

O ORAL NO ESCRITO DOS VESTIBULANDOS DA UEPA: INDÍCIO DE QUÊ?

Lorena Bolsanello de CARVALHO
Universidade Federal de Minas Gerais
lorennabolsanello@gmail.com

Resumo: Este trabalho constituiu-se a partir do desejo de se pesquisar, com base nos pressupostos da Linguística Textual, as questões que permeiam a oralidade e a escrita em práticas textuais de alunos que finalizam a Educação Básica. Para tanto, o objetivo dessa pesquisa foi analisar, em cinquenta redações do vestibular – *corpus* escolhido por essa prova ser realizada por pessoas que concluíram ou estão em fase de conclusão da Educação Básica –, as principais marcas de oralidade encontradas. As reflexões apresentadas estão embasadas em uma pesquisa bibliográfica que tem como principais autores Castilho (2009), Marcuschi (2010) e Koch (2009), que percebem o texto como um evento sociocomunicativo e propõem que as relações existentes entre oralidade e escrita estão instauradas em um *continuum* tipológico. Assim, oralidade e escrita não são analisadas, nesse trabalho, como modalidades dicotômicas, uma vez que ambas são realizáveis em situações formais e informais de comunicação. Com base nas discussões apresentadas também se pode realizar um paralelo entre as exigências dos PCN's e a realidade constatada por meio das análises das redações. Buscou-se, com essa pesquisa, portanto, contribuir para os estudos sobre oralidade e escrita, bem como para a construção de práticas pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Linguística Textual; Oralidade; Escrita; Produção Textual; Ensino.

1. Linguística Textual, oralidade, escrita e ensino: um *continuum*

Constituindo um recente ramo dos estudos linguísticos, a Linguística Textual tem como hipótese de trabalho, como afirma Fávero & Koch (2008, p. 11), “[...] tomar como unidade básica, ou seja, como objeto particular de investigação, não mais a palavra ou frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem”. Assim, a base de estudo dessa área da Linguística é o texto – oral e escrito – em geral, de extensão delimitada.

Antes de situar melhor a concepção de texto utilizada neste trabalho, considerou-se ser fundamental para o entendimento das análises realizadas a apresentação da noção de língua abordada durante este estudo. Utilizando a classificação de Marcuschi (2008, p. 59) dos diferentes posicionamentos em relação à língua nos estudos linguísticos, haveria a visão de língua como forma ou estrutura (própria do Estruturalismo, formalismo), como instrumento (própria da Teoria da Comunicação), como atividade cognitiva (própria do Cognitivismo), e como atividade sociointerativa situada. Essa última visão, que observa a língua em seu caráter sistemático sem excluir seu funcionamento social, cognitivo e histórico, foi a escolhida para o presente trabalho, já que a esse posicionamento subjaz a ideia de que a língua é um fenômeno situado e profundamente dependente dos contextos em que é utilizada, a qual, mesmo assim, não foge a uma forma sistemática e regular, propensa a modificações também regulares.

Nessa perspectiva, a língua é vista como atividade, “um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 61). Por meio dessas práticas, os falantes/escritores expressam suas intenções em contextos determinados, adequando suas ações, consciente ou inconscientemente. Assim, mesmo a escolha da modalidade que se irá utilizar para a comunicação já é uma forma de adequação às exigências sociais para se alcançar da melhor maneira as intenções da prática linguística.

A comunicação, realizada em seu âmbito verbal, manifesta-se em textos. O texto é a estrutura observável que serve, portanto, para análise como evento sociohistórico estruturado,

reconstrutor do mundo segundo a necessidade e o objetivo do locutor, formando uma unidade de sentido ao ser interpretado pelo interlocutor. Segundo os estudos da língua como atividade sociointerativa, o texto não é percebido apenas como estrutura, pois ele depende profundamente da existência dos interlocutores que dele fazem uso. Assim, o texto adquire *status* de evento comunicativo, não sendo, portanto, possível resumi-lo a mera configuração linguística estável ou a um amontoado de frases. A dependência do evento-texto em relação aos seus interlocutores pode ser exemplificada com a seguinte realidade: um texto que não faz sentido para certo interlocutor (textos, por exemplo, que não fazem parte da realidade cultural do interlocutor, como é o caso de textos escritos em uma língua que o ouvinte/leitor desconhece), apesar de sua estrutura linguística, não funciona como texto naquele momento em função das condições de inacessibilidade (MARCUSCHI, 2008). Nesse sentido, é de fundamental importância para este trabalho ressaltar que a textualidade depende prioritariamente das condições de acessibilidade cognitivas e discursivas e, apenas em segundo plano, da correção sintático-ortográfica, mas, aparentemente, na escola esses papéis foram invertidos, oferecendo à Gramática Normativa posição central no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Não se quer aqui negar a importância da Gramática; pois, como afirma Antunes (2005, p.173), “[...] fica claro que, *sem gramática, não se faz um texto*. Mas, também, que **não se faz um texto apenas com gramática**” (grifos da autora). Assim, o que se busca não é impor um abandono ao estudo da Gramática Normativa, mas incentivar o professor a trabalhar em sala de aula os recursos gramaticais e lexicais em função dos objetivos do locutor ao construir um texto, levando em consideração os fatores de textualidade da produção oral/escrita.

Além disso, não se pode focalizar somente o viés social da produção textual, pois essa atividade possui também caráter cognitivo, fundamental para o estabelecimento da comunicação verbal. A partir dessa ideia, é possível refletir sobre a facilidade do falante nativo ao produzir textos do gênero oral, ainda quando criança e em contextos anteriores à sala de aula. Desse modo, quando o aluno entra em uma situação de escolarização, ele já é um falante nativo de sua língua materna. Ademais, assim como na oralidade, o falante já é bombardeado com informações em modalidade escrita durante seu cotidiano. Nesse contexto, ao contrário do que muito se afirma, o letramento não se estabelece exclusivamente em sala de aula. É claro que não se pode ignorar o fato de a fala ser adquirida de modo natural, enquanto a escrita é adquirida mediante contextos formais (principalmente na instituição escolar), sendo essa um bem cultural; entretanto, não se pode também resumi-la, como constantemente é feito, a uma prática que apenas se pode adquirir na escola. É de extrema importância a intervenção do professor durante a aquisição da modalidade escrita da língua, mas esse educador não pode esquecer que seus alunos convivem diariamente com textos escritos nas mais diversas situações. As práticas de letramento exteriores à sala de aula precisam ser levadas em consideração durante o processo de alfabetização e de desenvolvimento de aquisição da escrita desses alunos.

