

**A REFERÊNCIA COMO INFLUÊNCIA DA LINGUAGEM ORAL  
SOBRE A PRÁTICA DA ESCRITA DE TEXTOS  
ARGUMENTATIVOS DE ALUNOS DO ANO FINAL  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Marcos de Jesus Santa Barbara* (FFP-UERJ)

[marcosjjjbarbara@gmail.com](mailto:marcosjjjbarbara@gmail.com)

*José Mario Botelho* (FFP-UERJ)

[botelho\\_mario@hotmail.com](mailto:botelho_mario@hotmail.com)

**RESUMO**

O artigo em questão versa sobre a influência da oralidade sobre a escrita em textos de gêneros argumentativos escolares de alunos do ano final do Ensino Fundamental. A introdução do estudo tem base diacrônica e objetiva oferecer uma proposta sociointeracionista como alternativa de ensino da Língua Portuguesa. Privilegiaram-se a argumentação escolar e gêneros argumentativos como o editorial e a carta ao leitor, para que o aluno possa convenientemente fazer o uso dos seus textos em publicações nas redes sociais. Levando em consideração autores como Chafe (1987; 1985), Marcuschi (2005; 2001), Koch (2009; 2002), Botelho (2012; 2007; 2005a) entre outros, procurou-se refletir sobre os conceitos de linguagem, língua, oralidade, escrita e norma culta. Os *corpora* da pesquisa foram textos escritos em sala de aula, produzidos após um exercício de oralidade sobre o tema, o debate informal. Nos textos, foram identificadas marcas da oralidade, destacando-se a referência como uma das mais usadas, merecendo atenção. A retextualização foi a proposta de intervenção praticada em sala. Assim, o corpo discente pôde refletir sobre as diferenças processuais entre as modalidades oral e escrita da linguagem verbal. A partir dos dados adquiridos e da análise feita sobre eles, constatou-se uma maior compreensão dos alunos no processo de escrita.

**Palavras-chave:**

Referência. Textos argumentativos. Oralidade e escrita.

**RÉSUMÉ**

L'article en question traite de l'influence de l'oralité sur l'écriture dans les textes de genres argumentatifs scolaires des élèves de terminale. L'introduction de l'étude a une base diachronique et vise à offrir une proposition socio-interactionniste comme alternative pour l'enseignement de la langue portugaise. L'écriture scolaire et les genres argumentatifs tels que l'éditorial et la lettre au lecteur ont été privilégiés, afin que l'étudiant puisse convenablement utiliser ses textes dans des publications sur les réseaux sociaux. En prenant en compte des auteurs tels que Chafe (1987; 1985), Marcuschi (2005; 2001), Koch (2009; 2002), Botelho (2012; 2007; 2005a) entre autres, nous avons essayé de réfléchir sur les notions de langue, langage, oralité, écriture et norme culturelle. Les *corpora* de la recherche étaient constitués de textes écrits en classe, produits après un exercice d'oralité sur le sujet, le débat informel. Dans les textes, des marques d'oralité ont été identifiées, mettant en évidence la référence comme l'une des plus utilisées, méritant l'attention. La retextualisation était la

proposition d'intervention pratiquée en classe. Ainsi, le corps étudiant a pu réfléchir sur les différences procédurales entre les modalités orales et écrites du langage verbal. À partir des données acquises et de l'analyse qui en est faite, une meilleure compréhension des élèves dans le processus d'écriture a été vérifiée.

**Mots clés:**

**Référence. Textes argumentatifs. Oralité et écriture.**

### **1. *Considerações introdutórias: a fala e a escrita sob uma perspectiva histórica***

Não se discute entre os estudiosos da linguagem que nascemos, salvo algumas pessoas, com a capacidade para desenvolver a fala. Por isso, basta que dois seres humanos se encontrem para que exista interação entre eles; por conseguinte, a linguagem oral se realiza e se desenvolve naturalmente. Por outro lado, a linguagem verbal escrita, segundo Ong (1998), é uma tecnologia, é uma convenção que necessitamos aprender e reaprender sistematicamente. Diante disso, fala e escrita, duas modalidades da mesma linguagem, necessitam de constante atenção, de estudo contínuo, uma vez que uma influencia a outra constantemente, o que as torna semelhantes, apesar de ter cada uma das modalidades as suas particularidades. Principalmente, porque a escrita, como um elemento tecnológico, tem atuado sobre a fala de forma efetiva, como afirma Botelho (2005b):

A escrita é muito mais que uma modalidade de uso da língua; é, pois, um elemento transformador da verbalização. A escrita tecnologizou a mente dos membros das sociedades modernas e tem a capacidade de tornar a fala ainda mais tecnológica quanto maior for o contato do usuário com ela, já que o pensamento é fruto da estruturação de capacidades linguísticas. (BOTELHO, 2005b, p. 17)

Decerto, a tradição oral sempre teve a primazia cronológica sobre a escrita e, mesmo que em algumas sociedades, uma seja mais privilegiada que a outra, cada uma tem a sua importância no contexto das práticas sociais. Portanto, devemos enxergá-las como complementares para se estabelecer a comunicação e o processo de aprendizagem linguística dos seus usuários.

