

RELAÇÕES INTERGENÉRICAS NA ANÁLISE INDICIÁRIA DE TEXTOS ESCRITOS¹

MANOEL LUIZ GONÇALVES CORRÊA
USP

RESUMO

Este trabalho defende a idéia de que há uma relação entre dialogismo, relações intergenéricas e análise indiciária e de que essa relação pode constituir-se em proveitoso recurso metodológico para o estudo de textos escritos. Com base em exemplos extraídos de uma amostra de 363 respostas dissertativas do Provão 2001, investiga-se, por meio da exploração (positiva) da noção de “ruína” de gêneros discursivos, a diversidade de saberes que um texto-base (atribuído a uma menina de 10 anos) e textos de formandos em Letras mobilizam em seus processos de textualização.

Palavras-chave: gênero discursivo; análise indiciária; letramento.

ABSTRACT

This paper defends the idea of a relationship between dialogism, intergeneric relationships and analysis of indication; and also that these relationships may be a fruitful methodology resource for the study of written texts. Based on examples extracted from a sample of 363 argumentative answers questions of Provão 2001 – a test that assesses the quality of College Education in Brazil –, it is investigated, by (positively) exploring the notion of the “ruin” of discursive genres, the diversity of knowledge that a base-text (whose supposed author is a ten years old girl), and texts made by the undergraduate students of Letras, engender in their textualization process.

Key-words: discursive genre; analysis of indication; literacy.

1. ESCRITA E POLÍTICA LINGÜÍSTICA NA SALA DE AULA

Embora as discussões sobre política lingüística venham ganhando força nos meios acadêmicos brasileiros (Oliveira, 2000, 2001, 2004; Faraco, 2001; Silva &

¹ Este trabalho foi apresentado no VII Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada, na PUC (SP), em 14/10/2004 como parte da Sessão de Comunicação Temática *Investigando, a partir de indícios, o percurso de sujeitos escreventes*, coordenada pela professora doutora Maria Bernadete Marques Abaurre. Agradeço, pela oportunidade de discussão, aos participantes dessa sessão, que, além da coordenadora, contou com a presença dos professores Raquel Salek Fiad e Lourenço Chacon Jurado Filho. Agradeço também, pelas discussões em torno do material do Provão, aos participantes do grupo de pesquisa *Práticas de leitura e escrita em português língua materna* (USP).

Rajagopalan, 2004)², é sempre oportuno lembrar que temos tido uma dificuldade histórica em resolver o assim chamado problema do analfabetismo no Brasil e em ultrapassar o limite dos acordos ortográficos nas relações que temos estabelecido com as nações lusófonas.

A tentativa de alcançar a universalização da alfabetização no Brasil e a busca da unificação ortográfica entre os países lusófonos se orientam, ambas, ainda que de maneira implícita, por um certo tipo de ação política e, embora legítimas e, em princípio, inquestionáveis, dão pistas de que a orientação dessa ação se restringe basicamente à modalidade escrita da língua. Pode-se dizer, portanto, que, embora filiada a uma política lingüística, essa ação não tem ultrapassado o âmbito de uma política grafocentricamente orientada. Em contrapartida, é legítimo clamar por uma ação política mais ampla, que, por um lado, ultrapasse, no domínio interno, o requisito básico do domínio do código alfabético e, por outro, na relação com as outras comunidades lusófonas, ganhe o contorno de um real acordo de intercâmbio cultural, ultrapassando o âmbito de um simples acordo ortográfico – fonte, aliás, de discussões acaloradas (e pouco frutíferas) no Brasil, especialmente na primeira metade do século XX. Parece, de fato, haver uma inversão na ordem das coisas: no primeiro caso, a exposição concreta às práticas de leitura e escrita, bem como o acesso mais fácil a elas, certamente levariam a resultados mais animadores quanto aos índices e à qualidade da alfabetização; no segundo caso, relações mais próximas, que fossem além das relações históricas – inegáveis, mas também inoperantes – como grande parte dos outros países lusófonos, certamente imporiam, se situadas especialmente no campo cultural, maior agilidade no intercâmbio por meio da cultura escrita. Nesse caso, a convenção ortográfica se tornaria o resultado de uma política e não um ponto de partida isolado para ela.

Essa orientação grafocêntrica pode ser constatada pelo fato de que tal dificuldade histórica tem sido acompanhada de uma concepção escolar de língua, que identifica língua escrita, e de uma concepção escolar de escrita, que identifica escrita apenas com o domínio do código alfabético. Nessa perspectiva – a do campo pedagógico tradicional, que, em muitos sentidos, é ainda o nosso –, pode-se dizer que a escrita é vista não só como o instrumento (a tecnologia) primordial da instituição escolar e como a principal oferta da escola, mas, também, como razão primeira e, ao mesmo tempo – na qualidade de requisito imprescindível –, meio de o sujeito se introduzir no processo de educação formal. Desse modo, sob o pretexto de ter algo indispensável a ensinar, a escola expõe-se ao risco de reduzir a língua unicamente à enunciação escrita.

E essa preferência – é bom lembrar – não está associada apenas à ênfase exclusiva na gramática normativa, uma vez que novas concepções de língua nem sempre têm sido acompanhadas por novas concepções de escrita. Ostentando os seus próprios argumentos – não (exclusivamente) normativos, mas igualmente questionáveis –, novas concepções de língua, no campo do ensino de língua materna e, em particular, no ensino da escrita, têm

² Os Projetos de Lei de autoria do deputado Aldo Rebelo, o de nº 1676 de 1999, que dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa e dá outras providências, e o de nº 4681 de 2001, que dispõe sobre a dublagem de filmes estrangeiros importados para exibição através de radiodifusão de sons e imagens (televisão) por assinatura e fitas ou discos para vídeo, são exemplos recentes de intervenções na política lingüística do país e motivaram parte das atuais discussões dos lingüistas.