A competência que compreende a produção e interpretação de textos – competência textual-discursiva –, portanto, é intrínseca ao ser humano; precisa, entretanto, ser desenvolvida com cautela no ambiente escolar, de modo que o professor deixe clara a necessidade de adequação dos textos a serem produzidos, tanto no que se refere à escolha do gênero, quanto ao nível de linguagem empregado, etc. O tratamento da oralidade e da escrita precisa também ser revisto para que os mitos que rondam as práticas textuais – como a noção de que a escrita é derivada da fala ou de que a escrita é superior à fala – comecem a reduzir.

A formação de mitos em relação à fala e à escrita deu-se, entre outras questões, por uma visão tradicional de imanência do fato linguístico, resultando em uma perspectiva de dicotomias em relação às modalidades da língua. Segundo essa posição teórica, as distinções entre a fala e a escrita são: a fala é vista como contextualizada, dependente, implícita,

redundante, não-planejada, imprecisa, não-normatizada, fragmentária; e a escrita é percebida como descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada, completa. No entanto, essas características basearam-se em um parâmetro ideal de escrita, como afirmam Koch & Elias (2009, p.16), ocasionando uma visão preconceituosa e irreal da fala. Na realidade, as características elencadas não pertencem exclusivamente a uma ou a outra modalidade, mas a maioria delas se adapta ao gênero textual e às intenções do falante ao produzir o texto. Essa visão dicotômica dos fatos relacionados à fala e à escrita possui caráter estritamente formal e isso leva os falantes a considerarem a fala como uma modalidade de caos gramatical e a escrita, como espaço de bom uso da língua, pensamento frequentemente gerador de preconceito linguístico.

A visão sociointeracionista adotada pela presente pesquisa, por sua vez, baseia-se na noção de que o texto é um evento, como já foi mencionado, não apenas formal linguístico, mas também cognitivo e social. Assim, pretende-se tratar as questões que serão propostas nos âmbitos linguístico, funcional, interpessoal e cognitivo do texto. Como afirma Marcuschi (2010, p. 42):

[...] parte-se na noção de *funcionamento da língua* como fruto também das *condições de produção*, ou seja, da atividade de produtores/receptores de textos situados em contextos reais e submetidos a decisões que seguem estratégias nem sempre dependentes apenas do que se convencionou chamar de *sistema linguístico*. Daí a necessidade de se adotar um componente funcional para analisar a relação fala *versus* escrita enquanto modalidades de uso.

A concepção de *sistema*, tal como utilizada aqui, não deveria conter mais do que a noção básica de estrutura virtual, ou seja, constructo abstrato e teórico desenvolvido como objeto da teoria e não tomado como fato empírico. A *língua* se realiza essencialmente como heterogeneidade e variação e não como sistema único e abstrato (grifos do autor).

Estabeleceu-se, à controvérsia do que indica a perspectiva dicotômica das modalidades da língua, que a fala e a escrita são um *continuum* linguístico. Os vários tipos de práticas textuais se localizam nesse *continuum*, cujas extremidades são a escrita formal e a conversação face a face. Nesse sentido, assim como muitos textos escritos encontram-se próximos ao pólo da conversação, muitos falados estão situados próximos ao da escrita formal, sendo outros mistos ou mesmo intermediários. Pode-se afirmar, portanto, que existem textos falados que exigem maior monitoramento linguístico, como conferências, e textos escritos mais distensos, como bilhetes.

É evidente, entretanto, que as modalidades possuem diferenças estruturais próprias de sua natureza, muitas vezes justificadas por seus modos de aquisição, pelas condições de produção, pela transmissão e recepção e pelos meios através dos quais os elementos de estrutura são organizados; os recursos linguísticos utilizados para a comunicação verbal visual e auditiva, por exemplo, serão diferentes, mas as distinções entre as modalidades não se resumem a essa peculiaridade, pois fala e escrita podem proporcionar construções textuais variadas, em um sem-número de gêneros, seguindo diversos níveis de formalidade.

A mudança no tratamento das questões de fala/escrita reconhece que ambas as modalidades possuem eficácia comunicativa e potencial cognitivo, possuindo, no entanto, diferenças relacionadas ao meio básico de realização, a saber: som e grafia. Assim, começam a ser descartadas as dicotomias e o tratamento discriminatório dado à fala em diversos contextos de estudo linguístico. É também importante retomar a ideia de que, com essa visão das modalidades de língua em um *continuum*, o mito de que a escrita é derivada da fala perde o fundamento, uma vez que se percebe que muitos fenômenos da oralidade não podem ser transcritos pela escrita – é o caso da prosódia e da gestualidade, entre outros fenômenos.

Além disso, a escrita possui recursos próprios, inexistentes na fala: tamanho das letras, cores e formatos, elementos pictóricos, etc. Nesse sentido, fica evidente que cada modalidade possui recursos que lhe caracterizam; logo, segundo Britto (2002, p.124), “seria difícil, portanto, pensar que um texto produzido nas condições que é o da redação escolar possa fundar-se em procedimentos de mera transferência de estruturas da oralidade”.

No entanto, é importante levar em consideração o fato de que, ao adentrar o contexto escolar, o estudante já se utilize com propriedade pelo menos uma variante da modalidade falada da língua; assim, no momento em que inicia um contato mais profundo com textos escritos, necessita adquirir a consciência de adequação às marcas próprias desta modalidade. Logo, as primeiras produções escritas dos alunos normalmente apresentam um grande número de marcas da oralidade que, com o auxílio de um contínuo trabalho do professor, vão sendo eliminadas ou, em alguns casos, utilizadas como recurso estilístico, a depender da adequação ao gênero do texto que se escreve. Esse processo, como afirmam Koch & Elias (2009), não ocorre de maneira instantânea, sendo necessários, muitas vezes, anos de trabalho para a conscientização das particularidades próprias de cada modalidade.

Nesse sentido, caso não haja um trabalho efetivo relacionado a esse tema, essas marcas próprias da oralidade tornam-se remanescentes nos textos escritos dos alunos por anos, culminando em uma possível reprovação no vestibular devido, entre outras questões, às dificuldades de adequação à modalidade escrita da língua. Essa pesquisa tem como objetivo geral, portanto, analisar as principais marcas de oralidade encontradas em 50 (cinquenta) redações do vestibular. Trata-se, portanto, de uma pesquisa quali-quantitativa, que busca descrever as marcas de oralidade selecionadas, bem como contabilizar a frequência dessas marcas nas redações para que se possa perceber se há a conscientização dos vestibulandos no que se refere à adequação dos recursos linguísticos à modalidade do texto que se está produzindo. As redações analisadas fizeram parte da prova de Vestibular da 3ª fase do Processo Seletivo Seriado (PRISE/ PROSEL) 2010 da Universidade do Estado do Pará, realizado no dia 20 de dezembro de 2009. Essa prova era constituída pela proposta de redação – com caráter eliminatório e classificatório – e 54 questões objetivas e deveria ser feita em um prazo de 5 (cinco) horas.

