

## DA FALA PARA A ESCRITA<sup>1</sup>:

### O desenvolvimento linguístico na escrita

---

Debra Myhill (Universidade de Exeter)  
d.a.myhill@exeter.ac.uk

#### RESUMO:

As pesquisas realizadas anteriormente sobre o desenvolvimento linguístico na escrita priorizavam seu desenvolvimento inicial e as interações entre fala-escrita na primeira fase de aquisição. Este estudo explorou o desenvolvimento linguístico em escreventes mais velhos, do segundo ciclo do ensino fundamental<sup>2</sup>. Este estudo com duração de dois anos contém dois objetivos: investigar as construções linguísticas na escrita de estudantes secundários e explorar o entendimento deles sobre seus próprios processos de escrita. Os dados reportados nesta pesquisa foram colhidos no primeiro ano de coleta e correspondem a duas peças de escrita: uma narrativa e uma argumentativa, escritas por alunos do 8º ano (com idades entre 12-13 anos) e do 10º ano (com idades entre 14-15 anos). Essa amostra foi dividida de acordo com a idade, o gênero e a qualidade da escrita. A análise linguística mostra que o padrão de desenvolvimento linguístico daqueles que recebem influências das características do discurso oral são mais presentes nas escritas mais fracas do que daqueles que apresentam uma boa escrita. As pesquisas cognitivas que se dedicam a investigar a tradução do pensamento ao texto precisam considerar mais explicitamente o fato de que a boa escrita requer não apenas a produção de texto, mas também a sua formatação. Além disso, é bem entendido que aprender a ser um escritor baseia-se no “conhecimento da fala”. Este estudo deixa claro que o elemento chave do aprendizado da escrita com bons resultados é, ao menos em parte, não escrever da mesma forma como se fala, ou melhor, adquirir a habilidade de transformar estruturas orais em estruturas escritas.

**Palavras-chave:** Escrita; Estrutura oral; Estrutura escrita.

#### FROM SPEECH TO WRITE: LANGUAGE DEVELOPMENT IN WRITING

#### ABSTRACT:

The previous investigations on language development in writing prioritized its initial development, the interactions between speech-writing in the first phase of acquisition. This study explored the language development in the latest years of elementary school writers. This two-year lasting study contains two aims: to investigate the language constructs in the writing of older students of the latest years of elementary school and explore their understanding about their own writing processes. The data reported in this study was collected in the first year of collection and match two pieces of writing: narrative and argumentative, written by 8<sup>th</sup> grade students (age between 12-13 years) and 10<sup>th</sup> grade (age between 14-15 years). This sample was divided according to age, gender and quality of writing. A linguistic analysis shows that the pattern of language development of those that received influences of oral discourse characteristics is more present in the weaker writing than those who have good writing. The cognitive research dedicated to investigating the translation of thought into text need more explicitly consider the fact that good writing requires not only the production of text, but also its formatting. Moreover, it is well understood that learning to be a writer is based on “knowledge of the speech”. This study makes clear that the key element of learning writing with good results is, at least in part, do not write the same way as we speak, or rather, to acquire the ability to transform oral structure into written structures.

**Key-words:** Writing; Oral structure; Writing structure.

**DOI:** 10.28998/2175-6600.2013v5n10p226

---

<sup>1</sup> Myhill, Debra. From talking to writing: linguistic development in writing. In: CONNELLY, Vicent; BARNETT, Anna L.; DOCKRELL, Julie et. al. **Teaching and Learning Writing**. Monograph Series II: Psychological Aspects of Education, n. 6, 2009. Tradução de Kariny Amorim, Bruno Jaborandy e Janayna Santos.

<sup>2</sup> Esse período corresponde à segunda fase do Ensino Fundamental no sistema educacional brasileiro.

## Introdução

A história da investigação do ensino e aprendizagem da escrita não é caracterizada por um corpo unificado e incrementado de conhecimentos empíricos, teóricos e profissionais. Ao contrário, é um conjunto multifacetado, díspare, e às vezes fragmentado, de conhecimentos sobre a escrita. Isso acontece principalmente devido aos diferentes paradigmas metodológicos empregados nas pesquisas sobre a escrita, o que pode ser explicado muito bem no *Handbook of Writing Research* (MACARTHUR; GRAHAM; FITZGERALD, 2006). Os cinco primeiros capítulos desta obra descrevem teorias e modelos da escrita que transita entre perspectivas sócio-culturais, cognitivas e psicológicas e apresentam poucas características em comum. As filiações da lista de colaboradores desse livro apontam para a natureza da educação como campo multidisciplinar de pesquisa: os colaboradores vêm de faculdades de Psicologia, Educação, Língua Inglesa, Artes e Linguística.

Num livro como este, direcionado para uma comunidade discursiva familiarizada com a tradição, nota-se que as perspectivas cognitivas são consideradas com pequeno valor em contextos educativos, que são por natureza, pertencentes ao contexto social.

Na verdade, Prior (2006, p. 54) afirma que a teoria sócio-cultural é “hoje o paradigma dominante da pesquisa sobre a escrita” e Nystrand (2006, p. 20) critica a investigação cognitiva da escrita descrevendo os “escritores como indivíduos solitários que lutam, principalmente, com os seus pensamentos”. No entanto, uma válida pedagogia educacional que abrange a escrita precisa adotar uma postura pluralista e ter como inspiração entendimentos teóricos e empíricos dos domínios sócio-culturais, psicológicos e linguísticos.

Nossa própria pesquisa, em uma tentativa de desenvolver essa integração multidisciplinar, tem sido enquadrada por aquilo que temos chamado de modelo tripartite de investigação, que olha para a escrita orientada pelos pontos de vista do escritor, do leitor e do texto. Superficialmente, cada um desses parecem estar

# Debates em Educação

localizados principalmente dentro de um paradigma (escritor = cognitivo; leitor = sócio-cultural; texto = linguística), mas, na prática, cada orientação está presente, ainda que com pesos diferentes, em todas as três perspectivas.

Ao explorar a natureza do desenvolvimento linguístico na escrita, este artigo adota uma postura orientada pelo texto, pois as perspectivas orientadas pelo leitor e pelo escritor foram relatadas em outros trabalhos (MYHILL; JONES, 2007; MYHILL, 2009).

## 1 Desenvolvimento linguístico

A análise linguística que fornece descrições adequadas do desenvolvimento da escrita ainda não tem seu potencial plenamente explorado. Há mais de 20 anos, Collins e Genter (1980, p. 53) discutiam “um novo tipo de análise linguística” que oferecia uma teoria linguística com boas estruturas de análises para sentenças, parágrafos e textos, apresentando implicações correspondentes para o ensino da escrita.

Numa via similar, Kress (1994, p. 3) criticou a linguística por ela não fornecer as “ferramentas teóricas e metodológicas para a análise da escrita e tampouco para a análise e compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da escrita”. E, no entanto, continua existindo um corpo bastante limitado de pesquisas nesta área, e o que há, raramente tem sido posto em prática em sala de aula.

Há, relativamente, poucos estudos sobre o desenvolvimento da escrita na faixa etária do ensino secundário refletindo a tendência geral acerca da aquisição de estudos do desenvolvimento da linguagem focado sobre as fases da pré-escola e do primário. Como Perera (1987, p. 12) observa “o conhecimento sobre as etapas posteriores da aquisição é pequeno em comparação à quantidade considerável de informações que foram acumuladas sobre os três primeiros anos”.

Esse estudo de Perera (1987) sobre o desenvolvimento linguístico na escrita de crianças com idades entre 8-12 anos, continua sendo o mais abrangente disponível. Ela tomou como ponto de partida o reconhecimento de que não estava claramente definida uma teoria psicolinguística da complexidade gramatical que considerasse a

## Debates em Educação

sequência das construções adquiridas pelas crianças a partir das produções dos adultos como referência da maturidade linguística. Suas análises destacam que o uso da voz passiva, da subordinação e de uma maior densidade lexical aumentam na proporção em que os escritores ficam mais velhos.

