pensa Stubbs, podemos dizer que a língua escrita não-padrão está se tornando cada dia menos uma exceção e mais difundida. Trata-se de uma mudança de padrão, o que impede que se identifique língua-padrão com língua escrita.

Isso nos obriga a fazer uma breve reflexão sobre o que seja língua padrão. Retornando ao próprio Stubbs (1986, cap. 5), que

dedica um capítulo inteiro à questão da língua padrão, podemos iniciar observando que não se pode confundir a noção de *padrão* com outros termos mais do que tudo avaliativos, ou seja, noções tais como *corretude*, *beleza*, *gramaticalidade*, etc.

Em certo sentido, poderíamos dar uma definição ostensiva de padrão, indicando alguns dos usos padrão da língua, tais como (cf. STUBBS, 1986, p. 86):

- a língua recomendada pelas gramáticas;
- a língua mais comumente usada na TV, no rádio e no teatro;
- aquela mais comumente usada nos grandes jornais e revistas;
- aquela mais usada pelas pessoas cultas ao escreverem.

Quais são, no entanto, os elementos internos para definir o padrão lingüístico?

Afirma-se que a sintaxe da língua (a gramática como tal) é menos sensível a mudanças e variações do que a fonética (a pronúncia de um modo geral). Assim, podemos dizer que, em todos os dialetos, as pessoas escrevem com a mesma sintaxe, mas nem em todos eles essas mesmas pessoas pronunciam as palavras do mesmo modo. *Portanto, se é relativamente fácil definir o padrão sintático da língua, seria mais difícil definir um padrão de pronúncia*. A língua padrão seria, pois, uma abstração sintática e, como tal, seu reflexo se daria mais marcadamente na escrita. A pronúncia padrão vem em geral indicada nos dicionários, mas isso não é garantia de sua presença. Para o dialetólogo inglês Peter Trudgill,

Língua padrão... é um conjunto de formas gramaticais e lexicais tipicamente usadas na fala e na escrita pelos falantes nativos educados. Segue-se, pois, que língua padrão é um termo que não envolve a fonética ou fonologia, e, em conseqüência, diferem consideravelmente os sotaques de acordo com o status social.

Portanto, a língua padrão é definida por propriedades lexicais e sintáticas, não é regionalmente confinada ou restrita. Não sendo um

dialeto regional, a *língua padrão pode ser tida como um dialeto social* (cf. STUBBS, 1986, p. 90).

Por outro lado, também é observado por Stubbs (1986, p. 90), que a língua padrão não é propriamente um dialeto, mas, sim, um uso com funções especiais. Assim, haveria certa relação entre língua padrão e o seu uso preferencial pela escrita, surgindo daí a já apontada menor variação na língua padrão, mas isso não é justificativa para ter em menor consideração as produções lingüísticas fora do padrão. Aí está uma fonte para o surgimento das mais diversas dicotomias que nos foram ensinadas ao longo do tempo, como se a escrita fosse padrão, formal, pública, explícita, clara, coesa, planejada, etc., e a fala tudo o contrário disso. Nada é mais equivocado do que essa posição, pois toma toda a produção escrita e falada num único bloco e não observa que ambas têm vários níveis ou graus de realização que se distribuem pelos gêneros em que se concretiza nossa atividade discursiva.

Essa visão errada se deve ao fato de não se ter oferecido uma definição mais clara do que se deve entender com explicitude, padrão, etc. A explicitude é um aspecto do funcionamento do texto em seus contextos, e não virtude de uma modalidade de funcionamento da língua. Como lembra Stubbs (1986, p. 92):

Um texto que é perfeitamente claro e explícito para um leitor, pode ser obscuro para um outro, já que explicitude depende do objetivo do texto e do que a audiência conhece a respeito da matéria tratada. Jamais alguém poderá pretender dizer tudo a respeito de uma coisa qualquer. Explicitude depende, pois, de um balanço entre o que pode ser suposto e o que deve ser dito.

Portanto, separar a fala de um lado, tomando-a como dependente do contexto, e a escrita do outro, como livre de contexto, é não fazer jus aos fatos. Não se pode confundir as coisas, pois uma é a questão de um texto escrito fazer um determinado uso do contexto de produção e outra é o fato de a fala fazer outro uso do contexto imediato de produção textual.

Como olhar para a fala?

Todo indivíduo quando chega à escola ou quando passa a se dedicar ao aprendizado da escrita já domina a língua na sua forma oral. Assim, será importante saber quais são as formas preferenciais dessa modalidade para enfrentar as questões que aparecem na produção escrita. Isso torna relevante discutir e analisar o que é específico da fala e o que deve receber uma realização talvez diferente na escrita.

Como ponto de partida, não parece razoável admitir que, quando analisamos a "gramática da fala", analisamos um conjunto de regras próprias, específicas e exclusivas dessa modalidade. Portanto, não defendemos que a fala e a escrita mantêm relações de tal ordem a ponto de constituírem dois sistemas lingüísticos, configurando duas gramáticas.

Como é fácil constatar, a fala realiza-se pelo meio fônico, e a escrita pelo meio gráfico. E esses seriam, a princípio, os únicos aspectos dicotômicos entre as duas modalidades em suas formas físicas de manifestação. Contudo, mesmo que se diga que a fala e a escrita se caracterizam como som e grafia, isso não é muito simples de sustentar, visto que, se a realização fônica ou sonora é uma condição necessária para a língua falada, ela não é uma condição suficiente. Isso quer dizer, como muito bem lembra o lingüista alemão Gerd Antos (1982, p. 184), que "a língua falada não equivale à língua oralmente realizada". Isso é facilmente compreensível quando se observa a possibilidade de leituras em voz alta ou oralização da escrita, o que não torna aquele texto oralizado um texto falado. Não se pode confundir oralização com oralidade.

Há aqui uma questão delicada a tratar a respeito de tomar a escrita como *grafia* (uma espécie de "código gráfico") e a fala como *som* (uma espécie de "código fônico"). Como já observamos, Blanche-Benveniste (2004, p. 13) tem uma posição relativamente crítica a esse respeito e, com toda razão, não aceita essa simplificação dizendo que isso suporia que a "ambas 'codificavam' o mesmo objeto: a 'língua'", acrescentando:

Dentro dessa perspectiva, a língua era considerada implicitamente como um dado prévio, presumivelmente homogêneo, e não sujeito à influência dos 'códigos'. A escrita era um simples instrumento, desprovido de existência autônoma e encarregado exclusivamente de fazer uma transposição da língua, sem exercer nenhuma influência sobre ela. Tratava-se de uma redução considerável do papel da escrita.

Para Blanche-Benveniste, isso poderia ser útil como "artifício didático" na escola, mas seria inconsistente como "análise séria do que as línguas escritas constituem" (op. cit. p. 13). O problema não é simples. E deve ficar claro que aqui não tomamos a língua como se fosse um dado *a priori*, homogêneo e pronto para codificação fônica ou gráfica, como se isso não tivesse qualquer relevância. É evidente que há diferenças sensíveis em se ter um ou outro código, e que a realização fônica ou gráfica não é uma exteriorização inocente e natural da língua.

Não obstante os argumentos de Blanche-Benveniste, essas observações não são base suficiente para se postular uma visão dicotômica entre fala e escrita, pois isso é uma simplificação do fenômeno visto apenas como se houvesse dois blocos monolíticos. E nós já vimos que ambas – fala e escrita – realizam-se num *continuo* de variações que se estendem a situações, gêneros e formatos estilísticos. Portanto, toda cautela é pouca diante de argumentos que visam a restaurar as dicotomias com base no argumento de que a escrita não é um simples código de transposição da oralidade.

Concordamos de maneira completa e integral com a crítica de Blanche-Benveniste quando afirma que "o conceito de 'código escrito' reduziu a função da escrita a um simples instrumento de transposição da oralidade" (p. 25). Tudo o que defendemos aqui é que a escrita é mais do que um código e tem carga histórica e cultural própria, assim como o som tem a sua. Mas ambos – fala e escrita – mantêm com a língua uma relação muito mais complexa do que de representação, até porque são apenas um dos fenômenos a serem observados no funcionamento da língua ao lado de muitos outros.

Por uma noção de língua falada

Diante das premissas aqui sustentadas e dos argumentos apresentados, defendemos, com o sociolingüista inglês Douglas Biber (1988, 1995), a posição que sugere *não* haver fenômenos lingüísticos cruciais nem regras lingüísticas de base *exclusivas* de uma ou outra modalidade de funcionamento da língua. É fundamental ter presente que as duas modalidades se relacionam num contínuo de semelhanças e diferenças com algumas preferências, mas não com regras exclusivas. Não se tem uma classe gramatical exclusiva da fala ou da escrita nem se tem um pronome ou uma preposição, conjunção, ou seja lá o que for, que só aparece na escrita ou na fala. Assim, podemos dizer que as diferenças são da ordem do funcionamento, e não da ordem do sistema. É totalmente irrelevante para a definição de fala o fato de haver reduções morfológicas do tipo "pra, pro, prum", pois esses são fenômenos comuns também na escrita. Basta entrar num bate-papo na internet ou ler bilhetes e cartas pessoais.

Questão delicada, mas de extrema importância, é a que diz respeito à definição de língua falada (LF). Muito poucas são as definições até hoje oferecidas. É necessário ter clareza quanto ao fato de não se poder estudar a fala apenas analisando fatos lingüísticos isolados. Aliás, Bakhtin (1979) já ensinava que não se pode considerar a língua como um conjunto de palavras e regras, mas como um conjunto de enunciados na relação de um eu para um outro. Quanto a isso, repetindo, a língua será aqui vista no seu contexto comunicativo e não no isolamento das formas como se essas funcionassem autonomamente. Língua é aqui tomada como um *conjunto sistemático de práticas sociais, interativas e cognitivas*, e não como um sistema de signos regido por regras.

Um dos aspectos centrais neste caso é o papel que o cenário da fala, composto pelos participantes, natureza de suas relações, objetivos e situação, desempenha na determinação da fala. Não é, portanto, na perspectiva de produto estático que a fala deve ser vista, mas como uma atividade de textualização e em suas características dinâmicas. A fala é um modo de produzir textos ou discursos

reais, que envolve estratégias típicas do ponto de vista da formulação.

Uma tentativa de definição da língua falada, de acordo com o lingüista alemão Johannes Schwitalla (1997, p. 16) seria esta: "A Língua Falada é um discurso livremente formulado, espontâneo, produzido em situações comunicativas autênticas, isto é, língua no sentido de uso lingüístico e não de sistema lingüístico".

Tomando essa sugestão de definição e completando-a, já que me parece carecer de alguns elementos mais específicos, poderíamos reformulá-la e dar a seguinte definição de língua falada:

Língua falada é toda a produção lingüística sonora dialogada ou monologada em situação natural, realizada livremente e em tempo real, em contextos e situações comunicativas autênticos, formais ou informais, em condições de proximidade física ou por meios eletrônicos tais como rádio, televisão, telefone e semelhantes.

Contudo, não é o caso de se enfatizar demasiado essas características em contraste com outras, já que, por exemplo, os *bate-papos na internet* são um caso particular de produção discursiva que cumprem muitos desses requisitos, mas são linguagem escrita. O mais importante na produção falada é a condição de produção sonora, processamento natural e em tempo real.

Dissemos que *a realização fônica não é condição suficiente*, mas apenas *necessária* para a produção de fala, tendo em vista possibilitar uma visão não dicotômica da relação fala-escrita. Assim, temos situações até mesmo híbridas, como o caso das produções que não são tipicamente orais, mas só chegam a público na forma fônica, tal como as *notícias nas rádios e nos telejornais*. São uma escrita oralizada, o que não equivale, em hipótese alguma, à língua falada como tal. Também a *letra de música* que geralmente só nos chega pelo canto, mas que não se chamaria legitimamente de *língua falada*. Há ainda produções orais que só nos chegam por escrito, como o caso das *entrevistas impressas*, que são um gênero escrito, mas com base em um evento oral.

Igualmente difícil de tratar e discutir quanto ao seu status é o caso das *transcrições* quando vistas apenas sob seu aspecto fônico

ou gráfico. É evidente que quem lê as transcrições da fala não tem a ilusão de estar diante de um texto oral, mas de uma *transcrição*. E, quando se analisa aquele texto, tem-se a sensação de que se está analisando a produção oral e não a escrita. Essas questões não devem ser ignoradas, uma vez que estamos lidando com casos de identificação de fronteiras. O certo é que ainda merecem discussões os processos de modificação por que passa a oralidade na atividade de "transcodificação" do som para a grafia. Tenha-se, no entanto, cuidado com a expressão usada, pois a noção de código é perigosa, como já vimos. Na transcrição, desaparecem a entoação, os aspectos prosódicos, a gestualidade, o olhar, etc., mas ficam os marcadores, as repetições, as hesitações, as pausas, etc., desde que se tenha sensibilidade para sua reprodução.

Há ainda outras questões para uma correta definição de língua falada. Por exemplo, observar fenômenos de variação ou aspectos pontuais como o emprego do verbo ter pelo haver ("Tem muita gente na rua.") a troca de preposições em expressões como em "ir de a pé", "sair de quatro", "afirmar de que" ou a substituição da forma sintética do futuro "comprarei" pela composta "vou comprar", as reduções morfológicas do tipo "pro", "pra", "tô", "tá", "vô" e outras. Também não se trata de confundir as variações socioletais com língua falada, de modo que a forma "a gente vamo", "nóis vai", "as muié", "o povo veve" e outras são variedades de uso da língua, e não fatos da oralidade. Ou, pior ainda, confundir como fatos da oralidade os regionalismos, os idiomatismos e a gíria, quando isso é uma questão de estilo, variação, registro, etc., e não uma marca da oralidade como querem os livros didáticos e algumas gramáticas normativas. A confusão é compreensível porque essas formas lingüísticas são mais usadas na oralidade. O fato é que elas não são parte da norma escrita. Mas isso não as credencia como características da oralidade.

Seria interessante observar que na fala de um modo geral, independentemente de camada social, grau de formação escolar ou sexo, nota-se que as marcas de plural, gênero da palavra, flexões verbais, concordâncias em geral são de duas a três vezes menos do que na escrita, mas nem por isso temos a sensação de que sejam "erros". É uma tendência da modalidade oral e isso de fato foge ao problema da

variação. Embora fala e escrita tenham a mesma gramática de base, isso não é projetado da mesma maneira nas duas modalidades.

A sociolingüística pode ser feita tanto na fala como na escrita, pois ela é o estudo da relação sistemática entre linguagem e fatores sociais em todos os níveis de funcionamento da língua. Quanto a isso, deve-se apontar o estudo pioneiro do lingüista brasileiro Dino Preti (1994) sobre os níveis sociolingüísticos de fala na obra literária. Ali o autor analisa com propriedade e originalidade os diálogos literários em suas características específicas e nas suas contribuições para a construção das personagens.

Um fato notável no caso da variação é que nem tudo o que varia tem o mesmo grau de percepção, atenção e avaliação por parte dos falantes envolvidos. Há certas variações que não são vistas com preconceito e outras sim. Stella-Maris Bortoni (1992, p. 59) assim se expressa em relação a esse fenômeno:

Muitos traços não-padrão, graduais e descontínuos, não são salientes para o professor. Quando um dos alunos lê "as flori", o professor não identifica aí a concordância nominal não-padrão e não intervém, corrigindo-o. No entanto, ele intervém sistematicamente sempre que a decodificação das letras, sílabas e palavras é defeituosa. Os "erros" provenientes da interferência do dialeto local na leitura (quando percebidos) e os erros de simples decodificação não recebem assim o mesmo tratamento.

Veja-se que, tão logo o aluno diz *muié*, *trabáio*, *Framengo*, *pobrema*, *auga*, *inlusão*, recebe uma observação do professor para que se corrija. Essas variações são muito mais sensíveis e ferem de algum modo o padrão de pronúncia de maneira mais direta que a ausência de concordâncias verbo-nominais ou as eliminações e os acréscimos de preposições. Assim, um pernambucano universitário pode dizer tranquilamente, como o faz diariamente, "eu chego de quatro horas", mas não diz "nóis veve pra trabaiá". Portanto, a própria reação aos fenômenos de variação lingüística é variável ou, pelo menos, *seletiva*. Mas isso pouco tem a ver com uma gramática da fala, e sim com a dialetologia, a sociolingüística e os preconceitos sociais, como bem lembra Marcos Bagno (2003).

O que é típico da fala pode-se ver nos processos de textualização

A análise até aqui desenvolvida apresentou uma visão sumária do que é próprio da fala e caracteriza esse modo de funcionamento da língua. Vimos que a língua varia, e uma série de fenômenos atrelados a esse aspecto realiza-se de forma mais visível na fala, mas não a caracteriza. Não é a variação que caracteriza a fala, porque a variação é própria da língua em uso. Agora se trata de ver quais são aqueles aspectos típicos que podem conduzir a uma melhor identificação e descrição da fala.

Podemos dizer que a fala caracteriza-se pelas atividades tipicamente desenvolvidas nos processos de textualização aqui chamados de *procedimentos de formulação textual da fala*. Assim, ver a fala em sua especificidade é observar fenômenos relativos a processos de produção textual, e não detalhes morfológicos ou variações e determinações sociais devidas à variação dialetal ou socioletal.

As formas de referenciação e os procedimentos da produção textual falada terão estreita ligação com aspectos ligados ao tempo e à proximidade física de falantes, conhecimentos partilhados, etc., como forma típica de realização. Isso justifica uma série de elementos que podem ser vistos como característicos da fala, mas também se acham presentes na escrita, por exemplo, na escrita literária, como mostra, com extraordinária clareza e abundância de exemplos, Dino Preti (2004) em seus vários trabalhos sobre o tema. O autor analisa o caso de José de Alencar, por exemplo, que chegava a fazer reflexões sobre questões do uso pronominal diferenciado na fala brasileira e portuguesa (PRETI, 2002, p. 118-120) ou então o caso de Graciliano Ramos (PRETI 2004, p. 151-165), entre muitos outros autores. As análises de Preti (2004, p. 124-137) estendem-se a muitos aspectos como a repetição nas narrações literárias, que é um recurso comum, como neste exemplo extraído de uma obra de João Antônio (1975) e citado por Preti: "A gente caía para a rua. Catava que catava um jeito de se arrumar. Vender pente, vender jornal, lavar carro, ajudar camelô, passar retrato de santo, gilete, calçadeira...".

A narrativa literária é um dos momentos mais interessantes para se observar como os autores servem-se de maneira abundante das estratégias orais de narrar. Outros aspectos apontados por Preti são as seleções léxicas, os marcadores conversacionais e estruturas sintáticas com seqüências de orações justapostas sem ligações. Mas muito mais marcantes são as estratégias orais no caso dos diálogos literários, em especial em romances e contos. Veja-se este pequeno trecho de Rubem Fonseca (1973) extraído do conto "O caso de FA", para se notar as formas de (des)alinhamento entre os personagens, a maneira de expressar intenções pela quebra de expectativas, a introdução de expressões de baixo calão e outros recursos que nos permitem entender que se trata de ofensas, mesmo sem ter maiores informações sobre o contexto geral, exatamente como ocorre na fala cotidiana:

```
"A Gisele está desconfiada."
```

Outro estudo acurado sobre a presença do oral na literatura é o trabalho de Hudinilson Urbano (2000) sobre o caso de Rubem Fonseca. Esta forma de observar os fenômenos da escrita na expressão literária e ali flagrar traços da oralidade é um campo fértil para se perceber como a língua funciona dentro de um contínuo de relações que não contrapõe as duas modalidades, mas faz com que se integrem e operem de modo funcionalmente adequado para produzir efeitos de sentido importantes.

A fala é uma forma de produção textual interativa por excelência e por isso exige *cooperação* e envolvimento direto. Muitos dos processos e atividades devem ser vistos nessa perspectiva. Entre os aspectos importantes para contemplar a fala estão o *tempo* e o *espaço*. Ambos organizam a estrutura dêitica (formas de indicar o espaço e o tempo). Contudo, há um aspecto ligado ao tempo que é crucial. Tratase da *produção em tempo real*. Isso se liga à *presença física dos*

[&]quot;Desconfiada de quê?"

[&]quot;De mim!"

[&]quot;Meu Deus!..."

[&]quot;Não faz drama. Deus não existe. E se existisse não ia fazer porra nenhuma por você."

[&]quot;O que você vai fazer?"

[&]quot;Não sei."

[&]quot;Você gosta de martirizar..."

[&]quot;Ora vai te foder!..."

[&]quot;Por que toda essa pornografia?"

[&]quot;Digo vá ter relações sexuais com Vossa Senhoria mesmo!"

interlocutores e organiza a gestualidade, a mímica, os olhares e os movimentos do corpo como recursos simbólicos significativos para efeitos de sentido. Também temos a *qualidade da voz* que, ao produzir o som audível, comanda a prosódia (entoação, tom, velocidade, etc.). O certo é que, no caso da produção oral, se verifica um sistema de múltiplos níveis em atuação.

A seguir, apresentamos uma relação sucinta dos diversos mecanismos de formulação textual na fala e uma noção do que chamamos aqui de *Unidade Comunicativa (UC)*, isto é, a *frase da fala*. Chamamos de *Unidade Comunicativa (UC)* ou *Unidade Discursiva*, como prefere Castilho (1998), um segmento de fala que tem as características de uma frase na fala apresentando uma estrutura sintática e um conteúdo semântico em geral completo e com marcas em seu início e final. Adiante, essa noção será definida com mais detalhes e exemplos.

Partindo do princípio de que a fala se dá no tempo real e num espaço situacionalmente condicionado, bastante diverso daquele caracterizado por uma folha de papel ou uma parede, o QUADRO 2 traz um conjunto de estratégias que caracterizam a produção textual oral como características da fala. Tanto assim que, nas redações de alunos, esses são os aspectos sempre apontados. Professores pedem para não repetir, não rasurar, não usar pronomes demais, não omitir partes da oração, não deixar orações incompletas, não usar marcadores do tipo "né", "tá" "sabe?", "certo" e assim por diante. Tentemos observar essas estratégias e depois vejamos alguns exemplos para sua análise com base em transcrições de fala.

QUADRO 2

Estrategias de Formulação Textual Características da Fala					
ESTRATÉGIAS	COMPORTAMENTO TÍPICO	CARACTERÍSTICAS GERAIS			
	→ , , , ,	Os marcadores podem vir em início, meio e final			
Marcadores	sim, mas viu? / ne? é isso aí	de turno; início, meio e final de UC e podem ser			
Conversacionais	bom, então quer dizer entendeu	bifocais(←→); prospectivos (→), retrospectivos			
		(←), bem como orientar-se para o falante (♂).			
	←	A repetição tem caráter retrospectivo (←) por			
Repetição	Texto em andamento repetição	ser a duplicação de algo que já veio antes. Há			
		uma tendência a repetir elementos após o verbo.			
		Tem caráter retrospectivo e é no geral a			
Correção	Afirma-se X nega-se X substitui-se X	substituição de algo que é retirado. Há correção			
		de fenômenos lexicais, sintáticos e reparos de			
		problemas interacionais.			
	→	Sempre de caráter prospectivo, pois hesitamos			
Hesitação	Texto e foco hesitativo	quando ainda não sabemos o que dizer; a			
		hesitação vem no início de um novo sintagma ou			
		antes de um item lexical.			
Paráfrase	└	Assim como as repetições, também as paráfrases			
	Texto refacção desse texto	são retrospectivas, refazendo algo já vindo antes			
		e pode assumir muitas formas.			

Estratégias de Formulação Textual Características da Fala

Elipse	texto	A elipse é feita com a suspensão de um elemento afirmado em etapas anteriores e sua realização é de natureza retrospectiva (da esquerda para a
	ex: A: quando vai ser a festa?	direita). Omitimos alguma coisa apenas
	B: Ø no dia 15 de março	linguisticamente, pois do ponto de vista do
	A: Ø onde ?	sentido, o elemento omitido está presente.
Anacoluto	Oração iniciada e cortada /	O anacoluto é uma oração que não acaba. É o corte ou truncamento, sem retomada, de algo que vinha em andamento. É uma ruptura prospectiva.
	← →	O lugar típico das interjeições é no início de unidade (de turno ou UC), e não no final,
Interjeição	oba! (porra!)	embora possa aparecer nessa posição, e sua
		orientação é em geral retrospectiva na posição
		inicial e prospectiva na final.
	texto [novo texto] texto antigo	A parentetização é uma espécie de introdução de algo aparentemente não continuativo num
Parentetização		tópico, mas é a ele relacionado. Aponta para frente e para trás. Podemos inserir uma frase
		inteira ou até uma narrativa.
	* .	A digressão é uma suspensão temporária de um
Digressão	texto .A texto X continuidade de A	tópico que retorna. Aponta para algo externo ao
	<u>'</u>	que se acha em andamento.
		Esta estratégia é uma espécie de anúncio de um
		plano. É muito comum anunciarmos o que
Metaformulação	"gostaria de deixar bem claro o que vou dizer	
	porque"	sempre anunciarmos o que estamos fazendo.
	l ←	Esses "avisos" apontam para frente e para trás,
	"tudo o que acabei de dizer é a confirmação de	não havendo uma só perspectiva.
	que não me ocupei em vão de".	

Para entender os sinais e as siglas usados nesse quadro, esclarecemos aqui brevemente como eles funcionam:

- a) a seta indica a orientação do fenômeno enfocado e tem caráter prospectivo, ou seja, refere ou afirma algo que vem pela frente;
- Esta seta indica a orientação do fenômeno enfocado com caráter retrospectivo, ou seja, refere, afirma, ou nega algo que veio antes;
- c) Esta seta indica uma orientação bifocal do fenômeno enfocado: aponta prospectiva e retrospectivamente (para frente e para trás);
- d) Esta seta indica uma orientação para fora do texto em direção ao ouvinte ou a algum aspecto contextual;
- e) UC é a sigla para *Unidade Comunicativa*, tendo como características uma margem esquerda e uma margem direita com um núcleo informacional interno. As margens são marcadas por MC, prosódia ou outros aspectos;
- f) MC sigla para referir o Marcador Conversacional.

Algumas dessas estratégias são mais relevantes que outras e têm uma presença maior na oralidade. Entre elas, temos a *repetição*,

por exemplo, que é típica da fala; mais de 20% da fala é repetição. Repetimos mais os substantivos, raramente repetimos adjetivos. Quase sempre repetimos nomes para objetos e ou entidades inanimadas. Os nomes de seres animados em geral são referidos por pronomes e não são repetidos. As repetições se dão mais entre orações, e não dentro da própria oração. Às vezes a repetição tem a função de ênfase, como, por exemplo, em "a menina era muito muito muito bonita".

A *elipse* é outro fenômeno de alta recorrência e se dá numa ordem sempre da esquerda para a direita e não escolhe o segmento. Vai havendo expansão dos circunstanciais ou de adendos e retirada dos elementos anteriores. Pode-se iniciar com um longo enunciado e acabar numa simples palavra em que uma estrutura inteira foi elidida. Veja-se este exemplo que ilustra muito bem aspectos de repetição, elipse e outros e mostra o movimento maravilhoso de construção da fala. Trata-se de um homem de Olinda falando com outro de Recife argumentando sobre a vantagem de morar fora da cidade. Aqui está a fala do olindense:

(01)1 L2: eu acho que o meu conceito de morar bem é diferente 2 um pouco da maioria das pessoas que eu conheço 3 a maioria das pessoas pensa morar bem 4 que 5 é morar num apartamento de luxo... 6 é morar no centro da cidade... 7 perto de tudo ... nos locais onde tem mais 8 facilidade 9 até de comunicação ou de solidão como vocês quiserem meu conceito de morar bem é diferente 10 11 eu acho que morar bem é morar fora da cidade 12 13 é morar onde você respire ... 14 onde você acorde de manhã 15 como eu acordo /.../ (D2-NURC REC, 05 p.:1.012-1.022) Veja-se como vão sendo sempre repetidos certos elementos da oração e retirados outros, bem como acrescidos novos para dar informação nova. Esse é o movimento de construção da fala. Se olharmos verticalmente, notamos como muitas construções sintáticas se repetem nos mesmos lugares.

No caso, a seguir, temos um tópico organizado com sucessivas retomadas de conteúdos e elipses num *crescendo* que conclui com a enunciação do marcador de continuidade "*etcétera*". Interessante neste caso é a elaboração colaborativa construindo coletivamente o enunciado entre os dois locutores:

```
(02)
        L2: /.../ o negócio tá aí pra quem quiser ver
     2
                o índio pegando moléstias venéreas
     3
                 {Ø} pegando gripe
     4
                  \{\emptyset\} pegando sarampo
     5 L1:
                 { Ø
                          } virus
     6
       L2:
                 ( Ø
                          } catapora
     7
                                           etcétera
     8
                                           etcétera
                                         (D2-REC, 166: p.1.755-1760)
```

A fala é produzida e organizada com um conjunto de recursos relativamente amplos e constrói suas unidades nem sempre na mesma perspectiva que a escrita, de modo que as categorias gramaticais desenvolvidas para análise da escrita nem sempre podem ser empregadas linearmente para a análise da fala. Assim, introduzimos a expressão *Unidade Comunicativa (UC)*, que foi sugerida pelo lingüista alemão Rainer Rath (1979). Lembro aqui que Ataliba de Castilho (1998, p. 68), em estudo sobre a língua falada, traz observações sobre o mesmo tema e denomina essas unidades como "unidades discursivas (UD)".

A noção de *Unidade Comunicativa (UC)* é importante para a análise de características lingüísticas da língua falada ligadas aos processos de formulação textual porque se acha definida na relação com fenômenos lingüísticos e interacionais. Por outro lado, distribui, de forma bastante clara, os elementos que fazem parte da estrutura formal

e os que fazem parte da organização interativa. Trata-se de uma noção equivalente ao que se tem com a *oração* ou *frase* na gramática tradicional, que serve para analisar a escrita. Pode-se, *grosso modo*, dizer que a UC é uma *frase da fala*. Por isso mesmo essas UC servem como unidades de segmentação da fala. Trata-se de uma unidade de processamento informacional no fluxo da produção lingüística em tempo real.

A identificação das UCs se dá com base em aspectos sintáticos, entoacionais e discursivos. Formalmente, uma UC apresenta as seguintes características:

- a. Duas margens (margem direita e esquerda) e um núcleo informacional que pode constituir ou não uma ou mais orações.
 Não é necessário que as margens estejam marcadas em ambos os lados.
- b. O núcleo informacional tem, no geral, uma unidade de sentido com completude semântica e sintática, sendo decisivo que apresente uma curva entoacional completa como observou Chafe (1987, p. 38).
- c. A margem direita vem marcada, em geral, pela prosódia descendente (como se fosse um ponto final de frase) ou então uma marca prosódica ascendente (como a interrogativa), podendo ter ou não alguma outra marca como um MCs, uma pausa ou uma interjeição.
- d. A margem esquerda é a abertura da UC e caracteriza-se por um MC (quando vem em início de turno ou de tópico), mas esses MCs são facultativos.
- e. Muitas vezes a UC é segmentada por conectores lógicos (ou, se, e, porque, então, daí, etc.), que podem estar no início da margem esquerda.

Para melhor visualizar a segmentação das UCs, veja-se o QUA-DRO 3, em que se acham alguns dos fenômenos mais comuns em cada caso, tal como apontado acima.

QUADRO 3

Constituição das Unidades Comunicativas

A margem esquerda pode estar marcada por	Núcleo informacional pode conter	A margem direita pode estar marcada por
MC: bom; sim, mas; claro; olha; oh fulano; construções: pois então né!; assim sendo; Conectores; daí; e; ou; então; porém; Interjeições: oba!; puxa!; ah!; Fórmulas; segundo penso; na minha opinião, em primeiro lugar; Unidades; novo turno (indicador de falante);	a) uma (ou mais de uma) unidade informacional completa (mas pode ser menos de uma unidade), por exemplo, uma ou mais orações; b) uma curva entoacional completa; c) uma estrutura sintática com sujeito-verboobjeto; ou apenas sujeito-verbo; ou então um sintagma nominal ou outro (artigo e nome ou ; nome e adjetivo etc.)	Marcas prosódicas: pausa; entoação descendente 3 0 o uscendente 7 0; suspensão brusca da voz; alongamento vocálico; MC: é isso; pronto; né!; viu? entenden!e; viá; certo; ok; isso; Fórmulas: e assim por diante; etcélera e tal.; dai pra fora; é isso; Final anacoluto; a estrutura nuclear é rompida, e a frase não acaba; Repetições: de itens lexicais; paralelismos sintáticos; rimas; sintáticos; rimas;
Pode haver um só ou acúmulo de vários desses elementos num início de UC	Não é a unidade sintática que decide a UC; pode haver apenas um item lexical; pode haver apenas um ato de fala; pode ser um turno completo, etc.; A unidade é definida no contexto das demais marcas e por sua função no conjunto. Pode não ter sentido completo quando for um simples anacoluto sem conclusão.	Também no caso de finalização de UC pode dar-se uma marca ou o acúmulo de marcas, de modo que a finalização pode ser redundante.

