

O desenvolvimento
do conhecimento
lingüístico-discursivo:
o que se aprende quando
se aprende a escrever?*

Maria da Graça Costa Val**



Abstract

This paper focuses on linguistic and discursive development in written language and it examines what is learned when someone learns to write. It is argued that, beyond the intuitive knowledge students can develop by simply interacting with written texts, it is necessary an explicit and systematic work of the teacher on both discursive and linguistic aspects. It is claimed, therefore, that especially the syntax of standard written language needs attention in classroom, in order to provide opportunities to non-standard speakers to become familiar with these linguistic resources.

* Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada em palestra no Seminário sobre Letramento e Alfabetização do **12º COLE – Congresso de Leitura do Brasil** –, em julho de 1999, em Campinas (promoção ALB/UNICAMP/CEALE/FAE/UFMG).

* Professora de Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da UFMG e pesquisadora do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da Faculdade de Educação da UFMG.

O oral e o escrito: a variedade de gêneros discursivos

Para responder à pergunta que integra o título, pretendo, neste artigo, defender a idéia de que, tendo-se em mente as diferenças de processamento decorrentes das relações entre o texto e suas condições de produção, há especificidades que distinguem os gêneros discursivos orais dos escritos, de tal modo que há um conhecimento lingüístico-discursivo específico a se desenvolver quando se aprende a escrever.

Essa posição, que há algum tempo seria pacífica e consensual, mostra-se potencialmente polêmica atualmente e, para torná-la defensável, é preciso formulá-la com cuidado.

Tem-se enfatizado, recentemente, a necessidade de superar as oposições dicotômicas com que alguns estudos, já clássicos, procuraram caracterizar as relações entre a oralidade e a escrita. Os últimos textos de Marcuschi (1994, 1998, 1999), sobretudo os que focalizam a explicitude e a autonomia, têm demonstrado a pertinência de não se polarizar as diferenças entre a fala e a escrita.

“O texto é função de suas condições de produção”. Assumindo-se esse pressuposto, fica afastada a possibilidade de se adotar uma perspectiva polarizadora e simplista: na fala como na escrita, a explicitude, a autonomia, o grau de formalidade, enfim, a configuração conceitual e formal do texto, resultam da interação do produtor com as circunstâncias do processo interlocutivo em que se engaja.

A maioria das situações de interação verbal do cotidiano se caracteriza pela presença dos interlocutores, pela coloquialidade e pelo alto grau de cooperação mútua e conhecimentos partilhados. Nessas condições, é normal que se tomem como dadas informações advindas do contexto imediato, percebidas concomitantemente pelos interlocutores, e que se utilizem, junto com as formas lingüísticas segmentais, recursos prosódicos, gestos, movimentos, expressões faciais. No entanto, alterando-se os componentes dessa situação, alguns desses procedimentos podem se tornar ineficazes, demandando outro processo de composição textual. A conversa telefônica, por exemplo, requer a verbalização de informações que, em presença, poderiam correr por conta de elementos extralingüísticos. Quando se fala com pessoas com quem não se tem intimidade, em situações formais, ou quando se precisa tratar de um assunto complicado, o não partilhamento de alguns conhecimentos e o fato de se contar com menor grau de cooperação do interlocutor podem resultar na necessidade de explicitar certas informações, adotar determinada forma de tratamento, selecionar determinado vocabulário e até determinadas estratégias sintáticas.

A grande e decisiva diferença da escrita com relação às situações de fala é a distância física entre os interlocutores, que, pelo menos em princípio, inviabiliza o recurso à força expressiva da prosódia e a elementos organizadores do texto oral como os gestos e o movimento dos olhos, que podem funcionar como sinalizadores de mudança de tópico e troca de turno ou de interlocutor. Essa alteração nas condições de produção tem conseqüências no processamento e na configuração textual: em geral, no texto escrito, cuida-se

mais deliberadamente da organização tópica (a ordenação e articulação dos temas), tende-se a lexicalizar informações que poderiam ser expressas por recursos não-verbais no texto falado, adotam-se convenções como a pontuação, a paragrafação e certos modos de diagramação para sinalizar a segmentação e a delimitação de informações. Se à separação física se acrescentam outros fatores de distanciamento, como o desconhecimento do leitor empírico, o não partilhar de certas informações, diferenças de posição social e pertencimento cultural entre os interlocutores, a complexidade do assunto, a formalidade e a previsão de circulação pública para o texto, por exemplo, a situação que se configura é bastante diferente da que se tem na conversa descontraída, e daí decorre a necessidade de outros processos de composição textual, outros usos lingüísticos.

Noutros termos, o que se está tentando deixar claro é que há uma diversidade de situações de produção tanto de textos falados quanto de textos escritos, nas quais são diferentes as relações entre os interlocutores e as relações deles com o assunto, variam o grau de formalidade e a relação do texto com as circunstâncias imediatas (entre elas, o suporte). Nessas diferentes condições de produção, a práxis social vai estabelecendo diferentes gêneros discursivos, que, segundo Bakhtin (1992)¹, como uma gramática mais maleável e mais plástica que a gramática da língua, definem certos modos mais usuais de configuração textual: *“cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados – os gêneros do discurso”* (p. 277). São padronizações quanto à pertinência, ao tratamento e à organização dos temas, à estruturação formal do todo textual (as partes integrantes do texto, sua seqüência, sua inter-relação) e até mesmo quanto às escolhas lexicais e sintáticas, que se tornam mais esperadas em determinadas situações.

As crianças, antes de entrar para a escola, desenvolvem seu conhecimento lingüístico-discursivo participando da conversação espontânea do dia-a-dia, falando ao telefone, assistindo a programas de televisão, ouvindo rádio. Os textos com que mais freqüentemente interagem – produzindo e interpretando – são os da conversação cotidiana. Quais são as condições de produção desses textos? São falados, produzidos sem planejamento prévio, na presença de interlocutores conhecidos e “cúmplices”, que partilham não só as informações decorrentes das circunstâncias imediatas em que se dá a interlocução, mas também conhecimentos e experiências comuns anteriores ao evento discursivo. Em geral, tratam de assuntos corriqueiros, em cuja abordagem não se espera rigor lógico-conceitual e exatidão terminológica. Os textos ouvidos pela televisão e pelo rádio nem todos têm a descontração e espontaneidade da conversa coloquial, muitos deles são previamente planejados e escritos para serem lidos (os noticiários, as propagandas) ou para serem decorados e encenados como se fossem espontâneos (as novelas, os filmes, os desenhos animados). Desse modo, as crianças constroem o domínio de determinados gêneros discursivos orais e,

1 A data da publicação original é 1979, em edição póstuma. 1992 é data da primeira edição da tradução brasileira.

no mínimo, tomam conhecimento da existência de outros, que, com relação à variedade lingüística predominante em seu cotidiano, podem apresentar traços dialetais diferentes (na pronúncia, na sintaxe, no vocabulário), um registro mais formal (que também se manifesta nos níveis fonético-fonológico, morfossintático e lexical) e uma macroestruturação formal e semântica mais elaborada.

Por outro lado, vivendo em sociedades letradas, em geral, mesmo antes de saberem ler e escrever, as crianças já formulam hipóteses quanto à configuração e ao funcionamento de alguns gêneros discursivos escritos, em função da interação com diversos tipos de impresso e portadores de escrita (livros, revistas, jornais, embalagens, rótulos, placas, out-doors, etc), das leituras que ouvem (até mesmo na televisão) e da observação de adultos e crianças leitores. Em trabalhos anteriores (Costa Val, 1996, 1997, 1998), aponte e analisei alguns elementos dessa intuição infantil quanto às diferenças entre a fala cotidiana e a escrita pública, como, por exemplo, a necessidade de lexicalizar e sintaticizar informações prosódicas.

