

A INTER-RELAÇÃO ORALIDADE-ESCRITA NO APRENDIZADO DA REDAÇÃO¹

MARIA DA GRAÇA COSTA VAL²

ABSTRACT

This paper focuses on learning how to write texts. It is based on the assumption that in the process of construction and development of the ability to produce written texts, children use their knowledge of spoken language to interact with the new knowledge object. This tenet is taken as an accepted fact by various studies: Ferreiro & Teberosky, 1985; Soares, 1988; Smolka, 1988; Rego, 1988; Michaels, 1991, Collins & Michaels, 1991, among others. The present paper makes an analysis of one oral and one written text, produced at the beginning of the literacy process by a six-year-old girl and boy, respectively; it points out certain linguistic and textual composition resources used by the girl in her oral report in *circle time* at school that are also used by the boy in his written report of a story without words *read* with the teacher.

Na construção e no desenvolvimento da capacidade de redigir, o aprendiz interage com o novo objeto de conhecimento, o texto escrito, a partir do conhecimento que ele já tem quanto à estruturação do texto oral. Essa interpretação do aprendizado da escrita, partilhada com muitos estudiosos (cf. Ferreiro & Teberosky, 1985; Soares, 1988; Smolka, 1988; Rego, 1988; Michaels, 1991, Collins & Michaels, 1991, entre outros) será aqui ilustrada através da análise dos processos de composição de dois textos, um oral e um escrito, produzidos em situações que guardam pontos em comum, respectivamente por uma menina e um menino, ambos no início do processo de alfabetização, com 6 anos de idade e na 1ª série do ensino fundamental. A menina é falante de um dialeto não-padrão, pertence a uma fração subproletarizada das classes trabalhadoras urbanas e era aluna de uma escola pública de Belo Horizonte, MG. O menino pertence à classe média urbana, com acesso aos bens culturais socialmente legitimados, é falante de um dialeto coloquial próximo do padrão escrito e, na época, estudava numa escola particular conceituada, na mesma cidade.

¹ Trabalho apresentado na 19ª Reunião Anual da ANPED, em 26/09/1996.

² Professora de Língua Portuguesa da FAE/UFMG; pesquisadora do CEALE –Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita –, da FAE/UFMG.

1. O PROCESSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

A produção de textos orais e escritos é um trabalho lingüístico complexo. No momento de verbalização se manifestam a configuração conceitual (o “**o quê**”) e a configuração formal (o “**como**”) do texto, que resultam de atividades prévias ou concomitantes, nos planos pragmático e semântico. No plano pragmático, a “*atividade de situação*” (Castilho, 1989:250) – o falante avalia as condições de produção do seu texto e se situa com relação a elas, definindo seus objetivos e estratégias. No plano semântico, a “*atividade de cognição*” (ibid.) – o falante ativa conhecimentos armazenados em sua mente e os articula com os elementos que a situação lhe coloca, na elaboração do arcabouço conceitual que dará sustentação ao seu texto. O falar e o escrever “traduzem” em linguagem verbal esses processos mentais.

Na comunicação oral típica, dada a presença do interlocutor e a premência de lhe dizer algo, planejamento e execução acontecem ao mesmo tempo. A situação e a cognição são praticamente simultâneas à verbalização, o que explica os falsos começos, as hesitações, as pausas, as autocorreções, que caracterizam o texto oral. Apoiado em Givón (1979), Castilho (op. cit.) entende a língua oral como o “*modo pragmático*” da linguagem, porque mantém relações mais estreitas com o contexto comunicativo imediato, e reconhece que nela “*mais fortemente do que na escrita, o cognitivo e o situacional permanecem como andaimes visíveis da arquitetura lingüística, envolvendo o módulo verbal, que é a edificação propriamente dita*”.

Um dos aspectos que distinguem as condições de produção do texto escrito das do texto oral, tendo implicações decisivas na configuração de um e outro, é o fato de que o texto escrito tende a ser mais autônomo, mais independente do contexto do que o texto oral, e, por isso, contando menos com apoios extra-lingüísticos, tende a ter uma arquitetura lingüística mais completa e estruturada, mais explícita e articulada que a do texto oral. Por isso a escrita é considerada “*o modo sintático*” da linguagem (cf. Givón, 1979, *apud* Castilho, op. cit.). A maior “*codificação gramatical*” (id. ibid.) é tendência predominante, mas não característica absoluta, na escrita. Não se pode deixar de reconhecer a existência de textos escritos bastante dependentes do contexto imediato e que assinalam essa dependência na sua própria formulação, como acontece nos avisos, rótulos e textos de embalagens, nas legendas de fotografias, etc.

Essas questões, já de domínio comum, representam uma parte importante daquilo que sabemos sobre a natureza e o funcionamento da linguagem (especificamente, sobre o processo de produção textual e as características mais típicas da elaboração do texto oral e do escrito) e, se devidamente conhecidas e exploradas na escola, teriam o poder de transformar o ensino-aprendizagem da escrita num processo mais eficiente e gratificante do que tem sido.

2. UMA HISTÓRIA NA RODA

A narrativa oral transcrita a seguir foi produzida por uma menina de 6 anos, moradora de uma favela situada em frente à escola em que estuda, a partir da proposta de contar uma história para os colegas.

ó... meu irmão... né... ele ganhou o Sheik... foi uma dona que deu pra ele... ele e a Faísca... aí... depois... depois a Faísca pegou e foi lá pro córrego... né... aí... a dona pegou e chamou a Faísca pra lá... e pegou e deu veneno ela... porque... eu acho que... ela não gostava dela... né... aí... a dona pegou as perna da Faísca... e jogou ela lá dentro do mato... aí... meu irmão pegou e foi lá... e tava que chora...

