

**Trab.Ling.Apl., Campinas, (30):31-38, Jul/Dez. 1997**

## **INTERFERÊNCIAS DA ORALIDADE NA AQUISIÇÃO DA ESCRITA**

**INGEDORE G. VILLAÇA KOCH \***

### **ABSTRACT**

This paper provides a reflection on the interference of orality in the acquisition of the written language, based on the supposition that the model of text which a child has during the initial years of schooling is an oral one. The implications of this for the actions of the teacher are also considered.

### **1. INTRODUÇÃO**

Este trabalho tem por objetivo propor uma reflexão sobre as interferências da oralidade na aquisição da escrita, partindo do pressuposto - bastante óbvio - de que o modelo de texto que a criança possui, nas séries iniciais de escolarização, é o modelo de texto oral.

Tal concepção de texto que a criança traz para a escola é responsável, sem dúvida, pelo fato de seus textos escritos apresentarem uma série de características típicas do texto falado, que perduram neles, às vezes, por vários anos.

### **2. CARACTERÍSTICAS DO TEXTO FALADO**

Fala e escrita são duas modalidades de uso da língua, possuindo cada uma delas características próprias; isto é, a escrita não constitui mera transcrição da fala. Embora se utilizem, evidentemente, do mesmo sistema lingüístico, elas possuem características próprias.

Isto não significa, porém, que fala e escrita devam ser vistas de forma dicotômica, estanque, como era comum até há algum tempo e, por vezes, acontece ainda hoje. Vem-se postulando que os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades estariam, de um lado, a escrita formal e, de outro, a conversação espontânea, coloquial (Marcuschi, 1995; Koch & Oesterreicher, 1990; Halliday, 1985; Koch, 1992, 1997). É Marcuschi (1995: 13) quem escreve: “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do

---

\* Professora do IEL/UNICAMP.

*contínuum tipológico* das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois pólos opostos”.

Para situar os diversos tipos de texto ao longo desse contínuo, Koch & Oesterreicher sugerem a utilização, além do critério do *medium*, oral ou escrito, do critério da proximidade/distância (física, social, etc.); Chafe (1985), por seu turno, leva em conta o envolvimento maior ou menor dos interlocutores; Halliday postula que, enquanto o texto escrito possui maior densidade lexical, o texto falado, ao contrário do que se costuma afirmar, possui maior complexidade sintática. Desta forma, fala e escrita apresentam tipos de complexidade diferentes.

O que se verifica, na verdade, é que existem textos escritos que se situam, no contínuo, mais próximos ao pólo da fala conversacional (bilhetes, cartas familiares, textos de humor, por exemplo), ao passo que existem textos falados que mais se aproximam do pólo da escrita formal (conferências, entrevistas profissionais para altos cargos administrativos e outros), existindo, ainda, tipos mistos, além de muitos outros intermediários.

Foi com base na visão dicotômica acima mencionada que se estabeleceram, inicialmente, as diferenças entre fala e escrita, entre as quais as mais freqüentemente mencionadas são as seguintes:

<b>FALA</b>	<b>ESCRITA</b>
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
não-planejada	Planejada
predominância do “modus pragmático”	predominância do “modus sintático”
fragmentada	não-fragmentada
incompleta	completa
pouco elaborada	elaborada
pouca densidade informacional	densidade informacional
predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	predominância de frases complexas, com subordinação abundante
pequena freqüência de passivas	emprego freqüente de passivas
poucas nominalizações	abundância de nominalizações
menor densidade lexical	maior densidade lexical

Na realidade, porém, o que ocorre é que:

1. nem todas essas características são exclusivas de uma ou outra das duas modalidades;
2. tais características foram sempre estabelecidas tendo por parâmetro o ideal da escrita (isto é, costuma-se olhar a língua falada através das lentes de uma gramática projetada para a escrita), o que levou a uma visão preconceituosa da fala (descontínua, pouco organizada, rudimentar, sem qualquer planejamento), que chegou a ser comparada à linguagem rústica das sociedades primitivas ou à das crianças em fase de aquisição de linguagem.

