

# CONCEPÇÕES DE ESCRITA DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO DE UM CURSO DE LETRAS

**Cristiane Carneiro Capristano\***  
**Cristiane Malinoski Pianaro Angelo\*\***

**Resumo:** Este trabalho busca verificar como o professor em formação explica os “descompassos” entre os enunciados escritos produzidos por alunos de Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (Saalp) e a escrita considerada padrão. Tomam-se como *corpus* análises escritas feitas por acadêmicos de um curso de Letras sobre os problemas observados em narrativas produzidas por dois alunos de Saalp. Tendo como referencial teórico estudos acerca das relações entre práticas escritas e orais, levantam-se, nessas análises, indícios da concepção de escrita do docente em formação e do modo como ele pensa as relações oral/escrito no ensino de língua materna.

**Palavras-chave:** Aquisição da escrita. Relações oral/escrito. Professores em formação.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

■ **A** maneira como o professor concebe o ensino, a sociedade, a relação professor/aluno e outros processos determina a forma como ele se posiciona em suas ações educativas. No que se refere ao professor de Língua Portuguesa, uma dessas concepções é basilar: a das relações entre as práticas escritas e as práticas orais. Ou seja, o modo como o professor pensa essas relações repercute diretamente na forma como ele conduz o trabalho com esses modos de enunciação em sala de aula.

A literatura aponta um acervo de concepções a respeito das práticas escritas e das práticas orais que podem ser reunidas em diferentes enfoques, em confor-

\* Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Maringá – PR – Brasil. E-mail: capristano1@yahoo.com.br

\*\* Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) – Irati – PR – Brasil. E-mail: cristiane.mpa@gmail.com

midade com as teorias linguísticas que as subsidiam. Têm-se, desse modo, os enfoques orientados pela Linguística Textual, pelas Teorias do Letramento, pela Análise do Discurso, pela Teoria da Enunciação, dentre outros. Os pressupostos que amparam cada uma dessas perspectivas envolvem uma visão diferente a respeito da língua, da fala, da escrita e das relações entre essas duas últimas e orientam e/ou justificam determinadas posturas didáticas em torno do ensino da produção textual na escola.

O presente artigo recupera e discute algumas das principais perspectivas de estudo acerca das relações entre práticas escritas e orais e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem. Em seguida, levanta, em análises escritas de discentes de um curso de Letras a respeito de produções textuais de alunos de Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa (Saalp)<sup>1</sup>, sexto ano do Ensino Fundamental, indícios da concepção de escrita do docente em formação e do modo como ele pensa as relações oral-escrito no ensino de língua materna. O objetivo principal é verificar como o professor em formação explica e entende os “erros” ou os “descompassos” entre os enunciados produzidos por alunos do Ensino Fundamental e a escrita considerada padrão.

### **RELAÇÕES ENTRE FALA E ESCRITA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM**

Embora corramos o risco de excessiva generalização, para os objetivos deste artigo, supomos poder agrupar os estudos que abordam as relações entre o oral e o escrito em três enfoques: 1. o que pressupõe uma separação polarizada e/ou dicotomizada entre as práticas escritas e as orais; 2. o que evidencia as distinções e semelhanças entre o oral e o escrito a partir de um contínuo de gêneros textuais; e, por fim, 3. o que aborda as relações de entrelaçamento entre essas duas práticas. Os trabalhos que se pautam no primeiro enfoque têm em comum o fato de buscar levantar distinções entre as práticas orais e as práticas escritas que dão origem a oposições como: contextualizada/descontextualizada; dependente/autônoma; implícita/explicita; redundante/condensada; não planejada/planejada; imprecisa/precisa; não normatizada/normatizada; fragmentária/completa; pouco elaborada/elaborada (KOCH, 1997; MARCUSCHI, 2007b), e as práticas orais seriam caracterizadas pelo conjunto dos primeiros constituintes dos pares, enquanto as práticas escritas, pelo conjunto dos segundos.

De acordo com Koch (1997), nesse enfoque dicotômico, as características das práticas orais e das práticas escritas são instituídas tomando-se por base um ideal da escrita, ou seja, olha-se para as práticas orais e seus produtos (os textos orais/falados) por meio das lentes de uma gramática pensada para a escrita (e para os textos escritos). Negligencia-se, desse modo, a dimensão dialógica e discursiva da linguagem, o que favorece o surgimento de uma série de equívocos e preconceitos, como os que observamos em Silva e Rodrigues (2012, p. 2):

*[...] a língua escrita, chamada norma padrão, é totalmente artificial, exige treinamento, memorização, exercício, e obedece a regras fixas, de tendência conserva-*

<sup>1</sup> O programa “Sala de Apoio à Aprendizagem” foi instituído, em 2004, pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (Seed) com o objetivo de atender às dificuldades de aprendizagem de crianças das séries finais do Ensino Fundamental. Esses alunos frequentam aulas de Língua Portuguesa e Matemática no contraturno, participando de atividades que visam à superação das dificuldades referentes aos conteúdos dessas disciplinas.

