

# O morfo-sintático e a construção da escrita

Samuel Moreira da Silva  
Universidade Federal de Minas Gerais

## Résumé

Cet article a pour but de créer le débat sur la question de l'interférence de la morfo-syntaxe comme une composante de la compétence linguistique, cette dernière, elle-même, médiatrice, à côté d'autres aptitudes, dans le processus de la construction de la connaissance du système d'écriture. Un parallèle s'établit, tout d'abord, entre la façon de voir la compétence phonologique et la compétence morfo-syntaxique, la première ayant clairs ses points de repères, et l'autre étant plongée dans une espèce de brouillard théorique, aux lignes floues, incertaines, obscures. La relation entre l'écriture et l'oralité – dont l'opposition est esquissée par la suite – joue un rôle important dans la discussion.

## 0. INTRODUÇÃO

A busca de maior explicitação do papel mediador da competência lingüística do alfabetizando, na construção de seu conhecimento dos processos da leitura e da escrita, tem sido a proposta básica inicial de pesquisas, na área de lingüística,<sup>1</sup> sobre alfabetização e aquisição da lecto-escrita. Toma-se como pressuposto teórico fundamental que o aprendiz / processador, para construir e organizar os sucessivos modos de representação gráfica da fala, até dominar as regras da leitura e da escrita, se vale – entre suas capacidades cognoscitivas – de seu conhecimento da língua. Estima-se que as hipóteses e estratégias desse aprendiz, em sua busca de representar a forma sonora da fala na forma gráfica da escrita, envolvem vários níveis de conhecimento lingüístico – várias competências: competência fonológica, morfo-sintática, textual e discursiva, pragmática, etc. Múltiplas habilidades, teoricamente podendo apresentar-se sob concepção modular, se engajam portanto no processo complexo da lecto-escrita. Mais do que o traçado das letras, pretende-se do aprendiz que ele se prepare para usar funcionalmente a escrita. Nesse mundo novo que se lhe abre, a produção e a interpretação de pistas de espécies e de níveis diferentes – fonológicas, morfo-sintáticas, semântico-discursivas – estão subjacentes ao processo de construção e de produção do sentido. Sua formação deverá ser assim não só a aquisição (e domínio) de habilidades, mas a conquista do direito à palavra escrita – manifestação de cidadania, – e o controle da escrita como sistema de representação / simbolização de objetos culturais de diferente natureza.

Define-se como problema para a pesquisa lingüística o estabelecimento de um modelo de representação do funcionamento

da competência lingüística em todos os seus níveis, “*sem negligenciar* – como sublinha Benveniste (1974:29) – *a porção da linguagem que se transforma em escrito*”. Desse modelo<sup>2</sup> heurístico, além de propostas de formação de profissionais idôneos para o trabalho de alfabetização, pensa-se em derivar critérios confiáveis de seleção, elaboração, análise e ordenação, por gradação de dificuldades, de material lingüístico que deva ser adotado, “ferramentas” adaptáveis às necessidades da transmissão escolar do sistema de escrita. Como via de acesso, diagnóstico, da competência lingüística, na análise das operações que são ativadas pelo alfabetizando, em seus modos sucessivos de processamento da representação gráfica da fala, será tomada sua produção de leitura e de escrita – com todas as **variações**.<sup>3</sup>

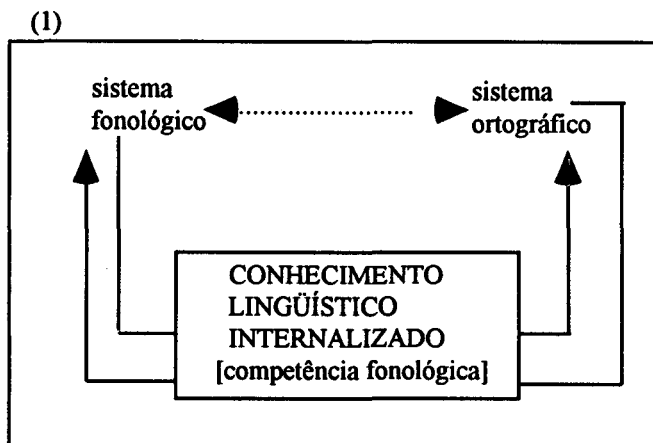
Na busca desse modelo, elementos e processos que privilegiam a fonologia como domínio teórico de pesquisa fazem-se proeminentes entre os aspectos lingüísticos mais contemplados e investigados até agora. Pode-se dizer que o alfabetizando e o lingüista-pesquisador se propõem, ambos, tanto o confronto de elementos e de relações entre o sistema sonoro internalizado e o sistema ortográfico quanto as implicações desse confronto para o processo de aprendizagem da lecto-escrita. Assim, as primeiras propostas de determinação e de análise do conteúdo lingüístico da alfabetização – com suas hipóteses sobre a ‘lógica’ do conhecimento lingüístico do aprendiz – levam em conta, de forma sistemática, fatores tais como as relações som / fonema, fonema / grafema, estrutura e constituição silábica, síncopes, epênteses, estrutura canônica da sílaba, tipos de palavras (dissilábicas, polissilábicas, paroxítonas, etc), posições de instabilidade de padrões silábicos, posição do acento da palavra, alçamento, redução de ditongos, etc., todos componentes e/ou categorias predominantemente vinculados de alguma forma a alguma teoria fonológica. São objeto de estudo aqui seja as variações gráficas a que o sistema ortográfico oficial (o código) está sujeito, quando da escrita, seja as variações fônicas a que o sistema de pronúncia oficial está exposto, quando da leitura.

A hipótese da relevância de elementos e de processos de níveis estruturais mais altos deixa vislumbrar novas frentes de trabalho. Entre estas, com vistas ao modelo, tem-se a caracterização da mediação da competência morfo-sintática. É sob esse escopo que se colocam as reflexões que vêm a seguir. Temos em mente, dentro da concepção teórica que contempla a mediação da competência lingüística na construção do conhecimento da lecto-escrita, voltar a atenção para fatores estruturais morfo-sintáticos. Queremos na verdade instaurar debate sobre a questão. Na seção 1, será apresentado um contraste entre a mediação da competência fonológica e a da competência morfo-sintática. A primeira tem claros seus referenciais e a outra ignora os sistemas que agencia. São apresentados, na seção 2, alguns dados da escrita de aprendizes, alfabetizando alguns, seja ostentando a gramática da oralidade, seja revelando, nas marcas de aprendizado formal, a atenção do redator ao sistema gramatical da variedade padrão culta. Na seção 3, seguinte, discutem-se problemas com respeito aos dados e à sua categorização. Na seção 4, delinea-se um esboço das diferenças entre as modalidades oral e escrita. Desta discussão, dizendo respeito ao processo de aquisição do sistema de escrita, surge proposta de interpretação do conflito existente entre as duas modalidades. Pretende-se mostrar que a análise lingüística das variações no domínio da morfo-sintaxe deve ser vista com outros olhos, na medida em que há mais do que simples progressão entre a oralidade e a escrituralidade. Finalmente, na seção 5, algumas implicações pedagógicas já conhecidas são destacadas e a necessidade é deixada implícita de maiores reflexões e decisões sobre o objeto.