Esse estudo corrobora com os de Crowhust e Piche (1979) e Verhoeven et. al. (2002), cujos resultados destacam que a complexidade sintática se desenvolvem com a idade do escritor, e Allison, Barba e Willcocks (2002) que falam das conclusões a respeito do uso crescente da subordinação.

O comprimento das unidades sintáticas também parece aumentar com a idade, como por exemplo, o comprimento de sintagmas nominais (PERERA, 1987) e a duração da oração (HARPIN, 1986). Todos esses estudos parecem indicar que o desenvolvimento linguístico é marcado pelo aumento da frequência de uso de uma variedade de construções linguísticas.

Um dos poucos estudos que abrange toda a faixa etária do ensino primário ao secundário (HUNT, 1965) fornece evidências um pouco contraditórias. Esse estudo analisou a escrita de escritores nas 4ª, 8ª, e 12ª séries em escolas dos Estados Unidos na tentativa de determinar se haviam tendências do desenvolvimento de diferentes estruturas gramaticais. Seus dados sugerem que as estruturas analisadas “são usadas por praticamente todos os alunos da 4ª série e são utilizados com bastante frequência e com sucesso o suficiente para indicar que estes alunos conseguem comandá-los. O estudo não fornece nenhuma justificativa para algumas estruturas de ensino precoce e tardio demais” (HUNT, 1965, p. 155).

Dois outros estudos recentes também analisam escritores além da fase primária. Massey, Elliott e Johnson (2005) adotou uma metodologia um pouco diferente e, ao invés de considerar o desenvolvimento como fator cronológico, observou os índices de desenvolvimento entre os agrupamentos da capacidade, utilizando a graduação do *General Certificate of Secondary Education*<sup>3</sup> (GCSE).

---

<sup>3</sup> NT: O *General Certificate of Secondary Education* (GCSE) é uma avaliação acadêmica de um conjunto específico de disciplinas, geralmente realizada com alunos (entre 14 a 16 anos) do ensino secundário da Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte. Pode-se escolher até 12 matérias para estudar, mas em média, os estudantes escolhem 8. Algumas disciplinas são obrigatórias, como inglês e matemática, mas é possível selecionar outras entre uma série de opções, tais como música, teatro, geografia e história.

## Debates em Educação

Eles descobriram que havia mais coordenação presente nas categorias de base com um uso mais limitado de subordinação e que a extensão da palavra aumentava de acordo com a série escolar.

No entanto, uma identificação simplista de que aumenta a maturidade sintática com a idade e capacidade, apesar de útil, é uma conceituação bastante estreita do desenvolvimento linguístico. Harpin (1986, p. 169) argumenta que “um modelo simples e linear de crescimento em direção à linguística e, em particular, a maturidade sintática é claramente insuficiente”. Essa posição, adota uma visão unidimensional da linguagem e do texto, estando menos preocupada com a construção de significados e relações com o leitor-escriptor.

Allison et. al. (2002) advertiram contra as abordagens do ensino de fórmulas ou de avaliação dando uma guinada rumo a uma mera identificação da presença ou ausência de características sintáticas. Ao invés disso, eles alertam que a presença das construções linguísticas “precisam ser definidas com o sentido de autenticidade num fragmento de escrita, como uma criança que tece seu caminho, visando melhor compreender o vocabulário e a gramática para atender sua necessidade de comunicação num determinado momento” (ALLISON et. al., 2002, p. 109).

Da mesma forma, no contexto da escrita de alunos do *college*, onde Allinson havia mostrado que a sentença aumenta de acordo com o avanço da maturidade, Haswell (2000) nos lembra que não é o comprimento da sentença, por si só que é significativo, mas o que atinge em um determinado período, para “atender as intenções retóricas específicas, optando pela intenção sintática, e as escolhas de tons destacados que geram o registro da ênfase retórica e o aumento da legibilidade das unidades de pensamento de uma determinada complexidade lógica” (HASWELL, 2000, p. 338).

## 2 Ausência de investigação psicológica sobre a produção de linguagem

Se o desenvolvimento linguístico refere-se ao aumento da maturidade e sofisticação no gerenciamento da produção de palavras, frases e textos, então é importante compreender o processo da passagem de uma ideia na cabeça até as palavras chegarem numa página.

A maioria dos modelos de produção da linguagem investiga a produção da fala, ao invés da produção escrita e considera o processo pelo qual um falante converte o pensamento em expressão falada (Badecker; Kuminiack, 2007; Bock; Levelt, 1994; e o modelo de Bock e Levelt, 1944) de produção de fala aplicado à escrita (ALARMARGOT; CHANQUOY, 2001, p. 13), como um mecanismo para explicar a produção da linguagem no texto. Hartsuiker e Westenberg (2000) e Cleland e Pickering (2006, p. 194) têm argumentado, por meio da análise sintática *priming*<sup>4</sup>, a favor de um “modelo de produção de linguagem em que a informação sintática é compartilhada entre fala e escrita”.

No geral, os modelos de produção da linguagem defendem tanto um processo de três fases, composta de concepção, formulação e articulação (STALLINGS; MACDONALD; O’SEAGHDA, 1998, p. 394), quanto um modelo de duas fases, compreendendo conceituação e a formulação (CLELAND; PICKERING, 2006, p. 186).

A fase de formulação, dá-se quando a ideia é moldada em palavras e frases. Esta tem sido sub-dividida em etapas de processamento funcional: no instante em que os principais itens lexicais são recuperados da memória; e na etapa do processamento de posicionamento, em que as estruturas sintáticas são moldadas.

Nos modelos cognitivos do processo de escrita essa é a fase da tradução (ALARMARGOT; CHANQUOY, 2001; HAYES; FLOWER, 1980). A tradução é amplamente concebida como um processo que faz a ponte entre a concepção inicial de um pensamento ou mensagem e a sua eventual produção de texto organizada sintaticamente. Ela envolve tanto a organização de sentenças em parágrafos como em texto. Collins e Gentner (1980, p. 67) veem isso como a imposição de ordem linguística

---

<sup>4</sup> NT: *Syntactic priming* é a facilitação do processamento que ocorre quando uma sentença tem uma forma sintática semelhante àquela da sentença anterior.

## Debates em Educação

sobre as ideias, um processo de cima para baixo em que “a ideia deveria ser ampliada para baixo em parágrafos, frases, palavras e letras”.

Numa via similar, Negro e Chanquoy (2005, p. 106) afirmam que durante a tradução “as ideias coletadas durante o planejamento devem ser formuladas em palavras e estas palavras devem ser ordenadas em frases gramaticalmente e sintaticamente corretas para formar um texto coeso”.

No entanto, é limitada a investigação empírica sobre o que ocorre durante a fase de tradução – o modelo de Hayes e Flower (1980) tem um item chamado “tradução”, mas não há sub-processos identificados.

Dois relatos recentes do processo de tradução forneceram uma explicação mais detalhada dos sub-processos, e estes foram representados na Tabela 1.

**Tabela 1: Sínteses teóricas sobre o processo de tradução**

<p>Quatro etapas para o processo de tradução</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboração (recuperando a ideia do plano)</li> <li>• Linearização (primeira transformação da ideia em uma estrutura sintático-semântica, uma mensagem pré-verbal)</li> <li>• Formulação (moldar a mensagem pré-verbal em palavras)</li> <li>• Execução (planejamento e execução gráfica do produto linguístico)</li> </ul> <p style="text-align: right;">Alamargot e Chanquoy (2001, p.65)</p>	<p>Três operações para assegurar uma boa tradução</p> <p>(a) A seleção no léxico mental de palavras adequadas para formular ideias;</p> <p>(b) A geração de sentenças</p> <p>(c) A elaboração de coerência e coesão textuais utilizando dispositivos adequados para a linguística.</p> <p style="text-align: right;">Negro e Chanquoy (2005, p.106).</p>
--	--

**Fonte:** Dados da autora.

Mas, “o estudo de como os falantes transformam mensagens em enunciações” (BOCK, 1955, p. 181) não estabelece um paralelo totalmente satisfatório de como os escritores transformam as mensagens em textos escritos: a demanda de recursos cognitivos para escrever é superior à fala.