A afirmação supracitada é de suma relevância para esse trabalho, porque nossa proposta é observar a influência da oralidade sobre a escrita como um fenômeno linguístico constantemente atuante e que deve ser visto sem preconceito, sem foco especial ou restrito à norma culta exposta na gramática normativa, sem se privilegiar um padrão de língua escrita; ao contrário, essa influência, que é mútua propriamente, deve ser con-

siderada sob um olhar sociointeracionista, como observa Botelho (2007):

Sob a perspectiva do letramento e da teoria da tecnologização da fala (ONG, 1967), acreditamos que, num estágio avançado de influência de uma modalidade sobre a outra, tem-se um verdadeiro ciclo de simulações contínuas, o que caracterizamos como linguagem tecnologizada, mas sem a rigidez onguiana, a partir da qual esse estágio da fala é considerado um uso padrão (sob a égide da norma culta), [...] (BOTELHO, 2007, p. 1)

Como se pode depreender da citação acima, o fenômeno da influência de uma modalidade sobre a outra é mútuo e, num determinado estágio da prática da língua, cria-se um ciclo contínuo, em que ambas as modalidades da língua exercem influências uma sobre a outra naturalmente. Contudo, neste trabalho, enfatizaremos a influência da oralidade sobre a escrita, o que caracteriza o primeiro estágio, em que a escrita de textos argumentativos está sendo apresentada para os nossos aprendizes. Também, não ignoramos o fato de que há diversos modos de falar a língua portuguesa, o que caracteriza as suas variantes.

Como afirmam Massini-Cagliari e Cagliari (1999, p. 124), “a variação linguística, característica inerente a toda e qualquer língua do mundo, pode constituir um grande problema para quem está adquirindo o sistema da escrita” (grifo nosso, por entender o termo “adquirir” como “apre(e)nder”). Isto porque o aluno pode transpor as variantes distantes da norma para o texto escrito. Em outra obra, Cagliari (2004, p. 138) aponta que “o erro mais comum dos alunos é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala” (grifo nosso, por não entender como “erro” essa característica natural do referido estágio da prática da escrita).

Se traçarmos uma comparação entre a afirmação acima e a evolução dos estudos de oralidade e escrita, especificamente, levando em consideração o histórico das concepções acerca da relação oralidade–escrita, podemos identificar três fases e oferecer ao professor contemporâneo de Língua Portuguesa uma alternativa de ensino da língua que leva em consideração a oralidade do aluno em consonância com a contextualização da escrita.

De início, linguistas estruturalistas como Leonard Bloomfield consideravam que a linguagem escrita seria uma representação gráfica da fala, como observamos em trabalho anterior (Cf. BARBARA; BOTELHO, 2021, p. 420). Buscando a independência científica da linguística, Bloomfield chega a afirmar que “a escrita não é uma linguagem, mas meramente uma forma de linguagem registradora por meio de marcas visí-

veis” (BLOOMFIELD, 1933, p. 21 *apud* BOTELHO, 2012, p. 16).

Com o passar dos anos, o foco dos estudos de linguagem passou a estar na origem da natureza das linguagens. Chafe (1987) assevera que os usuários de uma língua não falam e escrevem de uma mesma forma. Para justificar isso, desenvolveu um estudo analítico-descritivo de textos prototípicos das duas modalidades, produzidos por um grupo de acadêmicos: a conversação, protótipo da oralidade, e o artigo acadêmico, da escrita, e os comparou com os seus apostos mais distantes: a conferência, da oralidade, e a carta familiar, da escrita, enfatizando as suas diferenças.

No Brasil do século XXI, com as pesquisas desenvolvidas por autores como Botelho (2012), Marcuschi (2001) e outros, o estudo sobre as linguagens oral e escrita voltou-se para as suas semelhanças. Botelho, por exemplo, deixa claro que, em seus estudos, não fora priorizada nenhuma das duas modalidades, uma vez que o seu objetivo não constituía determinar a relevância de uma em relação à outra, mas, sim, constatar a semelhança entre elas, e como tal semelhança se efetiva (Cf. BOTELHO, 2012, p. 17).