O contexto imediato de produção dos textos analisados é de fundamental importância, já que o Vestibular adquiriu uma função norteadora da prática dos professores em sala de aula. É comum, algumas vezes, desde o Ensino Fundamental, os professores resumirem a finalidade da produção de textos à seleção no Vestibular, mito que se agrava no Ensino Médio. Assim, a intencionalidade e a situacionalidade no contexto de prática linguística que deveriam permear as produções escritas se resumem de maneira frequente ao contexto do Vestibular. Uma carta argumentativa, por exemplo, é formulada pelo aluno não em vista do interlocutor que o tema indica, mas da figura do corretor que irá avaliar o texto. Além disso, há o fornecimento de “macetes” e truques, em muitas escolas de Ensino Médio e em cursinhos, para as questões da prova, assim como para a produção da redação; essa realidade transformou a confecção de textos não mais em um evento baseado, primeiramente, na relação entre os interlocutores, mas o fez tornar-se uma prática mecânica fundamentada em um modelo pré-programado, como uma receita que, caso seguida, terá como recompensa a aprovação no Vestibular.

Outro fator importante para o contexto em que há a produção desses textos é a necessidade de realizar a prática linguística em um período mínimo, uma vez que a prova possui tempo delimitado e, além da produção textual, os candidatos à vaga precisam responder a diversas questões de muitas disciplinas, também esse fato condiciona a prática de comunicação a uma realidade mecanizada.

A formação mecanicista e a pressão resultante do mito formado em torno do Vestibular a que se submetem os vestibulandos deixam espaço para uma reflexão sobre as

diferenças entre as modalidades linguísticas? Há espaço para tal reflexão se não são utilizados como avaliação em sala de aula o conhecimento e o bom desempenho da modalidade falada da língua? Seria a avaliação por meio da escrita ainda reflexo da visão dicotômica das modalidades linguísticas, baseada em um pensamento de que a fala é o espaço em que ocorre o erro e a escrita uma maneira de codificar a gramática? Essas são algumas questões a se pensar. Não se propôs, nesta pesquisa, a respondê-las, mas a traçar um caminho com uma análise que leve a um ambiente de reflexão sobre o trabalho em sala de aula com a adequação das marcas específicas de cada modalidade da língua ou mesmo com a transmutação consciente da marca de uma modalidade a outra. Seria interessante que, além dessas, surgissem, para as pessoas que trabalham com produções textuais no Ensino Básico, outras questões que as instigassem a propor um trabalho com seus alunos a respeito da língua materna, que os faça perceber os usos contextuais de suas expressões verbais e a fundamentação e a importância para a vida em sociedade dos conhecimentos apreendidos.

2. Produções textuais e níveis de análise

Ao analisar os recursos próprios da oralidade nos textos escritos dos estudantes, foram estabelecidos seis campos de análises de recursos linguísticos, a saber: nível da forma da expressão, nível da forma do conteúdo, interlocução, repetição, marcadores conversacionais e truncamento. É importante indicar os gêneros textuais das propostas de redação (em anexo) da prova de vestibular, uma vez que a análise dos recursos linguísticos está fundamentada na (in)adequação ao gênero produzido. O candidato poderia escolher entre duas propostas de redação, uma em que faria um texto dissertativo e outra em que precisaria produzir uma narração¹.

Além disso, cabe esclarecer que, quando utilizadas a título de exemplificação, as redações dos estudantes estão apresentadas da maneira como foram recebidas, ou seja, os elementos linguísticos estão colocados, neste trabalho, do modo como estavam escritos nos textos usados como *corpus*.

2.1. Nível da Forma da Expressão

Nesse nível de análise, foram levadas em consideração as diferenças existentes entre a realização fonética e o grafema de um signo linguístico, as quais, muitas vezes por desconhecimento da ortografia da língua, são anuladas no momento da escrita. Segundo Marcuschi (2010, p. 51), “entre pronúncia e grafia não existe correspondência direta, já que o sistema de escrita raramente é fonético em alguma língua natural”, entretanto, foi possível encontrar, nas redações analisadas, grande quantidade de ocorrências de palavras escritas de maneira diferente da convenção ortográfica por influência de questões fonéticas. Nesse item, então, são apresentados alguns aspectos em que a fonética provocou mudanças ortográficas nas redações dos alunos.

Inicialmente, listou-se os vocábulos encontrados nas redações que apresentam desvios ortográficos, como já citado, por influências fonéticas. Assim como Matos e Silva (2001), que discorre sobre os reflexos da variação fonética na ortografia, não se colocou como meta ater-se à questão ortográfica de situações em que mais de uma letra representa um som apenas, como ocorre no caso das sibilantes – /s/ russo, ruço, cresça, posseiro, roceiro, asceta, bolsa, alça, persegue, percebe, etc., por exemplo² – pois, como afirma a autora em relação aos casos em que mais de uma letra representa um único som, “são eles que exigirão, mesmo para os bem literatados, a consulta mais ou menos eventual ao dicionário” (MATOS E SILVA,

¹ Nesta pesquisa, admite-se a narração como um gênero textual.

² Exemplo retirado do livro *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*, de Matos e Silva (p.54).

2001, p. 54). Posteriormente, agrupou-se os vocábulos analisados segundo os fatos fonéticos que condicionam a modificação ortográfica.

A seguir estão os 24 (vinte e quatro) vocábulos que foram analisados: *pra* (*pras*), *derrepente*, *durmia*, *arcondicionado*, *adquiri* (em lugar de *adquire*), *tá* (em lugar de *está*), *passouse*, *botão*, *surprendem*, *clariar*, *recentimente*, *nois*, *denovo*, *caus*, *propia*, *cumprida* (em lugar de *comprida*), *fugão*, *cuzinhar*, *veiu*, *encino* (em lugar de *ensinou*), *ajudala*, *podia* (em lugar de *podia*) e *ensima*.

2.2. Nível da Forma do Conteúdo

No decorrer do processo de produção de textos escritos, é necessário haver a adequação do uso de termos relativos a essa modalidade da língua, bem como relativos ao gênero textual em que se enquadra o texto realizado. Nesse contexto, o nível de análise da forma do conteúdo diz respeito às relações existentes entre as unidades significantes, sejam elas expressões, itens lexicais ou sintagmas, normalmente utilizadas em comunicações orais e suas correspondentes unidades (sinônimas) escritas. Devido o considerável número de expressões próprias da oralidade – e inadequadas aos gêneros escritos pedidos pelo comando redacional do vestibular – utilizadas nos textos que fazem parte do *corpus* da pesquisa, não foram listadas, como no nível de análise anterior, essas expressões. Entretanto, foram feitas algumas considerações neste trabalho a respeito das unidades significativas inadequadas mais frequentes.