As condições de produção, embora buscassem reproduzir uma roda de conversa, não coincidem exatamente com o que é mais freqüente na conversação espontânea, pois, além da presença da professora, havia a recomendação de que cada aluno ouvisse sem interrupção a história do outro (apesar disso, uma pergunta foi feita durante a fala da produtora e teve repercussão na construção do texto, como se verá na análise).

O texto se organiza como um relato que recupera linguisticamente experiências pessoais vividas pela narradora, no qual se reconhecem as seções propriamente narrativas da estrutura prototípica postulada por Labov e Waletzky (*apud* Bastos, 1994): uma orientação, que apresenta e situa os personagens (“ó, meu irmão, né, ele ganhou o Sheik, foi um dona que deu pra ele; ele e a Faísca”); uma complicação, que é a trama, o corpo da narrativa (“aí depois, depois a Faísca pegou e foi ... dentro do mato”); e uma resolução/avaliação, que apresenta o desenlace dos acontecimentos e revela, implicitamente, a atitude da narradora quanto ao episódio (“aí meu irmão pegou e foi lá e tava que chora”). O resumo e a coda, seções consideradas responsáveis pela inserção da narrativa numa determinada situação de interlocução, manifestando o empenho do narrador em justificar a ocorrência de seu discurso, não aparecem nesse texto, produzido por encomenda, inserido numa atividade escolar de finalidade previamente definida.

Quando chegou a sua vez na roda, a aluna ficou inibida e disse que não sabia história nenhuma. Para ajudá-la, a professora fez perguntas e deu sugestões, entre as quais a de falar sobre um cachorro ou outro animal de estimação que tivesse em casa. Desse modo, foram previamente explicitados diante da platéia o tema e os personagens do episódio que ia ser relatado. Além disso, os interlocutores, mais do que colegas de escola, eram todos vizinhos, moradores da mesma favela, e conheciam também o cenário em que se passou o “drama”. A certeza de poder contar com conhecimentos partilhados pelos interlocutores e presentes na atenção deles foi decisiva para a configuração textual. Em decorrência desse fator tornou-se desnecessário abrir a narrativa com o que Labov & Waletzky chamam de “*resumo*” (por exemplo, “eu vou contar um caso de verdade que aconteceu com uma cachorra que meu irmão ganhou”) ou com uma orientação estruturada de maneira mais típica (por exemplo, “eu tenho um irmão que ganhou dois cachorros, um se chamava X e o outro Y”). A própria palavra

cachorro, chave na estruturação semântica do texto, não é explicitada na superfície, fica como um eixo organizador subjacente, definido no diálogo que precedeu o relato.

O personagem principal da narrativa é o irmão, que passou pelo drama de ganhar dois cachorros e acabar chorando porque a própria pessoa que os tinha dado matou um deles. É a ele que se refere o relato, é com ele que se abre e se encerra o episódio. Entretanto, na trama o foco é desviado, do irmão para a cachorra, cujos surgimento, vida e morte são trazidos ao conhecimento dos ouvintes.

Pode-se visualizar melhor a organização interacional do texto com a transcrição que se segue, feita conforme sugere Castilho (1989:249-276). Segundo esse autor, as unidades discursivas (UD) do texto oral são unidades temáticas que correspondem, em certa medida, aos parágrafos do texto escrito e que se estruturaram em um núcleo e duas margens. O núcleo caracteriza-se, semanticamente, por articular a um tema declarações (remas) que o determinam, e, sintaticamente, por apresentar orações independentes ou dependentes associadas em cadeia linear, “horizontal”. Já as margens são constituídas por marcadores discursivos que têm a função semântico-pragmática de veicular avaliações do falante a respeito do que ele expressa no núcleo e instruções que orientam a interação e organizam o desenvolvimento temático. A margem esquerda é voltada para a elaboração do assunto e a organização do texto e a margem direita é voltada, basicamente, para a relação com o interlocutor.

No relato em análise, temos, então, na margem direita, a introdução do macro-tema³ e os articuladores dessa UD; no núcleo, desenvolvimento do assunto, o episódio relatado; na margem esquerda, o marcador “*né*”, de função fática, típico do texto conversacional.

Ó... meu irmão...		né...
	ele ganhou o Sheik...	
	foi uma dona que deu pra ele...	
	ele e a Faísca...	
Aí... depois...	Depois a Faísca pegou e foi lá pro	né...
	córrego	
Aí...	a dona pegou e chamou a Faísca pra lá	
	e pegou e deu veneno ela...	
Porque...		
Eu acho que...	ela não gostava dela...	né...
Aí...	a dona pegou as perna da Faísca...	
	e jogou ela lá dentro do mato...	
Aí...	meu irmão pegou e foi lá...	
	e tava que chora...	

Castilho (1989:266) define tema como o ‘*objeto de predicação*’, o ‘*falar a respeito de*’, a ‘*ação de referência*’ e rema como ‘*a predicação desse objeto*’, o ‘*o dizer que*’, a ‘*ação de asserção*’. Para enfatizar a dimensão semântico-pragmática

³ Mais precisamente, dir-se-ia aqui *macro-tópico*, conforme se procurará esclarecer na discussão adiante, a propósito dos conceitos de *tema* e *tópico discursivo*.

desse conceito, prefere falar em “tematização”, processo pelo qual o falante escolhe o tema, “*ponto de partida de um segmento textual*”, a partir dos referentes que supõe partilhados pela audiência, em função da análise que faz da situação; e em “rematização”, processo de construção das asserções a respeito do tema. O autor vê a articulação tema-rema (ATR) como “*um processo que ultrapassa os limites da oração e pode explicar a própria constituição do texto*”, inclusive “*a constituição das UDs*”. Ilari (1992:134) também considera que “*uma explicação global da articulação tema-rema precisa ser buscada no terreno do discurso e da interação verbal*” e postula que “*os conteúdos temáticos são aqueles que o falante julga presentes na memória imediata do ouvinte, e os conteúdos remáticos são aqueles que ele julga que aparecerão na atenção do ouvinte por efeito da interação verbal.*”