## 1. SISTEMAS MORFO-SINTÁTICOS – REFERENCIAIS CLAROS?

A caracterização do sistema alfabético pressupõe transparências entre a matéria fônica e a forma gráfica. À luz da teoria fonológica, uma relação se estabelece entre os sons da fala (com

seus limites estabelecidos pelo sistema fonológico) e sua representação gráfica (com seu controle feito pelo sistema ortográfico). Relações biunívocas e outras convenções constantes entre fonemas e grafemas são mantidas em boa proporção.

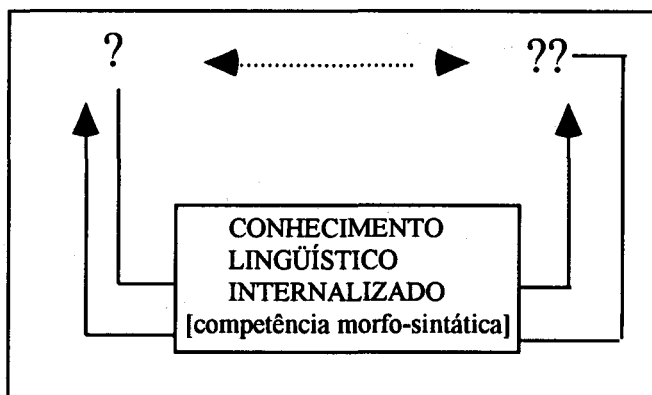


O analista, como muitas vezes acontece, pode, descritivamente, instituir uma relação direta entre os dois sistemas (fonológico e ortográfico). Pode também, buscando explicação, reconhecer, entre os dois, um terceiro elemento mediador, o conhecimento lingüístico internalizado – competência fonológica [ver (1)]. Trata-se de um conjunto de habilidades que torna possível ao aprendiz, estabelecendo inter-relações entre os dois sistemas, construir seu conhecimento sobre a escrita. A existência de dois referenciais é clara – o sistema de representações fonológicas e o de representações ortográficas –, à luz dos quais se pode examinar as manifestações do falante / aprendiz. O “erro” de ortografia se define facilmente. As variações<sup>3</sup> de ortografia e de interpretação fônica podem receber explicação, à luz dos princípios fonológicos e à das convenções ortográficas. A oralidade, na qual se instancia o sistema sonoro internalizado, permite fazer-se observada enquanto se manifesta.

Com ela se compromete o lingüista / investigador, quando analisa os elementos fônicos e sua organização.

Não é evidente que uma análise semelhante possa ser feita quando se contemplam as variações à luz de uma teoria gramatical (morfo-sintática).

(2)



A meta continua sendo a de centrar o estudo da competência lingüística nas estratégias e/ou mecanismos mediadores utilizados pelo alfabetizando na construção de seu conhecimento sobre a escrita, e não numa inter-relação estabelecida diretamente entre elementos do sistema morfo-sintático e elementos decorrentes de exigência da norma culta. Em outros termos, em vez de descritivo, quer-se caráter explicativo para esse estudo. Não se tem, no entanto, aqui, claros, explícitos, os sistemas de referência. Pode-se pensar, num primeiro instante, que, para corresponder ao sistema ortográfico de (1), tem-se, na dupla interrogação de (2), o sistema padrão, a norma culta, a “norma pedagógica” de Castilho (1994:19), o chamado ‘português correto’ de nossas gramáticas normativas. Assim como há um código ortográfico oficial, que define o sistema das representações ortográficas, haveria esse código (?) morfo-sintático

oficial que demarcaria a realização morfo-sintática correta, bem construída. Perguntar-se-á agora: que sistema ocuparia em (2) o lugar que o sistema fonológico ocupa em (1)? A resposta mais simples seria: o sistema gramatical, i.é: as representações morfo-sintáticas – as estruturas formais subjacentes às seqüências de cadeias fonológicas para as quais se pode construir sentido. Mas não é claro a que referencial remete a resposta mais simples. Para a análise das variações, detectáveis na leitura e na escrita, não se pode prescindir, no entanto, da definição de um quadro teórico que permita referência explícita a fatores morfo-sintáticos. O estabelecimento de categorias de variações com respeito a esses fatores, a definição de critérios e parâmetros que definam hierarquias são outros objetos dessa busca que agora se concentra, conjugando forma e sentido, expressão e compreensão, no nível da palavra e da sentença.

## 2. ALGUNS DADOS

A manifestação de variações no nível morfo-sintático se manifesta já na leitura dos alfabetizandos. Fenômenos como os seguintes podem ser com freqüência detectados, tanto na leitura de alfabetizandos adultos, quanto na de crianças. Essas variações com certeza refletem a interferência da fala oral sobre a leitura. O aluno lê sua fala, e não o que está escrito:

- marcação de plural em SN apenas nos determinantes;
- formas verbais de subjuntivo lidas no indicativo;
- o acréscimo de artigo antes de qualquer substantivo;
- pronome oblíquo átono lido como reto;
- a ocorrência de discurso direto no interior do texto;
- supressão do /S/ (sílabas travadas) marcador de plural;
- supressão da concordância verbal;
- eliminação de flexões e de sufixos;
- etc.

A questão morfo-sintática aparece também com respeito à escrita. Coletamos os dados abaixo principalmente em textos espontâneos de alfabetizando adultos. Tem-se, por primeiro, a riqueza de informações desses textos. Produto, no entanto, opaco, objeto que se faz “congelado”, uma vez escrito, como sugere Abaurre (1989: 21). Onde encontrar a compreensão dos processos, das hipóteses de natureza morfo-sintática, subjacentes a esse produto? Como recuperar as ações e as operações de natureza gramatical que levaram o alfabetizando a essas construções? Como acessar os sinais encontrados no texto do aprendiz enquanto pistas para a reconstrução do processo que engendrou esse produto?

Um trabalho braçal de seleção tem de ser feito com os fatos que se revelam na interpretação desses textos. Desde aspectos concernentes ao sistema de flexão-desinência, até outros, ‘pragmáticos’ e de pontuação, que certamente se relacionariam com maior adequação à competência textual. Nesse primeiro passo, não se pode ver ainda como não deixar de relacionar com o morfo-sintático dados dizendo respeito a itens lexicais e à derivação, e outros, fonológicos, cujos limites invadem o país da gramática (esta tomada aqui, estruturalisticamente, como sendo a morfo-sintaxe). Aqui e ali, no entanto, o morfo-sintático parece manifestar-se com clareza, talvez mediador na hipótese subjacente que cria a forma de que se vale o aprendiz:<sup>4</sup>

*Quando a pessoa é analfabeto (029)* (= quando a gente é analfabeto). Um variação na concordância nominal? ou um pronome indefinido está sendo criado?<sup>5</sup>

*Tem muitas jenti que estan pasando fome (059)* – Silepse? Ou a semântica dá flexão ao determinante (= tem muitas pessoa...)?

Também os dados seguintes permitem a hipótese de que, na construção de seu sistema de escrita, os aprendizes se deixam levar pela mediação da competência morfo-sintática. Assim, é possível defender que algumas das variações que se encontram nos dados abaixo revelam a interferência específica de fatores dessa natureza. Por exemplo, podemos conjecturar que o aprendiz / processador:



1. marca o singular, uma vez que se trata de um só santo, de um só Deus, etc., e às vezes suprime o /-s/ final talvez confundindo-o com o morfema marcador de plural dos nomes

<i>avenida santo dumot</i>	087. (Inf. 02)
<i>na fila do ônibo</i>	045. (Inf. 02)
<i>Grassa aDeu</i>	032. (Inf. 06)
<i>A que demto do campo</i> ( <i>Aqui dentro do campus</i> )	TB. (Inf. 09)
<i>sou filbo de Deu</i>	069. (Inf. 06)
<i>Minha feria ... Era uma feria que não foi feliz</i> ( <i>Minhas férias ... eram umas férias que não foram felizes</i> )	

2. com o acréscimo da vogal temática,<sup>6</sup> “carimba”, por assim dizer, como palavras da língua, radicais diversos (Cp.: lobo / loba; deuso / deusa etc.)

