

# RECORTE - REVISTA DE LINGUAGEM, CULTURA E DISCURSO

ANO 1 - NÚMERO 1 - JULHO A DEZEMBRO DE 2004

[início](#)

## ORALIDADE, ESCRITA E ESCRITURA<sup>1</sup>: DIFERENÇAS/SEMELHANÇAS ENTRE AS MODALIDADES ORAL E ESCRITA E O PROCESSO DE LETRAMENTO

Sérgio Roberto Costa  
UNINCOR

ABSTRACT - Differences between oral and written language and literacy do not boil down to a set of material/formal/functional/linguistic differences but must be more broadly interpreted as a complex process of language and subject construction and constitution in multiple enunciation practices.

Neste paper<sup>2</sup>, faremos uma crítica às concepções tradicionais psicológicas ou (psico) lingüísticas cognitivistas que dicotomizam/polarizam a linguagem oral e a escrita em termos de diferenças formais centradas nos objetos, oral e escrito, e que interpretam o processo de construção do letramento como linear, neutro, a-social e a-histórico, visão própria do modelo autônomo de letramento. (STREET, 1984).

Tradicionalmente, as posições lingüísticas, psicológicas ou (psico) lingüísticas sobre as relações entre oralidade, escrita e escritura no letramento emergente, no desenvolvimento da escrita e no discurso oral versus o escrito se ativeram muito mais às diferenças entre a linguagem oral e a escrita, do que às suas semelhanças processuais. Isto é, não atentaram para seus pontos comuns ou interfaciais, praticamente não levando em conta, no processo de letramento, as interferências e projeções de características várias de uma modalidade sobre a outra e a sócio-história (condições) da emergência e da produção do discurso na construção/constituição da linguagem e do sujeito. Ou se as levaram em conta, se ativeram muito mais, quanto a definições gramaticais, psicológicas e/ou lingüísticas, a caracterizar estratégias formais e/ou comunicativas/funcionais usadas na linguagem oral e na escrita e a descrever os fenômenos lingüísticos apenas como domínio da língua.

As palavras de Simons & Murphy (1991) sintetizam bem essa visão:

... a fala tende a ser multicanalizada, incluindo modos

de transmissão léxico-semântico-sintáticos, interacionais, paralingüísticos e não-verbais, enquanto a escrita é unimodal, dependendo maciçamente do canal léxico-semântico-sintático. A linguagem oral geralmente envolve um alto grau de interação e envolvimento dos participantes que compartilham do mesmo contexto temporal e espacial, freqüentemente em encontros face a face. A linguagem escrita, por outro lado, quase não tem interação, e apresenta menos envolvimento, porque o leitor e o escritor não compartilham, necessariamente, o mesmo contexto temporal e espacial: a produção da mensagem escrita é separada da decodificação da mesma. (SIMONS & MURPHY, 1991: 219).

Ou ainda, segundo Marcushi (1986: 42-3) - (também KATO, 1986: 30-1):

- a) a fala tende a ser plurissêmica, com fatores organizacionais verbais e não-verbais tais como a prosódia e a gestualidade, ao passo que a escrita depende mais essencialmente do canal verbal;
- b) a fala, sobretudo a conversação, envolve uma interação mais direta, face a face, ao mesmo tempo social em contextos comuns imediatos, com troca de falantes, pouca fixidez temática, maior espontaneidade, enquanto que a escrita tende ao monólogo, sem troca de falantes, o tempo de produção não costuma coincidir com o de recepção, apresenta um caráter mais público, menos envolvente, maior fixidez temática, compacidade, integração e elaboração;
- c) a organização textual da fala exibe maior freqüência de redundâncias, repetições, elipses, anacolutos, autocorreções, marcadores ilocutórios e elementos metacomunicativos do que a escrita, pois esta desenvolve outros mecanismos que resultam diferenças de organização sintática, semântica e pragmática.

Centrando-se, portanto, mais no objeto que no processo, as concepções das relações discursivas lingüísticas e/ou psicolingüísticas entre oralidade/escrita (**alto grau de interação da oral ou interação direta versus ausência de interação ou tendência ao monólogo; caráter privado versus caráter mais público; etc.**) apresentam uma visão que reduz as diferenças (e/ou semelhanças) a aspectos quase que exclusivamente de estratégias usadas em uma ou em outra.

Além disso, a relação oralidade/escrita tem sido proposta, no modelo *autônomo* (Street, 1984) de letramento, como se houvesse dois pólos extremos

de diferenciação formal ou processual entre linguagem oral e escrita, cujas características (concepções X mitos/crenças<sup>3</sup> : ROJO, 1995: 65-7) poderiam assim ser resumidas:

- a) polaridade/dicotomização entre oralidade e escrita;
- b) precedência da primeira sobre a segunda;
- c) escrita como transcrição da fala;
- d) caráter natural e primitivo de uma e caráter formal e escolar ("artefato") da outra;
- e) (uni)linearidade e imediatismo do processo;
- f) escrita como objeto dependente da fala;
- g) exigência de certo nível de desenvolvimento áudio-articulatório da fala e cognitivo na ontogênese da criança para acesso à escrita, como se a construção da escrita/escritura só pudesse ter início ou iniciasse na idade chamada escolar, mediante o uso de técnicas/métodos planejados artificialmente;
- h) escrita como retrato (isomorfia parcial formal) da fala-padrão;
- i) valor intrínseco e autônomo da escrita, separando os iletrados (sujeitos incapazes de pensar logicamente) dos letrados (capazes de pensar logicamente).