defendido, num inexplicável descompasso teórico, antigas concepções de escrita, não permitindo discernir, a esse respeito, entre os fundamentos das novas abordagens e os do dogmatismo gramatical, fato que obscurece as fronteiras entre esses diferentes tipos de reflexão ao assumirem, sem muitos retoques, a dicotomia radical entre o oral e o escrito. Uma variação mais recente, bastante em voga no Brasil, toma como *objeto de ensino* aquilo que, em teoria, se pode admitir como artifício para se pensar, na qualidade de *objeto de estudo*, a relação oral/escrito. É o caso da abordagem que assume a dicotomia entre o oral e o escrito apenas como *recurso metodológico*³, propondo uma dimensão entre posições tidas como prototípicas do oral e do escrito e gerando, a partir desse artifício, a idéia de um *continuum de gêneros textuais* (Biber, 1988 e Marcuschi, 2001). Em desacordo com o fundamento que dá base à definição dos gêneros textuais no *continuum* – a saber, o fundamento multifuncional das marcas lingüísticas, o qual não se limita à ocorrência isolada de uma dada marca, atendo-se, pelo contrário, a certos padrões de co-ocorrência entre marcas, de acordo com o gênero –, a passagem que, a esse respeito, tem sido feita entre objeto de estudo e objeto de ensino tem, equivocadamente, levado à assunção dos *gêneros textuais* como categoricamente fixados (passando a ser normatizados pela escola). De uma perspectiva diferente (Bakhtin, 1992), no entanto, os gêneros (neste caso, entendidos como *gêneros discursivos*) só poderiam ser definidos como relativamente estáveis. Nesta última visão, os *gêneros discursivos* não cessariam de se redefinir em função de relações intergenéricas que, por um lado, lhes dariam, em seu processo de constituição, um fundamento dinâmico e, por outro, em sua convivência sincrônica com outros gêneros, lhes dariam flexibilidade para novas configurações, ligadas às novas vizinhanças entre diferentes atividades humanas. De modo afirmativo, fica, portanto, aberta a possibilidade de compreender e de lidar com o processo de escrita do aluno, de maneira a fugir da prática tradicional do simples apagamento de vestígios de gêneros “interferentes”, a qual, visando diretamente ao produto daquela escrita, também se constitui, ainda que pela negação e pelo apagamento, num modo de reconhecer aquela convivência.

Vínculo, pois, tal prática pedagógica tradicional a uma política lingüística grafocentricamente orientada para propor uma nova abordagem do texto escrito em sala de aula, de modo a privilegiar, no ensino da escrita na universidade, uma concepção de língua mais ampla, distinta daquela que a identifica à escrita.

Com o cuidado de descartar, de saída, esses modos mais tradicionais de abordagem da escrita, pretendo investigar uma situação que considero problemática no ensino superior e, em particular, nos cursos de Letras, a saber, a do desempenho dos alunos quanto à sua produção escrita. Em termos de política lingüística, trata-se de dar um lugar para uma política lingüística nas práticas pedagógicas cotidianas, realçando, nessa política, não a identificação entre língua e escrita, mas os aspectos lingüístico-discursivos registrados no texto escrito, modo de ter acesso aos saberes formais (escolarizados) e informais com os quais o escrevente teve contato.

³ Para maiores determinações sobre como entendo a dicotomia oral/escrito quando tomada como recurso metodológico, conferir CORRÊA (2004, p. 2-9).

Meu objetivo está voltado, portanto, unicamente à produção escrita de formandos em Letras. Ao lidar com os textos produzidos por esses acadêmicos, procuro simular a atividade didática do professor, buscando, porém, na ação dessa micropolítica lingüística diária, novas explicações para fatos textual-discursivos nas produções escritas desses alunos.

Parto de uma concepção de linguagem como atividade dialógica, focalizando, especificamente, do ponto de vista teórico, a questão das *relações intergerênicas* (Bakhtin, 1992) e, do ponto de vista metodológico, o vínculo entre o que se convencionou chamar *paradigma indiciário* (Ginzburg, 1989, 1991, 1992) e alteridade (no caso, representada pelas próprias *relações intergerênicas*). Para tanto, retomo a perspectiva teórico-metodológica desenvolvida no Projeto Integrado/CNPq “*A relevância teórica dos dados singulares na Aquisição da Linguagem Escrita*” (já finalizado), coordenado pela professora doutora Maria Bernadete Marques Abaurre, cujos resultados podem ser parcialmente conferidos, por exemplo, em Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson (s.d., 1997 e 2003). Retomo, ainda, três trabalhos de minha autoria (Corrêa 1998a, 1998b e 2004), em que procuro utilizar essa perspectiva teórico-metodológica e, também, refletir sobre ela. Nesses trabalhos, minha proposta é, basicamente, associar complexidade enunciativa (a alteridade presente nos enunciados) e determinação de índices em fragmentos textuais singularmente marcados como réplicas. Em outras palavras, proponho a exploração da propriedade dialógica da linguagem, mobilizando fatos dessa natureza – no caso deste trabalho, relativos às *relações intergerênicas* – como orientação na determinação de indícios, modo de dar um contorno específico (um significado!) a determinados fatos textual-discursivos por meio do assim chamado *paradigma indiciário*.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Abordar a produção escrita dos formandos em Letras, numa perspectiva que simula o trabalho do professor diante do texto de seu aluno, significa, para mim, adotar um procedimento metodológico que dirija a atenção ao detalhe, a fim de compreender o processo de escrita dos alunos.

2.1. A busca de vestígios de gêneros discursivos

Um primeiro passo é assumir o caráter responsivo ativo dos *enunciados genéricos* (Bakhtin, op. cit.) e tomá-los como réplicas a outros dizeres. Embora não importe muito determinar a origem dos dizeres a que essas réplicas se dirigem, vale lembrar que é comum a busca de explicações mecânicas que, freqüentemente, levam o professor a localizar a motivação das réplicas dos alunos em dizeres “próximos” (e, supostamente, mais controlados) do espaço/tempo da sala de aula – aí incluídos os dizeres provenientes das interações próprias das atividades didáticas e os do seu entorno, em que incluo a escola como um todo e, também, a família.

No entanto, há casos para os quais a justificativa de uma réplica não pode ser dada com base na situação escolar imediata, fato que requer um outro tipo de explicação para a relação entre a réplica e dizeres “distantes” do tempo/espaço da sala de aula. Há, portanto, maior complexidade nesses casos, porque eles fogem ao suposto controle da situação imediata, o que demanda uma redefinição do que seja proximidade e distância quando se busca, em espaços/tempos menos aparentes, a força motivadora de uma réplica. De fato, a proximidade/distância de um dizer com força motivadora de réplica depende, em grande parte, das representações que cada sujeito faz sobre os dizeres que lhe fizeram sentido, não importando que tais dizeres lhe tenham sido dirigidos de modo direto ou indireto. Também não importam apenas os dizeres direta ou indiretamente “já-ditos”, isto é, os que localizamos no passado cronológico. No conceito de já-dito, que inclui o já-falado e o já-escrito, cabe uma espécie de dizer que independe da linearidade do tempo cronológico, pois um dizer pode ganhar o valor de força motivadora de réplica em função de um procedimento de antecipação da parte de quem replica em uma enunciação falada ou escrita. Todos os enunciados que ocupam o lugar do outro, registrando a alteridade com argumentos que respondem, por antecipação, a dizeres ainda não efetivamente pronunciados, materializam esses dizeres em realidade já-dita. Com efeito, em termos de sua força motivadora de réplica, tais dizeres, quando antecipados, podem, de fato, ser considerados como já-respondidos. Conclui-se, dessa constatação, que não há uma primazia – previamente fixada, portanto – a ser invariavelmente tomada como ponto de partida na relação do escrevente com o seu interlocutor. Nem, tampouco, a possibilidade de busca, no passado, de referências textuais precisas, que, como origens de outros dizeres, pudessem ser descritas, datadas e classificadas como fundadoras.