A alfabetização, na medida em que proporciona a condição básica de acesso ao “mundo da escrita”, deveria ser o suficiente para que as crianças pudessem desenvolver seu conhecimento lingüístico-discursivo dos gêneros escritos, assim como o fazem, intuitiva e assistematicamente, com os gêneros orais. No entanto, por fatores diversos (as possibilidades materiais de interação com os impressos, as pressões do mercado cultural, as relações afetivas com o escrito, etc, cf. Osakabe, 1984), nem sempre é isso que acontece. Há, então, um papel importante a ser cumprido pelo professor de Português, na criação de oportunidades de exercício efetivo da leitura e da escrita e na orientação de reflexões sistemáticas sobre os recursos composicionais e expressivos mais usuais nos gêneros discursivos escritos. Para tanto seria necessário ter clareza quanto aos conhecimentos lingüísticos envolvidos na produção dos gêneros discursivos orais que os alunos dominam e quanto àqueles necessários à produção dos gêneros discursivos escritos que se deseja que eles dominem. É disso que trataremos nas próximas seções.

1. Os textos da conversação cotidiana

Supondo que os textos orais produzidos pelas crianças em situações descontraídas revelam muito de seu conhecimento lingüístico-discursivo, transcrevo² e analiso a seguir um trecho de conversa informal entre adulto (A) e criança (C).

(1)

- 1 A me conta como que foi... esse negócio da cólera
- 2 C a gent/a gente foi... eh... a gente foi eh::... foi::... ela deu um... daquele troço da cólera pra gente... a gente foi e sentou... ficou assistindo o::... o negócio da cólera... quando acabou a gente foi embora

2 As transcrições apresentadas foram feitas segundo as normas adotadas pelo Projeto *Gramática do Português Falado*, as quais estão sintetizadas em Castilho & Pretti (1987:9-10).

- 3 A é?... e o quê que falava esse negócio da cólera?... o quê que tinha?... tava falando o quê?...
- 4 C tinha que de:... eh::... colocar eh::... a::... eh... água eh... água sanitária na/nas fruta... lavar bem lavadinho... assim... com sabão...
- 5 A hum... e sua mãe tá fazendo isso?
- 6 C não sei...

Esse diálogo dá continuidade a uma conversa que não foi gravada, entre uma pesquisadora e um menino ainda não-alfabetizado, de 8 anos. Eles se dirigiam para uma sala onde seria gravada em áudio uma entrevista com o garoto e, enquanto a pesquisadora destrancava a porta, o menino declarou que já tinha estado ali antes, para ver um *negócio de cólera*. Nesse contexto, não houve necessidade de precisar de que *negócio* se tratava. Na fala da criança, o termo é substituído por *troço* para se referir a um folheto informativo e em seguida é retomado para remeter a um filme de vídeo. E na segunda fala do adulto, o mesmo termo *negócio* é usado indiferentemente, sem a preocupação de precisar se a pergunta se refere ao folheto ou ao filme.

Além disso, na fala da criança, fica sem antecedente o pronome *ela*, que poderia se referir à professora ou a alguma outra pessoa encarregada da exibição do vídeo. Conforme registrado no diário de campo da pesquisadora, nem na conversa anterior houve menção a alguma pessoa do sexo feminino que pudesse estabelecer a referência desse pronome. Essa referência, tanto quanto a dos termos *troço* e *negócio* (na fala do menino e da pesquisadora), ou pode ser facilmente inferida pelo ouvinte, a partir dos dados circunstanciais e de conhecimentos culturais partilhados, ou não é considerada importante para a intercompreensão. Por isso os locutores se poupam do esforço de estabelecê-la de modo preciso.

Outro aspecto importante a ser observado nas falas desse diálogo é que o processo de produção fica perceptível para o interlocutor, o rascunho, que é feito *on-line*, “vai ao ar” junto com o texto definitivo. Tanto a criança quanto o adulto, porque planejam e, praticamente ao mesmo tempo, verbalizam o texto, têm uma fala marcada pela localização e resolução de diferentes problemas de formulação (cf. Hilgert, 1993), que se revelam de diferentes maneiras. No turno 1, pela pausa entre o verbo e seu argumento (*foi... esse negócio de cólera*). No turno 2: pela auto-correção (*a gent/a gente*) e o “tateamento” (cf. Castilho, 1994 e 1998) no estabelecimento do tema, que de início seria *a gente* e, talvez pela dificuldade de rematização, acaba sendo abandonado em favor de *ela*, o que resulta no chamado “falso começo”; pelas pausas e marcas de hesitação (*eh::*); pelos alongamentos de vogal (*eh::, foi::, o::*). No turno 3, pelas pausas e pela paráfrase. No turno 4, pelo “tateamento” na construção do rema, que se mostra na auto-correção (*na/nas*) e na busca de um termo preciso (*água sanitária*), além das pausas, hesitações e alongamentos de vogal.

Como se vê, o trabalho de formulação, que acarreta “disfluências” (cf. Koch, 1990 e 1992) na verbalização do texto falado, não é exclusivo da criança, se deixa perceber também na fala do adulto. O exemplo a seguir, do

O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever?

Maria da Graça Costa Val

Projeto NURC³, que transcreve um diálogo entre adultos com nível de escolaridade superior, nos mostra que esse processamento é comum na conversação face a face, independentemente de faixa etária ou grau de escolaridade. Essa observação é importante: esse processamento “disfluyente” está presente não só nos textos que as crianças produzem mas também naqueles que elas ouvem, na conversação cotidiana.

(2)

- 1 L1 por exemplo poluição agora todo mundo fala poluição poluição o controle não dá para haver controle de poluição... só os mais gritantes é que são... pu/ publicados em jornais et cetera e se controla mas os pequenos não... essas companhias de ônibus desses ônibus fumacentos né?... não há controle... os americanos já estão bem
[
- 2 L2 poluição:: não só::
- 3 L1 mais à frente né? para você ver a moto aí... ela não faz barulho por quê? tem uma linha americana que impõe setenta e cinco... decibéis... de barulho passou disso... não pode fabricar... o veículo né?... agora aqui ain::da não tem isso...
- 4 L2 quer dizer poluição visual auditiva::... visual::
[
- 5 L1 um pouquinho mais de::
- 6 L2 ahn
[
- 7 L1 uhn auditiva:: né?
[
- 8 L2 é::
L1 e:: seria... olfativa...
[
- 9 L2 pelo chei/ olfativa
- 10 L1 sei lá (tudo) meio ambiente
- 11 L2 uhn uhn
- 12 L1 então se joga esgoto em rios... et ceteras... que isso ainda eu considero grandes poluições né?... não tem controle aqui... então na hora que São Paulo ficar pior ainda... porque (quando) eu vou para a ci/ para o centro... se eu vou de moto eu choro... sai lágrimas ((tossiu))... então inicialmente eu pensava bom é que eu estou andando sem óculos... tal... então sai água... aí eu reparei que quando eu vou pra:: estrada vou para o interior de moto... eu pego mais vento e não choro nada então eu chego à conclusão que não é o vento que... que faz sair lágrimas e:: é a poluição arde o olho...
- 13 L2 uhn uhn... para mim quando eu passo muito tempo na cidade também arde andando de carro inclusive