É evidente, contudo, que a fala possui características próprias, entre as quais as que são apresentadas abaixo (cf., por exemplo, Koch, 1992, 1997; Koch et al., 1990):

1. é relativamente não-planejável de antemão, o que decorre de sua natureza altamente interacional; isto é, ela necessita ser *localmente planejada*, ou seja, planejada e replanejada a cada novo “lance” do jogo da linguagem;
2. o texto falado apresenta-se “em se fazendo”, isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a “pôr a nu” o próprio processo da sua construção. Em outras palavras, ao contrário do que acontece com o texto escrito, em cuja elaboração o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer rascunhos, proceder a revisões e correções, modificar o plano previamente traçado, no texto falado planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação: ele é o seu próprio rascunho;
3. o fluxo discursivo apresenta descontinuidades freqüentes, determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional, as quais têm, portanto, justificativas pragmáticas de relevância;
4. o texto falado apresenta uma sintaxe característica, sem, contudo, deixar de ter como pano de fundo a sintaxe geral da língua (Marcuschi, 1986; Koch, 1992, 1997; Massini-Cagliari, 1997);
5. a escrita é o resultado de um processo, portanto estática, ao passo que a fala é processo, portanto, dinâmica. Halliday (1985:74) capta bem essa diferença, utilizando a metáfora do quadro e do filme. Para o leitor, o texto se apresenta de forma sinóptica: ele existe, estampado numa página - por trás dele vê-se um quadro. Já no caso do ouvinte, o texto o atinge de forma dinâmica, coreográfica: ele **acontece**, viajando através do ar - por trás dele é como se existisse não um quadro, mas um filme.

Cabe lembrar, também, que, em situações de interação face-a-face, o locutor que, em dado momento, detém a palavra não é o único responsável pela produção do seu discurso: trata-se, como bem mostra Marcuschi (1986), de uma atividade de co-produção discursiva, visto que os interlocutores estão juntamente empenhados na produção do texto: eles não só procuram ser cooperativos, com também “co-negociam”, “co-argumentam”, a tal ponto que não teria sentido analisar separadamente as produções de cada interlocutor.

Além disso, como é a interação (imediata) o que importa, ocorrem pressões de ordem pragmática que se sobrepõem, muitas vezes, às exigências da sintaxe. São elas que, em muitos casos, obrigam o locutor a “sacrificar” a sintaxe em prol das necessidades da interação, fato que se traduz pela presença, no texto falado, não só de falsos começos, truncamentos, correções, hesitações, mas também de inserções, repetições e paráfrases, que têm, freqüentemente, funções cognitivo-interacionais de grande relevância.

Assim sendo, o texto falado não é absolutamente, caótico, desestruturado, rudimentar. Ao contrário, ele tem uma estruturação que lhe é própria, ditada pelas circunstâncias sócio-cognitivas de sua produção e é à luz dela deve ser descrito e avaliado.

Durante o processo de produção do texto falado - salvo exceções como a conversa telefônica, gravações, programas radiofônicos e de televisão, por exemplo - os interlocutores se encontram “in praesentia”, num mesmo tempo e partilhando um

mesmo espaço físico, onde estão presentes muitos dos referentes de que o discurso irá tratar. Além disso, como foi dito acima, o processamento do texto nessas circunstâncias tem de ser simultâneo (“on line”) à sua verbalização.

Quando da aquisição da escrita, a criança necessita ir, aos poucos, percebendo essas diferenças, no sentido de reformular a concepção de texto que possui até então, o que não acontece de um momento para outro.

### **3. INTERFERÊNCIAS NA ESCRITA**

Passemos, pois, a examinar quais as principais interferências que o modelo de texto falado já construído pela criança produz em sua escrita, na fase de aquisição - e, por vezes, ainda por um tempo relativamente longo, já que continua usando as mesmas estratégias de construção e os mesmos recursos de linguagem que utiliza na interação face - a - face.

Os exemplos foram extraídos de material cedido pela Escola “Balão Vermelho”, de Belo Horizonte - MG. Trata-se de uma escola, acoplada a um Centro de Pesquisa e Formação de Educadores de bastante renome no país, que vem desenvolvendo um projeto pedagógico renovador.