<i>deuso (Deus)</i>	015 (Inf. 01)
<i>mas é avida do pobrio!</i>	018 (Inf. 04)
<i>ele não era faso</i> ( <i>ele não era fácil</i> )	009. (Inf. 12)
<i>fico felize</i>	003. (Inf. 03)
<i>neste meze</i>	038. (Inf. 12)
<i>Muito bo finbio de semana</i>	017 (Inf. 03)
<i>éu tomuito felise</i> ( <i>eu estou muito feliz</i> )	071 (Inf. 03)
<i>é muito roinbo</i> ( <i>é muito ruim</i> )	031 (Inf. 04)
<i>se desu qezer</i> ( <i>se Deus quiser</i> )	026 (Inf. 16)
<i>se desu me dar</i> <i>pimental e cebola (...) não como mesmo os doios</i> ( <i>pimentão e cebola ... não como mesmo os dois</i> )	

3. com o acréscimo de uma espécie de vogal temática e de morfema número-pessoal (de 1ª pessoa) “regulariza” formas verbais:

<i>Ele feze</i>	
<i>estavo na fazenda</i>	095 (Inf. 12)
<i>eu somente discanseio</i>	016 (Inf. 02)
<i>eu escuteio</i>	047 (Inf. 04)

*eu estava louca por uma calça  
eu estava muito contente*

Aspectos da morfo-sintaxe também podem ser construídos quando entra em cena o contraste entre o comportamento da classe de elementos lexicais e o da classe de elementos funcionais (gramaticais). Especula-se (ver Radford 1990) que as propriedades de itens pertencentes a categorias funcionais fazem tais itens mais difíceis de aprender do que os lexicais, tanto por razões morfofonossintáticas, quanto por complexidade de natureza semântica. Requereriam, por isso, do aprendiz, exposição, por um período maior de tempo, à experiência lingüística de suas ocorrências. É a dicotomia existente entre essas classes que, direta ou indiretamente, determina a maioria dos casos de fusão e de cisão, na segmentação das cadeias gráficas. E explica a defasagem, sobre a qual insistia CÂMARA JR. (1964:85ss; 1969:34ss; 1970:59ss.), existente entre os vocábulos fonológicos e os mórficos. Pode acontecer que o alfabetizando junte preposições a verbos e a substantivos, em segmentações muito pouco convencionais (fusão). A autonomia de elementos funcionais não é sempre reconhecida nem o é todo o tempo seu valor sintático, como elemento estruturante. Outras vezes essa autonomia é reconhecida (cisão), mas não seu valor funcional.<sup>7</sup>

É elemento importante de reflexão com respeito a esses fatos, a observação de Abaurre (1991:215):

*“Os textos escritos espontâneos fornecem inúmeros exemplos que podem ser interpretados como indícios de que as crianças, ao entrarem em contato com a escrita, não fazem ainda análises consistentes das relações sintáticas do português. A grande variação nas soluções escritas que propõem para os textos pode ser vista como indicativa do fato de que quando elas começam a elaborar representação escrita da linguagem estão ainda elaborando suas representações lingüísticas subjacentes, representações estas que continuarão sujeitas a constantes reestruturações, até que se tornem compatíveis com as representações do sistema adulto.”<sup>8</sup>*

<i>ageli ( a gente )</i>	(028)
<i>aminba</i>	(069)
<i>vivendo e a prendendo</i>	(002)
<i>aproveitando a o oportunidade</i>	(016)
<i>poressta</i>	(003)
<i>medeu</i>	(017)
<i>alevanta mento</i>	
<i>dinos/parami</i>	
<i>tenhoras</i>	
<i>eoacho</i>	(030)
<i>a caba</i>	
<i>e ai cabou a des culpa</i>	(057)
<i>é muito de virtido</i>	
<i>eu senti muito faulta da quela casa</i>	(073)
<i>a cenar ponto</i>	(055)

A marca morfológica de plural aparece quase sempre nos determinantes, sem a redundância da concordância nominal e/ou verbal:

<i>os dia todo</i>	(015)
<i>as pessou</i>	(002)
<i>humas página</i>	(016)
<i>todos candidato promete e não faz nada.</i>	(056)

Entre as variações há os “acertos”, com a redundância própria da concordância”;

Nesses feriados...

Muitos eleitoris comentan sobre as promesças dos politicos-  
*eu sei ler varias noticias,* 031. (Inf 04)

nen as mulheres gravidas.

Estis velhos que entram pela frente

a maioria destis velhos

Eu acho que eles devem

*olhar mais para o povo* (047/id)

Entre as variações há também os “erros” que revelam a interferência do processo escolar de aprendizado formal da variedade culta, quando aparecem sintagmas e construções ausentes na oralidade,

marcas que revelam intercruzamento seja de dialetos seja de registros ou de estilos:

<i>Uma certa ocasiões</i>	045 (Inf. 02)
<i>Écomecei a ficar muito emocionados</i>	030 (Inf. 03)
<i>Estou felizes</i>	
<i>Uma molheres falou</i>	046 (Inf. 03)
<i>Os meninos de hoje em dia, eles são muitos levados</i>	072 (Inf. 04)
<i>Não costa de estudar maiscotudo Elis são lecao –</i>	(Inf.18)
o meninos de ruas	

É a preocupação com a concordância da modalidade culta da língua que leva o aprendiz de uma escola pública (de Betim - MG - 5ª série) a escrever:

*Meus tios encheiros o meus saco<sup>9</sup>*

A interferência do processo escolar de aprendizado formal da variedade culta faz-se saliente quando os aprendizes fazem uso dos pronomes clíticos, cada vez mais ausentes na oralidade. Os exemplos abaixo são extraídos de redações de alunos da quinta série de escola pública dos arredores de Betim - MG:

*dei di cara com um sapato que tanto tinha vontade de compra-lo mas não tinha condição de compra-lo (...) mas mesmo assim usei-lo até acabar o sapato acabou logo no primeiro mes de que usei-lo.*

*eu vi um tênis tão bonito que até quis compral" (...) Fui até a loja e compre-o (...) Dias depois fui usalo (...) ele começo a descola assim joguei-o fora.*

*fui na loja comprá-la a bota de policial.*

### 3. OS PROBLEMAS

O pesquisador deverá enfrentar em seguida a tarefa de procurar categorias para essas e outras variações. A classificação terá de passar por apreciação minuciosa, sobretudo se se tem em mente, por analogia talvez ingênua, que se deva fornecer subsídio para o estabelecimento de alguma coisa como uma **Taxionomia de Variações**, ou que se queira especificar mais detalhadamente aspectos de uma **Taxionomia de “Erros”** como aquela, por exemplo, formulada em Oliveira e Nascimento (1990). No entanto, qualquer lista de variações (“erros” e “acertos” – tendo como referência (?) as exigências (??) da Gramática Normativa (???) “relativizará” *a priori* qualquer tipo de análise que se queira e de conclusão a que se chegue, e requererá sempre referenciais mais claros.