*dora, além de ser uma representação não exaustiva da língua falada. A importância da língua falada para o estudo científico está, principalmente, no fato de ser nessa língua falada que ocorrem as mudanças e as variações que incessantemente vão transformando a língua.*

Além de sugerir o embate entre os modos de enunciação falado e escrito, esse tipo de afirmação que, de forma frequente, aparece em manuais didáticos propaga algumas crenças errôneas a respeito do fenômeno linguístico, dentre elas a ideia de que as práticas escritas são sinônimo de norma padrão e as práticas orais são espaço exclusivo da variação. Também repercute negativamente no trabalho com a Língua Portuguesa na sala de aula, visto que, ao pautar-se numa divisão entre padrão/norma e uso/variação, reduz o ensino da Língua Portuguesa ao ensino de regras gramaticais e o tratamento do texto (sempre o texto *escrito*, quase nunca o texto *oral*) a um produto completo em si mesmo, não sujeito às (suas) condições de produção.

Numa posição contrária à dicotomização, Marcuschi (1998), Marcuschi e Dionisio (2007), dentre outros, defendem que aspectos considerados como caracterizadores das práticas orais – como contextualização, implicitude e envolvimento – devem ser vistos como propriedades intrínsecas da língua e não de “uma modalidade de uso”, visto que tanto os textos orais quanto os escritos são planejados, mas de maneira diferenciada. Da mesma forma, abstração e implicitude existem nas duas modalidades. “Em certo sentido, todos os enunciados são imprecisos e só se determinam pela interpretação de quem lê ou ouve” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 28).

Também criticando a visão de que a fala varia mais que a escrita, sendo esta estável e a outra instável, conforme postulado por Silva e Rodrigues (2012), Marcuschi (1998, p. 6) explica que tanto fala como escrita “variam de modo acentuado, se as consideramos duas práticas sociais e não confundimos a produção real com um ideal limitadamente atingido”. Nessa perspectiva, identificar escrita com norma padrão também é altamente questionável, conforme exemplifica o mesmo autor, ao citar a escrita produzida nas situações mais espontâneas em cartas, bilhetes, bate-papos na internet e outros que não preenchem as condições da língua padrão, mas constituem textos altamente comunicativos e praticados (MARCUSCHI, 2007b).

Com o intuito de evitar as dicotomias estritas, Marcuschi (2007a), fundamentando-se, sobretudo, nos pressupostos da Linguística Textual, propõe, então, que as relações entre fala e escrita – ou, ainda, entre práticas orais e escritas – sejam observadas no contínuo dos gêneros textuais em que os usos da língua se realizam no dia a dia. Nessa direção, reconhece-se que “fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas” (MARCUSCHI, 2007a, p. 46). Esclarecendo melhor a noção de contínuo, o autor explica:

*[...] o que me interessa defender não é uma noção de contínuo como “continuidade” ou linearidade de características, mas como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpenetram, seja em termos de função social, potencial cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante (MARCUSCHI, 2001, p. 36).*

Podemos verificar, considerando a “série de elementos que se interpenetram” listadas por Marcuschi, que há textos escritos que aparecem, nas relações de

continuidade, mais próximos do polo da conversa espontânea (bilhetes, cartas familiares, textos de humor), como também existem textos falados que mais se assemelham à escrita formal (comunicações acadêmicas e científicas, entrevistas profissionais), havendo, ainda, os tipos mistos (notícias de TV, entrevistas publicadas em revistas).

Segundo Marcuschi (2007a), a noção de contínuo propicia um trabalho escolar com a língua portuguesa fundamentado na concepção de língua na perspectiva do uso e não do sistema. Parte-se, então, do princípio de que a língua apresenta muitas formas de manifestação, encontra-se sempre suscetível a mudanças e é, sempre, resultado de práticas sociais. Nesse sentido, desloca-se o trabalho pautado por regras gramaticais para um trabalho voltado ao texto vinculado às suas condições sociais de produção.

Embora a ideia de contínuo sugira uma visão mais sofisticada das relações entre fala e escrita nos usos sociais da língua, Rojo e Schneuwly (2006) advertem que, nesse enfoque, persiste-se, ainda, nas relações de semelhanças e diferenças que operam no interior desse contínuo, prolongando-se a tendência tipológica e taxonomizante. No processo de redefinições das relações fala e escrita, percebemos uma transformação mais significativa em trabalhos que consideram uma integração, não dicotômica, entre práticas sociais orais e letradas e que se referem ao terceiro enfoque que anunciamos. No âmbito da Linguística brasileira, podem ser citados como representativos dessa visão os trabalhos de Abaurre (1999), Signorini (2001) e Corrêa (1998, 2001, 2004, dentre outros), os quais se encontram inseridos numa perspectiva que poderíamos chamar de enunciativo-discursiva de estudo.

