

CARACTERÍSTICAS DA LÍNGUA ESCRITA:

ANÁLISE DE REDAÇÕES DE ALUNOS DE 4ª SÉRIE

Maria Bernadete F. de Oliveira*

O ensino da língua portuguesa, de acordo com a Lei 4.024/61, tem em vista, primordialmente, proporcionar ao educando "adequada expressão oral e escrita". A Lei 5.692/71, que estabeleceu a disciplina "Comunicação e Expressão" para o primeiro ciclo, e o Parecer n.º 853/71 regulamentam o conteúdo desse ensino. "A Língua Portuguesa, portanto, será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica. . ." (Parecer n.º 853/71).

Constituem-se, portanto, objetivos da Escola desenvolver a produção lingüística dos escolares, no seu duplo aspecto oral e escrito.

De nosso ponto de vista, entretanto, o reconhecimento dos modos de funcionamento da língua limita-se ao texto da lei.

Os estudos até então realizados, e que comprovam o fracasso escolar dos escolares de classes subalternas, bem como o conhecimento lin-

*
Prof.^a do Departamento de Letras da UFRN.

güístico utilizado pela escola, obscurecem ou levam a equívocos, com relação à compreensão das características da língua escrita e oral, bem como as diferentes situações de comunicação que representam.

Bautier — Castign (1980) propõe, pois, que de um lado se supere a globalização das análises sociológicas que ocultam as diferenças entre o funcionamento da linguagem e o sistema lingüístico, e de outro se supere as análises lingüísticas até então feitas com base apenas na frase, ou utilizando o conceito de norma apresentado pela escola.

Para François (1980), uma das características da linguagem humana é sua dependência do contexto lingüístico e da situação de comunicação. Ou seja, o significado lingüístico em abstrato existe apenas no dicionário. Em resumo, o contexto e a situação nos quais são produzidos os enunciados vão permitir sua compreensão.

Inscritas no espaço, vivendo no tempo, as línguas são, acima de tudo, realidades sociais, tanto do ponto de vista histórico como funcional. E nessa medida as línguas apresentam variações de natureza diversa, desde as variações históricas — evolutiva — transformações que podem ocorrer ao nível da forma ou do conteúdo, passando pelas variantes geográficas, até a variante situacional.

A variante situacional ⁽¹⁾, pouco estudada, embora de grande importância para o contexto educacional, parte do princípio de que há condições físicas, sociais, psicológicas e culturais, que, num momento dado, em uma situação dada, definem a troca verbal. Estas condições influenciam tanto os interlocutores como as mensagens, isto é, a forma, a função e o sentido dos elementos lingüísticos.

É a caracterização dos diversos registros da língua que vão especificar estas condições. As descrições lingüísticas, apresentadas nas gramáticas, excluem de seu campo de estudo o conjunto dessas determinações.

Benveniste (1974), ainda que no campo do estruturalismo, portanto com todas suas limitações, abre perspectivas para o estudo mais amplo da língua. Para ele, a língua combina dois modos distintos de significação, os quais denomina de modo semiótico e modo semântico.

Ao reconhecer estes dois modos distintos de funcionamento da língua, afirma que o modo semiótico — o signo — deve ser reconhecido, enquanto que o semântico — o discurso — deve ser compreendido, e, para abordá-lo, é necessário ultrapassar a noção saussureana de signo como princípio único, do qual depende ao mesmo tempo a estrutura e o funcionamento da língua. Para ele, esta ultrapassagem significa considerar a enunciação, este ato em si de produzir um enunciado.

Para ele, "é na enunciação que a língua apresenta uma certa relação com o mundo".

Outros autores também tratam de aspectos que dizem respeito ao modo de funcionamento da linguagem; Jakobson (1963), por exemplo, explica o funcionamento dos "embrayeurs" (2), e, ao explicitar as funções da linguagem, já admitia características específicas para as frases, dependendo de qual elemento da comunicação fosse enfatizado.

A discussão, portanto, sobre os modos de funcionamento da linguagem são travadas no âmbito da Lingüística, embora as gramáticas descritivas e explicativas não tenham incorporado esses dados, e conseqüentemente a escola também não.

Entre os autores que apresentam propostas para compreensão das marcas textuais, escrita ou oral, situa-se Halliday (1976).

Este autor postula a existência de três funções da linguagem: a ideacional, a interpessoal e a textual. A função ideacional, em linhas gerais, corresponde à função referencial ou cognitiva; a segunda diz respeito aos modos e modalidades; e a textual, aquela que permite a estruturação de textos de modo pertinente.

Essa função textual vai ser objeto de um estudo detalhado por parte de Halliday e Hasan (1976), que definem o texto como "uma realização verbal entendida como uma organização de sentido, que tem o valor de uma mensagem completa e válida num contexto dado. . . Assim, o texto é unidade de língua em uso, unidade semântica. . . não de forma e sim de significado". (p.2)

Para este autor, as variantes da língua, denominadas de variantes funcionais, têm modos de realização diferentes na língua escrita e na oral. A maioria dos estudos sobre o fracasso escolar não se refere às diferenças entre esses dois tipos de códigos.⁽³⁾

Estabelecer as características destes modos de funcionamento da linguagem, que se manifestam nas produções lingüísticas dos escolares, nos parece ser tarefa prioritária.