Quer admitamos, quer não, o conflito existe entre a norma objetiva (o dialeto padrão real), isto é, nas diferentes circunstâncias enunciativas, “*o uso lingüístico concreto praticado pela classe socialmente prestigiada*” (Castilho 1994:18), e a norma subjetiva (o padrão ideal), ou seja, na conceituação de Castilho (idem), “*o conjunto de juízos de valor emitidos pelos falantes a respeito da norma objetiva*”. A norma pedagógica, que, no entender ainda desse mesmo autor, se configura no encontro da norma objetiva com a norma subjetiva, será assim a “*mistura um tanto difícil de realismo com idealismo em matéria de fenômenos lingüísticos*”. Vê-se que, quando se lida com níveis estruturais mais altos, a linguagem oscila ainda como o “*objeto evanescente*” de que fala Benveniste (1974:29), longe de se constituir matéria concreta que possa ser dissecada com segurança, recortada com justeza, distribuída em níveis sem resíduos. Não é evidente, com os quadros teóricos de que se dispõe até o momento, como quantitativizar “erros” e “acertos” em morfo-sintaxe, nem como privilegiar experimentismos. Com tais expedientes, até onde podemos ver, também não é manifesto que se possa fazer mais bem entendida a efetivação do conhecimento e do domínio da escrita. Mesmo tendo claro que o lingüístico é apenas uma das muitas

facetas no processo da lecto-escrita, não se pode esquecer (e não se sabe ainda como levar em conta) que seu engajamento se dá no corpo vivo da enunciação. Parece claro que a imprecisão e a vaguides de eventuais propostas cognitivistas e funcionalistas, e seu baixo valor preditivo, não conferem ainda crédito maior às investidas de caráter formal, embora essas sejam sem dúvida necessárias. Há consumidores acadêmicos que as requerem, na busca das abstrações para outros fins teóricos e práticos. Por enquanto, parece, há mais de arbitrário que de sistemático em seus recursos. Todas as variações parecem ainda dever passar por crivo crítico.

Alguns dos fenômenos apontados nas listas da seção 2 têm mero sabor anedótico, por seu caráter episódico. Não se trata de ocorrências freqüentes e sistemáticas. Aquele que escreveu:

mas é avida do pobrio! 018  
ele não era faso 009  
(*ele não era fácil*)

(*Inf. 04*)  
(*Inf. 12*)

escreveria, pensando, por exemplo, na vida de uma lavadeira, as construções abaixo, que confirmariam a interferência do morfo-sintático?

*mas é avida da pobria!*  
*ela não era fasa (ela não era fácil)*

Quantos textos espontâneos não se teria de ler para encontrar ocorrências que se aparentassem a essas e corroborassem a hipótese da interferência das desinências mórficas na escrita do aluno? São reflexões que merecem considerações mais extensas. Pode ser enganador inferir a interferência do morfo-sintático com a simples descrição, comparação e análise de produtos finais. Parece longínqua a possibilidade de que possa haver para os fenômenos da morfo-sintaxe tratamento da variação semelhante ao que vem sendo feito com fenômenos da fonologia. Não é ainda claro que se possa dar resposta imediata à pergunta sobre que hipóteses são feitas pelo alfabetizando que envolvem sua competência morfo-sintática.

É – diríamos, citando Smith 1989:237 – “muito semelhante ao problema do gato e cachorro para as crianças. Ninguém pode ensinar explicitamente as categorias relevantes, as características distintivas e os inter-relacionamentos envolvidos”. E em outra passagem: “Ninguém pode ensinar (nem precisa) explicitamente a ordem das palavras”.

Que quadros lingüísticos invariantes permitem calcular a variação sintática? É fácil aceitar que *moessa*, *mosça* e *moça*, em termos de representação gráfica – formas todas autorizadas pelo sistema de escrita (cf.: *sossa*, *nasça*, *poça* ou *bossa*, *cresça* e *roça*) – sejam consideradas variantes de uma mesma variável. Dizem a mesma coisa. A escolha depende apenas de idiossincrasia do dicionário. Em fonologia também se pode dizer que duas formas podem “dizer a mesma coisa”, e esse princípio cria invariantes formais: o fonema do estruturalista tem nos alofones suas realizações variáveis. É claro que até isso pode ser objeto de discussão, mas estamos no nível subsimbólico da segunda articulação da linguagem. Pode-se perguntar agora se o mesmo vale para o morfema. Não parece caso encerrado a questão das variantes e dos limites de uma variável lingüística, essa noção estendida agora a nível além do fonológico. Digamos que as formas [ *fizeru* ] e [ *fizeram* ] podem ser consideradas como variantes da variável “terceira pessoal plural do pretérito perfeito”. O preço disso é apenas o leve desprezo à diferença entre maior e menor cuidado de estilo. Mas o mesmo não vejo que se possa dizer das formas [ *fizeram* ] e [ *fez* ]. Também não formam uma variável “*quebraram a vidraça*” e “*a vidraça foi quebrada*”, mesmo sendo formas diferentes com as mesmas condições de verdade. Tem-se assim que, para a variação morfo-sintática, “dizer a mesma coisa” não pode ser definido em termos de formas. Com “dizer a mesma coisa” fala-se de um conteúdo referencial comum a várias formas. “Corre-se então o perigo – sublinha Deulofeu 1992:70 – de se constituir um artefato método-lógico, limitando-se a comparar a utilização pelos locutores de duas formas sintáticas isoladas, quando de fato seria necessário estudar a relação entre dois sistemas, aos

quais essas formas pertencem e remetem”<sup>10</sup>. Não é possível contentar-se com a comparação de enunciados, correlacionando enunciações diversas, cortando, por assim dizer, os fios que ligam a expressão a suas condições de ocorrência.

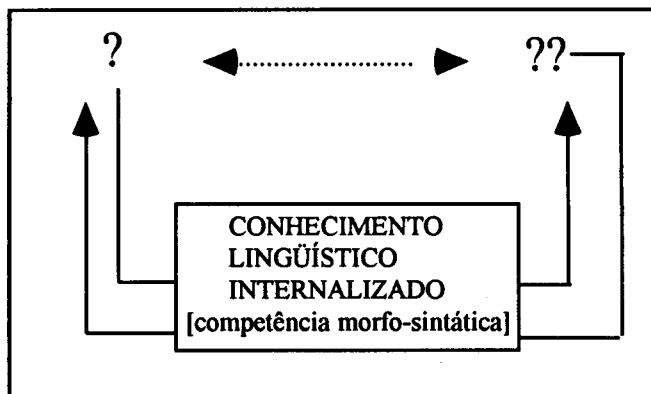
Pode ser aqui pertinente levar em conta o contraste entre as duas articulações da linguagem,<sup>11</sup> de Martinet 1967:13-5. Voltar a atenção para fatores estruturais morfo-sintáticos representa então considerar ingredientes da “primeira articulação da linguagem”, que põe em evidência um nível simbólico. Estamos no domínio do signo. Passamos a lidar com o sentido, um semântico mais concreto, mesmo se nas teias do formal. Esta oposição será com certeza também pertinente para a pesquisa no nível cognitivo, da consciência lingüística, a forma da expressão conjugando-se agora com a forma do conteúdo, na percepção do ato de fala como um todo. Mais: nossa atenção se volta aqui não para “*mecanismos de interpretação e construção de códigos ortográficos*” (Alvarenga 1993:4) mas para a análise lingüística “*da aprendizagem da escrita enquanto compreensão e construção de mensagens, um sistema social de comunicação*” (Alvarenga 1993:4). Não se trata mais de ajustes ou desvios de estruturas canônicas postuladas por teorias formais, mas de processos que subjazem à elaboração do discurso oral e do discurso escrito. O conflito entre essas duas modalidades está na base do processo de construção da escrita. O relacionamento dos dois sistemas que permanece incompreendido ainda opaciza e cerca de ilusório a explicitação da idealização de uma “competência morfo-sintática”, a mesma que disporia de estruturas canônicas que permitiriam preencher os vazios (o célebre “*não afirmado, mas subentendido*”) produzidos pelas descontinuações do oral.<sup>12</sup>

#### 4. O REINO DA FALA E O MUNDO DA ESCRITA

Retomamos a questão deixada em suspenso na seção 1, indagando sobre o *sistema que ocupa em (2) o lugar que o sistema fonológico ocupa em (1)*.