Já nos dias atuais, as novas pesquisas demonstram uma realidade bem diversificada sobre o assunto em questão. Existem vários estudos sobre o tema e dessa forma outras visões como a de Sene (2018) que procura investigar os desvios ortográficos em redações do Ensino Fundamental II, fazendo a descrição e a análise dos textos e levando em consideração as atitudes linguísticas dos professores.

Segundo ele, citando Marcuschi:

[...] trabalhar a oralidade, ou melhor, ensinar a modalidade oral não implica ensinar o aluno a falar, mas sim oportunizar o domínio de alguns gêneros orais para ampliar a competência comunicativa do aluno. Além do mais, o ensino dessa modalidade é capaz de dirimir as dicotomias apresentadas por Marcuschi (2000, p. 27) como “dicotomias perigosas”, tão fortemente apontadas na escola e que acabam por restringir o uso oral ao campo da informalidade e do improviso. (SENE, 2018, p. 50)

Outra pesquisa que convém ressaltarmos é a de Bortoni-Ricardo (2005). Nela, a autora aplica a técnica de análise e diagnose de erros e nos apresenta quatro categorias de erros: 1) Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; 2) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no fala de determinada localidade; 3) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; 4) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas (Cf. BORTONI-RICARDO,

2005, p. 54).

Como podemos observar, apenas a primeira categoria não tem relação direta com a oralidade, pois diz respeito às normas ortográficas previamente estabelecidas, enquanto as outras três são “decorrentes da transposição dos hábitos da fala para a escrita” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 54). A última categoria trata de fenômenos que diferenciam os falantes e os definem, estando presentes no repertório verbal de alguns estratos e ausentes na linguagem dos demais. Um exemplo desse fenômeno seria a ausência de concordância verbal, como, por exemplo, em “nóis vai”, encontrado nos textos analisados por ela.

Ainda segundo Bortoni (2006), a fala prevê a variação, enquanto a escrita não. Em outras palavras, devemos respeitar as variadas formas de expressão linguística na modalidade oral; entretanto, na modalidade escrita, a variação não está prevista quando uma língua já venceu os estágios históricos da sua codificação.

Bortoni ainda comenta o papel do professor na tarefa de corrigir os alunos na modalidade escrita e nos faz entender que, quando consideramos uma transgressão à ortografia como um erro, isso não significa que o aluno carrega consigo uma deficiência que dê ensejo a críticas ou a um tratamento preconceituoso.

Dito isso, convém nos perguntarmos qual é o papel da escola e do professor de Língua Portuguesa na construção de um ensino–aprendizagem da linguagem verbal para a formação de um aluno do Ensino Fundamental em anos finais, que, de fato, já sabe se comunicar em variadas situações de uso, da conversa de recreio no pátio da escola à produção de uma redação argumentativa.

Acreditamos que, na sua prática de sala de aula, o professor deva pôr em dúvida o conceito de “erro”; deva trazer à tona o tema do preconceito linguístico e, para que isso ocorra, ele deva levar em consideração o uso da oralidade, a linguagem falada pelos alunos, isto é, as experiências linguísticas do cotidiano que cada aluno viveu e vive até o presente ano letivo em que ele se encontra.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) recomendam o ensino da linguagem oral:

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate, etc.) e também, os gêneros da vida pública

no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista, etc.).  
(BRASIL, 1998, p. 67-8)

O texto escrito, como é defendido por muitos professores, realmente exige do aluno o domínio da norma, considerada padrão. É comum, todavia, que existam dificuldades dos discentes na assimilação desta norma, gerando “erros” de ordem gramatical e ortográfica, que são tratados como um problema a ser combatido com a memorização de regras, na maioria das vezes, sem aplicação prática, isto é, sem serem aplicadas em algum gênero textual de uso pelos alunos.

Na linguagem oral, aquilo que a sociedade e a escola vêm chamando de “erro” é conceituado pela Sociolinguística como uma variante linguística, que é uma maneira diferente de dizer o que poderia ser dito formalmente. De fato, a linguagem escrita, ainda é supervalorizada por muitos professores, que primam por convencionar e prescrever um padrão de língua que, não raro, se faz completamente abstrata e sem sentido para o aluno. É preciso que o professor saiba equilibrar essa equação e procure capacitar o seu aprendiz a fazer um bom uso da linguagem escrita, sem desmerecer a sua bagagem linguística, que é a sua linguagem oral. Em outras palavras, queremos dizer que:

[...] o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada. (SOARES, 1989, p. 17)

Segundo Soares, nossas escolas vêm mostrando-se incompetentes para a educação das camadas populares e isso vêm gerando o fracasso escolar, criando um grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas também de legitimá-las.