Esta visão institucionalizou-se e tornou-se parâmetro para práticas pedagógicas convencionais. Chega-se até a determinar o bom desempenho em linguagem oral como um dos fatores necessários à alfabetização, acreditando-se que a pronúncia correta das palavras pode possibilitar a alfabetização e ser parâmetro para um bom desempenho social. Como uma professora, certa feita, que nos disse que dava aula articulando bem as palavras e sílabas porque ajudaria as crianças a desenvolver a escrita, como se houvesse "identidade alfabética" absoluta entre o oral e o escrito, numa valorização dos aspectos cenêmicos da escrita da língua portuguesa e de uma estratégia de aprendizagem segmentada, como se os enunciados fossem aprendidos por partes (fonemas e morfemas) e não no seu conjunto total.

Isto, na verdade, reflete uma posição hierarquizante, que coloca a escrita como uma modalidade superior à oral, já cristalizada na instituição escolar e refletida na fala da professora. Já Vygotsky (1994 [1930]) criticava essa mecanização a que muitas vezes se submetem as crianças alfabetizadas por métodos tradicionais. É como se elas estivessem aprendendo uma língua morta. Relega-se a linguagem a um segundo plano, dando-se ênfase ao treino de habilidades, cujas tarefas são unidirecionalmente escolhidas pelo professor.

Estar-se-ia, segundo as características acima, no modelo *autônomo* de letramento, porque a construção do letramento estaria sendo entendida como um processo neutro, independente das condições sociais e dos contextos

interacionais, ou seja, um modelo abstrato que estaria valorizando o estado permanente da escrita *versus* a fugacidade da oral, cuja produção do objeto estaria pré-definida, em função de suas diferenças formais com a modalidade oral, ou de seus traços estruturais de um maior planejamento prévio.

Em outras palavras, a construção do letramento estaria ligada ao desenvolvimento de habilidades que levassem à produção de uma linguagem escrita cada vez mais abstrata, cujos produtos seriam textos dos gêneros argumentativo e expositivo. Seria um modelo universal de orientação letrada, de que fala Heath (1982, 1983).

Essa concepção, que pressupõe uma separação polarizada/dicotomizada entre oralidade e escrita, insere-se na filosofia do objetivismo abstrato que separa língua (aspecto social) da fala (aspecto individual) e que desvincula a língua de sua esfera real, tratando apenas de decifrá-la, não considerando a "enunciação" e o contexto da "interação verbal" (BAKHTIN, 1981 [1929]), ou seja, o domínio do letramento como prática enunciativo-discursiva.

A consequência dessa visão seria considerar a construção do letramento como desenvolvimento de habilidades cognitivas cada vez mais abstratas, superiores, lógicas (*consciousness* - ONG, 1982), e a interação social seria forma de ajudar o desenvolvimento da cognição e do raciocínio lógico e não a origem.

Em síntese, essas posições, que fragmentam e dicotomizam a linguagem oral e a escrita, provocam uma verdadeira "ruptura" entre teoria, uso e prática (pedagógica)<sup>4</sup>, pois vêem a linguagem como sistema abstrato de formas/funções, de um lado, e as condições do sujeito falante isoladas, de outro; reafirmam a materialidade objetiva da linguagem, como objeto constituído e transparente e não levam em consideração a mobilidade sócio-histórica dos sujeitos e da própria linguagem ou os modos de participação dos sujeitos nas práticas discursivas orais relacionadas à escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto. (de LEMOS, 1988: 11).

## NOTAS

1 Vamos entender ESCRITA e ESCRITURA, segundo Schneuwly (1988). ESCRITA, no sentido restrito, seria o domínio de um código, de um sistema ortográfico, ou seja, a ESCRITURA, que seria a possibilidade de se representar a linguagem oral por um sistema visual. E no sentido amplo, ESCRITA/ESCRITURA seria uma atividade discursiva específica dentro de um sistema de produção global/total discursivo, oral e escrito.

2 Para uma discussão mais profunda entre oralidade, escrita e escritura e o processo de letramento, ver COSTA, 1997, p.76-109.

3 Rojo (1995: 87) conclui que "a série de mitologias elencadas /.../ é o que é:

pensamento mágico". (grifo nosso).

4 A crença nessas rupturas e o seu uso trazem conseqüências sérias para a alfabetização em geral e levam à marginalização de certos grupos sociais, por não se valorizarem as práticas discursivas orais desses grupos. Segundo de Lemos (1988), citando Tfouni (1988): "São essas rupturas que têm sido utilizadas - e que têm contribuído - para a desvalorização e o desconhecimento das funções e da eficácia das práticas orais de grupos e classes sociais marginalizadas, entre outras coisas, pelas suas diferenças". (de LEMOS, 1988: 10).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (Volochninov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Huicitec, 1981. [1929].

COSTA, S. R. *A construção do letramento escolar: um processo de apropriação de gêneros*. Tese de doutorado. LAEL/PUC/SP, 1997.

de LEMOS, C.T.G. Prefácio. In: KATO, M. (ed.) *A concepção da escrita pela criança*. Campinas: Pontes, 1988, p.9-14.

HEATH, S. B. What no bedtime story means. Narratives skills at home and school. *Language in Society*, 11(2), 1982. p. 49-76.

\_\_\_\_\_. *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

KATO, M.A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

ONG, W.J. *Orality and Literacy. The technologizing of the word*. Londres: Meuthen, 1982.

R0JO, Roxane H. Rodrigues. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como "um outro modo de falar". In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.) *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

SCHNEUWLY, B. *Le langage écrit chez l'enfant: la production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1988.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins, 1994. [1930].