Alguns autores, como Fraise e Breyton (1959), realizaram pesquisas empíricas no sentido de desvendar quais seriam estas características específicas. Tomaram, como ponto de partida, descrições de gravura, escrita e oralmente, por escolares. Os dados encontrados e analisados a partir da quantidade de palavras emitidas em cada uma das situações evidenciaram que a expressão escrita é sempre mais reduzida em termos quantitativos do que a oral. Demonstram também que a relação entre verbos e adjetivos é

maior na expressão oral, mas, por outro lado, a variedade de palavras empregadas é maior na escrita.

Drieman (1962) encontrou resultados semelhantes, e seus dados evidenciam que a língua escrita, ao ser comparada à língua falada, apresenta textos curtos, palavras longas, e um vocabulário variado.

Blass e Siegman (1975) realizaram uma pesquisa cujo objetivo principal foi comparar as características lingüísticas de três diferentes modos de comunicação: fala, ditado e escrita. Utilizaram, como sujeitos, estudantes de 18 anos de idade, e investigaram a estruturação sintática dos textos produzidos. Segundo os autores, há diferenças de natureza sintática entre os três tipos de textos produzidos, apresentando-se a sintaxe da escrita de modo oposto à sintaxe da oral, e o ditado sendo uma situação intermediária, onde apareceram características de ambos os modos de comunicação.

Poole & Field (1976) exploram também as diferenças entre língua escrita e língua falada, em sujeitos universitários, divididos de acordo com suas origens sócio-econômicas. Os resultados evidenciaram que há diferenças entre as duas formas de linguagem, independente da origem sócio-econômica dos sujeitos pesquisados.

De uma maneira geral, todas estas pesquisas utilizam como critérios de avaliação apenas as características lingüísticas formais, entendidas, no caso, como a classe de palavras. Caracteriza-se a língua escrita e língua oral apenas a partir do léxico, ou, no máximo, a partir do tipo de estrutura sintática utilizada.

De acordo com o desenvolvimento das teorias lingüísticas, no que diz respeito às análises de textos e análises do discurso, estas não são as únicas diferenças entre a escrita e a oral. A utilização de outros elementos na forma oral, como por exemplo a entonação, apresenta suas marcas na escrita através do uso da pontuação. Uma outra diferença, por exemplo, diz respeito à ortografia, além da situação de enunciação se colocar de forma diferente em ambas as situações.

Um dos interesses básicos deste trabalho diz respeito à explicitação das diferenças entre a língua escrita e a língua oral, no que diz respeito às suas características lingüísticas, entendidas num sentido abrangente, ou seja, não as reduzindo às diferenças de natureza lexical ou gramatical, mas evidenciando se há condições de produção diferentes que exijam a presença de determinadas marcas lingüísticas.

Para Dubois (1965), por exemplo, a mensagem gráfica apresenta diferenças com relação à mensagem oral, no sentido de que a situação, na

língua falada, complementa ou supre o enunciado, condição esta que, ausente da escrita, necessita ser explicitada. "A mensagem escrita é uma mensagem segmental onde os elementos suprasegmentados estão ausentes". (p.15)

Pressupõe, portanto, a escrita, que os elementos de informação contidos na forma oral devem ser compensados de alguma maneira, o que, segundo o autor, resulta numa redundância do código gráfico.

O autor realiza um trabalho exaustivo de comparação da língua francesa, evidenciando, por exemplo, que uma única marca de plural no código oral, necessita de três marcas no código escrito. Para ele, também, os espaços gráficos, entre uma palavra e outra, e a pontuação, permitem suprir a ausência dos acentos rítmicos ou ausência de contatos.

Nique e Lelièvre (1978) também acentuam algumas diferenças entre as duas formas de linguagem. Segundo eles, a escrita implica, por parte do sujeito, um conhecimento da ortografia e das regras da língua escrita, bem como um nível maior de abstração.

Genouvrier e Peytard (1973) também consideram que a mensagem oral coloca o emissor e o receptor num contexto situacional idêntico, e utiliza com frequência de elementos implícitos, que complementam a informação da mensagem. A mensagem escrita, entretanto, deve descrever o contexto situacional. Elementos prosódicos do código oral, como, entonação, pausas, acentos de intensidade, são reproduzidos na escrita pela pontuação. Quanto à ortografia, segundo os autores, a sociedade exige uma língua escrita segundo princípios fixos e rígidos, e, portanto, o sistema ortográfico deve ser eficiente e respeitado.

Chiss, Filiolet e Maingeneau (1978), comentando as diferenças entre o código escrito e código oral, afirmam que, no código oral, o locutor pode, a qualquer momento, intervir sobre o interlocutor, receber seus estímulos, corrigir-se e adaptar seu discurso. A entonação, por sua vez, fornece numerosos traços significantes, que têm como finalidade desambigüizar o enunciado.