Muito comum ao *corpus* foi a ocorrência de conectivos próprios da oralidade grafados nas redações, como: *mas sim*, *fora*, *e sem contar*, *além do mais*, *e sim*, *quase que*, *um tanto que*. No que se refere à modalidade escrita, em textos na linguagem culta – como as redações de vestibular exigem –, o uso desses conectivos é visto como desvio. Pode-se perceber que a maioria desses conectivos está ligada à coordenação de orações aditivas ou coordenativas; em grande parte das gramáticas ou dos livros didáticos para o Ensino Médio, tais conectivos não são ao menos citados, e há como orientação de conectivos aditivos ou adversativos, o uso de *e*, *nem*, *que*, *não só... mas também*, *mas*, *porém*, *todavia*, *contudo*, etc. Sem esclarecimento a respeito da utilização da adaptação da utilização de conectivos em gêneros orais e escritos e sem o conhecimento de que tais expressões usadas pelos vestibulandos são de fato palavras que conectam enunciados, não há como haver a adequação dos termos a cada modalidade da língua.

Outro fenômeno comum da oralidade, mas que aparece de maneira constante em textos escritos, é o uso do verbo *ter* no sentido existencial, como no período seguinte, retirado da Redação 23, “Talvez tenha pessoas que possam responder a essa pergunta”. Esse fato foi encontrado em quatro redações do *corpus*, no entanto, apesar de sua frequência tanto nas redações analisadas como nas produções escritas diárias, ainda é encarado com preconceito por muitas gramáticas, sendo, ainda, visto como desvio.

A silepse de número, por sua vez, também foi percebida no *corpus* da pesquisa. Recurso que parecia próprio da oralidade, assim como o exemplo anterior, já se configura como recurso em diversos textos escritos. Entretanto, grande parte dos professores ainda não considera essa possibilidade de estilo como adequada aos textos que precisam estar escritos conforme a norma culta da língua. Para ilustrar o uso desse recurso nas redações analisadas, foi retirado de um trecho da Redação 27, “São gente que acordam cedo, antes dos raios de sol, que se vestem das roupas mais surradas, que pegam seu machado, seu teçado, e levam de alimento um pedaço de carne seca, feijão e um pouco de farinha e saem em rumo as suas propriedades”.

Há ainda uma expressão usada com frequência na oralidade e repetida várias vezes durante as redações, construída a partir de um sintagma nominal acompanhado do termo *da vida*, como é o caso de *Mp's da vida*, *nesse big brother da vida*, entre outras variações

construídas dessa maneira. Esse recurso possui quatro variedades nos textos que compõem o *corpus* e aparece em três dessas redações.

Em alguns poucos momentos dos textos, ao grafar elementos da oralidade, os estudantes utilizaram as aspas, revelando conhecimento da inadequação do termo à situação comunicativa, como no caso da expressão, apresentada na Redação 37, “*pega as coisas no flagra*”. É necessário, portanto, que o vestibulando, além de reconhecer os usos próprios para as expressões utilizadas, tenha um repertório linguístico extenso para trazer sinônimos ao seu discurso que estejam adequados ao gênero do texto que está construindo.

2.3. Interlocução

Muito utilizada em interações face a face, a interlocução é vista como inadequada em alguns gêneros textuais, como a dissertação e a narração escolares – exceto em discursos diretos –, gêneros exigidos pela prova de redação do Vestibular UEPA/2010. Entretanto, durante a análise das redações, foi possível perceber o uso constante do pronome de tratamento *você*, por exemplo.

No que concerne ao distanciamento estabelecido entre os interlocutores, por sua vez, aparentemente, para forçar uma aproximação entre escritor e leitor, o autor do texto lança mão de alguns recursos como o uso da primeira pessoa do plural e a interlocução, frequentes no segundo parágrafo. Contudo, muitos manuais de redação e livros didáticos para o Ensino Médio dizem que a dissertação e a narração escolar são gêneros textuais escritos para leitores universais, não admitindo, portanto, interlocução – recurso apropriado na produção de uma carta em que há um interlocutor específico para quem será enviada, por exemplo.

Britto (2002, p.124) indica que, muitas vezes, a utilização do vocábulo *você* em textos escritos de gêneros que não admitem interlocução ocorre em uma tentativa de indeterminar o sujeito. Chegou-se à conclusão também de que a utilização desse recurso se deve ao desconhecimento das características próprias de tais gêneros e a uma tentativa de suprir, por meio da utilização da segunda pessoa³, a necessidade de aproximação do escrevente com o interlocutor.

Além do uso de pronomes na segunda pessoa, outro recurso de interlocução encontrado nas redações analisadas foi o uso de perguntas dirigidas ao leitor, entretanto, por se tratarem de perguntas retóricas, que são utilizadas como fator argumentativo – na maioria dos casos para inserir um novo tópico argumentativo ao texto –, não foram analisadas como recurso inadequado à modalidade escrita. Fávero, Andrade e Aquino (2002, p. 488) estabelecem que essa espécie de pergunta “Ocorre quando o falante elabora a P com o intuito de que o ouvinte não responda, porque já conhece a R e é só uma questão de procurá-la na memória. Verifica-se que esse tipo de P é usado para manter o turno ou para estabelecer contato (função fática)”. Aos usos da pergunta retórica listados pelos autores, Koch (2006) adiciona a força argumentativa, classificando esse recurso como inserido na retórica aplicada, em oposição à retórica integrada.

Portanto, tais questionamentos não participaram da análise quantitativa apresentada anteriormente, a exceção de uma pergunta, na Redação 48, que tem seu uso provocado, aparentemente, pelo mero costume de utilização de perguntas em comunicações verbais, pois é desnecessária argumentativamente – a não ser, talvez, por uma questão de ênfase da ideia apresentada –, uma vez que o argumento lançado por ela já havia sido afirmado e defendido pelo autor do texto.

Redação 48

[...]

³ Considera-se, aqui, como segunda pessoa do discurso, os pronomes que fazem referência ao interlocutor do texto, dentre esses pronomes, podemos destacar o *tu* e o *você*, bem como seus plurais e os respectivos pronomes possessivos.

Estamos presos a ideia de que a tecnologia só nos beneficia que não sabemos como imitá-la. Em decorrência disso, tornamos seres dependentes das suas maravilhas e não percebemos também, que a nossa tão “querida e sonhada” liberdade acabou. Acabou? Claro que sim! Então não haveria o por que da construção de novos e modernos aparelhos de vigilância.

Em duas dissertações, pode ser encontrada, ainda, a utilização do vocábulo *sim*, como correspondente a uma resposta do produtor do texto a uma possível pergunta realizada por um interlocutor. Entretanto, não configura como característica desse gênero, como afirmado, a interação provocada no interior do texto pelo recurso de perguntas e respostas, a não ser como recurso argumentativo. Nas redações a que se fez referência, o vestibulando não respondeu a uma pergunta de caráter retórico formulada por ele mesmo, o estudante simplesmente respondeu a um questionamento que se supõe implícito, como no exemplo a seguir

Redação 3

[...]