Não podemos perder de vista que estamos lidando aqui com questões muito pouco claras e ainda não bem definidas. Mas esse modelo serve para se ter uma idéia de como observar a fala enquanto tal. É evidente que há outros aspectos relevantes, tais como os elementos ligados à gestualidade, à mímica, etc. Mas esses não se expressam com material lingüístico e sempre se acham na forma de comentários na transcrição. Essas sugestões são gerais e merecem um aprofundamento, mas já é um início interessante para se observar como a fala se organiza. Também temos aqui alguns critérios para identificar problemas bastante típicos da produção textual oral.

Como demonstração do que ficou definido acima, vejamos um trecho de uma conversação segmentado pelos critérios que acabamos de desenvolver (QUADRO 4).

Como se observa na fala no QUADRO 4, a margem esquerda tem mais marcas lexicalizadas que a direita. Na margem direita, tem-se mais marcas prosódicas o que pode ser um indicador importante para se afirmar que se trata de uma fala não totalmente espontânea como ocorre com os diálogos das gravações do Projeto NURC. Se tomamos uma narrativa oral ou um diálogo espontâneo, uma aula, podemos fazer um bom exercício para identificar o que vai na margem direita, esquerda e o que fica no núcleo.

Também se pode tomar um texto escrito e fazer essa distribuição com os mesmos critérios. Aí veríamos que, à esquerda, haveria menos

marcas que na fala e que, à direta, só haveria a pontuação ou simplesmente nada. Quando se passa da fala para a escrita, essa situação ocorre, e vamos eliminando, em primeiro lugar, os elementos que ficam nas margens porque, em geral, eles não têm relação sintática direta com o núcleo. Uma exceção são os conectores (conjunções em geral) que apareçam à esquerda ou nomes de pessoas e invocações.

É importante lembrar que, se os elementos nas margens não têm uma relação sintática com o núcleo, nem por isso eles são irrelevantes do ponto de vista pragmático e semântico. Não podemos eliminá-los de qualquer jeito. Eles são tão importantes que muitas vezes orientam toda a interpretação e produzem efeitos de sentido e geram o envolvimento interpessoal mais forte.

OUADRO 4

Fonte: Projeto NURC-Recife, Inquérito 005 – dois homens dialogando				
Margem Núcleo		Margem direita		
1.	esquerda L2:	o tema viagem é muito ruim	né?	ıta
2.	Ed.	o que é que elas querem falar	7	
3.	Eu.	é sobre negócio de comunicação	7	
	Ll: bom e::	é: o tal negócio		
5.	Li: bom e::			
6.		nós estamos nesse nesse nesse século de comunicação	3	
7.		pra mim pelo menos me parece que comunicação é faca de dois gumes	7	
/-		como consequência de uma uma comunicação muito intensa os		
		Estados Unidos tiveram algum algum tempo atrás éh:uma crise de cultura própria	u	
8.			7	
	e	foram obrigados a a a a: importar homens cultos		
9.	porque::	se eles não tinham analfabetos também não tinham grandes culturas		
11.		eu não gosto de comunicação não		
12.		que eu acho que a comunicação certa é aquela que se faz de um pra		
12		outro dois a dois		
13.	e	de um pra outro		
14.		nem dois a dois		
15.	sim	a comunicação de MAssa só pode ser feita em termos de de de		
16		divulgação de de incultura de falsa cultura de subcultura		
16.	porque	se uma emissora for transmitir éh: HAMLET em texto integral		
17.	e	a outra for transmitir::: éh: qualquer coisa de divulgação	:::	
18.	ou	qualquer coisa mais fácil o povo todinho vai [ligar		
19.	L2:	[Chacrinha	27/	
20	Ll:	é o povo todinho vai ligar pra Chacrinha	Né	
21		o que é bem o: sinal dos tempos do gênio da [raça		
22	L2:	[e: Ed.	7	
23.	Ll:	eu noto porque eu tenho muito tempo de comunicação	::	
24.	L2: éh	a mim me parece viu que você tem razão até certo ponto	até	certo
			ponto/	
25.		eu sou partidário acho que comunicação a dois é sempre a comunicação		
		mais importante		
26.		especialmente quando	: bon	1
27.	Ll: bom	é bom você não falar a gente falar pouco	L	
28.	porque	a tua mulher está aí junto vou lá chamar ela	viu?	
29.	L2: agora	quanto à comunicação eu acho válida	acho	válida
30.	agora	uma comunicação fiscalizada essa comunicação de massa tem que ser		
		uma comunicação muito fiscalizada		

Quando se organiza o material falado em unidades comunicativas, pode-se observar como é que se comporta a língua falada em relação ao *status informacional*, ou seja, como os dados da informação se acham dispostos. Uma análise detida do que permanece no núcleo das UCs mostra que há poucos enunciados verdadeiramente incompletos ou agramaticais na fala. Esse método pode ser um bom meio de se notar que a fala tem uma ordem sintática muito grande.

Veja-se o caso de uma empregada doméstica analfabeta (exemplo 4), narrando o que fazia durante o dia. Não encontramos problemas gramaticais aqui. No entanto, temos um grande conjunto de elipses, repetições, coesividade predominantemente realizada pelo ritmo da fala e não com elementos de superfície, poucos conectores e subordinação sempre feita pela relação temporal ou outros recursos estilísticos.

(04)

Falante e MCs	Unidades Comunicativas	MCs finais		
D:	a manhã às cinc/ às cinco e meia eu me levanto	\rightarrow		
depois	ponho a mesa	(1.5)		
aí	carrego a/			
e	silvo a comida da cozinha pra mesa			
	eu tiro a mesa	(1.0)		
	vou cuidar			
	arrumar as cama	\rightarrow		
	cuidar do menino			
	às doze hora eu boto a mesa de novo	\rightarrow		
aí	carrego a comida da cozinha			
e:: (2.0)	eu ponho na mesa			
	tiro a mesa novamente			
e	vou cuidar do menino	(2.0)		
aí	pela tarde (+) fico sempre cum ele	(2.5)		
(fico cuidando da arrumação			
	cuidando dele	•••		
	à noite (+) eu ponho a mesa novamente	(1.0)		
	ponho a comida na mesa	•••		
	eu vou cuidar			
(Fonte: NELFE - Linguagem Empregada Doméstica - TE-121)				

Como se nota, numa simples narrativa de uma pessoa analfabeta, não encontramos um único equivoco gramatical e talvez não se consiga achar mais de 10% de equívocos gramaticais na fala de nosso povo. Isso nos leva a uma indagação muito séria: por que é tão difícil escrever corretamente, se a fala quase não contém equívocos gramaticais? Talvez tudo esteja precisamente na má compreensão de como funciona a língua sob o ponto de vista enunciativo, e não do ponto de vista gramatical. Partir da fala para um trabalho com a escrita seria uma excelente maneira de se entender muitas das questões aparentemente difíceis na produção escrita. Podemos dizer que uma das grandes diferenças enunciativas entre fala e escrita é o fato de a fala apresentar uma sintaxe em construção, isto é, emergente no ato de produção, ao passo que a escrita revela uma sintaxe cristalizada que pode receber formatos novos e estilizados para efeitos expressivos como o fazem os poetas e os romancistas.

A fala tem um modo próprio de textualização que se dá em gêneros tipicamente desenvolvidos. É nisso que ela se caracteriza, e não numa gramática própria no nível do sistema formal. A fala apresenta enorme regularidade na sua composição sintática que se manifesta no discurso em construção. O texto escrito em geral perde seu "borrão" ao passo que a fala não perde e fica com sua versão original sempre. Justamente por isso, o maior problema no ensino de língua não é ensinar gramática, e sim ensinar a produzir e a compreender *textos*.

Por fim, resta dizer que o texto falado apresenta, seja qual for o nível de formação, procedência social ou identidade cultural do falante, um *altíssimo grau de gramaticalidade*, podendo-se até mesmo dizer, com base em estatísticas facilmente comprováveis, que contém menos "equívocos gramaticais" que a maioria da escrita acadêmica de um modo geral. Pois um dos fatos mais admiráveis da parte de todos os falantes é o de que todos *sabem falar* com corretude e fluência, mas, no caso da escrita, já que ela se subordina a tantos parâmetros convencionais de adequação, não é nada fácil segui-los integralmente. A questão da escrita não está na gramática, e sim na forma como os gêneros textuais escritos atuam na sociedade em que são produzidos e na regulamentação exagerada dos preceitos de sua realização. Resta esperar que nunca surjam academias da fala.

A escrita no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a escrita

Luiz Antônio Marcuschi Judith Hoffnagel

No capítulo anterior, tratamos do texto falado e observamos algumas de suas características. Neste, vamos retomar alguns dos postulados já apresentados, com o objetivo de relacionar o texto falado e o texto escrito como formas de funcionamento e uso da linguagem em nossas atividades discursivas. Entre as observações iniciais, está uma que é praticamente consensual: hoje, a escrita recebe uma avaliação social bastante grande e sua relevância na sociedade contemporânea é indiscutível. Mas alguns mitos ainda persistem e o primeiro passo é refazer essa visão equivocada da escrita como uma tecnologia que se coloca naturalmente acima da fala.

Para tanto, é importante esclarecer uma questão terminológica. Usamos aqui os termos *escrita* e *fala* para designar o texto enquanto processo e produto pelo qual organizamos e transmitimos os nossos conhecimentos. Certamente, isso envolve o que já definimos como práticas de letramento e oralidade, mas agora a ênfase não recai nas práticas sociais como tal, e sim na própria *tecnologia*, isto é, na materialização física dos discursos em textos que circulam. É assim

que uma conferência feita oralmente numa sala para 300 pessoas e um artigo científico divulgado numa revista impressa são duas práticas sociais diversas que, em razão da condição física de sua realização, terão formas bastante diferenciadas de divulgação e consumo. A preferência, portanto, pela expressão escrita em vez de letramento nesse momento deve-se apenas à natureza do enfoque do tema que se volta para a textualização em especial na escrita. Por fim, resta frisar que tratamos da escrita alfabética, e não de outras escritas como a ideográfica e a iconográfica.

Quanto a isso, o problema inicial com que o professor de língua se defronta é precisamente a opinião negativa e polarizada, comum em nossas gramáticas, a respeito das relações entre a língua falada e a língua escrita, com destaque para as diferenças. Dentre essas diferenças, este capítulo tratará dos seguintes aspectos em forma de proposições básicas que devem ser discutidas: (i) a escrita propiciou um armazenamento do conhecimento de forma sistemática; (ii) a escrita não se reduz a um código gráfico; (iii) a escrita também é variável como a fala.

Trata-se de trazer argumentos para uma discussão mais ampla sobre a natureza cognitiva da escrita, seu papel na sociedade contemporânea e a forma como deve ser encarada no contexto do ensino enquanto tecnologia. Também será defendida a idéia de que a escrita é menos homogênea do que se apregoa e é variável, embora em menor grau que a fala. Para uma melhor compreensão desse aspecto, apontamos a recente obra de Stella Maris Bortoni-Ricardo (2005) na qual são analisados aspectos relevantes da variação lingüística, social e cultural tanto na fala como na escrita.

A escrita propiciou novas formas de armazenamento do conhecimento

É oportuno iniciar esta abordagem com uma citação de Eric Havelock (1995, p. 18) sobre a questão de se a escrita teria ou não uma supremacia sobre a oralidade.

A relação entre [cultura oral e cultura escrita] tem o caráter de uma tensão mútua e criativa, contendo uma dimensão histórica – afinal, as sociedades com cultura escrita surgiram a partir de grupos sociais com cultura oral – e outra contemporânea – à medida que buscamos um entendimento mais profundo do que a cultura escrita pode significar para nós, pois é superposta a uma oralidade em que nascemos e que governa, dessa forma, as atividades normais da vida cotidiana. Essa tensão pode, por vezes, manifestar-se como tendência em favor de uma oralidade resgatada e, em outras ocasiões e contrariamente, como tendência em favor de sua total substituição por uma sofisticada cultura escrita.

Aqui, *cultura escrita* deve ser entendida como *letramento; cultura oral*, como *oralidade*. Não resta dúvidas de que pensar a apontada *tensão criativa* entre ambas é algo que ainda continua importante, por razões sociais, culturais, históricas, cognitivas e, não por último, políticas. Nosso enfoque será na linha social e cognitiva, para mostrar que não se deve sobrepor uma à outra, mas ver suas relações de continuo movimento, de funcionalidade e adaptação às necessidades do cotidiano.

Ninguém mais duvida que a invenção da escrita trouxe indiscutíveis benefícios para a humanidade, mas ninguém pode negar que, mesmo assim, a maior parte de nossas atividades continua oral. Isso significa que a escrita tem funções muito importantes numa cultura letrada, mas nem por isso se torna a única forma de produzir, guardar e transmitir conhecimentos. Pretendemos deixar claro que a escrita é muito importante, mas que a oralidade também tem seu lugar consagrado em toda e qualquer sociedade do passado, do presente e do futuro.

Um aspecto comumente discutido na relação entra a fala e a escrita é o que diz respeito às suas propriedades cognitivas, ou seja, à sua relação com a produção, conservação e transmissão do conhecimento. Nesse caso, costuma-se dizer que a escrita propiciou formas mais sistemáticas e permanentes de armazenamento do conhecimento. Sobretudo porque teria tornado o conhecimento "independente" de seu produtor e consumidor, na medida em que armazenou esse conhecimento fora da mente humana. Contudo, o problema está menos no armazenamento e mais no processo de produção. Muitos estudiosos afirmaram que o processo de produção escrita é mais racional e mais objetivo que a produção falada, o que não é verdadeiro. Objetividade e racionalidade não são propriedades da

tecnologia, mas de nossa condição humana, de nossas convições e inserção sociocultural e histórica que determinam a natureza do conhecimento. Assim, seria exagero atribuir o atual nível de desenvolvimento tecnológico à existência da escrita. O ser humano é o que é não porque inventou tantos instrumentos, mas porque evoluiu durante um milhão de anos até atingir o tamanho de cérebro e correspondente especialização genética que lhe permitiram desenvolver os instrumentos e a linguagem oral e a escrita. Quanto a isso, Havelock (1995, p. 27) chega a ser dramático, ao afirmar que

o ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte. Isto é tão válido para nós quanto foi há sete mil anos. A cultura escrita, em qualquer estágio de seu desenvolvimento e em termos do tempo evolutivo, é mera "presunção", um exercício artificial, um produto da cultura, não da natureza, imposto ao homem natural.

É inegável que pela escrita podemos "guardar" o conhecimento fora de nossas mentes de modo mais permanente e com acesso mais amplo pela divulgação que a escrita pode propiciar. Mas não é claro que a escrita tenha introduzido novas formas de pensar, que tenha aumentado a capacidade cognitiva e tornado as pessoas mais inteligentes. Quem faz tudo isso não é a escrita, e sim o processo de escolarização sistemático e continuado a que submetemos as crianças por longos anos.

Segundo Havelock (1995, p. 31), os gregos primeiro exercitaramse na fala e desenvolveram uma escrita que imitava as estratégias de textualização da fala e só depois a escrita seguiu seu rumo próprio. Foi Platão quem pela primeira vez produziu obras escritas que não seguiam o padrão da tradição oral. Assim, para Havelock,

os segredos da oralidade não estão no comportamento da língua usada na conversação, mas na língua empregada para o armazenamento de informações na memória. Essa língua deve preencher dois requisitos: tem sempre de ser rítmica e narrativa. Sua sintaxe deve sempre descrever uma ação ou uma paixão, mas nunca princípios ou conceitos. Para citar um exemplo simples, nunca dirá que a honestidade é a melhor política, mas que "o homem honesto sempre prospera". (p. 31)

Portanto, a oralidade tem formas de textualização especiais que servem aos propósitos do armazenamento do conhecimento e que não correspondem exatamente à fala do dia-a-dia. Segundo Havelock, foi dessas formas de textualização que a escrita se apropriou como modo de organizar o texto em suas propriedades formais a partir do discurso oral para levá-lo ao discurso escrito. Isso permanece ainda hoje em nossos cordelistas e nossos cantadores da tradição oral que não se servem de estratégias conversacionais para suas composições, e sim de um estilo controlado e monitorado com rimas, estruturas formais calculadas e assim por diante, mesmo quando analfabetos.

Carol Feldman (1995) mostrou estudo sobre a linguagem oral que povos sem escrita tinham formas textuais – gêneros textuais – próprias para declamar, cantar e realizar cerimoniais que se distinguiam das demais formas textuais usadas no dia-a-dia. Para a autora (p. 57), "quando uma cultura não possui um gênero escrito de código de leis, com freqüência se encontra um gênero oral que desempenha a mesma função". Isso não é surpreendente, uma vez que mostra que a variação estilística da fala (formal ou informal) expressa em gêneros é um traço universal de todas as culturas. A escrita faz intenso uso dessa possibilidade, e suas formas de textualização se tornarão bastante ritualizadas sob esse aspecto, de modo que a organização textual é um primeiro indicador que usamos para identificar os gêneros e, se isso não ajuda, vamos para a função ou outros níveis de observação.

Distinguimos com certa facilidade entre notícias, contos, horóscopos, bulas de remédio, cartas pessoais, cédulas de dinheiro, romances e poemas, quando temos uma habilidade mais desenvolvida no uso da escrita. Mas também distinguimos entre um sermão, uma conversação, um debate, uma entrevista e uma aula. Podemos não saber dizer o que os torna diferentes, mas sabemos que não são iguais e não se realizam nas mesmas condições nem nos mesmos ambientes. Portanto, é algo comum e qualquer um pode fazer a observação da variação que há nas formas textuais orais de acordo com as diferentes atividades e as diferentes exigências. Daí haver estilos formais e informais, textos mais elaborados e menos elaborados tanto na fala como na escrita.

As vantagens da escrita não estão na escrita em si mesma, mas nas práticas de letramento que vão sendo impostas de modo sistemático

e obrigatório a toda a sociedade pelas mais diversas agências de letramento e ensino como escolas, universidades, institutos de pesquisa e assim por diante. Quanto a isso, é ilustrativa uma passagem citada por Maurízio Gnerre (1985) ao tratar da opção da escola pela predominância da prática da escrita. O autor narra o fato de uma comunidade indígena de Telán-Chismaute, do Equador Central, terse posicionado contra a instituição de uma escola pública no lugarejo em certa época. Contudo, tempos depois, as lideranças indígenas da mesma comunidade mudaram de idéia e foram solicitar ao padre a abertura da escola com os seguintes argumentos:

Queremos ter a escola... Mas não como a escola do Ministério, mas como a escola do camponês índio [...]. Na escola do camponês precisa que se ensine quíchua. O espanhol tá bom, padrecito, mas o quíchua é melhor. Na escola do camponês precisa que haja uma balança, para que as crianças aprendam a pesar, para que depois não as enganem no mercado. Na escola do camponês precisa ter moedas pequenas e grandes e notas, para que as crianças aprendam a pagar e dar o troco, para que não as enganem no mercado e no ônibus [...]. E depois, que não ensinem besteiras, padrecito, porque montanha da África, Kilimanjaro, é mesmo uma besteira, padrecito (ORTIZ CRESPO, 1983, em MAURIZIO GNERRE, 1985, p.102)

A comunidade indígena queria da escola que ela fosse uma instituição que ministrasse um saber "não fragmentário" e útil, um saber que lhe trouxesse alguma aplicabilidade na vida diária. Era a reivindicação de uma escola "contextualizada", em que as preocupações com o Kilimanjaro eram supérfluas. Mas as preocupações com o letramento e a cultura letrada eram evidentes como atividade cognitiva. A rigor, não deixa de ser um tipo de "dominação" a situação a que a criança é submetida quando entra na escola e deve adaptar-se ao saber institucional manifestado no domínio das formas simbólicas escritas. Certamente, os problemas envolvidos na aprendizagem da escrita abrangem também os "direitos lingüísticos" do aprendiz, chegando ao problema da posição das variantes dialetais trazidas de casa, tema do último item deste capítulo.

Um aspecto central no tratamento da língua no ensino é, portanto, a estreita relação entre os processos de socialização e o desenvolvimento da escrita nas crianças em sociedades como a nossa. Observando mais de perto a situação, nota-se que, assim como a língua é adquirida com o próprio processo de socialização, a escrita vai sendo adquirida também ao longo desse processo, e não simplesmente na atividade formal da escola. É a questão do letramento a que nos dedicamos no segundo capítulo. Veja-se que mesmo crianças de famílias sem grande contato com a escrita estão num constante contato com "eventos de letramento". A aprendizagem da escrita é concomitante ao próprio processo de socialização.

Quanto às vantagens cognitivas da introdução da escrita, David Olson (1977) desenvolveu reflexões que ainda hoje são defendidas por alguns teóricos, mas que não podem ser mais sustentadas naquela forma, como o próprio autor (1997) reconheceu em uma obra dedicada ao tema. Ao abrir seu estudo sobre as relações entre a fala e a escrita, que normalmente são vistas com muitos preconceitos, Olson (1977, p. 257) afirma:

A faculdade da linguagem situa-se no centro de nossa concepção de gênero humano; a fala nos torna humanos e a escrita nos torna civilizados. Assim, é interessante e importante considerar o que é distintivo acerca da língua escrita e considerar as conseqüências do letramento para os preconceitos que isso importa tanto para nossa cultura como para os processos psicológicos.

Outros autores notaram que a invenção do alfabeto alterou a natureza do conhecimento armazenado para reutilização e mudou bastante nossa relação com os processos cognitivos a partir da escrita. Não obstante isso, ainda continuam relativamente desconhecidos os processos de raciocínio aí envolvidos. Certamente, não se pode atribuir virtudes à escrita que sejam radicalmente diversas da fala neste particular.

Essa questão é de extrema importância em sala de aula, pois a criança que sabe ler e escrever não é mais inteligente que a que não sabe ler e escrever. A diferença entre ambas é que estão em condições diferenciadas para atender às exigências das práticas típicas do letramento.

O grau de escolarização letrada não aumenta a inteligência, mas aumenta a capacidade de competição na sociedade letrada.

Em trabalho sobre a relação entre fala e escrita, os alemães Koch & Österreicher (1990) afirmam que o texto escrito, por suas peculiaridades de estabilidade e normatividade, representaria o protótipo do *texto* enquanto categoria. O problema grave dessa forma de ver a escrita é que se atribui a ela virtudes que não ela não tem em si mesma. Olson (1977), por exemplo, ao analisar os mais diversos usos da fala e da escrita, afirma que houve uma transição de uma para outra, o que acarretou um aumento de explicitude rumo à clareza e autonomia da representação do pensamento com a escrita. Mas essa visão é problemática, pois a clareza está na forma de textualizar, e não na modalidade produzida. Existem textos falados muito claros e explícitos como existem textos escritos obscuros. Quanto a isso, Olson (1997, p. 14) se penitencia diante de seus leitores dizendo o seguinte:

Os leitores de meus trabalhos anteriores sobre o assunto (que Deus os abençoe...) merecem uma introdução adicional. [...] Em lugar de admitir como fundamental a autonomia do sentido textual, assumo agora como fundamental que o texto fornece um modelo para a fala.

Para o autor, a escrita oferece um modelo para analisar a fala e a língua, mas mesmo isso não será por ele aceito como correto. Assim, um aspecto já várias vezes apontado em capítulos anteriores deve ser agora reforçado. Os textos escritos e falados são igualmente *contextualizados* e apresentam alto grau de *implicitude*. É próprio da língua ser implícita e contextualizada. Portanto, o conhecimento transmitido pelo texto escrito é tão implícito e contextual quanto o conhecimento transmitido pela oralidade. A diferença está em que, no caso da escrita, é necessário *verbalizar* tudo, ao passo que, na oralidade, temos a possibilidade de usar a situação física e podemos apontar com o dedo ou outros recursos. Por outro lado, na escrita podemos usar fotos, gráficos, cores e uma série de recursos que fogem à ordem do alfabeto como mostra o capítulo oito.

Na realidade, temos aqui uma pergunta bastante central para o estudo da língua: *onde está o sentido?* Será que ele está no texto, no

falante/escritor ou no ouvinte/leitor? Essa discussão é interessante e nela reside em boa parte o motivo do cisma do protestantismo e o catolicismo. O assunto não é uma questão acadêmica, e sim um problema real. Para Matinho Lutero, as Escrituras são "sui ipsius interpretes", ou seja, as Escrituras eram interpretáveis por si mesmas, o que equivalia a dizer que não era o dogma da Igreja que deveria interpretar a Bíblia, e sim uma leitura mais profunda do próprio texto feita pelo leitor diretamente, já que o sentido se achava inscrito no texto. Já a Igreja católica dizia que quem tinha o direito de interpretar era quem tinha a inspiração divina, isto é, a autoridade eclesiástica, e não cada um por si próprio. A posição de Lutero deslocou o pólo da interpretação do poder da Igreja para a meditação do indivíduo. Talvez nenhum dos dois tenha razão, pois a interpretação sempre será motivada por aspectos sociais e culturais do meio a que pertencemos, e nunca será fruto puro da mente do indivíduo ou mera imposição de uma instituição. A importância de Lutero estava no fato de ele deslocar o pólo da fonte do sentido. Para a Igreja católica, o Papa detinha o poder de interpretação. Este foi, aliás o pomo da discórdia que redundou na separação e no cisma religioso na época. Como se vê, era uma questão cognitiva!

Olson (1977) observa que, na teoria lingüística desde Saussure, postulam-se estruturas invariantes para a língua, ou seja, a língua é vista como forma. E isso deixou pouco espaço para o estudo da fala como tal, já que ela era uma produção individual e muito variada. Assim, Olson (1977, p. 259) se pergunta se essas estruturas encontram-se na estrutura da frase ou na interação entre a frase e seus usuários. Caso esteja na própria estrutura da frase, é uma questão decidível com base na própria língua, mas nós sabemos hoje que isso não é bem assim. A compreensão não tem uma autonomia do sentido na estrutura lingüística. O sentido é um efeito da leitura em cetras condições.

Seria mais adequado afirmar que a frase não tem sentido algum que não lhe venha de sua situacionalidade, contextualização e uso efetivo pelos falantes com propósitos específicos. Os propósitos de quem fala ou escreve, as interpretações de quem ouve ou lê e as condições socioculturais e contextuais em que todos estão situados orientarão a produção do sentido e a compreensão, e não o simples

fato de ser língua falada ou língua escrita. Portanto, é pouco interessante para a produção de sentido o fato de a escrita ter tornado o conhecimento externo à mente humana. Isso é relevante apenas para o acesso e o armazenamento.

Para Olson (1977, p. 262), a invenção da escrita alfabética deu à cultura ocidental muitos de seus traços dominantes, incluindo uma concepção diferente de língua e ser racional. Lutero, por exemplo, é a expressão mais acabada das conseqüências da autonomia do sentido no texto, surgida no século XVI. Antes dele, não se tinha tal concepção.

Em culturas sem a escrita, como devem ter sido as primeiras culturas das quais os profetas fizeram parte, e nas quais ao primeiros livros da Bíblia surgiram, os textos eram transmitidos oralmente por determinadas técnicas, inclusive com o auxílio da música. Daí também as provas mais recentes do caráter oral dos textos bíblicos e dos textos de Homero. Pela organização textual e pelas estratégias de textualização, tudo indica que a *Ilíada* e a *Odisséia* de Homero são obras de fixação da tradição oral. Mas nem por isso a invenção da escrita dá um fim à tradição oral, pois essa continua a coexistir com aquela.

No início, o alfabeto grego foi usado para representar a linguagem tal como os seus enunciados se produziam na fala, sem divisão entre as palavras. Os atuais espaços entre as palavras foram introduzidos no século VIII como recurso didático para facilitar a aquisição do vocabulário e a leitura. A escrita era contínua e só pessoas bem treinadas sabiam ler. E toda a leitura era feita em voz alta.

Vários pesquisadores demonstraram que foi a exploração sistemática da escrita que permitiu a diferenciação entre *mito* e *história*. A exploração da escrita teria permitido expressar de modo ordenado o raciocínio formal com premissas tal como o fez Aristóteles. Mas o certo é que a escrita não deu origem ao raciocínio abstrato como tal. A escrita apenas introduziu uma *nova forma de explicitação* de um raciocínio que já existia, e não uma *nova forma de raciocínio* como tal. Portanto, a escrita não introduz o pensamento abstrato, mas, sim, desenvolve-o formalmente. É oportuno lembrar aqui a posição de Havelock (1995, p. 27) ao criticar os que querem negar nossa herança cultural vinda da tradição oral, pondo acima de tudo a tradição escrita.

Para Havelock, "constitui engano descartar tal herança, aplicando-lhe rótulos como primitiva, selvagem ou inculta". O autor faz o seguinte comentário irônico sobre Levi-Strauss que escrevera um livro intitulado Pensamento selvagem, no qual analisava o pensamento supostamente primitivo, inculto e sem raciocínio abstrato dos indígenas. Para Havelock, "o que Levi-Strauss investigava não era 'La pensée sauvage', mas 'La pensée oraliste' ". Isso quer dizer que Levi-Strauss categorizou muito mal seu objeto cognitivo. Para Havelock, "nossa herança oral faz parte de nós tanto quanto a habilidade de andar ereto ou usar as mãos" (p. 27), de modo que seria impossível essa herança ser suplantada pela escrita em pouco mais de sete milênios, se a compararmos com "os incontáveis milênios em que as sociedades humanas foram exclusivamente orais". E, mesmo assim, nos primeiros quatro milênios de escrita, só as elites clericais e comerciais se apropriaram dela. Aliás, há menos de 5 séculos que a escrita vem sendo disseminada universalmente. Como poderia nesse espaço de tempo e com pouca penetração ter mudado radicalmente nossa forma de raciocinar?

O que nós estamos vendo é precisamente isto: a escrita é sim uma nova forma de armazenar o conhecimento e expressá-lo com um controle formal que a fala não permitia pela sua fugacidade. Por isso ela recebeu tanta aceitação com uma valoração extraordinária. Criouse até mesmo um gênero textual tido como o mais adequado para a produção científica. Pois, como se sabe, o gênero ensaístico inventado no século XVII-XVIII teve em mente produzir uma linguagem clara e sobretudo capaz de transmitir o conhecimento de modo inequívo-co. Olson (p. 269) aponta para esse fato e lembra que a *Royal Society of London* adotou, em 1667, a ensaística enxuta e clara como a exposição científica recomendada na forma escrita.

Não devemos, no entanto, esquecer que tanto a fala como a escrita seguem normas claras na sua realização textual, como já apontamos. Cada variedade de língua, seja falada, seja escrita, tem sua norma do ponto de vista *descritivo*, porém, sob o ponto de vista *prescritivo* somente a escrita tem normas prescritivas. A escrita tem, pela norma, a determinação de um padrão de língua ao qual toda a produção deveria convergir.

Para Walter Ong (1986), "a escrita é imperiosa", sobretudo nos povos de "alta tecnologia". Tanto assim que, segundo o autor, nesses povos, o termo *iletrado* quer dizer algo parecido com "falta", "ausência" e, de certo modo, caracteriza um grupo "de desvio". A escrita tornar-se-ia aí tão importante que tenderia a "arrogar-se o supremo poder de se tornar normativa para a expressão humana e para o pensamento" (ONG, 1986, p. 23). Também Olson (1997) observa que a escrita tornou-se onipresente nas sociedades modernas. A propósito da introdução da escrita, Ong (1986, p. 24) chega a afirmar que:

Sem a escrita, o espírito letrado não conseguiria nem poderia pensar como pensa, não só quando se engaja na escrita, mas também quando expressa seus pensamentos na oralidade.

"A escrita foi uma intromissão na vida do mundo antigo" diz Ong (1986, p. 27), tal como o computador é uma intromissão na nossa vida hoje. Para Platão, a escrita era desumana porque pretendia pôr fora de nossa mente nossos pensamentos. Para Platão, podemos perguntar a uma pessoa, mas não podemos perguntar a um livro, quer dizer, "a escrita é irrespondível". Ela manipula e controla você. Igualmente, hoje se diz que os computadores são nefastos porque pretendem entregar às máquinas o poder de manipulação das idéias de maneira artificial. Essa questão é dúbia, pois, se a escrita se torna independente de seu produtor e se esses conhecimentos passam a ter vida e história própria, isso não é necessariamente mau. O problema está no uso que fazemos desses conhecimentos.

A fixação do conhecimento pela escrita nos dá notícia do que outros povos conheceram e conhecem, do mesmo modo que a preservação da cultura oral se dá com a preservação das línguas sendo faladas. Povos desaparecidos e que nada deixaram escrito certamente nos são hoje desconhecidos sob quase todos os aspectos e suas invenções e conquistas não nos foram legadas. Esse é um aspecto importante da escrita, ou seja, seu poder de fixação do conhecimento independente dos indivíduos. Mas isso não significa que esse conhecimento seja autônomo e tenha vida própria independente dos seres que o constituíram.