Em consonância com o conteúdo dessa abordagem introdutória, o presente artigo objetiva, sob a perspectiva sociointeracionista, constatar a importância da oralidade no desenvolvimento linguístico dos alunos, já que seus reflexos se constatarem nas suas produções escritas. Principalmente, no que diz respeito ao uso da referência e do processo de referência na produção textual escrita de redações argumentativas de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, os quais são o objeto deste estudo.

**2. A referência (um recurso normalmente da oralidade que merece atenção ao ser usado no texto escrito)**

Para iniciarmos a análise do nosso *corpus*, precisamos de uma contextualização para o processo de referenciação e de uma definição para o conceito de referência. Assim, Koch (2009) afirma que a Linguística Textual (LT) traz o texto como uma manifestação comunicativa humana, que leva em conta não só o tratamento linguístico (coesão), mas também os níveis de sentido e intenção (coerência e aspecto semântico).

No interior dessa perspectiva de estudos do texto, podemos inferir que ele se constrói, em dada situação de interação, em decorrência da atuação de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva, social, cultural e histórica. Desse modo, entendemos que os sentidos de um texto são negociados entre o autor e seus leitores e que não se estabelecem sem levar em conta as crenças, desejos, preferências e valores dos interlocutores.

Em algumas situações, nosso contato com o texto nos diz que ele nos é familiar e reconhecível, em outras, parece-nos um tanto quanto misterioso e inconstante. No artigo em construção, o texto são produções textuais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, estimulados anteriormente em sala de aula por um debate sobre o tema a ser desenvolvido.

Dessa interação oral, percebemos a construção de discursos que foram adaptados à linguagem escrita por cada aluno de acordo com o conhecimento linguístico que cada um deles conseguiu acumular até o momento da produção e as técnicas de produção que o professor vinha trabalhando em sala de aula.

Assim, a problemática utilizada nesta pesquisa procurou compreender e verificar de que maneira ocorre a construção de sentidos a partir do uso de expressões referenciais nas produções textuais de alunos do ano final do Ensino Fundamental. Em outras palavras, os textos que serão analisados foram elaborados com base nas experiências e saberes que os alunos possuíam, isto é, são o conjunto de conhecimentos socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos.

Dito isso, afastamos aqui qualquer hipótese de análise textual feita a partir da aplicação de regras baseadas na norma culta da língua ou iniciada pela correção de “erros” vistos pela ótica preconceituosa da Gramática Normativa da língua como a única e exclusiva razão para um professor

trabalhar. Nosso material de análise são textos de alunos que têm muito a demonstrar.

Apesar de terem sofrido prejuízo no tocante ao conhecimento das regras gramaticais, eles possuem senso crítico e poder argumentador que merecem serem levados em conta. Daí, a necessidade de o professor não procurar analisar e julgar “erros” gramaticais e/ou ortográficos, e acentos mal grafados, mas, sim, foca sua atenção e seus esforços na construção dos sentidos a partir dos processos de referenciação. Tais processos são de fundamental importância, quando se trata da construção de um texto.

Em Botelho (2012, p. 59-67), podemos perceber que a referenciação, assim como as repetições, os marcadores discursivos, a justaposição de enunciados sem qualquer marca de conexão explícita, o discurso citado e a segmentação gráfica compõem um grupo de marcas da oralidade que exercem influência sobre a prática da escrita. Depreende-se, de suas reflexões, que, em uma interação comunicativa comum entre indivíduos afins, o referente é recuperado naturalmente durante a troca de turnos de fala, inclusive pelo uso de recursos extralinguístico típicos da fala como uma troca de olhares. O autor chegou a afirmar que “há casos, inclusive, em que o conhecimento é tão compartilhado entre os participantes da interação face a face, que basta um simples riso ou um silêncio, acompanhado de uma expressão facial ou corporal” para que a interação se efetive (BOTELHO, 2012, p. 60).

Trata-se, pois, de um processo sociointeracional, que se efetiva nas práticas sociais do indivíduo normal e saudável, que naturalmente reúne conhecimento das coisas do mundo e com elas interage espontaneamente. Assim, a referenciação é, muitas vezes, construída no momento da interação entre os indivíduos naturalmente, como observam Koch e Elias:

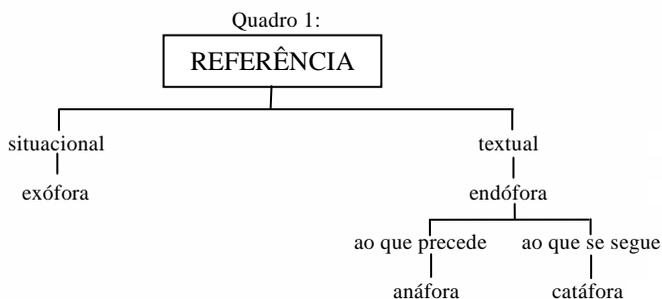
Os referentes participantes do processo de referenciação não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção do mundo, nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos. (KOCH; ELIAS, 2011, p. 134)

Segundo Koch (2002), dado um processo de produção e compreensão textual, no qual os referentes se constroem pela ativação de conhecimentos armazenados em sua memória, temos “uma oscilação entre vários movimentos, sendo um para frente e outro para trás, representáveis parcialmente pela catáfora e pela anáfora” (KOCH, 2002, p. 84-5).