No código escrito, dizem eles, a ausência de elementos situacionais, a impossibilidade da adaptação ao interlocutor, criam a necessidade de um funcionamento específico deste código. Existem, pois, duas gramáticas, uma do oral e outra do escrito.

Grumbach (1975) examina as diferenças entre o discurso oral e o discurso escrito de um outro ângulo. Para a autora, na linguagem oral, a situação de enunciação, em particular a relação de tempo versus espaço, os dados objetivos, a identidade do locutor/auditor, todos estes fatores são

copresentes ao texto. E são fatores que, ausentes da situação de escrita, devem ser nela verbalizados, inclusive, para desambigüizar o texto. Enfim, a escrita deve explicitar, no dizer da autora, a situação de enunciação, situação esta, presente no discurso oral. A situação da escrita, contudo, pode ser semelhante à da oral, no caso de os dois interlocutores possuírem o mesmo conhecimento do assunto. Por exemplo, cita ela, é o caso de um telegrama de um amigo para outro, "devolve-me o azul sábado", onde a significação é implícita e refere-se à situação anterior.

Por outro lado, diz a autora, não se verbaliza na língua oral aquilo que se faz ao mesmo tempo em que se fala, pois o interlocutor, estando presente, torna-se desnecessária, muitas vezes, sua explicitação.

Vigotsky (1979) também trata das relações entre a escrita oral, ao referir-se ao discurso interno. ⁽⁴⁾ Para o autor, o desenvolvimento da escrita não repete a história do desenvolvimento da fala. A linguagem escrita é uma função lingüística distinta, diferindo da oral, tanto pela sua estrutura como pela sua função. A escrita é uma linguagem feita de pensamentos e imagens, faltando-lhe as marcas expressivas de entonação, tão características da forma oral. Para este autor, é a qualidade abstrata da linguagem escrita que constitui dificuldades para sua aprendizagem. A escrita é também um discurso sem interlocutor presente, que aparece após o discurso interior e pressupõe sua existência.

Porém, diz o autor, a gramática do pensamento não é igual em ambos os casos. A sintaxe do discurso interior é o exato contrário da sintaxe da escrita. O discurso interior é quase que completamente predicativo porque a situação, o assunto pensado é sempre conhecido de quem pensa. A escrita, pelo contrário, tem que explicitar a situação.

Segundo as afirmações até então mencionadas, reconhece-se que as formas da língua escrita e oral não apresentam as mesmas características. Reconhece-se também que as marcas lingüísticas de qualquer texto ultrapassam o nível da frase.

A escrita, em oposição à oral, caracteriza-se por ser uma forma de linguagem, onde se torna necessário explicitar o contexto e a situação ausentes no momento da produção textual. Há, ainda, um tradicional e ingênuo pensamento de que o código escrito seja um mero registro gráfico do código oral. Este engano obscurece, entre outros, a natureza mutável do código oral, e aquela conservadora da escrita. Entre os problemas mencionados, com relação à escrita, situa-se a ortografia (Avelar, 1982).

Teoricamente, cada grafema deveria corresponder a um fonema. Na prática, não há uma relação biunívoca entre grafema-fonema, em nenhum dos sistemas lingüísticos ocidentais. A relação entre língua escrita e língua oral, passando pela ortografia, é apenas uma das dificuldades apresentadas para a aquisição do código escrito.

Esta inadequação, ou seja, esta não-correspondência, deve-se ao fato de que a língua se modifica, na sua forma oral, ao curso dos séculos, ou mesmo das décadas, e também de acordo com outras variantes que não apenas o tempo. O sistema fonológico continua a utilizar, como seu correspondente, um sistema gráfico arcaico, ou pelo menos não tão eficiente para expressar estas diferenças. Ainda o fato de que no português, por exemplo, temos o caso de grafemas simples por exemplo /p/, /b/, representados pelas letras **p** e **b** e os grafemas compostos **ch**, **nh**, representações de um único som /s/ e /n/ respectivamente.

Ainda, no Português, há sons que correspondem a mais de um grafema, ou vice-versa.

Lemle (1982) levanta hipóteses sobre a relação sons e letras na língua portuguesa, com vistas à tarefa da alfabetização. Propõe que, de acordo com a correspondência biunívoca ou não, entre fonema e grafema, os erros ortográficos podem ser classificados de diferentes maneiras. Os erros de primeira grandeza são aqueles em que o aprendiz omite ou inverte letras demonstrando uma incompreensão do funcionamento da língua escrita. Ex.: "feta" por "festa", "pala" por "bala". Os erros de segunda grandeza indicam que o escolar conhece os valores fonéticos centrais das letras, mas não se deu conta do fator contextual. São erros típicos, a grafia de "dedu" por "dedo", "sau" por "sal", "tenpo" por "tempo", etc. Segundo a autora, esses erros se agravam de acordo com as variantes regionais.