Abaurre (1999), ao discutir a relação entre as escolhas de letras e percepção de sons em produções escritas infantis, apresenta dois pontos de vista antagônicos a respeito das relações fala-escrita: a tese da dependência radical da escrita à fala e a tese da autonomia radical da escrita com relação à fala. Assumindo uma postura contrária a essas perspectivas, a autora sugere um ponto de vista que se coloca no intervalo entre as duas posições radicais:

*A observação de comportamentos que crianças [...] exibem com relação à escrita nos leva a afirmar que as crianças de um modo geral recorrem à oralidade para fazer várias hipóteses sobre a escrita, mas usam também a escrita, dinamicamente, para conduzir uma análise da própria fala e elaborar propostas de representação que com o tempo se constituirão em representações canônicas da língua (ABAURRE, 1999, p. 140).*

Constata-se, nessas reflexões da autora, a consideração de um inter-relacionamento entre o falado e o escrito, ainda que circunscrito a um momento particular: a construção da escrita pelo aprendiz (adulto ou criança). Nessa visão, o aprendiz usa tanto aspectos do universo oral quanto da própria escrita para resolver os inúmeros problemas que o processo de aquisição vai lhe impondo.

Signorini (2001), partindo de uma concepção de escrita como produção de linguagem imersa em práticas de letramento, traz à tona a noção de hibridismos da escrita, os quais são verificados

*[...] no/pelo imbricamento, conjunção, ou “mixagem” – para usar um termo de Street (1984), não só de formas percebidas como próprias das modalidades oral e escrita, como também de códigos gráfico-visuais, gêneros discursivos e modelos textuais (SIGNORINI, 2001, p. 99-101).*

A autora afirma que o hibridismo é constitutivo de toda escrita; no entanto, ele apresenta níveis variados de visibilidade e aceitação na comunicação social. Tomando como exemplos mensagens via internet e produções escritas de sujeitos não ou pouco escolarizados, Signorini (2001) lembra que, nas primeiras, as “interferências” do oral no escrito são consideradas como aspectos que configuram a escrita como objeto misto, hibridamente constituído, enquanto nas segundas, tais “interferências” são relegadas a resíduos, tratadas como elementos deturpadores da pureza do texto.

A autora ainda destaca que, nas práticas pedagógicas inspiradas na dicotomização fala-escrita, a presença de elementos comumente associados à fala costuma ser vista como aspecto que faz com que o texto perca sua legitimidade e, conseqüentemente, sua visibilidade como objeto significativo. Assim, as ações docentes, numa tentativa de se obter uma escrita pura, não contaminada pelo oral, acabam por orientar um “trabalho escolar com os modelos e, conseqüentemente, pelo conceito de escrita como língua padrão única, como norma culta, e de texto como artefato técnico-linguístico padrão” (SIGNORINI, 1999, p. 10), contribuindo para a constituição de textos próximos às formas ideais da língua, mas caricaturais em relação aos usos reais da língua.

Signorini (1999, p. 11) defende que seria mais significativo para o ensino da escrita tratar “o oral no escrito como granulação ou retícula e não como resíduo”, isto é, que os textos dos alunos sejam sempre vistos como uma junção entre o oral e o escrito e não como produtos contaminados, imperfeitos ou deficientes.

Uma transformação também bastante significativa no modo de compreender e descrever as relações entre práticas orais e escritas encontra-se na noção de heterogeneidade da escrita, desenvolvida nos trabalhos de Corrêa (1998, 2001, 2004, dentre outros). O autor ressalta a existência de um

*[...] trânsito entre as práticas sociais do campo das práticas orais e do campo das práticas letradas, como modo de justificar a presença de fatos linguísticos da enunciação falada (gêneros, recursos fônicos, morfossintáticos, lexicais e pragmáticos) na enunciação escrita. Segundo o que penso, é sempre o produto do trânsito entre práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas que nos chega como material de análise do modo de enunciação falado e do modo de enunciação escrito, ambos – como se sabe – manifestações de uma única e mesma língua (CORRÊA, 2001, p. 142-156, grifo nosso).*

Desse modo, o encontro das práticas orais/faladas e letradas/escritas (CORRÊA, 2004), diferentemente do que apregoam os estudos que defendem a total separação entre o falado e o escrito, não assinalaria a interferência deturpadora da fala na escrita, mas seria constitutivo da escrita. Esse encontro é, também, um encontro entre dois *modos de enunciação* – e não o encontro entre duas *tecnologias* (CORRÊA, 2004). Desse ponto de vista, as marcas do oral que constituem o escrito são compreendidas como fruto da relação sujeito/linguagem e indício da circulação do escrevente por práticas orais/letradas. Ou seja, a escrita refletiria a experiência, o convívio do sujeito escrevente com as práticas sócio-históricas em que se dá o uso da escrita na sociedade.

Para as situações de ensino da escrita, Corrêa (2008, p. 263) ressalta a necessidade de que a heterogeneidade não seja vista meramente como inadequação, mas “como uma forma produtiva de se observar a participação dos agentes da educação nos *acontecimentos discursivos*”. Isso requer que o professor, no

lugar de somente identificar “erros” decorrentes da interferência perniciosa da fala na escrita, busque reconhecer a legitimidade do caráter heterogêneo da escrita, entendendo, por exemplo, a relação entre a escrita não convencional e o percurso dialógico do aluno pelas práticas diversas de linguagem. Busca-se entender a escrita não numa visão puramente formal, que a aborda como um produto acabado, mas como um “tipo particular de enunciação” (CORRÊA, 1998, p. 172), vista em seu processo de produção.