Entendemos que, nesse constante processamento idas e vindas, em que os elementos textuais se constroem, se reconstroem e são retomados de acordo com os interlocutores, interessa para este estudo a referência.

A referência, como um mecanismo de coesão, pode ser pronominal ou lexical ou por meio de uma expressão. Todo e qualquer elemento da língua que, por si só, não pode ser interpretado semanticamente e que, para que se faça a sua interpretação, aponta para outro elemento endofórico ou exofórico compõe uma lista de elementos de referência. Denomina-se exofórica aquela referência, cuja remissão é feita a um ser que está fora do discurso, ou seja, um referente da situação comunicativa. Na referência endofórica, ao contrário, a remissão é feita a um referente interno, que se pode identificar no próprio discurso. E se esse elemento interno vem depois do elemento referenciador, tem-se a catáfora; se vem antes, tem-se a anáfora.

Logo, pode-se assim representar a referência, como o fez Koch (1991):



Fonte: Koch (1991, p. 20).

A referência, especificamente, faz parte do processo de organização global de um texto e, dentre esses processos, destacaremos aqueles que se dão por meio da anáfora. Resumidamente, podemos dizer que ela diz respeito ao resgate dos termos que foram previamente explicitados em um texto, resultando, assim, em um movimento de retomada de sema e formação de sentido.

As anáforas estão presentes na oralidade de forma muito natural e ocorrem com uma frequência bem maior do que imaginamos. E como esse tipo de referência ocorre em qualquer tipo de interação verbal, estão presentes também no texto escrito. Contudo os processos e os elementos

anafóricos têm certas especificidades em cada uma das modalidades da língua. E embora se possa encontrar em ambas as modalidades um mesmo tipo de elemento referencial, alguns tipos só podem ocorrer na oralidade como é o caso de um piscar de olho, por exemplo, ou outro movimento de partes do corpo; esse tipo de referência não pode ser reproduzido graficamente, a menos que se faça uma narração descritiva.

Então, podemos definir a referência na oralidade como uma marca discursiva oral que consiste em recuperar informações extralinguísticas compartilhadas pelos interlocutores. Na interação face a face, a referência pode ser feita por gestos como um olhar ou um apontar de dedo ou um riso ou outro movimento corporal qualquer. Botelho (2012) observa que

Tais elementos dêiticos, juntamente com outros artifícios para se fazer a referência desejada, aparecem nos textos escritos normalmente em forma de pronomes e advérbios anafóricos ou catafóricos, que, por ser um elemento de baixa densidade sêmica, ao substituir os nomes, deveriam manter as suas marcas, já que por si só não constituem uma referência. É exatamente por serem de baixa densidade sêmica que esses dêiticos anafóricos (que procuram recuperar um referente anteriormente citado) ou catafóricos (que procuram antecipar um referente a ser citado posteriormente) não raro provocam uma ambiguidade de sentido [...] (BOTELHO, 2012, p. 12)

O problema no uso desse recurso natural da oralidade na linguagem escrita é o fato de ele provocar a ambiguidade. É comum encontrarmos casos de ambiguidade em que os pronomes estão escritos e fazendo referência a sujeitos que não foram escritos antes como se houvesse uma “conversa escrita”, como se o interlocutor do texto escrito estivesse presente, como veremos na breve análise a seguir.

### **3. Breve análise do material coletado**

A ambiguidade semântica, segundo Gennaro (2003), é um tipo de ambiguidade sistemática que não tem sua origem nem nos itens lexicais, nem na estrutura sintática. Ela é gerada pelo fato de os pronomes poderem ter diversos antecedentes.

Convém dizermos que o essencial sobre esse tipo de ambiguidade é o fato de que ele ocorre por razão da influência da oralidade, aliada à falta de domínio da linguagem escrito por parte do aluno que tende a usar pronomes e advérbios, palavras de baixa densidade sêmica que substituem os substantivos ou outras palavras substantivadas sem as devidas

marcas de concordância, causando assim no leitor dúvida quanto à interpretação.