Os textos examinados são resultado de duas atividades de produção escrita, realizadas por alunos de 1ª e 2ª séries, após uma série de outras atividades preparatórias. A primeira solicitava-lhes que escrevessem uma “história”, nos moldes dos contos de fadas que conheciam. A segunda deveria atender ao seguinte roteiro:

1. Início: lugar - floresta, deserto, ilha, praia  
personagens - Turma da Ecologia
2. Um problema: enfrentam um perigo - animais perigosos, grutas, cavernas, vulcões, tornados canibais
3. O problema é resolvido: alguém aparece para salvá-los, encontram um barco, encontram um tesouro
4. Final feliz com a turma voltando para casa

Do lado direito desse roteiro estava escrito:

1. Descrever o lugar onde acontece a história
2. As crianças enfrentam um perigo
3. O problema é resolvido e as crianças podem até encontrar tesouros.
4. Final feliz com a turma voltando para casa.

Apesar de ter em mãos os textos completos, foram feitos recortes que ilustrassem as questões a serem enfocadas.

#### **3.1. Questão da referência**

Na oralidade, conforme foi dito acima, é comum serem os referentes recuperáveis na própria situação discursiva: basta, assim, apontar para eles, dirigir o olhar em sua

direção ou fazer um outro gesto qualquer que permita ao parceiro saber de quem ou do que se está falando. Os interlocutores partilham, em geral, não apenas uma vasta gama de conhecimentos relativos à situação comunicativa, como também acerca do estado de coisas de que se está falando. Desta forma, são de alta frequência, no texto, os elementos dêiticos ou exofóricos, na terminologia de Halliday, assim como outras formas referenciais cujos referentes têm de ser compreendidos da situação comunicativa ou do conhecimento partilhado com o interlocutor.

Deste modo, no texto escrito do aluno, quando do emprego de anafóricos, tem-se, muitas vezes, a ausência de um referente textual, bem como o uso ambíguo de formas anafóricas como *ele, ela, esse*, etc. É o que se pode ver nos exemplos seguintes:

(1) “Pasou muitos anos O príncipe Completo 20 Anos ele partio pronto o principe Chegou. Ai passou 1 Ano que ele estava *lá*. O príncipe teve que Combater um dragão que era Muito Mau...”(Adriano, 2ª série)

(2) “Era uma vez en um bosque en con tado via um rei e uma rainha e o filho **dele** mas **ele** desejava ter uma noiva mas mão sabiacomoaranja...” (Ada, 1ª série)

(3) “ ... Certo dia um homem muito rico mudou-se, para perto da fazenda do pobrehomem. Ese homen era mau e iguinorante. Assim que soube de **sua** existencia, dia e noite não parava de atormenta- **lo**, então **ele** disse.

-Homens conhecem o moleiro que vive aqui perto?

e eles responderam:

-Sim

-Envenem o rio, matem o gado, sujem a casa roubem o alimento dos animais, quemem a plantação e enterrem o ouro.

E eles responderam:

-Sim!

E eles fizeram tudo de acordo então eles caminhavam 2 km por dia para sobreviver...” (Flávia, 2ª. série)

### 3.2. Repetições

No texto falado, a repetição ocorre com extrema frequência, podendo mesmo ser considerada um dos mecanismos organizadores dessa modalidade textual; no texto escrito ela é menos frequente, desempenhando, em geral, funções didáticas, argumentativas, enfáticas, etc.. Em textos de crianças em fase de aquisição da escrita, são comuns as repetições, não só aquelas que poderiam ser eliminadas no texto escrito, como as que mencionei acima e que venho chamando de retóricas, isto é, repetições resultantes do emprego da estratégia que costume denominar informalmente “estratégia da água mole em pedra dura” (cf. Koch, 1992, 1997). São exemplos das primeiras os excertos (4) e (5); e, das últimas, o texto (6):

(4) “... apareu uma fada e arainha dice gen e voce e o geger calma eu so gero ajudar galma minha rainha eu so guerro ajudar para o seu filho conceguir o guer ele tera queir agora para con seguir oguer poriso deeste medalhão...” (Ada, 1ª série)