(2)



Manifestações da mesma linguagem, da mesma competência gramatical, tem-se de um lado, a morfo-sintaxe própria da oralidade e, de outro, a morfo-sintaxe da escrita. Uma tipologia há que distingue dois tipos de textos, dois tipos de objetos: textos produzidos por escrito (se é grafado é considerado texto escrito) e textos produzidos oralmente (se é falado, é considerado texto oral). As características do oral / escrito mostram a ingenuidade e o caráter superficial do critério básico dessa tipologia. Com sua dicotomia **langue / parole**, Saussure situa no universo da fala tanto a oralidade quanto a escrita.<sup>13</sup> Há assim a fala oral e a fala escrita. Mas é apenas a última – já acusava ele – que é projetada no sistema padrão oficial, *consolidando a configuração social de um povo que vive a hegemonia da escrita*:<sup>14</sup> – como ele diria. O morfo-sintático privilegiado, pelo menos da maneira como costumamos vê-lo, tem foro na fala escrita. É também aí que as estruturas canônicas reconhecidas na morfo-sintaxe encontram guarida. São elas que receberam a atenção dos lingüistas (– embora estes nem sempre o reconheçam –) e dos gramáticos. E a capacidade explicativa das

análises que faziam valia quase sempre para o produto (texto oral, mas sobretudo o texto escrito), e não para a compreensão dos processos discursivos que davam origem a esses textos.

A morfo-sintaxe das duas modalidades, oral e escrita, tem cada uma suas próprias regras. A fala oral se organiza no “canto das palavras”, na prosódia, com seus acentos, suas entonações e seus ritmos, sua gestualidade, contínuo analógico, com seus planos e suas dimensões (vistas nas teorias como) multilineares, mergulhando-se no tempo, e a escrita se ordena em bidimensão espacial, sintagmaticamente, suas instâncias fazendo-se susceptíveis de se converterem em objeto de análise lógica, com predicação explícita, de se verem em enunciados fixos de que se pode cobrar, a qualquer instante, coesão e coerência. Uma é o “modo pragmático” da linguagem, a outra é o “modo sintático” (Castilho 1989). Aqui, no escritural, tem-se, como unidade, a sentença, com suas estruturas canônicas, com seus parâmetros, seus *macromarcadores* (Marcuschi 1988:41), seus conectores – indicadores de função, como partes do sistema. Tem-se a palavra morfológica na segmentação da cadeia feita de unidades digitais, e até mesmo suas formas “petrificadas”. Na fala oral, a unidade não se define com clareza e a fixidez temática é frágil, fazendo-se regular por uma espécie de esquemas ideológicos: a sintaxe é fragmentária e abreviada, e há declarações sobre tópicos muitas vezes não lexicalizados, redundâncias, autocorreções, elipses, anacolutos, repetições, ampla gama de “marcadores conversacionais”, ou *micromarcadores* (Marcuschi 1988:41), um sistema em aberto, onde a percepção de categorias pode perder-se no *continuum* analógico da fala. Tem-se a palavra fonológica (o grupo de força), em segmentações nem sempre previsíveis. A fala oral é o discurso fundamentalmente dialógico, de interação direta, os turnos se alternando no tempo social comum e na mesma situação imediata. A fala escrita, com sua forma imobilizada, é monológica, como se feita de um turno só, ainda que polifônico (Ducrot 1987), a interação sempre existente,<sup>15</sup> mediada pela própria escrita, se convertendo em cálculo, sensível a ambigüidades. Dir-se-ia que a autonomia da fala

escrita, em vez de relativa, passa a poder ser concebida como absoluta. Há um **mundo da fala escrita** – “sistema semiótico” com seu ritmo, com suas estruturas lingüísticas (Abaurre 1988, 1990,1991) e seus marcadores, e suas preferências lexicais. Separado abstratamente de seu conteúdo ideológico ou vivencial, o discurso é planejado, podendo (devendo, – o critério de correção agora se aplica à enunciação) sujeitar-se a fazimentos e refazimentos antes de se apresentar como produto final. É nesse domínio de utilização da linguagem, onde se pressupõe controle e consciência dos processos cognitivos envolvidos, que se costuma falar da “**consciência metalingüística**” (Abaurre 1988, 1990,1991). “A escrita” – diz Abaurre (1988:135)<sup>16</sup> – “*exige, da parte de quem escreve, um grau de objetivação da língua para fins da análise que a própria escrita pressupõe*”. Por outro lado, absoluta se faz então também a autonomia da oralidade – há um **reino da fala oral** – que coloca a palavra na vida e libera – inseparável de seu conteúdo ideológico – a interação dos discursos menores da vida cotidiana, os usuários da linguagem se movendo num espaço-tempo cujas coordenadas, com taxa alta de pressuposições, são fornecidas pelas formas de vida em comum relativamente regularizadas. Antes que a correção, para a oralidade importa, na enunciação, se é verdade ou se é mentira, se é bonito ou se é feio, se agrada ou se não agrada, etc.

Mary Kato (1986:11) fala na possibilidade de se

*“sustentar a tese de que a fala e a escrita são parcialmente isomórficas; mas que, na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente. O esquema abaixo tenta captar essa direção:*

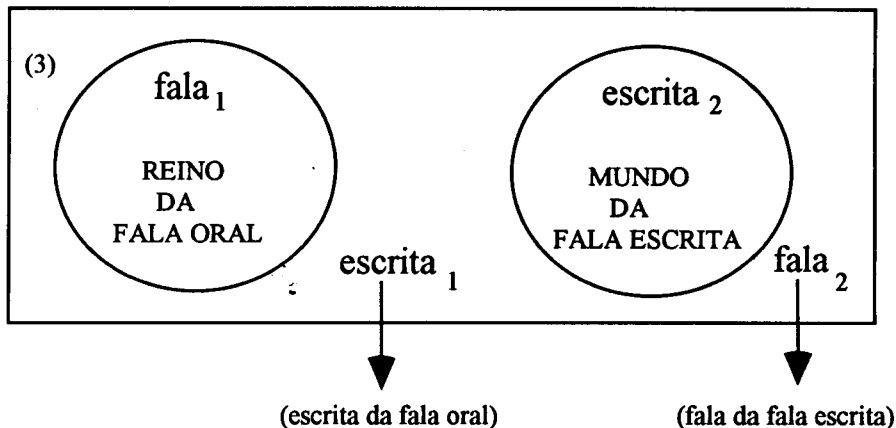
fala<sub>1</sub> → escrita<sub>1</sub> → escrita<sub>2</sub> → fala<sub>2</sub>