Conforme também destaca Corrêa (2010, p. 643), “para ensinar a escrever, é preciso, antes de tudo, tomar conhecimento da escrita do aluno e, também, do que ele sabe sobre ela”. Entendemos que, para tanto, é preciso que o professor tenha uma formação acadêmico-profissional que lhe propicie condições de compreender os fatos da língua e que lhe dê clareza acerca do que acontece na produção escrita do aluno. São esses conhecimentos que possibilitarão ao docente conduzir um ensino de escrita mais significativo, mais próximo dos usos efetivos da língua.

### CONCEPÇÕES DE ESCRITA DO DOCENTE EM FORMAÇÃO

Neste artigo, tomam-se como *corpus* fragmentos de oito textos analíticos produzidos em sala de aula, no final do segundo semestre de 2012, por acadêmicos do terceiro e do quarto anos de um curso de Letras de uma universidade da região sul do Paraná. Nessas análises, os professores em formação deveriam identificar em textos de alunos de Saalp o maior número possível de problemas e apresentar justificativas para esses problemas.

Os alunos de Saalp participam normalmente das aulas de Língua Portuguesa do ensino regular, por isso o professor responsável por esses alunos precisa estar preparado para entender os fatos linguístico-discursivos que aparecem em suas produções, para, então, intervir de forma produtiva. Escolhemos alunos desse contexto de ensino e de aprendizagem porque, geralmente, suas produções escritas apresentam um maior número de aspectos divergentes da escrita padrão comparando-se aos demais alunos que frequentam o ensino regular.

Ressalte-se que os acadêmicos do curso de Letras que fizeram a análise das produções textuais dos alunos de Saalp já haviam passado pelas disciplinas básicas do currículo, como Linguística, Linguística Aplicada, e realizado estágios de observação e regência em turmas do Ensino Fundamental. Nesse sentido, era de se esperar que esses professores em formação já conseguissem entender o funcionamento das produções escritas de alunos do Ensino Fundamental, conseguindo identificar aspectos divergentes da escrita padrão e apresentar explicações coerentes para os arranjos feitos pelas crianças na tarefa de escrever.

Apresenta-se a seguir o comando de produção textual oferecido aos acadêmicos, comando que inclui dois textos de alunos de Saalp (identificados como D5 e C3).

Os textos narrativos a seguir foram produzidos por alunos de uma Sala de Apoio à Aprendizagem de Língua Portuguesa – 6º ano do Ensino Fundamental. Leia a proposta de escrita sugerida aos alunos e dois exemplos de textos. Identifique nessas produções o maior número possível de problemas e procure justificá-los.

PROPOSTA DADA AOS ALUNOS: Escreva uma história que tenha como tema a mentira ou a verdade. Pense num cenário e invente personagens (pode ter animais, reis, princesas...). Crie um enredo bem interessante. Sua história deve ter como finalidade transmitir um ensinamento às crianças.

TEXTO A) Era uma vez um rei mendiroso

Ele morava em um castelo muito lindo mas o rei nunca saia do castelo por que mentia pras pessoas lá do castelo ele não tinha amigos neh (NEM) mulher era muito socinho só tinha as pessoas que trabalhav-ão no castelo mas ele só mentião pros que trabalhavão no castelo mas ele ia no quarto dele e escrevia um monte de coisas como quem tiver mais de dois filh-os um vai preso pode ser branco moreno rico pobre e mandou um do castelo colocou no reino quando as pessoas lerão ficaram espantada e foram conversar com ele quando xegaram lá e falaram com ele mas falou é mendira todo mundo ficou bravo mas ele neh ligou as pessoas se reunirão pra seguestar (SEQUESTRAR) o rei Jesper falarão com os cuardas derão 5 moedas de ouro pra cada um deles mas eles queriam mais moedas falarão 10 moedas pra cada as pessoas falarão tabom mas o rei tava tomando banho todo mundo figou escontidos ele depois do banho saiu e figou na janela foi durmir todo muno entrou e figou bem quietinho pegrão o rei le varam ele pra bem longe do reino só tava de pijama mas ums capõneses acham ele e dão comida ele trabalha fala pra ele nunca mais vou mendir pra ninguém e falou vocês são meu pais agora eles fala tabom filho e ele viveu feliz pra sempre (D5)

TEXTO B) A princesa

Era uma veis uma princesas que morava no catelo e ceta veis (CERTA VEZ) um príncipe cotou uma metira a ela ficou cou medo de daí do catelo poque ela achou que inha pega ela.

Udia ela queria sai ela sais mais mão ecotrou mada (ENCONTROU NADA).

Seta veis ela ecotrou um pomar e foi com fome e comeu duas maça ai ela foi pro catelo.

Como ela sabia que mão tinha mada ela saiu livi para sepre.