Isso é o que passamos a analisar nos trechos retirados dos textos escritos pelos nossos informantes, denominados, em comum acordo com eles, pelas letras iniciais de seus nomes.

Na prática, ocorre com o uso normalmente ambíguo do pronome pessoal “ele”, com o termo repetido, e outros casos similares. Nesse artigo, identifica-se essa marca, com os pronomes “essa”, “isso” e “elas” e outras palavras:

- (01) “Porquê essa pessoa que está passando por tudo isso não tem ninguém para desabafar ou porque as pessoas dizem que isso dessa pessoa mas elas não sabem que essa o que ela é frescura pessoa esta sentindo ou está passando. Portanto se você conhece alguém assim procure entender ela não zoe, escuta essa pessoa e procure ajuda-la ou procure alguém que ajude. A depressão não é brincadeira!” (L.M.)

No texto desse informante, notamos o pronome “essa” fazendo alusão a um interlocutor que não foi citado por escrito anteriormente como se o autor estivesse em uma interação face a face. O mesmo ocorre com o pronome “isso”. Tal escrita leva o leitor a se perguntar que pessoa? Isso o quê? O pronome pessoal “elas” também está sem seu referente, levando o leitor a crer que existe uma interação momentânea.

- (02) “Passar por isso é a pior coisa do mundo. Sentir um vazio enorme sem explicação. Escutar vozes dizendo que você é in suficiente e surrando no seu ouvido dizendo que você é fracassado é doloroso. Por vários motivos as pessoas pode ter essa droga dessa doença. (R.F)

No trecho, notamos o pronome “isso” fazendo alusão a uma situação que não foi escrita anteriormente. O mesmo ocorre com o pronome de tratamento “você”. Tal escrita leva o leitor a se perguntar que pessoa é essa? Levando-o a crer que ocorre uma conversa, como se o autor estivesse em uma interação face a face.

- (03) “por tanto temos que levar em conta que mesmo as brincadeiras e zoações que fazemos na hora mesmos os 2 rindo ela brincadeira podem estar sofrendo por dentro, as vezes esses são os principais motivos do suicídio.”(L.F.)

No texto do L.F., aparece escrito o pronome pessoal “ela” se referindo a algum sujeito que não foi escrito ao mesmo tempo que o pronome demonstrativo “esses” faz referência aos motivos que não foram citados anteriormente.

- (04) “eu acho que para o homem se curar da depreção depende que ela queira e alguém apoie e incentive, porque ela se sente sozinha, porque ela se sente inferior mais feia e mais desagradavel.” (R.S.)

No trecho do texto do R.S., o pronome “ela” parece referenciar o substantivo “homem”, mas falta a concordância, levando o leitor a ficar em dúvida se há algum substantivo feminino anterior .

- (05) “Depressão é um sentimento de tristeza, é perda de interesse por coisas que antes você gostaria de fazer, falta de disposição, dificuldade em tomar decisões, você tem insônia ou sono em excesso você sente que nada mais tem sentido para você, você pensa em se matar e por fim você tenta o suicídio. (S.N.)

No texto acima, S.N. escreve “você” três vezes como se estivesse em uma interação face a face. Também, pode ser tomado como a indicação de um sujeito indeterminado.

- (06) “A traição é quando você confia uma pessoa conta seus segredos suas falhas, defeitos, qualidades e essa pessoa te passa a perna, te fere como se você não valesse nada...” (A.C.)

No texto do A.C., o leitor não consegue definir de qual dos interlocutores são os segredos, as falhas, defeitos e qualidades, devido à ambiguidade causada pelo uso dos pronomes possessivos. Também, pode ser como índice de indeterminação de sujeito, o que daria ao trecho um *status* considerável, apesar da ocorrência de outros elementos considerados “falhas gramaticais”, como a falta de preposição, exigida pelo “confia”, a falta de pontuação e o uso de “te”.

- (07) Na traição e que tem muita gente que faz e eu acho des necessário e a pessoa te da valor fica só com ela muita gente hoje em dia trai a outra eu nunca fiz isso. (S.N.)

No trecho acima, quem seria “ela”? Parece referenciar um interlocutor que está conversando com o autor do texto numa interação face a face. Parece ser, também, um índice de indeterminação de sujeito.

- (08) Bom traição para todos è sem perdão e tambem sem conta que isso não e coisa de homem e nem de mulher. Isso não vem só de relacionamento e sim também de amigas falsas e traidores. (M.S.)