Neste artigo, vai-se denominar *tópico discursivo* o eixo semântico de determinada passagem de um texto, aquilo de que se fala nessa passagem; e vai-se reservar o termo *tema* para designar o ponto de partida de cada oração, aquilo de que se fala a cada oração. O *tópico discursivo* será considerado o objeto das asserções e o antecedente preferencial dos recursos anafóricos do segmento textual que ele domina semanticamente. Assim, numa passagem pode-se ter como núcleo semântico um *tópico discursivo* cujos remas constituem orações que se organizam em tema e rema, mesmo que os temas oracionais não coincidam nem sejam retomadas anafóricas do *tópico*.

Entendendo-se, então, *tópico discursivo* como a “*chave de interpretação*” (Ilari, 1992:144) de determinada passagem de um texto, temos nesse relato um esquema peculiar de apresentação e mudança de *tópico*, resultante de seu processo de produção, em que planejamento e execução foram praticamente concomitantes e os andaimes da construção foram ficando à mostra. É como se a delimitação do assunto central do relato fosse se processando na fala e pela fala, com alguns fios sendo puxados e abandonados, até que o *tópico nuclear* do texto se estabelecesse: *os cachorros que tem na minha casa* (definido pela situação) > *meu irmão* (que ganhou os cachorros) > *o Sheik* > *o Sheik e a Faísca* > *a Faísca*. Teríamos, afinal, dois *tópicos discursivos* – “*meu irmão*” –, que domina a orientação e reaparece na resolução/avaliação, e “*a Faísca*”, que domina a complicação. Essa nucleação em torno de dois *tópicos* interligados (o dono da cachorra e a cachorra) garante a unidade e a continuidade do texto. Sua progressão se faz por um esquema de articulação entre o *tópico discursivo* e as declarações a respeito dele em que nem sempre o termo com função temática na oração corresponde ao *tópico* da passagem.

Essa articulação, tipicamente resultante das circunstâncias da enunciação do relato, compõe não uma cadeia linear, mas um esquema reticular onde alguns fios são deixados soltos para serem recuperados depois, como se vê na formatação abaixo, que se imprimiu ao texto com o objetivo de evidenciar a análise de sua organização *tópica* (cf. Koch *et alii*, 1990 e Koch, 1992).

**Meu
irmão**
Ele

ele e a
Faísca

**A
Faísca**

ganhou o Sheik
foi uma dona que deu pra ele

pegou e foi lá pro córrego

**a
dona**

Ø

ela

a

dona

Ø

pegou e chamou a Faísca pra
lá

pegou e deu veneno ela

não gostava dela

pegou as perna da Faísca

jogou ela lá dentro do mato

pegou e foi lá
tava que chora

meu irmão
Ø

O macro-tópico aparece em negrito na primeira coluna à esquerda e suas retomadas, por anáfora ou reiteração, estão dispostas na mesma coluna. Na segunda, vem o elemento intermediário, que encerra a orientação e do qual a autora extraiu o tópico da complicação, colocado na terceira coluna e também assinalado com negrito. Na quarta coluna aparece o subtópico *a dona*, também em negrito, e suas retomadas anafóricas, por pronome e elipse. À direita, aparecem as declarações feitas a propósito dos tópicos discursivos. Procurou-se, com a disposição dada ao texto, fazer ver a hierarquia da organização tópica (o macro-tópico inclui o tópico, que inclui o subtópico) e a recursividade desse esquema, que vai do nível macro-textual ao nível oracional (no qual os elementos de estruturação semântica da sentença têm sido chamados de *tema* e *rema*).

A orientação, que abre o texto, é como um painel onde são apresentados o tópico da própria orientação (e macro-tópico do texto) e os elementos que serão retomados como tópico e subtópico na complicação e na resolução/avaliação: “*meu irmão*”, “*o Sheik*”, “*uma dona*”, “*ele e a Faísca*”. “*Meu irmão*” é o tópico discursivo da orientação, retomado anaforicamente por “*ele*” e determinado pelas declarações “*ganhou o Sheik*” e “*foi uma dona que deu pra ele*”. “*O Sheik*” consta do primeiro rema, cujo tema é a retomada anafórica do tópico *meu irmão*, e é também o antecedente do pronome anafórico “*ele*”, que integra o elemento temático de estrutura composta “*ele e a Faísca*”, que encerra a orientação e faz a transição para a complicação anunciando o tópico discursivo da próxima seqüência. A reiteração lexical de um dos constituintes desse termo – “*a Faísca*” – é o primeiro tema que aparece na complicação e, embora seja esse o elemento semântico em torno do qual se organiza essa passagem, ele perde a posição temática para um termo que retoma, também por reiteração lexical, um elemento remático da orientação – “*uma dona*” > “*a dona*” –, a

que se referem os remas da sequência. Só na resolução/avaliação é que reaparece o macro-tópico “*meu irmão*”, que é recuperado por reiteração lexical e restabelece o eixo semântico inicial, atando o fio da meada.

Para sinalizar a continuidade dos elementos textuais, a autora recorre a processos usuais de coesão – a retomada por pronome anafórico, por elipse e por reiteração lexical determinada por artigo definido.

Nessa área, um aspecto da configuração do relato decorre das circunstâncias que antecederam a enunciação: é a determinação por artigo definido de elementos que estão sendo apresentados no texto pela primeira vez mas são tomados pela autora como *dados* pela situação (“*o Sheik*”, “*a Faísca*”) ou conhecidos dos ouvintes (“*o córrego*”, “*o mato*”). Não acontece o mesmo em “*uma dona*”, onde o indefinido aponta para seu processamento como informação nova trazida pelo texto.