Além das marcas do processo de produção (tateamentos, pausas, hesitações, auto-correções), que acarretam disfluências no fluxo informativo, vale a pena pontuar algumas características desse diálogo, quanto à construção

3 Inquérito 343, D2 (diálogo entre dois informantes), registrado em 15/03/76. Locutor 1: homem, 26 anos, solteiro, engenheiro, paulistano; locutor 2: mulher, 25 anos, psicóloga, paulistana. In: CASTILHO, Ataliba T. de & PRETTI, Dino (orgs.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987, p. 20-21.

dos enunciados. Muitos deles se estruturam em tópico e comentário, com o tópico sendo retomado na oração que constitui o comentário por repetição lexical (*por exemplo poluição agora todo mundo fala poluição*), por pronomes cópia (*a moto aí... ela não faz barulho*), ou por uma elipse que deixa meio “frouxa” a articulação sintática (*essas companhias de ônibus desses ônibus fumacentos né?... não há controle*). No turno 12, L1 deixa a cargo da ouvinte a complementação do enunciado *então na hora que São Paulo ficar pior ainda*, cuja conclusão ele não formula. No turno 13, L2 se manifesta sobre o tópico discursivo estabelecido por L1 no turno anterior e compõe um enunciado cuja estrutura sintática, nada canônica, só se explica na relação com os enunciados que o antecedem (*para mim quando eu passo muito tempo na cidade também arde andando de carro inclusive*).

Quanto ao tratamento da informação, observa-se, no turno 1, o emprego de determinante definido marcando como informação dada um termo que teria sido elidido, e, portanto, deveria ser recuperável na superfície textual, quando, de fato, esse termo não foi enunciado e, a rigor, não poderia ser retomado (*o controle não não dá para haver controle de poluição... só os mais gritantes é que são... pu/publicados*). No entanto, esse processamento não prejudica a intercompreensão, a conversa continua, sem problemas, porque o interlocutor se dispõe ao trabalho de inferir qual seria o constituinte que falta.

Não aparece nas falas a fundamentação ou comprovação dos argumentos apresentados (por que não há e não dá para haver controle da poluição?) e as relações lógico-semânticas entre eles nem sempre são explicitadas ou sinalizadas por marcadores lingüísticos. A articulação vai-se fazendo por associação vocabular e justaposição, como em (poluição) *olfativa > então se joga esgoto em rios*, ou na passagem desse tópico para a questão da ardência nos olhos devida à poluição do ar. Por outro lado, há articuladores que sinalizam relações não entre enunciados, mas entre um enunciado e a própria enunciação, como o *que* e o *porque* em *que isso ainda eu considero grandes poluições né?* e em *porque (quando) eu vou para a ci/para o centro* (turno 12). A articulação se faria entre o enunciado e uma justificativa – não dita – de sua enunciação; algo como: *eu digo isso porque*.

Todos esses elementos apontam para a necessária e efetiva cooperação do ouvinte, que complementa estruturas sintáticas, estabelece relações não explicitadas, dá sentido a termos vagos como *et cetera*, além de expressar sua participação na produção do texto por intervenções que manifestam concordância, comentários ou acréscimos à fala do locutor. Essa parceria é constitutiva das condições de produção da conversa espontânea de todo dia e exercê-la ou contar com ela faz parte do conhecimento lingüístico-discursivo dos falantes em geral e, portanto, também dos alunos aprendizes da escrita.

2. A escrita de circulação pública: diferentes gêneros discursivos

Castilho (1989) descreve o processo de produção textual como constituído de três atividades básicas e inter-relacionadas: a “situação”, que consiste na avaliação e tomada de posição do produtor diante das circunstâncias

da interlocução; a “cognição”, que inclui a ativação, geração e articulação dos conhecimentos necessários e pertinentes àquele processo interlocutivo; e a “verbalização”, que é *tradução* em palavras dessas operações mentais, através da estruturação gramatical e semântica dos enunciados que vão compondo o texto. As duas primeiras atividades incluem o planejamento global do texto, em termos de definição do gênero discursivo e dos macroatos de fala (relacionados aos objetivos que se pretende atingir) e também quanto à macroestruturação semântica, que resulta da seleção, ordenação e articulação dos tópicos discursivos. A verbalização, que seria a execução desse planejamento, é uma atividade particularmente complexa, porque inclui operações concomitantes em vários níveis: lida-se ao mesmo tempo com as dimensões fonológica, morfossintática e semântica de palavras, sintagmas e enunciados, tendo em mente sua inserção no discurso, isto é, sua adequação, pertinência e relevância quanto ao projeto interacional e semântico do todo textual que se está construindo. A produção de um texto não acontece como uma seqüência linear dessas três atividades constitutivas, pois o trabalho que se desenvolve num desses níveis pode levantar questões pertinentes aos outros dois. Por exemplo, freqüentemente, quando decidimos pelo tipo de texto adequado à situação, vêm imediatamente à nossa memória algumas palavras-chaves ou certas expressões formulaicas características, numa antecipação da atividade de verbalização (“vimos pela presente comunicar a V. Sa.”, para o início de uma carta comercial; “nesses termos, pede deferimento”, para o fecho de um requerimento; “a família de fulano de tal cumpre o doloroso dever de comunicar aos parentes e amigos seu falecimento, ocorrido no dia tal”, para uma nota de falecimento). Além disso, a produção textual envolve também um monitoramento constante do próprio processo, que avalia o dito (ou escrito) e retifica ou ratifica o planejado, em função de reações efetivas ou imaginadas do interlocutor, de reformulações na orientação argumentativa, do surgimento de novas idéias ou novos modos de compreender o tema em foco.

Em muitas situações de fala, planejamento e execução, formulação e reformulação são simultâneos, e daí decorrem, como vimos, as disfluências do tecido textual, resultantes das dificuldades do processo de produção. As condições de produção da escrita, sobretudo da escrita de circulação pública, de modo geral, são diferentes. O interlocutor está ausente e o produtor dispõe de tempo para se situar no quadro daquela relação de interação verbal, para ativar, “gerar”, articular e avaliar conhecimentos antes da verbalização e pode, ao final, rever seu texto. Entretanto, como acontece no processamento oral, na escrita os procedimentos de planejamento, verbalização e revisão não ocorrem de maneira linear e estanque, mas são processos recursivos e que interagem entre si, retroalimentando-se. Nesse particular, a interlocução oral distingue-se da interação através da escrita, porque normalmente o leitor não presencia o processamento do texto escrito, não toma conhecimento das idas e vindas do autor, apenas recebe o produto final, que pôde ser revisto, corrigido e editado.

Outro fator que é preciso explicitar é a diferença de natureza do próprio suporte, que pode definir possibilidades diferentes de “situação”, “cognição”

e “verbalização”, porque estabelece possibilidades diferentes de relacionamento dos sujeitos – produtor e interlocutor – com o texto. Na oralidade, o suporte é oral/auditivo e caracterizado pela linearidade e a temporalidade da cadeia sonora e, sobretudo, pela natureza evanescente da palavra falada. Na escrita o suporte é gráfico/visual e marcado pela simultaneidade e a espacialidade do discurso escrito, objeto físico de caráter permanente, cujas partes vão se apresentando simultaneamente aos olhos de quem escreve ou lê. Essas características são determinadoras de modos de processamento específicos. Devido à evanescência da fala e à premência da interlocução sem planejamento prévio, são comuns na formulação e interpretação dos textos orais, pelo menos em situações de menor formalidade, a repetição, a preferência por enunciados curtos e pela coordenação, o emprego de um repertório lexical reduzido.