No fragmento acima, o autor começa o texto com uma afirmação generalizante e usa o pronome “todos” como se já tivesse citado anteriormente as pessoas envolvidas. A referência é, pois, remissa a um referente exofórico, já que não pode ser identificado no texto. No caso do primeiro “isso”, que é anafórico, o referente é uma abstração – “o ato de trair” –, que se pode resgatar de “traição”. O segundo “isso”, porém, o referente é todo o período anterior.

- (09) O homem não pode destruir a natureza, pois além dele se prejudicar, ele prejudica todos os animais que moram na natureza, tirando sua casa e a que eles precisam para sobreviver.” (G.R.)

No texto do G.R., o pronome possessivo “sua” está ambíguo, pois o leitor não consegue definir se a “casa” é tirada dos animais ou dos homens. No caso, não se consegue definir também quem são “eles”?

- (10) “Em algumas coisas que entendi Eu queria que essas pessoas tivessem o máximo de respeito com a natureza por que são Eles que prejudicam a própria natureza.” (E.N.)

No texto desse aluno, observamos o pronome anafórico “essa” sem referente anterior (ou se trata de uma referência exofórica) e o pronome pessoas “Eles” sem concordância com o seu provável referente “pessoas”, causando dúvida no leitor.

- (11) A relação é muito ruim, desmatando árvores, colocando fogo nas florestas, seus motivos, sem pensar só querendo produzir materiais e sobrar, pois eles não pagam para cortar a árvore... eles só pensam em bens materiais.” (S.N.)

No texto de S.N., o pronome possessivo “seus”, relacionado à palavra “motivos” causa no leitor uma ambiguidade. Afinal, de quem são os motivos. O mesmo ocorre com o pronome pessoas “eles”. Quem são eles?

- (12) “O homem tenta ser melhor que outros fazendo isso constroem máquinas fortes e capazes de acabar com nossa natureza.” (M.S.)

No texto acima, os pronomes “outros” e “isso”, sem referentes anteriores, leva o leitor a ter que inferir quem seriam os outros seres e o que seria o acontecimento.

- (13) “Eu não sou a favor por que ninguém merece isso, mano, porque tem gente que faz isso só prejudica os animais, pessoas etc. Isso não leva ninguém a lugar nenhum, as pessoas.” (J.L.)

No texto do J.L., o pronome “isso” repetido três vezes deixa uma lacuna na coerência textual, posto que o sema inicial do processo de referenciação não foi escrito. O primeiro e o segundo “isso” parecem remeter-nos ao “ato de traír” – tema discutido anteriormente; o último pode ter como referente toda a frase anterior.

- (14) “Não. Porque ele derruba as árvores ele desmata as florestas e sem as árvores até pras sombras e sem as árvores não temos alimento.” (R.F.)

No texto do R.F. o pronome pessoal do caso reto “ele” sem um referente nominal anterior leva o leitor a imaginar que existe uma interação face a face, já que parece fazer remissão ao “homem” (“humanidade”); o uso do verbo “temos”, na 1ª pessoa do plural, parece também fazer referência à humanidade, na qual o autor se inclui, mas também pode ser entendido com um recurso da escrita para se buscar a impessoalidade.

- (15) Eu não sou a favor do desmatamento e da caça gananciosa... os urubus tem a função de comer a carniça e o mau odor acaba, a vaca nos da leite o porco em grande quantidade você pode matar um nos da carne. (I.B.)

No texto acima, o pronome “você” pode ser um índice de indeterminação de sujeito, mas também nos remetem a uma interação face a face. O texto escrito parece ser a transcrição de uma conversa na qual os interlocutores têm bastante intimidade.

#### **4. Conclusão**

Observamos, ao longo desse estudo que a fala e a escrita, mesmo distintas em alguns aspectos ligados às condições de produção, não podem ser entendidas como dois sistemas linguísticos diferentes e dicotômicos; são modalidades semelhantes, apesar de suas particularidades. Também, não pode haver a supervalorização de uma e sobre a outra, pois ambas têm a sua importância como práticas sociais.

Na maioria dos contextos, a fala será mais utilizada do que a escrita como nos seminários e nas palestras, testemunhos, debates informais e conversas de troca de aulas, enquanto, em outros, a escrita será praticada com maior intensidade e vista como de suma importância como nas redações argumentativas escolares.

Como práticas sociais, naturalmente uma exerce influências sobre a outra nos diferentes estágios de conhecimento e desenvolvimento da língua.

No caso específico do uso inadequado de elementos de referência da oralidade dentro do processo de referenciação limitado ao estudo da anáfora no texto escrito, podemos constatar que tal marca está presente na maioria dos textos dos nossos informantes. Tal fato nos faz pensar que o aluno do 9º ano do Ensino Fundamental não compreende bem e nem distingue os processos de produção da fala e da escrita. Isso é, ainda não percebe que, por exemplo, o papel do interlocutor muda de linguagem para linguagem.