Essa impossibilidade de classificação precisa está intimamente ligada ao tipo de material analisado e ao modo pelo qual os vestígios de gêneros discursivos – enunciados genéricos tomados como réplicas – aparecem, preferentemente sob a forma do que chamo “ruínas de gêneros discursivos”, deixadas nos textos. Naturalmente, não emprego o termo “ruína” em sua acepção negativa, isto é, com o sentido de “gêneros discursivos em estado de destruição”. Pelo contrário, tais ruínas são partes mais ou menos informes de gêneros discursivos, que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas – retrospectivas ou prospectivas – da constituição de uma fala ou de uma escrita. Quando consideradas como fragmentos de *enunciados genéricos*, elas podem ser vistas, também, como o resultado de uma “regeneração”, pensada esta última como o processo pelo qual os sinais de um conjunto de saberes (as ruínas de uma civilização!) podem assumir o papel de elementos fundadores de novos saberes. Estes adviriam do fato de que novas *atividades humanas* (Bakhtin, *idem*) não cessam de pôr, lado a lado, diferentes representações de tempos/espaços em novas composições genéricas. Um dos efeitos mais diretos do reconhecimento da existência inequívoca dessas ruínas é o de possibilitar novas perspectivas de leitura.

Como se sabe, nem sempre ruínas são vistas com o respeito que merecem. Por isso mesmo prefiro o termo *ruína* a *vestígio*. Durante muito tempo (e está longe de ser uma prática antiga!), o professor empenhou-se muito mais em buscar vestígios de erros, no sentido normativo, do que em reconhecer algum significado para as supostas inconsistências de seu aluno. E revelou-se sempre um exímio caçador (e punidor) de variedades estigmatizadas, de

supostas inadequações a situações de uso, de regionalismos, de gírias, de discrepâncias entre usos orais e usos escritos da língua. Também os autores de manuais, na qualidade de arquitetos do texto que se baseiam na demolição e na uniformização, são quase unânimes na recomendação de “limpar” os textos dos supostos entraves que parecem fazer quebrar a seqüência de idéias ou que dão ao leitor o sentimento de falta de paralelismo formal ou semântico. Defendo, pois, que o leitor (o professor, no caso) seja capaz de propor, de modo pertinente, a descoberta de uma ruína de gênero discursivo onde se via apenas vestígio de erros e inadequações. Para tanto, é preciso levantar e testar hipóteses a respeito da história de sentidos que uma tal ruína carregue, reconhecendo-lhe, ao mesmo tempo, com base em fronteiras textual-discursivas, os aspectos da formulação lingüística que lhe dão o caráter ruiforme. Só esse olhar dirigido aos fatos textual-discursivos permitirá, portanto, a um só tempo, observar com propriedade o material lingüístico e interferir produtivamente no texto do aluno.

Portanto, propondo uma leitura diferente da que se institucionalizou para certos fatos textual-discursivos ligados à relação oral/escrito, mas consciente das limitações quanto a determinar uma origem exata para certos indícios, restrinjo-me, neste trabalho, a buscar indícios de gêneros discursivos pela simples indicação de seus modos de enunciação (oral ou escrita). Faça-o em dois conjuntos de textos (um atribuído a uma menina de 10 anos e outro produzido por formandos em Letras).

Antes de prosseguir, convém, porém, reter algumas conseqüências da reflexão que acabo de lançar sobre a busca de vestígios de gêneros discursivos quando essa busca se orienta pelo caráter responsivo ativo do enunciado genérico, tomado, portanto, como réplica a outros dizeres.

2.2. Como eleger um fato singular entre vários possíveis

Pode-se extrair dessa rápida discussão que a força motivadora de réplica nem sempre nasce de uma enunciação facilmente localizável, porque anterior à própria réplica. São as representações que fazemos dos dizeres potencialmente passados, presentes e futuros que modulam a sua proximidade e a sua distância⁴. São essas representações que vão

⁴ Como se vê, a *instabilidade dos objetos de discurso*, representados, no caso do material analisado, por retomadas não explícitas de outros gêneros discursivos, mantém-se presente também em gêneros discursivos escritos, fato que coloca um problema para uma certa visão da *inscrição* [aí incluída a escrita] *como processo de estabilização*, defendida por MONDADA & DUBOIS (2003). Segundo as autoras, à mobilidade das *inscrições*, que *podem circular em amplas redes*, corresponderia, ao mesmo tempo, a sua imobilidade, uma vez que elas seriam *fixas e não se* [transformariam] *em seu movimento* (*op.cit.*, p. 47). Com esse argumento, dirigem-se para uma conclusão que assume que, *uma vez assim estabilizados pelos textos e pelas inscrições visuais, os fatos resistirão às destabilizações possíveis da controvérsia, terminando por se impor como sendo evidente e tornar-se referentes estáveis da ciência* (*idem*, p. 48). Parece-me que as autoras deixam em segundo plano, nesta visão de escrita, o papel da intersubjetividade (relação entre escrevente/leitor, por exemplo) e da própria concepção de sujeito que elas tão bem defendem: *um sujeito 'envolvido', social e culturalmente ancorado* (*idem*, p. 49 e *passim*). Para uma tal concepção de sujeito e tendo em vista a relação escrevente/leitor, não se poderia deixar de considerar o papel instável e não linear das representações que orientam também as produções escritas, como é o caso das retomadas não explícitas de outros gêneros discursivos nos textos analisados.

facultar, portanto, o estabelecimento de uma relação explicativa entre um determinado dizer e um certo fato textual-discursivo.

É, pois, em geral, uma atitude ingênua do professor a de buscar, mecânica e unicamente, no espaço da sala de aula ou na família⁵, dizeres que comportem uma relação explicativa imediata para os fatos textual-discursivos da produção escrita dos seus alunos. Do mesmo modo, atitudes higienizadoras que recomendam “limpar o texto” das “interferências da oralidade na escrita” e atitudes sanitaristas de professores e de outros profissionais, que explicam qualquer dificuldade de escrita recorrendo ao argumento da falta de saúde (mental, em geral) do aluno, também desconsideram a complexidade enunciativa como parte do funcionamento da linguagem.

Como, enfim, explorar, nesse tipo de investigação didático-pedagógica, a singularidade de fatos textual-discursivos que ocorrem nos textos? Se todos os enunciados são sempre responsivos, como eleger um fato singular dentre tantos outros? Não seria particularizar demais buscar, para cada fato, uma nova explicação?