Escritores imaturos precisam lidar com as demandas de transcrição e, mesmo quando esses processos se tornam automatizados, a escrita exige uma elaboração mais sofisticada da linguagem para satisfazer as necessidades de um leitor ausente em

## Debates em Educação

contraste com o *feedback* instantâneo fornecido por um parceiro de conversa. Também não é evidente que “o mesmo conjunto de frases pareçam ser aceitáveis na linguagem escrita ou falada”, como Cleland e Pickering (2006, p. 185) afirmam, sobretudo considerando o que sabemos da pesquisa linguística sobre as diferenças linguísticas entre a fala e a escrita, incluindo as diferenças sintáticas.

Alamargot e Chanquoy (2001, p. 76) reconhecem que os “modelos de escrita ainda não explicam a formulação de frases numa mensagem pré-verbal” e Cleland e Pickering (2006, p. 186) observam que a pesquisa limitada sobre a produção de sentenças se concentra principalmente na “composição, planejamento e revisão” ou no papel da memória de trabalho. Esta desatenção na produção da frase escrita pode ser porque ela não é percebida como cognitivamente complexa: Negro e Chanquoy (2005, p. 106) postulam que a fase de formulação da escrita é mais fácil de automatizar, pois envolve “principalmente a aplicação de regras fixas”.

Esse entendimento da produção de frases simplifica o processo de escrita num processo de conversão linguística do pensamento pré-verbal para a escrita sintaticamente correta; a própria palavra “traduzir” implica uma trajetória linear de um modo para outro, em que, uma vez realizada, está completa.

Se frases sintaticamente corretas fossem o ponto final desse processo, então essa maneira de pensar poderia ser suficiente, mas escrever com sucesso é um ato transformador. É regido não apenas pelo conteúdo da mensagem comunicativa, mas pela natureza do relacionamento com o leitor-alvo e o desafio de criar um texto que não seja simplesmente uma fala escrita.

É importante reconhecer que a escrita é “uma prática social e material em que o sentido é transmitido ativamente, ao invés de passivamente ou facilmente produzidos” (MICCICHE, 2004, p. 719).

### 3 Papel da fala na escrita

Embora as investigações sobre o desenvolvimento linguístico da escrita a partir da Psicologia Cognitiva possam ser limitadas, a relação entre fala e escrita tem sido amplamente explorados.



## Debates em Educação

Embora a fala e a escrita sejam, na realidade, uma continuidade, de alguns gêneros falados, como um discurso formal, muito parecido com a escrita, e alguns gêneros escritos, como mensagens de texto, ou mensagens de e-mail, estando muito próximos à fala, as distinções linguísticas entre a fala informal e a escrita formal (em cada extremidade do contínuo fala-escrita) são bem compreendidas.

O escrito é lexicalmente mais denso e integrado do que a fala (CZERNIEWSKA, 1992; PERERA, 1987), e isso é obtido geralmente através do uso das construções limitadas das orações subordinadas, orações verbais subordinadas, reticências, nominalização, subordinação do particípio e adjetivos atributivos. Além disso, essas construções são usadas frequentemente por mais tempo, são mais complexas (CHAFE, 1982; DRIEMAN, 1962) e fazem um maior uso da voz passiva (O'DONNELL, 1974; PERERA, 1984).

A coordenação, por outro lado, é um padrão de fala (CZERNIEWSKA, 1992; KRESS, 1994), que reflete no maior uso da repetição e do encadeamento da fala. Em contraste com a união de orações na escrita, os processos de subordinação hierárquica dão uma textura mais integrada à linguagem (PERERA, 1987, p. 183).

Para o escritor em desenvolvimento, aprender a escrever é, em parte, a aprendizagem de que a escrita não é um discurso escrito: ela é moldada e construída de forma diferente e é regida por diversas convenções gramaticais e sociais.

Uma frase escrita não é o mesmo que um discurso falado: os dois textos abaixo (*English and Media Center*, 1984, p. 34) ilustram claramente a forma como um escritor remodela sua forma de contar uma história utilizando o meio escrito (ver a tabela 2).

**Tabela 2:** Contraste entre versões faladas e escritas de um evento narrativo

Versão falada	Versão escrita
Hum...bem isso aconteceu quando eu era criança – bem... er muito jovem... oito ou nove anos eu acho... e eu tinha acabado de ganhar esta nova bicicleta. Todos nós, quer dizer, todas as crianças na escola... tinham bicicletas porque, hum era calmo onde nós morávamos – era uma cidade pequena... sem muitos carros, er... trânsito. Muitas crianças iam de bicicleta para a escola. Enfim este dia eu estava saindo da escola – eu estava um pouco atrasada porque eu tinha que ver esta professora – ela estava sempre me	Finalmente minha nova bicicleta havia chegado, e eu estava andando para a escola com todos os meus amigos. Todos os dias nas aulas eu pensava na bicicleta e me imaginava andando, com ela, fora dos portões da escola, e acenando para os pobres infelizes que tinha que ir para casa a pé. O dia parecia não ter fim, e em seguida, assim que o sinal tocou a Senhora Fitzgerald disse: “Rosa eu gostaria de vê-la antes de você sair”. Fiquei furiosa, mas não havia nada que eu pudesse fazer: eu tinha que ficar por último.

---

prendendo – e o *playground* estava praticamente vazio, apenas esses garotos estavam perto do barracão das bicicletas.

---

**Fonte:** Dados da autora.

Essas diferenças linguísticas entre os discursos falados e escritos representam mais do que um entendimento para compreender as demandas das convenções do texto e as necessidades de um leitor ausente. Cristal (1995, p. 291) chama atenção para alguns desses importantes contrastes. A fala é determinada e dinâmica, uma vez proferida não pode ser “relida” ou corrigida; enquanto que a escrita é vinculada e estática, podendo ser relida e revista. Por isso, um planejamento antecipado e complexo é menos usual na fala do que na escrita. A fala informal, em particular, sempre é espontânea e não planejada.

A maioria dos diálogos falados são realizados face a face, e assim, falante e ouvinte podem utilizar a expressão facial, modulação e gestos como apoio de significação, enquanto as distâncias entre o escritor e o leitor elimina a possibilidade de retorno imediato. A escrita não pode invocar o contexto para a criação ou o esclarecimento do significado e, por isso, o escritor precisa antecipar a resposta do leitor.

Wells e Chang (1986, p. 123) observaram que os jovens escritores enfrentam dificuldades para fazer a transferência da fala para a escrita: a falta de *feedback* de um parceiro conversacional coloca “a responsabilidade maior para manter o fluxo e a conexão do texto” sobre o escritor. Eles, portanto, necessitam dominar a construção gramatical das frases escritas e a habilidade de imaginar como o leitor pode ler seu texto. Atingir o domínio da sentença como uma “unidade do discurso” parece acontecer mais cedo do que o desenvolvimento da consciência do leitor.

Loban (1976) considera que a escrita e a linguagem oral desenvolvem-se em paralelo. Em seus estudos, encontrou um padrão de construção linguística na fala, mas não encontrou esse padrão na escrita, até cerca de um ano depois da pesquisa.