Por isso, Castilho (1989:250) afirma que “na língua falada, 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”.

Segundo Cooper & Matsuhashi (1983:34-35), a produção de discurso escrito é uma atividade quase totalmente consciente, muito pouco automatizada, que requer do sujeito esforço de planejamento deliberado e focal (a não ser no nível grafomotor, para os escritores experientes). Já no começo deste século Vygotsky (1989)⁴ apontava a mesma questão, afirmando que a transformação do discurso interior em escrita requer a “estruturação deliberada do fluir do significado”.

Assim, considerando-se as diferentes condições de produção e “recepção” do texto coloquial falado e do texto escrito de circulação pública, pode-se explicar por que, na construção escrita, a presença dos “andaimes”, em geral, não tem razão de ser, não tem aceitação social e não faz parte das expectativas do leitor. Na comunicação face a face, o interlocutor lida com naturalidade e benevolência com os andaimes e os entulhos da construção, mas o leitor de um texto escrito não aceita o rascunho; sua expectativa é de interagir com um produto limpo e acabado.

Outro aspecto que se costuma apontar como distintivo das condições de produção do discurso escrito das do discurso oral, tendo implicações decisivas na configuração de um e outro, é que o discurso escrito tende a ser mais autônomo, mais independente do contexto do que o texto oral, e, contando menos com apoios extralingüísticos, tende a ter uma arquitetura verbal mais estruturada, mais articulada que a do texto oral. Esse ponto de vista é defendido por estudiosos de diferentes orientações teóricas, como os soviéticos Vygotsky (1989) e Luria (1986), e os americanos Givón (1979), Chafe (1986), por exemplo. Daí a afirmação de Castilho (1989:250), que, apoiando-se em Givón (1979)⁵, considera a língua falada “o modo pragmático” e a escrita “o modo sintático” da linguagem.

No entanto, é preciso relativizar a oposição entre fala e escrita quanto a esse aspecto. Pode-se pensar a maior autonomia e a estruturação sintática

O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever?

Maria da Graça Costa Val

4 A publicação original, póstuma, data de 1934.

5 GIVON, Talmy. *On understanding Grammar*. New York, Academic Press, 1979.

mais complexa como tendência dos gêneros discursivos escritos públicos e formais, mas não como característica geral e absoluta da escrita. Em primeiro lugar, porque a configuração formal, semântica e ideológica de todo texto – oral ou escrito – é determinada pelo contexto histórico-social em que é produzido. Os conhecimentos e crenças que os textos acionam são estabelecidos nesse contexto e significam o que significam nesse contexto. Em segundo lugar, porque há muitos textos escritos bastante dependentes do contexto imediato – o suporte em que são veiculados –, como os avisos, cuja significação é estreitamente ligada ao local em que estão afixados, os cartazes de propaganda, os rótulos e textos de embalagens de produtos comerciais, as legendas de fotografias. Em muitos casos, a inter-relação com o contexto imediato é sinalizada na própria formulação do texto, como se pode constatar pela análise do exemplo que se segue.

(3)

Josefa Ana da Conceição. Aos 75 anos, solteira. Deixa filhos. Cemitério de Vila Formosa.

Esse é um texto escrito, de circulação pública. Foi extraído de um jornal: da seção *Mortes*, do caderno *Cotidiano* da **Folha de São Paulo**. É sua situação nesse contexto que explica e autoriza suas estratégias discursivas, desde sua configuração sucinta até sua sintaxe lacunosa. Trata-se de um obituário, que aparece numa lista, junto com muitos outros textos do mesmo tipo, e é divulgado gratuitamente pelo jornal como serviço de utilidade pública. Isso se justifica em função de que, em nossa cultura, a morte é considerada fato jurídico, gerador de direitos e deveres, que é preciso atestar publicamente. Nessas condições, contando com o partilhar desses conhecimentos pelos leitores e dada a necessidade de economizar espaço, que é mercadoria cara nesse veículo impresso, é possível ao redator dar aos obituários uma configuração sucinta e padronizada, econômica. Na relação desse texto com os outros elementos do suporte, é fácil para o leitor inferir que se trata da comunicação da morte de Josefa Ana da Conceição e, a partir daí, complementar a estrutura sintática dos enunciados seguintes, atribuindo um verbo ao segundo (*morreu* aos 75 anos, solteira); um sujeito ao terceiro (*Josefa Ana da Conceição* deixa filhos); um sujeito e um verbo ao terceiro (*Josefa Ana da Conceição* foi enterrada no Cemitério de Vila Formosa).

Por sua vez, o texto abaixo, também publicado na **Folha de São Paulo**, pede a cooperação do leitor na construção da coesão e da coerência.

(4)

Rede de intrigas

Preferido das maldades de nove em cada dez deputados, José Serra (Planejamento) já ligou três vezes para Francisco Dornelles (Indústria e Comércio). Jurou que não está desmontando o ministério pelas suas costas.

Entender esse texto requer saber quem são José Serra e Francisco Dornelles e o que significam as informações “Planejamento” e “Indústria e

Comércio”, colocadas entre parênteses. O leitor que detém esses conhecimentos e partilha certos valores culturais vigentes na sociedade brasileira contemporânea, provavelmente, fará a seguinte interpretação do último enunciado, complementando casas sintáticas vazias e atribuindo referentes às marcas anafóricas: *José Serra* jurou que *José Serra* não está desmontando o ministério *da Indústria e Comércio* pelas costas de *Francisco Dornelles*. Essa é a interpretação que nos autorizaria a “lógica” de nossa cultura: nenhum ministro desmontaria o próprio ministério pelas costas de outro ministro, e muito menos se preocuparia em dar explicações sobre isso a esse outro.

No entanto, é exatamente isso que diziam as más línguas na época em que essa nota foi publicada, na coluna Painel, do primeiro caderno da **Folha**: 04/05/1996. Na ocasião, José Serra estava deixando o Ministério do Planejamento para concorrer às eleições para a Prefeitura de São Paulo, e deveria ser substituído por Francisco Dornelles. Portanto, a fofoca era que ele, José Serra, estaria desmontando o próprio ministério – o do Planejamento – pelas costas de seu colega Francisco Dornelles, para prejudicar esse colega, que assumiria um cargo esvaziado de poder e importância.

O que significa isso? Significa que a construção da coesão e da coerência dessa nota depende da aplicação, pelo leitor, de conhecimentos que não estão sequer sinalizados no texto, mas que circulavam no contexto histórico-político da época da publicação. O perfil de leitor previsto pelo redator era o de alguém bem informado das notícias políticas daquele momento e, por isso, capaz de fazer as inferências necessárias para preencher devidamente os vazios propositadamente deixados no texto. Um leitor acostumado e afeito à leitura das notinhas da coluna Painel, que divulgam com humor e malícia informações dos bastidores da política nacional. Ou seja, esse é um texto escrito, público, de grande circulação, cuja significação é altamente dependente da aplicação, pelo leitor, de informações extraídas do contexto imediato (seu suporte – uma determinada coluna de um determinado jornal) e do contexto histórico-político mais amplo.