Não obstante a grandiosidade da escrita, Ong lembra que seria equivocado atribuir todas as mudanças na estrutura social e cognitiva após a escrita à própria escrita. A escrita surgiu e se implantou inicialmente em centros urbanos e tem causas e raízes sociais. Ela interage com as mais diversas estruturas e práticas sociais e por isso mesmo não obedece em todas as culturas aos mesmos passos em seu desenvolvimento.

A escrita é apenas um dos muitos desenvolvimentos produtores de transformações da consciência e da sociedade, mas, uma vez introduzida numa cultura, ela tende a se tornar um dos desenvolvimentos mais notáveis (1986, p. 36). Por isso mesmo, a maioria dos fenômenos sociais e culturais de um povo em que a escrita entrou relaciona-se, em maior ou menor grau, a ela. No entanto, como lembra Olson (1997, p. 28), hoje temos grande sensibilidade para a "sofisticação das culturas orais". Em muitos casos, a escrita teve "menos a ver com a invenção do que com a preservação" da cultura. Basta observar que a escrita espalhou-se de modo nada uniforme nas sociedades. O próprio desenvolvimento cognitivo não se deve à escrita, pois, como observa Olson (1997, p. 39), a escrita tem história, mas a cognição não tem história atrelada à escrita. A cognição é um fenômeno que tem a ver com o fato social, e não com uma tecnologia em particular. Nossas crianças aprendem desde cedo raciocínios silogísticos por causa do ensino escolar, e não por causa da escrita.

Desde os tempos pré-históricos até hoje, somos todos seres humanos com capacidades cognitivas similares. Quem tem uma história é o pensamento e a nossa relação com as criações que foram sendo realizadas pelo espírito humano. Entre essas realizações, está certamente a escrita como algo ímpar. Em certo sentido, podemos dizer que a escrita possibilitou um distanciamento do conhecido, uma atitude mais reflexiva sobre a natureza e uma forma de organizar o conhecimento com acesso continuado.

Em relação a esses aspectos, podemos lembrar a posição de Ong (1986, p. 36) para quem "um dos efeitos mais generalizáveis da escrita é a separação". A característica da escrita seria a *dierese*, ou seja, a escrita distancia e divide. Na verdade, Ong faz do conceito de *separação* ou distanciamento a chave para distinção entre a fala e a

escrita sob vários pontos de vista. Nem todas essas idéias são defensáveis, mas parece bastante interessante perceber que a escrita de fato possibilita uma relação diferente entre o conhecedor e o conhecido, na medida em que ambos se fixam de forma diversa na tradição oral e na tradição letrada. Vejamos as teses que mais nos interessam com uma breve discussão. Alertamos para o fato de que as teses de Ong aqui trazidas são muito problemáticas na maioria dos casos, mas são interessantes e devem propiciar momentos de discussão frutífera com argumentos contra ou a favor, quando for o caso.

- a) "A escrita separa o conhecido do conhecedor" (p. 37). Com isso, segundo Ong, ela promoveria maior "objetividade". Mas o fato é que a linguagem já é uma atividade sociocognitiva que opera essa separação. O ato de nomear as coisas é a atividade mais arcaica e básica da separação aqui mencionada, e não fruto da escrita. Com a escrita, a linguagem interpôs entre o conhecedor e o conhecido um objeto que é o texto escrito.
- b) "Enquanto as culturas orais tendem a fundir a interpretação dos dados com os próprios dados, a escrita separa a interpretação dos dados interpretados" (p. 38). Solicitando a alguém de uma cultura oral que repita o que o outro disse, ele fará uma interpretação na certeza de que está dizendo o que o outro disse. Na escrita não ocorre isso. Aqui, a interpretação assume um outro caráter.
- c) "A escrita distancia a palavra do som" (p. 39). Na verdade, a escrita alfabética tenta certa representação de sons, mas não chega a representar a fala. Contudo, ela também permite a restauração posterior do som na leitura.
- d) "Enquanto na comunicação oral a fala aproxima falante e ouvinte, a escrita os distancia" (p. 39). Essa é uma visão superficial do processo interativo, pois a escrita só tem efeito se existir a relação entre um eu e um outro. Essa separação entre o escritor e leitor é apenas ilusória. O tempo vivido no momento da leitura ou no momento da fala tem status diverso, mas não chega a trazer algo novo.

- e) "A escrita se torna precisa sem o contexto" (p. 39-40). Já fizemos acima uma crítica a esse aspecto e, quanto a isso, podemos dizer que Ong reproduz uma série de idéias bastante comuns nessa área, mas a noção de precisão e descontextualização na escrita é ilusória, já que esses são fenômenos ligados à língua, e não a uma das formas de funcionamento da língua. O contexto nunca pode ser isolado do texto oral ou escrito.
- f) "A escrita separa o presente do passado" (p. 40). Culturas tipicamente orais explicam o passado com o presente, mas a escrita situa o passado no passado e o presente no presente. Essa é uma afirmação que merece mais cuidado e não parece correta, pois a forma de ver a história em cada cultura tem especificidades que não podem ser medidas por uma visão estanque.
- g) "A escrita separa a 'administração' civil, religiosa, comercial e outras, de outros tipos de atividades sociais" (p. 40). Na verdade, isso significa que a escrita permite a introdução de novas formas de organização social e dos negócios públicos e de administração da vida pública, desconhecidos nas culturas orais. Isso se faz presente de modo intenso nas zonas urbanas.
- h) "A escrita separou o aprendizado acadêmico da sabedoria popular" (p. 41). Com isso, a escrita incentivou e acelerou a investigação pura sem alguma finalidade prática imediata. Quer dizer que o conhecimento científico acelerou-se com a introdução da escrita. Mas isso não pode ser um argumento para depreciar o conhecimento das culturas orais, pois seria uma visão tipicamente etnocêntrica.
- i) "A escrita deu origem a uma espécie de 'diglossia' com uma linguagem altamente controlada e culta (a da escrita) e outra menos controlada e de menor status (a da fala)" (p. 41). Esta afirmação é perigosa porque separa polarmente as duas modalidades de uso da língua. O certo é que há uma maior monitoração da linguagem na escrita e mais espontaneidade na fala, mas isso não diminui o "status" da fala.

Pois tanto a fala como a escrita têm formas mais controladas e menos controladas de realização. A citada obra de Bortoni-Ricardo (2005) dá conta desse aspecto, e os itens seguintes tratam em detalhe do tema.

Seria interessante não esquecer que essas posições de Ong (1986), não obstante serem relevantes, são unidimensionais e até certo ponto radicais. Algumas tendem a dar origem a dicotomias muito estritas, podendo ser revistas. O certo é que, quando se trata dever as virtudes da escrita, se esquece de que muito do que se atribui à escrita é próprio da língua enquanto uma atividade sociocognitiva e cultual historicamente desenvolvida e situada.

A escrita não se reduz a um código gráfico

Num estudo recente, a lingüista francesa Claire Blanche-Benveniste (2004) mostra que a escrita não pode ser reduzida a um código gráfico. Ela chama a atenção para o fato de que o conceito de "código escrito" reduz a função da escrita a de um simples instrumento de transposição da oralidade, deixando de lado todo o peso que a história e a cultura exercem sobre a escrita.

Houve, segundo essa autora, até há pouco tempo grande aceitação dos conceitos "código oral" e "código escrito" para representar respectivamente a língua falada e a língua escrita com ambos 'codificando' o mesmo objeto: a língua. Implicitamente isso significava que a língua era vista como um dado prévio, homogêneo e não influenciado pelos "códigos". Nessa perspectiva, a escrita era apenas um instrumento que tinha uma única função técnica: a transposição da língua oral para a língua escrita. Essa visão trata-se então de uma redução considerável do papel da escrita. Segundo a autora,

O conceito de código adapta-se ao Alfabeto Fonético Internacional (IPA) [...] elaborado pelos lingüistas para fazer a "notação" das línguas que descrevem, cujo princípio fundamental consiste em que a cada unidade sonora da língua corresponde um (e apenas um) sinal gráfico. Mas, naturalmente, existe uma grande diferença entre fazer a "notação" de uma língua, nesse sentido técnico, e "escrever" uma língua, entendendo por isso que as escritas existem como fenômenos dentro de uma sociedade, imersos na história, não estando fundados apenas em considerações técnicas desse tipo. Sabemos que a escrita influi na evolução das línguas (BUBEN, 1935; DESBORDES, 1990). E conhecemos também, tanto no caso das sociedades como no dos indivíduos, que o saber que temos sobre essa língua não é o mesmo antes e depois da escrita. Uma simples "notação" não produziria esses efeitos. (BLANCHE-BENVENTIS-TE, 2002, p. 13)

Para Blance-Benveniste, entre as várias funções da escrita, três são essenciais para mostrar que a escrita não pode ser vista como apenas um código: a pertinência da escrita, a relação com o sentido e a pertença da língua a um conjunto cultural mais amplo.

A função de pertinência tem a ver com o que é que a escrita conserva dentro do conjunto do que escutamos quando as pessoas falam. É sabido que a escrita, mesmo enquanto código, não consegue capturar ou transpor tudo da língua oral. Todos as escritas deixam de lado alguns fenômenos sonoros que estão presentes na fala. Alguns desses fenômenos parecem não ser considerados como "lingüísticos", ou seja, não são tidos como pertinentes para a escrita. Entre eles são a tosse, a intensidade da voz, os risos ou os pigarros. Cada escrita faz escolhas sobre o que vai ser representado no código escrito. Há, por exemplo, línguas tonais em que os tons não são conservados na escrita, embora sejam discriminantes, ou seja, pertinentes nessas línguas (o caso do sueco que utiliza dois tons sem registrá-los na escrita).

Se a escrita alfabética fosse apenas um código gráfico para representar o código oral, deveria existir minimamente um símbolo (e apenas um) gráfico para cada fonema da língua. Mas sabemos que nem todas as variações audíveis são conservadas na escrita. Por exemplo, fonologicamente, há apenas um só /d/ em português, mesmo que os [d] iniciais pronunciados em *dose* e *dívida* sejam diferentes fisicamente. Ao mesmo tempo, que não registra todos os sons realizados na língua, a escrita, como apontado por Marcuschi no Capítulo I, às vezes usa símbolos diversos para representar o mesmo som como nestes casos: *conserto - concerto; cassar - caçar; casa - exame*.

Em outro nível, existem diferenças regionais, sociais ou de gerações de pronúncia que, em geral, não são refletidas na escrita. Beline (2002, p. 122) oferece um exemplo da diferença de realização do /r/ em duas regiões brasileiras, mostrando "a clara diferença que distingue falantes cariocas de paulistanos: o modo como eles pronunciam o –r em final de sílaba. Paulistanos tendem a pronunciar tal –r como uma vibrante simples [...], enquanto os cariocas são conhecidos por aspirar o mesmo –r."

Como Blanche-Benveniste (2004, p. 15) afirma, um olhar atento à pronúncia das línguas nos leva obrigatoriamente a aceitar a idéia de que, em suas realizações concretas, uma língua não é homogênea. Mas a escrita da maioria das línguas ignora essa heterogeneidade. As escritas das línguas foram baseadas, em geral, na pronúncia da região mais prestigiosa que servia de ponto de referência. Mas, como lembra a autora, "no transcurso da história, mesmo quando alguma diferença de pronúncia já tenha sido abolida na região prestigiosa, a escrita tende a conservar suas pegadas" (p. 16). O resultado disso é que a escrita que herdamos não está relacionada com a pronúncia individual nem com a pronúncia de regiões específicas, servindo apenas para "fabricar um modelo de referência, situado além da utilização imediata da língua" (p. 17).

A relação com o sentido, diz Blance-Benveniste (p. 17) "instalase na escrita junto com o conceito de 'estabilidade', a partir do momento em que os usuários preocupam-se por encontrar nas grafias uma representação estável dos sentidos". Esse processo começa com a separação das 'palavras' graficamente separadas por espaços em branco. São esses espaços que permitem identificar, por exemplo, o substantivo *carro* como uma palavra isolada sempre igual a si mesma, mesmo que normalmente seja pronunciada como parte de um grupo nominal, ao qual se juntam outros elementos tais como: *um* + *carro*, *o* + *carro*, *meu carro*, *aquele carro*, sem nenhuma separação fônica entre os elementos que constituem o grupo.

Essa separação entre palavras não ocorre na fala no sentido que não existe marca ou sinal específico que separa as palavras. É por essa razão que Béguelin (apud BLANCE-BENVENISTE, 2004, p.17) pode afirmar que o conceito de *palavra* surge em parte de nossos hábitos gráficos. A separação das palavras por espaços brancos não sempre existia na escrita. Os atuais espaços entre as palavras foram introduzidos

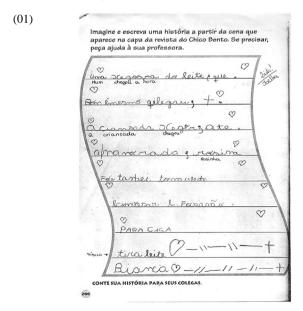
no século VIII, provavelmente como recurso didático para facilitar a aquisição do vocabulário e a leitura. Antes, a escrita era contínua, sem divisão entre as palavras, como no exemplo que segue:

QuisenimhaecdiligenteretintellegenteraduertensnonagnoscatinXto (Santo Agostinho, *De Civitate*, manuscrito copiado aproximadamente em 429, citado por Parkes 1992, p. 277)

Quis enim haec diligenter et intellegenter aduertens non agnoscat in Cristo

Realmente, quem não reconheceria estas coisas em Cristo, ao considerá-las em detalhe e com inteligência?

É interessante observar como a separação em palavras discretas precisa ser aprendida, pois a tendência é de escrever junto o que é pronunciado sem "espaços". Para tomar um exemplo que deve ser familiar aos professores das séries iniciantes, veja o exemplo (01), uma tarefa escolar, de um iniciante na arte de escrever.



Nessa *redação* muitas palavras são juntadas, (*xegoara* [chegou a hora], *émesmo* [é mesmo], *qilegau* [que legal], *acriansada* [a

criançada], anamorada [a namorada], tomarleite [tomar leite], econversar [e conversar]), ou seja, escritas sem espaços entre elas. Essa escrita representa a não percepção, por parte da aluna, de uma nítida separação das palavras na língua oral, certamente o modelo que usa ao redigir seu texto.

É importante observar que essa nova maneira de escrever com espaços separando as palavras implica uma nova concepção da escrita que exige um mínimo de conhecimentos gramaticais, pois as separações gráficas basearam-se na análise da língua no que os gramáticos latinos chamavam de "partes do discurso". Assim, para cada parte do discurso (substantivo, pronome, verbo, adjetivo, advérbio, preposição, conjunção, interjeição) corresponde uma separação gráfica.

Outro momento na evolução da escrita foi o da introdução dos sinais de pontuação e a maiúscula no começo da oração. Tudo indica que, até o século VII, os escribas utilizavam sinais de pontuação apenas para separar os versículos no texto bíblico ou as rubricas nos livros jurídicos, mas não para indicar como os textos devem ser lidos. Mas, segundo Blanche-Benveniste (2004, p. 18), isso "muda a partir do momento em que começa a se manifestar uma preocupação com a legibilidade dos textos para um público mais amplo e se inserem sinais (pontos e vírgulas), com a função de manifestar por escrito esse tipo de delimitações". Isso é interessante porque, como a autora anota, não há nada equivalente na língua oral corrente, "na qual os limites das "orações" não têm marcas regulares. Prova disso é que as pausas feitas quando se fala espontaneamente não têm correspondência com os sinais de pontuação (BLANCE-BENVENISTE, 1998).

A língua escrita tende a servir de modelo para a língua falada, diz Olson (1994, p. 263). Como é possível isso, se, como já dizemos, a língua oral é anterior à escrita no tempo? Isso se explica pelo fato de que historicamente a escrita serviu e ainda serve hoje para estabelecer o conjunto de regras que regem os usos da língua. Basta pensar nos dicionários e nas gramáticas a que recorremos para saber como usar ou pronunciar uma ou outra palavra.

Mesmo assim, a escrita não é hoje, nem foi ao longo da história de cada língua, tão homogênea. Há, no entanto, padrões da escrita como há padrões da fala mais prestigiosos ou considerados mais "corretos".

Estratégias de textualização na fala e na escrita

Angela Paiva Dionisio
Judith Hoffnagel

Nestas análises, retomaremos a noção, apresentada no primeiro capítulo, de que as diferenças mais notáveis entre fala e escrita estão nas atividades de formulação textual. Nosso objetivo é verificar como algumas dessas atividades se dão na construção do texto oral e do texto escrito. Todas as atividades realizadas no processamento textual visam, em princípio, à construção de sentido¹. Dentre elas, destacamos aqui as seguintes estratégias: a correção, a repetição e a modalização.

A correção

Corrigir é uma estratégia de formulação textual que se manifesta de forma diferenciada na fala e na escrita. Durante um turno de fala, o falante pode mudar de idéia sobre o que está dizendo naquele momento, pode confundir-se na pronúncia de uma palavra ou na concordância verbal ou nominal, pode usar uma palavra inadequada, por exemplo. Para solucionar tais problemas, o falante corrige a

¹ Sugerimos a leitura do livro Introdução à lingüística textual de Ingedore Koch, da editora Martins Fontes, 2004 para um maior aprofundamento do tema deste capítulo.

sua própria fala, como se observa no fragmento de (01) ou tem sua fala corrigida por um interlocutor, como em (02):

Fragmento extraído de (01) do capítulo 3:

D: a manhã às cinc/ às cinco e meia eu me levanto aí depois ponho a mesa e carrego a/ silvo a comida da cozinha pra mesa

A informante faz duas correções nesse trecho de sua fala. Ao informar a que hora da manhã ela se levanta, enuncia às cinc/ às cinco e meia. Parece-nos que ela iria dizer cinco, mas interrompe a palavra já no final, retoma corrigindo para cinco e meia. Ao enumerar as atividades que realiza após levantar, mais uma vez faz uma correção no seu enunciado em progressão: carrego a/ silvo a comida da cozinha pra mesa. A informante faz um corte na sua fala após carrego a/, pois parece preferir elaborar um só enunciado sobre a comida (carrego e sirvo a comida da cozinha para a mesa).

(02)

- L1. a irmã dela eu conheço que é jornalista né? é uma moça jornalista...
- L2. poetisa
- L1. poetisa...

(NURC-SP, D2 333: 622-625)

Nesse exemplo, L1 afirma que a moça era *jornalista*, então L2 corrigiu através do item lexical *poetisa*. Tal correção é aceita imeditamente por L1 que repete o termo *poetisa* no seu turno seguinte. A correção é, portanto, a produção de um enunciado lingüístico para reformular um outro enunciado anteriormente dito e considerado inadequado pelo próprio falante ou por um dos seus interlocutores. Koch (2004, p. 23) afirma que a correção "é um fenômeno comum na língua falada: já que não se pode 'apagar' o que se disse, interrompe-se o quanto antes (geralmente antes mesmo de terminar o que vinha sendo dito), para então apresentar a forma que se considera mais adequada."

Fávero, Andrade e Aquino (1999, p. 63-64) apresentam três tipos de construções lingüísticas de correção, que são:

a) fonético-fonológico: correção de pronúncia ou articulação

(03)

L1. evidentemente que a democracia plana plena... esta nunca existiu

(NURC-RC, DID 131: 494-495)

(04)

Inf. uma Outra forma de:: de (se) estudar a inteligência... seria mais uma *frase* de... de:: evolução da inteligência... *FA::ses* de inteligência

(NURC-SP, EF 377: 333-35)

- b) lexical: substituição da seleção lexical feita e considerada inadequada ou não pretendida
- (05)

M03. tinha um pai:/ uma barraca a barraca cheia de mii ...

(DIONÍSIO, 1998)

(06)

- 121. M02 vei uma mulé: naquela mulé de () ela vei no carro ... como é o
- 122. nome daquele carro Van? ((Van é apelido de M22))
- 123. M22 uma pampa
- 124. M02 aí quedê subi a ladera
- 125. M06 uma tampa?
- 126. M022 uma PAMpa
- 127. M02 é ((sorrindo))
- 128. M06 eu entendi uma tampa

(DIONÍSIO, 1998)

 c) morfossintático: reformulação da estrutura frasal, considerada mal-formulada (07)

Inf. [áh: eu go/ assim de filé né? ((ri)) a que eu gosto mais é do filé... mas né como: filé filé nem todo compra... não dá pra comprar então... deixa ver...pra churrasco

(NURC-RC, DID 150: 245- 256)

(08)

F2: ainda bem que algumas escolas e alguns cursos... já se preocupam co::m uma... nova abordagem do ensino da língua portuguesa e um exemplo que a gente tem disso é *a próprio:/ a própria* formação do professor não é?

(NELFE, entrevista televisiva)

Já na escrita, as correções, geralmente, não são vistas pelos leitores, pois o autor usa diversos recursos para não mostrar suas correções. Diferentemente do discurso falado, na escrita temos tempo para ocultar nossas correções. Imagine os leitores deste capítulo se nós tivéssemos deixado aqui todas as alterações que fizemos durante o processo de elaboração dele! Seria um caos para a leitura. No entanto, quando produzido oralmente, nem notamos as correções e ficamos com a versão final.

Em algumas situações de prática de escrita, deixamos as nossas correções à mostra: anotações pessoais, trabalhos escolares, preenchimento de palavras cruzadas, entre outros. Os exemplos (09) e (10) retratam duas fases do processo de criação de um texto escrito: a letra da música *Livros*, de Caetano Veloso². Em (09), verificamos algumas correções feitas pelo compositor em relação aos modo e tempo verbais atravessa(r)vam, eram (são), apontando (a apontar), substituição lexical (frase) sentença, (atravessa(r) vam) entraram, (observar) lançar, (para) antes, reestruturação oracional (escreveremos mais um) podemos escrever um que é mais um, correção ortográfica (expanção) expansão, bem como inserções de versos (observemos o verso escrito na lateral e a seta indicando onde deverá ser inserido). Já em (10) nenhuma marca de correção se faz presente, o texto está limpo, ou seja, foram apagadas todas as correções feitas.

² Páginas extraídas da obra *Letra Só Caetano Veloso*, seleção e organização de Eucanaã Ferraz, Companhia das Letras.

livros hopesaves up agtios desastrada quasi may timbergo livros em casa mas is que mossa rida atraversevam wan (som a radier por de corps reger aportands page a expanses of Universe profesta form, a ideia, o usedo, o verso (I sem divide, sofretudy of verso) of sue prode of the mounds in much t sep sale & reproperde un chiers & grapes e desdrorer em almes mosses almes Emps salvar & psender un chius e grapes (2, min to mais que mello, em nos musumo) frores say objetes transcendentes rues prodump and to de amon Getil com que anaumo os moros de cigaros e domé-los en estantes, equários, enstufas, gaislas, em fojueiros on large to per fore des families outes a la mas podens pior: pote obianos-los the state was man francis except my que e mais um uncher de vas palavas mites pégines e de mais confinas as pratileiras typegeras up astro desestrada mas fine frote a estrela entre as estrelas.

(09) Rascunho manuscrito

LIVROS

Tropeçavas nos astros desastrada
Quase não tínhamos livros em casa
E a cidade não tinha livraria
Mas os livros que em nossa vida entraram
São como a radiação de um corpo negro
Apontando pra expansão do Universo
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
(E, sem dúvida, sobretudo o verso)
É o que pode lançar mundos no mundo

Tropeçavas nos astros desastrada Sem saber que a ventura e a desventura Dessa estrada que vai do nada ao nada São livros e o luar contra a cultura

Os livros são objetos transcendentes
Mas podemos amá-los do amor táctil
Que votamos aos maços de cigarro
Domá-los, cultivá-los em aquários
Em estantes, gaiolas, em fogueiras
Ou lançá-los pra fora das janelas
(Talvez isso nos livre de lançarmo-nos)
Ou — o que é muito pior — por odiarmo-los
Podemos simplesmente escrever um:
Encher de vãs palavras muitas páginas
E de mais confusão as prateleiras

Tropeçavas nos astros desastrada Mas pra mim foste a estrela entre as estrelas

[300]

(10) Versão final digitada do texto

Um olhar mais atento permite verificar que, além das correções mencionadas e das ainda visivelmente marcadas em (09), outras ocorreram. Só na primeira estrofe, percebemos: a inserção de versos, como o terceiro verso *E a cidade não tinha livraria*, de itens lexicais, como *livros* no quarto verso, o retorno a itens anteriormente apagados, como

frase, a substituição de termos como a idéia por o conceito, no sétimo verso, substituição de letra minúscula por maiúscula no início de todos os versos. Esses são apenas alguns registros das correções realizadas durante o processamento do texto *Livros*. O acesso a esse tipo de estratégia é muito difícil, pois não é um procedimento comum, nem necessário, arquivarmos todas as mudanças que fazemos ao construirmos um texto escrito. Se escrevemos em computador então, o apagamento não deixa marcas visivéis como deixa o uso de uma borracha ou riscos sobre as palavras eliminadas.

Os exemplos a seguir foram extraídos de anotações de aula (11) e de relatos de experiência ((12) e (13)) reproduzidos por professores participantes do curso Oralidade e Escrita e Ortografia, ministrado pelo CEEL. Em todos os casos, os autores se autocorrigem, substituindo conectores (com por de; a partir de por com) e eliminando qualificadores (diferentes). São correções realizadas pelo próprio autor do texto.

(11)

14/12/04

Atividades com de análise de livro didático.

(12)

Solicitei que cada um deles lesse suas produções antes de recolhê-las. A refacção textual foi feita a partir de com os alunos sendo chamados um a um para que percebessem as palavras escritas com engano.

(13)

Neste caderno de texto, os alunos vão escrevendo (diferentes) textos baseados em leituras de contos, crônicas, histórias infantis, etc. Depois de realizar a leitura em voz alta para todos, eu solicito que escrevam um texto que pode ser uma continuação do que foi lido, em resumo, ou outra história abordando um tema semelhante.

Ao preencher uma palavra cruzada, inicialmente registramos a opção lexical que nos parece adequada; porém, com a inserção de novos itens, podemos descobrir que fizemos uma escolha inadequada, pois não permitiria a continuidade do processo de preenchimento. Somos, então, obrigados a corrigir, a substituir a primeira escolha por outra, agora, realmente adequada ao contexto. A pista "condição típica da pessoa que busca os serviços de um spa" + espaço com 5 letras, no exemplo (14), permitiram como resposta imediata a escolha da palavra GORDA. Com a descoberta, porém, de novas

respostas, a opção GORDA não se adequava. Fomos obrigados a substituir por OBESA. Essa correção é visível e aceitável em nossa sociedade.

Condição típica da pessoa que	0	A	V.	A prática do filan- tropo Fútil	3	E	M	Pronome possessivo	1	1
busca os serviços de um spa		(?) Stravinski, composi- tor russo	**	6	0	e	Marca de lençóis Isso, em espanhol	7/2	K	A
0	B	E	5	A	Divindade feminina Gênero musical	P	Ė	U	5	p

(14) Fragmento de uma página de palavras cruzadas

Em outras situações de escrita, a existência de uma correção pode invalidar documentos, como, por exemplo, títulos de crédito, documentos públicos. Quem de nós aceitaria um pagamento em cheque com rasuras? Uma nota fiscal com correções sobrepostas a informações anteriores? Que valor legal terá uma carteira de identidade com rasuras nas informações escritas, na impressão digital ou na foto? A presença de uma correção em alguns documentos só é legalmente aceita quando atestada pelo próprio emissor, em outro espaço, sem rasura do mesmo documento e com assinatura no local da alteração feita. Vejamos o caso de correção em documento oficial:



(15) Fragmento de um diploma

No verso de um diploma de conclusão do curso de Doutorado em Letras, exemplo (15), a correção feita *No anverso onde se lê Campina Grande – PB, leia-se Paraíba*, é antecedida do termo *Apostila* (acréscimo feito em diploma ou título oficial para efeito legal) e seguida da data em que a correção foi feita (*Recife, 04 de julho de 2001*), além de contar com o visto e a assinatura do chefe do Serviço de Registro de Diplomas.

A repetição

Repetir, como mostrou Marcuschi no capítulo três desta obra, é uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade. Retomando fragmentos do exemplos (01) e (02) do terceiro capítulo, vemos como a repetição favorece o movimento da progressão textual valendo-se da repetição de elementos da oração, uma vez que, a cada estrutura repetida, uma nova informação é acrescentada ao texto:

Fragmento extraído de (01) do capítulo 3:

10		meu conceito de morar bem é diferente				
11		eu acho que	morar bem			
12			é morar fora da cidade			
13			é morar onde você respire			
14			onde você acorde de			
			manhã			
15	como		eu acordo//			
		(D2	-NURC REC. 05: 1.012-1.022)			

(D2-NURC REC, 05: 1.012-1.022)

Nesse caso, ao definir o que seria morar bem, o falante enumera três fatores (é morar fora da cidade, é morar onde você respire, onde você acorde de manhã como eu acordo), com a função de explicar o seu conceito de *morar bem*. A repetição da estrutura sintática formada pelo verbo ser + morar + locução adverbial (fora da cidade, onde você respire, onde você acorde como eu acordo), contribui para a organização discursiva, favorece a interação entre os interlocutores e exerce uma força argumentativa. No fragmento (02), a repetição do construção gerundiva *pegando*, ao desacelerar o ritmo da fala (KOCH, 2004), oferece maior tempo para o interlocutor processar o que é dito, ou seja, a enumeração das doenças adquiridas pelo índio: pegando gripe, pegando sarampo.

Fragmento extraído de (02) do capítulo 3:

```
L2: /.../ o negócio tá aí pra quem quiser ver
2
           o índio pegando moléstias venéreas
3
                 pegando gripe
4
                 pegando sarampo
                                    (D2-REC, 166: 1.755-1760)
```

"Na fala, onde nada se apaga, a repetição faz parte do processo de edição. Sua presença na superfície do texto falado é alta, constatando-se que, a cada cinco palavras em média, uma é repetida. É por isso que a repetição tem avaliação e papel diverso na fala que na escrita", afirma Marcuschi (1996, p. 95-96). Importante mencionar que repetir não significa dizer a mesma coisa, "pois ela expressa algo novo".

Numa conversa com cinco informantes, uma delas nos falava do tempo em que trabalhava numa fazenda no período da colheita da safra agrícola. As mulheres que participavam dessa colheita durante a semana não voltavam para a comunidade, dormiam na fazenda numa barraca. Ao longo da conversa, uma delas produz uma narrativa. Nessa narrativa, exemplo (16), as imagens construídas estão centralizadas na montagem do cenário, incluindo-se aí a descrição do animal motivador do episódio, isto é, a cascavel, e na enumeração das ações desempenhadas pelas personagens.

(16)30. M03 PRA/ comia lá ... na barraca ... tinha um pai:/ uma barraca a barraca cheia de mii ... a gente drumia nessa barraca ... 31. 32. muié mai nesse dia a gente quaji morre de medo ... tinha 33. ahr: tinha a pota de chave ... mai pubaxo dava pá passá 34. bicho ou debaxo ... aí a gente tirano o mii ... fastano fastano o mii ... e eu sei que: quano tava pertim de de 35 36. encostá na parede eu vi checo checo checo checo ... eu 37. nunca tinha visto ela ... e:ra a cascavéia minha fia ... ((bate 38. as mãos compassadamente)) aí arrochemo o grito pulo 39. pulo Majó ... ((sorrir)) () aí aí ele tava no roçado asSIM 40. ele correu ... "que i:sso Maria? que isso Maria?" eu digo 41 "Seu Majó é uma cascavéia ... o povo dii mai eu nunca vi" 42. ... ele vei ... Severino SEtanejo ... Cadero também conhece 43. ... Severino Setanejo que veii do sertão mai Zita ... e Maria 44. que vei panhá agudão [... Severino 45. H09 [conheci 46. M03 foi que matô ... tinha OI:to inrusca ... a gente drumino na/ 47. [a semana todinha mai a 48. P01 [ah:ahm ((exclama 49. M03 cascavéia ((bate novamente as mão no mesmo compasso 50. anterior)) dento dento 51. P01 demonstrando espanto)) 52. M03 daquela casa

É possível observar o clima de suspense já no resumo da narrativa: "muié mai nesse dia a gente quaji morre de medo". São as ações dos personagens que reforçam a aproximação do perigo, uma vez que a narradora já havia destacado que, apesar da segurança da barraca, ou seja, apesar da porta com chave, era possível algum animal entrar por baixo da porta. A repetição das estruturas gerundivas (tirano o mii fastano fastano o mii) permite aos ouvintes visualizarem a execução e a repetição de uma mesma atividade pelos personagens que é amontoar as espigas de milho num canto da barraca. É justamente no término dessa tarefa que surge a situação de suspense e perigo insinuada na produção do cenário, ou seja, um barulho repetido é ouvido: checo checo checo. Para um nordestino que conhece a zona rural das áreas do sertão e da caatinga, esse som simboliza o rastejar de uma cobra, possivelmente, cascavel. Esse fato deixa as personagens, e especialmente a narradora (personagem principal), apavoradas.