Assim: XXXX, feito ei 2012 (C3)

Nos dois textos, os alunos de Saalp procuram aproximar-se do modelo padronizado de escrita, ao desenvolverem um texto narrativo a partir do esquema de histórias tradicionais que se iniciam com o “era uma vez” e finalizam com o “viveram felizes para sempre”. Notam-se a apresentação de elementos importantes dessas histórias como personagem e lugar; a exposição de fatos que se sucedem no tempo, exposição nem sempre bem-sucedida; a utilização de diálogos entre personagens, dentre outros fatos. Esses textos apresentam, também, funcionamento distinto daquele esperado pela escrita tida como padrão, em especial quanto às convenções ortográficas (“casador”; “bariga”; “mendira”); à concordância (“duas maça”; “mas ele só mentião”); à pontuação (notadamente, na ausência de pontuação marcando o discurso direto); ao uso adequado das letras maiúsculas (principalmente no segundo texto); à distribuição dos espaços em branco (“poraqui”; “tabom”; “le varam” “Udia”); ao uso dos recursos coesivos (observa-se, por exemplo, que o único recurso utilizado pelo aluno D5 para se referir ao termo “castelo” é a repetição), dentre outros.

Verificaremos, na sequência, nos enunciados produzidos pelos professores em formação, como o funcionamento do texto é percebido e entendido por eles. Como ponto de partida, tomamos o enunciado-resposta de AM, a partir do qual construímos o fio condutor da discussão:

“No início do texto, o autor escreve (começa) como se o leitor já soubesse sobre o que se trata. ‘Ele morava em um castelo...’ – ‘ele’ quem?”

Os alunos geralmente escrevem como falam. No 1º texto percebemos marcas de problemas de pronúncia – nasalização – troca de ‘d’ por ‘t’, e isso precisa de um acompanhamento de fonoaudiólogo; vozeamento – ex. sozinho – socinho.

A separação em sílabas que ele faz em: filh-os e trabalhava-ão eu não sei explicar o porquê.

A troca ‘quando’ por ‘cuando’ é a forma como ele fala, talvez falta de leitura e conhecimento das normas do português. O som das palavras, o mesmo ocorre com o ‘x’ e ‘ch’, ‘xegarão’. O ‘ão’ e ‘am’ também não consegue distinguir o som, assim como ouve, escreve.

O segundo texto, é estranho, parece muita falta de atenção do aluno, porque se ele consegue escrever ‘príncipe’ e ‘pomar’ corretamente, como não consegue escrever as palavras mais fáceis: ‘com, mentira – cou, metira’.

ceta veis – um problema de pronúncia.

Catelo, cotou, cou, poque, inha, Udia, metira, sepre, livi – parece que ele não consegue pronunciar a palavra completa e no 6º ano escrevendo assim, é possível que seja uma marca de oralidade muito grave e necessita de um acompanhamento de fonoaudiólogo.” (AM – 4º ano de Letras)

Apesar de apresentar um texto bastante fragmentado, AM atende ao comando de produção, identificando problemas nas narrativas dos alunos e buscando justificá-los. Discutiremos, a seguir, alguns comentários desse sujeito com o intuito de depreender como ele entende o funcionamento da escrita dos alunos de sexto ano.

No segundo parágrafo, para justificar os diversos problemas que as duas narrativas dos alunos apresentam, AM afirma “os alunos geralmente escrevem como falam”. Essa afirmação, reiterada em outros momentos do texto – por exemplo; “é possível que seja uma marca da oralidade muito grave” – condiz com a ideia de contraposição absoluta entre fala e escrita, contraposição essa que “reduz o falado à condição de resíduo potencialmente descaracterizador de uma escrita pura, ou seja, não ‘contaminada’ pela oralidade” (SIGNORINI, 1999, p. 7).

Esse tipo de afirmação dada por AM não foi uma exceção no *corpus*. Em outros textos analíticos dos acadêmicos de Letras encontramos comentários semelhantes, que se sustentam em uma noção de escrita homogênea, sem maiores preocupações com as práticas sociais.

AF – 3º ano de Letras – “Nos dois textos percebemos a interferência da oralidade na escrita e a importância de um acompanhamento fonológico às crianças que apresentam tais problemas”.

AS – 3º ano de Letras – “O mais provável neste primeiro texto é a falta de atenção mesmo, porque simplesmente ele escreveu o texto conforme a fala ou seria caso de fonoaudiólogo”.

*AR – 4º ano de Letras – “é nítido que os alunos escreveram o texto do jeito que eles falam, assim os textos deles ficou com muitos problemas, com falta e troca de letras, sem seguir a norma padrão, que está na escrita”*

Nas discussões acerca das relações existentes entre fala e escrita, Abaurre (2002) traz uma significativa contribuição ao combater a afirmação de que a criança “escreve como fala”, contribuição que julgamos servir de contraponto para a visão de escrita subjacente aos excertos acima:

*Em que medida tal afirmação pode ser considerada válida? O vasto material que temos tido a oportunidade de examinar [...] nos leva a crer que essa é uma afirmação ingênua e equivocada. Nas centenas de textos espontâneos já examinados, nunca nos deparamos com um caso sequer que pudesse ser considerado uma mera tentativa de transcrição da fala. A tarefa que aguarda o aprendiz de escrita é bem mais complexa do que ‘escrever a fala’ e o que é importante registrar é que ele demonstra perceber logo no início tal complexidade. Embora as produções espontâneas das crianças sejam, em um primeiro momento, bastante idiossincráticas, é possível identificar desde cedo a incorporação de aspectos convencionais, o que só pode ser explicado pelo forte apelo social das atividades de escrita e leitura (ABAURRE, 2002, p. 136-137).*