Perera (1986), em seu estudo sobre o desenvolvimento da fala e da escrita, mostra que as crianças as diferenciam mais claramente, pois “por um lado, quando ficam mais velhas usam em seus escritos construções gramaticais mais avançadas do

## Debates em Educação

que aquelas que utilizam na fala; por outro lado, elas usam em seus discursos uma proporção crescente de construções especificamente orais” (PERERA, 1986, p. 91).

Haviam poucas construções orais na escrita de crianças com oito anos de idade; e Perera (1986, p. 96) argumenta que isso indica que “as crianças diferenciam a escrita da língua falada, e não simplesmente escrevem o que dizem”.

No entanto, essa ausência de transferência de formas da fala em formas da escrita não é universalmente reconhecida. Pea e Kurland (1987, p. 293) afirmam que os jovens escritores adotam um processo linear da escrita, o que eles chamam de “despejo da memória”, que representa “uma tradução literal das convenções do discurso oral na linguagem escrita”.

O estudo de Massey *et. al.* (2005), sobre a escrita em exames, detectaram um aumento tanto em formas não-padrão, quanto na linguagem informal e coloquial. Eles observam que “cada vez mais a escrita parece seguir formas que teriam sido confinadas na fala em 1980. Às vezes, isso parece adequado, mas muitas vezes se parece mais com um julgamento pobre, ou simplesmente uma falha para perceber a distinção” (MASSEY *et. al.*, 2005, p. 64).

Fazer escolhas linguísticas e formar frases e textos para satisfazer as necessidades de um leitor implícito é mais desafiador. Flower (1979) argumenta que os principiantes escrevem em “prosa baseada no escritor” e especialistas escrevem em prosa baseada no leitor, espelhando-se na descrição de Perera do desenvolvimento da escrita de escrever para si para depois escrever para o outro. Kroll (1978) chama isso de “egocentrismo cognitivo”, porque nessa fase os escritores têm um senso pouco desenvolvido “do outro leitor”.

A distinção feita por Bereiter e Scardamalia (1987) entre as fases do *knowledge-telling* e do *knowledge-transforming*, são familiares à maioria dos leitores, mas isso também corresponde ao desenvolvimento de “escrever o que está na cabeça”, mais ou menos como ocorre, no pensar sobre “como o que se escreve pode soar para outro leitor”.

O elo entre a fala e a escrita é reiterado na afirmação de que as crianças, no geral, estão mais seguras com a narrativa escrita, visto que ela é relativamente mais

# Debates em Educação

próxima do discurso oral. E pelo inverso, no discurso oral, como nos ensaios de opinião (BEREITER; SCARDAMALIA, 1982, p. 10), que são mais uma forma de escrita “formal”.

## 4 Metodologia

Os dados apresentados neste capítulo foram retirados de um estudo de dois anos, realizado na Inglaterra e financiado pelo *Economic and Social Research Council*, investigando tanto as construções linguísticas na escrita dos jovens, como a compreensão dos seus próprios processos de escrita.

No primeiro ano, uma amostra de escrita foi coletada compreendendo duas partes – uma narrativa e outra argumentativa – extraída de alunos no 8º ano (idades entre 12-13 anos) e no 10º ano (idades entre 14-15 anos).

A escrita foi coletada de acordo com as condições naturais de uma sala de aula, conduzida por uma professora da classe, cuja escrita era o foco do ensino. A narrativa foi de caráter pessoal, escrita a partir de uma experiência, enquanto que a amostra argumentativa foi escrita considerando a expressão de um ponto de vista.

A amostra argumentativa apresentou mais diversidade no estilo do que as narrativas, incluindo cartas de reclamação, dissertações argumentativas formais e folhetos apresentando um argumento. Esses diferentes tipos de argumentações têm características de diferentes gêneros e futuras pesquisas nesta área poderiam investigar mais de perto como a escrita das crianças variam entre os gêneros.

A amostra foi também estratificada de acordo com a qualidade da escrita, utilizando sistemas de avaliação nacional: Currículo Nacional nos níveis de 8º ano (idades entre 12-13 anos) e os graus do *GCSE* no 10º ano (idades entre 14-15 anos). Essas notas foram dadas pela professora da classe, e cada classe foi controlada e verificada pelo coordenador deste projeto.

A amostra foi composta por 718 peças completas de escritas, estratificadas por idade, gênero e qualidade de escrita.

**Tabela 3:** Resumo da amostragem do projeto

	BOM		MÉDIO		FRACO		Total 8 anos	Total 10 anos	Total
	8 an os	10 anos	8 anos	10 anos	8 anos	10 anos			
Narrativa									
Meninos	30	30	30	30	30	30	90	90	180
Meninas	30	30	30	30	30	30	90	90	180
Total Narrativa		120		120		120	180	180	360
Argumentativa									
Meninos	30	30	30	30	28	30	88	90	178
Meninas	30	30	30	30	30	30	90	90	180
Total argumentativa		120		120		118	178	180	358
Total meninos		120		120		118	180	180	358
Total meninas		120		120		120	180	180	360
Total		240		240		238	358	360	718

**Fonte:** Dados da autora.

A escrita foi analisada, considerando os níveis da frase e do texto, usando proposadamente a construção de quadros de codificação e uma folha de análise qualitativa. A última exemplificação de padrões quantitativos foi estabelecida através da análise estatística.

Detalhes mais completos da metodologia e dos quadros de codificação podem ser encontrados no site do projeto «[www.people.ex.ac.uk/damyhill/patternsandprocesses.htm](http://www.people.ex.ac.uk/damyhill/patternsandprocesses.htm)» e em Myhill (2008) e Jones & Myhill (2007).

## 5 Achados

Essa análise tomará como base os dados estatísticos e qualitativos para explorar o discurso, a interface da escrita e para ilustrar que o aspecto-chave do desenvolvimento linguístico é aprender como formar frases e fazer escolhas linguísticas que não embarquem diretamente com os padrões de influências orais.

Ao invés disso, as construções linguísticas dos escritores mais experientes mostram maior compreensão das necessidades do leitor e as convenções do gênero textual e maior confiança na manipulação de textos para criar um estilo “de escrita”, ao invés de um estilo oral.

## 5.1 Escolhas lexicais

No nível mais elementar do texto, a escolha vocabular da palavra, revela diferentes fases de desenvolvimento. A análise estatística da extensão da palavra – tomada como representante da sofisticação da escolha lexical – indica que essa extensão aumentou com a qualidade da escrita, como mostra a tabela.

**Tabela 4:** Diferenças na extensão da palavra pela qualidade da escrita.

Número de caracteres por palavra	Média	Significância Estatística
Bom	4.3	.00*
Médio	4.1	
Fraco	4.0	

**Fonte:** Dados da autora.

Os dados qualitativos ilustram como a extensão da palavra refere-se à qualidade do texto. No geral, refletem as escolhas do vocabulário retirado de um repertório amplo, mostrando escritores que usam sinônimos de vocabulário mais frequentemente utilizados na fala.

A tabela abaixo ilustra que as palavras retiradas da menor qualidade da escrita são mais típicas do vocabulário falado, enquanto os sinônimos encontrados em escritas de qualidade maior refletem uma maior capacidade literária lexical.

**Tabela 5:** Contrastes nas escolhas de vocabulário na qualidade da escrita.

Fraco	Bom
Porção / muito	Maioria
Material	Substâncias
Lugar	Ambiente
Desistir	Sacrifício
Histórias	Narrativas
Contra	Oposição
Dizendo	Propondo
Nariz	Narinas
Fez-se	Imaginário
Ruim	Negativo

**Fonte:** Dados da autora.

## Debates em Educação

As escolhas dos verbos também demonstraram maior sofisticação lexical na escrita de qualidade. Nas amostras da argumentação da escrita, os participantes fizeram maior uso de 'eu acho' para expressar uma opinião pessoal nas escritas de menor qualidade, ao passo que a escrita mais segura ofereceu uma série de verbos para desempenhar a mesma função: por exemplo, *eu entendo*, *eu acredito*, *eu poderia sugerir*. Às vezes, isso não envolve apenas a substituição de um verbo diferente, mas uma reconstrução de uma sentença de efeito retórico, como no fragmento onde o escritor afirma seu ponto de vista, informando ao leitor que "eu lhes digo agora o que seria".