Apesar de ser mais freqüente na oralidade, a repetição também se faz presente na escrita, desempenhando forte recurso persuasivo. Importante destacar que aquela idéia de que repetir significa "pobreza vocabular" precisa ser repensada! Vejamos a primeira página (melhor dizendo) o primeiro *e-mail* do livro *PS Beijei*, de Adriana Falcão e Mariana Veríssimo (2004, p. 7), (exemplo 17), já que o livro se constitui de *e-mails* trocados entre duas amigas durante as férias.

No enunciado "Será que é nessas férias que finalmente acontece alguma coisa na minha vida? <u>Dúvidas</u>, dúvidas, **dúvidas**.", a repetição da palavra *dúvidas* exerce uma força retórica imensa, mostra que a Bia, autora do *e-mail* de onde esse trecho foi retirado, encontra-se com muitas dúvidas. Será que a utilização de sinônimos causaria o mesmo efeito? <u>Dúvidas</u>, hesitações, **incertezas**. Acreditamos que não. Demonstrar o conhecimento de sinônimos não assegura a manutenção do efeito argumentativo. Acreditamos que esse aspecto é fundamental para ser lembrado pelos professores que se dedicam a ensinar os alunos a produzirem textos.

Lili.

Cheguei aqui ontem de noite querendo morrer porque ia ter que ficar um mês inteiro, trinta dias, 720 horas, 43.200 minutos, 2.592.000 segundos longe de tudo, sozinha, desconectada, desesperada, abandonada, exilada que nem o meu tio ficou na época da ditadura, sem ver ninguém, sem ir nas Segundas Desvairadas, sem nenhuma notícia desse mundo, ou seja, uma verdadeira suicida em potencial (sabia que o índice de suicídios entre os adolescentes cresce vertiginosamente quando eles são retirados do seu habitat natural, o seu próprio quarto?). Enfim, cheguei aqui ontem de madrugada, querendo morrer, e quase morri de susto.

A vovo Beatriz comprou um computador (este que vos fala), e portanto eu vou ser uma pessoa normal nessas férias. Por enquanto ela só sabe ligar e desligar ele, mesmo assim desliga errado, por isso me pediu umas aulas. Ela está doida pra aprender a mandar e-mail, eu só não sei pra quem.

Será que a vovó vai querer fazer um blog?

Será que alguém vai querer saber a hora que ela acordou, as gracinhas que o tio Nílton fazia quando era pequeno, ou a "Divina Comédia" em italiano? Será que é nessas férias que finalmente acontece alguma coisa na minha vida? Dúvidas, dúvidas, dúvidas.

Hoje à tarde vou fazer o mesmo programa que eu faço sempre quando venho pra cá: visitar a dona Ritinha, avó do Thiago espinhento horroroso que gosta de pagode. Nos outros vinte e nove dias, só o tédio me espera. Ou então, quem sabe, um milagre. Não me deixa aqui desnoticiada, pelo amor de Deus Pai, ou eu me atiro do telhado.

Bia

(17) E-mail extraído de PS Beijei

A modalização

Quando falantes/escritores falam/escrevem algo, estão concomitantemente expressando sua atitude ou ponto de vista sobre o que dizem ou escrevem. A expressão de tais atitudes do falante/escritor acha-se presente, implícita ou explicitamente, em todos os usos da linguagem. A rigor, quando comunicamos alguma coisa a alguém, nosso ato de fala é sempre qualificado, ou seja, não apenas repassamos uma informação, mas também damos indicações de nossa atitude ou posição frente essa informação.

A *modalização*, de maneira geral, refere a essas qualificações, ou, em outras palavras, a modalização expressa as atitudes ou posições de falantes e escritores em relação a si próprios, em relação a seus interlocutores e em relação ao tópico do seu discurso. Para Stubbs (1986, p. 4), a noção de modalização refere às maneiras em que a linguagem é usada na comunicação para expressar crenças pessoais, adotar posições, concordar ou discordar com outros, formar alianças pessoais e sociais, ou, alternativamente, para afastar o falante/ escritor de pontos de vista e de ficar vago e não comprometido. Assim, as diferentes manifestações da modalização são vistas como estratégias que falantes/escritores usam para se posicionarem diante das proposições que produzem ou recebem.

Koch (1996, p. 86-87) nota que "ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude perante os enunciados que produz através de sucessivos atos de modalização, que atualizam por meio dos diversos modos de lexicalização que a língua oferece". Entre os vários tipos de lexicalização possíveis da modalização, a autora cita os seguintes:

- a) performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito, etc.;
- b) auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar, etc.;
- c) predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário, é provável, etc.;
- d) advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente, etc.;
- e) formas verbais perifrásticas: dever, poder, querer, etc, + infinitivo;
- f) modos e tempos verbais: imperativo; certos empregos de subjuntivo, uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade, etc:.
- g) verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho, etc.;
- h) entoação: (que permite, por exemplo, distinguir uma ordem de um pedido, na linguagem oral)
- i) operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo, etc.

Os exemplos (18) da língua escrita, e o exemplo (19), da língua falada, servem para ilustrar usos típicos da modalização.

(18)

Há *exatos* 11 anos, estava na linha de frente da campanha pelas eleições diretas para presidente da República. Foi uma luta difícil. Uma briga de todos aqueles que queriam acabar com um regime totalitário e romper com estruturas. Perdemos. Tanto tempo depois, porém, *podemos* finalmente *dizer* que vivemos na mais absoluta normalidade democrática. Por esse motivo, *acho* indispensável garantir a todos os governantes, seja na esfera municipal, estadual ou federal, o direito de se reeleger. Sempre fui um defensor dessa tese. *Não se trata* aqui de fazer uma defesa da atual safra de administradores ou mesmo do presidente Fernando Henrique Cardoso. *É preciso* colocar o Brasil em sintonia com os principais países do mundo, onde a reeleição é um instrumento da democracia.

(E032fonte: IstoÉ)

(19)

L2: *não sei* se certo ou se errado isso somente o futuro é que dirá... acontece é que *realmente* para ISSO a comunicação foi válida

L1: até certo ponto como como: veículo de politização da massa é poSSÍvel que a comunicação seja boa porque isso aí fica na FAIXA da cultura MÉdia...e eu tava pensando em termos de cultura Alta...

(Fonte: NURC/REC27)

No primeiro caso, o autor está defendendo a tese de reeleição, alternando entre asserções categoriais *Foi uma luta difícil*, posições pessoais *acho indispensável garantir*, e ações obrigatórias *É preciso*, para construir seu argumento. Os falantes, no segundo exemplo, estão discutindo o valor da comunicação. O falante L2 alterna entre incerteza *Eu não sei* e certeza, *realmente*, enquanto L1, que anteriormente tinha falado dos grandes defeitos da comunicação, delimita sua posição, *até certo ponto*, *em termos de* e admite a *possibilidade* da comunicação ser boa em circunstâncias específicas. Em ambos os exemplos, os locutores se comprometem em graus diferentes no processo da construção dos seus argumentos. Há no uso desses diferentes modalizadores (os itens lexicais utilizados para expressar a modalização) uma demonstração pública da posição ou atitude (comprometimento) dos falantes/escritores com o que dizem.

Após ter definida a modalização e ter mostrado alguns dos meios pelo qual é veiculada em textos, resta nos perguntar para que fins os escritores ou falantes usam a modalização. Em outras palavras, quais são algumas das funções da modalização. Quando, (em que situações), é utilizado esse recurso da linguagem e para que propósitos?

Em geral, os recursos da modalização são utilizados pelo locutor para indicar como seu texto deve ser interpretado, ou pelo menos como ele quer que seja interpretado. O falante/escritor não manifesta preocupação em indicar explicitamente como deve ser entendido em toda situação de interação verbal. Por exemplo, se estou jogando conversa fora com meus amigos, em geral, eu não me preocupo em explicitar, através dos recursos da modalização, se o que eu digo é a verdade, ou especificar a fonte do meu conhecimento ou com que autoridade eu digo o que estou dizendo. Isso porque eu presumo que todos meus amigos vão aceitar o que digo como a verdade, pois nós já nos conhecemos e compartilhamos experiências do mundo, de tal modo que eu não preciso ser muito explícito para ser entendido como quero ser entendido. Autores de livros didáticos e textos científicos também modalizam muito pouca porque é esperado, na nossa cultura, que eles possuem o conhecimento e a autoridade para falar sobre o assunto do livro.

Quando é então que esperaríamos que os falantes/escritores recorressem às estratégias da modalização? Em situações em que seus discursos podem ser contestados ou questionados (em termos da verdade do que é dito, em termos do poder ou da autoridade que tem para dizer o que dizem), ou em situações em que o dito pode ferir a auto-imagem dos interlocutores.

Freqüentemente, não identificamos completamente com as palavras ou as idéias que expressamos e não queremos ser responsabilizados pelo que dizemos. Ou, às vezes, o fato de o falante não se comprometer plenamente com o que diz é uma questão de polidez, a necessidade social de ter cuidado com a auto-imagem do interlocutor. Outras vezes, é uma questão de preservar a auto-imagem do locutor (vê o capítulo 7 deste volume para uma discussão da polidez lingüística). Vejamos alguns exemplos dessas funções.

(20)

Contexto: entrevista sobre teatro e cinema

Entrevistada: o:: pessoal que... que entra em cena o o pessoal de de música de de...fundo sonoro que *eles chamam* né?...sei lá deve ser:: não sei como eles chamam

No exemplo (20), a entrevistada está falando sobre os diferentes componentes de uma peça de teatro, quando tem dificuldades em achar um termo adequado para aqueles que fornecem a música durante a peça. Ela mostra sua dúvida ao pedir confirmação com o marcador *né*, e quando não recebe nenhum sinal do entrevistador de que esse seja o termo correto, destaca sua insegurança ao modalizar sua fala com as palavras: *sei lá deve ser:: não sei como eles chamam.* Nesse caso, a falante não quer ser responsabilizada pela verdade do que fala e atribui a responsabilidade a *eles* (no sentido de pessoas em geral, ou seja, do conhecimento geral), reafirmando que de fato ela, pessoalmente, não sabe como se chama o pessoal de música de fundo.

(21)

Contexto: numa aula de direito a professora compara as respostas de dois alunos a uma pergunta que ela tinha feita.

Profa: pronto ... foi mais fácil ainda João do que a sua ... resposta ... não é? ele foi mais *prático ... vamos dizer assim ...* não é que você esteja incorreto *de jeito nenhum* mas é que ele foi ele resumiu ... não é? ele foi bem rápido pronto na avaliação ...

Nesse exemplo, a professora tenta proteger a auto-imagem do aluno que ela está criticando ao qualificar a resposta do outro como mais *prático*. Ela modaliza a frase *ele foi mais prático*, que faz parte da sua crítica ao comentar *vamos dizer assim*, mostrando sua preocupação em qualificar a crítica. Continua o abrandamento da mesma, ao explicar que isso não quer dizer que a resposta do aluno seja incorreta *de jeito nenhum* (aqui ela se compromete completamente com o que diz) e explica o que ela quer dizer com o termo *prático*.

(22)

Contexto: entrevista lingüística sobre as profissões liberais.

Entrevistado: o professor é um abnegado... eu não vou dizer que não... o professor ganha pouco em face do esforço que ele que ele faz.../.../ então o professor... se quiser ser um professor sério é realmente uma profissão muito séria... acontece éh: muito comumente que é aquilo que o vulgo *chama* de gancho... o professor... na maioria das vezes faz um gancho... eu vou dizer essa palavra *entre aspas*... porque gancho não e profissão e nem esse é termo que a gente possa usar.

Em (22), o falante atribui o termo *gancho* ao *vulgo*, ou seja, ao um outro indefinido, e ainda adverte que sabe que não é um termo que se pode usar para descrever uma profissão e por isso o coloca *entre aspas*. Ele demonstra sua preocupação com a própria imagem como conhecedor da língua e da questão social em discussão. Ou seja, o falante modaliza sua fala para assegurar que seus interlocutores entendam bem como ele está usando o termo *gancho*.

(23)

Contexto: Trechos de uma carta pessoal de um rapaz do Sul que responde a uma carta que recebeu de uma moça que conheceu em viagem ao Nordeste.

Demorei um tempão pra responder, espero *sinceramente* que você não esteja chateada comigo. Eu me amarrei de verdade em vocês aí, do Recife, *principalmente* a galera da ETFPE, vocês são muito maneiros! Meu maior sonho é viajar, ficar um tempo por aí, conhecer legal vocês todos, sairmos juntos...Só que *não sei ao cert*o se vou *realmente* no início de 1992.

[...]

A gente se gosta muito, às vezes *eu acho* que nunca vamos terminar, depois *eu acho* que o namoro não vai durar muito, entende? O problema é que ela é muito ciumenta, *principalmente* porque eu já fui afim da Betinha, que mora aqui também. Nem posso falar com a garota que Simone já fica com raiva. Ontem mesmo, só porque eu cheguei da janela e, como ela foi a pessoa que eu vi, pedi que me esperassem (fomos à Kool Ibiza); só que Simone estava perto e, *sinceramente*, não a vi. Senão é *claro* que teria falado com ela que é minha namorada. Acabamos brigando, depois ficou tudo bem. Vamos ver!

Nota-se em (23) vários modalizadores ora funcionando como atenuações ou ressalvas, ora marcando o grau de comprometimento do locutor com o seu dizer ou o grau de certeza com relação ao dito. No primeiro, trecho da carta, o autor explicita, através do modalizador *sinceramente*, seus sentimentos e, com o modalizador *principalmente*, destaca o grupo com que mais se identifica entre aquelas pessoas que conheceu em Recife. Também qualifica com *não sei ao certo* e *realmente* se ele vai ao Recife em 1992. No segundo trecho da carta, o autor refere à relação difícil que tem com sua namorada. Expressa dúvida [*eu acho*] sobre quanto tempo vai durar a relação. Após ter

dito que ela é muita ciumenta, atenue o que podia ser entendido como uma crítica dando a razão [principalmente porque eu já foi afim da Betinha que mora aqui também]. O autor também cuida de sua imagem de bom namorado ao explicar suas ações: ele não viu sua namorada [sinceramente] e [é claro] teria agido de outra forma se tivesse visto.

O que esses exemplos mostram é que o significado do que dizemos não reside apenas nas palavras, resta também nas instruções, explícitas ou implícitas, que damos através da modalização sobre como queremos que sejam entendidos os significados de nossas palavras.

Como se pode observar nos exemplos aqui analisados, estratégias de textualização na fala e na escrita, como a correção, a repetição e a modalização, fazem-se presentes em ambas as modalidades da língua. Cabe ao professor de língua materna perceber as particularidades de tais estratégias, a fim de que possa orientar (e analisar) as produções orais e escritas de seus alunos, conscientes de que tais atividades são naturais à fala e à escrita, devendo, portanto, serem respeitadas em seus usos. Antes de considerá-las *erros* de formulação textual, o professor precisa verificar a quais própositos tais usos estão servindo.

Formas de observação da oralidade e da escrita em gêneros diversos

Marianne C. B. Cavalcante Beth Marcuschi

O ensino de língua materna, desde o advento dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), tem trazido para a sala de aula teorias lingüísticas para se pensar a língua e sua aplicação no ensino. Novas noções têm chegado ao professor tanto via manuais didáticos quanto através da formação inicial ou continuada. Podemos dizer que estamos vivenciando uma disponibilização maciça dos saberes produzidos no âmbito das pesquisas universitárias para sala de aula. É fato que os PCNs, no nosso caso, os de língua portuguesa, têm se constituído no principal documento que oficializa esse acontecimento. Ao lado dele, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) também vem norteando a mudança do material didático disponibilizado aos professores para trabalho em sala de aula.

Sabe-se, porém, que a existência de diretrizes oficiais apontando parâmetros a serem seguidos e o material didático em vias de adequação a uma perspectiva diferenciada de ensino não são suficientes para garantir a incorporação, no cotidiano escolar, das alterações propostas, até porque as teorias presentes em tais documentos são brevemente apresentadas ao professor, necessitando de aprofundamento.

Neste artigo, trazemos para debate alguns tópicos dessa nova perspectiva de ensino de língua materna: o tratamento da oralidade e da escrita em gêneros diversos. Para início de conversa, precisamos situar que nos estamos baseando no objeto língua como uma atividade interativa, social e cognitiva. Até há pouco tempo, língua para a escola era gramática, isto é, um conjunto de regras a ser adquiridas¹ pelo aluno ao longo de sua vida escolar. Nessa nova perspectiva, a língua

é um fenômeno cognitivo sócio-comunicativamente motivado no processo interativo. A língua é tanto uma forma de ação, como uma forma de produzir sentidos. Trata-se de um sistema não-autônomo (não significa por si mesma nem é transparente) e indeterminado (tanto sintática como semanticamente), sempre situado (os sentidos são efeitos e não algo imanente às formas). (MARCUSCHI, 2002b, p. 9)

Nesse sentido, a língua constitui-se para além da forma, das regras, uma vez que ela não apresenta a fixidez, a autonomia e a temporalidade que um ensino pautado na prescrição gramatical² prevê. Dizer que a língua é não-autônoma, indeterminada e situada é dizer que estamos lidando com a língua real, esta que utilizamos em situações empíricas em nosso dia-a-dia, seja em situações públicas, seja em situações privadas, formais ou informais, materializada em textos diversos que circulam socialmente, sejam esses orais, sejam esses escritos. É desta língua que trataremos aqui.

Caracterizada a noção de língua adotada, necessitamos falar um pouco de sua realização, isto é, se a língua é dotada de realidade, se a sua realidade é o texto, e tomamos esse "como um evento comunicativo (um acontecimento) em que 'convergem ações lingüísticas, sociais e cognitivas', tal como definido por Beaugrande (1997, p. 10)" (MARCUSCHI, 2002b, p. 9).

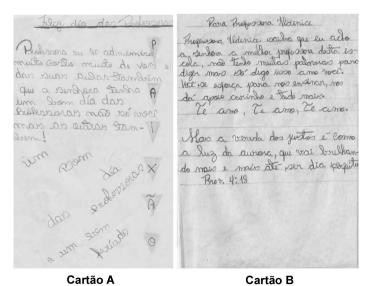
² Ensino de regras a ser seguidas de acordo com a norma gramatical. Ver Possenti (1988) em *Por que (não) ensinar gramática na escola.*

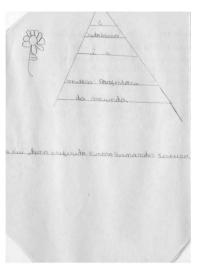
Observe-se que, nesta concepção, a língua seria algo externo ao sujeito, isto é, o sujeito precisa adquirir a "língua da escola", regras memorizáveis, a língua que ele fala fora da escola seria outra, não passível de ser estudada.

Dizer isso é afirmar que o texto não se extingue na sua materialidade lingüística, seja escrita, seja oral, ele não está circunscrito ao que está escrito ou falado, já que não se restringe a ser um recipiente de onde se extrai algum conteúdo.

O texto, ao se constituir como evento comunicativo, materializase como processo, uma vez que é atividade mediada pelos atores sociais que interagem com ele. Sua construção e funcionamento é fruto de trabalho conjunto entre produtores e receptores (co-enunciadores) nas situações reais de uso da língua. Ele então se constitui enquanto possibilidade cuja estabilidade irá depender de sua adaptação ao contexto e aos objetos de sua enunciação.

Uma marca clara da estabilidade do texto é o seu reconhecimento social, isto é, o texto como evento comunicativo necessita ser identificado socialmente, receber um nome; eis a sua estabilidade. Ao utilizarmos a língua, essa se realiza mediante textos, e esses são nomeados e reconhecidos socialmente enquanto conversas, recados, bilhetes, telefonemas, cartas, etc. Vale salientar que o reconhecimento de um texto como um gênero qualquer não se assemelha a limitá-lo a um modelo canônico, visto que ele é estável, não estático. Observemos abaixo a reprodução de cartões diversos elaborados por alunos em comemoração ao Dia do Professor:





Cartão C

Podemos, então, indagar o que os torna cartões? Seu formato? O tipo de mensagem? Na verdade, a principal força motriz para o reconhecimento de um gênero é sua função sociocomunicativa, e não necessariamente seu formato, como podemos observar nos cartões apresentados, pois cada um dos cartões se apresenta com uma estrutura própria; uns com linguagem não-verbal, outros apenas com o texto. Mas o que faz deles cartões é sua função comunicativa, que consiste, nesse caso, em parabenizar a professora da turma pelo seu dia. Na relação com essa característica, temos o contexto em que eles foram produzidos - Dia dos Professores – e os atores envolvidos – alunos e professora. Quer dizer, a identificação do que vem a ser um cartão comemorativo passa por todos esses fatores. E necessita da aceitabilidade dos atores envolvidos, ou seja, o gênero assume sua identidade tomando por base um acordo entre os participantes da interação. Os cartões acima são reconhecidos como tal porque tanto o autor (aluno) quanto o leitor (professora) o tomaram como tal. Como destacam Berkenkotter & Huckin (1995, p. 7),

o nosso conhecimento de gêneros é derivado de e encaixado em nossa participação nas atividades comunicativas diárias e profissionais. Como tal, o conhecimento de gênero é uma forma de "cognição situada" que continua a se desenvolver enquanto participamos nas atividades de uma cultura.

Dessa forma, lidar com textos como prática comunicativa envolve aspectos contextuais (social, histórico e cultural) da experiência humana em relação às atividades interativas (funcionamento da linguagem nos espaços sociais) e aspectos sociocognitivos (competência comunicativa). Tais práticas comunicativas pressupõem uma relação entre a manifestação do social e do individual nos usos da linguagem nas esferas sociais, espaços em que as práticas comunicativas são desenvolvidas (SILVA, 2002).

Como vimos até aqui, a perspectiva de língua enquanto atividade e do texto enquanto gênero textual redimensiona o trabalho com a língua materna na escola, pois, em vez de lidar com produtos escritos, estáticos e modelares, está-se pleiteando um trabalho com a língua em sua realidade, como objeto dinâmico com uma realidade de funcionamento, envolvendo atores, contexto, etc. E não podemos esquecer que o trabalho com textos não se restringe à modalidade escrita, privilegiada pela escola, já que a língua se realiza tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. A seguir, discutimos as realizações da língua nessas duas modalidades.

Realizações da língua nas modalidades oral e escrita

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no diaa-dia da maioria das pessoas. Contudo, ainda hoje, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade, quando comparada à escrita. Uma das principais razões do descaso com a língua falada continua sendo a crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita, e não da fala. Seguindo-se esse raciocínio, a fala não precisaria ser aprendida, uma vez que já a usamos desde o berço; mas a escrita, esta sim, precisa ser aprendida na escola. Discordando dessa assertiva, entendemos que a escrita não se aprende apenas na escola, e a fala não envolve apenas o aprendizado espontâneo no dia-a-dia. Diversas pesquisas (SOARES, 2003; TFOUNI, 1994; STREET, 1984, 1993, 1994; SIGNORINI, 2001; ROJO, 2001; KLEIMAN, 1995) já constataram que o letramento se inicia fora da escola desde muito cedo. Por outro lado, o bom desempenho de certas práticas orais pode ser trabalhado na escola, como é o caso da apresentação de seminários, realização de debates, júris simulados,

entrevistas, etc. Portanto, a escola não está autorizada a ignorar a fala (MELO; CAVALCANTE, 2005).

Como procuraremos mostrar ao longo deste artigo, fala e escrita permeiam nossa vida diária sob a forma de gêneros textuais diversos. Segundo Castilho (1990, p. 110),

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.

Como mostram vários estudos (MARCUSCHI, 1994, 1997, 1999, 2002a, 2003a, 2003b; STREET, 1995; ROJO, 2001), a fala e a escrita são atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais e por isso não devem ser tratadas de maneira estanque e dicotômica. Trata-se de uma relação complementar em que as diferenças existentes se dão dentro de um contínuo, e não na relação dicotômica de dois pólos opostos.

Nessa perspectiva, tomemos o gênero textual *aula expositiva*³ e consideremos como as modalidades orais e escritas, se articulam nele. Podemos dizer que, na aula expositiva, se articulam diversos gêneros orais ou escritos, compondo sua materialidade. O exemplo a seguir illustra isso:

Fragmento 1:

Aula de ciências/Higiene alimentar/Discussão de texto e revisão. 4a série⁴.

A professora está dando uma aula sobre higiene alimentar e faz indagações aos alunos sobre os cuidados com os alimentos.

³ Os fragmentos de aula 1 e 2 apresentados a seguir são do corpus da tese A construção pública do conhecimento: linguagem e interação na cognição social de autoria de Jan Edson Rodrigues-Leite (2005).

⁴ Neste fragmento, como no subseqüente, P = professora; As = fala conjunta dos alunos; A1, A2, A3 = alunos individuais.

- P. (...) ninguém sabe de algum cuidado?
- As. lavar as mãos...
- A1. ferver o leite [na água...
- P. cuidados com os alimentos....
- P. [o que mais gente?
- A1. tu sabe defumar carne de porco? ((aluno conversando com outro aluno))
- A3. quê?
- A1. defumar carne de porco ((explica o processo de defumação com base na experiência que teve com seu pai que trabalha com defumação, enquanto a professora continua a aula perguntado sobre métodos de conservação de alimentos))
- P. mais algum cuidado? (...)

O fragmento de aula acima mostra uma situação típica escolar. No decorrer de uma aula expositiva, o professor coloca indagações aos alunos sobre o tema "higiene alimentar". Concomitantemente a essa interação entre professor e alunos, surgem conversas paralelas, como a percebida na explicação de um aluno ao seu colega sobre como defumar carne de porco. Observe-se que temos, no caso, inserido na aula um outro gênero textual, a conversa entre dois alunos. A aula, configurando-se como uma interação de caráter público, com a participação do professor e alunos, e, a segunda, a conversa sobre defumação, de caráter privado, com a participação apenas de dois alunos (linhas 6 a 8). Na continuidade dessa aula, circulam atividades orais e escritas, como vemos a seguir:

Fragmento 2:

- P. (...) então o que é pasteurização?
- As. ((lendo)) aquecer e resfriar...
- P. desidratação?
- As . ((lendo)) retirar a água dos alimentos para eliminação das bactérias...
- P. embalagem a vácuo?

- As. ((lendo)) retirar o ar da embalagem para proteger os alimentos e igualmente para impossibilitar a ação das bactérias
- P. por que as bactérias nos alimentos provocam o quê?
- As. ((burburinho dos alunos))
- P. se os alimentos está com elas/o que é que acontece?
- A1. eh... sei não...
- A2. ta doente ((falas simultâneas))
- P. vocês entenderam isso aqui gente? hein... tiago entendeu? entenderam?

Nesse outro fragmento da mesma aula, atividades orais e escritas transitam ao mesmo tempo, como: o texto didático do livro sobre o tema que os alunos e a professora estão lendo, as definições oralizadas apresentadas pelos alunos (linhas 2, 4, 6), valendo-se das indagações da professora, tendo como base o texto didático. Note-se que, apesar da utilização do canal da fala para produzir as definições nesse fragmento, essas se constituem como uma atividade de escrita, visto que não são definições produzidas oralmente, mas lidas com base em um texto escrito, sem qualquer marca de hesitação, truncamento, centrada no conteúdo a ser respondido. Bem diferente das respostas produzidas na continuidade da interação, quando a professora faz uma pergunta que foge ao *script* do texto didático (linhas 7, 9). Como a pergunta não era prevista, e diante da impossibilidade de resposta provocada pelos murmúrios dos alunos, a professora reformula a pergunta, e os alunos passam a arriscar respostas isoladas (linhas 10, 11). Nesse momento em que o texto didático é deixado de lado, temos uma atividade típica da oralidade, com a presença de truncamentos, hesitações, pausas, tentativas de formulação de respostas, simultaneidade de falas, etc.

Além dessas atividades transitando na aula, podemos incluir outras, como as anotações feitas pelos alunos em seus cadernos de classe, os esquemas propostos pela professora na lousa. Note-se que, no contexto acima descrito, todas as atividades que permearam a aula são freqüentes na dinâmica escolar. Isto é, na própria escola, oralidade

e escrita constituem a sua materialidade e configuram funcionamentos diversificados de nossa língua materna. Vejamos, agora, algumas atividades do cotidiano das pessoas em que oralidade e escrita se encontram imbricadas.

Das práticas sociais cotidianas para a escola: os gêneros textuais da oralidade e da escrita na/da escola

Diariamente, ao transitarmos socialmente, deparamo-nos com diversos gêneros textuais em nossas atividades cotidianas. O dia-adia do nosso aluno, por exemplo, fora da escola, envolve o manuseio de diversos textos tanto orais quanto escritos. As atividades diárias de um adolescente se materializam em recados, avisos, conversas, fofocas, piadas, bilhetes, telefonemas, listas de compras, diário, formulário para solicitar carteira de estudante, letreiros de cinema, *outdoors*, cardápio de lanchonete, notícias, manchetes, entrevistas, novelas, filmes, horóscopos, cartazes de vitrine, rótulos de alimentos, gibis, livros, etc. Essa lista diz respeito a gêneros de textos que circulam fora da escola e integram a vida diária de um jovem, entre outras pessoas. A relação do aluno com esses textos se dá enquanto autor e leitor tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Em cada uma das situações pressupostas pelos gêneros mencionados, e que se configuram em cenários diferenciados, estabelecemos modos diversos de interação lingüística. Como leitor, por exemplo, podemos ouvir recados, sermões, avisos, notícias, etc, e ler avisos, recados, notícias, cartazes, listas de compras, etc. O mesmo se dá na produção desses e de outros gêneros. O indivíduo sempre irá experienciar estas duas posições, ora como autor, ora como leitor. E isso não se aprende na escola. A própria sociedade se encarrega de nos inserir nessas práticas culturais diversas. Então, do que utilizamos na vida, o que foi aprendido na escola? Ou seja, se em nossas práticas diárias lidamos com tal diversidade de textos e sabemos operacionalizar com as atividades orais e escritas, por que a escola vai tomá-los como objeto de ensino-aprendizagem?

Tomar um bilhete, uma entrevista, uma notícia como objeto de ensino envolve compreender sua adequação às práticas sociais, perceber os discursos que nele circulam e seus mecanismos lingüísticos, e assim considerar que se está trabalhando com a língua em sua realidade.

O gênero textual enquanto materialidade didática se desloca de seu funcionamento real, já que se torna objeto passível de exploração, uma vez que sai de seu ambiente original de circulação e ocupa o lugar de "objeto a ser analisado". O grande desafio da escola é justamente promover tal deslocamento sem descaracterizar o gênero em sua essência, sem assumi-lo como mero modelo. Como destacam Schneuwly & Dolz (2004, p. 76), na situação particular da escola,

há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, no espaço do "como se", em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, fictícia, uma vez que instaurada com fins de aprendizagem.

A aprendizagem do gênero propõe deslocamento da atividade meramente modelar para aquelas atividades que recuperam o funcionamento do texto, inserindo-o numa situação comunicativa real. Por exemplo, na produção de um gênero qualquer (como um debate sobre uma temática polêmica de interesse da escola), ou na retomada de sua situação originária, quando o professor pode reproduzir em vídeo um debate televisivo e tentar recuperar sua circulação, explorar os discursos que nele circulam, bem como investigar sua materialidade lingüística.

A inserção do ensino de língua materna com base em gêneros textuais levou a escola a se questionar a respeito do funcionamento textual, perspectiva até então ignorada, visto que historicamente o trabalho na aula de língua materna esteve voltado para objetos estáticos, como a gramática. Com essa nova concepção de língua, a escola passa a enfrentar novo desafio, o de lidar com um objeto plástico, maleável. De início, ela optou por priorizar gêneros de determinados domínios discursivos, como o midiático, fazendo com que reportagens, notícias, publicidades passassem a integrar o cotidiano escolar. E a

escola adota a postura de simular a produção desse gênero, vista como simples atividade de escrita. Conforme destaca Marcuschi, B. (2003, p. 4),

a educação formal escolar vivencia um estado de permanente tensão: por um lado, segundo as tendências educacionais mais recentes, a escola busca trazer para a sala de aula os fenômenos postos na sociedade, por outro precisa conviver com a impossibilidade de se trabalhar toda a realidade no âmbito escolar e, mais do que isso, com o fato de que a fatia transposta deve ser entendida como "exemplo" e não como o fenômeno em si mesmo.

O que B. Marcuschi traz à tona nessa observação é a peculiaridade da produção de texto na escola⁵, pois, mesmo quando não produzem meras redações, mas textos que simulam funcionar da mesma forma que os diversos gêneros textuais em situações reais de uso, constata-se que os alunos dão a esses textos um tratamento estereotipado. Isso se dá porque eles sabem que, ao final, tais textos servirão a determinados propósitos pedagógicos.

Pelo contrato didático tacitamente estabelecido no cotidiano escolar, o aluno age para obter boa aceitação e avaliação de seu texto com o professor. Para tanto, segue um modo enunciativo preestabelecido com base em um modelo estrutural fixo; isso porque é o professor quem determina o que pode e merece ser dito e, dessa forma, vai moldando um parâmetro de aceitação do trabalho produzido. Assim, ao escreverem no contexto da escola, os alunos geralmente buscam atender à expectativa estereotipada de valores consagrados, enfatizando uma postura positiva e otimista e, freqüentemente, moralista. Dificilmente eles assumem uma posição contrária à opinião hegemônica, por exemplo, dificilmente se posicionariam a favor da liberação

.