Outro ponto merecedor de atenção são as retomadas por pronome anafórico geradoras de ambigüidade (que, na verdade, acaba desfeita pelas rematizações que promovem a progressão do texto e, sobretudo, pela ativação das informações que precederam a produção do relato).

A primeira retomada ambígua aparece no final da orientação. O pronome que aponta para “*o Sheik*” é da mesma categoria dos que recuperam “*meu irmão*” e vem imediatamente depois da ocorrência deles. A ambigüidade se explica porque um termo vem sendo processado como chave de interpretação, tema da predicação e antecedente da anáfora (“*meu irmão*”), e a autora sinaliza a (possibilidade de) mudança de tópico discursivo através de um recurso que indica a retomada e não a mudança. Essa ambigüidade só se resolve quando se conjugam a recuperação das informações anteriores à emissão do texto com as predicações que se seguem e com o conhecimento de mundo e a capacidade de inferência esperados do ouvinte: o assunto do texto é cachorro; *Faísca* é nome de cachorro; se “*ele*” vem coordenado a nome de cachorro, deve ser cachorro; portanto, “*ele*” não deve retomar “*meu irmão*” e sim “*o Sheik*”.

A outra retomada anafórica de antecedente ambíguo ocorre em “*ela não gostava dela*”. A dificuldade de interpretação tem a ver com o fato de essa sequência do texto ser dominada pelo tópico discursivo “*a Faísca*”, ao passo que o trecho em que se inserem os pronomes em questão tem como tópico “*a dona*”. Além disso, há um fator sintático e outro semântico que favorecem a ambigüidade: na sintaxe interfrasal, esses pronomes com dois candidatos a antecedente vêm logo depois de outro pronome de mesma categoria, cujo referente inequívoco é “*a Faísca*”; semanticamente, em princípio, é possível interpretar que a dona deu veneno à Faísca tanto porque ela, dona, não gostava da cachorra, quanto porque a cachorra não gostava dela, dona. Tanto é ambígua a passagem que houve alguém da roda de ouvintes que perguntou: “*a dona não gostava da Faísca?*”. O emprego dessas anáforas, no entanto, é coerente com o esquema sujeito-complemento em que se enquadra. A partir da introdução do tópico “*a dona*”, ele é retomado por elipse, pronome anafórico ou reiteração lexical sempre em posição de sujeito, ao passo que “*a Faísca*” é um elemento retomado por pronome ou reiteração lexical sempre em função de complemento verbal ou constituinte de complemento verbal (“*pegou e chamou a Faísca*”, “*deu veneno ela*”, “*pegou as perna da Faísca*”, “*jogou ela*”). A reiteração nominal, nessa UD, tem papel importante na

tessitura da coesão e na eliminação das ambigüidades. A repetição de “*a dona*” confirma a função de tema e sujeito desse elemento textual; a repetição de “*a Faísca*” reafirma a função de complemento desse componente.

Na sintaxe desse texto predomina a coordenação de enunciados simples, encadeados pelos articuladores “*ai*” e “*e*”, quase sempre com função de seqüenciadores, e pelo marcador temporal “*depois*”. Na resolução/avaliação, os nexos de causalidade que inter-relacionam as informações “*jogou ela dentro do mato*” com “*meu irmão pegou e foi lá*” e “*meu irmão pegou e foi lá*” com “*tava que chora*” são também expressos pelos marcadores “*ai*” e “*e*”. O articulador causal e a marca de modalização em “*porque eu acho que*” respondem a um *por quê?* sussurrado na platéia, apesar da recomendação de não interrupção feita pela professora. Quase todos esses marcadores integram as margens do texto e, junto com outros, acumulam propriedades semântico-sintáticas e pragmáticas. Sua função semântico-sintática é de promover a coesão entre as “*unidades informacionais*” (Chafe, 1986), assinalando o andamento do texto. Pragmaticamente, eles revelam a avaliação da autora a propósito daquilo que declara (“*eu acho que*”) e mostram como ela está monitorando a interação: com o “*ó*” (= ‘olha’), marcador que indica início de fala, deixando claro que tomou o turno, assumiu a palavra; com os “*né*”, sinalizando que a atenção da platéia é solicitada (e correspondida, no caso da pergunta que foi respondida sem que fosse cedido o turno).

A situação comunicativa requeria o emprego da modalidade oral, em estilo informal, e é esse o registro em que o texto é espontaneamente produzido pela criança. Daí o vocabulário de uso corrente e a presença de traços de linguagem coloquial, como a regência de *dar*, num dos dialetos belo-horizontinos, em “*deu veneno ela*”; a concordância não-padrão em “*as perna*”; o emprego do pronome sujeito em função de complemento, em “*jogou ela*”; a forma coloquial do verbo “*estar*” e a não correlação entre os tempos verbais em “*tava que chora*”; a presença do marcador intranuclear “*pegou*”, que funciona como um índice sintático do aspecto verbal, assinalando o desencadear da ação, em “*a Faísca pegou e foi lá*”; “*a dona pegou e chamou (...)* *pegou e deu veneno*”; “*meu irmão pegou e foi lá*”.

Vê-se, assim, o quanto são decisivos, na configuração semântica e sintática do texto oral, os componentes das condições de produção. O autor dispõe-se ao difícil trabalho de, diante da audiência, procurar, achar e seguir o fio da meada, porque sabe que, entregando-se à tarefa de construir o texto, conta com a cooperação dos ouvintes e com sua capacidade de integrar ao discurso os conhecimentos partilhados necessários ao processamento, inclusive as informações não verbalizadas constantes da situação comunicativa. Daí, as pressuposições, lacunas, rupturas, ambigüidades, repetições e a ausência de nexos explícitos, que são marcas da atividade de verbalização sem planejamento prévio, processadas com “*naturalidade*” por falante e ouvinte. A tendência do aprendiz da escrita é supor que condições e procedimentos similares valem para o texto escrito, tese que se pretende exemplificar com a análise apresentada a seguir.