E, finalmente, os erros de terceira grandeza, que dizem respeito àquelas opções entre letras "rivais", ⁽⁵⁾ e que dependem da memorização. São erros desse tipo, "mesa" grafada como "meza", "coçar" como "cossar". Para a autora, o escolar que comete erros dessa natureza não merece o rótulo de analfabeto. Precisa apenas memorizar a grafia das palavras que contêm letras rivais.

Trabalhando nessa direção, Pitman (1985) realiza uma pesquisa, com estudantes universitários e alunos de 1.º Grau, em Brasília. Verifica que os erros ortográficos ocorrem, em maior quantidade, na medida em que há um afastamento da relação biunívoca fonema-grafema.

Considera como um dos problemas do ensino o fato de a ortografia não ser considerada em relação ao som. Afirma que as gramáticas con-

sideram a ortografia como um apêndice, restringindo sua explicação a uma mera descrição do alfabeto, das regras de acentuação e pontuação.

Na verdade, o que todos deixam de levar em consideração no ensino da escrita é que a pontuação, a acentuação e a ortografia são marcas que correspondem a marcas da língua, em sua forma oral. Eles são substitutos das pausas, da entonação, da expressividade, etc.

A língua, este instrumento que utilizamos todos os dias, todos os momentos, nos fornece um material de análise, as mensagens que produzimos. Sua função central é a comunicação, cujo processo consiste na transmissão de significações por meio de signos verbais.

Desvendar o seu modo de funcionamento e utilizá-lo adequadamente é tarefa específica do conhecimento que pretende fundamentar o ensino da língua.

Nossa intenção, a seguir, é exemplificar, através de uma pesquisa de campo, em que se constitui a forma da língua escrita de crianças, alunos do 1.^o Grau.

De antemão, adiantamos que optamos pela descrição, embora não exaustiva, das produções lingüísticas de crianças de classes subalternas, e não pela comparação entre classes sociais.

Portanto, selecionamos, como sujeitos das pesquisas, crianças cuja origem social pode ser enquadrada, no conjunto das classes subalternas, face à inserção de seus pais no processo produtivo. Isto é, tomou-se, como indicativo básico, a ocupação dos pais face à categoria trabalho. Nesse sentido, todas as crianças são originárias de uma classe social, cuja ocupação básica é o trabalho manual. Os dados numéricos estão representados na Tabela I. Deixamos de apresentar tabela correspondente à profissão da mãe, devido ao fato de que 80% delas apresentou como ocupação básica a categoria "doméstica", (6) sendo os 20% restantes distribuídos em sub-empregos como faxineira e lavadeira.

TABELA I
Ocupação do chefe de família

Ocupação	Freqüência
Ambulante	02
Encanador	04
Pedreiro	08
Mecânico	03
Pintor	07
Operário	05
Pescador	03
Outros	04

Um outro critério utilizado para a seleção dessas crianças foi a escola. Selecionamos sujeitos de uma escola pública de 1.^o Grau, situada na periferia da cidade de Natal, na qual há um grupo de professores realizando um trabalho conjunto com pais, professores e alunos da escola, com os quais pretendemos discutir os resultados dessa pesquisa.

Uma outra preocupação diz respeito à caracterização do que entendemos por língua. De nosso ponto de vista, a língua é a concretização da capacidade de simbolização, que é a linguagem. Ou seja, a representação da realidade por meio de signos, portadores da significação, obedecendo a leis específicas, que caracterizam sua forma.

Consideramos, pois, como princípio estruturante da língua, a organização dos elementos, em seus diversos níveis. Ferir os princípios da língua significa não respeitar as combinações internas dos elementos que a compõem, em qualquer das duas articulações. É essa estruturação que permite definir uma língua em oposição a outra.

Contudo, essa estrutura organizada, ao nível dos elementos gramaticais, comunica ou representa um determinado conteúdo. É necessária, pois, a combinatória lexical, mais entendida como adequação vocabular.

Estes dois princípios básicos, a organização sintática e a organização lexical, definem uma língua. Ferir qualquer desses princípios

significa o desconhecimento interno da língua. São esses critérios que utilizaremos para definir a organização sintática.

A escolha da produção escrita diz respeito ao entendimento de que esse é o modo de comunicação privilegiado pela escola, e, segundo Martinet (1968), a criança, ao chegar à escola, já domina sua língua, o que ela desconhece é a língua oficial, a norma.

Os estudos sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem afirmam que, mais ou menos, por volta dos seis anos de idade, a criança já domina o essencial de sua língua materna.

Palermo e Molfese (1972), contudo, afirmam que o aprendizado se processa até aos 11 ou 12 anos de idade, o que é confirmado nas pesquisas de Chomsky (1968) e Olds (1968). O fator comum é que, ao chegar à escola, a criança já utiliza a língua. O quanto dessa língua é dominado é ponto de polêmica.