⁵ O gênero redação é uma forma textual que tem sentido e circula tão somente na escola. A redação não responde a uma demanda efetiva da sociedade, mas a uma demanda artificial e repetitiva, segundo modelos globais estereotipados. A função precípua é a pedagógica, mas ela se revela circular, ou seja, o texto é produzido em ambiente escolar para ser utilizado e avaliado de acordo com os propósitos da mesma instituição, a escola.

das drogas ou da legalização do aborto, uma vez que tais posturas vão de encontro ao pensamento da escola.

O aluno sabe que seu leitor imediato – e talvez único – é o professor, a quem compete controlar e julgar a qualidade da produção. O autor-sujeito, nesse contexto, desaparece, emergindo o aluno, que está preocupado apenas em cumprir com eficiência uma tarefa escolar, em que um padrão previamente determinado torna-se a referência inquestionável. O entorno é de tal modo artificializado que acaba funcionando como barreira à construção, no espaço escolar, de uma situação efetiva de interlocução (MARCUSCHI, B. 2003).

No espaço escolar, o objetivo maior do aluno, ao produzir um texto, parece ser o de agradar o professor, tendo em vista obter sua simpatia, sua adesão como leitor-autoridade e, com isso, uma avaliação favorável. Esse parece ser o principal limite do trabalho com gêneros na escola, já que, dada sua artificialização, fica difícil recuperar a realidade social própria do gênero. A prática pedagógica corrente na utilização do gênero tem sido a de usar "o texto enquanto pura forma lingüística, um produto cultural da escola", como afirmam Schneuwly e Dolz (2004, p. 77).

Não podemos esquecer que uma postura contrária ao extremo do tratamento modelar e artificial colocado há pouco poderá levar a escola a cometer o equívoco de desconsiderar seus próprios gêneros, isto é, a negar a escola como lugar particular de comunicação. Assim, só existiriam gêneros externos a ela, e caberia à escola garantir a entrada desses no seu espaço enquanto representantes autênticos de uma ação social comunicativa, sendo fundamental o seu pronto domínio. Ou seja, os alunos se transformariam em especialistas na produção de gêneros específicos, tal qual um jornalista é proficiente na produção de notícias, reportagens e manchetes, ou um publicitário na criação de anúncios e panfletos.

Uma alternativa viável tem sido pleiteada por Melo e Cavalcante (2005, p. 7), que buscam estabelecer uma relação entre o que a escola propõe como prática social comunicativa e o que circula em outras instâncias sociais. Destaque-se ainda que alguns gêneros textuais de circulação social presentes no cotidiano da escola podem ser explorados na sua realidade, e não como mera simulação, tais como o debate, o seminário, a entrevista, o relatório, a exposição oral

(...) são gêneros orais típicos da escola (ou que ao menos se adequam ao ambiente escolar). A vantagem de se trabalhar com tais gêneros está justamente no fato deles constituírem práticas sociais reais da escola e não meras simulações.

Pode-se inclusive propor uma comparação entre domínios discursivos, ou seja, quando um mesmo gênero de texto circula por mais de um domínio discursivo, percebe-se de que maneira esse domínio influencia sua natureza. Por exemplo, o debate na sala de aula e o debate televisivo, em que se aproximam e em que se distanciam? Têm o mesmo propósito comunicativo? Lingüisticamente se configuram da mesma maneira? Por que determinados gêneros não se inserem no domínio escolar? A novela, por exemplo, faz parte do domínio midiático, mas não do escolar; já o debate encontra-se nos dois domínios. O diálogo entre domínios discursivos diversos possibilita um trabalho rico com os textos, tomando-os de fato enquanto eventos comunicativos, como práticas efetivas de uso da língua, e não meros exemplos modelares a ser identificados e repetidos em sala de aula.

Não podemos esquecer que "toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem" (SCHNEUWLY; DOLZ; 2004, p. 80). De fato, a escola sempre vai precisar de alguma simulação em relação a usos que estão mais fora do que dentro dela; esse não é o empecilho para o trabalho com os textos, e sim seu aprisionamento em atividades visando à identificação e à classificação deles, freqüentemente sem qualquer contextualização ou exploração de seu funcionamento.

Em busca de uma prática: propostas de trabalho com gêneros orais e escritos na escola

Há pouco, discutimos os diversos modos de inserção do gênero na escola, agora nos detemos em possibilidades práticas do funcionamento desse no espaço escolar. Uma proposta interessante é a do trabalho com *seqüências didáticas*, como colocam Schneuwly e Dolz (2004). Segundo os autores, a seqüência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, sistematicamente, em torno de um gênero textual oral ou escrito, de preferência

daquele com o qual o aluno não tem familiaridade. Assim, a seqüência se constitui como estratégia de apropriação e reflexão de/ sobre um determinado gênero. Vejamos agora como se estrutura uma seqüência didática.



Na apresentação da situação, é proposto um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, dentro de dada situação comunicativa e nela discute-se que gênero será produzido, definindo-se a quem se dirige a produção, que forma tal produção assumirá (gravação em áudio, vídeo, enquete, etc.) e quem participará da produção. Em seguida, decide-se o conteúdo a ser produzido e sua adequação ao gênero. A partir disso, dá-se a produção inicial do texto oral ou escrito. Nessa etapa, o professor tem condições de avaliar o que os alunos trazem de conhecimento prévio acerca do gênero proposto, além de possibilitar ajustes em relação à següência escolhida e às dificuldades da turma. Nos *módulos*, trabalham-se os problemas que surgem na primeira produção e nesses módulos são dados ao aluno instrumentos para sua superação, assim como neles se dá a apropriação de novos saberes a respeito do gênero em questão. A sequência se encerra com uma *produção final*, que possibilita pôr em prática as noções trabalhadas nos módulos separadamente. Essa produção final permite ao professor avaliar a aprendizagem e propor nova sequência didática em que os alunos possam progredir no trabalho com gêneros similares ou os de outros agrupamentos. Nessa fase, também os alunos se posicionam como avaliadores do seu próprio progresso na sequência didática.

A finalidade da seqüência didática é a apropriação dos gêneros em si, isto é, sua configuração textual, forma e função comunicativa. A proposta de Schneuwly e Dolz (2004) não envolve o tratamento específico da oralidade e da escrita nos gêneros estudados ao longo dos módulos, mas nada impede que esse trabalho seja feito.

Vejamos um exemplo prático de uma seqüência didática com o gênero carta-reivindicatória, com base em uma solicitação dos próprios alunos⁶.

Numa turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), surge a demanda de um aluno para a produção de uma carta reivindicando melhorias no funcionamento da escola. O aluno comenta sua insatisfação com a professora e redige uma carta de reivindicação:

Carta 1

Campina Grande 29/de Outubro 2003

Senhora

diretora eu não tou liobrigando eu so quero o bem para os fusionario e para nos que somos os alunos e tambem se não muito ecomodo eu queria que madace fazer as fardas pra sabe quem é da escola e tambem entra no horario serto

Se eu errei os fucionario que me descuper

ASS R.

A professora sugere a leitura da carta para toda a turma e, após algumas discussões, propõe a re-elaboração da carta como um projeto coletivo, visto que as solicitações apresentadas na carta 1 são de interesse de toda a turma. Assim, inicia-se a produção de uma carta coletiva, valendo-se de depoimentos a respeito dos problemas enfrentados pelos alunos do EJA, configurando-se como *produção inicial*. Em seguida, são trabalhados diversos *módulos*, envolvendo conhecimentos específicos sobre a diversidade de cartas que circulam na sociedade e, em cada uma delas, o seu modo próprio de escrita; a caracterização dos autores e interlocutores; a estrutura lingüística da carta-objeto; o apagamento das marcas de oralidade, entre outros aspectos.

No primeiro módulo, o tema central gira em torno do que vem a ser uma carta, o objetivo da carta específica em questão, como uma carta se estrutura, seu formato padrão. Vejamos um trecho da aula:

⁶ Corpus cedido por Rosinete Guedes de sua dissertação de mestrado "O ensino da escrita na escola: o processo de retextualização em sala de aula" (2005).

Fragmento 37

P.: pois é... o objetivo da nossa carta é fazer uma reivindicação... mas vamos ver no quadro quais são os elementos essenciais para se fazer uma carta... nós temos né... o local e a data... primeiro né... depois a invocação né... que vamos chamar de saudação...

Após a caracterização, num outro módulo, retomando a exposição da professora, trabalha-se a diferença entre a carta reivindicatória e uma carta pessoal. A professora provoca a produção de uma carta pessoal, enviando uma carta pelo correio para uma das alunas. A carta é trazida para sala de aula e sugere-se a elaboração de uma cartaresposta àquela enviada pela professora, como vemos a seguir:

Carta 2

Oi R.? Gostei muito de receber
noticias suas fiquei feliz por saber
que você estar bem, só fiquei triste
por saber que dona Maria José teve
que cuidar do filho com muita dificuldade,
mais a vida é assim. com fé em
Deus ela conseguiu sim.
R., já ia esquecendo, eu vi
a Márcia, ela sempre estar na Escola
e falei com ela sobre o filme ela
falou que gostou muito vou terminar por falta de assunto

Um abraço

M.P.

Por essa carta pessoal, é possível explorar a presença da oralidade num gênero escrito, mostrando como essas marcas do oral são importantes para esse gênero específico, visto que constitui sua materialidade textual.

⁷ Fragmento do corpus da dissertação de Rosinete Barbosa Guedes (op. Cit.)

Na carta elaborada pelos alunos, encontramos a seguinte estrutura: informalidade⁸ e estrutura dialogada (Oi R.?), num convite à interação com R.; marcas de conhecimento partilhado ("... só fiquei triste por saber que dona Maria José..."; "...eu vi a Márcia, ela sempre estar na Escola e falei com ela sobre o filme..."). Como os interlocutores da carta conhecem Maria José, Márcia, a escola, o filme, não há necessidade de explicitar esses referentes.

Não podemos esquecer que, na vida cotidiana, a carta pessoal é escrita para interlocutores que têm um alto grau de familiaridade. No exemplo, as cartas propostas têm como interlocutores professora e aluna, sem grau de proximidade aparente. Mesmo assim, a aluna M. P. produz uma carta própria desse gênero, sem se preocupar em seguir rigidamente um modelo escolar. Por outro lado, o limite da relação entre os interlocutores pode ser percebido na finalização abrupta da carta, no trecho "vou terminar por falta de assunto". Ao que tudo indica, para a autora da carta só é possível partilhar com o interlocutor professora informações de natureza pública, visto que essa não faz parte de sua vida extra-escolar, reduzindo-se assim o leque temático.

Num último módulo, pode-se trabalhar a comparação entre a carta-reivindicatória e a carta pessoal, mostrando-se que certas marcas de informalidade, presentes na carta 1, são típicas da carta 2, e que a carta-objeto (reivindicatória) deve apresentar certa formalidade. Essa pode ser alcançada estimulando-se o apagamento da estrutura dialogada, explicitando-se os referentes no texto. Além disso, sua autoria deveria ser coletiva, o que provocaria efeito maior no interlocutor, a diretora da escola. Assim, chega-se à carta final, apresentada a seguir, que foi entregue ao seu destinatário, no caso, a diretora da escola:

Carta 3

Campina Grande, 29/10/2003

Senhora Diretora G.

⁸ A informalidade não é típica da oralidade, mas da carta pessoal, pois como sabemos há informalidade tanto em gêneros orais quanto em gêneros escritos.

Como estamos vivendo um período de mudança de diretores na escola, nós, alunos da turma Pós I do turno Noite gostariamos de fazer algumas reivindicações que são fundamentais para um melhor desenvolvimento da escola. As reinvidicações são as seguintes:

- merenda escolar todos os dias
- livro para uso dos alunos
- que os professores e alunos obedeçam o horário de chegada e saída
- Fardamento escolar
- cubram a quadra
- não permitir que os alunos fiquem na porta da sala de aula para não incomodar os que estão estudando

Esperamos que mudanças possam existir na sua gestão.

Atenciosamente

Pos I – Noite

Vale destacar que a situação real apresentada acima traz um dado ainda mais produtivo no trabalho com os gêneros na escola, que é justamente a atividade motivada por uma demanda do aluno. Diferente da proposta de Schneuwly e Dolz (2004), em que a situação comunicativa é dada previamente pelo professor, nesse caso específico, a demanda pelo gênero é do aluno. O texto produzido se insere numa prática social escolar, configurando-se numa situação real de uso efetivo da língua, com propósitos comunicativos específicos, sem qualquer marca de artificialidade ou simulação.

É claro que nem todas as situações escolares são provocadas pelo aluno, o professor é quem desempenha o papel de provocador no espaço pedagógico, fomentando situações didáticas diversificadas, mas a provocação pode surgir, como no nosso caso, do aluno, e tais momentos devem ser aproveitados, já que, mediante eles, podese vislumbrar o germinar de uma atividade escolar dialética, em que alunos e professores instigam a construção coletiva do saber.

A proposta de Schneuwly e Dolz (2004) está centrada no gênero em si e sua circulação como objeto de ensino na escola, portanto, não

enfoca especificamente o trabalho com a oralidade e a escrita. Por sua vez, Marcuschi (2001) sugere o trabalho com gêneros na escola, tendo como foco o tratamento da oralidade e da escrita.

Em seu livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*, o autor explora a retextualização como passagem de uma modalidade de língua para outra. Segundo o autor, em nossa vida cotidiana muitas vezes nos deparamos com esse processo:

nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intricada variação de registros, gêneros textuais, níveis lingüísticos e estilos. Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse, até mesmo quando produzimos as supostas citações ipsis verbis, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala em outra (MARCUSCHI, 2001, p. 48).

Quer dizer, a retextualização não é algo inventado, faz parte da nossa relação com a língua. Na sua sistematização enquanto atividade escolar, esse processo irá envolver características próprias, como veremos mais adiante. Há pelo menos quatro possibilidades de retextualização: da fala para a escrita (por exemplo: entrevista oral → entrevista escrita); da fala para a fala (por exemplo: conferência → tradução simultânea); da escrita para a fala (por exemplo: artigo científico → exposição oral); da escrita para a escrita (por exemplo: dissertação → resumo da dissertação).

Priorizando a estratégia de retextualização do texto falado para o escrito, o autor argumenta que essa atividade envolve diversas operações⁹, que vão desde a eliminação das marcas de hesitação até as reduplicações e repetições, a tentativa de pontuação próxima da norma ortográfica, a introdução de paragrafação, a reconstrução de cadeias truncadas, o encadeamento sintático, adequação estilística. A seguir, trazemos um fragmento de exemplo dado por Marcuschi (2001, p. 103), mostrando a transcrição de uma entrevista e a retextualização produzida:

_

⁹ Para uma explicação detalhada, remetemos ao livro Da fala para escrita: atividades de retextualização.

Entrevista original¹⁰

F1 depois da matemática o português talvez seja o maior problema dos alunos que terminam carregando pro resto das suas vidas uma certa briga com a gramática sobre esse assunto eu vou conversar com a professora a. d. ela que é doutoranda em lingüística por quê essa coisa da briga... que os alunos têm com a a/o português?

F2 olha a meu ver... o principa:l entrave entre o estudo da língua portuguesa nas escolas de primeiro e segundo grau... e os alunos diz basicamente referência ao método como se se trabalha... e também à concepção de língua que se é trabalhada...a língua portuguesa não é esse fenômeno éh:: homogêneo... estático... que é vinculado pela gramática normativa... e pela/infelizmente... pela maioria dos grandes professores de língua portuguesa mas observamos que a língua evolui... a língua muda... e a escola precisa mudar e evoluir pra trazer o aluno que já é um falante e um usuário da língua portuguesa... a se envolver com o estudo da língua portuguesa

Retextualização¹¹

Em entrevista a uma emissora de televisão, uma professora universitária, doutoranda em lingüística, explica que o maior entrave entre o estudo da língua portuguesa nas escolas de 1o. e 2o. grau e os alunos está basicamente relacionado ao método como se trabalha a concepção de língua que é utilizada nessas instituições (...)

Nesse fragmento de retextualização, além do apagamento das marcas de hesitação, repetição, truncamentos, são suprimidos também os turnos dos interlocutores, mas esta última operação não é obrigatória. Há retextualizações nas quais os turnos são preservados, como, por exemplo, em reportagens escritas jornalísticas, nas quais os turnos dos entrevistados são introduzidos sob a forma de citação.

¹¹ Fragmento de retextualização realizada em 1999 por uma equipe de duas prodessoras de 2º grau com curso de Letras completo.

¹⁰ Fragmento de entrevista coletada pelo NELFE (Núcleo de Estudos Lingüísticos da Fala e da Escrita) – Recife, UFPE, 1998 – Texto F037.

Pode-se perceber que essa proposta privilegia o apagamento passo a passo das marcas do tipicamente oral na passagem para o escrito, que pode ocorrer no interior de um mesmo gênero (a retextualização da entrevista oral pode apenas provocar mudanças da modalidade de oral para escrita), quanto de um gênero para outro (a entrevista oral se transforma numa reportagem escrita).

Como vimos ao longo deste artigo, diversas são as possibilidades de funcionamento dos gêneros orais e escritos dentro e fora da escola. Esta é uma realidade que não podemos negar. Cabe a nós, professores, escolher de que maneira esse objeto de ensino irá se inserir em nossa prática docente. Não podemos, no entanto, esquecer que, diferentemente do que muitos pensavam, o gênero textual não é algo intrinsecamente externo à escola. As práticas sociais escolares sempre se constituíram em eventos comunicativos variados; a aula é um exemplo disso. O nosso grande desafio é articular o que é próprio da escola e o que circula fora dela e é passível de ser analisado por/com essa escola, sem se reduzir ao meramente modelar. Este artigo traz evidências dessa possibilidade de articulação; afinal todos os dados e as propostas aqui apresentados são reais.

As relações interpessoais na produção do texto oral e escrito

Cristina Teixeira V. de Melo Maria Lúcia F. de F. Barbosa

Nos vários capítulos deste volume, afirmamos repetidamente que língua é trabalho, ou seja, é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida *interativamente* pelos indivíduos de acordo com as práticas sociais. Assim sendo, a língua só se configura e se constituí no interior dessas práticas e, paralelamente, "a propriedade da interatividade é um aspecto inerente à própria língua" (MARCUSCHI, 1999).

No entanto, como lembra Marcuschi (2004), o fato de nos constituirmos como seres interativos não exige que pratiquemos sempre e necessariamente o diálogo, entendido como trocas formais de turnos entre interlocutores¹. Interatividade e diálogo não são sinônimos e se manifestam de forma diferenciada. É possível ser interativo

O turno é o elemento constitutivo do processo interacional, pelo qual o interlocutor contribui com direito a tomar a palavra e participar da conversação. A troca de falantes pode se dar de forma que a colaboração do interlocutor é de alguma maneira solicitada, ou pode acontecer sem que sua intervenção seja diretamente requerida.

sem dialogar, mas não o contrário. Por exemplo, um ator de teatro, mesmo encenando um monólogo, interage intensamente com seu público sem que haja uma troca de turno. A interatividade é um fenômeno constitutivo e irredutível das relações interpessoais, ao passo que o diálogo é uma das muitas estratégias de efetivar a interação.

Nessa perspectiva, a interatividade tem a ver com a noção de dialogismo proposta por Mikhail Bakhtin (1992), uma natural e necessária relação com o outro. Para esse autor, falar em dialogismo não significa dizer que qualquer enunciado seja um diálogo, uma conversa face a face entre as pessoas. Segundo ele, não se deve confundir diálogo e dialogismo. O diálogo é apenas uma das formas da interação verbal. O conceito amplo que Bakhtin estabelece para a dialogia decorre de seu entendimento de que todo e qualquer discurso se organiza em função do outro: "toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro" (BAKHTIN, 1992, p. 113).

Bakhtin mostra que a orientação da palavra em função de um interlocutor tem uma importância fundamental nos estudos de linguagem, já que falar para um sujeito que pertence ao nosso mesmo grupo social não é a mesma coisa que falar para um de classe inferior ou superior. Da mesma forma, um relacionamento pessoal mais próximo ou mais distante entre os interlocutores também acarreta variações na maneira de falar. Isto é, a palavra pode sofrer mudancas em função de um interlocutor concreto. Diferentemente das noções de emissor e receptor, postuladas pela Teoria da Informação, no quadro teórico bakhtiniano, o interlocutor (ouvinte/leitor) se inscreve no texto não apenas no momento da recepção, mas no instante mesmo da produção textual. Ou seja, o interlocutor é constitutivo do próprio ato de produção de linguagem; de certa forma, ele é co-autor do texto, e não mero decodificador de mensagens. Enfim, para Bakhtin (1992, p. 123), "a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua". Como, porém, a língua é dinâmica, nem todos os textos apresentarão marcas de interatividade na mesma intensidade. Ou seja, dependendo das circunstâncias, do grau de intimidade entre os participantes, do gênero realizado, do

assunto abordado, etc., as marcas de interatividade podem aparecer em maior ou menor proporção na superfície textual.

Importante ressaltar ainda que, durante muito tempo, a interatividade foi estudada como fenômeno exclusivo da fala. No entanto, deve ficar claro que a interatividade é uma propriedade geral de todo e qualquer uso da língua, e não de uma das modalidades de uso. Ninguém escreve/fala sem ter em mente um leitor/ouvinte, o que se expressa como propriedade dialógica da linguagem.

O objetivo deste artigo é justamente mostrar como a produção do texto escrito envolve mecanismos interacionais. Partimos do princípio de que as relações entre as duas modalidades de uso da língua devem ser percebidas no *continnum* de gêneros textuais. No intuito de revelar não só as diferenças, mas também as semelhanças entre os índices de interatividade presentes em textos da fala e da escrita, analisamos, entre tantos outros gêneros possíveis, a conversação face a face, a entrevista, a carta pessoal, o diário íntimo, o blog e a carta à redação.

Mecanismos de interatividade nas relações interpessoais

Tannen (1989) enfatiza que não existe interação sem envolvimento. Para tanto, relaciona o segundo termo a uma linha de pesquisa voltada para a conversação como "produção compartilhada". Estratégias de envolvimento constituem regularidades evidenciadas na configuração das formas de expressão utilizadas pelo sujeito tanto na modalidade oral quanto na escrita. A idéia de envolvimento foi proposta inicialmente por Chafe (1985), classificando-o em três tipos:

- a) envolvimento do falante consigo mesmo (auto-envolvimento), evidenciado pela presença de pronomes de 1ª pessoa e possessivos correspondentes e referências à comunicação do processo mental do falante;
- b) envolvimento do falante com o ouvinte (relativo à dinâmica da interação com um interlocutor), ocorre mediante o emprego de pronomes de 2ª pessoa, citação do nome do ouvinte, respostas a questões formuladas pelo interlocutor, uso de

- marcadores conversacionais e expressões formulaicas² que explicitem uma situação de interação;
- c) envolvimento do falante com o assunto (um compromisso pessoal com o que está sendo contado), os marcadores do 3º tipo são constituídos por uso de vocabulário expressivo, redundâncias e exageros do falante, introdução do presente histórico, uso do discurso direto e emprego de partículas adverbiais modalizadoras.

Vejamos como esses diferentes tipos de envolvimento se manifestam no exemplo a seguir:

Exemplo 1³

Contexto: (Conversação entre duas vizinhas enquanto ambas observam, da janela do apartamento de uma delas, uma árvore que caiu sobre a fiação elétrica causando falta de energia elétrica)

- 1. A.: é uma árvore mesmo vem ver olha aqui ((localiza a árvore com a
- 2. lanterna))
- 3. B.: Ah! Eu não disse que foi aí pra traz o clarão VER:de foi dali
- 4. A.: Agora o clarão eu vi de lá...agora o barulho da árvore vi aqui
- 5. B: aonde menina?
- 6. A.: aqui muié ó a árvore arriada no muro do homem...ó o povo aqui tá
- 7. vendo o povo? ó água aqui ((localiza um canal com a lanterna))
- 8. B: [porra a árvore caiu mesmo
- 9. A.: LA:pa de árvore...eu vi aquele negócio fazer PREC RÉ RÉ RÉ
- 10. TCHUN::
- 11. B.: lascou o transformador
- 12. A.: lascou mia fia daqui/tá vendo o povo todinho aqui? ((localiza,
- 13. com a lanterna, pessoas que observam o incidente)
- 14. B.: isso vai demorar tanto pra chegar luz

² Expressões formulaicas são expressões lingüísticas prontas cujo caráter rotineiro as torna facilmente acessíveis aos falantes e ouvintes nos mais diversos contextos de uso da oralidade e da escrita. Desculpas e elogios são exemplos de expressões prontas.

³ Exemplo coletado por Barbosa em 1995.

- 15. A.: ai minha nossa...pra dormir com essas muriçocas...olha qui tá
- 16. frio aqui LA:pa de árvore
- 17. B.: tá muito arriada mesmo
- 18. A.: CA:IU sabe porquê? Qui eu tava dizendo assim
- 19. B.: porque foi um negócio muito assim muito de su/ de supetão não
- 20. foi?
- 21. A.: foi porque sabe porquê é isso? esse: esse: esse: esse: terreno aí é
- 22. muito fofo tem muitas árvores...ela vem de lá do outro lado do rio
- 23. entendeu? Desse riachinho
- 24. B.: ela caiu do outro lado de lá na beira do canal
- 25. A.: na beira do canal ó o cara ali eu quando morava no outro meu
- 26. prédio tava dando de mamar a Ce de repente vi CREC CREC
- 27. CREC TCHUN ((imita o barulho da árvore caindo))
- 28. A.: a árvore do terreno caiu eu ai meu Deus ((retrata medo com voz
- 29. de choro)) só qui caiu de lado...então isso me marcou o barulho
- de uma árvore caindo entendeu?(...)

No exemplo ilustrado, percebemos que ambas as interlocutoras utilizam alguns mecanismos próprios do envolvimento entre falantes e ouvintes. Logo no início do diálogo, percebemos que A (na linha 1) se dirige à B chamando-a para ver a árvore caída. Embora não observemos explicitamente a presença de um pronome de 2^a pessoa (tu) na fala de A, entendemos que é a B a quem ela se refere, mostrando interesse em partilhar com esta um diálogo, cujo assunto centra-se no incidente observado. Outras marcas de envolvimento, no exemplo examinado, demonstram que A mantém a interação com a sua interlocutora tratando-a com intimidade usando expressões como "mia fia". Observamos também outra estratégia de envolvimento de A em relação a B quando aquela reitera o comentário desta sobre os estragos causados pela queda da árvore por meio de uma repetição de parte do enunciado da falante. B diz que a árvore "lascou o transformador" enquanto, na linha seguinte, B repete parcialmente o enunciado de A, concordando com esta: "lascou mia fia". A repete outras vezes partes da fala de B como forma de concordar com ela. Destacamos alguns desses momentos chamando a atenção para B afirma que "ela (a árvore) caiu do outro lado de lá na beira do canal" e A reafirma prontamente com a repetição parcial, desse comentário de *B*, "na beira do canal".

No exemplo 1, verificamos que as estratégias de envolvimento de *A* afetam *B* e vice-versa. *B* utiliza também alguns mecanismos de envolvimento durante o diálogo com A. Um desses mecanismos é a intimidade na forma de tratamento utilizada por aquela em relação a esta. *A* tece comentários sobre o local em que ela própria viu o clarão gerado pela queda da árvore sobre a rede elétrica e em que ela ouviu o barulho da árvore caindo "agora o clarão eu vi de lá...agora o barulho da árvore vi aqui" e *B* intervém com a pergunta "aonde menina?". A expressão *menina* é uma forma de tratamento própria das relações em que interlocutores partilham uma relação de intimidade. À semelhança de *A*, *B* além de recorrer a formas íntimas de tratamento, busca também envolvimento por meio de repetições de partes do enunciado da interlocutora. O enunciado "tá muito *arriada* mesmo", formulado por *B*, repete parte do que *A* falou: "Aqui muié ó a árvore arriada no muro do homem".

Além das repetições e das formas íntimas de tratamento para 2ª pessoa, observamos ainda no exemplo em tela outras estratégias de envolvimento comumente utilizadas pelos falantes em relação aos ouvintes. Chamamos a atenção para a presença de evocação de imagens e detalhes nas falas de ambas as interlocutoras. Para Tannen (1989), os detalhes que normalmente são explorados pelos falantes em narrativas criam imagens, estas por sua vez criam cenas que avivam emoções e contribuem para a construção de sentidos e do envolvimento. Vemos no diálogo desenvolvido entre *A* e *B* as marcas dessas estratégias de envolvimento, quando as duas interlocutoras narram situações vividas e/ou presenciadas por elas.

Podemos notar como a falante A evoca imagens enquanto descreve a queda de uma árvore próximo a uma janela junto a qual ela estava sentada amamentando o seu filho. O relato de A evoca o barulho da árvore caindo "de repente vi CREC CREC TCHUN" e resgata também a emoção sentida por ela nesse momento — "a árvore do terreno caiu eu ai meu Deus". Essas imagens e detalhes são sinais de envolvimento e contribuem para o sentido da conversa.

B agora é quem relata para *A*, evocando imagens e detalhes. O relato de B é recheado de emoção pela forma como as imagens e os detalhes estão presentes em seu discurso. Trata-se de uma história real com elementos emocionalmente fortes como o fato de um menino ter a sua língua presa a um fio elétrico. *B* usa de forma persuasiva essa imagem, reforçando-a com o som da sua própria garganta para mostrar um fato inusitado.

Embora as conversações de forma geral apresentem marcas de interatividade, essas variam quanto às estratégias usadas para a busca de envolvimento, já que conversar em situações informais é diferente, em certos aspectos, de conversar em situações formais. Tomemos aqui o caso da entrevista que é, segundo Schneuwly e Dolz (apud HOFFNAGEL, 2002, p. 182),

uma prática de linguagem altamente padronizada, que implica expectativas normativas específicas da parte dos interlocutores, como um jogo de papéis: o entrevistador abre e fecha a entrevista, faz perguntas, suscita a palavra do outro, incita a transmissão de informações, introduz novos assuntos, orienta e re-orienta a interação; o entrevistado, uma vez que aceita a situação, é obrigado a responder e fornecer as informações pedidas.

O exemplo a seguir ilustra como em uma entrevista de televisão o envolvimento com o assunto permeia as ações lingüísticas de entrevistadores e entrevistados, levando o entrevistador a retomada de um tema, a explicações e considerações que visam não apenas aos objetivos dos participantes presentes, mas também da audiência conforme observamos em um excerto extraído de uma entrevista com Eduardo Dusek, compositor e cantor famoso, no Programa Sem Censura, exibido em 15 de abril de 1991 pela TV Cultura:

Exemplo 2

Contexto (O ator fala, entre outros assuntos, de sua experiência com o Santo Daime, segundo ele, uma planta vinda da floresta cujo poder propicia o encontro com Deus)

2. porque é uma coisa que agente não tem muita oportu-3. nidade de repente 4 Entrevistado: cer:to 5. Entrevistador 1 todo mundo tem uma certa curiosidade 6. Entrevistado: cla:ro 7. Entrevistador 2: e até não vê muita necessidade porque Dusek você parece uma pessoa TÃo energiZAda que a gente não 8. 9. acredita que você... ainda estivesse procurando não acreditava que você estivesse procurando alguma 10. coisa para colocar como eleMEN:to da sua vida de 11. salto não é Eduardo? 12. 13. Entrevistado: ((sorrindo))quando a gente começa a procurar e a gent 14. vê/ aí é que você vê que tem que:que procurar MES:mo o tempo inteiro e pro resto de sua vida ((fala algo initeligível)) 15 16. Entevistador 1: não:/que você ta fluindo energia ((initeligível)) e como é 17. que é esse negócio aquilo é:/ porque o poder alucinóge 18 no da planta foi estudado e realmente se verificou que 19. não tem nenhum problema dependente/de criar dependência mas que realmente ela tem um poder 20 alucinógeno muito grande quer dizer de:: de:: 21. 22. Entrevistado: ela tem/ você tem que pensar no Santo Daime como o in 23. VER:so de: qualquer coisa alucinógena no sentido que nós conhecemos de droga né? Justamente ele combate:: ele é 24. 25. o contrário disso ele é um processo de descoberta interior 26. muito grande e: você se: depara: com: o efeito da planta 27 você se depara com o seu Deus interior através do Deus da planta e se depara MÊS:mo ((sorrir)) é um processo 28 terapêutico neste sentido... não há quem não tome as verdades 29. 30. não comecem a aparecer a não ser que a pessoa seja... realmente/tenha problema MUI:to de canais muito 31. fechados ela tem que fazer/tem que tomar durante 32. tempo mas o :: é um processo de redescoberta de 33. religação com seus canais interiores com o Deus interior mesmo/.../ 34.