*A fala<sub>1</sub> é a fala pré-letramento; a escrita<sub>1</sub> é aquela que pretende representar a fala da forma mais natural possível; a escrita<sub>2</sub> é a*

*escrita que se torna quase autônoma da fala, através de convenções rígidas; a fala<sub>2</sub> é aquela que resulta do letramento”.*

É quase feliz essa sugestão. Trata-se de recurso que formaliza manifestações de ocorrências na estrutura aparente. Há marcas de oralidade nos primeiros escritos do aprendiz da escrita. Há marcas do escritural na fala dos cultos. São observações que podem ser feitas. Muitos postulam que a fala oral e a fala escrita se organizam num *continuum*, com isso querendo evitar que se supervalorize a última em detrimento da primeira (Marcuschi 1988:39). No entanto sabemos que se glorifica a fala escrita e os valores que se lhe atribuem – como analisa Soares (1988:20) – “*expressam a visão, numa sociedade de classes, dos grupos dominantes, que mantêm a posse e o controle dos meios de produção*”. Mas, ainda que se relativize a exaltação da escrita, parece difícil sustentar a hipótese de que a fala oral e a fala escrita sejam, em algum momento, isomórficas, mesmo se apenas parcialmente. São domínios de natureza diferente. A escrita é um fenômeno cultural e não biológico – acentua Kato (1988:32). Simbolização de segunda ordem. Implicando graus diferentes – não superiores – de abstração. A fala escrita tem de ser aprendida, enquanto a fala oral ‘cresce’ com a criança, à medida que esta se integra na rede da comunicação verbal. Não me parece assim absurdo postular que há mais do que simples progressão entre a oralidade e a escrituralidade: há verdadeira mutação no processo cognitivo. Uma espécie de salto. O sujeito da fala escrita não é o mesmo sujeito da fala oral. O objeto da fala escrita e o da oralidade não coincidem.<sup>17</sup> Nesta, o sintagma *meias para senhoras de lã*, censurado naquela, não será sinônimo do sintagma *meias de lã para senhoras*. Não parece que possa ser impossível sustentar que o contraste substantivo entre as duas modalidades tenha suas raízes nas estruturas cognitivas, e não nas estruturas linguísticas por elas mesmas. Não se trata de “*criar uma grande divisão entre os povos letrados e iletrados, como se se tratasse de uma distinção entre civilizações lógicas e pré-lógicas*” como parece temer Marcuschi (1988:39). Tfouni (1988:119) mostra que não-alfabe-

tizados dispõem de seus parâmetros próprios de argumentação e chega a negar que o metaconhecimento seja de natureza tal que só possa ser acessível aos que dominam a escrita. Pode-se pensar, intuitivamente, sem sustentação teórica por enquanto, que duas vias se abrem com o desenvolvimento e a extensão das duas modalidades de fala, cada uma delas com a forma lingüística sempre flexível e variável, adequando-se às condições de situação concreta. No reino da fala oral, a pragmática do discurso, o processo, as ações, as asserções. No mundo da fala escrita, a lógica, o produto, as abstrações, as suposições. A fala oral com a informalidade, o pensamento caminhando paralelo com a expressão, aqui e agora, a *dependência situacional* (Marcuschi 1988:43). A fala escrita, com seus rodeios formais, operações em vez de ações, o pensamento na frente, desligado do mundo físico, a *dependência textual* (Marcuschi 1988:43). A oralidade com a sintaxe fragmentada e abreviada. O escritural com as predicções todas saturadas. O sincretismo e o genérico dos provérbios e do senso comum na fala oral e o planejamento e o genérico dos silogismos na outra. O reino da fala oral prevendo o relato, a narração, o romance. O mundo da fala escrita desembocando na dissertação, no ensaio, na ciência. Cada domínio com seus níveis-meta. Temos assim tentação de abreviar o que foi dito até agora na fórmula epifenêmica: “*Há o Reino da Fala Oral e o Mundo da Fala Escrita. O resto é epifenômeno*”. No esquema proposto por Kato, na citação acima, diríamos que a *fala*<sub>1</sub> define o Reino da Fala Oral e a *escrita*<sub>2</sub> abrevia o Mundo da Fala Escrita, onde se instaura a civilização do letramento em graus diversos.



Há enunciados orais (da fala escrita, i.é: da fala<sub>2</sub>) que não podem ser tomados como estruturas da oralidade. Nem tudo o que se escreve (as marcas da escrita<sub>1</sub>) exemplifica, por outro lado, o escritural. A escrita<sub>1</sub> e a fala<sub>2</sub> são fenômenos derivados, de só estrutura aparente. Com suas indecisões, suas variações, numa análise que leve em conta a competência morfo-sintática, conjugada com a competência textual e discursiva, vêm a constituir-se em fenômenos epilingüísticos. A interpenetração freqüente do oral-escrito não anula as especificidades próprias de cada uma das duas modalidades.

## 5. O LADO PEDAGÓGICO

A criança dispõe da palavra, *sem nenhum mistério (...)* percebida como uma irmã, como uma vestimenta familiar, ou melhor, como a atmosfera na qual habitualmente vive e respira (Bakhtin, 1986:100). Seu passado lhe veio como herança e, no

processo de integração com a comunicação verbal, seu conhecimento lingüístico cresce com ela, construído de maneira adequada, natural, despertando-lhe a consciência do mundo e das coisas. É o reino de fala oral em que habita. Nesse reino pode haver fadas, bruxas, fantasmas e boitatás. A criança domina, no cotidiano, recursos que lhe permitem, valendo-se de operações lingüísticas, cognitivas, argumentativas, produzir e compreender textos orais, assim interagindo com as pessoas e agindo sobre o mundo a seu redor. Está provida de um sistema de representação – sua teoria do mundo. Os recursos de que dispõe, nesse processo, são feitos de oralidade. Sua fala, projetando sua competência social e comunicativa, é marcada, sem que saiba em que proporções, do sócio-cultural de seu dialeto, da posição de acesso (de sua família) aos modos de produção, do grau de marginalização de seu nível socio-econômico. (Essas mesmas condições definem seu grau de letramento – o potencial de acesso ao mundo da fala escrita).

Com a alfabetização, cria-se a figura do falante / aprendiz da própria língua. A criança, convidada / intimada ao mundo da fala escrita, é levada até aos umbrais desse domínio. Mundo novo, freqüentado por pessoas diferentes, feito de “erros” e “acertos”, escritas de forma e escritas cursivas, maiúsculas e minúsculas, impregnação e imposição de modelos, cópias, ditados arbitrários, ... regras a decorar, palavras a classificar, verbos a flexionar em tempos diversos, nova nomenclatura, coisas secundárias, mecânicas, que podem tornar-se discriminatórias e marginalizantes, coisas que amedrontam e podem levar à frustração do fracasso.

O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção ao essencial que é o desenvolvimento da capacidade de pensar e exprimir o mundo, em movimentos de interlocução. Os cuidados em extremo com a instrução formal (morfo-sintaxe) têm como efeito a inibição, maneiras, analisa Soares (1988), de *resguardar a hegemonia do discurso dominante*. E o falante / aprendiz se anula, se apaga, perde a voz, por essas razões epifenomenais. Para que saber em que copo, se não se tem o vinho? Para que toda a etiqueta à mesa, se falta

o alimento? Categorias reconhecidas no mundo da escrita podem ser irrelevantes para o aprendiz, como irrelevantes podem ser, para as teorias formais, marcas expressivas que têm intensidade no reino da fala oral.