Ao observar-se, na fala dos professores em formação, a ideia de que os textos escritos dos alunos são “contaminados” pela fala, pode-se prever que, no exercício da profissão, esses futuros professores conduzirão as práticas de linguagem em sala de aula orientados por uma visão que dicotomiza a fala e a escrita, negando-se que as inter-relações oral/escrito, numa sociedade letrada, são inerentes ao trabalho linguístico e, mais ainda, acreditando que “todo o desafio de escrever corretamente” circunscreve-se a “limpar, extirpar da escrita o que é percebido como resíduo ou ‘interferência’ do universo da oralidade, e o de reproduzir uma dada lógica institucionalizada de composição do texto” (SIGNORINI, 1999, p. 11). Assim, para os alunos de Letras AM, AR, AF e AS, os enunciados escritos pelos aprendizes passariam a ganhar contornos de escrita socialmente aceita apenas a partir do momento em que se mostrarem de forma homogênea, sem intervenções de fatos que esses estudantes reconhecem como característicos de enunciados falados. As afirmações presentes nos textos analíticos sinalizam, também, duas tendências da formação acadêmico-profissional do professor: primeiro, a tendência de orientar o futuro professor a continuar fechando as portas para o modo de enunciação oral – uma vez que as “interferências” desse modo de enunciação são vistas como um problema –, apesar de diversos estudos apontarem a importância de se tomar a fala e as práticas orais como objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa (MARCUSCHI, 2007b); segundo, a tendência de se reduzir a língua à enunciação escrita e de se privilegiar no seu ensino as regras da gramática normativa – uma vez que “a norma padrão está na escrita” –, para se ter um texto puro, sem vestígios da fala.

Outro aspecto verificado nos comentários dos alunos AM, AF e AS refere-se à ideia de que as supostas “interferências da fala na escrita” seriam distúrbios, problemas que precisariam ser tratados por especialistas, por exemplo, um fonoaudiólogo. Segundo Massi e Santana (2011), esse tipo de explicação fundamenta-se na visão das ciências da saúde que tomam os fatos linguísticos, como o uso indevido de letras, a segmentação imprópria de vocábulos, a escrita pautada

numa suposta transcrição fonética, as chamadas “trocas” ortográficas, dentre outros, como sinais de doenças atreladas ao funcionamento neurobiológico ou neuropsicológico. Nessa perspectiva, “os sujeitos são vistos como indivíduos ‘homogêneos’ que devem seguir, invariavelmente, o mesmo ritmo de aprendizagem. E a linguagem escrita fica diretamente relacionada apenas ao ‘bom’ funcionamento cerebral” (MASSI; SANTANA, 2011, p. 408). Acredita-se, assim, que se os alunos C3 e D5 não apresentam ainda uma escrita convencional é em virtude de sua “incapacidade” para aprender, não cabendo ao professor outra tarefa a não ser encaminhá-los a outros profissionais para que os problemas de escrita sejam resolvidos.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) e outros pesquisadores, diferentemente dessa concepção patologizante e estigmatizadora, compreendem esses mesmos fatos como inerentes ao processo de aquisição da escrita, como vestígios da linguagem em uso e constituição. Também Corrêa (2004) observa-os como manifestações decorrentes do movimento dos sujeitos em práticas sociais orais/faladas e letradas/escritas. Assim, antes de se considerar os erros na escrita como sintomas patológicos, faz-se necessário questionar o percurso trilhado pelos alunos para se apropriar da escrita, os métodos de alfabetização a que foram submetidos, as condições de letramento da família, dentre outros fatores.

Entendemos que os acadêmicos de Letras aderem ao senso comum, afirmando que “os alunos escrevem como falam”; “que é preciso encaminhar a criança que comete erros para um especialista” em virtude de lhes faltar conhecimentos sobre os fatos linguístico-discursivos que aparecem nos textos dos aprendizes. Nos dois últimos parágrafos da análise, AM transcreve uma série de palavras escritas pelo aluno C3 de maneira não convencional, que não atendem à ortografia da língua portuguesa, e aponta para problemas de diferentes ordens uma mesma justificativa: “problema de pronúncia”; “ele não consegue pronunciar a palavra completa”; “é possível que seja uma marca de oralidade muito grave e necessita de um acompanhamento de fonoaudiólogo”. Desse modo, o acadêmico trata as omissões de letras em “catelo” (castelo), “ceta” (certa), “poque” (porque), “livi” (livre); a ausência de marca de nasalização em “cotou” (contou); “metira” (mentira), “sepre” (sempre); a hipossegmentação e ausência de marca de nasalização em “Udia” (Um dia); a marcação inadequada da nasalização em “cou” (com); o acréscimo de um dígrafo nasal em “inha” (ia); a ditongação em “veis” (vez); o registro da neutralização entre “e” e “i” em “livl” (livre) como ocorrências passíveis de uma mesma interpretação, dada pelos professores em formação de forma inconsistente e, às vezes, equivocada, como se constata também em AJ, AE e AC.