Entretanto, na literatura pertinente aos estudos do fracasso escolar, nos parece que há, além de outras carências, um certo descaso com os estudos da Psicolinguística do Desenvolvimento. De forma que afirmações como "a linguagem das crianças de classes subalternas é uma parataxe", ou "um amontoado de frases sem nexo", são bastante comuns (Kramer, 1982).

O homem comunica-se com seus semelhantes por várias razões, de diversas maneiras. A linguagem oral é a forma mais comum de comunicação. Contudo, ela necessita da presença dos interlocutores. Em sua ausência, o homem usa de outros códigos, dos quais a escrita é um deles.

O objetivo da comunicação gráfica é o de superar os obstáculos do tempo e do espaço e ao mesmo tempo servir de memória para as experiências passadas (Lorach, 1968).

A escrita é um código substitutivo para a linguagem, considerada pelos lingüistas como um sistema de comunicação oral, e sua aprendizagem processa-se, na maioria dos casos, nos limites da escola.

É através dela que a escola estabelece o processo seletivo da transmissão, compreensão e reprodução do saber. Torna-se, pois, o lugar privilegiado, juntamente com a aprendizagem da leitura, onde interagem os fatores que produzem o fracasso escolar.

Nosso objetivo específico diz respeito a analisar a produção lingüística de alunos da 4.^a série do 1.^o Grau, freqüentando uma escola pública situada em zona periférica da cidade de Natal. Pretendeu-se verificar em que medida sua produção lingüística reflete a estrutura da língua,

ou seja, se apresentam construções que fogem da organização sintática da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, que tipos de erros são cometidos, os quais possam interferir na comunicação, ou na "boa" qualidade do texto escrito.

Para alcançar tais objetivos, utilizamos, como amostra, a produção escrita de 36 alunos, de uma turma da 4.^a série, do 1.^o Grau.

A justificativa para a escolha dos alunos da 4.^a série deve-se ao fato de que é nesse nível de ensino que os conhecimentos sistemáticos da ortografia, pontuação, acentuação são introduzidos, e também pelo fato de que este nível de ensino constitui uma etapa no conjunto de ensino de 1.^o Grau. Em outras palavras, ao terminar a 4.^a série, o aluno passa a um estudo não mais por atividades, e sim por disciplinas. Além do que, os alunos que conseguem chegar à 4.^a série são aqueles que têm conseguido escapar do processo seletivo que ocorre, principalmente, a nível da 1.^a série do 1.^o Grau.



Os alunos escolhidos, em número de 36, apresentam uma variação, na faixa etária, entre 10 e 12 anos de idade, sendo 17 do sexo masculino e 19 do sexo feminino.

Foi solicitado, em dias de semana alternados, que os alunos escrevessem duas redações, versando sobre os temas "O meu bairro" e "A Felicidade". Para que a pesquisa refletisse, com maior precisão, a situação real da escola, a tarefa foi conduzida exclusivamente pela professora da classe, com orientação anterior do pesquisador.

A escolha dos temas prendeu-se à intenção de avaliar se temas de natureza concreta e abstrata permitiriam diferenças na forma da linguagem.

Os dados obtidos, ou seja, as redações dos alunos foram analisadas de acordo com os seguintes critérios:

- a – Estrutura Sintática
- b – Ortografia
- c – Pontuação
- d – Acentuação
- e – Concordância
- f – Estrutura do Texto.

Estes critérios foram estabelecidos a partir dos objetivos que nos propusemos a atingir, ou seja, numa visão da língua enquanto um sistema. Consideramos a estrutura sintática como aquele sub-sistema lingüístico que sintetiza o conjunto de marcas de uma língua. Para atender aos critérios estabelecidos pela língua escrita, analisamos os aspectos específicos dessa forma de linguagem, que dizem respeito à ortografia, pontuação, acentuação e concordância. E, finalmente, com o item estrutura do texto, tentamos analisar aspectos formais e de conteúdo dos textos produzidos, e em que medida podem constituir-se como textos que transmitam significação sobre os temas citados.

Item a: Estrutura Sintática

Para o item estrutura sintática, consideramos as frases que atendem ao modelo da sintaxe do Português, ou seja, que correspondem ao critério básico de O – SN + SV + (SP), e as possíveis expansões, originando as orações encaixadas, sejam subordinadas ou coordenadas.

A Tabela IV apresenta os resultados quantitativos encontrados, no que diz respeito ao tipo de orações utilizadas pelos alunos nas redações.

As estruturas do Sintagma Nominal (SN) e Sintagma Verbal (SV) mais encontradas apresentam a seguinte representação:

$$\text{SN} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{Det} + \text{N} + \text{Mod} \\ \text{Det} + \text{Mod} + \text{N} \\ \text{Det} + \text{Pós D} + \text{N} \end{array} \right\}$$

$$\text{SV} \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} \text{V} + \text{SN} \\ \text{V} + \text{SP} \\ \text{V} + \text{SN} + \text{SP} \end{array} \right\}$$

Det = Determinante

N = Nome

Mod = Modificador

Pós D = Pós-Determinante

V = Verbo

SN = Sintagma Nominal

SP = Sintagma Preposicional

SV = Sintagma Verbal

As orações subordinadas correspondem à estrutura de frases encaixadas dos tipos: circunstanciais, denominadas de adverbiais pela gramática tradicional, e que se encaixam na posição de um SP, e relativas, que se encaixam na posição de um SA.