3. COM QUANTOS PONTOS SE FAZ UM RECONTO

O texto aqui examinado foi produzido por um menino de 6 anos, em sala de aula, como relato da *leitura* de **Ida e Volta**, livro sem texto verbal, de Juarez Machado.

O cara saiu da cama ele pegou o sapato e vestiu a roupa ele foi tomar café e ele dançou e saiu de casa e ele adou adou e o cachorro o cachorro adou e aucanssou e encontrou o seu dono e fez xixi no poste e o cara pegou a bessequeta e deu um desastre ele saiu correndo.

Nesse texto, a “*superestrutura formal*” (cf. van Dijk, 1992, articulação entre as partes do texto, que tem a ver com a tipologia textual) não corresponde à organização prototípica da narrativa. Não se tem uma trama: não há um episódio complicador a desencadear um enredo que se conclua com a resolução dos problemas e o restabelecimento de um estado de harmonia. Entretanto, temos que reconhecer aqui um relato que nitidamente organiza em começo, meio e fim a sequência de fatos apresentada: o personagem se apronta, sai de casa, anda bastante, pega uma bicicleta, passa por um desastre e se afasta correndo – ele entra em cena, faz algumas coisas e desaparece.

Quanto à “*macroestrutura semântica*” (cf. van Dijk, 1992, arcabouço lógico-cognitivo que sustenta o discurso, representando os conhecimentos para os quais ele remete), quem não *leu Ida e Volta* certamente terá dificuldade em atribuir coerência a esse texto, cuja estrutura conceitual é marcada pelos não-ditos. Algumas informações e inter-relações não explícitas são inferíveis a partir de indicações presentes na superfície textual; mas muitas não o são. Pode-se deduzir, por exemplo, que o *cara* tinha um cachorro e que esse cachorro saiu de casa atrás dele. Entretanto, muitas perguntas ficam sem resposta para o leitor: quem é esse personagem, que *dança* antes de sair de casa? por que ele só pegou a bicicleta depois de ter andado bastante? ele provocou o desastre? por que saiu correndo? e o cachorro?

Falta ainda nessa narrativa o título, elemento da superestrutura formal importante para a articulação das partes entre si e com o todo e que, na escrita, com muita frequência, tem a função semântica de anunciar ou sintetizar o tópico desenvolvido no corpo do texto. O título é um elemento específico do texto escrito, pois, na comunicação oral, ou o tópico discursivo é dado pela própria situação, como se viu no relato analisado, ou é explicitado, no nível sintático, por recursos como a topicalização ou marcadores do tipo *sabe o Fulano?*, *por falar no Fulano*, etc. Se essa história tivesse um título, é possível que algumas das perguntas formuladas no parágrafo anterior ficassem esclarecidas.

Entretanto, esse produto “intrigante” ganha coerência quando interpretado em função de seu processo de produção. Em primeiro lugar, a estrutura lógico-semântico-cognitiva do texto a ser escrito não foi (e não devia ser) “criada” originalmente pelo autor, mas decorreu da interpretação dada ao texto sem palavras *lido*. Em segundo lugar, o aluno autor não escreveu para nós, mas para sua professora que, mais do que ele, conhecia o livro de Juarez Machado. Em terceiro lugar, a função

que ele atribuiu ao seu texto não foi a de narrar a um leitor uma história inteira e nova, mas sim a de traduzir verbalmente a estrutura narrativa de um texto não-verbal com o qual a leitora prevista tinha maior familiaridade do que ele, aluno. Essa particularidade das condições de produção repercutiu na macroestrutura semântica e na superestrutura formal construídas para o reconto: o aluno não se sentiu comprometido com um relato fiel e integral da história de Juarez Machado e se permitiu incluir em sua redação apenas as passagens que selecionou, com a interpretação que ele produziu para elas (no livro, o *cara* não sai da cama, mas do chuveiro e não há indicação de que ele seja o dono do cachorro, que o acompanha por um período).

As hipóteses formuladas pela criança sobre o funcionamento do seu texto podem tê-la levado a compor uma superestrutura formal que a leitores não pretendidos parece incompleta e uma macroestrutura semântica que, desse ponto de vista, se mostra marcada pelo não-dito: quando se pretende “contar” a uma pessoa o que ela já sabe, basta fazer as indicações necessárias para que ela ative em sua memória o esquema conhecido. A tarefa proposta delineou para o aluno pressupostos situacionais similares aos que ele está acostumado a processar na comunicação oral (um interlocutor empiricamente identificado, com o qual se partilha uma larga base de conhecimentos, anteriores e concomitantes ao momento da interação) e, assim, lhe possibilitou empregar estratégias de macroorganização textual também muito próximas das utilizadas no texto oral. Desse modo, situando-se o produto em relação às circunstâncias em que foi elaborado e, a partir daí, buscando-se resgatar as hipóteses que orientaram a atividade de cognição do aluno, aquilo que à primeira leitura parece incompletude, incoerência e falta de sentido, passa a ser entendido como estratégia de composição textual plausível para as condições de produção.