Com a análise dos dois últimos exemplos, pretendeu-se demonstrar a existência de gêneros discursivos escritos públicos, de grande circulação social, cuja configuração formal e semântica se marca pela dependência do contexto e por um grau baixo de explicitude de informações, características que se costumava atribuir exclusivamente aos gêneros discursivos da língua falada. A oposição dicotômica entre fala e escrita, quanto a esse aspecto, também pode/deve ser mitigada quando se levam em conta os textos produzidos em situações formais de uso da língua oral, como reuniões empresariais, palestras, conferências, pronunciamentos públicos de autoridades, sermões religiosos, cuja formulação, em geral previamente planejada, busca autonomia do contexto imediato e se marca por traços sintáticos e escolhas vocabulares muitos semelhantes aos mais freqüentes na escrita formal.

Que relação isso pode ter com a questão que norteia esse artigo – o que se aprende quando se aprende a escrever –? A resposta é que aprender a escrever envolve aprender a construir uma imagem adequada do leitor pretendido e das condições em que se prevê a realização da leitura – o suporte, a situação imediata, o contexto histórico, social, político e ideológico –, e se

O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever?

Maria da Graça Costa Val

orientar por essas representações no controle da articulação, distribuição e explicitude das informações (entre outras coisas), durante o processo de produção do texto. Na interação verbal mediada pela escrita, os interlocutores estão distantes e o leitor não pode pedir esclarecimentos, nem o produtor pode fornecer nada além do que já escreveu, diferentemente do que ocorre na maioria das interlocuções frente a frente, mesmo em algumas situações formais, em que é possível ouvir e responder perguntas, ou orientar-se pelas reações dos ouvintes na condução da própria fala. A configuração semântica e formal de textos como o obituário ou a nota da coluna Paine! não surge ao acaso, ao sabor do que vem à cabeça do redator. Pelo contrário, o grau de implicitude e de dependência do contexto desses textos deve ser deliberadamente calculado pelo autor como o adequado para produzir junto ao leitor previsto os efeitos desejados.

O trabalho deliberado de composição textual é uma das coisas que se aprende quando se aprende, efetivamente, a escrever, e envolve, além das questões discutidas acima, a construção da “superestrutura” e da “macroestrutura semântica” e a estruturação sintática dos enunciados. Esses níveis de organização do texto, propostos por van Dijk (1983 e 1992), correspondem àqueles postulados por Bakhtin (1992) como definidores dos gêneros discursivos.

A “superestrutura” é definida como a forma ou esquema global de um discurso, de natureza relativamente fixa e convencional; tem a ver com a distribuição, a seqüência e a inter-relação das partes normalmente constitutivas de determinado tipo de discurso. A “macroestrutura semântica” organiza a estrutura temática, ou seja, a seleção, ordenação e articulação dos temas ou tópicos de que trata o discurso. Segundo Bakhtin, cada gênero discursivo se caracteriza por uma macroestruturação semântica típica, na medida em que há certa padronização social que estabelece de que temas se costuma tratar em determinadas “esferas”, com que enfoque e com que organização. O nível que van Dijk chama de “microestrutura” corresponde ao que Bakhtin chama de “estilo”, e tem a ver com as escolhas lexicais e a estruturação sintática dos enunciados. Também nesse plano há uma padronização (certamente “plástica” e “maleável”) histórica e socialmente sedimentada, em função da prática lingüística dos falantes. Há modos mais usuais de organizar sintaticamente os termos dos enunciados escritos, em cada gênero discursivo. Considerando-se o leque de possibilidades de seleção e articulação dos recursos lingüísticos, há gêneros escritos que se caracterizam, por exemplo, pela freqüência mais alta da subordinação que da coordenação; pela preferência por enunciados longos ao invés de curtos; pela predominância de uma sintaxe complexa, com inversões da ordem mais previsível, com termos e orações intercalados, com verbos distanciados de seus sujeitos e pronomes relativos distanciados de seus antecedentes.

Quando se aprende a escrever, aprende-se a avaliar qual o gênero discursivo mais adequado a determinada situação interlocutiva, a reconhecer os padrões de superestrutura e macroestrutura semântica mais convenientes para aquela situação, a compor o texto segundo esses padrões, a identificar o registro ou estilo mais adequado, e a escolher e utilizar, com pertinência, os

recursos e arranjos lingüísticos compatíveis com esse registro (quando se deseja ser adequado, conveniente, pertinente, compatível...).

3. Algumas dificuldades dos aprendizes da escrita

Se o conhecimento lingüístico-discursivo das crianças se desenvolve basicamente a partir da interação com textos falados, na conversação coloquial, pode-se postular que, quando elas entram na escola, não dominam ainda todas as habilidades necessárias à interlocução à distância mediada pela escrita. E mais, pode-se postular também que essas habilidades serão desenvolvidas a partir dos conhecimentos lingüístico-discursivos já dominados, relativos ao uso oral da língua. Assim, pode-se supor que o aprendizado do texto escrito não será simples nem automático, haverá um percurso a construir.

Tomemos como exemplo um texto escrito por aluno da 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais, em situação formal de avaliação escolar, como parte da prova de Português do Subprojeto QUINTAVA/93 (diurno), integrante do Projeto “Avaliação da Escola Pública Estadual” da SEE-MG, cujas redações foram avaliadas e analisadas por uma equipe do CEALE-FAE/UFMG (cf. Evangelista et al., 1998).

(5)

O dia na floresta

Era uma vez eu foi chama Marcos para passear na floresta aí nos laia e a floresta e muito grande e tinha alguma coisa andando na floresta e Marcos começo a tremer e Marcos falo tem alguma coisa rastejando dento do mato e eu falei Marcos fica aqui que eu vou ver o que e mais não sai daqui não viu tabom quando eu foi ve o que era um sapo rastejando quando eu cheguei la na onde tinha deixado ele não estava mais la e eu falei sera na onde Ele semeteu e sai pela a floresta procurando andei andei mais não encontrei e eu escutei caindo agua de uma cachoeira e eu falei eu vou por esse lado quando eu cheguei la Marcos estava la todo suado e eu falei com você pra não sai de la e Ele falo e que eu estava com muito medo e eu falei nos estamos perdido e Marcos falo perdido sim e nos andamos andamos e encontramos uma casa e eu falei a sim o leva nos em caza e Ele falo levo e nos fomos quando chego la a mãe de Marcos Bateu nele Mas nunca saiu para passear

O que é que esse aluno ainda não aprendeu sobre a escrita? Que hipóteses equivocadas sobre o funcionamento da escrita orientaram a produção desse texto e o tornaram *difícil de ler*, vale dizer, inadequado para um processo de interação verbal em que os interlocutores estão distantes e não se ouvem nem vêem?

O aluno contou uma história que corresponde à superestrutura mais comum da narrativa, organizando-se como uma seqüência de fatos articulados por relações cronológicas e causais, que se estrutura em apresentação dos

O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever?

Maria da Graça Costa Val

personagens e do cenário, complicação e resolução. Os fatos narrados e as inter-relações sinalizadas entre eles são verossimilhantes para leitores pertencentes à nossa cultura, de modo que conseguimos, até com certa facilidade, produzir coerência para a história, se superarmos os problemas que nos oferecem outros níveis de organização desse texto.