Outro padrão de uso foi a maior prevalência de verbos frasais em escritas de menor qualidade, novamente uma reflexão do típico uso oral. Exemplo destes incluem: *imagine*; *cochilando*; *desista*; e *bater em torno de*.

### 5.2 Expansão da sentença

A soma teórica das diferenças entre a fala e a escrita, discutidas anteriormente, ressalta uma densidade lexical maior na escrita, estabelecida através da presença de sentenças participiais não-finitas; mais expansão através de construções como sintagmas adverbiais; e, mais adjetivos atributivos.

Nosso estudo sugere que esta é uma diferença que deve ser adquirida e que é um dos marcos do desenvolvimento linguístico. A frequência do uso do verbo finito diminuiu com a escrita de qualidade: em outras palavras, a escrita com mais qualidade e mais completa, elaborada no âmbito da sentença, se dá através de construções que não seja com o verbo finito. Um elemento desta expansão é a utilização da oração de formas verbais participiais não finitas no presente, que aumentou com a realização da escrita.

De fato, 42% de toda a escrita considerada fraca não faz uso de quaisquer orações no participípio do presente. Estes dados são ilustrados na tabela abaixo:

# Debates em Educação

**Tabela 6:** Diferenças na freqüência de verbo infinito na qualidade da escrita.

Por 100 palavras	Significado	Valor médio estatístico adotado
Números de verbos infinitivos		
Bom	12.15	.000*
Médio	12.90	
Fraco	14.18	
Número de orações no particípio não-finito do presente		
Bom	1.7	.001*
Médio	1.4	
Fraco	1.1	

**Fonte:** Dados da autora.

Esses padrões diferentes são exemplificados claramente nos extratos abaixo.

A criança gritou por comida. A expressão tensa de sua mãe era semelhante à de uma garçõete, que estava servindo um homem com um casaco de camurça marrom. Seu rosto estava escondido. Duas crianças, pálidas e bocejando, estavam vendo, ansiosamente e esperançosamente, uma máquina de doces próxima.

Minha mãe correu para abrir o carro e subiu nele, todo o tempo protegendo-se com seu braço da chuva que estava chicoteando em cima dela. Fechei a porta da frente da nossa casa e coloquei meu capuz. Eu também corri para o carro, **tentando** manter minha capa **soprada** pelo vento e **submetendo**-me aos golpes da chuva caindo do céu.

O primeiro extrato, como os verbos finitos sublinhados, expande os sintagmas nominais para fornecer detalhes explicativos para o leitor. Em parte, isso é verificado através do uso de adjetivos (uma “expressão tensa”; “crianças, pálidas e bocejando”), mas também através de frase preposicional para expandir o substantivo principal (“um homem *em um casaco de camurça marrom*”).

O escritor também utiliza advérbios para fornecer detalhes adicionais (“vendo, ansiosamente e esperançosamente, uma máquina de doces próxima”). Esta é essencialmente uma parte descritiva em uma narrativa, enquanto a segunda parte está preocupada com a ação narrativa. Aqui, o uso de orações de particípio no presente, intensifica a ação, criando um sentido não só do que está acontecendo, mas também de como se sente: os participantes da narrativa são apresentados como vítimas do tempo, a necessidade de encontrar abrigo e evitar ser castigado pela chuva.

Em ambas as peças, a densidade lexical é estendida por essas construções, e ao leitor são oferecidos eventos de narração mais detalhados e diversificados.



# Debates em Educação

Em contraste, o terceiro extrato abaixo é menos seguro em sua narração.

É quando alguém pega pessoas e pergunta à pessoa que foi capturada se ela quer um beijo, abraço ou um machucado. O apito de fim-de-jogo foi, em seguida, soprado e Hanna e seus amigos tiveram que ir para as aulas, esta foi a parte da escola, que ela não gostou.

Há nove verbos finitos neste extrato, indicando que pequeno detalhe ou expansão está prevista no restante da frase.

Não existem orações de particípio no presente, apenas um adjetivo (*fim-de-jogo*) e um advérbio (*então*), mas há um grande número de palavras não-lexicais (*e, quando, a, um, para, de*, etc). Além disso, a construção de “É quando...” é mais típica na fala do que na escrita.

O estudo também investigou o uso de sentenças não finitas do particípio no passado e as sentenças no infinitivo, mas não foi encontrada nenhuma diferença estatisticamente significativa na amostra.

Futuras pesquisas poderiam ser úteis, explorando isso em mais detalhes para verificar se os escritores adultos utilizam mais dessas construções, ou mesmo se a diferença predominante entre a fala e a escrita é, de fato, a sentença de particípio no presente.

### 5.3 Co-ordenação

Outra distinção entre fala e escrita observada nos relatos teóricos, descritos anteriormente, foi a maior utilização da co-ordenação na fala. Mais uma vez, nosso estudo indica que a trajetória do desenvolvimento linguístico espelha esta distinção fala-escrita – quanto melhor a escrita, menor a dependência da co-ordenação, como mostra a tabela abaixo.

**Tabela 7:** Diferenças na oração de frequência coordenada na qualidade da escrita.

Por 100 palavras	Significado	Valor médio estatístico
Número de orações coordenadas		
Bom	2.25	.000*
Médio	2.71	
Fraco	3.18	

**Fonte:** Dados da autora.

## Debates em Educação

O extrato baixo ilustra essa tendência: a ação narrativa é encadeada através de uma série de orações unidas por “e” ou “então”, que reflete as características prosódicas de uma recontagem oral, dominada pela cronologia e sucessão de eventos.

Nós estávamos jogando *tracker*<sup>5</sup> e decidimos ir ao campo ao lado da floresta, então nós nos abaixamos sob a cerca de arame farpado afiado e fomos para o campo. Havia uma manada de vacas, então nós as perseguimos para fora do campo cutucando suas nádegas com varas. Elas correram para depois de uma casa no campo. Momentos depois, um fazendeiro saiu da casinha e perseguiu-nos, então nós entramos na floresta por alguns minutos e depois voltamos ao campo e deitamos lá por 5 minutos.

É interessante notar que, embora, esta parte da escrita seja tão fortemente coordenada, há outros sinais de maturidade em desenvolvimento. Há uma oração de participio no presente (*cutucando suas nádegas com as varas*), que desenvolve com sucesso o ato de espantar as vacas, e o uso de ‘momentos depois’ para iniciar uma sentença de uma escolha de escrita mais “formal” do que seria a escrita de ‘depois’, comum na linguagem oral.

### 5.4 Subordinação e integração

Se a co-ordenação é uma característica típica da fala, a subordinação e as orações embutidas são típicas da escrita. Um aumento no uso de subordinação foi identificado como uma característica do desenvolvimento linguístico no ensino fundamental de escritores experientes por Perera (1984), Harpin (1986), e Allison et al. (2002).

Seria razoável esperar, portanto, que, em escritores mais velhos na fase secundária, esse padrão fosse replicado. No entanto, nosso estudo mostra claramente que este não é o caso. De fato, a subordinação é utilizada com maior frequência nas escritas com menor grau de qualidade (ver Tabela 8 abaixo).

---

<sup>5</sup> NT: *software* que cria sons digitais através de um sistema organizado de notas, separadas por diversos canais de áudio.