As orações coordenadas correspondem a estruturas das orações coordenadas opcionais. Ou seja, a coordenação que resulta da aplicação da transformação de coordenação a duas orações que contenham elementos idênticos.

TABELA II

Tipos de orações apresentadas nas redações

CATEGORIAS \ TEMAS	TEXTO A*		TEXTO B*	
	N	F	N	F
Orações Simples	272	66,2	152	47,4
Orações Subordinadas	32	7,7	88	26,8
Orações Coordenadas	8	1,9	36	11,2
Orações Desviantes	20	4,8	44	13,7

* O texto A corresponde à redação "O Meu Bairro", e o texto B ao tema "A Felicidade".

N = Total de ocorrências

F = Frequência de ocorrências

Quanto às orações que denominamos desviantes, dizem respeito àquelas orações cuja estrutura não corresponde à estrutura da língua portuguesa, e que se tornam, pois, incompreensíveis.

A leitura da Tabela II demonstra que há uma maior complexidade na estruturação das frases nas redações do tema "A Felicidade", tema este considerado como abstrato.

Item b: Ortografia

Quanto ao item ortografia, percebemos uma grande incidência de erros, de natureza diversa. Utilizamos, para sua classificação, o modelo apresentado por Lemle (1982). Os dados estão agrupados na Tabela V.

a – **Erros de 1ª Grandeza**, aqueles que demonstram o desconhecimento dos sons, seja por omissão, seja por troca de letras.

Exemplos:

“camo” por “calmo”
“sepre” por “sempre”
“quado” por “quando”

b – **Erros de 2ª Grandeza**, aqueles que demonstram o conhecimento do fonema, mas não reconhecem seu valor contextual.

Exemplos:

“istuda” por “estuda”
“alegri” por “alegre”
“augumas” por “algumas”

c – **Erros de 3ª Grandeza**, aqueles que resultam das letras rivais.

Exemplos:

“tivece” por “tivesse”
“sinema” por “cinema”
“assogue” por “açogue”

d – **Outros**. Nesse item, enquadrados os erros ortográficos que consideramos decorrentes do desconhecimento do vocábulo.

Exemplo:

“água em camada” por “água encanada”.

TABELA III

Demonstrativo dos erros de ortografia nas duas redações

TIPOS DE ERROS	FREQÜÊNCIA	
	N	F
1. ^a Grandeza	22	11,2
2. ^a Grandeza	82	44,1
3. ^a Grandeza	72	38,7
Outros	10	5,2

N = Total de Ocorrências

F = Freqüência de Ocorrências

A análise da Tabela III demonstra que o maior índice de erros foram cometidos nas categorias de 2.^a e 3.^a Grandeza, o que, segundo sua definição, indicam que os alunos reconhecem os fonemas e sua relação com os grafemas, sem, contudo, serem capazes de utilizá-los, no seu valor contextual.

Quanto aos itens **c**, **d** e **e**, devido à sua natureza, no caso específico da pontuação, e à sua baixa incidência, no caso da acentuação e da concordância, optamos por não apresentar resultados quantitativos.

Item c: Pontuação

As redações demonstram que 70% dos sujeitos pesquisados ignoram o uso da pontuação, particularmente, o ponto final. Há uma total ausência do ponto entre orações e parágrafos, o que pode significar que os alunos não conhecem o uso dessa marca lingüística. Contudo, há indícios de que os alunos têm consciência de que a seqüência de idéias, expressas na forma escrita, devem ser, de alguma forma, separadas.

Os recursos por eles utilizados são: uso de letras maiúsculas, ou o recurso gráfico de iniciar a oração seguinte em outra linha. São exemplos típicos:

“Meu bairro tem padaria
“Meu bairro tem prasinha”

ou

“Não tem animação na rua
A rua não é cauçada”.

ou

“Meu dia feliz sempre e o dia de domingo porque eu brinco muito vou para a praia e. . .”

Item d: Acentuação

Os erros de acentuação centraram-se, fundamentalmente, na ausência de acentos nas palavras proparoxítonas, e com uma frequência bastante alta no verbo ser, na sua forma de 3.^a pessoa do singular do presente. 62% dos alunos não acentuam o “é”, o que graficamente torna-o idêntico à conjunção e. Embora esse tipo de erro não tenha causado problemas para a compreensão, vez que há diferentes distribuições destas duas palavras, revelam um desconhecimento do valor da acentuação como marca da língua escrita.