Uma pesquisa feita com professores obteve resposta unívoca, quando perguntados sobre as duas maiores preocupações de um professor de português. Responderam: *Ortografia e Concordância*. Nada de extraordinário, no entanto, – além da atenção social ao disfarce – justifica que se possa atribuir tanto valor à ortografia e à concordância. Com respeito a esses aspectos, qualquer texto pode ser facilmente copidescado. Como se pode ver, trata-se de fenômenos que poderiam ser tomados como de estrutura aparente, para usar a dicotomia familiar, definida por Smith: “*parte da linguagem acessível ao cérebro através dos ouvidos e dos olhos*”, “*informação visual*” da linguagem escrita. Tanto para as crianças, quanto para os jovens e os adultos seriam os “aspectos construtivos” de suas produções (a visão do mundo que manifestam, as estruturas lingüísticas de que têm o controle, a relação com exigências contextuais, etc.), que deveriam receber ênfase. Deve ser os conflitos e os confrontos entre o “legível” e o “legítimo” – apontando para a possibilidade de outras análises,<sup>18</sup> deve ser a tensão da produção da mensagem para o outro – esse “outro” que pode ser o próprio autor lendo sua obra, deve ser a cumplicidade / compromisso do texto com os usuários, deve ser a necessidade (e não a exigência compulsória que silencia a muitos) da fala escrita, deve ser, em face de tudo isso, a estratégia de desenvolvimento da revisão, da reescrita, da refacção do texto, deve ser essas condições que subsidiarão o “crescimento” da gramática, que permitirão a exploração dos recursos da morfo-sintaxe, que nutrirão o processo de ensino / aprendizagem da fala escrita. Só assim a Escola terá cumprido sua função quando se propõe formar o usuário competente, crítico e criativo, capaz de, com a fala escrita, agir e refletir sobre o mundo e sobre o processo social. Fica cada vez mais clara a recomendação de Bakhtin (1986:140): “*um estudo fecundo das formas sintáticas só é possível no quadro de uma teoria da enunciação.*”



Convertendo em dicotomia estrita a modalidade da fala oral e a modalidade da fala escrita, não se pretende que haja entre as duas um fosso intransponível. Entre a lógica que reina no mundo da fala escrita e a lógica (ausência de lógica?) da espontaneidade da fala oral, há algo em comum: são ambas formas de enunciação em diferentes processos de interação. Seja na forma imobilizada da escrita, seja no *aqui e agora* da fala oral, toda enunciação é uma resposta a alguma coisa, e para isso tomou forma. Parece válida a consciência de que todo ato de linguagem deva ser visto como atividade visando a um fim. E em ambas as modalidades há lugar para o pensamento e o raciocínio. Seja em uma seja em outra forma, tem-se elos em cadeias de atos de fala. Mesmo levando a sério essa lição, pode-se ver, no entanto, vantagem na delimitação dos espaços e na redefinição da identidade das duas modalidades de fala. Um proveito é que uma modalidade não massacre a outra. Que o discurso numa não seja destituído por aquilo que deveria ser o discurso na outra modalidade. E que, no processo de interação, a interlocução não destrua o locutor, e vice-versa. E que alguma luz possa se projetar sobre o papel da morfo-sintaxe nessa peleja. Posta de lado a questão dos valores sociais, ideológicos, a mesma que considera a fala oral como “*cheia de defeitos, agramatical e mesmo deficiente*” (Kress, in Magalhães: 1992), é de se proclamar que o que deveria incomodar a nossas práticas pedagógicas seria o fato de que os aprendizes, mesmo vestibulandos, (quicá mesmo doutorandos!) continuam, muitos, produzindo, com ortografia e concordância, objetos escritos sem textualidade, sem coesão e coerência.

## 6. CONCLUSÃO

Em face de tudo isso, que deveria ser dito dos objetivos que nos propusemos? Eles nos trouxeram a experiência da necessidade de repensar uma pedagogia da aquisição da fala escrita que não esteja voltada para epifenômenos. Vem-nos a reflexão de Abaurre: “*O estudo da psicogênese do objeto escrito propicia a volta a questões*

*internas à própria teoria da linguagem*". Que saberemos de um objeto qualquer se nos limitarmos a contemplar-lhe a sombra? O desafio está mais uma vez no ar!

## NOTAS

\* Sou grato ao CNPq por me subsidiar pesquisa que deu ocasião de amadurecer muitas das idéias aqui expostas. Alguns comentários sobre este artigo me vieram de dois leitore(a)s anônimo(a)s da **Revista de Estudos da Linguagem**. Gostaria de agradecer-lhes a contribuição. A divergência em suas avaliações explica por que o texto original tenha apenas sofrido alterações de superfície, e corrobora a idéia da necessidade do debate sobre a questão. É, claro, de minha inteira responsabilidade o que está escrito.

<sup>1</sup> Exemplo são os projetos desenvolvidos nos últimos anos por pesquisadores dos departamentos de Lingüística e de Letras Vernáculas da Faculdade de Letras da UFMG: **Projeto de Alfabetização de Adultos** e **Projeto de Alfabetização de Adultos- II Etapa, Fundamentação e Proposta para uma ordenação do conteúdo lingüístico da alfabetização, Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita – I e II**, e o subprojeto de pesquisa em andamento **Confronto entre a Produção Científica sobre dificuldades de aprendizagem e o material empírico produzido pelos alunos no Processo de Aquisição da Escrita**.

<sup>2</sup> E não vemos como não ter aqui em mente a competência ainda definida em termos de "conhecimento de uma língua particular", acompanhada de um modelo de desempenho.

<sup>3</sup> Adotamos aqui, com Alvarenga (1993:4-5) o termo *variação* em vez de "erro" – dispensando-nos então do uso das aspas. "Por essa troca do vocábulo – escreve Alvarenga – significamos a abertura de um novo objeto de pesquisa e a definição de uma perspectiva teórica. O termo "erro" se define em referência a um quadro teórico que admite a existência de uma norma social definida com antecedência, i.e., de um conjunto de representações já construídas e disponíveis num meio social. O único referencial "correto" é o que é preciso aprender, o resto sendo mal-formado e advindo de ensino mal conduzido. Segundo esta teoria, as construções ortográficas dos alunos, diferentes das do código oficial pré-definido, se revestem de um valor negativo e, como tais, são o objeto de rejeição e de censura."

<sup>4</sup> As falas escritas aqui comentadas são, na maioria, extraídas de textos espontâneos de alfabetizando adultos (funcionários da UFMG), dados coletados quando

da realização do **Projeto de Alfabetização de Adultos**, na FALE-UFMG, 1988. Esses textos fazem parte dos *corpora* que analisamos em pesquisa sobre a interferência de fatores da morfo-sintaxe na construção da escrita.

<sup>5</sup> Falar-se-ia aqui de variantes de uma mesma variável? Lembra o francês: “Quand on est analphabète”. Vale comparar: *Quando a pessoa é analfabeto. Quando a gente é analfabeto. Quando alguém é analfabeto* (Notar: *\*quando a gente é analfabeta / \*quando alguém é analfabeta*. Mas: *quando a pessoa é analfabeta*).