# Debates em Educação

**Tabela 8:** Diferenças na frequência de subordinação finita na qualidade da escrita.

Por 100 palavras	Significado	Valor médio estatístico
Número finito de orações subordinadas		
Bom	3.99	.022*
Médio	4.25	
Fraco	4.53	

**Fonte:** Dados da autora.

A razão para isso, no entanto, relaciona-se fortemente com o desenvolvimento linguístico e com a relação entre a fala e a escrita. A maior proporção de subordinação em escritas menos elaboradas pode ser explicada de duas maneiras. Em primeiro lugar, essas escritas apresentam muitos exemplos de frases longas que, embora contivessem subordinações, estavam mal geridas. Em segundo lugar, as escritas mais elaboradas fizeram maior uso de frases simples, sem subordinação ou coordenação. O uso de frases simples altera o ritmo e cria ênfase no texto.

Esses padrões são exemplificados nos três extratos abaixo.

Eu passei no meio dos turistas espalhados calmamente absorvendo ao seu redor as colunas de mármore esculpidas e pinturas de querubins, presépios e padrões brilhantes que cobriam o teto. O único ruído era o zumbido de conversa tranquila e do arrastar dos pés. Luzes coloridas brilharam das janelas de vitral. Eu estava entediado.

Nós sentimos, e estou certo de que muitos outros estudantes de todo o país concordarão, que estamos muito mais revigorados e prontos para trabalhar em uma manhã de segunda-feira, do que no final de semana, quando estamos inquietos e não temos mais energia.

Mais tarde, tive um compromisso no hospital e tive os pontos retirados. Eu estava sem sorte o suficiente para ter sofrido outro acidente, onde eu também bati minha cabeça. Isso aconteceu na escola quando brincava com alguns dos meus companheiros no poço de areia. Eu tinha inventado um jogo onde tivemos que saltar para um banco e depois na caixa de areia.

No primeiro extrato, na escrita de um escritor hábil, uma sentença longa e com subordinação é seguida por três frases simples, que oferecem um aprofundamento na cena final e uma declaração enfática do ponto de vista do narrador.

O segundo extrato, também de um escritor hábil, ilustra como a subordinação é gerida de forma eficaz em uma frase longa, incluindo o uso de uma sentença encaixada.

## Debates em Educação

O último extrato, no entanto, realizado por um escritor menos hábil, apresenta quatro sentenças de tamanho similar, sem sentenças simples e tanto sentenças coordenadas e subordinadas são de simples comunicação de eventos narrativos, não sendo linguisticamente formadas para qualquer efeito de sentido ou ênfase.

A ligação entre o desenvolvimento linguístico e uma crescente capacidade de discriminação entre as formas orais e escritas também podem ser evidentes no padrão de utilização dos subordinadores. Houve uma tendência consistente em ambos os grupos etários estudados em que alguns subordinadores são mais prevalentes na escrita menos hábil do que na escrita mais hábil: *onde, quando, porque, e se* foram mais frequentes em escritas de menor qualidade; *enquanto, se, ao mesmo tempo, era* mais prováveis de acontecer em escritas melhores.

Provavelmente, isso reflete as diferenças de fala-escrita, com os escritores mais fracos fazendo maior uso dos subordinadores mais comuns na fala. Esta hipótese é reforçada pelo padrão de uso de 'gostar' como subordinador, que não era evidente em tudo na boa escrita, mas um padrão distinto da escrita fraca. Muitos linguistas encarariam isso como um uso não-padrão, substituindo o padrão de "como se" ou "como" e isso seria um reflexo do uso oral do "como" no discurso informal. Exemplos típicos desse uso do "como", incluído:

- Eu podia sentir o cheiro doce de lavanda, como se eu estivesse em um jardim de ervas;
- Eu o abri com um barulho ensurdecedor, fechando-o atrás de mim com um insuportável barulho de estilhaçar orelhas, que ecoou através da igreja como se alguém estivesse gritando;
- Foi tão bom e me senti tão suave como uma cobra escorregadia, e o que mais gostei sobre isso, então como qualquer outra pessoa faria, eu percebi que eu deveria ir e montá-lo;
- Parecia que ele tinha parado de tentar tirá-lo e tinha ido embora;
- Parecia que estávamos viajando para sempre.

## 5.5 Variação temática

Um aspecto do desenvolvimento que Flower (1979) chamou de “prosa baseada no leitor” é ser capaz de alterar a ênfase em sentenças para orientar a interpretação do leitor deles.

No diálogo falado, o falante influencia a recepção do ouvinte através de recursos como a entonação, ritmo, tom, estresse e pelos acompanhamentos comunicativos não-verbais, mas ao escrever, essas influências devem ser realizadas de maneiras diferentes. Da mesma forma, o significado previsto nos recursos dos paralinguísticos significa que “a falta de variedade nos padrões de frase não é necessariamente evidente na linguagem oral” (PEREIRA, 1984, p. 187).

Por outro lado, a falta de variedade de estrutura de sentença na escrita, pode levar a um ritmo monótono linear e posicionamento limitado para o leitor entender dicas de significado. Portanto, a variação temática, alterando o que vem no início de uma frase, é particularmente significativa na marcação do desenvolvimento linguístico do discurso para a forma escrita: “o que o escritor coloca primeiro irá influenciar a interpretação de todo o resto que se segue” (BROWN; YULE, 1983, p. 133).

Em inglês, o assunto é dominante na primeira posição em enunciados falados, principalmente porque o ouvinte precisa ouvir desde o início o tópico da sentença; na escrita, a inversão, ou interrupções desse padrão são menos problemáticas porque os leitores tendem a ler pequenos blocos de texto em vez de palavras isoladas e porque sentenças pode ser relidas.

As possibilidades linguísticas para criar variações temáticas incluem o uso de advérbios ou expressões adverbiais, sentenças não-finitas e inversões sujeito-verbo.

Os dados indicam claramente que a escrita mais fraca é mais dependente do padrão oral do assunto dominante na posição temática (ver a tabela abaixo).

**Tabela 9:** Diferenças nas aberturas de assunto na qualidade da escrita

Por 100 palavras	Significado	Valor médio estatístico
Número de sentenças com abertura de assunto		
Bom	4.17	.010*
Médio	4.36	
Fraco	4.74	

**Fonte:** Dados da autora.

## Debates em Educação

No entanto, os dados também revelam que é aprendido ou adquirido em primeiro lugar, nesta fase do desenvolvimento da escrita, o uso das expressões adverbiais para alterar o assunto dominante.

A tabela abaixo mostra que as melhores produções escritas do 8º ano apresentaram maior uso de expressões adverbiais do que nos outras, mas no 10º ano esse padrão se alterou para escrita média.

**Tabela 10:** Diferenças nas aberturas adverbiais por grupo de anos e qualidade de escrita.

Por 100 palavras	Significado	Valor médio estatístico
Frase adverbial de abertura: 8 anos		
Bom	1.25	.010*
Médio	1.05	
Fraco	0.86	
Frase adverbial de abertura: 10 anos		
Bom	0.95	.434
Médio	1.22	
Fraco	0.97	
Frase adverbial de abertura: amostra total		
Bom	1.12	.085
Médio	1.17	
Fraco	0.92	

**Fonte:** Dados da autora.

No 10º ano, a escrita de maior qualidade, traz orações não-finitas (\*p-040), e inversões sujeito-verbo (p = 021 \*) para atingir a variação temática. Os poucos exemplos de apresentação na amostra tinham mais probabilidade de ocorrer na boa escrita. Assim, as maiores qualidades da escrita em nosso estudo demonstraram não só uma maior variação temática, mas também uma maior variedade nas construções linguísticas usadas para criar variações.

Os exemplos abaixo ilustram os diferentes tipos de variações temáticas e representam a escrita que está se desenvolvendo a partir da relação escritor-leitor, que considera as necessidades do leitor, em contraste com as necessidades de um ouvinte. A partir disso, observa-se que a leitura em voz alta é mais fácil de ser

# Debates em Educação

entendida do que a fala natural, em que transformamos o léxico das sentenças escritas para atender as características da prosa “escrita”.