O autor foi alfabetizado na pré-escola e demonstra no texto já ter compreendido a natureza alfabética de nosso sistema de escrita. O registro de grafias alternativas plausíveis, como *caza*, *dezastre*, *aucanssou*, *dansou*, revela, mais do que o erro, a compreensão dos princípios básicos do sistema ortográfico e a consciência do valor dos grafemas **z**, **ss**, **s** e **u** (no caso da sílaba **al-**, pronunciada como ditongo [aw] e registrada como ditongo em *aucanssou*). Ainda construindo seu conhecimento da ortografia, ele formula, caso a caso, hipóteses para lidar com as arbitrariedades do sistema ortográfico do português: *aucanssou*, *besseqlueta* e *dansou*, ao lado de *saiu*, *sapato*, *seu*; *corendo*, ao lado de *cachorro*; *adou*, ao lado de *dansou*, *aucanssou*, *encontrou*, *corendo*). Para Smolka (1989:84), desempenhos incongruentes como esses, tidos como ‘incapacidade’, ‘desleixo’, ‘falta de atenção’, acontecem porque

A criança não meramente “grava” fonemas e grafemas, não meramente copia ou repete, mas ela processa, elabora esse conhecimento dinamicamente, discursivamente. E isto se dá a cada passo, a cada momento da escritura: a criança “escreve” de modos diferentes em diferentes momentos de um mesmo texto.

São particularmente interessantes as dificuldades do menino com a representação do /i/ pré-tônico e do ditongo oral /ow/, pois as grafias alternativas que ele inventa

resultam não da hipótese primeira e mais geral dos aprendizes, de que se escreve como se fala (que explicaria a grafia de *donu*), mas de uma hipótese mais sofisticada, embora inadequada, cuja base é a compreensão de que a relação fonema-grafema não é biunívoca nem transparente. Nesses casos, a criança generalizou indevidamente regras contextualizadas (“a gente fala [o] mas escreve **ou**, como em *roupa*, e quando fala [ow] escreve **ol**, como em *gol*”; “a gente fala [i] mas escreve **e**”, como em *menino*). Daí, o aluno registra *pegol* (embora escreva também *roupa*, *dansou*, *adou*, *aucanssou*, *encontrou*, e até mesmo *pegou*) e *besseqlueta*. Esses são erros não de uma criança “burra” e sem atenção, como dita a voz do senso comum, mas de um “*sujeito intelectualmente ativo*”, como dizem Ferreiro & Teberosky (1985:29), que raciocina a cada grafia, embora formulando hipóteses pouco econômicas e que não correspondem à ortografia oficial.

O texto revela também que o aluno, nesse momento de sua aprendizagem, ainda não apreendeu todas as formas convencionais de se sinalizar a segmentação de sintagmas na escrita. Ele demonstra domínio das convenções de segmentação no nível da palavra, não fazendo fusões nem cisões indevidas e usando adequadamente os espaços em branco, e, no nível global do texto, assinalando o início do reconto com letra maiúscula e o término com ponto final. Entretanto, não marca graficamente a segmentação nos níveis intrafrasal e interfrasal, como que confiando ao leitor a tarefa de distinguir as unidades sintático-semânticas que constituem seus enunciados, sem fornecer-lhe qualquer pista através de sinais de pontuação (que essa criança já conhece empiricamente, através da cartilha e de outros impressos, mas que não *estudou* sistematicamente).

Na leitura oral dessa redação, o autor imprimiu-lhe entonação, ritmo e segmentação que lhe deram a fluência de um texto oral. Poder-se-ia tentar “traduzir” sua leitura, buscando recuperar sua organização em UD e a segmentação/articulação dos enunciados, dando-se ao texto uma formatação que o aproximaria da estruturação de um discurso oral:

O cara saiu da cama
ele pegol o sapato
e vestiu a roupa

ele foi tomar café
e ele dansou
e saiu de caza

e ele adou adou

e o cachorro
o cachorro adou
e aucanssou
e encontrou seu donu
e fes xixi no poste

e o cara pegou a besseqlueta
e deu um dezaestre
ele saiu corendo

O procedimento do autor na leitura do próprio texto pode estar indicando que ele trabalhou com as seguintes hipóteses: a) subjaz ao texto escrito uma estrutura prosódica similar à do texto oral; b) não é necessário dar ao leitor indicações específicas dessa estrutura, como se ela viesse colada ou embutida no simples registro das palavras e fosse sempre e prontamente recuperável. Ferreiro & Teberosky (1985:154) apontam para conclusões nessa direção quando interpretam as concepções iniciais das crianças sobre “*o que está escrito*” e “*o que se pode ler*” quanto ao registro de constituintes morfossintáticos dos enunciados. Num estágio anterior à compreensão dos princípios básicos do sistema de escrita, relatam as pesquisadoras, as crianças consideram que não é preciso grafar palavras como os artigos, porque eles são previsíveis a partir da escrita dos substantivos, “*vêm junto*” com a escrita dos nomes. Suponho que, com relação à pontuação, os aprendizes possam elaborar hipótese similar, retomando, num outro nível, a concepção de que a escrita registra alguns mas não todos os elementos da linguagem oral e que sobre esse registro se deve operar uma tradução para a oralidade e, então, aplicar as regras e restrições próprias ao sistema da língua. Ou seja, ao escritor bastaria dispor as palavras em seqüência linear; a articulação delas em sintagmas e orações seria sempre unívoca, imediatamente decorrente de sua disposição linear e, caberia, portanto, ao leitor. Essa hipótese, evidentemente, não dá conta das complicadas relações entre morfossintaxe e prosódia que o sistema de pontuação precisa traduzir, apesar de sua precariedade.

Quanto à sintaxe frasal e interfrasal, esse texto se caracteriza por empregar exclusivamente a coordenação e a justaposição como recursos de estruturação frasal e de coesão. Não há subordinação e o único articulador utilizado é o *e*, com função de seqüenciador. Não posso garantir que não haja aí influência da organização sintática e coesiva das histórias do pré-livro adotado na alfabetização da criança⁴, mas, de qualquer forma, vejo no emprego desses mecanismos uma aplicação de estratégias de estruturação frasal e interfrasal muito produtivas na oralidade.