Entrevistador 1: /.../ eu quero voltar a questão da:do: Santo Daime

1.

Diferentemente das conversações espontâneas que fluem com base nas próprias relações que se estabelecem entre os falantes e no envolvimento entre estes, a conversa formal em entrevistas de televisão são contidas muitas vezes em virtude da imagem pública dos participantes, bem como das representações da audiência em relação a esses. O fato de o tema da conversa ser muito delicado por trazer à baila a questão das drogas, tendo em vista que a planta do Santo Daime é alucinógena, levou o entrevistador 1 a retomar o assunto em uma fase

posterior da entrevista. Notamos que o entrevistador 1 preocupa-se em mostrar à audiência que o Santo Daime, apesar de ser um alucinógeno, não é droga que cria dependência. Essa atitude visa não apenas a proteger a imagem pública do entrevistado, mas também a assumir um compromisso com o que está sendo dito publicamente.

A audiência do programa assume um papel importante nessa retomada do tema pelo entrevistado 1 e esse fato chega a ser explicitado por ele na linha 1 "eu quero voltar a questão do Santo Daime porque é uma questão que agente não tem muita oportunidade de repente todo mundo tem uma certa curiosidade". A expressão "todo mundo" inclui evidentemente a audiência pública.

Do ponto de vista do entrevistado, cria-se também forte envolvimento com relação ao assunto e um compromisso em relação ao que se fala. Observamos que Eduardo Dusek trata de estabelecer uma diferença entre o conceito de drogas e o do Santo Daime: "você tem que pensar no Santo Daime como o inverso de qualquer coisa que tem o efeito do alucinógeno no sentido que nós conhecemos drogas né? ele é o contrário ele é um processo interior". Como vemos o entrevistado, sob o controle do entrevistador, responde à pergunta do entrevistado e, embora não forneça informações objetivas sobre o Santo Daime, não deixa de mostrar as razões pelas quais a planta se diferencia de uma droga comum.

A polidez lingüística

As estratégias de envolvimento descritas no tópico anterior evidenciam que todo encontro social é por natureza interativo. É no espaço interacional, mediado pela linguagem e regulado por regras e normas sociais, que se fundam e se desenvolvem os processos de socialização das pessoas. Faz parte desses processos de socialização uma negociação permanente entre os pares conversacionais. Ou seja, ao falar ou escrever, os sujeitos sempre levam em consideração, mesmo que não tenham plena consciência disso, as representações sociais que têm um do outro. Assim, todo processo discursivo supõe, por parte do falante/ escritor, uma antecipação das representações do ouvinte/leitor, sobre a qual se elabora previamente o discurso.

Nesse contexto, as antecipações, as negociações visam ao estabelecimento de acordos tácitos entre os interlocutores, ou quando não, a busca de maior equanimidade dos pontos de vista adotados no curso das trocas conversacionais. Os participantes de uma conversação face a face cooperam, dessa forma, para que sua imagem pública seja mantida no curso das interações verbais.

Valendo-se do estudo de Goffman (1974) sobre a auto-imagem pública (face) construída pelos participantes na interação, Brown e Levinson (1987) distinguem dois aspectos complementares da auto-imagem construída socialmente: a face negativa e a face positiva. Esta, a positiva, reporta ao desejo, da parte dos participantes, de aprovação social e reconhecimento da face (auto-imagem); aquela, a negativa, reporta ao desejo da não imposição do outro e às reservas do território pessoal (privado).

Para os autores, há um conjunto de estratégias das quais os interlocutores lançam mão para resguardar a sua face e não arranhar a face do outro. Ou seja, na medida em que o falante não ameaça a face do ouvinte, este não ameaça a face daquele. A preservação da própria face implica que se tenha o cuidado de não ameaçar a face do outro e, nesse jogo, ao preservar a face do outro, deve-se atentar para não perder/arranhar a própria face. Nem sempre os interlocutores conseguem preservar as faces dos outros nem as suas faces. Esse fato confere à conversação um status de atividade potencialmente conflitante. Desse modo, a face é algo que pode ser perdido, mantido, enaltecido e precisa ser cuidado na conversação.

Como forma de cuidarmos das nossas faces e das faces dos nossos interlocutores, recorremos, nas conversações face a face, a rotinas de polidez lingüística cuja função é apoiar as nossas relações interpessoais. O uso dessas rotinas é importante porque promove maior envolvimento interpessoal e uma maior proximidade entre os participantes da conversação face a face (TANNEN, 1985).

Saudações, desculpas, despedidas, agradecimentos, elogios são exemplos de ações da polidez lingüística utilizados cotidianamente nas mais diferentes situações em que dois ou mais indivíduos se encontram um diante do outro. A quebra de uma dessas rotinas pode ser fonte de conflito entre os interlocutores, por isso requer, quase sempre, uma ação de reparação por parte do infrator.

A negligência ou o esquecimento dos participantes de uma conversação face a face em relação a atos como pedir desculpa, por exemplo, em situações em que a desculpa é esperada, abre sérios conflitos entre os interlocutores, levando inclusive aquele que se sente ofendido a reclamar o pedido de desculpa ao ofensor. Vemos isto no exemplo 3³:

Exemplo 3:

Contexto: (uma menina, ao jogar vídeo game, sente-se ofendida diante da atitude de sua irmã, que sem lhe pedir permissão interrompe o jogo e retira o transformador do vídeogame)

- 01. L: eu quero que peça por favor e desculpe ((L sente-se ofendida porque C retirou o transformador do videogame)
- 02. C.: por favor e desculpe ((C desculpa-se zombando de L))
- 03. L.: não! eu quero uma frase bem simbólica
- 04. C.: por favor e desculpa ((ajoelha-se zombando))

Notamos, no exemplo 3, que o conflito surgido em virtude de a ação de C interromper bruscamente a atividade realizada por L dá-se em função da quebra de uma rotina de polidez lingüística de suma importância para a preservação das faces dos interlocutores, como é caso do ato de desculpar-se. Desse modo, ações que impedem o desejo de os interlocutores serem respeitados quanto ao seu desejo de liberdade (face negativa) precisam ser reparadas com mecanismos de polidez lingüística quando colocam as relações interpessoais em risco.

Um pedido de desculpa pode ser enunciado não apenas com o objetivo de sanar uma ofensa já cometida, como também com o objetivo de prevenir um possível conflito diante de uma ofensa que será cometida ainda. Esse é caso do exemplo abaixo:

Exemplo 4:

Contexto: (Durante um almoço de confraternização entre amigos, um menino, filhos dos anfitriões, desculpa-se

³ Doravante, para o gênero conversação face a face, serão utilizados exemplos de elogios e respostas e também de desculpas extraídos de Barbosa (1995, 2000).

diante de uma menina, demonstrando ânsia em servir-se antecipadamente)

 B.: desculpe...mas eu vou passar à sua frente ((desculpa-se antes de cometer a infração))

02. C.: ((silêncio))

Com esse exemplo, observamos um pedido de desculpa cuja função é prevenir uma ofensa que seria gerada por um ato intrusivo, de invasão do espaço físico do outro. É nessa perspectiva que falamos do "cuidar das faces", ou seja, de preservar a territorialidade do outro.

A preservação das faces dos interlocutores requer cumplicidade, reconhecimento do desejo que os indivíduos têm de ser respeitados quanto à imagem que desejam para si. É nesse sentido que outras rotinas de polidez lingüística são utilizadas cotidianamente nas interações face a face com o objetivo de sustentar as relações interpessoais.

Passamos agora a uma rotina intensamente utilizada nas interações cotidianas com o objetivo de envolver e aproximar os interlocutores nas conversações face a face. Trata-se da ação de elogiar. A princípio podemos considerar a ação de elogiar como estratégia de polidez positiva, visto que contribui para elevar a auto-estima dos indivíduos, porque enaltece a imagem que esses desejam para si. O elogio é muito utilizado em conversações informais e são produzidos de forma compartilhada pelos interlocutores. Nesses contextos, observamos, mais uma vez, o que Tannen (1989) chama de "envolvimento com produção compartilhada". É essa informalidade própria das relações entre íntimos que possibilita a troca intensa de elogios nas mais diversas situações do cotidiano.

Em situações nas quais os falantes partilham um nível alto de intimidade, às vezes, o elogio é recebido com gratidão, como se fora um presente. De fato, os desejos das faces são atendidos não apenas com presentes tangíveis, como também com uma manifestação calorosa como o elogio. O ato de elogiar em algum sentido é realizado como um presente do falante para o ouvinte, ao realizar o desejo deste de ser reconhecido e aprovado quanto à sua auto-imagem. Vejamos isso no exemplo a seguir:

Exemplo 5:

Contexto: (Um amigo elogia a aparência física da amiga)

01. A: você ta uma gata

02. B: ô que coisa boa ô que elogio...eu com 30 anos...((sorrir))

Observando a resposta a esse elogio, percebemos uma aceitação explícita dele. O elogio agrada tanto a B que ela o agradece como se tivesse recebendo um presente de fato. Certamente o elogio acima corresponde às expectativas da destinatária de ser avaliada de forma positiva em relação à sua auto-imagem.

Paradoxalmente, apesar de o elogio ser a princípio um mecanismo da polidez positiva com um papel importante no envolvimento e na aproximação interacionais, quase sempre é discordado pelos destinatários. A maioria dos recebedores de elogios age de forma contrária a observada na resposta ao elogio do exemplo 5.

O fato é que o elogio é também fonte de ameaça às faces dos interlocutores. Isso se dá porque a aceitação do elogio, em nossa cultura, viola uma regra da própria polidez lingüística cujo princípio dita a necessidade de evitar auto-elogios nas conversações face a face. Essa é a regra da modéstia a qual os falantes devem obedecer quando se encontram um diante do outro. Nas situações informais, o envolvimento e a proximidade entre os falantes possibilitam manifestações espontâneas para evitar os elogios, como forma de o destinatário se distanciar do auto-elogio. A ação de evitar o elogio pode ser amenizada por meio de mecanismos da polidez lingüística como a moderação do próprio elogio. Expressões lingüísticas que evitam uma discordância em relação ao elogio, bem como expressam modéstia por parte de destinatários têm a função de moderar elogios, conforme vemos no exemplo abaixo:

Exemplo 6:

Contexto:

(Menina prova diante de sua irmã um biquíni recém-comprado)

01. F. é TÃ:o bonitinho L.

02. L. é bem mocinha

O exemplo 6 mostra que, apesar de o elogio ter sido utilizado com o objetivo de aprovar a escolha de um biquíni por parte da informante, essa não o aceita abertamente como o fez a destinatária do elogio ilustrado no exemplo 5, mas também não discorda. Percebemos também que o elogio é previsível dentro de situações em que pessoas expõem objetos comprados diante de outros, sobretudo roupas ou acessórios, que integram a aparência física do interlocutor. A ausência do elogio nessas condições frustraria L, no seu desejo de ser aprovada e reconhecida quanto a sua escolha. O elogio reconhece, assim, o seu bom gosto, mas por ser formulado de forma exagerada (polidez positiva), constrange a destinatária obrigando-a a não aceitá-lo de forma direta. Ela modera o elogio (linha 2) propondo uma avaliação mais modesta. Desse modo, a moderação permite a concordância indireta com o elogio, consistindo numa expressão de modéstia, além de preservar a face negativa do proferidor porque não discorda completamente do elogio proferido por ele. Note-se que o trabalho das faces depende da capacidade dos participantes para sinalizar e compreender pistas do discurso. Essas pistas são estratégias do discurso, que contribuem para a construção dos sentidos do que os falantes falam para os ouvintes (GUMPERZ, 1982).

No elogio "é $T\tilde{A}$:o bonitinho L " e na resposta "é bem mocinha", a ênfase entonacional em $T\tilde{A}$:o é que funciona como uma pista do discurso a ser reconhecida por uma ouvinte consciente do que representa o elogio proferido naquele contexto. A destinatária na sua resposta contrapõe o exagero do elogio com o termo bem, que sinaliza, dentro do contexto do elogio, a sua intenção em moderar o elogio recebido.

Algumas diferenças no funcionamento e organização dos elogios podem ser vistas em conversações formais. Consideremos assim que a informalidade versus a formalidade da situação em que se desenvolve a conversação acarreta modos diferentes de responder aos elogios.

Após a análise dos mecanismos de polidez lingüística presentes em elogios e respostas a elogios em situações informais, discutimos agora sobre um gênero conversacional formal que é a entrevista de televisão. Não é difícil compreendermos que a entrevista é um gênero da oralidade utilizado em grande escala em situações formais, como a

entrevista para um emprego, a entrevista para a seleção para curso de pós-graduação, a entrevista médica, etc.

Sabemos que dialogar em situações formais é diferente de dialogar em uma conversação informal espontânea. Uma entrevista em televisão, por exemplo, envolve um grau tão alto de risco às faces dos interlocutores a ponto de levá-los a seguir algumas regras de respostas a elogios peculiares à situação de formalidade. Observando respostas a elogios de artistas famosos, percebemos que eles advertem os entrevistados quanto à necessidade de amenizarem os elogios que se destinam à sua auto-imagem. Essas advertências resultam da alta exposição das faces dos entrevistados cuja presença em programas de ampla divulgação requer cuidado maior com as faces. O exemplo 7 ilustra a forma como um artista famoso faz restrição a um elogio destinado ao seu talento profissional:

Exemplo 7

Contexto:

(Entrevistadora elogia o entrevistado como diretor e escritor de comédia)

- Entrevistador: você é um ator como já disse o maior comediógrafo brasileiro
- 02. Entrevistado: obrigado precisa ter muito cuidado com isto

Não há dúvidas de que a intenção do entrevistado acima é aceitar o elogio, porém não pode fazê-lo de forma aberta por estar sendo alvo das atenções da audiência pública que o assiste. A advertência, que se segue à aceitação do elogio, compreende um mecanismo de polidez lingüística para uma expressão de modéstia como amenizar uma avaliação demasiadamente enaltecedora: "O maior comediante brasileiro".

Reiteramos que as rotinas de polidez sustentam as relações interpessoais. Analisamos aqui duas delas, a desculpa e o elogio em conversações face a face. Não podemos, porém, esquecer que a produção do texto escrito é também tributária da necessidade de se recorrer a mecanismos da polidez lingüística. Como veremos a seguir, a produção de gêneros escritos também é influenciada por exigências das relações interpessoais.

Do oral para o escrito, marcas de interatividade nos textos escritos

Com relação às marcas de interatividade nos textos escritos, inicialmente, falaremos na carta pessoal. À moda bakhtiniana, podemos dizer que a carta pessoal é elaborada para ir ao encontro de uma resposta. Nesse sentido, a troca de missivas promove o caráter dialogal desse gênero: cada evento da carta lembra parte de um diálogo; mediante as trocas de correspondência, os papéis de remetente e destinatário vão-se encadeando alternadamente num movimento que se assemelha aos grandes turnos de uma interlocução.

Além dos movimentos de idas e vindas, vários são os índices que evidenciam o caráter dialogal da interação epistolar na superfície textual. Segundo Marcuschi (1999), os indícios de interatividade são construídos por aquelas expressões ou formas lingüísticas que apontam explicitamente a inter-ação entre o escrevente e o seu leitor. Marcuschi classifica os indícios de interatividade em quatro tipos: (i) Indício de orientação diretiva para um interlocutor determinado, (ii) Indícios de oferta de orientação e seletividade, (iii) Indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento, (iv) Indícios de premonição face a leitores definidos. Veremos alguns desses indícios funcionando nos exemplos selecionados a seguir. O exemplo 8 corresponde a trechos de uma carta enviada por Clarice Lispector a Fernando Sabino⁴.

Berna, 8 de fevereiro 1947.

- 1. Fernando,
- 2. quando recebi sua carta datada de 15 de dezembro, gostei tanto, respon-
- 3. di logo... e depois não sei onde a guardei, não achei mais. Foi pena,
- 4. porque eu estava no ponto máximo de entusiasmo pelo aprendiz de
- 5. Feiticeiro e pelas coisas que você diz a respeito da necessidade de
- 6. desmoralizar nossa própria necessidade de escrever. Continuo inteira-
- 7. mente entusiasmada e verdadeiramente grata por coisas que você diz e
- 8. que me inspiram muito. Só que na outra carta eu demonstrava isso com

⁴ As cartas de Clarice Lispector a Fernando Sabino analisadas neste artigo foram publicadas no livro *Cartas perto do coração* (2001), que reúne a troca de correspondência entre esses dois escritores.

- 9. palavras imediatas e agora sou levada por um horrível espírito de sínte-
- 10. se a resumir. (...)
- 11. 9 de fevereiro várias coisas aconteceram de ontem para hoje: mudei a
- 12. fita da máquina, mas parece que dá no mesmo; (...)
- 13. Heleninha como vai? Tem escrito? E Eliana? Vocês estão contentes em
- 14. viver em N.Y.? Eu cessei de me interrogar sobre se estou ou não conten-
- 15. te de viver na Suíça. Cheguei à conclusão que não importa viver aqui ou
- 16. ali, ou se não importa estar ou não contente. Ambos. Escreva logo!
- 17. Estou com saudade de suas cartas. Abraços para vocês.
- 18. Clarice (...)
- 19. Araújo, numa carta a Maury, falou sobre Kafka. Num momento de
- 20. entusiasmo escrevi para ele uma carta sobre Kafka, "em verdade" muito
- 21. pedante. Coisa que tem me feito não pensar muito na carta... Me des-
- 22. culpe junto dele, se você tiver ocasião, pois você me conhece e ele não.
- 23. Fernando, você já pode escrever para meu novo endereço:
- 24. Fulana de Tal
- 25. (de la Légation du Brésil)
- 26. GERECHTIGKEITSGASSE, 48
- 27. Berna

De acordo com Marcuschi (1999), os índices de orientação diretiva para um interlocutor determinado dizem respeito aos marcadores interacionais ou discursivos diretos que referenciam as relações imediatas do escrevente com o seu leitor, geralmente se materializam em estratégias discursivas que se projetam em primeira (e segunda) pessoa, no tempo e no espaço do "agora" e do "aqui". No exemplo 8, esses índices se fazem presentes quando Clarice usa o vocativo (linha 2 – "Fernando"), acusa o recebimento de carta de Sabino (linha 3 – "quando recebi sua carta datada de 15 de dezembro"), anuncia a escrita da resposta (linha 3 – "respondi logo"), solicita respostas do seu interlocutor a uma série de perguntas que faz (linha 12 – "Heleninha como vai? Tem escrito? E Eliana? Vocês estão contentes em viver em N.Y.?") e, por fim, de forma imperativa, convoca-o a assumir o turno (linha 15 – "Escreva logo!").

Os indícios de oferta de orientação e seletividade relacionamse com a utilização de dêiticos textuais, notas de rodapé, etc., estruturas que orientam a atenção dos leitores em relação ao conteúdo da mensagem (MARCUSCHI, op. cit). As DTs servem para apontar, de maneira indicial, os elementos maiores ou menores do co-texto, com o objetivo de focalizar neles a atenção do leitor. Em (8), o anúncio do novo endereço de Clarice, na linha 21, funciona de maneira dêitica. Da mesma forma, Clarice faz uso de elementos dêiticos quando registra, linha 10, a mudança temporal relativa ao momento de escrita da carta ("9 de fevereiro – várias coisas aconteceram de ontem para hoje").

Ainda seguindo orientação de Marcuschi (op. cit.), nos *indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento*, o escrevente, supondo determinada "bagagem" cognitiva do leitor, acaba deixando marcas lingüísticas que evidenciam as suas suposições, ou seja, elementos textuais que remetem ao conhecimento partilhado entre os interlocutores. Por exemplo, quando diz, nas linhas 7 e 8, "Continuo inteiramente entusiasmada e verdadeiramente grata por coisas que você diz e que me inspiram muito", Clarice se refere as declarações, fatos, notícias presentes em cartas anteriores.

Falaremos dos *indícios de premonição face a leitores definidos* mais adiante, quando analisarmos o exemplo 15. Até este momento, esperamos que esteja ficando clara a relação entre as marcas de interatividade e a noção de envolvimento. De acordo com Marcuschi (1999), os indícios de interatividade revelam que o escrevente age na suposição de um envolvimento multiorientado, ou seja, envolve-se (a) com seu interlocutor, (b) com seu tema, (c) consigo mesmo e (d) com práticas sociais específicas.

Como a carta é um gênero textual através do qual as pessoas constroem e consolidam relacionamentos, o interesse maior de quem escreve não é noticiar fatos (embora os fatos, os relatos do dia-a-dia apareçam comumente nas cartas pessoais), mas interagir com o outro, manter um diálogo com o interlocutor, fazê-lo falar de si à medida que quem escreve também fala de si e se expõe. Nesse sentido, no geral, recursos de auto-envolvimento e envolvimento com o leitor se fazem mais presentes nas cartas pessoais do que o envolvimento com o assunto. Vejamos, abaixo, um exemplo em que Clarice deixa claro para seu interlocutor, Fernando Sabino, o fato de a carta ser um meio através do qual se busca bem mais um contato com o destinatário do que um local de relato de notícias (grifos nossos).

Exemplo 9

- Washington, 25 de outubro 1954
- Alô Fernando,
- 3. estou escrevendo pra você mas tamBém não tenho nada o que dizer.
- 4. Acho que é assim que pouco a pouco os velhos honestos terminam por
- 5. não dizer nada. Mas o engraçado é que não tendo absolutamente o que
- 6. dizer, dá uma vontade enorme de dizer. O quê? Quando não tenho o que
- 7. dizer, fico com vontade de "passar a limpo" tudo ou então de "apagar
- 8. tudo" e recomeçar, recomeçar a não ter o que dizer. Ou então viro
- 9. criança e minha vontade seria depender inteiramente de outra pessoa e
- 10. esperar dela todos os ensinamentos. Ou então viro mãe e me preparo
- 11. toda para dizer grave: as coisas são assim e assim, meu filho. Preparo-
- 12. me bem grave, tenho o gesto maternal de começar a informar e na hora
- 13. de abrir a boca não tenho o que dizer, viro de novo ignorante e em vez
- 14. de dizer o discurso, imploro, por favor, diga! E assim é que, por não ter
- 15. absolutamente nada o que dizer, até livro já escrevi, e você também.
- 16. Até que a dignidade do silêncio venha, o que é frase muito bonitinha e
- 17. me emociona civicamente.
- 18. Se você responder esta carta com outra onde você também não saiba o
- 19 que dizer, vai parecer aquele jogo que você certamente já brincou um
- 20. dia: o jogo de "vamos ver quem pisca antes", quem agüenta mais tempo
- 21. ficar com os olhos bem abertos. Quem piscar é castigado. Humildemen-
- 22, te, informo que sempre pisquei antes, tenho longo passado a piscar.
- 23. Pois se agora mesmo estou quase piscando! Não seja preguiçoso,
- 24. Fernando, e me escreva, mesmo que nada tenha a me informar. Não
- 25. sou exigente, quero carta apenas. Também para lhe escrever de vez em
- 26. quando e mandar para você a minha amizade. Abraço da
- 27. Clarice
- 28. Como o maior tato e savoir-faire, informo-lhe que deve existir à venda
- 29. nas boas casas do gênero algum "manual de perfeito correspondente" e
- 30, que ajuda muito nas missivas sobretudo quando não se tem o que dizer.

Na carta acima, além da presença do vocativo ("Alô Fernando"), as marcas de interatividade também podem ser percebidas quando Clarice faz comparações ou analogias a fim de estabelecer aproximação de dois campos semânticos não necessariamente semelhantes ("Se você responder esta carta com outra onde você também não saiba o que dizer, vai parecer aquele jogo que você certamente já brincou um dia: o jogo de "vamos ver quem pisca antes", quem agüenta mais tempo ficar com os olhos bem abertos."); ou quando usa de recur-

sos metafóricos para causar um efeito de sentido especial no interlocutor ("estou escrevendo pra você mas também não tenho nada o que dizer. Acho que é assim que pouco a pouco os velhos honestos terminam por não dizer nada.")

Ainda em relação ao exemplo 9, o pedido de Clarice para que seu correspondente escreva-lhe, mesmo que "nada tenha a informar", como já dissemos, deixa claro que a função primordial da carta, que é manter contato com o interlocutor, ir em busca de uma resposta. De fato, o ato de não escrever, de não responder a uma carta sugere a violação de uma norma sedimentada pelas práticas comunicativas desse gênero. Nesse contexto, o destinatário mais do que o direito à resposta tem a obrigação de assumir o papel de remetente ou escrevente no próximo evento.

No exemplo 10, abaixo, Clarice deixa explícita a sua insatisfação com Sabino por este não cumprir o acordo pressuposto pela condição mesma da atividade de (cor)respondência ("Seria muito bom começar a carta dizendo: foi ótimo receber carta sua. Como não é o caso, começarei assim: não foi ótimo não receber carta sua."). Ao ver-se relegada ao papel de alguém que escreve, mas não tem resposta, a escritora dirige uma pergunta direta ao seu interlocutor, induzindo-o a responder à missiva ("Acho que vou obrigar de algum modo você a me responder porque vou lhe perguntar se você acha possível eu escrever para a Manchete...; – "Quando eu receber resposta a esta carta, vou ficar um pouco ofendida pois só fazendo uma pergunta de interesse ignóbil e pessoal é que você achará necessário responder."). No exemplo 10, é interessante notar também as modalizações efetuadas pela autora, a fim de amenizar o ato de ameaça de face que realiza, ou seja, o de exigir de seu interlocutor uma resposta ("Mas não faz mal, o tempo não se conta em dias, conta-se em anos – e notícias podem chegar.").

Exemplo 10

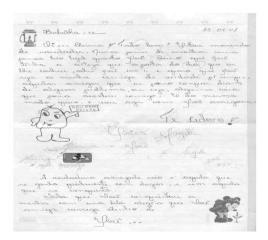
- 1. Washington, 28 de julho 1953, terça-feira
- Fernando.
- 3. Seria muito bom começar a carta dizendo: foi ótimo receber carta sua.
- 4. Como não é o caso, começarei assim: não foi ótimo não receber carta
- 5. sua. Mas não faz mal, o tempo não se conta em dias, conta-se em anos
- 6. e notícias podem chegar. [...]

- 7. Acho que vou obrigar de algum modo você a me responder porque vou
- 8. lhe perguntar se você acha possível eu escrever para a Manchete uma
- 9. espécie de 'bilhete dos E.E.U.U., [...]
- 10. Quando eu receber resposta a esta carta, vou ficar um pouco ofendida
- 11. pois só fazendo uma pergunta de interesse ignóbil e pessoal é que você
- 12. achará necessário responder. Um abraço grande para você, Fernando.
- 13. E saudades da
- 14. Clarice

A informalidade das cartas

Por ser um meio através do qual remetente e destinatário mantém entre si contato afetivo, íntimo, fundado nas relações de parentesco e amizade, a carta é um gênero que se reveste de um tom descontraído e informal, como a conversa espontânea. Obviamente, o tom de maior informalidade ou formalidade vai depender do grau de intimidade dos interlocutores, faixa etária, assunto abordado etc.

Os jovens quando escrevem buscam acentuar um contato pautado na descontração, na espontaneidade, na intimidade/proximidade. Para tanto, fazem uso de uma série de estratégias que podem ser consideradas marcas de interatividade. Nos exemplos FIG 11, 12 e 13, respectivamente uma *carta*, uma *página de um diário tradicional* (escrito no suporte papel) e um *blog* (diário digital *on-line*), podemos observar as semelhanças das marcas de interatividades nesses três gêneros:





(Exemplo 11) – Carta de Adolescente (frente e verso)



(Exemplo 12) – Página de diário íntimo

(Exemplo 13) - blog

- 1. Ontem eu assisti o filme "De repente 30", até que ele
- 2. é legalzinhu,
- 3. hum... dá pra assistir, ops... é possível assistir sem
- 4. "dá".... hehehe =) A minha prova foi bem tranquila,
- 5. eu a fiz só na manha, fui bem zen, foi muito boa! Tive
- 6. treino sai arranhada no meu braço, eu odeio quando
- 7. isso acontece, mas fazer o quê, não é mesmo? O treino
- 8. até que foi legal... o fods é que não dá pra nós render



- 9. algo, pq, só treinamos nas quintas e nos sábados, daí mano já sabe, né?
- 10. Hoje é o niver da minha vó materna, cara eu nem sei se vai dá pra eu
- 11. ir lá, mais pra tudo se tem um jeito! eu tenho que ir ao shops de manhã,
- 12. para comprar uma mochila pra mim, sabe como é... Eu emprestei a
- 13. minha, quer dizer, eu dei de presente para uma pessoa muito especial,
- 14. então vou ter que providenciar uma pra mim, logo, logo... Senão como
- 15. eu vou guardar o meu kit sobrevivência dos finais de semanas! Hehehe
- 16. Já calculei tudinhu! Bem, eu ja mi vou! Tô cansada, com fome e com
- 17. sono, tô blogando hoje de teimosa! Hauhauauhahuahu eu não resisto é
- Sollo, to ologando hoje de lemosa. Hadiladadilandila en hao resisto e
- 18. mais forte do que eu! Tenham uma ótima sexta feira! Ah, e não se
- 19. esqueçam de comentar no meu blog e de votar, é claro! Fui!

Nos exemplos acima, o caráter de informalidade do discurso fica evidenciado: (a) pela presença de onomatopéias - Hum; ops; hehehe; Hauhauauhahuahu; (b) pela presença de gírias - zen, legal; mano; niver; cara; tô blogando; (c) pelo uso de abreviaturas e formas gramaticais e lexicais reduzidas - pra (para); pq (porque); $n\acute{e}$ ($n\~{a}o$ \acute{e} ?); $v\acute{o}$ ($av\acute{o}$), to (estou), p/ (para; c/ (com), $\~{n}$ ($n\~{a}o$); (c) pelo léxico constituído de palavras de uso mais corriqueiro - amigona; (d) pelas alterações intencionais na grafia de palavras - legalzinhu (legalzinho); o fods (o foda); shops (shopping); tudinhu (tudinho); (e) pela junção de letras, símbolos e desenhos para formar palavras e expressões - + rápido possível (mais rápido possível), legal D+ (legal demais), legal pra kct (legal para cassete!), kubana-can, não vai ter + (não vai ter mais); por + (por mais), eu queria ir p/a praia; fazer compras e muito + (muito mais); (f) pelo uso de multisemioses (presença de figuras, desenhos, escrita feita a margem do papel, etc). Todos esses aspectos apontam para as semelhanças das marcas de interatividade nas cartas, nos diários e nos *blogs* escritos por jovens.

Já abordamos bastante a carta pessoal, agora vale a pena comentar dos diários íntimos tradicionais e dos *blogs*. Tanto os diários como os *blogs* funcionam como um local onde o escrevente registra relatos do dia-a-dia, confissões, comentários, informações, emoções, dúvidas, questionamentos, conhecimentos, dicas, e toda sorte de coisas. O suporte (em papel ou em ambiente virtual) influencia de

forma capital a diferenciação entre o *blog* e os antigos diários. Por exemplo, só no blog podemos anexar material sonoro à página. O diário tradicional permite, no máximo, inserir figuras, fotos, desenhos aos relatos, como vimos no exemplo 12.

Outro fator de diferenciação entre o diário e o *blog* é o caráter hipertextual deste último. Para Catherine F. Smith (1994, p. 267) "o hipertexto, incluindo a hipermídia, é uma tecnologia para definir unidades de informação significativas (nós) e produzir interconexões significativas entre elas. Nós e *links* são as competências definidoras do hipertexto." Para a autora, são justamente as possibilidades de interconectar porções textuais (os nós) mediante seleções feitas com interconectores (links) que dão ao hipertexto sua especificidade. Como um recurso que reestrutura a maneira como o texto é disposto na tela do computador, o hipertexto abre a possibilidade de se inserir links na página e assim conectar entre si inúmeros arquivos, sites, homepages e diversos outros tipos de documento disponibilizados na rede. De fato, dificilmente se encontra um blog sem *links*. Isso porque o *link* é um mecanismo funcional e prático de se remeter diretamente a outros assuntos ou de apresentar informações sobre as quais se pretende falar.

Ainda podemos afirmar que o blog assume de maneira marcada o discurso de um outro no seu interior, seja pela presença dos links, seja pelo fato dos posts (mensagens de responsabilidade do autor) serem seguidos pelos comentários dos visitantes do blog. É comum os leitores/navegadores deixarem sua opinião sobre as mensagens postadas ou sobre qualquer outra coisa, já que o espaço é aberto. Esse aspecto é extremamente relevante, pois observa-se claramente que a estrutura textual do blog é toda fundamentada no diálogo, entendido como troca de turnos. Assim, a prática do diarismo, historicamente de cunho privado, publiciza-se e ganha um novo status com o blog. Bakhtin (1992) já falava na "transmutação" dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro criando novos. O exemplo 14, abaixo, deixa entrever o diálogo travado no interior do blog. Luana, administradora do blog O segredo é amar, em resposta ao comentário de um visitante, defende a estética visual do seu produto (grifos nossos).