Para tentar responder a essas questões, retomo algumas das reflexões que fiz em trabalho anterior (Corrêa, 1998b). Em primeiro lugar, nenhum fato pode ser singularizado sem que se levante e se teste uma hipótese sobre ele. Desse modo, ainda que se pense o dialogismo como uma propriedade da linguagem em geral, é a comprovação de uma hipótese que vai caracterizar um determinado tipo de réplica como um fato singular, com chances de caracterizar uma especificidade e, portanto, alguma generalidade. A esse respeito, vale a lembrança de Giovanni Levi (1992), historiador que, como Carlo Ginzburg, tem como uma de suas preocupações a relação entre historiografia e história: “*a micro-história tenta não sacrificar o conhecimento dos elementos individuais a uma generalização mais ampla, e de fato acentua as vidas e os acontecimentos individuais. Mas, ao mesmo tempo, tenta não rejeitar todas as formas de abstração, pois fatos insignificantes e casos individuais podem servir para revelar um fenômeno mais geral*” (op. cit., p. 158).

Resta, ainda, uma última questão: quais são, no campo da Linguística, os critérios que comandam a formulação de hipóteses?

Há, evidentemente, diferentes critérios para o estabelecimento de hipóteses no campo lingüístico. No presente trabalho, essas hipóteses situam-se no plano dos fatos a que chamo de textual-discursivos. Desse modo, incluem-se referências que podem ir da ortografia às diferentes dimensões da linguagem (fonético-fonológica, morfossintático-semântica e pragmático-enunciativa), desde que as observações feitas com base em cada uma delas estejam ligadas ao processo de textualização pela escrita e em consonância com a perspectiva textual-discursiva de partida. Concebo, portanto, a constituição de hipóteses com base em

⁵ Queixas e justificativas são freqüentes a esse respeito: “o vocabulário do aluno é restrito por falta de diálogo em casa”; “há falta de contato com a escrita, pois, na melhor das hipóteses, as pessoas assistem a programas de tevê” (desconsiderando-se, neste último caso, qualquer influência do contato indireto com a escrita em função da presença massificada da própria tevê), entre tantas outras. Argumentos como esses costumam vir associados a motivos de variadas ordens: socioeconômica, de convicção religiosa ou da ordem do desarranjo ou, mesmo, esfacelamento da vida conjugal dos pais dos alunos. É, pois, muito comum atribuir à família – com, mas, também, em muitos casos, sem fundamento – a responsabilidade pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos, modo de justificar essa importante réplica do aluno.

critérios lingüísticos como fruto de um recorte, ao mesmo tempo, teórico – o dialogismo bakhtiniano como teoria de partida – e metodológico – a delimitação de fatos textual-discursivos, marcados por aspectos lingüísticos particulares.

3. O MATERIAL

O *corpus* considerado reúne um total de 363 textos representativos dos cursos de Letras de todo o Brasil e de todos os tipos de IES (Instituições de Ensino Superior – públicas e privadas, universidades, centros universitários, faculdades integradas e instituições isoladas). Esses textos foram produzidos como resposta à questão discursiva da área de Letras-Lingüística do ENC/2001. Para situar o contexto verbal em que foram produzidas essas respostas, apresento, em anexo, a questão tal como foi posta no exame, lembrando que ela pertencia à segunda parte da prova (questões discursivas) e que o espaço para a resposta era de 15 linhas. Neste trabalho, faço a comparação entre réplicas presentes no texto que serviu de base para as intervenções dos formandos e réplicas presentes em textos dos formandos. Pretendo, com essa comparação, abrir uma investigação sobre os saberes que informam esses dois processos de textualização e, ao mesmo tempo, tirar algumas conclusões no que se refere ao grau de letramento testemunhado no texto atribuído à menina e nos textos dos formandos.

4. ANALISANDO O PROCESSO DE TEXTUALIZAÇÃO: RELAÇÕES INTERGENÉRICAS NO TEXTO-BASE E NO TEXTO DOS FORMANDOS

Apresento, inicialmente, o texto-base no qual os formandos em Letras deveriam intervir. Trata-se, na questão discursiva de Língua Portuguesa e Lingüística do Exame Nacional de Cursos/2001, de um texto que, atribuído a uma menina de 10 anos, deveria ser observado pelos formandos do ponto de vista dos elos coesivos. Ei-lo:

[1]

*O outro lado da ilha*⁶

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

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

⁶ Texto adaptado para o exame do Provão/2001 a partir da versão original, tal como publicada em Marcuschi (2001a) – cf. Anexo.

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

Desconsiderando-se os retoques ortográficos⁷ feitos no texto-base pela banca examinadora e supondo-se que ele tenha sido concebido individualmente por uma menina de 10 anos, poder-se-ia dizer, em primeiro lugar, que foi produzido com base em algum saber letrado. A se considerar o trânsito entre as práticas orais e letradas – nunca produzidas em estado puro numa sociedade como a nossa –, há, sem dúvida, um contato prévio da menina com o tipo de narrativa produzida. Importa pouco, para os objetivos deste trabalho, saber se a base desse contato foi uma fonte escrita (lida pela menina ou contada por seu professor, por exemplo) ou oral (narrativa da mesma história ou de outras semelhantes).

A propósito, para além da consideração da narrativa como um tipo de texto – oposto, por exemplo, ao tipo dissertativo –, pode-se pensá-la como a evidência de uma propriedade primordial da linguagem humana: a de permitir a narrabilidade das relações homem/mundo e homem/homem. Nesse caso, torna-se ainda mais evidente a presença do letrado no oral e vice-versa. Mas não apenas pela existência imemorial da narrativa. Aspectos formais como o do *desfecho regressivo*⁸ ou o das elipses de tempo e espaço, por exemplo, mostram sua presença em gêneros que utilizamos contemporaneamente. Observe-se, por exemplo, o efeito comum do desfecho regressivo nas piadas (gênero oral, de caráter narrativo), em que, em muitos casos, uma revelação final é um recurso de produção de humor que atua regressivamente (a exemplo do que uma revelação final pode provocar em uma tragédia grega como *Édipo Rei*, de Sófocles, ou em romances e contos policiais). Um outro exemplo é o papel das elipses na conversação face a face, uma vez que elas não se limitam ao plano da enunciação, mas atuam também no plano do enunciado (à maneira da reserva de informação sobre uma determinada ação ou sobre uma personagem de romance). Dessas observações, pode-se concluir que a separação entre oral e letrado é um artifício caro à perspectiva que restringe o letrado ao que é escrito, filiando-se à visão que toma a escrita (em função de sua base gráfica) simplesmente como uma tecnologia e, por isso, radicalmente separada da oralidade. Omite-se, nesse caso, o caráter escritural da oralidade (em função da fugacidade da base sonora que lhe dá suporte), evitando-se, desse modo, a consideração da preservação da memória pela tradição oral, inclusive, da memória do plano formal dos usos da linguagem. No entanto, a se pensar afirmativamente no trânsito entre as práticas de oralidade e de letramento, o elogio do tratamento criativo (e letrado) das formas coloquiais (dialogais ou não) levado a efeito pelos grandes autores poderia muito bem ganhar, como contraparte, a boa vontade do leitor para com os escreventes que se utilizam de recursos

⁷ Comparar a versão do texto-base editado para a prova com a da fonte (Marcuschi, 2001a) de que foi extraído - cf. Anexo.