Nessa redação, a coesão se faz também pelo emprego de recursos anafóricos, que, remetendo para elementos presentes na superfície textual ou inferíveis a partir dela, assinalam a continuidade temática. O elemento temático – *o cara* –, que é também o tópico discursivo da primeira parte do texto e o tópico global da narrativa, aparece na primeira posição do texto e a seguir é retomado por pronome ou por elipse (*ele pegol o sapato* e *Ø vestiu a roupa*), num esquema usual na fala e na escrita. Entretanto, observa-se nesse texto um emprego repetitivo do pronome anafórico, em posições em que a elipse seria um recurso sintático eficiente e econômico. Esse uso não corresponde ao que é mais freqüente na escrita. Não sei dizer se trata de aplicação, na construção do

⁴ SILVA, Iêda Dias da. **O Barquinho Amarelo**: pré-livro - 1ª série, 30 ed., Belo Horizonte, Vigília, 1991.

texto escrito, de um uso sentido como “normal” na oralidade, ou se se tem aí um efeito da convivência com a estrutura dos textos de cartilha.

O quadro abaixo procura representar a interpretação que se fez da organização tópica desse texto escrito e possibilitar a visualização da semelhança entre sua organização e a do texto oral já analisado.

o cara		saiu da cama
ele		pegol o sapato
Ø		vestiu a roupa
ele		foi tomar café
ele		Dansou
Ø		saiu de caça
ele		adou adou
	o cachorro	
	o cachorro	Adou
	Ø	Aucanssou
	Ø	Encontrou o seu
		donu
	Ø	fes xixi no poste
o cara		pegou a bessequeta
	deu	um dezastre ⁵
ele		saiu corendo

Os recursos de introdução, manutenção e mudança de tópico discursivo presentes nesse texto também parecem resultantes da aplicação na escrita de conhecimentos produtivos na comunicação oral. O pressuposto de que a leitora sabe de antemão de que falará a história torna dispensável, para o produtor, a tática usual de apresentação do tópico central da narrativa, através de algum marcador do tipo *um dia*, *uma vez* e do uso de artigo indefinido (*um cara*). Vêm-se aqui, como no relato oral da menina de escola pública, procedimentos de configuração textual indicativos de que os conteúdos apresentados são considerados como presentes na atenção do interlocutor.

Apresentado o tópico, que é também o tema da primeira sentença, até mais ou menos o meio do reconto ele é mantido como constante e retomado por pronome anafórico ou elipse a cada oração que acrescenta informações novas e promove a progressão textual.

No meio do texto é introduzido um tópico secundário – *o cachorro* –, também já marcado por artigo definido, que lhe imprime o caráter de informação considerada dada, embora não tenha sido apresentada na superfície textual. Esse novo tópico rompe momentaneamente a continuidade do texto, mas logo é integrado ao eixo temático principal. O recurso adotado para a introdução desse tópico, embora não usual na

⁵ Dentre os processos de construção do tema, Castilho (1994:50-52) arrola a “*codificação do tema como verbo apresentacional*”, que tematiza a sentença, concentrando-se a declaração propriamente dita no SN que se segue, o qual será, portanto, o **rema** da sentença.

escrita, é produtivo na comunicação oral. O tópico é primeiro anunciado, sem que lhe corresponda nenhuma asserção, nenhum rema, e, repetido no enunciado seguinte, é então integrado numa estrutura sintática. Para Castilho (1994: 60), trata-se de uma repetição categorizadora, “*processo linguístico pelo qual o falante passa do sistema discursivo para o sistema sintático, atribuindo propriedades sintáticas a segmentos discursivos*”. Nesse processo, continua o autor, “*uma construção de tópico assume um papel argumental na sentença repetida*”. A operação efetivada pelo garoto em seu texto escrito lembra a realizada pela autora do relato oral, quando ela repete o termo *Faísca* do elemento tópico *ele e a Faísca* e atribui a esse termo a função de sujeito da sentença seguinte (“*ele e a Faísca... aí... depois... depois a Faísca pegou e foi lá pro córrego*”).

No caso do reconto escrito, interpreto o elemento repetido como uma espécie de subtítulo, numa posição de ruptura com a passagem anterior, o qual teria a função comunicativa de sinalizar para o interlocutor algo como “*lembrei que na história tem um cachorro e agora vou falar dele*”. A partir daí, o novo tópico discursivo torna-se “*chave de interpretação*” do próximo segmento do texto, assumindo a função de antecedente das elipses e dos pronomes anafóricos dos predicados que domina: “*e aucanssou e encontrou o seu donu e fes xixi no poste*”.

A integração desse novo tópico e da passagem referente a ele com o todo do texto se faz pela substituição lexical de *o cara* por *seu donu*, marcada por um pronome anafórico cujo antecedente é *o cachorro*. Essa operação promove a coesão e contribui para a articulação semântica e a progressão do texto, na medida em que “*renomeia e qualifica*” (cf. Geraldi, 1991:203 – “*operações de determinação*”) o elemento que tem o papel de tema principal.

Na retomada do tópico discursivo principal, o autor do texto não recorre a pronome anafórico ou elipse, que poderiam gerar ambigüidade, mas opta pela reiteração lexical plena. Repetindo o sintagma *o cara*, ele dá ao leitor uma pista inequívoca de que voltou a falar do personagem central da história, procedimento positivo para o sucesso da interação verbal, em texto oral ou escrito.