## Adverbiais

*Depois de uma caminhada cansativa*, chegamos ao nosso destino: lâmpadas de rua piscaram cautelosamente e acenderam, olhando com hostilidade em nossas caras.

*Nos países do Terceiro Mundo, que não se desenvolveram economicamente*, milhões de pessoas estão enfrentando as dificuldades da falta de alimentos, água potável e medicamentos que nós, no mundo ocidental, esperamos, e tomamos como garantido.

*Confiantemente cruzando o parque pela manhã*, com meu pai nobremente carregando minha mala. Eu me senti muito importante por estar embarcando em uma aventura dessas.

## As sentenças não-finitas

*Não atingido pela borracha* me virei para trás, encontrei a coisa mais próxima que era um livro e joguei de volta.

*Envolto em minha bandeira da Inglaterra, vestindo as cores de St George*, eu estava tão nervoso.

## Apresentação

No entanto, os pais sentem que seus filhos ainda não estão preparados para essa carga extra. *Para todos*, este equilíbrio é essencial. *Para a maioria*, este equilíbrio é complicado. *Mas, para alguns*, este equilíbrio é quase impossível.

*Para Natália*, a vida era trabalhar em um salão de cabeleireiro e ficar sem dormir até o meio-dia. A Marinha apenas não era seu estilo.

## Inversão sujeito-verbo

Lá, cinco metros acima de mim estava *a minha cama*.  
Adiante estavam *as luzes turvas da mansão balançando ao vento*.

## 5.6 Implicações teóricas

Acreditamos que nosso estudo demonstrou que as perspectivas linguísticas são um complemento valioso para as investigações cognitivas e sócio-culturais mais

## *Debates em Educação*

comuns do desenvolvimento da escrita e podem ilustrar de forma muito explícita diferentes trajetórias de desenvolvimento.

É importante, contudo, vê-los como padrões ou tendências, e não como pontos de paragem absoluta no desenvolvimento e alinhar o conhecimento do desenvolvimento linguístico com perspectivas cognitivas e sócio-culturais em processos de escrita. Por exemplo, a capacidade de planejar antecipadamente uma frase e manipular as possibilidades linguísticas dentro dos limites da meta global textual exige um elevado nível de controle administrativo.

Tanto Kuhn (2006) quanto McCutcheon (1996) têm argumentado que o crescimento no controle de execução é uma característica da adolescência. Da mesma forma, as escolhas linguísticas feitas necessitam para funcionar dentro de uma compreensão segura tanto de leitores e quanto de textos culturalmente situados. A investigação na escrita, portanto, precisa ser mais consciente destas múltiplas perspectivas: a formação e criação de texto para atender às necessidades de um leitor exigem alto nível dos recursos cognitivos, operando dentro das expectativas sócio-culturais e com base desenvolvida adequadamente nos repertórios linguísticos.

É claro que a teoria linguística dirigiu-se mais satisfatoriamente ao desenvolvimento precoce da escrita do que ao desenvolvimento posterior e a nossa própria investigação apenas começou a explorar este rico filão. Por exemplo, de uma perspectiva baseada no texto, pesquisas futuras ainda podem olhar mais especificamente para o desenvolvimento posterior do sintagma nominal, investigar mais detalhadamente os diferentes tipos de subordinação utilizados e a gama de expressões adverbiais usadas.

De uma perspectiva orientada para o escritor, este estudo, naturalmente, levanta questões sobre a compreensão metalinguística e em que medida as escolhas dos escritores são feitas de forma explícita ou tacitamente. É também evidente que a investigação cognitiva na tradução do pensamento em texto precisa tratar de forma mais explícita o fato de que a boa escrita exige não só a produção de texto, mas também formação de texto.



### 5.7 Implicações pedagógicas

Embora esteja bem compreendido que aprender a ser um escritor inspira-se no “conhecimento oral”, este estudo deixa claro que um elemento-chave para aprender a escrever é, em parte, pelo menos, aprender a não escrever do jeito que se fala, ou melhor, adquirir proficiência na transformação das estruturas orais nas estruturas escritas. Isso exige um grau de intencionalidade no processo de escrita que é mais cognitivamente custoso do que simplesmente escrever as palavras que vêm à cabeça, um processo que se limita a “preservar a linha reta na forma da produção da linguagem oral” (BEREITER; SCARDAMALIA, 1987, p. 9).

Aprender a escrever também requer a aquisição de um repertório linguístico que é específico para a escrita e pode não ter paralelo na fala. Isto implica que a atenção pedagógica à gramática às concepções centradas no erro e na precisão da escrita precisa ser reorientada mais fortemente para as escolhas e os efeitos retóricos, o que significa estabelecer mais conexões para o desenvolvimento de escritores entre escolhas linguísticas e efeitos de sentido de decisões.

Na Inglaterra, como consequência de uma ênfase renovada no ensino da gramática, sustentada por quadros políticos, tem havido uma tendência para o ensino da “variedade de sentença”, sem qualquer fundamentação dos efeitos das variedades de sentenças ou como as variedades possam ser alcançadas.

Parece que este não é um problema restrito à Inglaterra: Paraskevas (2006, p. 68) relata que os estudantes americanos lamentam que os professores os incentivem a “alterar a forma de como começar as suas sentenças sem dar orientações de como isso pode ser feito”. Em vez disso, Paraskevas (2006, p. 68) defende o desenvolvimento da compreensão sobre frases que dará “poder de escolher como querem transmitir o seu significado, a melhor forma para dizer o que eles querem dizer”.

## 6 Conclusão

Nosso estudo sugere que um aspecto da compreensão que deve estar no centro das atenções educativas é a diferença entre as expressões faladas e escritas, frases e as construções linguísticas particulares que tendem a caracterizar esta distinção.

O uso da fala como um apoio instrucional juntamente com a escrita também deve ser abordado com mais cuidado. O que é falar? Falar é uma valiosa ferramenta nas aulas de escrita para a geração e evolução das ideias, para a reflexão e colaboração nas respostas à escrita através de um trabalho compartilhado ou de avaliação pelos pares. Nossas observações do ensino da escrita sugerem que essas são as estratégias instrucionais de fala mais comuns no contexto da escrita.

No entanto, alguns professores fazem uso da fala utilizando o “ensaio oral”, um termo que se tornou comum nas salas de aula de alfabetização na Inglaterra, devido ao seu lugar em documentos governamentais. Não há uma conceituação teorizada de ensaio oral nestes documentos e, de fato, o seu significado muda de documento para documento. Porém, uma visão do ensaio oral representada nos documentos oficiais é que a repetição oral dá aos escritores uma oportunidade de ensaiar a sua frase escrita em voz alta antes de escrevê-la para que eles possam ouvir o que parece. Isso tem a vantagem de reduzir a carga cognitiva, já que os escritores não vão simultaneamente gerar ideias e traduzir em texto. Ainda que, mais significativamente, isso poderia permitir que os escritores manipulassem uma sentença e revisassem seus efeitos antes de colocá-los no papel ou na tela e, potencialmente, permitiria a um professor chamar a atenção para algumas das diferenças entre a expressão falada e a repetição da sentença escrita ensaiada oralmente.

Finalmente, se, como este estudo argumenta, um marco central no desenvolvimento da escrita no ensino secundário seria a aquisição de um repertório linguístico que não é um repertório oral; isso é importante para as estratégias de ensino do conhecimento da posição diferencial dos falantes na sala de aula ao acessar este repertório.

## Debates em Educação

Perera (1984, p. 213) observou que “embora todas as crianças alterem significativamente a sua linguagem, quando se movem da fala casual para a escrita formal, aqueles cujas diferenças na linguagem oral são marcadamente diferentes do inglês padrão, terão uma demanda de ajustamento particularmente mais significativa”.