⁸ Cf. TOMACHEVSKI (1983). Agradeço ao professor Arnaldo Franco Junior pelos comentários e sugestões bibliográficas a respeito deste assunto.

orais e letrados já conhecidos (mas nem sempre previstos) ao se iniciarem em gêneros novos.

Parece-me, pois, que, no caso da menina-autora, pode-se afirmar, pelo menos, que houve contato (direto ou indireto) com um caráter escritural do texto narrativo que ambas as tradições, escrita e oral, preservam. Dentre outros traços, comprovam essa memória do narrativo um aspecto temático (férias numa ilha), a construção do tempo (exemplificada na insistência de sua demarcação com o circunstancializador temporal “quando”) e das ações (representadas pela seleção dos verbos: *ir, explorar, explodir, correr, chorar, dizer, ver, sair, atirar...*). Se, no que se refere à escolha temática, o diálogo com a escrita escolar se faz mais fortemente presente, a construção do tempo e o encadeamento das ações lembram outros contextos de narração, os quais, incluindo tanto os do modo de enunciação oral como os do modo de enunciação escrita, procuram criar, no processo de narrativização do assunto “férias na ilha”, a ênfase nas ações e o ritmo característicos de uma narrativa de aventuras.

O diálogo com histórias populares (orais), com histórias infanto-juvenis de livros paradidáticos (lidas pela menina ou retextualizadas⁹ oralmente pelo professor) ou com fragmentos de história extraídos de antologias parece compor a parceria de gêneros discursivos nesse texto, numa relação dialógica fortemente marcada na própria estruturação do texto-base. Além dos indícios já citados, há um recurso metaenunciativo que estabelece, de modo inequívoco, um diálogo intergenérico:

Essa história começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias.

Esse primeiro enunciado marca uma referência ao próprio fazer textual. A autora cria ou reproduz uma referência ao fazer narrativo, dando a conhecer pelo menos três saberes: o de que se trata de uma história [*Essa história...*]; o de que ela se estrutura a partir de um certo ponto [*...começa com uma família que vai a uma ilha passar suas férias*]; e o de que, ao anunciar desse modo o seu começo, sugere, com isso, que conhece o seu desfecho e, conseqüentemente, que a domina globalmente (dado, pois, de onisciência do narrador). Pode-se, portanto, dizer que, à atividade de contar histórias, correspondem pelo menos saberes específicos sobre o que se conta (um conteúdo temático), como se conta (uma construção composicional) e quanto¹⁰ se conta (um estilo: um todo intencional que se expressa em cada *enunciado genérico* utilizado, não importando sua extensão ou seu estatuto – de *ruína* ou não).

⁹ Sobre *retextualização*, cf. MARCUSCHI, 2001b.

¹⁰ Não se trata, naturalmente, de observar o estilo pela quantidade de informação fornecida. Trata-se, ao contrário, de atentar para duas impossibilidades: a de se dizer tudo sobre um dado conteúdo temático e a de dizê-lo fora das restrições das formas. Na formulação de um dado gênero, o saber sobre “quanto dizer” joga sempre com o par escolha/exclusão, pondo o falante/escrivente, ao mesmo tempo, diante das escolhas – paradigmáticas (arranjo dos signos por “concorrência”) e do encadeamento (arranjo por “concatenação” – cf. JAKOBSON, 1975, p. 40) – e das exclusões a que essas possibilidades de arranjo dos signos da língua se submetem quando consideradas as restrições do seu uso concreto (cf. CORRÊA, 2003, pp. 45 e segs.), ligadas não só ao tema mas também às representações sobre o interlocutor (ouvinte ou leitor) esperado na composição daquele gênero. Agradeço a Isa Maria Aparecida Spanghero Stoeber pelo apontamento da dúvida que a formulação original lhe suscitou.

Ressalve-se que esse “saber contar” justificaria boa parte das escolhas feitas pela autora. Observe-se, por exemplo, que ela não fornece maiores detalhes sobre alguns elementos do espaço, como é o caso de “os bezerros”, que fazem parte da ambientação das ações. No entanto, como se pode observar na seqüência do seu texto, ao seguir pressupondo o conhecimento, por parte do leitor, sobre elementos-chave da fábula, a autora se expõe ao risco de produzir, no leitor, uma contaminação dessa carência de informação de tal modo que, mesmo um elemento a que leitor poderia aderir como fazendo parte de um mundo ficcional – caso de “os bezerros” –, acaba por requerer explicitação, impondo, num movimento em retorno, a busca dessa referência pressuposta na construção do espaço. Com efeito, ainda que em menor quantidade do que a ocorrência da pressuposição de existência de “bezerros”, houve um número significativo de intervenções dos formandos na apresentação desse elemento. De qualquer modo, creio que a maior presença da pressuposição de existência (marcada pelo uso do artigo definido) está vinculada a um dado de oralidade presente na narrativa. Esse uso do artigo cria uma zona de referência que se opõe, por um lado, ao que poderia ser inteiramente definido pela indicação dêitica (“aqueles bezerros”) e, por outro, ao que estaria completamente indefinido (“uns/alguns bezerros”). Marcando uma pressuposição de existência, o uso do artigo definido pode servir tanto para referir ao que é compartilhado apenas em função da situação concreta de enunciação – uso mais próximo do dêitico – quanto para referir ao que se constrói como razoável no momento em que se propõe a existência de algo (ficcional ou não, seja em gêneros discursivos orais, seja em gêneros discursivos escritos). Nesses dois papéis (mesmo em gêneros escritos, portanto), seu uso mantém como característica definidora a ancoragem no plano pragmático da linguagem, fato que mostra a dificuldade em estabelecer limites claros entre o domínio das práticas orais e o domínio das práticas escritas. Em outras palavras, no caso em questão, tanto no texto escrito da menina, como nas reescritas dos formandos, entendo que há, no uso do artigo definido, uma ancoragem no plano pragmático com que esse tipo de criação ficcional regularmente joga. Seu efeito é naturalizar o caráter ficcional ao ancorá-lo não propriamente em dados do real, mas da realidade co-construída em função do acordo tácito entre falante-autor e ouvinte-leitor. Nessa interpretação, a pressuposição de existência de “bezerros” numa “ilha” qualquer seria muito próxima da partilha de informações sobre a situação concreta de enunciação, em que a intimidade ou o estranhamento podem ser criados por meio de recursos paralingüísticos ou por certas representações construídas sobre elementos da situação (um palito de fósforo pode ser um soldado, uma sombra na parede pode ser um cachorro etc.). Tanto nesse tipo de prática oral, como no caso do texto escrito em questão – que a retoma – o que, de fato, contribui para a presença da pressuposição é a adesão (quase testemunhal) ao narrado, por meio da qual o falante/escrivente busca comprometer o ouvinte/leitor.