Não podemos mais nos confiar, somente, nas tecnologias para nos sentirmos seguros. Devemos deixar de lado, um pouco as facilidades da internet e voltar às famosas “filas dos bancos”, um meio mais trabalhoso sim, porém mais seguro [...].

2.4. Repetições

No texto falado, um frequente recurso para o estabelecimento da coesão referencial é a reiteração de um mesmo item lexical. Assim, para Fávero, Andrade & Aquino (2009, p.32), “a alta incidência de repetições no texto falado é perceptível com facilidade e favorece a coesão, além de contribuir para a organização tópica”. No entanto, no texto escrito, muitas vezes, a repetição é vista como um problema, deixando o texto exaustivo e monótono, a não ser que esteja figurando como recurso estilístico, argumentativo, enfático, entre outros usos propositais.

Pode-se observar alguns exemplos desse recurso no texto analisado:

Redação 42

Costumava durante a minha infância passar as férias na i- do Outeiro, mas com o tempo meu pai teve a necessidade de obter dinheiro, então foi obrigado a vender o sítio que lá ficava. Desde então passouse muitos anos, até que viesse a visitar o local novamente. Isso ocorreu quando fomos visitar um tio que morava no local.

No meio da tarde surge uma proposta de passearmos de barco pelo rio que ficava próximo do local, tinha muitas pessoas com nosco e o barco ficou sobrecarregado com o número de pessoas que havia.

Durante o decorrer do passeio pelo rio o que parecia uma bela tarde, começou a escurecer e as nuvens a se fechar, era a chuva que estava para cair. Foi quando tivemos que encostar o barco em uma barragem. O velho barco Popopô não aguentou.

Meu tio um pouco preocupado, não estava conseguindo ligar o motor do barco, pois o motor foi sobrecarregado e estava muito quente, conseqüentemente a vela não funcionava. Foi então que ele utilizou uma simples chave de fenda para resolver todo o problema do motor que não era elétrico.

O motor do barco era simples e não precisou de alta tecnologia para concerta-lo. E como dia na coletânea: “Grandes e pequenas invenções. Entre algumas parece que ficarão para sempre em nós e mudarão (...) nossas vidas”. Uma situação tão difícil, em que nos encontrava-mos. Sem precisar da ajuda de “altas tecnologias.

Na Redação 42, é possível perceber o uso das palavras *local*, *pessoas*, *barco* e *motor* inúmeras vezes durante o texto. Essa realidade interfere na coesão referencial da produção

escrita, uma vez que não são utilizados recursos disponíveis na língua quanto à substituição dos vocábulos mencionados. A palavra *barco*, por exemplo, chega a ser repetida seis vezes durante a redação. Em uma narração, os fatos devem ser apresentados de maneira dinâmica, característica que é prejudicada pela repetição constante⁴ dos termos citados.

2.5. Marcadores Conversacionais

Segundo Castilho (2009, p.46-47), na fala:

[...] recursos prosódicos, tais como pausas, articulação enfática, alongamentos, certos itens lexicais e pré-lexicais, ou mesmo expressões mais complexas recorrem com certa frequência, funcionando como articuladores da conversação. Convencionou-se chamá-los *marcadores conversacionais* (=MC)” (grifos do autor).

Para Fávero, Andrade & Aquino (2009, p. 44-45), os marcadores conversacionais podem ser elementos linguísticos ou mesmo não-linguísticos. Tem-se, assim, como exemplos de marcadores não-linguísticos ou paralinguísticos, o riso, o olhar, a gesticulação, que exercem na interação face a face a função de estabelecer, manter e regular o contato entre os participantes do ato linguístico. Os elementos prosódicos ou suprasegmentais, por sua vez, são marcadores de natureza linguística, apesar de não possuírem caráter verbal. São exemplos de marcadores desse tipo: as pausas, os alongamentos e o tom de voz. Os elementos verbais que servem de marcadores podem ser de diversos tipos. Dentre os marcadores conversacionais verbais, pode-se destacar: claro, certo, sabe?, né?, eu acho, daí, aí, bem, bom, etc.

Constituiu-se interesse, para este trabalho, o trato com esse último tipo de marcadores conversacionais, os verbais. Tais recursos funcionam como articuladores do texto, exercendo funções estruturadoras relevantes. Assim, à medida que esses elementos encadeiam um texto, eles o segmentam, suprimindo, por vezes, o papel de pontuação na fala.

Entretanto, apesar de suprirem uma função coesiva de extrema importância na fala, para a escrita, por vezes, conferem ao texto *status* de informalidade. Pode-se perceber, assim, que esse recurso é característico da modalidade falada da língua e, se reutilizado na modalidade escrita, precisa sofrer adaptações. Fávero, Andrade e Aquino (2009, p. 89), por exemplo, afirmam que

Há diferenças na seqüenciação tópica de uma modalidade para outra, que se revelam nas distintas formas de encadeamento sintático. Na fala, essa seqüenciação se dá através de marcas lingüísticas de continuidade (“daí, então, aí, depois” etc), possibilitando a produção de um texto mais extenso e pormenorizado. Na escrita, tal seqüenciação se estabelece visando a uma concisão, marcada por construções sintáticas em que o período é produzido para resgatar as ideias sucintamente.

Além da função articuladora, os marcadores possuem uma fundamental orientação para a interação. Alguns desses elementos, entretanto, possuem apenas uma das duas funções apresentadas, é o caso do marcador *né*, que possui função basicamente interacional.

Na análise, não se considerou a partícula *então* como marcador conversacional por esse termo já ser usual para a sequenciação de fatos em uma narrativa escrita. Os marcadores conversacionais que foram encontrados nos textos analisados foram: *aí* (e as variações *ai* e *daí*), *pois é*, *né*, *bom*, *bem*, *ah* e *foi aí* (e a variação *foi ai*).

⁴ Acreditamos não ser um pleonasmo a utilização da expressão “repetição constante”, já que o nome dado ao recurso linguístico analisado é repetição e é necessário enfatizar que o uso dessa repetição ocorreu de maneira reiterada.

2.6. Truncamentos

Segundo Fávero, Andrade & Aquino (2009, p.78), “o fato de a fala ser planejada localmente confere-lhe uma característica que Chafe (1982) denomina fragmentação, que contrasta com a integração, mais acentuada na escrita em decorrência do tempo que dispõe para sua elaboração”. À escrita, por sua vez, nos gêneros textuais ora analisados, normalmente é conferido um tempo maior de planejamento, o que permite ao produtor do texto refletir sobre os recursos coesivos que usará para integrar as ideias do texto. Além disso, cada modalidade possui seus recursos particulares que promovem coesão. A repetição, por exemplo, que encadeia significados e enunciados na oralidade, é percebida na escrita como elemento que com frequência traz problemas à progressão dos textos.