(5) “... no curto do rei avia um baú os dois mininos qero diser os dois prinsipes porque tinham colocado as roupas encantadas porque tinham posto roupas ecatadas fim” (Júlia, 2ª série)

(6) “... ja estavam chegando no final da gruta andaram andaram-andaram chegaram no final da gruta virão o bau-cheio de joias moedas voutaram para casa e ficaram muito felizes.” (Ana Cristina, 2ª série)

Observe-se, neste último exemplo, a iconicidade da seqüência *andaram andaram-andaram*, inclusive marcada pela presença do hífen entre as duas últimas ocorrências, o que permite depreender a idéia de aceleração no final da caminhada.

### **3.3. Uso de organizadores textuais continuadores típicos da fala: *e, aí, daí, então, (d)áí então, etc.***

Os textos das crianças, nesta fase, são ricos em organizadores textuais típicos da oralidade, como *e, aí, daí, aí então*, etc. Além do exemplo (3) acima, observem-se os seguintes:

(7) “Era uma ves un castelo abandonado *e* um dia 2 mininos pobres que tinham passado por lá. comesaram a reformar o castelo *e* o tempo foi pasando *e* a noticia se espahol *e* os mininos creseram *e* finalmente o castelo ficol pronto os mininos foram entrando *e* lá dentro tinha 8 cuartos” (Júlia, 1ª série)

Também o conector *mas* aparece, às vezes, com função meramente continuativa. É o caso do primeiro *mas* do exemplo (2).

### **3.4. Justaposição de enunciados, sem qualquer marca de conexão explícita**

É bastante comum a presença nos textos de enunciados justapostos, sem marcas de conexão explícita, sem elementos de ligação ou de transição entre as idéias e, freqüentemente, sem qualquer sinal de pontuação, como se pode ver em (8), contexto maior do exemplo (6) apresentado acima:

(8) “Entraram na gruta com lanterna primeiro foi o leão muitos tigres e onças depois foi milhares de cobras e serpente e la no teto é cheio de morcegos já estavam chegando no final da gruta andaram andaram-andaram chegaram no final da gruta virão o bau cheio de joias moedas voutaram para casa e ficaram muito felizes.” (Ana Cristina, 2ª série)

### **3.5. Discurso citado**

O discurso citado é apresentado quase exclusivamente em estilo direto, em geral sem a presença de um verbo “dicendi”, sucedendo-se as falas dos diálogos como se os interlocutores se encontrassem co-presentes - encenação de falas (Marcuschi, 1995) - ou com a indicação de cortes no tempo, como ocorre nas estórias em quadrinhos:

- (9) “... eopricipi fes desoito anos e teve gue irr pa aguera masantesdiso **gurido filho leveste- medalhão convoce masnã dalhão. ele partil...**” (Ada, 1ª série)
- (10) “Dez oras depois o Lucas vil um navio pirata elegrito **gente vamos nos conder um navio pirata sea prosima vamologo ja sei vamos nos esconder na quela caverna certo elá atras sera que é perigos ela fora rárá vamos ficaricos maos pirtas não acharão droga vam em bora viva camos ricos e turma vou tá para casa. Fim**” (Ada, 1ª série)

Interessante é notar que, no corpus examinado, enquanto as demais interferências assinaladas foram diminuindo consideravelmente nos textos da 3ª e 4ª séries, esta forma de apresentação dos diálogos ainda perdura nos textos dos alunos.

Neles encontram-se, também, recursos fáticos peculiares à fala, já que pressupõem a co-presença física dos interlocutores :

- (3) “... e sai para conheser a ilha mas emcontra barulhos estranhos **tipo eses ó bum bum bum** e core para ver o que e e era canibais...” (Fátima, 2ª série)

### 3.6. Segmentação gráfica

A segmentação gráfica nesses textos é feita com base nos vocábulos fonológicos (M. Câmara) ou aquilo que a criança apreende como tal. Veja-se: *sabiacomoaranjar* (ex.2), *arainha* , *geger*, *oguer*, *poriso*(ex.4), *aguera*, *masantesdiso*, *convoce*, *masnã* (ex.9), *elegrito*, *vamologo* (ex.10), entre outras ocorrências.