*AJ – 3º ano de Letras – “No segundo texto ‘A princesa’ ocorre várias omissões de m ou n mostrando que na oralidade o aluno não nasaliza algumas palavras, o que é um fenômeno ocorrido com crianças, ‘cotou’, ‘metira’, ‘ecotrou’ e ‘sepre’. Da mesma forma ocorre com as fricativas em ‘catelo. Há várias omissões de sons e letras explicadas pela oralidade da criança, há também algumas junções e substituições ‘udia’, ‘poque’, ‘sair’, ‘mão’ para ‘não’, ‘seta’ para ‘certa’ e ‘livi’ para ‘livre’.”*

*AE – 4º ano de Letras – “O segundo texto primeiramente não dá nem para dizer que foi escrito por alunos de 6ª série, devido aos erros berrantes na escrita. É notável que ao escrever o aluno ‘engole’ várias letrinhas, o leitor pode até pensar que é uma criança de quatro anos que utiliza essa oralidade.”*

AC – 3º ano de Letras – “Percebe-se que a criança tem dificuldades para colocar consoantes de ligação ‘cotou – contou’; ‘metira – mentira’; ‘ceta – certa’, ‘ecotrou – encontrou’, ‘sepre – sempre’; houve aqui a omissão de consoantes.”

AB – 4º ano de Letras – “falta aos alunos muito conhecimento da norma culta e falta de atenção. No segundo texto, o aluno ora insere letras: veis, ora corta letras: udia, cotou, metira, ceta, pro, ora ainda troca uma letra por outra: saís, mão.”

Selecionamos, nos textos dos alunos C3 e D5, alguns fenômenos que poderiam merecer, por parte dos acadêmicos de Letras, uma explicação mais contundente. Um deles se refere à ausência da marca de nasalização, como ocorre em “cotou” (contou); “metira” (mentira), “sepre” (sempre), “Udia” (Um dia), “ecotrou” (encontrou). Segundo Abaurre (2011, p. 184),

*[...] as crianças, muito frequentemente, optam por não marcar, na escrita, a nasalidade distintiva. [...] Dado que as crianças sabem que uma mesma letra, na escrita do português, pode por vezes representar fonemas vocálicos diferentes [...], elas, muito frequentemente, omitem qualquer referência à nasalidade fonológica de nasais na escrita, como se as letras que já usam para representar as qualidades vocálicas orais pudessem também representar as vogais nasais, deixando ao contexto do próprio texto a tarefa de indicar a pronúncia correta, para fins de leitura.*

Nesse sentido, não é porque a criança “não consegue pronunciar a palavra completa” ou porque “não nasaliza algumas palavras” que ela deixa de marcar a nasalização usando “n” ou “m”, mas porque, de acordo com Abaurre, ela supõe que as letras que representam as qualidades vocais orais – “cotou”; “metira”; “sepre”; “ecotrou” podem representar também as vogais nasais. É particularmente interessante notar, no entanto, o uso correto da marca de nasalização em “princesa” e “príncipe”, provavelmente porque a criança deve ter tido a oportunidade de observar o registro escrito dessas palavras várias vezes, durante atividades escolares de escrita (ou mesmo fora da escola, em diferentes portadores de texto) ou porque notou o uso dessa palavra no comando de produção textual.

Portanto, a ausência da marca de nasalização não pode ser vista meramente como “falta de conhecimento da norma culta”, “falta de atenção” ou evidência de que “na oralidade o aluno não nasaliza algumas palavras”. Supomos que o professor em formação deveria ser capaz de observar que a ausência da marca de nasalização – bem como sua presença em outros momentos do texto – é, na verdade, indício da circulação do escrevente por práticas orais e letradas, pista dos saberes com os quais esse escrevente entrou em contato nas práticas sócio-históricas de uso da escrita.

Outra pista dessa circulação encontra-se no momento em que, ao escrever a preposição “com”, o aluno registra “cou” num primeiro momento, e “com” num segundo momento. Observando os contextos linguísticos em que ocorre essa palavra, temos, na primeira ocorrência, “com medo” e, na segunda, “com fome”. No caso da primeira ocorrência, pode ser que a criança tenha estranhado a sequência das duas consoantes idênticas (m-m), optando pelo registro da semivogal “u”. Assim, ao mesmo tempo que a criança revela o conhecimento de que a sequência “mm” não é possível no português, demonstra saber que a glide é uma das possibilidades de preenchimento da coda no português brasileiro. Tais conhecimentos indiciam, novamente, a circulação do aluno por práticas orais e letradas e são pistas da constituição heterogênea da escrita (CORRÊA, 2004).