Assim, muitas vezes, pela falta de prática da produção de textos escritos e pela maior utilização da modalidade falada, os estudantes fazem com que a fragmentação de alguns gêneros da oralidade se reflita em sua redação. Pode-se citar, como fatos que apresentem essa ausência de conscientização dos elementos de integração textual na escrita, a produção de enunciados justapostos, sem marcas explícitas de conexão, e enunciados sem sinal de pontuação.

Redação 22

Começou o novo “Big Brother Brasil”

Embora ninguém goste, atualmente é fundamental que sejamos vigiados 24 horas por dia. Pelo fato de que nossa segurança, saber onde está nossa família e amigos. Mas por outro lado, toda essa tecnologia veio com o medo. Medo simplesmente de está na rua e ser observado, até mesmo dentro de casa, pela internet onde qualquer pessoa pode saber o que acontece dentro de sua própria residência.

O meio técnico-científico e informacional trás benefícios para a sociedade. Mas também deicha todos apreêncivos. Essas câmeras por toda a cidade, até quando vamos num simples mercado estamos sendo vigiados. Dizem que é para nossa segurança, será mesmo? Quem está vendo essas filmagens? será que faz o trabalho que deveria fazer? Nunca vi a polícia prender ninguém usando essas câmeras, eles filmam o assalto mas e depois, quem vai atrás dos bandidos? Ninguém. Essas imagens só servem para depois estarem na internet.

Sem falar dentro de casa, onde pessoas de todo planeta podem saber o que acontece dentro dela. Parece esses programas de TV, onde filmam as pessoas dentro de uma casa, a diferença é que no final ninguém vai me dá um milhão de reais. E o pior é que isso tornou-se necessário, toda família tem que ter um computador.

É difícil controlar tudo isso, encontrar uma maneira de parar esses crimes. Temos apenas que orientar muito bem nossos filhos e amigos. E que se for para tecnologia continuar evoluindo, que evolua também a segurança, para ter denovo um pouco de privacidade.

Pode-se perceber, nessa redação, problemas referentes principalmente à justaposição de enunciados, comprometendo a coesão e a coerência do texto, o que acarreta problemas na recepção do mesmo, já que o leitor vai precisar inferir muitos pressupostos a partir das informações fragmentadas fornecidas. Segundo Castilho (2009, p. 17), “[...] o texto da LF⁵ é rico em descontinuações, e o interlocutor deve a todo momento preencher vazios, se é verdade que, para ser decodificada, a linguagem tem de ter a apresentação canônica habitualmente postulada nas reflexões gramaticais”; o autor apresenta como alguns desses fenômenos que fornecem descontinuação à sintaxe da oralidade as unidades discursivas de tópico não lexicalizado, a elipse de constituintes e os anacolutos. Na modalidade escrita, entretanto, principalmente em gêneros textuais que exigem maior planejamento ou que

⁵ Língua Falada

trabalham com argumentação, os vazios que precisam ser preenchidos pelo interlocutor se tornam inadequados.

2.7. Um quadro elucidativo

Com as análises apresentadas, pode-se estruturar um quadro quantitativo que indica a porcentagem de ocorrências dos problemas de inadequação do uso dos recursos de oralidade encontrados nos textos escritos dos alunos.

INADEQUAÇÕES EM RELAÇÃO AOS RECURSOS DA ORALIDADE EM TEXTOS ESCRITOS		
Recursos da oralidade	Número de redações com inadequação	% de redações com inadequação
Problemas relacionados ao nível da forma da expressão	21	42%
Problemas relacionados ao nível da forma do conteúdo	24	48%
Interlocução	16	32%
Repetições	9	18%
Uso de marcadores conversacionais	9	18%
Truncamentos	7	14%

Quadro 1: Avaliação Global do *Corpus*

Fonte: A autora

A partir das análises apresentadas neste trabalho, percebe-se ser necessário em sala de aula o esclarecimento dos recursos característicos de cada modalidade da língua para que o estudante possa utilizá-los com consciência nos mais diversos gêneros textuais.

3. Uma proposição entre muitas

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) são metas, propostas pelo Ministério da Educação, que auxiliam o professor a organizar seu trabalho – para as discussões de práticas pedagógicas, para a construção de projetos educativos, para o planejamento de aulas, na reflexão da prática educativa e para a análise do livro didático – levando em consideração o aluno como cidadão que possui papel central na sociedade. Assim, esse material surge como um tipo de referencial para a organização das atividades educativas, não como um guia prescritivo, de modo que o profissional pode (ou não) utilizá-lo adaptando a suas realidades locais.

Segundo os Parâmetros de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (2000, p. 30), os textos são produzidos e recebidos de acordo com finalidades específicas, determinadas socialmente, em condições de exercício da cidadania.

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade.

É interessante ressaltar que os PCN's percebem o uso da língua em um contexto histórico e social e indicam que é papel da escola, mais especificamente dos professores de língua portuguesa, ajudar os alunos a construir e analisarem os textos que são necessários

para a prática cotidiana, dentro ou fora da sala de aula. Além disso, esse material busca conscientizar o professor em relação às questões de interdisciplinaridade, já que as disciplinas escolares se complementam na prática cotidiana de resolução de problemas.

Inscritos nos PCN's estão os esclarecimentos em relação a alguns mitos, já tratados neste trabalho, sobre as questões de fala e escrita, revelando conhecimento a respeito das discussões atuais que envolvem essas modalidades da língua e a necessidade de o professor saber lidar sem preconceito com o *continuum* linguístico em que estão situadas oralidade e escrita. Conforme os Parâmetros (2000, p.31), “[...] a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma 'certa' de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso 'consertar' a fala do aluno para evitar que ela escreva errado”.

Nesse sentido, o material divide-se em dois eixos de reflexão sobre a língua: língua oral, usos e formas; e língua escrita, usos e formas. Eixos que buscam ajudar o professor a construir uma prática de ensino que consiga desenvolver as capacidades dos alunos de ouvir, ler, falar e escrever. Assim, há, nesse referencial de ensino, consciência a respeito da necessidade de fazer progredir os conhecimentos referentes aos usos das modalidades da língua. Com relação ao estudo da escrita, para os PCN's do Ensino Fundamental (2000, p. 34):

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modalizado, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno.

Percebe-se, a partir desse trecho, que os PCN's orientam o profissional da educação a trabalhar com gêneros que sejam usados no cotidiano do cidadão e segundo finalidades de produção e recepção construídas socialmente. Ainda no que diz respeito à relação fala e escrita, “[...] é necessário que se aprenda que leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento – a escrita transforma a fala (a constituição da 'fala letrada') e a fala influencia na escrita (o aparecimento de 'traços da oralidade' nos textos escritos)” (PCN, 2000, p.52). Entretanto, por meio das análises realizadas neste trabalho, percebeu-se certo desconhecimento dos alunos no que se refere à adequação dessas “marcas da oralidade” nos textos dissertativos e narrativos, os quais foram exigidos pela prova de Vestibular.