Esse fato mostra que, ainda que se considerem as chances de filiação do texto-base às práticas escolares rotineiras, não se pode descartar, também, algum diálogo com histórias populares de procedência oral. A soma desse caráter escritural da tradição oral às práticas letradas escolares dá uma conformação final ao texto que o remete a práticas orais-letradas. No entanto, além desse caráter oral-letrado, marcado pela memória do narrativo, há uma

forte presença de gêneros discursivos orais no texto-base. Os pontos de ruptura estrutural, por exemplo, podem, com algum sucesso, ser superados numa leitura em voz alta, fato que mostra que o discurso mental ou o balbúcio das palavras ao escrever levou a sua autora a assumir, como registradas, características prosódicas que ficaram por ser lexicalizadas.

O caráter oral-letrado ligado à memória do narrativo e seu cruzamento com gêneros discursivos orais constituem, no processo de textualização da menina, uma das dificuldades encontradas pelos formandos em Letras. Como não reconhecem a legitimidade desse caráter híbrido do texto, sempre que procuram explicar, por meio da relação oral/escrito, o problema alegado pelo comando da pergunta (o dos elos coesivos), comentam-no, nas suas análises, apenas como uma interferência do oral no escrito. No entanto, quando reescrevem o texto da menina, ao buscarem eliminar o que chamam de interferência, imaginam poder lidar apenas com instrumentos de seu saber letrado, ora excluindo ou substituindo palavras, ora alterando indevidamente o sentido de partes do texto. Algumas dessas coisas (dentre outras de natureza variada) podem ser constatadas nos exemplos:

[2]

Quando eles foram dormir perceberam que os bezerros começaram a correr, então foram ver o que os assustava. De repente, com um só “patada” um caranguejo gigante os atacou. Débora a esposa de ...

No texto **a menina escreveu como ela fala no dia-a-dia**, tem-se a impressão de que ela está contando este fato a alguém, pode-se observar isto pelo número de vezes em que repete uma mesma palavra e o modo solto como coloca as idéias. É claro que sendo uma menina de dez anos usou uma linguagem bem característica de sua idade. (Texto 103)

Observe-se, nesse exemplo, que se, por um lado, “*a menina escreveu como ela fala no dia-a-dia*”, por outro, o formando pressupõe em, pelo menos uma passagem [*perceberam que os bezerros começaram a correr*], o conhecimento do espaço construído na história, como se o leitor compartilhasse dos dados de uma situação de conversação face a face. Ressalvada a observação feita (nota 7), o formando contradiz, com seu texto, a crítica que ele mesmo faz ao da menina, a saber: “*tem-se a impressão de que ela está contando este fato a alguém, pode-se observar isto pelo (...) modo solto como coloca as idéias*”.

O texto [3], além da ocorrência acima, marca uma reformulação com parênteses:

[3]

Quando eles foram dormir, perceberam que **os bezerros** começaram a correr. Então levantaram e foram ver o que estava assustando-os. De repente, **foram (os homens)** atacados por um caranguejo gigante com uma patada. Débora, que era esposa de um dos homens atacado, começou a chorar, dizendo que queria ir embora.

Tais alterações feitas, ocorreram devido às repetições de palavras usadas pela menina, falta de pontuação e elos de ligação, tornando o texto sem coerência e coesão. E essas deficiências encontradas consiste na caracterização da linguagem falada. [Texto 192]

Fica evidente, no uso dos parênteses, um procedimento conversacional – uma reformulação, que inclui, *a posteriori*, o sujeito do verbo auxiliar “ser” [*os homens*] –, denunciando, à maneira da conversação, que planejamento e execução do fluxo verbal tendem, nesse ponto, à simultaneidade, fato que se contrapõe à afirmação final do formando: [*E essas deficiências encontradas consiste na caracterização da linguagem falada.*].

No exemplo [4], acrescenta-se à pressuposição de conhecimento de um elemento da situação, já comentado, também a pressuposição de que o leitor conhece uma das personagens:

[4]

Mais tarde, quando foram dormir, perceberam que **os bezerros** começaram a correr. Então foram ver o que os estava assustando, quando de repente foram atacados com uma só patada de um caranguejo gigante, o que fez **Débora** chorar e dizer que queria ir embora.

Acredito que tais alterações contribuem para um melhor entendimento e coerência do texto, passando-lhes para o plano da escrita, **uma vez que estava registrado através da oralidade, ou seja, foi registrado conforme o uso da língua oral de uma criança.** [Texto 238]

Note-se que a observação final do formando, além de imprecisa (e incorreta mesmo!), não é consistente com o que ele mesmo propõe como reescrita. Nessa observação, há uma crítica à presença do oral no escrito no texto da menina, à qual nem a própria reescrita proposta pelo formando responde satisfatoriamente. Observe-se que o trecho reescrito mais corresponde a um testemunho daquilo que o formando compreendeu – fato de que ele mesmo dá pistas: [*tais alterações contribuem para um melhor entendimento e coerência do texto*] – do que propriamente uma construção narrativa. Sua atenção, dirigida à ordenação das ações, deixa para o plano pragmático (dos conhecimentos partilhados ou da presença de algum elemento paralingüístico ou situacional não registrados na escrita) a identificação de um elemento do espaço (*bezerros*) e de uma personagem (*Débora*), a qual é nomeada sem apresentação prévia nem posterior no texto.

No exemplo [5], a menção ao que se acredita ser influência do oral no escrito volta a ocorrer e vem justificada por uma suposta variação lingüística em função da faixa etária da autora (essa mesma justificativa está presente também nos exemplos [2] e [4]):

[5]

O texto apresenta vários problemas em relação à maneira com que as idéias são encadeadas. O uso intensivo de “quando” e a constante reiteração do pronome sujeito “ele” são características exclusivas de uma produção oral e demonstram uma grande influência da língua oral na produção escrita. Isto pode ser explicado pelo fato da autora ser uma garota de 10 anos. A melhor forma de solucionar tais problemas de ligações coesivas seria retirando o excesso de conjunções “quando” e eliminando os sujeitos desnecessários. Assim, teríamos o seguinte texto: “Quando eles foram dormir, perceberam que **os bezerros** começaram a correr e foram ver o que estava assustando-os. De repente, com uma patada

só um caranguejo gigante os atacou. **Débora que era sua esposa** começou a chorar dizendo que queria ir embora.”. [Texto 323]

Mais uma vez, porém, essa justificativa não se sustenta. Em sua reescrita do texto, o formando volta a dirigir sua atenção à ordenação das ações. No entanto, parece apoiar-se no plano pragmático tanto para a construção do espaço (novamente a presença de *bezerros*), como para dar uma identidade à personagem (*Débora*) por meio da tentativa de identificação de seu marido, que é mencionado pelo possessivo (*sua*), mas também sem contar com apresentação prévia ou posterior no texto.