As questões relacionadas à nasalização observadas nas narrativas de D5 e C3 são indicativas de que a criança, no processo de aquisição da escrita, utiliza a própria escrita para “elaborar propostas de representação que com o tempo se constituirão em representações canônicas da língua” (ABAURRE, 2002, p. 140). Demonstra-se, assim, o quanto são equivocadas as afirmações de que “a criança escreve como fala”. E se ela usa a própria escrita para construir hipóteses sobre a escrita é porque recupera as suas vivências com enunciados escritos. Conforme complementa Abaurre (2002, p. 137),

*[...] a convencionalidade começa logo a ser incorporada pelas crianças, e é evidente que quanto maior for o seu contato com essas atividades [de leitura e de escrita], no ambiente em que vive, mais atentas elas estarão para os aspectos convencionais da escrita.*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos, nas apreciações escritas dos acadêmicos de Letras, que é a visão dicotômica que guia esses futuros professores quando eles observam as produções escritas de aprendizes do Ensino Fundamental. Assim, as práticas orais e escritas são tomadas por esses sujeitos como dois polos opostos. No esteio desse entendimento, encontra-se uma apreciação negativa das práticas orais e uma concepção de escrita como um produto acabado, homogêneo e estático.

Constatamos, ainda, muitas afirmações equivocadas quando os professores em formação tentam identificar e explicar os problemas nas narrativas de Ensino Fundamental, em virtude de lhes faltar conhecimentos sobre fatos linguístico-discursivos que permeiam os textos escritos dos aprendizes da língua.

Não se objetivou, neste artigo, discutir o porquê dessas concepções presentes nas análises escritas dos estudantes de Letras, pois, para isso, precisaríamos examinar o percurso acadêmico desses futuros professores; as teorias linguísticas apreoadas no decorrer do curso de Letras; o modo como essas teorias foram abordadas; as discussões referentes à linguagem e ao ensino propiciadas nas disciplinas pedagógicas; as práticas de estágio já vivenciadas por esses acadêmicos. Entretanto, as análises escritas evidenciam que há necessidade de se propiciar aos alunos de Letras reflexões mais aprofundadas a respeito das relações entre práticas faladas e escritas e do processo de aquisição da escrita, para que, futuramente, quando professores de Língua Portuguesa, eles possam propiciar situações didáticas em que a produção de textos esteja mais vinculada aos usos efetivos da linguagem, como possam olhar de forma mais positiva para a escrita dos alunos de Ensino Fundamental.

## TRAINING TEACHER'S WRITING CONCEPTS IN A LANGUAGES AND LITERATURE GRADUATION COURSE

**Abstract:** The manner teachers in training explain the gaps between written enunciations produced by pupils in Supplementary Teaching Classrooms in the Portuguese Language (Saalp) and standard writing is provided. The analysis's *corpus* comprises narratives produced by two Saalp students and the theoretical referential consists of studies on the relationship between written and oral

practices. Indications on the writing concepts of teachers in training are investigated, coupled to the way they conceive of the relationship of the oral and written language in the teaching of Portuguese.

**Keywords:** Writing acquisition. Oral and written relations. Teachers in training.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita. In: LAMPRECHT, R. (Org.). *Aquisição da linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- ABAURRE, M. B. M. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In: KATO, M. *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 2002.
- ABAURRE, M. B. M. A relação entre escrita espontânea e representações linguísticas subjacentes. *Verba Volant*, Pelotas, v. 2, n. 1, p. 167-200, 2011.
- ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.
- CORRÊA, M. L. G. A heterogeneidade na constituição da escrita: complexidade enunciativa e paradigma indiciário. *Cadernos da F.F.C.*, Marília, v. 6, n. 2, p. 165-185, 1998.
- CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.
- CORRÊA, M. L. G. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CORRÊA, M. L. G. O estatuto da linguística aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita. *Revista da ABRALIN*, v. 7, n. 2, p. 243-271, jul./dez. 2008.
- CORRÊA, M. L. G. Encontros entre prática de pesquisa e ensino: oralidade e letramento no ensino da escrita. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 625-648, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v28n02/v28n02a14.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2013.
- KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- MARCUSCHI, L. A. Língua falada e língua escrita no português brasileiro; distinções equivocadas e aspectos descuidados. In: IBERO-AMERICANISCHES INSTITUT PREUSSISCHER KULTURBESITZ INTERNATIONALES KOLLOQUIUM, 1998, Berlim. *Anais...* Berlim, 1998. Versão preliminar.
- MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007a.

MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos lingüísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b. p. 57-83.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.) *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.

MASSI, G.; SANTANA, A. P. de O. A desconstrução do conceito de dislexia: conflito entre verdades. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 21, n. 50, p. 403-411, dez. 2011.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006. Disponível em: <[http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/346/36](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/346/36)>. Acesso em: 11 fev. 2013.

SIGNORINI, I. O oral na escrita de sujeitos não ou pouco escolarizados. *Leitura: teoria e prática*, v. 34, n. 18, p. 5-12, dez. 1999.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando as relações oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, S. A. S.; RODRIGUES, M. L. Metaplasmos: a diferença entre a fala e a escrita. *Revista Sociodialeto*, Campo Grande, v. 1, n. 6, p. 1-12, fev. 2012. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/11/07022012125352.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

Recebido em dezembro de 2014.

Aprovado em fevereiro de 2015.