Caberia ao professor de língua portuguesa, desde o Ensino Fundamental, incentivar os alunos a entrar em contato de forma consciente com os mais diversos gêneros textuais da oralidade e da escrita e elucidar quais são as características próprias de cada gênero conforme seus usos históricos e sociais para que o estudante pudesse, ao produzir um texto – oral ou escrito –, utilizar os recursos adequados à situação comunicativa com o objetivo de alcançar seus objetivos como falante/escritor.

Os PCN's para o Ensino Médio, por sua vez, visam continuar o trabalho iniciado no Ensino Fundamental, que seria explorar as competências linguístico-discursivas dos alunos. Assim, também no Ensino Médio, o objeto central das aulas de Língua Portuguesa precisa ser o texto.

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, e a função comunicativa, o principal eixo de sua utilização e a razão do ato linguístico.

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto (...). (PCN, 1999, p. 139)

Como um dos objetivos das competências linguísticas possibilitadas durante o estudo no Ensino Médio, os PCN's (1999, p. 142) citam “analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação das ideias e escolhas”. Nesse sentido, a noção de adequação de recursos da oralidade em textos escritos configura uma das possibilidades de análise de recursos expressivos utilizados na linguagem verbal e, portanto, precisa, para que se alcance a competência apresentada, ser mais intensamente trabalhada em aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, as propostas de trabalho dos PCN's instruem o profissional de ensino de língua portuguesa a perceber as manifestações da linguagem verbal como processos cognitivos e sociais, uma vez que o sujeito constrói suas experiências em um espaço social e em um tempo histórico. Assumindo-se como sujeito participante efetivo da sociedade, o aluno tende a perceber a língua como instrumento de ação e modificação da realidade e procura, ao refletir sobre seus usos linguísticos, não somente se adequar a situações de uso de recursos linguísticos, mas também ser capaz de atuar em comunidade por meio da produção de sentidos de seus textos.

Com relação ao contínuo aumento da preocupação com as questões da oralidade, há, nessas orientações, a afirmação de que “[...] ganham cada vez mais espaço, nessa proposta, atividades de produção, recepção e análise de textos orais, obviamente fora da orientação dicotômica e oposicionista – em relação à escrita –, que vigorou na universidade e na escola durante muitas décadas” (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO, 2008). O material sugere que se observe fala e escrita como modalidades complementares da língua.

Segundo Cavalcante e Melo (2006, p. 181), apesar de a fala ser mais central que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas, dá-se ainda hoje pouca atenção à oralidade na escola. Nos últimos anos, entretanto, tem-se visto um progressivo aumento de pesquisas referentes à oralidade e seu estudo em sala de aula de Língua Portuguesa. Além disso, com os PCN's e com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, ampliou-se o foco dado a essa modalidade nos livros didáticos de Língua Portuguesa. De acordo com Castilho (2009, p. 14), “a constituição da língua falada (doravante LF) como um objeto científico se deu muito recentemente na Linguística, embora há tanto tempo se tenha reconhecido sua primazia sobre a língua escrita”.

Percebe-se como extremamente necessário, para, inclusive, minimizar os problemas de adequação de recursos da oralidade em textos escritos como os analisados neste trabalho, o oferecimento de um espaço ao estudo, no ambiente escolar, da modalidade oral da língua, ou mesmo, considerando-se os conhecimentos prévios dos estudantes – uma vez que, como afirmado, o aluno entra na escola já sabendo falar –, iniciar pelas particularidades da oralidade uma reflexão sobre a língua. Conforme sugerem Cavalcante e Melo (2006, p. 197), “um bom caminho é criar situações de escuta que evidenciem a necessidade de estratégias diferenciadas de compreensão de textos orais produzidos em contextos discursivos mais públicos, levando os alunos, por meio de atividades sistemáticas, a se apropriarem dessas outras estratégias”.

Além disso, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio indicam como atividade de produção e de recepção de textos, como práticas de linguagem, a retextualização – produção escrita de textos a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte – para a possibilidade de percepção dos recursos próprios de cada modalidade da língua. Para Fávero, Andrade & Aquino (2009, p.83), “o aprendizado das operações de transformação do texto falado para o escrito coloca-se como imprescindível para o melhor domínio da produção escrita que se tem evidenciado muito problemática entre nossos jovens estudantes”.

Segundo Marcuschi (2010, p. 48), “atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos”. Assim, para que se possa passar de uma modalidade a outra da língua, é necessário utilizar algumas operações, das quais a primeira é a compreensão do texto base. Essa atividade cognitiva é essencial para a configuração da coerência na interrelação entre os textos. É importante esclarecer que não há, entre oralidade e escrita, divergência quanto às informações que podem ser veiculadas, ou seja, não há supremacia entre as modalidades, uma não é mais complexa que a outra no sentido cognitivo.

Há ainda, no envolvimento da atividade de retextualização, as operações de idealização e reformulação, que seriam processos de natureza linguística-textual-discursiva. Essas operações constituem exercícios de eliminação, completude, regularização, acréscimo, substituição e reordenação de elementos linguísticos. Nesse bloco linguística-textual-discursivo, há também a fase de adaptação, no processo de citação, que refaz o tratamento da sequência dos turnos.

Por fim, uma atividade de retextualização necessita passar por operações de reestilização e de relexicalização, adequando-se à situação comunicativa da qual faz parte e ao novo gênero para o qual o conteúdo textual foi transposto. Assim, são necessárias adaptações de estilo e vocabulário ao novo texto.

A retextualização é uma proposta aconselhável para o ensino de língua, pois, por meio desse método, se pode avaliar o nível de consciência linguística do estudante e o grau de noção das relações entre o texto oral e o texto escrito. Entretanto, é preciso que o professor esclareça ao aluno as tarefas que precisam ser cumpridas, e os dados utilizados na atividade precisam ser autênticos, para que haja uma riqueza de detalhes dos fatos linguísticos evidenciados, bem como para que se construa uma atividade linguística pautada em usos reais. Marcuschi (2010, p. 121) afirma que:

[...] o trabalho com a língua, quando realizado nesta perspectiva, é um bom ponto de partida não só para uma melhor compreensão da oralidade na sua relação com a escrita, mas para um melhor tratamento da oralidade em si mesma. Percebe-se (...) que ocorrem muitas mudanças na passagem da fala para a escrita, mas todas numa perspectiva bastante sistemática a ponto de se poder fazer *previsões e projeções de regras gerais* para a retextualização. (grifos do autor)

Outra importante proposta, para o conhecimento dos recursos linguísticos característicos das modalidades oral e escrita, apresentada nos eixos organizadores das atividades de Língua Portuguesa no Ensino Médio das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, é a reflexão sobre textos, orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não. Trata-se, neste tópico, de questões como a reelaboração (revisão/reescrita) de textos, a fim de que o aluno perceba como tornar um texto (mais) adequado ao atendimento de sua intencionalidade. Segundo as Orientações (2008, p. 38), “nesse caso, a ação de reflexão, tomada individualmente ou em grupo, terá como meta a avaliação do texto e, quando for o caso, sua

alteração”. Assim, por meio de uma revisão minuciosa, o estudante pode encontrar falhas em seu texto e tentar minimizá-los com o uso de outros recursos linguísticos. Muitos problemas de adequação encontrados nas redações analisadas poderiam ser resolvidos se o aluno revisasse atentamente sua redação.