Pode ser que, para o autor, escrever seja apenas registrar no papel a seqüência linear das formas lingüísticas que compõem a cadeia do pensamento (o “discurso interior”, cf. Vygotsky), ou que se usaria na fala, na suposição de que é fácil para o leitor recompor exatamente o mesmo jogo prosódico e a mesma segmentação das unidades significativas imaginados pelo autor. Daí decorreria sua não consideração por convenções como a pontuação e a paragrafação indicadoras da troca de turno nos diálogos, cuja funcionalidade ele pode ainda não ter percebido.

Esse texto escrito tem muitos traços em comum com uma narrativa produzida oralmente, por outro menino, ainda não alfabetizado, numa *roda de contar casos*, na 1ª série de uma escola pública de Belo Horizonte/MG:

(6)

hum... eh:... era uma vez o Cascão... o Cebolinha e a mãe dele... aí a mãe dele saiu... né? falou... Cascão... não deixa ninguém entrar na casa... tá bom... né?... aí depois fechou a porta né?... depois o Cebolinha bateu na porta né?... toc toc... quem bate?... Ceboli::nha... posso entrar?... não... só um pouquinho... só um pouquinho... tá bom... Cascão... deixa eu sentar no sofá?... não... minha mãe diz que não... só um pouquinho... só um pouquinho... tá bom... Cascão... pega a coberta... minha mãe disse que não... só um pouquinho... tá bom... Cascão... liga a televisão... não posso não... minha mãe disse que não... ah... tá bom... só vou ligar só uma vez... aí depois... depois... quando a mãe dele chegou... falou... Cascão... levanta dessa cama... não... mãe eu quero mais... só um pouquinho... (risos)

O processo narrativo, nos dois casos, se desenvolve por uma construção dialógica e dramática, que mais encena do que relata o acontecido. A fala dos personagens é apresentada em discurso direto, e a troca de interlocutores nem sempre se anuncia por um verbo *dicendi*. No texto falado, o locutor imitava vozes diferentes para cada personagem e para o narrador, o que tornou possível aos ouvintes distinguir quem disse o quê, e assim construir a trama. Quando não se ouve a gravação e só se lê a transcrição, perde-se esse recurso prosódico, e fica difícil saber, por exemplo, quem é que, a cada turno, fala o segundo “*só um pouquinho*”.

A transcrição dessa narrativa oral nos permite ainda enxergar outro aspecto, já mencionado, freqüente no processo de produção de textos falados: a não explicitação de informações que se supõe conhecidas ou dedutíveis pelos interlocutores. O autor não apresentou os personagens Cascão e Cebolinha, deixou por conta dos ouvintes inferir à mãe de qual deles se referiu. Do mesmo modo, o autor de “*O dia na floresta*” não explicitou que na casa encontrada havia um homem, a quem foi feito o pedido de que levasse para casa as duas crianças perdidas.

Nenhum dos participantes do processo interlocutivo oral sentiu falta dos dados que o colega deixou de explicitar. Não foi essa, no entanto, a reação dos avaliadores quando da leitura da redação (5) e da redação (7), transcrita a seguir, também integrante do subprojeto QUINTAVA/93 da SEE-MG.

(7)

Meu amigo

Eu queria ter um, amigo e minha mãe o expulsou de casa.
Lá fora tinha um pouco de gente e eu vendi o cachorro.
E a noite caiu um temporal. E a mãe teve que pagar um prejuízo maior
teve de trocar o telhado da casa.

Os dois textos foram produzidos a partir de uma proposta que apresentava como tema as dificuldades vividas pelo aluno no ano letivo de sua 5ª série, sugerindo como fatores a serem tomados como argumento o “novo ambiente”, as “várias matérias”, os “muitos professores” e os “novos amigos”, que deveriam ter constituído as novidades desse período escolar. O não tratamento do tema proposto contrariou a previsão dos leitores, na medida em que essa atitude não corresponde ao que é mais esperado nem mesmo na conversação cotidiana, em que se costuma responder ao que foi perguntado e contribuir com alguma opinião para o desenvolvimento do assunto que está em discussão.

Os leitores avaliadores estranharam o texto e só conseguiram aceitá-lo como um uso normal da língua quando tomaram conhecimento dos seguintes elementos, não sabidos antes, das condições de produção. A proposta de redação estava no final de uma prova cuja primeira parte tratava da interpretação de uma crônica de Fernando Sabino intitulada *O Melhor Amigo*. Essa crônica fala de um menino que quis manter em casa um cachorro encontrado na rua, foi impedido por sua mãe e acabou vendendo o amigo “por trinta dinheiros”. Embora a proposta de redação não pedisse uma paráfrase do texto lido, nem qualquer história que o tomasse como ponto de partida, o aluno, provavelmente operando com a hipótese de que seu leitor seria aquele que lhe propôs a prova e lhe apresentou a crônica, imaginou um interlocutor capaz de estabelecer as relações que ele deixou de explicitar, e, como o menino que contou a história do Cascão, não vê necessidade de se empenhar no fornecimento de informações que fazem parte do conhecimento prévio do leitor ou podem ser por ele inferidas do contexto. O produto resultante, então, embora corresponda ao esquema básico da superestrutura narrativa mais freqüente, não apresenta uma macroestrutura semântica que facilite a construção da coerência por leitores que não tivessem em mente as condições imediatas do processo de escrita, como eram seus leitores efetivos.

Os textos (5), (6) e (7) são narrativas, tipo de texto cuja superestrutura é aprendida pelas crianças assisticamente na convivência social, em razão de sua forte presença no nosso cotidiano. Entretanto, muito provavelmente, se se propuser a uma turma de 5ª ou 6ª série a redação de um relatório de experiências realizadas no laboratório de Biologia, ou de uma resenha crítica

O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever?

Maria da Graça
Costa Val

de uma obra literária, ou de requerimento dirigido ao diretor do colégio, muitos alunos terão dificuldades de composição textual, derivadas do desconhecimento ou da pequena familiaridade com o gênero discursivo em questão, o que inclui o domínio da superestrutura: em que partes organizar o texto, por onde começar, como concluir, como sinalizar a inter-relação entre as partes.

Todos esses exemplos nos servem para demonstrar as hipóteses de que, para os aprendizes da escrita, é difícil produzir uma imagem adequada do leitor e das condições de leitura de texto (o que requer um grande exercício de descentramento e abstração, de deslocamento do presente concreto imediato), e de que eles podem desconhecer muitos dos gêneros discursivos escritos que circulam na sociedade, carecendo, pois, de modelos que os orientem na elaboração de seus próprios textos (ainda que seja para subverter esses modelos). Daí decorre que esses conhecimentos e habilidades precisam ser sistemática e consistentemente trabalhados na escola, de modo a facilitar sua construção por todos os alunos.

No entanto, nem tudo se resolve com o aprendizado de que as atividades de *situação* e *cognição* de que fala Castilho (1989), na produção de muitos dos textos escritos, precisam ser realizadas de modo deliberadamente planejado e controlado pelo redator. Mesmo que se tenha desenvolvido a capacidade de formular representações adequadas das condições de leitura do texto e de planejar e compor superestruturas e macroestruturas semânticas pertinentes, não estão ainda superadas todas as dificuldades envolvidas no processo de produção. A atividade de *verbalização*, na escrita (sobretudo de textos públicos e formais), requer um uso específico dos recursos lingüísticos na tessitura da coesão e da microestrutura textual.

Observemos alguns fragmentos de textos escritos públicos contemporâneos, que circulam em suportes diversificados, aos quais é pelo menos desejável que todo estudante tenha acesso.