A recorrência do fator “idade” para justificar a presença de *ruínas* de gêneros discursivos de procedência oral é bastante significativa a esse respeito. Indiretamente, fica mencionado, por meio da idade da autora, o fator “escolaridade”, de tal modo que à baixa escolaridade da autora fica associada pouca ou nenhuma separação entre práticas orais e práticas letradas. Além disso, fica implícito que um dos papéis da escolarização é limitar – em vez de viabilizar – o trânsito entre práticas orais e letradas. No entanto, como provam os exemplos citados, o alto grau de escolarização dos formandos em Letras não impede que esse trânsito continue a ocorrer.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessas constatações, podem-se extrair vários pontos para reflexão:

(a) que o grau de escolaridade não se confunde com ausência do oral no escrito, fato que permite afirmar que a presença ou ausência do oral no escrito não se dá em função da escolaridade;

(b) que o grau de escolaridade não serve como medida segura do grau de letramento, pois isto implicaria – dada a concepção de língua dominante na escola – defini-lo, exclusivamente, em função de sua relação com a escrita¹¹; ora, por um lado, a baixa escolaridade (ligada – mas não exclusivamente – à faixa etária) não impede a participação em diferentes e variadas práticas orais-letradas; e, por outro, a alta escolaridade não garante que o contato com a escola apague a vivência de práticas orais-letradas;

(c) que gêneros discursivos orais, quer sob a forma de menções mais explícitas (não exploradas neste trabalho) quer sob a forma de *ruínas*, permanecem presentes no texto escrito de uma criança e, no caso estudado, também em textos de adultos que detêm um saber especializado em produção/compreensão de textos escritos;

(d) que os problemas de ambigüidade presentes tanto no texto-base como nas suas reescritas não são problemas ligados a uma suposta etapa de formulação híbrida de um determinado gênero discursivo escrito; são, na verdade, o resultado de uma perspectiva de

¹¹ Sobre a relação oral/escrito, cf. CHACON (1998), MARCUSCHI (2001b). Sobre a noção de letramento, cf. STREET (1984), TFOUNI (1988, 1994), ROJO (1998), KLEIMAN (1999), SOARES (2001), SIGNORINI (2001).

trabalho com a heterogeneidade da escrita: ora vistos propriamente como problema (caso em que se rejeita categoricamente, para um dado gênero discursivo, a presença imprevista de certos outros, tendendo-se a conceber os gêneros como produtos acabados que, nesse estado de equilíbrio, liberam-se de qualquer ação inovadora das relações intergenéricas); ora vistos como indícios (caso em que a presença imprevista de certos gêneros discursivos em um outro gênero é singularizada como um tipo de réplica, tendendo-se a conceber os gêneros discursivos em seu processo sempre inacabado de constituição);

(e) que uma outra concepção de escrita, capaz de reconhecer e trabalhar com a convivência entre o oral e o escrito, poderia render bons frutos no trabalho pedagógico;

(f) que esse trabalho pedagógico pode ser feito a partir da busca rigorosa – orientada pelo levantamento e verificação de hipóteses – de indícios de relações dialógicas presentes no texto, buscados nas várias dimensões da linguagem, a começar pela dimensão pragmático-discursiva;

(g) que esses indícios apontam para fatos textual-discursivos que assinalam, por sua vez, um diálogo entre práticas sociais e, nelas, entre gêneros discursivos;

(h) que as *relações intergenéricas* são constitutivas dos gêneros discursivos e que a presença de relações imprevistas num determinado gênero não deve ser tomada como “defeito” daquele gênero, mas como marca da relação do *enunciado genérico* com o autor, fato que põe um determinado gênero em contato com as mais variadas práticas de linguagem em que o autor se insere, repondo a dinâmica histórica de constituição e reconstituição daquele gênero.

Como outro elemento para reflexão, retomo algumas das observações que fiz a respeito das *relações intergenéricas* em trabalho anterior:

Este é um dado fundamental para quem produz, lê ou se ocupa de ensinar produção e leitura do texto, pois muitas das desarticulações percebidas em um texto são produto de passagens mal construídas de um gênero a outro. (...) Ao mesmo tempo, é um contraponto importante para certas recomendações técnicas que buscam fixar “modelos” de gêneros nos diversos campos de estudo (...). Fazê-lo – é bom lembrar – corresponde a negar a mobilidade das relações intergenéricas. Portanto, a novidade quanto à produção do texto pode estar justamente em reconhecer a legitimidade de relações intergenéricas não previstas. Se, por um lado, o processo de fala/escrita se particulariza no escrevente, por outro, seus “equivocos” são repletos de respostas que denunciam a convivência de práticas sociais, as quais, por sua natureza histórica, se transformam, estabelecendo novas relações dialógicas. Eis um modo interessante de vincular a criatividade do falante/escrevente à particularidade de sua inserção histórica e de suas relações com o enunciado do outro (2003, p. 69).

Um último comentário é sobre o aspecto da expressividade do texto-base e da reescrita dos formandos. A esse respeito, vale lembrar que, se a imposição de elementos prosódicos na leitura em voz alta do texto atribuído à menina propicia um caráter expressivo bastante forte, essa expressividade falta quando se lêem em voz alta muitas das respostas em que os

formandos reescrevem o texto-base. Em muitos casos, a intervenção dos formandos parece, portanto, ter um efeito negativo no texto-base, pois a expressividade, não raro, se perde. É o caso, por exemplo, do fragmento [4], já comentado, em que o formando mais atesta a sua compreensão do que conta uma história:

[4]

Mais tarde, quando foram dormir, perceberam que **os bezerros** começaram a correr. Então foram ver o que os estava assustando, quando de repente foram atacados com uma só patada de um caranguejo gigante, o que fez **Débora** chorar e dizer que queria ir embora.

Corroboraria essa impressão a observação de Kleiman (2003) de que um dos graves problemas da escola brasileira é reprimir o modo de o aluno se expressar sem, contudo, conseguir colocar um outro no lugar. No caso do texto dos formandos, particularizo essa observação à recomendação escolar de eliminar o que se entende como traços de oralidade na escrita. Com efeito, muitas das intervenções malsucedidas dos formandos parecem comprovar a hipótese de que eles nem sempre reconhecem qualidades na produção atribuída à menina nem tampouco satisfazem a expectativa de uma reescrita isenta dos problemas postos para a análise.