Anterior à revisão, ou mesmo à produção efetiva do texto, outro mecanismo essencial para a elaboração de um texto, e a que é dado pouca importância, é o planejamento. Uma clara diferença entre a maioria dos textos orais e escritos é o tempo possivelmente destinado ao planejamento devido às condições de produção de cada modalidade. Nas atividades orais, normalmente a comunicação é realizada instantaneamente, não havendo tempo para um planejamento um pouco mais elaborado. Além disso, a imprevisibilidade em relação a grande parte dos gêneros falados torna difícil a organização do que será dito a cada momento de composição do texto. Assim, formam-se, na oralidade muitos recortes, interrupções, retomadas, sobreposições, etc. No texto escrito, entretanto, o tempo de planejamento do texto é um pouco maior, por não se tratar, normalmente, de uma interação instantânea. Logo, o estudante necessita valer-se dessa característica da modalidade escrita para estruturar seu texto de acordo com o gênero que lhe é pedido.

Não se pretendeu aqui prescrever recursos como somente possíveis para uma ou outra modalidade da língua, mas indicar que é necessário perceber a adequação dos elementos linguísticos às situações comunicativas, orais ou escritas. Essas foram algumas propostas de atividades vinculadas ao ensino de Língua Portuguesa, as quais trabalham com o conhecimento da produção de textos orais e escritos, situados em um *continuum* tipológico de práticas sociais. Na verdade, o fato é que as semelhanças entre essas modalidades da língua são maiores que as diferenças. É papel da escola, entretanto, fazer com que o aluno reflita sobre a adequação dos recursos linguísticos à oralidade e à escrita.

4. Conclusão

Esta pesquisa procurou, fazendo um recorte das possibilidades de estudo da área do texto e de suas condições de textualidade, contribuir com um trabalho que traga questionamentos e propostas para as aulas de língua portuguesa. Assim, buscou-se, por meio da temática das semelhanças e diferenças das modalidades oral e escrita da língua, reconhecer, sob a visão interacionista da linguagem, que é necessário ter cuidado com dicotomias entre o oral e o escrito. O constante trabalho em sala de aula com ambas as modalidades é necessário, para que o aluno perceba suas peculiaridades e as adequações de seus recursos aos gêneros dos textos que pretendem produzir.

Pretendeu-se, desse modo, por meio da análise de redações do vestibular (PRISE) da Universidade Estadual do Pará, perceber quais recursos da oralidade estavam presentes nas produções escritas e reconhecer a (in)adequação desses elementos linguísticos nos textos, levando em consideração os gêneros aos quais pertenciam.

Este artigo é apenas um dos diversos caminhos possíveis para as propostas de ensino de Língua Portuguesa baseadas na Linguística Textual. Muitas são as opções que esse recente ramo da Linguística oferece e variados são os recortes de temáticas admissíveis para o tratamento com o texto em sala de aula.

Entretanto, apesar de esta pesquisa contemplar apenas uma pequena parte das atuais discussões sobre o texto e suas condições de produção, julgou-se, com este trabalho, colaborar para os estudos linguísticos e para a composição de práticas pedagógicas que situem o estudante como competente linguística e discursivamente e capaz de refletir e construir textos apropriados a cada situação comunicativa.

5. Referências

ANTUNES, Irlandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Vol. 2. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BRASIL/SEMTEC. **Orientações Curriculares Nacionais: ensino médio**. Vol. 1. Brasília: Mec/Semtec, 2008.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso Camara. **Estrutura da língua portuguesa**. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 1983.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **A língua falada no ensino de português**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

CAVALCANTE, Marianne C. B.; MELO, Cristina T. V. de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUZEN, Clecio; MENDONÇA, Macia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2005.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística textual: uma introdução**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar. **Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. _____ (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____. **Argumentação e linguagem**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PÉCORÁ, Alcir. **Problemas de redação**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RISSO, Mercedes. Aspectos textuais-interativos dos marcadores discursivos de abertura *bom, bem, olha, ah*, no português culto falado. In: NEVES, Maria Helena (org.). **Gramática do português falado**. 2. ed. São Paulo: Editora Unicamp, 1999. v. VII: Novos estudos.

SIMÕES, Darcília. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TALIT, Luiz. A abordagem do texto. In: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística: I. Objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

Anexo 1

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

REDAÇÃO**Prezado candidato.**

Para elaborar sua Redação, leia atentamente os textos deste boletim de questões. Estes textos nos falam de grandes e pequenas invenções, entre elas algumas parece que ficarão para sempre entre nós e mudarão definitivamente nossas vidas. Com base nessas leituras, somadas a outras que você já tem, escolha uma das **PROPOSTAS** que seguem e elabore sua Redação.

Proposta 1: NARRAÇÃO

O uso da enxada, do martelo, são bem antigos, anteriores mesmo a Jesus Cristo, e, como invenções humanas, foram, também, àquela época, tecnologias de ponta e proporcionaram mudanças na maneira de viver das pessoas, como o foram a roda, o remo, a caravela, o canhão, o motor, o automóvel, o avião, a televisão, o fax, as viagens espaciais, e, como são, atualmente, a rede mundial de computadores, a pesquisa com células tronco, a telefonia móvel, as ferramentas em geral, entre outros exemplos.

A partir dessas ideias, **NARRE** uma história (real ou imaginária) da qual você participou, ou apenas presenciou, em que foram usados apenas equipamentos não elétricos e eletrônicos.

Proposta 2: DISSERTAÇÃO

Há todo momento nos deparamos com discussões sobre os direitos humanos: direito de ir e vir, de liberdade, direitos constitucionais, de mercado, internacionais, etc. No final, tudo isso parece ser uma grande mentira, em função de tecnologias produzidas, objetivando nos vigiar constantemente. Entre essas, há uma série de equipamentos de última geração que nos mantêm sob constante vigilância, invadem nossa privacidade, nos amedrontam. Veja só: celulares, grampos, rastreadores, câmaras, *cybers* dentre outros, sem contar os *'hackers da vida'*.

A partir dessas informações, desenvolva um texto **DISSERTATIVO** tomando uma posição sobre a ideia de sermos vigiados, perdermos nossa liberdade e vivermos diariamente amedrontados.