Exemplo 14

1. Enviado por <u>Luana</u> às 17:10:27. [6]



- 2. Hoje, em um dos comentários disseram que o meu blog era bem clás-
- 3. sico. Como assim clássico? Meu blog reflete o meu estilo. Talvez ele
- 4. seja mesmo. Se ser clássico é não ser cheio gifs e coisas brilhantes, eu
- 5. sou clássica. Meu antigo blog era vermelho demais, e eu só podia
- 6. escrever em vermelho e preto. Isso me irritava muito.
- 7. Na minha opinião, meu blog é bonito, delicado e espaçoso. O problema
- 8. de ser delicado é ser sem graça. Se eu quisesse assim tinha escolhido
- 9. um modelo com uma caneta e um caderno em cima escrito "meu diá-
- 10. rio", e nos tons marrom, creme e bege.
- 11. Mas o que mais gosto nele é poder dizer que fui eu que fiz!!!

12. Eu amo isso.

Esse caráter dialógico do *blog*, que permite ao interlocutor registrar no interior do *blog* de outro a sua presença, é propiciado pelos recursos técnicos do suporte, que, por sua vez, põe em relevo o aspecto da interatividade, umas das principais características dos gêneros abrigados na internet. O fato de ser interativo, como frisado anteriormente, influencia fortemente a maneira como o conteúdo do *blog* é construído.

Para finalizar este tópico, falaremos da carta à redação, gênero textual característico do domínio jornalístico voltado para publicização de opiniões do leitor sobre determinada matéria publicada em jornal ou revista. Diferentemente da carta pessoal, onde, como vimos, prevalecem marcas de auto-envolvimento e de envolvimento com o leitor, na carta à redação se sobressai o envolvimento com o assunto. Isso ocorre porque o objetivo maior do autor de cartas à redação é expor sua opinião a respeito de algum fato noticiado por determinado jornal ou revista, e não criar laços de amizade com o seu interlocutor, no caso, o editor do veículo de comunicação ou o público leitor. A carta à redação tem uma audiência genérica. Nesse caso, a interatividade vem menos marcada na própria textualidade. Não se verifica uma diretividade concreta com o leitor, já que ele é desenhado de forma genérica, e o interesse deste pela leitura da carta é simplesmente suposto.

Uma consequência sugestiva, decorrente da idéia acima exposta, é uma nova visão nas relações fala-escrita no aspecto da formalidade-

informalidade. Segundo observa Marcuschi (1999), na posição aqui defendida fica implícito que formalidade (questão de estilo) não necessariamente acarreta distanciamento do interlocutor, nem elimina automaticamente as marcas de interatividade. É assim que um dos textos mais formais, como a carta à redação, apresenta marcas de interatividade específicas.

No exemplo 15, abaixo, fica clara a proeminência que o envolvimento com o assunto ganha na carta à redação. Nessa perspectiva, os *indícios de premonição face a leitores definidos* é o mecanismo dialógico com que o escrevente envolve o seu leitor explicitamente na construção do argumento. De acordo com Marcuschi (1999, p. 7-8), são variados seus modos de aparição; às vezes, constituem uma coordenada de formas lingüísticas que constrói um todo, contendo: (i) a proposta ou declaração de intenções de uma tese; (ii) defesa ou explicitação da proposição; (iii) antevisão de objeções (reconhecimento de alternativas); (iv) resposta às objeções (justificação de determinada posição). E são justamente estratégias como essa que o autor da carta abaixo põe em cena.

Nesta carta, o leitor da Folha de S. Paulo coloca-se contra a tese do antropólogo Luiz Mott sobre a possível homossexualidade de Zumbi dos Palmares. Em maio de 1995, aproveitando a data de comemoração dos 300 anos do fim do Quilombo dos Palmares, Mott, que na época ocupava o cargo de presidente do Grupo *Gay* da Bahia, resolveu publicar, em jornais de Salvador e de São Paulo, um artigo intitulado "Era Zumbi homossexual?". A estratégia de Mott de rememorar a tese sobre a homossexualidade de Zumbi justamente no momento em que o movimento negro comemorava os 300 anos da morte do herói dos Quilombos funcionou muito bem. Ele conseguiu chamar a atenção para o preconceito que os homossexuais sofrem no País e, mais do que isso, gerou uma polêmica que ninguém esperava: deu início a uma disputa acirrada entre homossexuais e militantes do movimento negro, cada grupo reivindicando para si a imagem do líder africano. É essa disputa que vemos materializada na carta abaixo.

Exemplo 15

- 1. Venho desmentir, como africano que sou e oriundo da tribo dos jagas, a
- 2. mesma da qual Zumbi é descendente, as calúnias e difamações infunda-
- 3. das, que estão sendo atiradas contra Zumbi, na medida em que tudo que

- 4. se sabe sobre Palmares foi contado pela boca dos inimigos da liberdade.
- 5. Para se ter uma idéia da nobre origem de N'Zumbi Ganga, é preciso que
- 6. saibam que os jagas, tribo banto que dominou o Centro Norte de Angola
- 7. à época de Zumbi, que foi a maior resistência contra a escravatura, cujos
- 8. líderes máximos foram o rei N'Gola Kiloanges Kassamba que deu
- 9. origem ao samba e sua filha e sucessora rainha N'Zimga Bandi, eram
- 10. guerreiros por excelência, polígamos declarados. O homossexualismo
- 11. não tinha nenhum sentido para eles e era visto como uma agressão total
- 12. à natureza humana, já que na África se tem por costume obrigatório o
- 13. homem ter esposa como companheira e não outro homem. Essa prática
- 14. sexual degenerada entrou na África por meio da colonização européia
- 15. decadente, que, junto com a escravização física e mental do povo africa-
- 16. no, impôs às almas fracas seus hábitos imundos, não sendo porém
- 17. aceitos pela maioria. Venho, assim, desafiar publicamente o antropólo-
- 17. accitos pela maioria. Venno, assim, desariai puoneamente o antropolo-
- 18. go e gay baiano Luiz Mott a um debate público, para que ele apresente
- $19. \ \$ as provas concretas das acusações em pauta. Como ex-combatente pela
- 20. libertação de Angola e representante ativo da cultura angolana, na qua-
- 21. lidade de artista plástico, exijo desse aventureiro muita atenção e res-
- 22. peito pelo povo angolano, porque somos conscientes dos nossos direi-
- 23. tos e sempre lutamos pela dignidade humana.". Filipe Salvador, RJ.
- 24. (carta publicada no Jornal Folha de S. Paulo em 1995)

No exemplo 15, logo no início da carta o autor busca desqualificar a tese sobre a suposta homossexualidade de Zumbi, chamando-a de mentirosa (linhas 1 a 4 – "Venho desmentir, (...) as calúnias e difamações infundadas, que estão sendo atiradas contra Zumbi, na medida em que tudo que se sabe sobre Palmares foi contado pela boca dos inimigos da liberdade.") e, paralelamente, objetiva qualificar seu discurso ao enaltecer a si próprio como alguém que merece crédito (linhas 1 e 2 – "... como africano que sou e oriundo da tribo dos jagas, a mesma da qual Zumbi é descendente.", linhas 20 a 22 – "Como ex-combatente pela libertação de Angola e representante ativo da cultura angolana, na qualidade de artista plástico, exijo...") . O homossexualismo é condenado pelo autor da carta e, em conseqüência, também a hipótese da homossexualidade de Zumbi (linhas 10 a 17 – "eram guerreiros por excelência, polígamos declarados. O homossexualismo não tinha nenhum sentido para eles e era visto como uma agressão total à natureza humana, já que na África se tem por costume obrigatório o homem ter esposa como companheira e não outro

homem. Essa *prática sexual degenerada* entrou na África por meio da colonização européia decadente, que, junto com a escravização física e mental do povo africano, impôs às almas fracas seus *hábitos imundos*, não sendo porém aceitos pela maioria."). Ao atribuir a Luiz Mott as nomeações de antropólogo e *gay* baiano, o autor da carta objetiva construir uma identidade negativa para Mott. Todos esses movimentos focalizam a argumentação a favor ou contra a tese sobre a homossexualidade de Zumbi, colocando em relevo o mecanismo de interatividade classificado por Marcuschi (1999) como indícios de premonição face a leitores definidos.

Propostas de trabalho no contexto escolar

Considerando que uma parte significativa das nossas conversações se apóia em necessidades interacionais, pessoais e sociais, partilhadas no curso de trocas verbais, muitas vezes nos perguntamos como os professores poderiam ajudar aos alunos a tomar consciência das especificidades do texto conversacional? Como os professores poderiam contribuir para os aprendizes perceberem que a conversação é uma atividade construída conjuntamente com base em estratégias de interatividade?

É claro que um trabalho voltado para a preservação das faces em textos conversacionais, por exemplo, faz-se necessário não apenas para um redimensionamento nas relações professor-aluno, como também nas relações aluno-aluno e nas relações sociais mais amplas dos discentes.

Pensamos que a escola seja um lugar, além da família, em que a conversação pudesse ser objeto de consideração, discussão e, sobretudo, de socialização. Como todos os demais gêneros que permeiam as relações sociais, o texto conversacional pode ser tratado como prática social e pode ser objeto de ensino-aprendizagem (SCH-NEUWLY e DOLZ, 2004; BRONCKART, 1999).

Não se trata, porém, de ensinar a falar, uma vez que, ao chegar à escola, as crianças já falam – e como falam!, mas, sim, de criar oportunidades para que os alunos observem o funcionamento dos textos conversacionais e sejam capazes de explicitar os seus princípios e as suas funções, a fim de que saibam utilizá-los de forma competente nas mais diversas situações sociocomunicativas.

Entre as crianças, é freqüente o uso de ações impeditivas (BAR-BOSA, 2000; BEZERRA, 1994). Esse fato é compreensível porque falta-lhes ainda certo domínio das regras e normas que regem as interações entre adultos. Desse modo, seria interessante que a escola partisse das próprias interações dos alunos, em sala de aula, e passasse a refletir sobre as possibilidades de evitar que um ato impeditivo como o realizado por *A*, no exemplo 3, se constitua em um insulto para o interlocutor. Retomando o exemplo 4, vemos que atos impeditivos podem ser atenuados por meio de um pedido de desculpa que antecipa a reparação da ofensa.

Nesse sentido, uma atividade organizada em torno da explicitação, pelas próprias crianças, de regras necessárias ao convívio social seria interessante. Considerando que todos os grupos de indivíduos em uma sociedade partilham tacitamente um conjunto de regras que regem as suas relações sociais e que as crianças são socializadas para o uso dessas regras, seria produtivo que a escola criasse situações em que os alunos, por meio de discussões entre si, explicitassem algumas regras indispensáveis à harmonia das suas relações em sala de aula. Em geral as crianças lidam muito com regras de jogos, sendo assim, já têm conhecimentos acerca da importância de seguir normas em atividades compartilhadas. Uma atividade com regras de convivência social é um trabalho de linguagem, de reflexão sobre o funcionamento de ações lingüísticas que se encadeiam no discurso. Essa reflexão mediada pelos professores pode dar-se no sentido de situar os aprendizes em relação a expectativas das faces tanto no sentido de respeito à imagem de cada indivíduo como o respeito à autonomia dos outros.

A explicitação de regras que previnem e evitam ameaças entre as crianças, por exemplo, poderia revelar quais ações seriam classificadas como insultos e quais regras seriam consideradas na prevenção das ofensas geradas por tais insultos. Contudo, para se evitar uma lista de regras que não façam sentido para a vida dos alunos, é preciso fazê-los refletir sobre as possíveis violações das normas explicitadas por eles próprios. Se as regras de convivência social existem para ser usadas, precisamos entender também o porquê de elas serem violadas às vezes. Assim, compreenderemos não só os motivos de sua criação, mas também que elas não são invioláveis.

Um cuidado necessário com essa explicitação das regras de convivência é levar as crianças a perceber que não existem receitas prontas

a ser utilizadas por qualquer pessoa, em qualquer momento. Para prevenir ofensas, por exemplo, existem fórmulas verbais como "desculpe", "me desculpe", "desculpa", mas, dependendo da gravidade da ofensa e de quem seja o interlocutor, as desculpas podem ser antecipadas, conforme observamos no exemplo 4. Supomos outros contextos em que as desculpas nem sequer são formuladas verbalmente, e sim manifestas através de gestos não verbais, como o olhar, o sorriso, por exemplo.

O importante no trabalho com a reflexão e a explicitação das regras para o convívio entre as crianças é ver que o sentido de ações como o pedido de desculpa é mostrar para o outro que a interação pode prosseguir, sem grandes ameaças. Ações pontuais presentes na conversação como elogiar e pedir desculpas, assim como as estratégias de envolvimento como repetições, evocação de imagens e explicitação de detalhes, permeiam a conversação como um todo e são marcas de interatividade cuja função é assegurar a harmonia nas relações interpessoais.

Ressaltamos a importância de as atividades voltadas para a observação das marcas de interatividade na produção do texto oral partirem de exemplos concretos. É importante que os alunos tenham a oportunidade de, por meio de gravações em áudio e em vídeo, observar o funcionamento de conversações, como a ilustrada no exemplo 1. Com base em textos conversacionais gravados, eles verão e/ou ouvirão as diferentes ações partilhadas pelos interlocutores. Atentos a conversas, eles poderão analisar o porquê das marcas de envolvimento presentes na fala dos interlocutores. Palavras, expressões, assuntos, repetições, ações como elogiar e pedir desculpas, presentes no texto conversacional, não são escolhas aleatórias, mas, sim, decisões conjuntas permeadas por regras conversacionais e sociais.

Agora, voltemos à atenção para o trabalho com marcas de interatividade em textos escritos. Logo de saída, é necessário salientar para o aluno que a presença dessas marcas não é um indício de presença da fala na escrita, mas de uma projeção da escrita dimensionada para determinada audiência. Como afirma Marcuschi (1999), os indícios de interatividade na escrita são, sobretudo, uma marca do escrevente a respeito de sua relação com a língua. Portanto, mais do que simples presença de estratégias de textualização típicas da fala nos processos

de textualização da escrita, essas marcas são um aspecto central do processamento lingüístico de modo geral. Assim, é possível imaginar que o processamento textual (como movimento de produção e recepção de texto numa perspectiva cognitiva) tem muito de comum na fala e na escrita. Tudo leva a crer que a interatividade é um aspecto que diz respeito não tanto às modalidades de uso da língua, mas à relação do escrevente/falante com a língua. Esse aspecto estando claro, podemos passar para algumas propostas de atividade de observação de índices de interatividade em textos escritos na sala de aula.

Com relação à manifestação de índices de interatividade na modalidade escrita, da língua, como foi mostrado aqui, pode-se investir num estudo comparativo entre a carta pessoal e a carta à redação. Nesse caso, vale apontar para o elevado índice de estratégias de auto-envolvimento e de envolvimento com o leitor presentes na carta pessoal, tendo em vista ser esse um gênero em que os interlocutores buscam criar e consolidar relacionamentos falando de si e mostrando-se interessados em conhecer o outro. Já com relação à carta à redação, o envolvimento com o assunto é o fator que se sobressai, pois, nesse espaço textual, o escrevente objetiva reafirmar ou se contrapor a uma notícia, relato ou opinião veiculada em um jornal ou uma revista. Tendo isso em mente, caberia ao professor propor ao aluno que encontrasse, na superfície textual, as marcas gramaticais e discursivas que apontam para as diferentes formas de envolvimento num gênero e em outro.

Com relação às cartas pessoais, é interessante que o professor consiga trabalhar com um material produzido pelos próprios alunos, ou seja, cartas reais que eles tenham trocado com amigos e parentes. Da mesma forma, é produtivo trabalhar com cartas à redação retiradas de publicações de interesse do público jovem, como as revistas de comportamento voltadas para o segmento feminino juvenil, as revistas sobre música, automóveis, esportes, etc.

Se o professor quiser continuar trabalhando com a diversidade de cartas existentes, pode sugerir um estudo comparativo entre as diferentes cartas que circulam na esfera pública (carta pessoal, carta à redação, carta dos leitores, carta ofício, carta aberta, carta circular, memorando, carta de referência, carta comercial e carta de cobrança) para perceber, em função do propósito sociocomunicativo, o perfil

dos interlocutores, o assunto tratado e as marcas de envolvimento preponderantes em cada gênero, bem como o aparecimento de maior ou menor indício de interatividade na superfície textual.

Para retomar os dois outros gêneros da escrita analisados aqui, os diários tradicionais e os *blogs*, o professor pode mostrar como a adoção de um novo suporte, com suas especificidades técnicas, tornou a escrita do *blog* essencialmente hipertextual e interativa. Isso mudou radicalmente a prática do antigo diarismo. O que antes era uma prática solitária passou a ser construída tomando como modelo-base a estrutura do diálogo, as trocas interativas. Como foi visto, o que era antes restrito à esfera privada passa a ser publicizado, pois, diferentemente do diário tradicional, que é algo de circulação limitada, o *blog* é um ambiente discursivo de partilhamento de experiências. Os blogueiros expõem suas experiências, mas também demonstram interesse de estar em constante contato com as experiências do outro.

Ao final, devemos reiterar a idéia de que marcas ou indícios que evidenciam atos de interatividade estão presentes tanto na fala quanto na escrita e sugerem relação direta e intencional do produtor do discurso com o suposto interlocutor. Essa relação se manifesta como um tipo de envolvimento interpessoal e pode apresentar-se de diferentes formas, com intensidade variada nos diversos gêneros textuais. Quanto a isso, vale ressaltar que o produtor do texto sempre projeta um interlocutor para seu discurso. Os diversos gêneros textuais distinguem-se em boa medida pelo tipo de interlocutor projetado. Nesse sentido, é hoje consensual a idéia de que o destinatário é um aspecto central na construção de qualquer texto. Ao se propor a trabalhar com os indícios de interatividade na produção do texto oral e escrito, a escola estaria dando um passo no sentido de contribuir para estimular o debate sistemático entre as duas modalidades da língua.

Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita

Angela Paiva Dionisio

Quando usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais. Seguindo Bazerman (1997, 2004), estamos tomando gêneros como tipos de enunciado que estão associados a um tipo de situação retórica e que "estão associados com os tipos de atividades que as pessoas dizem, fazem e pensam como partes dos enunciados. [...] Desta forma, em algum momento, em uma interação, em um enunciado, muitas coisas são delimitadas em pacotes tipicamente reconhecíveis" (1997, p. 14).

Como gêneros "não são apenas formas", mas "quadros de ações sociais" (BAZERMAN, 1997, p. 9), investigar gêneros associados às formas visuais dessas ações sociais, resultantes das infinitas possibilidades de orquestração entre imagem e palavra, significa também recorrer à apresentação visual do gênero como recurso de identificação, ou seja, de reconhecimento psicossocial.

Ao participarmos de uma interação oral, na sua mais primitiva forma (uma conversa espontânea) ou em uma forma mais sofisticada

mediada por recursos da tecnologia (bate-papo virtual), estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações, etc.

Em todas as situações comunicativas, usamos os nossos sistemas de conhecimentos para orquestrar, da forma mais harmônica possível, todos os recursos verbais (escritos ou orais) e os recursos visuais (estáticos ou dinâmicos) existentes nas interações comunicativas em que estamos inseridos. Assim, referimo-nos à multimodalidade discursiva como um traço constitutivo a todos os gêneros textuais escritos e orais. Conseqüentemente, recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, no processamento dos gêneros textuais.

Este capítulo se dedica à análise da apresentação material (visual e auditiva) de textos orais e escritos.

A multimodalidade discursiva na atividade oral

Quando falamos, usamos não só a voz mas também o corpo, pois fazemos gestos, maneios de cabeça, entoações que podem sinalizar uma pergunta, uma crítica, um elogio, por exemplo. Se uma amiga me pergunta se eu gostei do novo corte de cabelo dela e eu respondo: lindo. Se digo a palavra *lindo* com *um sorriso no canto da boca ou balançando negativamente a cabeça*, certamente a minha opinião não será um elogio, e sim uma crítica, uma vez que palavra e gestos funcionam juntos na construção de sentido do meu enunciado. Isso significa dizer que a fala é multimodal, visto que se realiza através de recursos verbais (a palavra *lindo* e recursos visuais (um sorriso no canto da boca, balançando relativamente a cabeça). Ou seja, dois modos de construção da informação foram envolvidos nesse ato de fala.

Observemos duas narrativas conversacionais produzidas numa comunidade rural paraibana, extraída de Dionisio (1998, p. 20-23).

Apresentamos, na versão A, as transcrições sem os gestos realizados pela narradora e, na versão B, inserimos as informações gestuais.

```
(01): Versão A (versão com apagamento de algumas informações da
     pesquisadora-transcritora)
323. M21
            [heim Diomá? aí engraçado foi o ê: foi essa ... eu vinha lá de
324
            dento com a faca ... mai [Jandi/
325. M02
            lo cabelo cheji de totó
326. M21
            sim: "mai Jandira eu vô dizê a Anja agora que ela vai apanhá a
327.
            profissão de madrinha agora mermo"... aí quano eu cheguei na
328.
            sa/ quano eu dou ascara na porta [ ...
329. M02
            [e sorrino e gritano ((
                                                   )) e limpano a faca na
                   ... e ela PRA ...
            mão
330
331.
            ((
                                   ))
332.
            ((todos riem))
333. M17
            e ela tava ali ... num tava nem ligano
334. M02
            mai desgraçô Dinda mermo
335.
     (02): Versão A (versão com apagamento de algumas informações da
     pesquisadora-transcritora)
            (...) aí a mulé veii de Campina dana: Denise
129.
            Γ
                  1
130. M02
            aí cade subi a ladera ... arente ficô olhano ela butava o carro ... o
             carro ... descia logo novinha na hora tinha feito ... e butava nada
131.
             ... aí: sabe quantas nega e nego chegô lá? ((risos))uns tinta e
132.
             cinco ... quando chegô pra impurrá o carro poi levarô o carro
133.
             quaji na mão pia o ôi da mulé ...
134
135.
            ((
136.
            ((todos riem bastante)) aí a felicidade que ela
             conhecia eu ... MUIto...
137.
```

Certamente, os que estão lendo este capítulo e não conhecem essas narrativas, terão lacunas no processamento textual de ambas as narrativas, visto que apenas a transcrição dos recursos verbais não se faz suficiente para a construção de um sentido mais global do fato narrado. O apagamento das informações da pesquisadora-transcritora recai exatamente na transcrição de gestos. Dessa forma, o humor que

138.

parece haver, uma vez que todos os interlocutores riem muito, em ambas as narrativas, não pode ser percebido. A incompletude na compreensão decorre, portanto, da ausência de informações oriundas de outro modo de representação do conhecimento, ou seja, do modo pictorial. Aspectos verbais e pictoriais se complementam de tal forma nessas narrativas que a ausência de um deles, mesmo sendo o de menor incidência, afeta a unidade global do texto. Vejamos agora essas duas narrativas com as informações captadas dos gestos, ou seja, a linguagem verbal a serviço da retextualizção da linguagem visual:

(01): Versão B

```
M21
             [heim Diomá? aí engraçado foi o ê: foi essa ... eu vinha lá de
323.
             dento com a faca ... mai [Jandi/
324. M02
                                     lo cabelo cheji de totó
325. M21
             sim: "mai Jandira eu vô dizê a Anja agora que ela vai apanhá a
326.
             profissão de madrinha agora mermo"... aí quano eu cheguei na
327
             sa/ quano eu dou as cara na porta [ ...
328. M02
                                               [e sorrino e gritano (( M21
329.
             começa a sorrir)) e limpano a faca na
330.
             mão ... e ela PRA ... ((posiciona as duas mãos em frente ao
331.
             rosto, formando um retângulo com os dedos polegares e indi-
332
             cadores, imitando uma máquina fotográfica.)) ((todos riem)
333. M17 e ela tava ali ... num tava nem ligano
334. M02 mai desgraçô Dinda mermo
335.
     (02): Versão B
     M02 (...) aí a mulé veii de Campina dana: Denise
129.
             Γ
                  1
130. M02
                   aí cade subi a ladera ... arente ficô olhano ela butava o carro
             ... o carro ... descia logo novinha na hora tinha feito ... e butava
131.
             nada ... aí: sabe quantas nega e nego chegô lá? ((risos))uns tinta
132.
133.
             e cinco ... quando chegô pra impurrá o carro poi levarô o carro
             quaji na mão pia o ôi da mulé ...
134.
135.
             ((M02 junta os dedos indicadores e os dois polegares for
136.
             mando um círculo)) ((todos riem bastante)) aí a felicidade que
              ela conhecia eu ... MUIto...
137.
```

Na narrativa 01, a apresentação de traços físicos (cabelo cheii de totó) e de aspectos comportamentais (vinha lá de dento com a faca; e sorrino e gritano e limpano a faca na mão) gradativamente criam uma expectativa de que algo inesperado vai acontecer. Somamse a esses recursos criadores da imagem da personagem principal, a velocidade da voz de uma das narradoras (M02), que contribui significativamente para essa expectativa, e a pausa ocorrida após a següência (e limpano a faca na mão) que favorece ao clima de suspense. A atribuição de sentido à realização lingüística do desfecho (e ela **PRA...**), onomatopéia indicando o barulho do click da máquina fotográfica, só ocorre em parceria com a realização do gesto ((posiciona as duas mãos em frente ao rosto, formando um retângulo com os dedos polegares e indicadores, imitando uma máquina fotográfica.)). Em outras palavras, a narradora M02, ao descrever os detalhes (cabelo cheii de totó, e sorrino e gritano e limpano a faca na mão...) por ela visualizados, para os demais interlocutores, fornece detalhes que permitem a criação da imagem de M21, no momento da fotografia.

Na narrativa 02, as emoções da personagem (Dona Denise) foram representadas pela narradora, concomitantemente, por uma expressão lingüística "pia o ôi da mulé" e por um elemento cinésico – o gesto ((M02 junta os dedos indicadores e os dois polegares formando um círculo)) – caracterizando o espanto da personagem, face à ação dos moradores de carregar o seu carro ladeira acima praticamente nas mãos.

No processamento do texto oral, expressões faciais, entoações específicas, um sorriso, um olhar ou um maneio de cabeça corroboram com a construção do sentido do enunciado lingüístico que está sendo proferido, ou ainda, podem substituir um enunciado lingüístico no processo interacional face a face. As conversas espontâneas que construímos cotidianamente estão repletas dessa mistura do verbal e do não-verbal. Steinberg (1988: 03) sistematiza os recursos não-verbais normalmente empregados pelos falantes de dada língua numa conversa em:

- a) paralinguagem: sons emitidos pelo aparelho fonador, mas que não fazem parte do sistema sonoro da língua usada;
- b) cinésica: movimentos do corpo como gestos, postura, expressão facial, olhar e riso;
- c) proxêmica: a distância mantida entre os interlocutores;

- d) tacêsica: o uso de toques durante a interação;
- e) silêncio: a ausência de construções lingüísticas e de recursos da paralinguagem.

Steinberg (1988: 05) diz que a paralinguagem é "uma espécie de modificação do aparelho fonador, ou mesmo a ausência de atividade desse aparelho, incluindo nesse âmbito todos os sons e ruídos nãolingüísticos, tais como assobios, sons onomatopaicos, altura exagerada". Quanto aos gestos, os audíveis estão no campo da paralinguagem, enquanto os visuais podem ser analisados no âmbito da cinésica.0 Os atos paralingüísticos e cinésicos (cf. STEINBERG, 1988, p. 7-8) desempenham funções variadas no curso da interação e, de acordo com essas funções, podem ser classificados como lexicais (episódios não-verbais com significado próprio, com "Shhh" para indicar "fique quieto".), descritivos ("suplementam o significado do diálogo através dos ouvidos e dos olhos"), reforcadores ("reforçam ou enfatizam o ato verbal"), *embelezadores* (movimenta-se o corpo todo para realcar a fala) e *acidentais* (aqueles que ocorrem por acaso, sem uma função semântica). Dessa forma, a interação verbal se encontra estruturada em uma estrutura tríplice - linguagem, paralinguagem e cinésica- (STEINBERG, 1988, p. 16), exigindo dessa forma dos analistas da oralidade uma postura interdisciplinar, uma vez que esses elementos estruturam a sociedade e são por ela estruturados.

Vejamos alguns fragmentos de conversas espontâneas, examinando a inter-relação entre atos lingüísticos, paralingüísticos e cinésicos e verificando algumas seqüências em que esses atos co-ocorrem:

a) indicações de pessoas e de objetos presentes no momento da interação:

 $(03)^{1}$

H03 é ... o tempo num dá ... pá chegá ... melhorô muito ... aqui tá melhorado muito ... num tem nem compara ... eu saí daqui uma época ... eu era garoto assim ... assim ((aponta para uma menina com aproximadamente 8 anos)) () uns dei zano ...

¹ Os exemplos de (03), (04) , (08) e (09) foram extraídos de Dionisio (1998).

(04)

M03 certas coisas ... eu digo peraí ... tinha uma bacia conforme essa aqui ((pega numa bacia plástica que está próxima e mostra)) uma bacia... de loiça ... eu meiei aqui assim ((demarca na bacia o nível da água colocada na época)) eu butei água ... e

Fragmento extraído de (01) do capítulo 7:

(05)

- 8. A.: LA:pa de árvore...eu vi aquele negócio fazer PREC RÉ RÉ RÉ
- 9. TCHUN::
- 10. B.: lascou o transformador
- 11. A.: lascou mia fia daqui/tá vendo o povo todinho aqui? ((localiza,
- 12. com a lanterna, pessoas que observam o incidente))

b) realização de gestos e/ou sons:

Fragmento extraído de (01) do capítulo 7:

(06)

- 23. A.: na beira do canal ó o cara ali eu quando morava no outro meu
- 24. prédio tava dando de mamar a Ce de repente vi CREC CREC
- 25. CREC TCHUN ((imita o barulho da árvore caindo))
- 26. A.: a árvore do terreno caiu eu ai meu Deus ((retrata medo com voz
- 27. de choro)) só qui caiu de lado...então isso me marcou o barulho
- 28. de uma árvore caindo entendeu?

Fragmento extraído de (03) do capítulo 7:

(07)

- 01. L.: não! eu quero uma frase bem simbólica
- 02. C.: por favor e desculpa ((ajoelha-se zombando))

(08)

- 497. P01 como é mermo? de onde é a terra do senhô e pra onde é?
- 498. H05 tá veno aquele ((aponta para vários coqueiros ao seu lado
- 499. *direito*)) esse pé de coco que tem ali?
- 500. P01 esse grande? [esse maior? ((aponta par a o mais alto))

- 501. H05 [hum? ... sim esse maió
- 502. [... esse junto do pequeninin lá ... é
- 503. P01 [sim tô vendo
- 504. H05 do maió pra CÁ é meu [...] pra lá
- 505. P01 [sim]
- 506. H05 ((aponta para frente)) aqui [... nessa nessa mandioquinha
- 507. P01 [do lado esquerdo?
- 508. H05 que tem aí nessa roça ...

(09)

- $23. \quad M03 \quad \quad e$ eu eu tava morava aqui na dona Mocinha ... ali naquela vage
- 24. dela ... digo oxi ... e aquilo ligero assim tum tum tum ... e eu
- 25. espiei ... eu digo eu num tive medo de

Os recursos visuais e sonoros que acompanham o lingüístico na atividade de fala são retextualizados na escrita, como acontece, por exemplo, nos textos escritos de peças teatrais e roteiros de filmes, como se vê no fragmento abaixo extraído do roteiro de Central do Brasil (1998, p. 22). A súplica e a emoção transmitidas nas falas de Ana e a impaciência e a ironia nas falas de Dora, obviamente, não podem ser reconstituidas no exemplo (10), visto o fragmento analisado apresentar apenas os enunciados escritos e algumas cenas do filme (Sugerimos que o leitor assista a esse trecho do filme). Mas, sem dúvidas, esses mesmos sentimentos podem ser observados nos olhares e na posição das cabeças das referidas personagens.

(10) Cenas de Central do Brasil

Ana: (cont.) (suplicante)

A senhora que tem experiência... Que que eu falo agora pra ele?

Dora: (impaciente)

Como é que eu vou saber, minha senhora?

Ana: Me dá uma força, minha senhora...

Dora: Escuta, por que você não pensa melhor e volta outro dia...





Ana: (interrompendo)

A verdade é que eu ainda gosto muito dele,

viu...



Com ar de supremo enfado, Dora começa a ditar enquanto escreve.

Dora: (irônica)

Jesus, sinto muito a tua falta. Me dói acor-

dar e não ter você ao meu lado.

(...)

Ana: (emocionada)

Isso, isso!





A multimodalidade discursiva na atividade escrita

Van Leeuwen (2004, p. 7-8), retomando texto já mencionado em Kress e Van Leeuwen (1996), utiliza um pôster de recrutamento Kitchener para mostrar como três modos de representação se integram estilisticamente: *desenho, palavra e tipografia*. Em (11), a imagem do dedo indicador apontando para o leitor do cartaz, o olhar sério dirigido ao leitor, o uniforme e o bigode militares simbolizam autoridade; o uso da segunda (*you*) e a terceira (*your country*) pessoas do discurso, a lexicalização do requerimento (*need*) e do sujeito requeredor (*country*) e a impressão tipográfica da palavra *YOU* mais forte e mais densa em relação às demais palavras, realizam um ato comunicativo multimodal.