Não se pode ignorar, porém, que a menina efetivamente buscava não só reescrever um texto, mas principalmente contar uma história. Por sua vez, na situação de exame vivida pelos formandos em Letras, o olhar do professor é o que é chamado à avaliação. Afinal, o texto de uma criança de dez anos está sendo lançado às mãos de um formando, que está na iminência de entrar para o mercado de trabalho. Embora o enunciado da questão não enfatize uma atitude didática diante do texto-base, os formandos parecem sentir-se interpelados justamente quanto a essa atitude. Talvez essa postura explique a diferença de expressividade entre o texto-base e muitos dos textos produzidos pelos formandos, já que a produção destes últimos está marcada por uma preocupação primeira em corrigir e encontrar justificativas para suas correções e, só então, pela preocupação em contar uma história. Há, pois, no ponto de partida da produção dos formandos, um cruzamento de atividades (a do professor, em primeiro plano; a do contador de histórias – orais ou escritas –, em segundo), fato que também leva a pensar num cruzamento de gêneros discursivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M.B.M. et al. (s/d). *A relevância teórica dos dados singulares na aquisição da linguagem escrita*. Campinas (SP): Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp (Projeto Integrado de Pesquisa CNPq nº 500247/92-7).
- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. & MAYRINK-SABINSON, M. L. (1997). *Cenas de aquisição da escrita*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ABL).
- _____. (Orgs). (2003). *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas: Komedi.

- BAKHITIN, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BIBER, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHACON, L. (1998). *Ritmo da escrita: uma organização do heterogêneo da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- CORRÊA, M. L. G. (2004). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes. (Tese de doutorado defendida em 1997).
- _____. (2003). *Linguagem & comunicação social: visões da lingüística moderna*. São Paulo: Parábola.
- _____. (1998a). A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. In: *Cadernos da FFC, Marília (SP): Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP*.
- _____. (1998b). Testemunhos singulares e dialogia na análise de textos escritos. Texto apresentado originalmente no Seminário "Reflexões sobre Aquisição da Escrita", realizado no Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp), nos dias 25 e 26/09/1997, com promoção do Projeto Integrado/CNPq coordenado pela professora doutora Maria Bernadete Marques Abaurre "A relevância teórica dos dados singulares na Aquisição da Linguagem Escrita".
- FARACO, C. A. (2001). *Estrangeirismos: guerras em torno da Língua*. 2ª ed. São Paulo: Parábola.
- GINZBURG, C. (1989). *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras.
- _____. (1991). Chaves do mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: Eco, U. & Sebeok, T.A. (Orgs.) *O signo de três: Dupin, Holmes, Peirce*. São Paulo: Perspectiva, pp. 89-129.
- _____. (1992). *Unus Testis. O extermínio dos judeus e o princípio de realidade*. Trad.: Henrique E.R. Lima Filho. (xerox, 19p.). (Tradução da versão italiana: *Unus Testis. Lo sterminio degli Ebrei e il principio di realtà. Quaderni Storici*, nº 80, agosto, pp. 529-548).
- JAKOBSON, R. (1975). *Lingüística e comunicação*. 8ª ed. São Paulo: Cultrix.
- KLEIMAN, A. B. (Org.) (1999). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. (2003). Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: Ribeiro, V. M. (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*, pp. 209-225.
- LEVI, G. (1992). Sobre a micro-história. In: Burke, P. (Org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora da Unesp, pp. 133-161.
- MARCUSCHI, L. A. (2000). Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: *Revista de Letras da UFPR*. Curitiba, UFPR, 2001a – versão revista do texto apresentado IV Jornada do CELSUL – UFPR, em novembro.
- _____. (2001b). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. (2003). Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Orgs) *Referenciação*. São Paulo: Contexto, pp. 17-52.
- OLIVEIRA, G. M. de. (2000). Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: Moura e Silva (Org.). *O direito à fala – A questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis: Editora Insular.
- _____. (2001). A língua entre os dentes. *Caderno Temático - Jornal da Unicamp*, nº 165, agosto.
- _____. (2004). O Processo de decifração da escrita alfabética. In: IPOL (Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Lingüística), <http://www.ipol.org.br/>, 27/02.

- ROJO, R. (Org.). (1998). *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado de Letras.
- SILVA, F. L. da & RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). (2004). *A lingüística que nos faz falhar: investigação crítica*. São Paulo: Parábola.
- SIGNORINI, I. (Org.) (2001). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- SOARES, M. (2001). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.
- STREET, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TFOUNI, L. V. (1988). *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes.
- _____. (1994). Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* n° 26. Campinas, jan/jul., pp. 49-62.
- TOMACHEVSKI, B. (1983). Temática. In: Eikhembaun, B. et alii. *Teoria da literatura – Formalistas Russos*. 2° ed. Porto Alegre: Globo.

7.ANEXO

A QUESTÃO DO PROVÃO/2001

2ª PARTE

Questão 1

O texto abaixo foi produzido por uma menina de 10 anos.

O outro lado da ilha

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

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

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

(In: MARCUSCHI, L.A. *Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras*, inédito, fragmento adaptado¹²)

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

(Valor total: 35 pontos)

VERSÃO ORIGINAL DO TEXTO-BASE, TAL COMO PUBLICADA EM MARCUSCHI (2001A)

O outro lado da ilha

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

Quando eles foram dormir eles perceberam que os bezerros começaram a correr e que quando eles foram ver o que estava assustando os bezerros. Quando eles de repente, com uma patada só um caranguejo gigante os atacou.

¹² Cf., também nesse Anexo, a versão original do texto, tal como publicada em MARCUSCHI (2001).

Debora que era sua ezposa começou a chorar dizendo que queria ir embora.

Quando amanheceu eles foram ver como estava o barco, para ir embora e perceberam que o barco não estava lá. Os homens saíram para explorar a ilha, e no meio do caminho encontraram um caranguejo que estava no penhasco. Eles não quiseram saber e atiraram no caranguejo que caiu ribancera a baixo. Mais o marido de Debora, desmaiou e seu irmão não tinha como ajudá-lo, por isso foi chamar ajuda. Quando chegou em casa chamou logo seu sobrinho Ivan para ajudar ele a trazer seu irmão. Quando os dois chegaram lá ele não estava mais lá. Quando eles estavam voltando, Ivan teve a idéia de fazer um farol com a torre que havia na ilha. Ele foi com sua prima e com seu cachorro. E tudo deu certo, mas quando eles estavam indo embora da ilha, os caranguejos estavam na porta da torre fazendo com que eles não pudessem sair daquele labirinto. Eles dois tiveram várias idéias mais nenhuma dava certo. Em casa Debora havia avistado seu marido chegando com um homem. Na torre Ivan teve a idéia de jogar a lanterna a querozene nos caranguejos. Quando eles jogaram-na nos caranguejos eles saíram correndo em direção a mata e com isso a mata pegou fogo. Da casa dava pra ver o fogo, então todos saíram correndo para apagar o fogo. Eles apagaram o fogo e foram dormir e quando acordaram avistaram um barco e foram embora.