Exemplos:

e	—	é
colegio	—	colégio
otimo	—	ótimo

Item e: Concordância

Quanto aos erros de concordância, apresentam-se numa escala bastante reduzida e dizem respeito tanto à combinatoria entre sintagma

nominal e sintagma verbal, quanto à concordância intra-sintagmas. Os únicos exemplos encontrados foram:

– Concordância intra-sintagma

“todas as semana”

“rapazes bonito”

“muda coisas”

“são calçado”

– Concordância entre sintagma nominal e sintagma verbal

“nós gostaria”

“espero que eles tenha. . .”

“eu sou feliz porque meus pais é bom pra mim”

Item f: Estrutura do Texto

Quanto ao item f, estrutura do texto, percebe-se que a redação sobre o tema concreto “O bairro” apresenta-se com características objetivas, essencialmente descritivo, sem posicionamento do autor do texto. O tema “A Felicidade”, embora mantenha as características básicas de um texto descritivo, manifestada principalmente na forma do verbo utilizado, propiciou a manifestação da subjetividade do autor, presente nas opiniões e explicações de seus sentimentos. O entendimento do que seja felicidade passa por questões relacionadas à realização de atividades, como, por exemplo, ⁽⁷⁾

“Meu dia feliz sempre é o dia de domingo porque eu brinco muito”.

“a felicidade prá mim é quando eu jogo bola, e também quando eu fico no gol”.

“a minha felicidade é estuda i ser experienci para quando ficar adulto arranjar emprego”.

“eu sou feliz porque eu danso brinco saio pulo corda”.

ou **ter** alguma coisa, ou **ser** alguma coisa.

“a felicidade para mim é pai e mãe”.

“a minha felicidade era de um dia ser cantora”.

Ainda com relação à estrutura textual, os dados evidenciam que, apesar dos erros cometidos no que diz respeito à ortografia, acentuação, pontuação e concordância, se mantém a comunicação e a transmissão de significações.

Ou seja, os textos produzidos apresentam marcas de coesão segundo a definição de Halliday e Hasan (1976).

“Um dia feliz para mim é quando (conjunção) chegar o dia de eu i embora para Belém.
Mas (conjunção) eu vou ficar um pouco triste porque (conjunção) eu vou deixar os meus (referência) amigos.
Espero que eles (anáfora) tenha um bom estudo boas notas no próximo ano”.

“Eu sou feliz porque (conjunção) meus pais e bom pra mim
Mais (conjunção) eu não sou feliz porque (conjunção)
quando eu falo que (conjunção) vou realizar meu (referência) sonho que e viaja por todos os lugares estrangeiros eles (anáfora) mangam de mim
sou feliz porque (conjunção) trabalho que foi a coiza que eu sempre quis fazer”.

“No bairro que (substituição) eu moro tem açougue,
mercearias, farmacias etc

No bairro que (substituição) eu moro tem augumas ruas que (substituição) não são calçadas
No meu (referência) bairro todo dia tem água”

“O meu bairro e triste e grande
Não tem (elipse) animação na rua
A rua não é caçada
As noites são chatas”

“eu moro no bairro da Coceição
Perto da mia casa (conjunção) tem um
supermercado e uma igreja

“Eu moro na rua dos Tororós
Perto da mia (conjunção) casa tem uma
padaria

A rua que (substituição) eu moro e calçada”

Constata-se, ainda, que, no texto “A Felicidade”, há uma presença marcante do uso de adjetivos, o que indica uma maior flexibilidade e domínio do uso da língua.

Em resumo, poderíamos afirmar, a partir dos dados encontrados, que a língua escrita apresentada pelos sujeitos pesquisados, em sua grande maioria, não fere os princípios da língua entendida como um sistema, contudo apresentam falhas no que diz respeito ao conhecimento das marcas da língua escrita.

Quanto à estruturação e organização sintática, percebe-se que o tema abstrato propiciou o surgimento de estruturas entendidas como mais complexas. Por outro lado, permitiu um maior número de estruturas desviantes.

Esses dados, de uma certa forma, discordam da concepção dominante de que esses alunos apresentam uma linguagem deficiente, e, conseqüentemente, sua língua, não sendo útil como suporte para o pensamento, vez que os textos produzidos, apesar do desconhecimento das marcas da língua escrita, são transmissores de significação.