<sup>6</sup> Os fenômenos que ocorrem aqui, no item precedente e no seguinte, são explicados, na pesquisa feita em bases fonológicas, com a noção de canonicidade, seja com relação à sílaba canônica (do tipo CV), seja da estrutura canônica com relação ao acento (paroxítonas). Ver: Alvarenga, 1993.

<sup>7</sup> Mais sobre o assunto, ver Silva, 1991 e Carvalho, 1994.

<sup>8</sup> O fato de que alfabetizando adultos sejam sujeitos às mesmas variações parece sugerir a separação entre o oral e o escritural e ainda a não existência de uma progressão entre uma modalidade e outra.

<sup>9</sup> O aluno se serve de marca específica de plural de substantivos numa forma verbal. Esse exemplo faz lembrar outro, que tem merecido diferentes comentários de pesquisadores da UNICAMP, em que uma criança usa, na refacção de um texto, a marca de plural do verbo no nome:

*Um dia a priseza libertou os escravam.*

<sup>10</sup> Fala-se de modo diferente conforme a classe social, a função social, a ocasião e as circunstâncias da fala.

<sup>11</sup> Poder-se-ia pensar até mesmo num terceiro plano, uma terceira (que viria antes da atual primeira) articulação da linguagem, que encadeasse o conhecimento da linguagem com o conhecimento do mundo. Esta proposta implicaria, claro, a redefinição das duas articulações, de Martinet.

<sup>12</sup> Vale, neste contexto, lembrar esta passagem de Gallo (1992:51): “A oralidade se separa da forma escrita. Em um primeiro momento esta representava graficamente aquela, mas transformar-se-á, na busca da legitimação, enquanto a oralidade se conserva como “forma ilegítima”. Dois processos discursivos se interpenetram: “Por um lado, uma Escrita legítima, e por isso mesmo produtora de um sentido único e verdadeiro, e sua oralização. Por outro, uma oralidade não legitimada, e por isso mesmo, produtora de sentidos múltiplos e inacabados, e sua transcrição”. A esse propósito também menção se deve fazer a Soares, 1988, entre outros de seus escritos.

<sup>13</sup> A significação está no domínio da fala. No domínio da língua está o conceito de “valor” e “significado” (aquilo que designa sem ter sentido(s) determinado(s)).

<sup>14</sup> “A língua literária aumenta ainda mais a importância imerecida da escrita. Possui seus dicionários, suas gramáticas: é conforme o livro e pelo livro que se ensina na escola; a língua aparece regulamentada por um código; ora, tal código é ele próprio a regra escrita, submetida a um uso rigoroso: a ortografia, eis o que confere à escrita uma importância primordial. Acabamos por esquecer que aprendemos a falar antes de aprender a escrever, e inverte-se a relação natural. (...) a palavra escrita tende a substituir, em nosso espírito, a palavra falada” – palavras de Saussure (1970:35-6). E em outra passagem (1970:26), diz ele: “A unidade lingüística pode ser destruída quando um idioma natural sofre a influência de uma língua literária. Isso se produz infalivelmente todas as vezes que um povo alcança certo grau de civilização. Por ‘língua literária’ entendemos não somente a língua da literatura como também, em sentido mais geral, toda espécie de língua culta, oficial ou não, a serviço da comunidade inteira”.

<sup>15</sup> Apenas para efeito de contraste, e em sentido estrito do termo, dizemos que a fala escrita é monológica. Vale lembrar Bakhtin (1986:123): “*Pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (...) Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (...) fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta...*” E em outra passagem (1986:98): “*Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa, e é construída como tal*”.

<sup>16</sup> Tendo em questão o problema da segmentação, a identificação, pela criança, dos espaços em branco da escrita, Abaurre formula essas perguntas: *em que medida consegue já a criança objetivar a língua que fala, no início do processo de aquisição da escrita, para fins da análise que a própria escrita pressupõe? Até que ponto pode-se afirmar que tal análise, quando ocorre, corresponde àquela que nós, adultos que convivemos há muito tempo com a escrita, fazemos da língua?*

<sup>17</sup> Vale lembrar aqui Tfouni (1988:120): “*O sujeito-escritor não é nunca idêntico ao sujeito-oral. E o objeto da escrita nunca coincide com o objeto da oralidade*”

<sup>18</sup> Ver, a esse propósito, SMOLKA (1988).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. (1989) *Oral and Written Texts: beyond the descriptive illusion of similarities and differences*. IEL: Unicamp. Inédito.
- ABAURRE, M. B. M. *A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial*. ABRALIN, Boletim n.11, junho de 1991 (203-217).
- ABAURRE, M. B. M. *Língua oral e língua escrita: aspectos da aquisição da representação escrita da linguagem*. IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, IEL/UNICAMP.1990.
- ABAURRE, M. B. M. *O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito?* KATO, M. (org.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes Editores, 1988.
- ALVARENGA, Daniel. *Variations orthographiques, temps d'identification et apprentissage de la langue écrite portugaise. Une approche phono-cognitive*. Tese de Doutorado. Université de Paris VIII, 1993.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BENVENISTE, E. *Problèmes de Linguistique Générale II*. Paris: Gallimard, 1974.
- CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. *Princípios de Linguística Geral*, 4. ed.. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1964.
- CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. *Problemas de Linguística Descritiva*, Petrópolis: Vozes, 1969.
- CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. *Estrutura da Língua Portuguesa*, Petrópolis:: Vozes, 1970.
- CARVALHO, Gilcinei T. *O Processo de segmentação da escrita*. Dissertação de Mestrado. FALE-UFMG, 1994.
- CASTILHO, Ataliba (Org.) *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989.
- CASTILHO, Ataliba. *Linguística portuguesa* (versão preliminar). mimeo. São Paulo, 1994.
- DEULOFEU, José. Variation Syntaxique: recherche d'invariants et étude des attitudes des locuteurs devant la norme. *Langages*, n.108, p. 66-78, déc. 1992.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- GALLO, Solange L. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

- KATO, Mary A. Como a criança aprende a ler: uma questão platoniana. ZILBERMAN, & SILVA, Ezequiel Th. da (org.) *LEITURA: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.
- KATO, Mary A. *No Mundo da escrita*. São Paulo: Ed. Ática, 1986:11.
- MAGALHÃES, M. I. S. *Língua oral, língua escrita: uma questão de valores sociais*. D.E.L.T.A., vol. 8, n.2, 1992, 243-261.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social*. ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Th.da (org.) *LEITURA: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.
- MARTINET, André. *Éléments de Linguistique Générale*. Paris: Armand Colin. 1967.
- OLIVEIRA, M. & NASCIMENTO, M. *Da análise de erros aos mecanismos envolvidos na interpretação da escrita*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.12, p. 33-43, 1990.
- RADFORD, Andrew. *Syntactic theory and the acquisition of English syntax*. Oxford: Basil Blackwell, 1990.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1970.
- SILVA, Ademar da. *Alfabetização e escrita espontânea*. São Paulo: Contexto, 1988.
- SMITH, Franck. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artes Médias, 1989.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita - a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez Editora e Editora da Unicamp, 1988.
- SOARES, Magda B. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. ZILBERMAN, . & SILVA, Ezequiel Th. da (org.) *LEITURA: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.
- TFOUNI, Leda V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Editora Pontes, 1988.