(8) Livro didático

Como surgiram as primeiras formas de vida no planeta?

A Terra era uma imensa bola de fogo que, após milhares de anos, começou a esfriar, liberando gases que formariam a atmosfera primitiva, muito diferente da que conhecemos hoje.

Junto com os gases, era eliminado, também, vapor de água. Nesse momento, ainda não havia água líquida no planeta, em função da altíssima temperatura existente. O vapor de água, ao encontrar as camadas mais frias da atmosfera, formava densas nuvens, que se desmanchavam em chuvas torrenciais. Estas, ao atingir a crosta quentíssima, retornavam à atmosfera, em forma de vapor, repetindo todo o processo por milhares e milhares de anos, até que o planeta se resfriou, o que permitiu a presença de água líquida, que daria origem aos primeiros mares da Terra.

(COSTA, Eliane J. & FERREIRA, Mônica Tanure L. **Ciências: 6ª série – Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Quicker/Universidade, 1999, p. 2. Coleção Pitágoras, Livro 1; fragmento)

(9) Internet

As cidades do vale histórico: suas belezas naturais, suas histórias

A região do Vale Histórico, composta pelas cidades de Silveiras, Areias, São José do Barreiro, Arapeí e Bananal, está situada no eixo Rio-São Paulo, ao pé da Serra da Bocaina, uma das maiores belezas naturais de nosso país. Essas cidades, localizadas na região onde se concentrava a maior fortuna do país na época do café, foram, então, de grande importância para a história do Brasil, e ainda palco de grandes acontecimentos para a história do Estado de São Paulo, em 1932, na Revolução Constitucionalista. (<http://www.citiesite.com.br/valehistorico/index.htm>; 09/06/1999; fragmento)

Na transcrição dos diálogos orais, em (1), (2) e (6), pudemos observar uma sintaxe que vai se construindo à medida que o texto é composto, marcada pela ocorrência de estruturas interrompidas e reformuladas e pela predominância de enunciados curtos e justapostos, ou coordenados por seqüenciadores como *e* e *aí*. Essa é a sintaxe funcionalmente adequada à conversa coloquial espontânea, porque seu processamento, na produção e na interpretação, é rápido e pouco trabalhoso.

Mas não observamos as mesmas características nos fragmentos (8) e (9), acima. Pelo contrário, aí temos períodos longos, articulados predominantemente por subordinação. São particularmente longos e complexos o primeiro, o penúltimo e o último enunciados de (8) e o segundo período de (9), em cuja estrutura estão presentes termos e orações intercalados que distanciam predicado e sujeito. A dificuldade de processamento que essa estratégia sintática pode acarretar é atenuada pela fixidez da escrita, que permite ao leitor voltar e retomar o curso da frase, se por acaso perder o fio da meada. Esse uso é consagrado na escrita padrão (até na Internet!), mas não é muito freqüente na fala cotidiana.

Vejamos outro texto; dessa vez, literário.

(10) Literatura juvenil

Noel aproximou a Súper 8, em *close*, pertinho do felino de pelúcia, afastando-se depois para focá-lo nos braços de Pimpa, que não pôde deixar de sorrir. Mesmo imóvel e de olhos fechados, dona Aurora foi filmada. Um escoteiro, que viajava com mochila, bernal e bastão, fez um “Sempre Alerta”, quase encostando os dedos no olho na câmera. Um homem de boné, bem-humorado, ao ver-se na mira da filmadora, ergueu-se da poltrona e balançou-se no ritmo da música. Aplausos. Dessa “tomada” em diante, todos os passageiros interessaram-se pela obra-prima. E não como simples figurantes: faziam gestos e caretas inesperados, sempre visando despertar o riso. Alguém escondeu o rosto entre as mãos espalmadas, a simular timidez; uma molecota, com um exagerado laço de fita nos cabelos, mostrou a língua para a Súper 8; um menino estourou um chiclete de bola a centímetros da lente. Essa espontaneidade, somada ao desejo de brincar, animou Noel.

(REY, Marcos. **Sozinha no mundo**. 14 ed., São Paulo: Ática, 1998)

O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever?

Maria da Graça Costa Val

Chamo a atenção aqui, especialmente: a) para o processo catafórico⁶ do segundo período (o predicado aparece antes do sujeito a que se refere); b) para a expressão, através de itens lexicais integrados em estruturas sintáticas “bem formadas” (*lexicalização* e *sintaticização*, cf. Tannem 1986 e Chafe, 1986), de informações que, num relato face a face, poderiam ser dadas por gestos, mímica, expressão facial, ou por recursos prosódicos, como em (6); c) para a nominalização presente no último enunciado, que, além da função coesiva de retomar e sintetizar os fatos descritos, também revela a avaliação do narrador quanto às reações dos personagens, ao classificá-las como *espontaneidade* (e não como *bagunça*, por exemplo). Segundo Chafe (1986), a nominalização é um dos mecanismos de expansão das unidades sintáticas da escrita, na medida em que resulta na produção de um sintagma nominal (mais complexo) que se integra numa estrutura sintática maior, ao invés da produção de dois enunciados simples, curtos e justapostos, que seria mais freqüente na fala descontraída (*todo mundo foi muito espontâneo e isso animou Noel*, por exemplo).

O mesmo processo de nominalização aparece no trecho abaixo, transcrito de um verbete de enciclopédia, com o substantivo abstrato *dispersão*:

(11) Enciclopédia

O próprio Leonardo considerava-se mais um técnico do que um filósofo ou um humanista. Coube-lhe dar à profissão de artista uma dignidade inédita, ao mesmo tempo que seus estudos no campo das ciências abriam caminho para um mundo novo. A dispersão de seus escritos (alguns dos quais só recentemente localizados e publicados) gerou-lhe uma aura de sedução e de mistério, criando uma fábula em torno a seu nome.

(**Enciclopédia BARSA**. São Paulo: Encyclopaedia Britannica do Brasil. 1994. vol. 10, verbete “Leonardo da Vinci”, p. 112. fragmento.)

Em (11), assim com em (10) e (8), há ainda outras construções sintáticas não exploradas aqui, que costumam aparecer na escrita pública formal, mas são raras na fala espontânea de todo dia: o emprego do pronome em *coube-lhe* e *gerou-lhe*; o emprego de a + infinitivo, no lugar do gerúndio, em *similar timidez*; o superlativo e a anteposição do adjetivo em *altíssima temperatura existente*.

Em (9) aparece um outro recurso considerado por Chafe (1986) como útil à expansão das unidades sintáticas na escrita: orações reduzidas de participio. Essa estratégia sintática permite integrar num mesmo período, que resulta mais longo e de estrutura sintática mais complexa, dois enunciados curtos e simples. Por exemplo:

6 A *catáfora* é processo de referência que se caracteriza pela expressão do termo remissivo antes do aparecimento do referente para o qual esse termo aponta, ao contrário da *anáfora*, em que o termo remissivo retoma um elemento que já apareceu na superfície textual.

(12)

A região do Vale Histórico é composta pelas cidades X, Y e Z. Está situada no eixo Rio-São Paulo.

→ A região do Vale Histórico, composta pelas cidades X, Y e Z, está situada no eixo Rio-São Paulo.

Um efeito ainda de maior formalidade poderia ser obtido se somássemos a essa estratégia a construção catafórica apontada em (10):

(13)

Essas cidades estão localizadas na região onde se concentrava a maior fortuna do país na época do café. Elas foram de muita importância para a história do Brasil.