Para o professor que deseja trabalhar tal fenômeno linguístico de forma científica, sugerimos trabalhar o texto do aluno por meio da prática da retextualização. Convém levá-lo a reescrever o material produzido em sala de aula, fazendo as adequações necessárias ao contexto de uso e lançando mão de outros elementos referenciais mais utilizados na escrita como a elipse, a sinonímia, a antonímia e a pronominalização.

Convém, também, valorizar o conhecimento linguístico que os alunos reúnem em sua oralidade. Enfim, a escola e toda a sociedade precisam livrar-se de alguns mitos referentes à oralidade e à escrita, porquanto podemos constatar que, “como hipótese forte, a suposição de que as diferenças entre fala e escrita podem ser frutiferamente vistas e analisadas na perspectiva do *uso* e não do *sistema*” (MARCUSCHI, 2001, p. 43, grifo do autor).

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BARBARA, Marcos de Jesus Santa. A repetição de termos em textos argumentativos de alunos do 9º ano do ensino fundamental. *Revista Philologus*, Ano 27, n. 79 Supl., *Anais do XIII SINEFIL*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2021. p. 419-34

BENFICA, M. F. B. *Atividade de retextualização: os conhecimentos linguístico-discursivos acerca das diferenças entre o texto oral e escrito*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da UFMG, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O estatuto do erro na língua oral e na língua escrita. In: GORSKI, E.M.; COELHO, I.L. (Orgs). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: EDUFSC, 2006.

\_\_\_\_\_. *Nós chegemos na escola, e agora? – Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2005.

BOTELHO, José Mario. *Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento*. Jundiaí, Paco: 2012.

\_\_\_\_\_. A linguagem tecnologizada nos mais variados níveis de letramento de uma comunidade linguística moderna. In: IV Congresso de Letras da UERJ-São Gonçalo, 2007, São Gonçalo-RJ. *Anais do IV CLU-ERJ-SG*, Ano 4, n. 3. Rio de Janeiro-RJ: Botelho, 2007. p. 1-24 (v. Único)

\_\_\_\_\_. A natureza das modalidades oral e escrita. In: *Filologia, Linguística e Ensino*. Tomo 2, V. IX, n. 3. CiFEFiL: Rio de Janeiro, 2005a. p. 30-42

\_\_\_\_\_. *A tecnologia da fala, sob a perspectiva do letramento*. In: \_\_\_\_ (Org.). *Estudos Reunidos: Linguagem, Literatura e Gramática*. Rio de Janeiro: Botelho, 2005b. p. 11-18

\_\_\_\_\_. Entre a oralidade e a escrita: um contínuo tipológico. In: *Produção e Edição de Textos*. V. VIII, n. 7. CiFEFiL: Rio de Janeiro, 2004. p. 57-69

\_\_\_\_\_. O isomorfismo entre as modalidades da língua. In: *Discurso e Língua Falada*. CiFEFiL: Rio de Janeiro, 2003. p. 157-77

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Língua portuguesa de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série do 1<sup>o</sup> grau. Brasília: MEC/SEE, 1998. 139p.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2004,

CHAFE, Wallace; DANIELEWICZ, J. *Properties of speaking and written language*. In: HOROWITZ, R.; SAMUELS, S. J. (Eds.). *Comprehending oral and written Language*. New York: Academic Press, 1987. p. 83-113

\_\_\_\_\_; TANNEN, Deborah. *The relation between written and spoken language*. [s.i.: s.n.], American Anthropological Review Antropol. 1987. p. 383-407

\_\_\_\_\_. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D. R. *et al.* (Eds.). *Literacy, Language and Learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 105-23

GENNARO, Chierchia. *Semântica*. Trad. de Luiz Arthur Pagani, Ligia Negri e Rodolfo Ilari. Campinas: Unicamp; Londrina: UEL, 2003.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, Escrita e Poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed., 13. Reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *A coesão textual*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

\_\_\_\_\_. Oralidade e Letramento. In: \_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

ONG, W. J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*, Campinas: Papirus, 1998.

SANDES, *Gisvanda Isys de Almeida*; SENE, Marcos Garcia de. Análise de alguns traços fonológicos graduais na escrita sob a perspectiva da Sociolinguística Educacional. *Rev. EntreLínguas*, v. 6. n. 1, p. 167-82, Araraquara, jan/jun. 2020.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. de Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

SENE, Marcus Garcia de. *Os desvios ortográficos em redações do Ensino Fundamental II*: descrição, análise e atitudes linguísticas dos professores. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Programa de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP, Araraquara: UNESP, 2018. 178f.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.