Figuram lado a lado no texto escrito duas marcas formais que me parecem, uma, resultante de processo de produção típico do texto oral, e a outra, fruto de uma elaboração mais cuidada, não espontânea na fala de uma criança de 6 anos de idade. A primeira é a ocorrência consecutiva dos verbos *aucanssou* e *encontrou*, que eu interpreto como resultado de aplicação na escrita de processamento típico da oralidade. A concomitância de planejamento e execução na atividade de verbalização do texto oral leva à emissão de seqüências sinonímicas desse tipo (no caso, na construção do rema, na “*rematização*”). Essas ocorrências são descenessárias e não usuais em textos escritos, já que, no processo de redação, o autor tem tempo para resolver suas indecisões quanto à escolha lexical. A segunda marca a que me referi é emprego do possessivo *seu*, em “*seu donu*”, construção menos coloquial que *o donu dele*, também possível. Além dessas duas, temos outras ocorrências que sinalizam em direções opostas: expressões do registro coloquial como “*o cara*”, “*fez xixi*”, “*deu um desastre*”, em contraposição ao trabalho de hipercorreção na grafia de “*pegol*” e “*besseqlueta*”. Temos aí dois tipos de conhecimento processados pelo aprendiz na

composição do texto: o que lhe vem espontâneo, de estratégias usuais na comunicação oral, e a intuição de que o texto escrito requer uma linguagem mais elaborada que a da conversa informal.

4. CONCLUSÕES

Os textos tomados como objeto de análise, embora sendo um oral e o outro escrito, resultam de condições de produção que têm alguns pontos em comum. Nos dois casos os autores têm interlocutores empiricamente definidos, conhecidos, presentes no momento da enunciação e detentores prévios de informações relevantes para a estruturação semântica da narrativa que eles constroem.

Nessas circunstâncias, as duas crianças, apesar das diferenças socioculturais e sociolinguísticas, recorrem a procedimentos similares de produção textual. Os textos resultantes caracterizam-se pela implicitação de informações fundamentais, pelos não-ditos: a menina sequer fala em *cachorro*, que seria a palavra-chave de seu relato; o relato do menino deixa sem resposta uma série de perguntas que se coloca para o leitor não previsto. Além disso, são também similares os processos semântico-pragmáticos de articulação e progressão textual, como a introdução, manutenção e mudança de tópicos, e a sinalização do estatuto de *novas* ou *dadas* das informações apresentadas.

O recurso a operações de composição textual da língua falada, na atividade de “*verbalização*” escrita analisada, seria, pois, resultante de um processo de produção em que a atividade de “*situação*” teria sido orientada por hipóteses que costumam orientar a elaboração de textos orais. Isso explicaria por que o relato escrito, descolado do contexto comunicativo em que foi produzido, parece menos fluente e causa maior estranhamento do que o relato oral, “naturalmente” caracterizado por marcas usuais de oralidade.

No entanto, é importante compreender que, na fase inicial de aprendizado da escrita, a utilização de estratégias de estruturação de textual já dominadas na comunicação oral não qualifica como errado o texto produzido, nem como mau aluno o seu autor, mas sim, revela o trabalho linguístico de um sujeito “*intelectualmente ativo*”, que busca construir um conhecimento novo a partir daquilo que já conhece. Os dados analisados são indicativos da força e da persistência do conhecimento da língua falada, adquirido espontaneamente na interação social cotidiana, e que é base em que se apóiam os aprendizes para compreender as especificidades da escrita. Essa tendência “normal” foi favorecida, no caso examinado, pela proposta de redação, que criou uma situação de interlocução similar à do jogo comunicativo oral.

Daí decorrem algumas observações de cunho pedagógico. A primeira é que o conhecimento da língua falada, já dominado pelas crianças, deveria ser tomado como ponto de partida, na escola, para o ensino do texto escrito. A estratégia adotada no caso da redação analisada, que facilita ao aprendiz lançar mão do que já sabe, pode ser produtiva nos momentos iniciais da aquisição da escrita, desde que aplicada conscientemente pelo professor. Nessa atividade, como em qualquer outra, é preciso que ele tenha clareza quanto às condições de produção escrita que está propiciando aos

alunos e quanto ao tipo de produto que pode esperar. Outra questão é que pode ser útil, em sala de aula, trabalhar numa linha contrastiva, explorando, junto com os alunos, as semelhanças e as diferenças entre os processos de produção e as configurações mais características dos textos orais e dos textos escritos.

BIBLIOGRAFIA

- BASTOS, Lúcia K. X. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- CASTILHO, Ataliba T. de. Para o estudo das unidades discursivas do português falado. In: ____ (org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989. p.249-280.
- _____. Problemas de descrição da língua falada. *DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. São Paulo: ABRALIN, vol. 10, nº 1, fev. 1994. p. 47-71.
- CHAFE, Wallace. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D.; TORRANCE, N. & HILDYARD, A. (ed.). *Literacy, language and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, p. 105-123.
- COLLINS, James & MICHAELS, Sarah. A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da alfabetização. In: COOK-GUMPERZ, J. (org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 242-258.
- DIJK, Teun A. van. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- GERALDI, J. Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ILARI, Rodolfo. *Perspectiva Funcional da Frase Portuguesa*. 2ª ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- KOCH, Ingedore et alii. Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. In: CASTILHO, A. T. (org.) *Gramática do Português Falado*. vol. I: *A Ordem*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1990, p. 143-184.
- _____. *A Inter-ação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- MACHADO, Juarez. *Ida e Volta*. São Paulo: Agir, 1986.
- MICHAELS, Sarah. Apresentações de narrativas: uma preparação oral para a alfabetização com alunos de primeira série. In: COOK-GUMPERZ, J. (org.). *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 109-137.
- REGO, Lúcia B. Descobrindo a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, M. (org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988. p.105-134.
- SOARES, Magda B. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, nº 8, dez. 1988. p. 3-11.
- SMOLKA, Ana Luíza B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 2 ed., São Paulo: Cortez / Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.