→ Localizadas na região onde se concentra a maior fortuna do país na época do café, essas cidades foram de muita importância para a história do Brasil.

Recursos similares estão presentes, por exemplo, nos textos jornalísticos, que costumam buscar a concisão. A integração das informações de dois ou mais enunciados numa só estrutura sintática, ainda que complexa, pode ser uma boa opção para tornar o texto conciso e comunicativamente mais denso. Vejamos:

(14) Jornal

Ex-padre acusa novo chefe da PF de tortura

O professor José Antônio Monteiro, 59, disse que o novo diretor-geral da Polícia Federal, João Batista Campelo, ajudou a torturá-lo no Maranhão, durante o regime militar. Padre na época, ele afirmou que Campelo, então diretor da PF no Estado, o colocou no pau-de-arara e o interrogou. Campelo sempre negou denúncias de tortura e disse que só falará após tomar posse do cargo. Para o Planalto, a acusação é falsa.

(Folha da São Paulo, 10/06/1999, primeira página)

Nessa chamada de primeira página, é o uso de apostos, tanto na posição posterior, mais usual, quanto antepostos ao termo a que se referem (*Padre na época, ele afirmou...*), que permite a condensação de dois ou mais enunciados num único período. Esse é mais um dos “mecanismos de expansão das unidades da escrita” apontados por Chafe (1986). As unidades sintáticas – sintagmas e orações – resultam mais longas, mas o todo textual se torna mais conciso, mais “elegante”. Compare-se o texto original com (15), a seguir:

(15)

O professor José Antônio Monteiro tem 59 anos. Ele disse que João Batista Campelo ajudou a torturá-lo no Maranhão durante o regime militar. João Batista Campelo é o novo diretor-geral da Polícia Federal. O professor José Antônio Monteiro era padre na época, e Campelo era diretor da PF no Estado. O professor afirmou que Campelo o colocou no pau-de-arara e o interrogou. Campelo sempre negou denúncias de tortura e disse que só falará após tomar posse do cargo. Para o Planalto, a acusação é falsa.

O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever?

Maria da Graça Costa Val

Certamente, entre as duas versões, a original corresponde melhor à expectativa dos leitores de jornal, é a consagrada pela prática social da escrita.

O exame dos recursos lingüísticos dos textos e fragmentos de (8) a (15) teve por objetivo demonstrar que a habilidade sintática de compor períodos longos, compostos por subordinação, com sintagmas e orações de estrutura complexa, é mais uma das capacidades que se desenvolve quando, de fato, se aprende a escrever.

Conclusão

Posso, finalmente, formular minha resposta à pergunta inicial: quando se aprende a escrever, aprende-se a trabalhar deliberadamente na composição do texto, buscando-se uma formulação macro e microestrutural que pareça pertinente e adequada aos objetivos que se tem em mente e às condições de leitura que se prevê para aquele texto. Esse trabalho envolve, pois, o planejamento e a construção da superestrutura, da macroestrutura semântica e da microestrutura coesiva e sintática.

Tendo em mente as possibilidades de aplicação dessas reflexões ao ensino de Língua Portuguesa nas escolas, considero dois pontos fundamentais: a) os alunos constroem seu conhecimento sobre a configuração e o funcionamento dos diversos gêneros discursivos escritos a partir do que já sabem sobre os gêneros orais; b) aquilo que parece óbvio para o adulto leitor e escritor proficiente não é nada óbvio para o aprendiz da escrita; pelo contrário, pode representar um conhecimento a ser conquistado no desenvolvimento de suas habilidades lingüísticas. A partir desses postulados, pode-se, então, concluir, que há um trabalho a ser realizado pelo professor de Português no sentido de tornar explícitas para os alunos as especificidades dos processos de produção dos diversos gêneros discursivos escritos e de criar oportunidades para que eles possam exercitar e aguçar sua sensibilidade lingüística, sua capacidade de reflexão *epilingüística* (cf. Geraldí, 1991), com vistas a ampliar suas possibilidades de expressão verbal.

Referência Bibliográfica

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- CASTILHO, Ataliba T. de. Para o Estudo das Unidades Discursivas no 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 Lingüística Teórica e Aplicada*. v.10, n.1, fev.1994, p.47-71.
- _____. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CASTILHO, Ataliba T. de & PRETTI, Dino (orgs.). *A linguagem falada culta na*

cidade de São Paulo. São Paulo: T.A. Queiroz, 1987, p. 20-21.

CHAFE, Wallace L. 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.

COOPER, Charles R. & MATSUHASHI, Ann. A theory of the writing process. In: MARTLEW, Margareth (ed.). *The Psychology of Written Language: development and educational perspectives*. Chichester/New York, John Wiley & Sons, 1983. p. 3-39.

COSTA VAL, M. Graça. *Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação de narrativa escrita por crianças em fase de alfabetização*. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, 1996. (tese de doutoramento, inédita)

_____. *A inter-relação oralidade-escrita no aprendizado da redação. Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: Departamento de Lingüística Aplicada – IEL/UNICAMP, n. 29, p. 69-84, 1º semestre 1997.

_____. Da fala à escrita: uma criança e suas histórias. *Lugares críticos: línguas, culturas, literaturas*. In: GONÇALVES, G. R. e RAVETTI, G. (org.). Belo Horizonte: Orobó/FALE-UFMG, 1998. p. 53-62.

DIJK, Teun A. van. *Estructuras y funciones del discurso*. 2 ed., Mexico, Siglo Veintiuno, 1983.

_____. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo, Contexto, 1992.

EVANGELISTA, Aracy A. M., et al. *Professor-leitor, aluno-autor: reflexões sobre a avaliação do texto escolar. Intermédio - Cadernos CEALE*. Belo Horizonte: Formato/CEALE (FAE-UFMG), vol. III, ano II, out. 1998. 132 p.

GERALDI, J. Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

_____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.

HILGERT, J. Gaston. Esboço de uma fundamentação teórica para o estudo das atividades de formulação textual. In: CASTILHO, A. T. *Gramática do Português Falado*. vol. III: *As Abordagens*. Campinas, Editora da UNICAMP/FAPESP, 1993. p. 99-118.

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.

LURIA, Alexandr R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de LURIA*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Contextualização e explicitude na relação entre fala e escrita. *I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino*. Maceió: Programa da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Alagoas. 14-18 mar. 1994, p. 27-48. Anais.

O desenvolvimento do conhecimento lingüístico-discursivo: o que se aprende quando se aprende a escrever?

Maria da Graça Costa Val

_____. Caracterização das relações entre fala e escrita. In: _____. Curso "O tratamento da oralidade no ensino da língua". XII ENAP – Encontro Nacional dos Professores de Português das Escolas Técnicas Federais, Agrotécnicas e CEFETS. Belo Horizonte: CEFET/MG, 26-29 out. 1998.

_____. Cognição, explicitude e autonomia no texto falado e escrito. III Encontro de Língua Falada e Ensino. Maceió: Programa da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Alagoas, 12-16 abr. 1999. (conferência)

OSAKABE, Haqira. Considerações em torno do Acesso ao Mundo da Escrita. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em Crise na Escola: as alternativas do professor*. 3 ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984, p. 147-152.

TANNEN, Deborah. Relative Focus on Involvement in Oral and Written Discourse. In: OLSON, David, TORRANCE, Nancy & HILDYARD, Angela. (ed.). *Literacy, Language and Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986. p.124-147.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.