Os resultados encontrados sugerem que há necessidade de uma maior explicitação do que sejam as marcas da língua escrita e de seu valor. Torna-se necessário que, no processo de ensino da língua, a escrita seja vista não apenas como uma demonstração do saber, ou do “não-saber” das crianças de classes subalternas, e sim, que esta seja considerada como um modo de funcionamento da linguagem, com normas próprias, e que devem ser aprendidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. AVELAR, R. F. A aquisição do código escrito. **Letras de Hoje**, 50, 1982.
02. BAUTIER-CASTIGN, E. Pratiques linguistiques, normes scolaires et différentiations socio-culturelles. **Langages**, 59, 1980.
03. BENVENISTE, E. Sémiologie de la langue. In: ——. **Problèmes de linguistique générale II**. Paris, Gallimard, 1974.
04. BERNSTEIN, B. Estrutura social, linguagem e aprendizagem. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, TAQ, 1980. Trad. do original, 1961 b.
05. BLASS, T. & SIEGMAN, A. A psycholinguistic comparison of speech, dictation and writing. **Language and speech**, 18 (1): 20-34, 1975.
06. CAZACU, T. **Lenguaje y contexto**. Barcelona, Ediciones Grijalbo, 1970. Trad. do original rumeno, 1969.
07. CHISS, J. L.; FILIOLET, J.; MAINGENEAU, D. **Linguistique française: initiation à la problématique structurale**. Paris, Hachette, 1978.
08. CHOMSKY, C. **The acquisition of syntax in children from 5 to 10**. Harvard University, 1968. Doctoral dissertation.
09. DITTMAR, N. **Sociolinguistics**. England, Wilmer Brothers, 1976.
10. DRIEMAN, G. H. J. Differences between written and spoken language. **Acta Psychologica**, 20 (1), 1962.
11. DUBOIS, J. **Grammaire structurale du français: nom et pronom**. Paris, Larousse, 1965.
12. ESPERET, E. Langage, milieu et intelligence: conceptions développées par B. Bernstein. **Bulletin de Psychologie**, 29, (320), 1975-76.
13. FRAYSSE, P. & BREYTON, M. Comparaison entre les langages oral et écrit. **L'année psychologique**, 59, 1959.
14. FRANÇOIS, F. Analyse linguistique, normes scolaires et différentiations socio-culturelles. **Langages**, 59, 1980.
15. GENOUVRIER, E. & PEYTARD, J. **Lingüística e ensino de português**. Coimbra, Livraria Almedina, 1973.
16. GRUMBACH, J. S. Pour une typologie des discours. In: ——. **Langue, Discours et Société**. Paris, Du Seuil, 1975.
17. HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. **Cohesion in English**. London, Longman, 1976.

18. HARDY, M.; PLATONE, F.; DANNEQUIN, C. Langage et classes sociales: quelques problèmes méthodologiques. **Psychologie Française**, **22** (1-2): 37-46, 1977.
19. HOUSTON, S. Um reexame de algumas afirmações sobre a linguagem da criança de baixo nível sócio-econômico. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo, TAQ, 1981. Trad. do original, 1970.
20. JAKOBSON, R. **Essais de linguistique générale**. Paris, Ed. Minuit 1963. Trad. do original, 1957.
21. KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**. Rio de Janeiro, Achiamé, 1982.
22. LEMLE, M. A tarefa da alfabetização – etapas e problemas do português. **Letras de Hoje**, **50**, 1982.
23. LORACH, E. A. Les représentations graphiques du langage. In: MARTINET, A. (org.). **Le langage**, Paris, Éditions Gallimard, 1968.
24. MARTINET, A. O oral e o escrito. In: MARTINET, J. (org.). **Da teoria lingüística ao ensino da língua**. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1979. Trad. do original, 1968.
25. NIQUE, C. & LELIEVRE, C. Le text écrit d'élève: production d'un sujet ou produit de déterminations? **Langue Française**, **38**, 1978.
26. OLDS, H. F. An experimental study of syntactical factors influencing children's comprehension. **Reporter**, **4**, 1968.
27. PALERMO, D. S. & MOLFESE, D. Language acquisition from age five onward. **Psychological Bulletin**, **78** (6), 1972.
28. PITMAN, H. **Ortografia: a relação fonema-grafema**. Brasília, Thesaurus, 1985.
29. POOLE, M. & FIELD, T. W. A comparison of oral and written code elaboration. **Language and Speech**, **19**(4), 1976.
30. VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa, Edições Antídoto, 1979. Trad. do original, 1934

NOTAS

- 1 — Para maiores detalhes sobre a variante situacional, veja-se Cazacu (1969); Houston (1970); Hardy e Platone (1977).
- 2 — “Embrayeurs” constituem uma classe de palavras cujo sentido varia de acordo com a situação. Não possuem referência própria na língua, e só passam a ter valor por referência a um falante emissor e ao tempo de enunciação. Ex.: ontem, aqui etc.
- 3 — Veja-se as características dos códigos apresentados por Bernstein (1980), as categorias utilizadas nas pesquisas, nas resenhas de Dittmar (1976) e Esperet (1975 — 1976).
- 4 — Para uma explicitação do que significa discurso interno, veja-se na obra citada, o último capítulo. Vigotsky critica, com essa noção, a linguagem egocêntrica da forma que é caracterizada por Piaget.
- 5 — Letras “rivals” correspondem àqueles grafemas que podem representar mais de um som e cuja escolha decorre em sua maioria das raízes etimológicas das palavras.
- 6 — Embora a carência de empregos seja um fato comum em todo o país, ressalte-se a situação de Natal, cidade do Nordeste, com baixíssimo índice de industrialização, e um grande índice de subempregos, tanto para os homens como para as mulheres.
- 7 — Mantivemos a grafia do aluno, e inclusive a organização espacial.