Observe-se que todos os gêneros textuais escritos são multimodais, mas nem todos os gêneros visuais são multimodais. O pôster de Recrutamento Kitchener é multimodal, como já afirmamos, mas o retrato do Lorde Kitchener (12) não é multimodal, já que se constitui apenas de uma forma de representação, que é a fotografia do militar. A força do olhar de Kitchener dirigido ao interlocutor no retrato se

mantém na representação da imagem no cartaz, recebendo reforço gestual (dedo apontado para o leitor) e verbal (o termo YOU em destaque tipográfico).







(11) Pôster de Recrutamento Kitchener

Retrato do Lorde Kitchener

Uma análise de gêneros apenas visuais como a fotografia envolve aspectos semióticos. Por exemplo, uma cena registrada numa foto informa muito ao leitor sobre o contexto situacional. Em (13), a fotografia revela um ato de cortejo, de reverência, em nossa sociedade. A cena se constitui do personagem Pateta cumprimentando uma jovem senhorita com um beijo na mão: a posição elevada do braço e da mão da menina, bem como a postura recuada do corpo sinalizam a aceitação do ato com reserva, como condiz a uma cândida senhorita; a posição inclinada da cabeça do Pateta, a posição das mãos e a forma como segura a



(13) Cena na Disneilândia, Califórnia, 2004

mão da menina condizem com a formalidade do ato, marcando o envolvimento de ambos os personagens no ato comunicativo que se desenvolve no instante em que a câmera fotográfica captou a interação. Não se tem um gênero multimodal obviamente, visto que ocorre apenas um modo de representação da informação, o pictorial.

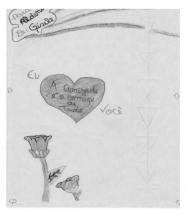
Para Wysocki (2004, p. 124), "quando você olhar pela primeira vez uma página ou a página de um site, você inicialmente entende suas funções e seus propósitos porque tal página segue as convenções visuais de um gênero." Vejamos alguns exemplos:

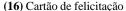




(14) Carta

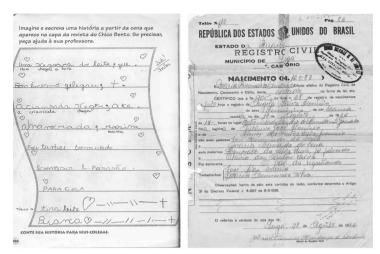
(15) Capa de revista







(17) Envelope



(18) Exercício escolar

(19) Certidão de nascimento

Facilmente identificaremos os gêneros escritos aqui reproduzidos. A disposição gráfica, ou seja, "o retrato" dos textos sinalizam sua identificação. A força visual do texto escrito permite que se reconheça o gênero mesmo que não tenhamos o domínio da língua em que está escrito.

Ao observarmos o exemplo (20), certamente identificaremos o gênero apesar do não domínio da língua no qual está escrito. Não me refiro apenas à presença das fotografias, mas, sim, à disposição gráfico-espacial do texto na tela do computador. Associaremos ao nosso conhecimento de jornal impresso, a disposição em colunas; a presença de fotos junto a trechos verbais; a utilização de cores diferentes, por exemplo (i) a cor preta para porções maiores de textos que parecem equivaler aos *lides*, (ii) a cor azul das letras ao lado das fotografias parece ser responsáveis pela identificação dos títulos; a formação da página com uma faixa azul no alto da página contendo a sigla BBC + PERSIAN.com, remete o leitor a construção de endereços eletrônicos: .com. Não resta dúvida de que se trata de uma página de jornal virtual.

Em (21), alguns recursos gráfico-espaciais do texto, tais como (i) um bloco de informações em destaque ao lado de uma fotografia (apenas uma pessoa), (ii) a organização do texto em blocos com destaque

para as perguntas, (iii) a organização das perguntas por números e por colunas, (iv) a disposição de um bloco de texto abaixo de cada pergunta, são algumas pistas visuais que remetem o leitor ao gênero entrevista escrita.



(20) Página virtual de jornal

REIKO KAWAKITA, - translator & interpreter

通訳、翻訳者:河北 玲子

訳のスキルは、ほとんど全ての多国籍企 Interpretation skills are highly prized by all 業で高く評価されるものです。 通訳者の major multinational firms. 日常は? 厳しいこの仕事で、どんな難 What is the daily work routine like? What 題を日々こなしているのか? 現在マツダ株式会社にて、アメリカ人重 demanding work? 役付きの通訳を務める河北さんにお話し We had a chat with Ms. Kawakita, who

ぞご覧下さい。

challenges have to be met daily in this

をうかがうことが出来ましたので、どう works side by side with a senior American executive of Mazda Motor Corporation.



通訳になったきっかけは?

もともと学生時代からアルバイトで翻訳 をしていて、イギリスの大学院でも翻訳 を勉強しました。その後日本に帰って来て、 翻訳を中心とした仕事をしていました。 しかし、私はおしゃべりで話し好きな人 なので、書き言葉でなく話し言葉におい 掛け橋になりたいと思い、通訳の勉強を 始めました。

現在のレベルに達するまでの

まず最初に通訳ガイドという試験の勉強 をし、ガイドの資格をとりましたが、あ まり仕事がなかったので、会議通訳に転 向したのです。普通は先に勉強をしてか ら仕事を頂くのですが、私の場合は、先 に仕事を頂いてしまったので、実際に仕 日によって違います。会議があまりない と外国人の仕事の仕方であるとか、文化

てイヤホンを付け、マイクを通して通訳 代します。 するというものです。

什事の内容は、涌訳のみ、翻 訳のみ、両方?

現在、翻訳と通訳と両方を、私のオフィ スのもう一人の通訳の人と協力して行っ 業関係の専門用語に未だ不慣れなため、 ています。マツダでのここ最近2-3ヵ月 用語がわからなくて文章の流れが見えな の傾向では、翻訳が60%、通訳が40%位で、い時があることです。また、社内通訳と ての、文化と文化、とか、言葉と言葉の その細かい内訳は、翻訳の日英が80% (して訳す話の内容に、今までの経緯、バ らいで、英日が20%ぐらい、そして通訳 ックグラウンドが隠れていることが多く は日英が60%、英日が40%ぐらいだと思 て分かりにくいということもあります。 います。こういう比率になるのは、マツ 例えば、国際会議でのスピーチを通訳す ダの場合、ほとんどの会議が日本語で行 る場合、たいていきちんと起承転結があ われ、ほとんどの書類が日本語で書かれる話を話してくれると思いますが、社内 ているからだと思います。恐らく一般的 の会議はそうではなく、起承も転結もな にこの比率は、その会社の公用語が何語 くて突然結論がきたりするのでとても訳 であるかによって変わると思います。

オフィスでの典型的な一日

仕事で一番難しいと感じるこ とはなんですか?

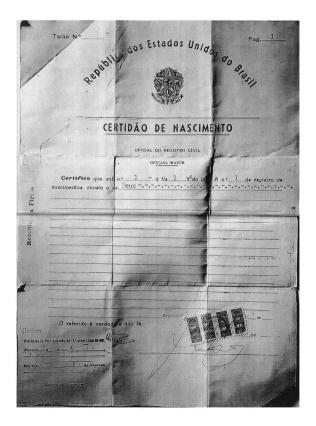
マツダで働く上での難しさというのは、 まず、車業界の専門用語とか、販売、営 しづらいのです。

それに加え、今まで経験上で、一番難し いのは、言葉は表面的で、単に言葉その ものは機械的に訳せたとしても、日本人

(21) Entrevista escrita

Como "os gêneros são espaços familiares para onde vamos para criar uma ação comunicativa inteligível uns com os outros e são os guias que usamos para explorar o não-familiar" (BAZERMAN, 1997, p. 19), o escritor pode jogar com uma variedade de formas em diferentes situações sociais e com diferentes objetivos. As formas visuais dessas ações sociais, resultantes das infinitas possibilidades de orquestração entre imagem e palavra, surpreendem o leitor, agradando-o ou não. Os meios de comunicação de massa escritos e a literatura são dois espaços sociais de grande produtividade para a experimentação de arranjos visuais. Como exemplos da literatura, basta pensarmos nos poemas concretos.

Um exemplo muito interessante que despista o leitor da identificação do gênero tomando como referência apenas a disposição visual consiste na propaganda comemorativa dos 30 anos da revista Contigo (exemplo 22). Numa primeira olhada, vemos um gênero que nos é bastante familiar: uma certidão de nascimento.



(22) Propaganda

A presença do brasão do Brasil, do selos de autenticação do documento, dos termos técnicos (Talão Nº..., Certidão de Nascimento, Oficial do Registro Civil, O referido é verdade e dou fé, entre outros), da aparência velha do papel (cor amarela, com marcas fortes de dobras) são fortes indícios das convenções visuais do gênero certidão de nascimento. Ao observamos, porém, mais atentamente, verificaremos que há enorme espaço com apenas linhas, onde deveriam estar as informações sobre os pais e os avós do cidadão que estava sendo registrado, bem como a assinatura das testemunhas. Comparando com o exemplo (19), essa certidão de nascimento carece de informações fundamentais como o nome da mãe e o do oficial de registro civil, por exemplo. Percebemos então que o gênero certidão de nascimento foi o espaço familiar para a construção desse outro que nos é não-familiar até o momento da leitura. Ao verificarmos que é a certidão de nascimento de Deus, constatamos que, por trás da elaboração dessa propaganda, está o dito popular de que *Deus é Brasileiro*. O documento/propaganda mostra que esse é o registro número 1 emitido no Brasil.

Ao concebermos os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas de pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela de computador. Na matéria sobre a extinção de animais no Brasil, a revista *Galileu*, de fevereiro de 2003, dispõe o título em posição de declínio da esquerda para a direita, sinalizando a diminuição na quantidade de algumas espécies de animais (exemplo 23). O termo mais forte semanticamente no título da matéria é "extinção", o qual está tipograficamente mais denso em relação às demais palavras. Está escrito, porém, na posição horizontal, não mais em declínio, simbolizando a estabelicidade e, em



(23) Páginas duplas (Revista *Galileu*, fevereiro de 2003)

alguns poucos casos, a não-mortalidade de algumas espécies. A foto da Ariranha-azul tomando as páginas duplas se justifica por ser essa espécie uma das dez que hoje só se reproduzem em cativeiro. O fundo em preto reforça a noção de mortalidade, por ser a cor preta representativa do luto, da morte em nossa cultura.

Este mesmo tema havia sido abordado pela revista *SuperInte-ressante*, em dezembro de 1994, como matéria de capa. A *SuperInte-ressante* se caracteriza como uma revista de divulgação científica, pois "o termo 'divulgação científica' deve ser entendido como a difusão de informações científicas e tecnológicas para o público em geral (especialistas e não-especialistas)", afirma Gomes (2002, p. 120).

A construção da manchete, em (24), é muito interessante, pois o texto verbal "Extinta? EU?" (modificador + pronome pessoal) sinaliza a fala do personagem da imagem: a onça pintada. Há uma integração perfeita entre as formas verbal e pictorial, uma vez que o modificador extinta é usado de forma interrogativa e se referindo ao próprio emissor EU?, ou seja, a própria onça põe em xeque dados científicos acerca do seu desaparecimento. A disposição gráfica da manchete no meio do rosto do animal, o peso dado à palavra EU e ao sinal de interrrogação ? juntamente com olhar do animal encarando os leitores, asseguram um contato forte, olho no olho, como numa interação face a face.



(24) - Capa da Superinteressante, dezembro de 1994

Um aspecto que gostaríamos de destacar para finalizar este item consiste na relação imagem e jornalismo científico. A edição de janeiro de 1997 da *SuperInteressante*, exemplo (25), traz o tema *cosméticos* como assunto de capa. Por não ser um tópico, tradicionalmente, considerado *científico*, para manter o perfil da revista de abordar científicamente as matérias apresentadas e para cumprir com a função jornalística de divulgação imediata dos fatos, o tom de cientificidade é dado na montagem da capa tanto no plano verbal (*manchete*, *lide*) como no pictorial (*fotografia* e *gráfico*).



(25) Capa da SuperInteressante, janeiro de 1997

Na manchete nominal – *Cosméticos Científicos* – e no *lide* – *Agora a beleza virou assunto de cientistas* –, o qualificador científicos e o verbo indicador de estado permanente virar atestam o novo status do tema: de tópico inerentemente ligado à beleza, a assunto feminino, *cosméticos* foi inserido no âmbito das pesquisas científicas, uma vez que as autoridades sociais responsáveis por tais pesquisas, ou seja, *os cientistas*, ao estudarem o tema, atribuem-lhe novo enfoque e, conseqüentemente, um novo valor social. A imagem se compõe de uma fotografia, um close de uma mulher, à qual se sobrepõem imagens científicas – *ilustrações científicas* – que expressam, por meio de desenhos das células, simbolizando uma visão microscópica da ação, na pele, dos novos cosméticos. O vocabulário visual, no interior do gráfico, indica as partes do corpo humano (*células* e *pele*), e a

ação das cápsulas e dos filtros solares, como agentes de rejuvenecimento e de proteção da pele. O novo, nessa matéria de capa, isto é, a abordagem científica do tema fica evidente verbal e visualmente.

Enfim, todos os elementos visuais e suas disposições nos textos podem ser analisados, uma vez que desempenham um trabalho persuasivo. A composição de um texto visual envolve a escolha de estratégias, dando formas ao que se apresenta numa página, dirigindo a atenção dos leitores numa relação intertextual.

A multimodalidade discursiva na sala de aula

Todo professor tem convição de que imagens ajudam a aprendizagem, quer seja como recurso para prender a atenção dos alunos, quer seja como portador de informação complementar ao texto verbal. Da ilustração de histórias infantis a um diagrama científico, os textos visuais, na era de avanços tecnológicos como na que vivemos, cercam-nos em todos os contextos sociais. Os diversos tipos de material didático utilizam cada vez mais essa diversidade de gêneros, assim como recorrem a textos publicados em revistas e jornais na montagem das unidades temáticas de ensino, nas mais diversas disciplinas nos níveis fundamental e médio. Nesse ponto, deparamo-nos com uma questão teórico-metodológica: como estão relacionadas as informações veiculadas através da palavra e da imagem nos livros didáticos? Quais as orientações apresentadas por esses livros para a leitura dessas duas formas de representação de conhecimentos? Essas são questões que também precisam fazer parte das atividades de desenvolvimento no trabalho de compreensão textual dos gêneros.

Lemke (2000, p. 269) ressalta que multiletramentos e gêneros multimodais podem ser ensinados, mas é necessário que "professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser mutuamente integrados, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações".

Uma questão se apresenta como fundamental: estará o professor consciente de que uma aula ministrada com o auxílio de *slides*, *power point*, vídeo, ou um simples gráfico na velha conhecida

transparência requer do aluno uma atividade bastante complexa, uma vez que, além de coordenar diversas práticas de letramentos como práticas sociais, de copiar gêneros específicos processados por modos de representação diferentes (visão e audição, por exemplo), o aluno está diante de um complexo sistema de atividades no qual deverá integrar, buscando construir sentidos para o texto verbal oral (fala do professor, narração do vídeo), para o texto verbal escrito (textos na transparência, na tela do computador ou da TV), para o texto visual (esquemas, gráficos, fórmulas matemáticas, químicas), bem como para o seu próprio texto (anotações verbais e/ou visuais)? Em outras palavras, de acordo com a sofisticação e a especialização dos gêneros de cada disciplina, diferentes especificações de multimodalidade textual são apresentadas, bem como diferentes letramentos são exigidos, como foi salientado no capítulo 2 deste livro.

O processamento textual falado ou escrito, portanto, exige atividades que vão além da palavra, pois a construção de sentidos resulta da combinação de recursos visuais e verbais.

REFERÊNCIAS

ANTÔNIO, João. Paulinho Perna Torna. In: *Leão de chácara*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975, p. 61-64.

ANTOS, Gerd. Grundlagen einer theorie dês formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache. Tübingen: Niemeyer, 1982.

BAGNO, Marcos. *A norma culta. Língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, Michail. [1979]. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. 1992. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-326.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad: Maria Ermantina Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, Maria Lúcia. *A polidez no discurso de crianças e adolescentes*. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal de Pernambuco – Recife, 2000.

BARBOSA. Maria Lúcia. *Análise de respostas a elogios na conversação*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal de Pernambuco – Recife, 1995.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (Ed.). *Situated literacies: reading and writing in context.* New York: Routledge, 1995.

BARTON, David. The Social Nature of Writing. In: David Barton & Roz Ivanic (Eds.). *Writing in the community.* London: Sage, 1991.

BARTON, David; HAMILTON, Mary and IVANIC, Roz. (Eds.). *Situated literacies. Reading and writing in context.* London and New York, Routledge, 2000.

BAZERMAN, Charles. Speech acts, genres, and activity systems: how texts organize activity and people. In: BAZERMAN, Charles & P. Prior, (Ed.) What writing does and how it does it: an introduction to analyzing texts and textual practices. NewYork: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

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

BERKENKOTTER, Carol; HUCKIN, Thomas N. *Genre knowledge in disciplinary communication: cognition/culture/power*. New Jersey: Laurent Erlbaum Associates, 1995.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Insultos e Ameaças em Interações Infantis. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. (24): 45-57, 1994.

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

BIBER, Douglas. *Dimensions of register variation. A Cross-Linguistic Comparison*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. A escrita, Irredutível a um Código. In: FER-REIRO, Emília *et al. Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita.* Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 13-26.

BLEDSOE, Caroline H.; ROBEY, Kenneth M. Arabic Literacy and Secrecy among the Mende of Sierra Leone. In: STREET, B. (Ed.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 110-134.

BORTONI, Stella-Maris. Educação Bidialetal – O que é? É possível? *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. 7(1992): 54-65, 1992.

BOURDIEU, Pierre. Systems of education and systems of thought. In: J. DALE; G. ESLAND; M. MACDONALD (Eds.). Schooling and capitalism. London: Routledge, 1976.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa. Brasília: INEP/MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais* – 5^a a 8^a séries: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – 1ª a 4ª séries: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF,1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *PCN+: Orientações complementares aos PCNEM*. Brasília: MEC/SEF. 2004.

BRONCKART, Jean. Paul. Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Editora da PUC-SP, EDUC, 1999.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CASTILHO, Ataliba T. de. Português falado e ensino da gramática. *Letras de hoje*, 25 (1):103-136, 1990.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CHAFE, Wallace. Integration and Involvement in Speaking, Writing, and Oral. Literature. In: TANNEN, Deborah (Ed.). *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, N.J. Ablex., 1982, p. 35-53.

CHAFE, Wallace. Linguistic Differences Produced by Differences between Speaking and Writing. In: OLSON, D.R.; TORRANCE, N.; HYLDIARD, A. (Eds.). *Literacy and language Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985, p. 105-123.

CHAFE, Wallace. Punctuation and the Prosody of Written Language. *Technical Report n.11*. Center for the Study of Writing. University of California, Berkeley & Carnegie Mellon University, Pittsburgh, 1987.

COSERIU, Eugenio. Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Narr, 1981.

COSTANZO, William. Reading, Writing, and Thinking in an Age of Electronic Literacy. In: SELFE, C.; HILLIGOSS, S. (Eds.). *Literacy and Computers. The Complications of Teaching and Learning with Technology.* New York: The Modern Language Association of America, 1994, p. 11-21.

DIONÍSIO, Angela Paiva. *Imagens na oralidade*. Tese de doutorado em Letras. Universidade Federal de Pernambuco – Recife, 1998.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FÁVERO, Leonor; ANDRADE, Maria; AQUINO, Zilda. A correção do texto falado: tipos, funções e marcas. In: Maria Helena Moura Neves (org.). *Gramática do português falado*, v. VII, Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

FAIRCLOGH, Norman L. Language and Power. London: Longman, 1989.

FONSECA, Rubem. O Caso de FA. In: *O homem de fevereiro ou março*. Rio de Janeiro: Artenova, 1973.

GOFFMAN, Erving. A frame analysis. New York: Harper & Row, 1974.

GOMES, Isaltina. Em busca de uma tipologia de eventos de divulgação científica. In: SILVA, Denize; VIERIA, Josênia (org.). *Análise do discurso: precuRsos teóricos emetodológicos*. Brasília: Editora Plano, 2002.

GOODY, Jack. *Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

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

GRILLO, R. *Dominant Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

GUMPERZ, J.J. *Discourse Strategies*. London: Cambridge University Press, 1982.

HALLIDAY, Michael A. K. Literacy and Linguistics: a Functional perspective. In: HASAN, R.; WILLIAMS, G. (Eds.). *Literacy in Society.* London and New York: Longman, 1996, p. 339-376.

HASAN, Ruqaiya. Literacy, Everyday Talk and Society. In: R. Hasan & G. Williams (eds.). *Literacy in Society*. London and New York: Longman, 1996, p. 377-424.

HAVELOCK, Eric. *Originis of Western literacy*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1976.

HEATH, Shirley B. Protean Shapes in Literacy Events. In: TANNEN, D. (Ed.). *Spoken and Written language: Exploring Orality and Literacy.* New Jersey, Ablex, Norwood, 1982.

HEATH, Shirley B. Ways with Words. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

HOFFNAGEL, Judith. Entrevista: uma conversa controlada. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

KLEIMAN, Ângela (org.). Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Argumentação e Imagem. São Paulo: Cortez, 1996.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, Ingedore G. Villaça *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Peter; ÖSTERREICHER, Wulf. *Gesprochene Sprache in der Romania: Franzözisch Italienisch, Spanisch.* Tübingen: Niemeyer, 1991.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: Pennsylvania University, 1972.

LEMKE, Jay. Multimedia Literacy Demands of the Scientific Curriculum. *Linguistics and Education* 10 (3): 247-271, 2000.

LOPES, Iveuta de Abreu. *Cenas de letramentos sociais*. Tese de Doutorado em Letras, Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2004.

MARCUSCHI, Beth. Redação escolar, que há num texto. In: *Anais do I Congresso da Associação Latino-americana de Estudos do Discurso* (ALED), 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Contextualização e explicitude. Uma relação entre fala e escrita. Língua falada e ensino.* Anais do I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino, Maceió, 14-18 de março de 1994. EDUFAL. mimeo, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, Ingedore (org.). *Gramática do português falado*, v. IV, Campinas, Editora da UNICAMP, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Concepção de língua falada nos manuais de 1º e 2º graus: uma visão crítica*. In: 49ª reunião anual da SBPC. Belo Horizonte. Mimeo, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O tratamento da oralidade nos PCN de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries. mimeo, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: o que são e como se constituem. Recife, UFPE. mimeo, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade In: DIONISIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Marcas de interatividade no processo de textualização na escrita.* mimeo. 2001, p. 1-14.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Fala e escrita: características e usos*. UFPE. mimeo, 2002a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Perspectivas no ensino de língua portuguesa nas trilhas dos parâmetros curriculares nacionais*. In: 9º Congresso brasileiro de língua portuguesa. PUC/SP, 2002b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada" In DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares.* 2ªed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003b.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. Recife. mimeo, 2004.

MELO, Cristina T. V. de; CAVALCANTE, Marianne C. B. Oralidade na escola: em busca de uma prática. mimeo, 2005.

OLSON, David. From Utterance to Text: The Bias of Language in Speech and Writing. *Harvard Educational review*. V. 47:254-279, 1977.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus (original de 1982), 1998.

PRETI, Dino. Sociolingüística – os níveis da fala – Um estudo sociolingüístico do diálogo na Literatura Brasileira. 7.ed. São Paulo: EDUSP, 1994.

PRETI, Dino (org.). *Interação na fala e na escrita*. Projetos Paralelos, NURC/SP: v. 5. São Paulo: Humanitas, 2002.

PRETI, Dino. Estudos de língua oral e escrita. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

RATH, Rainer. *Kommunikationspraxis*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1979.

ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e letramento*. Perspectivas lingüísticas. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SABINO, Fernando; LISPECTOR, Clarice. *Cartas perto do coração*. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SCHWITALLA, Johannes. *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 1997.

SHUMAN, Amy. 1993. Collaborative Writing: Appropriating power or Reproducing Authority? In: B. STREET (ed.) *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 247-271.

SIGNORINI, Inês. (og.). *Investigando a relação oral/es*crito. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, Jane Quintiliano. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos*. Belo Horizonte. Faculdade de Letras da UFMG. Tese de Doutorado. 2002.

SMITH, Catherine F. Hypertextual Thinking. In: SELFE, Cynthia L.; HILLIGOSS, Susan (Eds). *Literacy and Computers. The Complications of teaching and Learning with Technology*. New York: The Modern Language Association of America, 1994, p. 264-281.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

SPINKS, P. Science Journalism: the inside story. In: STOCKLMAYER, S. M. et al. (Eds.). *Science communication in theory and practice*. Netherlands: Kluwer, Academic Publishers, 2001.

STEINBERG, M. Os elementos não-verbais da conversação. São Paulo: Atual, 1988.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. Introduction: the New Literacy Studies. In: STREET, B. (Ed.). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 1-21.

STREET, Brian. Social Literacies. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. London: Longman, 1995.

STUBBS, Michael. Educational Linguistics. Oxford: Basil Blackwell, 1986.

TANNEN, Deborah. "Relative focus on involvement in oral and written discourse". In: OLSON, D. et al (Eds.). Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing. Cambridge: Cambridge University Press, 1985, p. 124-147.

TANNEN, Deborah. *Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos Não Alfabetizados: O avesso do Avesso.* São Paulo: Pontes, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. 26. Campinas, jan/jun, 1994, p. 49-62.

TOMASELLO, Michael. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

URBANO, Hudinilson. *Oralidade na literatura (O caso de Rubem Fonseca)*. São Paulo: Cortez. 2000.

van LEEUWEN, Teun. Ten reasons why linguists should pay attention to visual communication. In: LEVINE, P.; SCOLLON, R. *Discourse & Technology: Multimodal Discourse Analysis*. Georgetown: Georgetown University Press, 2004.

WYSOCKI, Anny. The multiple media of texts: how ons creen and paper texts incorporate words, images, and other media. In: BAZERMAN, Charles; PRIOR, P. (ed.). What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

Sobre os autores

Angela Paiva Dionisio

Professora do Departamento de Letras da UFPE, atuando na Graduação e na Pós-Graduação. Formada em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, possui mestrado e doutorado em Lingüística, ambos cursados na UFPE. Concluiu, em 2004, um estágio de pós-doutoramento, na Universidade da Califórnia – Santa Bárbara, Desde 1999, é editora da revista Ao pé da letra. Participa ativamente de simpósios e congressos nacionais e internacionais. Orienta pesquisas nos níveis de Iniciação Científica, Especialização, Mestrado e Doutorado. Tem organizado livros, publicado capítulos de livros e artigos em revistas especializadas, com estudos voltados para a análise de material didático, descrição de gêneros textuais orais e escritos e ensino de língua materna. Dentre suas publicações, destacam-se: Gêneros textuais, tipificação e interação (Charles Bazerman), Angela Dionisio e Judith Hoffnagel (org.), Cortez, 2005; Tecendo textos, construindo experiências, Angela Dionisio e Normanda Beserra (org.), Lucerna, 2003; Gêneros textuais e ensino, Angela Dionisio, Anna Rachel Machado e Maria Auxiliadora Bezerra (org.), Lucerna, 2002; O livro didático de português: múltiplos olhares, Angela Dionisio e Maria Auxiliadora Bezerra (org.), Lucerna, 2001.

E-mail: angela_dionisio@uol.com.br

Beth Marcuschi

Doutora em Lingüística, professora do Departamento de Letras e pesquisadora do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE. Coordena o Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional da UFPE, integra a equipe de avaliação de livros didáticos de Língua Portuguesa do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e tem vários artigos publicados em suas áreas de interesse.

E-mail: beth.marcuschi@uol.com.br

Cristina Teixeira V. de Melo

Jornalista, Doutora em Lingüística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp. Leciona na Graduação e na Pós-graduação do Departamento de Comunicação Social da UFPE. Atua nas áreas de Comunicação, Lingüística e Educação. Suas pesquisas atuais voltamse para o campo da Educação à Distância, em especial para os projetos que envolvem mídia televisiva. É membro do Conselho Consultivo do Núcleo de Rádio e TV da UFPE.

E-mail: *cristinademelo@terra.com.br*

Judith Hoffnagel

Ph.D em Antropologia pela Indiana University em 1978, fez Pós-Doutorado em Antropologia Lingüística na University of Texas em 1987. Desde 1976 é professor do Departamento de Letras da UFPE e dos Programas de Pós-Graduação em Lingüística e em Antropologia. É vice-coordenadora do FAGES – Núcleo de Pesquisas sobre Família, Gênero e Sexualidade, membro do NELFE –Núcleo de Estudos Lingüísticos da Fala e da Escrita, onde desenvolve projeto sobre gêneros discursivos. Entre publicações recentes destaca-se a tradução e organização do livro *Gêneros textuais, tipificação e interação* (Charles Bazerman), Angela Dionisio e Judith Hoffnagel (org.), Cortez, 2005.

E-mail: hoffnagel@uol.com.br

Luiz Antônio Marcuschi

Doutor em Filosofia da Linguagem, em 1976, na Alemanha, fez Pós-Doutorado em Freiburg sobre problemas de língua escrita e oral em 1987. Desde julho de 1976, trabalha no Departamento de Letras da UFPE como Professor Titular em Lingüística e leciona disciplinas de Lingüística na Graduação e na Pós-Graduação. Coordena o Núcleo de Estudos Lingüísticos da Fala e Escrita (NELFE), onde desenvolve projeto específico sobre língua falada e escrita. Entre os livros publicados, estão: *Linguagem e classes sociais*. Porto Alegre: Editora Movimento. 1975. *Lingüística de texto: o que é e como se faz*. Recife: Editora da UFPE/Mestrado em Letras e Lingüística UFPE, Série Estudos, vol. 1, 1983. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática. 2003, 7ª edição. *Da fala para escrita: Atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004, 7ª edição. *Hipertexto e gêneros digitais*. (orgs.). L. A. Marcuschi & A. C. Xavier. Rio de Janeiro: Lucerna. 2004.

E-mail: lamarcuschi@uol.com.br

Maria Lúcia F. de F. Barbosa

Doutora em Lingüística pela UFPE, é professora das disciplinas Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Pesquisa e Prática Pedagógica IV, no Curso de Pedagogia da UFPE, e de Pesquisa em Didática de Conteúdos Específicos I, na Pós-Graduação em Educação cuja linha de pesquisa é Didática da Língua. Atualmente atua na formação de alfabetizadores de Jovens e Adultos e desenvolve a pesquisa A Identidade Sociodiscursiva de Alfabetizandos Jovens e Adultos. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) e coordena o Portal Educativo do Centro de Formação de Professores em Alfabetização.

E-mail: *luciafyg@yahoo.com.br*

Marianne C. B. Cavalcante

Professora de Lingüística e Língua Portuguesa no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas na UFPB e da Pós-graduação em Letras da UFPB. Doutora em Lingüística pelo IEL/UNICAMP na área de Aquisição da Linguagem. Coordena o LAFE (Laboratório de Aquisição da Fala e Escrita) e dois projetos de pesquisa na UFPB ambos cadastrados e financiados pelo CNPq, o projeto GERE – A gênese da referência na aquisição da linguagem (CNPq/FAPESQ) e PAGLE – Projeto de Aquisição da Grafia no Letramento (CNPq). Suas publicações têm como foco trabalhos em aquisição da linguagem, com também, o ensino de língua portuguesa, especificamente quanto à leitura, produção textual e letramento inicial. Atua em eventos de formação continuada de professores em Pernambuco e na Paraíba. Coordena o NELIN (Núcleo de Estudos Lingüísticos Interacionais - UFPB), é membro do NAPE (Núcleo de Avaliação e Pesquisa Educacional – Departamento de Letras da UFPE) e do NELFE (Núcleo de Estudos da Fala e da Escrita da UFPE) e integra a equipe do "Centro de Formação" de Professores em Alfabetização e Linguagem"- CEEL.

E-mail: mariannecavalcante@uol.com.br

Neste livro, os autores tratam das relações entre a fala e a escrita, a oralidade e o letramento. Em geral, os manuais didáticos não costumam dar muito espaço a essas questões e não as tratam com a devida atenção. Pior: quando as tratam, fazem-no de forma equivocada. A distinção entre fala e escrita vem sendo feita, na maioria das vezes, de maneira ingênua e numa contraposição simplista. As posições continuam preconceituosas para com a oralidade. Por isso, julgamos importante explicitar tanto a perspectiva teórica das abordagens como as noções centrais de oralidade e letramento, fala e escrita, língua, gênero, texto, multimodalidade, interação, diálogo e muitas outras. Tratamos da produção textual falada e escrita e observamos o funcionamento da língua em sociedade. Aqui está uma contribuição sistemática e aprofundada nessa direção.