Alunos para quem o inglês não é a sua primeira língua mas que são oralmente fluentes podem ter necessidades de escrita mascarada por essa fluência oral. Da mesma forma, na Inglaterra, pelo menos, as diferenças sócio-econômicas nos padrões de fala têm também um efeito. Os padrões de fala das classes mais privilegiadas do meio social são mais próximos aos padrões da escrita com o resultado que “a diferença entre a sintaxe da fala e aquela da escrita é menos distante para esses grupos do que para os grupos cujos dialetos são pouco ou nada influenciados pela estrutura da escrita” (KRESS, 1994, p. 3).

### Referências

ALAMARGOT, D.; CHANQUOY, L. **Through the models of writing**. New York: Kluwer Academic Publishers, 2001.

ALLISON, P.; BEARD, R.; WILLCOCKS, J. Subordination in children's writing. In: **Language in Education**, 16 (2), 97-111, 2002.

BADECKER, W.; KUMINIYAK, F. Morphology, agreement, and working memory retrieval in sentence production: evidence from gender and case in Slovak. In: **Journal of Memory and Language**, 56, 65-85, 2007.

BEREITER, C.; SCADARMALIA, M. From conversation to composition: the role of instruction in a developmental process. In: GLASER, R. (ed.). **Advances in instructional psychology**. Vol. 2, pp1-64. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982.

BEREITER, C.; SCADARMALIA, M. **The psychology of written composition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1987.

BOCK, K. Sentence production: from mind to mouth. In: MILLER, J. L.; EIMAS, P. D. (eds.). **Handbook of perception and cognition: speech, language, and communication**. Vol. 11, pp. 181-226. Orlando, FL: Academic Press, 1995.

# Debates em Educação

BOCK, K.; LEVELT, W. J. M. Language production: grammatical encoding. In: GERNSBACHER, M. (ed.). **Handbook of psycholinguistics**. (pp. 945-984). New York: Academic Press, 1994.

BROWN, K.; YULE, G. **Discourse analysis**. Cambridge: Cambridge Press, 1983.

CHAFE, W. L. Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In: TANNEN, D. (ed.). **Spoken and written Language: exploring orality and literacy** (pp. 35-54). Norwood, NJ: Able, 1982.

CLELAND, A. A.; PICKERING, M. J. Do writing and speaking employ the same syntactic representations? In: **Journal of Memory and Language**, 54, 185-198, 2006.

COLLINS, A.; GENTNER, D. A. A framework for a cognitive theory of writing. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (eds.). **Cognitive processes in writing** (pp. 51-72). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.

CROWHURST, M.; PICHE, G. Audience and mode of discourse effects on syntactic complexity in writing at two grade levels. In: **Research in the Teaching of English**, 13 (2), 101-109, 1979.

CRYSTAL, D. **The Cambridge encyclopedia of the English language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CZERNIEWSKA, P. **Learning about writing**. Oxford: Blackwell, 1992.

DRIEMAN, G. H. J. Differences between written and spoken language. In: **Acta Psychologica**, 20, 36-57, 1962.

ENGLISH AND MEDIA CENTRE. **Making stories**. London: EMC, 1984.

FLOWER, L. Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing. In: **College English**, 41 (1), 19-37, 1979.

HARPIN, W. Writing counts. In: WILKISON, A. (ed.). **The writing of writing** (pp. 158-176). Milton Keynes: OUP, 1986.

HARTSUIKER, R. J.; WESTENBERG, C. Word order priming in written and spoken sentence production. In: **Cognition**, 75 (2), 27-39, 2000.

HASWELL, R. H. Documenting improvement in college writing. In: **Written Communication**, 17 (3), 307-352, 2000.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. S. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (EDS.). **Cognitive processes in writing** (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.

## Debates em Educação

HUNT, K. W. **Grammatical structures written at three grade levels**. Champaign, IL: NCTE, 1965.

JONES, S. M.; MYHILL, D. A. Discourses of difference? Examining gender difference in linguistic characteristics of writing. In: **Canadian Journal of Education**, 30 (2), 456-482, 2007.

KRESS, G. **Learning to write**. London: Routledge, 1994.

KROLL, B. M. Cognitive egocentrism and the problem of audience awareness in written discourse. In: **Research in the Teaching of English**, 12 (2), 269-281, 1978.

KUHN, D. The development of learning. In: **Journal of Cognition and Development**, 7 (3), 309-312, 2006.

LOBAN, W. **Language development: Kindergarten through grade twelve**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, (Research Report 18), 1976.

MACARTHUR, C.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. **Handbook of writing research**. New York: Guilford Press, 2006.

MASSEY, A. J.; ELLIOT, G. L.; JOHNSON, N. K. **Variations in aspects of writing in 16 + English examinations between 1980 and 2004: vocabulary, spelling, punctuation, sentence structure, non-standard English research matters: Special issue I**. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate, 2005.

MCCUTCHEN, A. A capacity theory of writing: working memory in composition. In: **Educational Psychology Review**, 8 (3), 299-325, 1996.

MICCICHE, L. Making a case for rhetorical grammar. In: **College Composition and Communication**, 55 (4), 716-737, 2004.

MYHILL, D. A. Towards a linguistic model of sentence development in writing. In: **Language and Education**, 22 (5), 271-288, 2008.

MYHILL, D. A. Children's patterns of composition and their reflections on their composing processes. In: **British Educational Research Journal**, 35 (1), 47-64, 2009.

MYHILL, D. A.; JONES, S. More than just error correction: Children's reflections on their revision processes. In: **Written Communication**, 24 (4), 323-343, 2007.

NEGRO, I., CHANQUOY, L. The effect of psycholinguistic research on the teaching of writing. In: **L1 Studies in Language and Literature**, 5 (2), 105-111, 2005.

NYSTRAND, M. The social and historical context for writing research. In: MACARTHUR, C.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (eds). **Handbook of writing research** (pp. 11-27). New York: Guilford Press, 2005.

## Debates em Educação

O'DONNEL, R. C. Syntactic differences between speech and writing. In: **American Speech**, 49 (1/2), 102-110, 1974.

PARASKEVAS, C. Grammar apprenticeship. In: **English Journal**, 95 (5), 65-69, 2006.

PEA, R.; KURLAND, D. Cognitive technologies for writing. In: **Review of Research in Education**, 14, 277-326, 1987.

PERERA, K. **Children's writing and reading**: analysing classroom language. Oxford: Blackwell, 1984.

PERERA, K. Grammatical differentiation between speech and writing in children aged 8-12. In: WIKISON, A. **The writing of writing** (pp. 90-108). Milton Keynes: OUP, 1986.

PERERA, K. **Understanding language**. Sheffield: NAAE, 1987.

PRIOR, P. A. Socio-cultural theory of writing. In: MACARTHUR, C.; GRAHAM, S.; FITZGERALD, J. (eds). **Handbook of writing research** (pp. 54-66). New York: Guilford Press, 2004.

STALLINGS, L. M.; MACDONALD, M. C.; O'SEAGHDA, P. G. Phrasal ordering constraints in sentence production: phrase length and verb disposition in heavy-NP shift. In: **Journal of Memory and Language**, 39, 392-417, 1998.

VERTHOVEN, L.; APARICI, M.; CAHANA-AMITAY, M.; VAN HELL, J. V.; KRIZ, S.; VIGUIE-SIMON, A. Clause packaging in writing and speech: a cross-linguistic developmental analysis. In: **Written Language and Literacy**, 5 (2) 135-161, 2002.

WELLS, G.; CHANG, G. L. From speech to writing: some evidence on the relationship between oracy and literacy. In: WIKISON, A. **The writing of writing** (pp. 109-131). Milton Keynes: OUP, 1986.