Interessante é que a criança, tentando efetuar a segmentação gráfica adequada, acaba, por vezes, caindo no extremo oposto, isto é, “picando” demais a palavra , como em *em bora* (ex.10), *en con tado* (ex.2), *na quela* (ex.10), etc. Isto é, como bem mostra ABAURRE (1988), a criança vai formulando hipóteses sobre a segmentação correta dos vocábulos, hipóteses que vai testando em seus escritos, da mesma forma como vai testando, muitas vezes no mesmo texto, hipóteses sobre a grafia correta das palavras. Observe-se, por exemplo, em (4): *geger*, *gero*, *guerro*, *guer*.

### 3.7. Grafia correspondente à palavra ou seqüência de palavras tal como pronunciadas oralmente, isto é, reproduzindo aquilo que a criança ouve

Podem-se citar como exemplos: *virão* (=viram) (ex.6), *vamos nos conder* (=nos esconder), *perigos* (=perigoso), *maos* (=mas os) piratas (ex.10), etc.

Casos que chamam a atenção, em termos de grafia, são os de hipercorreção - provavelmente provocada pela explicação da professora sobre palavras que devem ser escritas com *l* final - que acaba levando as crianças a grafar com *l* uma série de palavras oxítonas terminadas em ditongo formado com a semivogal [u]: *espahol*, *ficol* (ex.7), *partil* (ex.9), *vil* (ex.10), entre outras.

### 3.8. Correções feitas da mesma forma como se fazem no texto oral

Semelhantemente ao que acontece na fala, a criança não apaga ou risca a forma que pretende substituir, mas justapõe a forma corrigida à forma considerada inadequada, como se pode ver no exemplo:

(11) “Chegando lá a turma **rezol rezovrão** to(mar) banho de cachoera mas algen esquso o maio...” (Ada, 1ª série).

### 3. CONCLUSÃO

Os fatos aqui apontados, que constituem uma pequena amostra da ampla gama de interferências da oralidade no texto escrito de crianças em fase inicial de alfabetização (veja-se, também, Massini-Cagliari, 1977), poderiam servir de base para a intervenção do professor, em se tratando de alunos em fase de aquisição da escrita. Trabalhando cada um deles separadamente e levando a criança a perceber que o texto escrito difere daquele que usa na interação face-a-face, tendo, portanto, suas especificidades, esta acabará por construir um outro modelo de texto - o do texto escrito - e será capaz de - **quando necessário** - utilizar os recursos próprios desta modalidade, evitando as interferências da oralidade em sua escrita.

### REFERÊNCIAS

- ABAUURRE, M. B. 1988. “O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?”. In: M.Kato (org.), *A Concepção da Escrita pela Criança*. Campinas: Pontes, p.135-142.
- CHAFE, W. Cognitive constraints on information flow. In : Tomlin R. S. (ed.) *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam, John Benjamins, 1987
- HALLIDAY, M.A .K. “Spoken and written modes of meaning”. In: R.Horowitz & S.J.Samuels (eds.) *Comprehending oral and written language*. São Diego: Academic Press, 1987.
- KOCH, P & OESTERREICHER, W. *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer, 1990.
- KOCH, I.G.V. 1992. *A Inter - Ação pela Linguagem*. São Paulo: Contexto.
- \_\_\_\_\_. 1997. *O Texto e a Construção dos Sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- \_\_\_\_\_. et alii. 1990. Aspectos do processamento da informação no texto oral dialogado. In: A . T. Castilho (org.), *Gramática do Português Falado*, vol. 1: A Ordem. Campinas, 1990, pp. 143-184.
- MARCUSCHI, L.A. 1986. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.
- \_\_\_\_\_. Contextualização e explicitude na fala e na escrita, 1995 (mimeo)
- MASSINI-CAGLIARI, G. O texto na alfabetização: coesão e coerência. *Série Alfabetização* vol. I, Campinas: Edição da Autora, 1977.
- SILVA, A. da .1991. *Alfabetização - A Escrita Espontânea*. São Paulo: Contexto.