

**OS IMPACTOS DA ORALIDADE
NA ESCRITA DE ALUNOS PRODUTORES DE TEXTO
EM LÍNGUA MATERNA**

Silvio Nunes da Silva Júnior (UNEAL)
junnynunes@hotmail.com

RESUMO

Estando no campo da linguística aplicada, percebemos, rotineiramente, os diversos aspectos da linguagem que, em suma, implicam significativamente no desenvolvimento das habilidades comunicativas no discurso interativo em sala de aula na educação básica e superior. No que tange a produção textual, vislumbramos um emaranhado de estudos importantes que abrangem os pontos norteadores da comunicação entre os interlocutores (o leitor e o escritor de textos), assim, um dos pontos que mais vem sendo abordado nesse sentido é o cruzamento entre as modalidades de linguagem. Com isso, o presente trabalho visa descrever uma experiência realizada numa turma de 3º ano do ensino fundamental em aulas de língua portuguesa. A pesquisa foi realizada em duas etapas, sendo: a) a identificação das marcas orais no discurso escrito em produções textuais e b) as concepções orais dos alunos acerca do uso da linguagem na escrita de textos. Foi possível constatar, através da análise dos dados, que a produção textual no 3º ano do ensino fundamental sofre naturalmente com as marcas da oralidade na escrita e que os alunos se espelham no discurso oral para realizar o escrito, utilizando, para tanto, a capacidade de transpor ‘códigos escritos’ para concretizar o texto.

Palavras-chave: Linguística aplicada. Habilidades comunicativas. Produção textual.

1. Introdução

Nos dias atuais a sociedade vem reverenciando diversos aspectos, em suma – contemporâneos, um deles dirige-se ao uso da linguagem dentro e fora da sala de aula em língua portuguesa como língua materna. Nesse sentido, os falantes estão procurando apropriar-se mais efetivamente da prática de leitura e escrita seguindo a norma culta, o que hoje serve como um meio de crescimento social, despertando a necessidade para o aperfeiçoamento das práticas na academia.

Percebemos, ao depararmos com alguns estudos sobre a produção textual em língua materna, que um dos principais problemas constatados atualmente referindo-se a prática textual no ensino de língua portuguesa é a grande influência da oralidade na escrita dos alunos, principalmente no processo de alfabetização linguística.

Esclarecendo algumas aproximações entre alfabetização e letra-

mento, vemos que a alfabetização em si se faz uma das categorias no plural “letramentos”, vislumbrando que o letramento corresponde às habilidades de leitura e escrita no uso social, o que vem sendo uma das principais alternativas para o trabalho com textos no ensino de língua portuguesa, explicando por meio da reflexão os distanciamentos entre a oralidade e a escrita.

Com base nisso, o presente trabalho busca refletir sobre a prática da produção de textos em língua portuguesa, descrevendo uma experiência realizada numa turma de 3º ano do ensino fundamental, apresentando as marcas da oralidade na escrita dos alunos e, no intuito de tornar os dados mais fiáveis, realizou-se entrevistas orais com os mesmos alunos.

Constatou-se, com isso, que oralidade e escrita encontram-se muito próximas na prática de escrita dos alunos do ensino fundamental, e que as práticas de letramento podem ser uma alternativa primordial para o desenvolvimento das capacidades comunicativas na linguagem desses alunos.

2. O ensino e a prática da produção de textos em língua materna

Enquadramos, aqui, o ensino e a prática da produção de textos como um aspecto do ensino que vem avançando numa perspectiva diacrônica, uma vez que é explícito a cada ano que passa os diversos modos de atribuir importância a prática textual em sala de aula, desde as séries iniciais do ensino fundamental, até as finais do ensino médio.

A conceituação que mais se destaca para iniciar o presente tópico é a perspectiva social dita por Ferreiro, onde “um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares” (FERREIRO, 1993, p. 44). Nesse contexto, a autora atribui às habilidades da modalidade escrita da linguagem a um conjunto social onde o aluno, em aprendizagem, se encontra situado.

Compreendemos o texto como “uma unidade de sentido, de um contínuo comunicativo contextual que se caracteriza por um conjunto de relações responsáveis pela tessitura” (FÁVERO & KOCH 1994, p. 25). A tessitura que os autores destacam corresponde às possibilidades diversas de comunicação entre os interlocutores.

Percebe-se, nesse sentido, que o principal ponto em que devemos partir ao abranger o texto em sala de aula é, sem dúvidas, a comunicação

linguística. Bakhtin (2000) nos lembra que nenhum conjunto de palavras pode ser compreendido e categorizado como texto sem a apropriação das questões de gêneros textuais na língua em uso, ou seja, todo e qualquer meio da comunicação humana parte, necessariamente, de gêneros. Cabe destacarmos que a concepção bakhtiniana é adotada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* voltados ao ensino de língua portuguesa no Brasil.

Sobre a produção textual, entendemo-la como “[...] uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades” (KOCH, 1997, p. 22). Utilizamos a produção textual em todos os meios de comunicação, pois como atividade social se realiza não só na escola. A questão contextual e complexa remete-nos a destacar o perfil reflexivo crítico que deve existir sobre o uso da língua em sala de aula, tanto pelo professor de língua materna, como para o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

Para ilustrar lembramos as considerações de Rita Zozzoli:

Professora, corrigir é preconceituoso? Essa pergunta, feita de diversas maneiras e em diferentes situações por estudantes de Letras e por professores de língua portuguesa em formação, me leva a considerar que ainda há muitos questionamentos a respeito do trabalho com os conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua. (ZOZZOLI, 2015, p. 40)

O contexto de pesquisa da autora se enquadra na perspectiva da produção textual e, por isso, a mesma destaca alguns momentos na formação de professores em pré-serviço em que a identidade do graduando em letras sofre alterações e pode entrar em crise se esse tipo de questão não for resolvido. A resolução e explicação de questões como ‘o ato de corrigir’ em tempos emergentes de ‘preconceito linguístico’ se torna resolvida da maneira em que o professor exerce o papel reflexivo e, com isso, explica ao aluno os contextos em que a língua deve ser utilizada da maneira culta ou não, fazendo-o, para tanto, exercer um papel semelhante.

Diante disso, vê-se que o ensino de produção textual em língua materna passou e vem passando por um emaranhado de transformações significativas, desde as diversas propostas pedagógicas até a tão necessária formação docente na atualidade. Geraldi (1984) afirma que uma das principais causas para esses impactos foi, sem dúvidas, a democratização do ensino através de uma política educacional, de modo que alunos com

diferentes letramentos³⁵ começaram a conviver e dividir concepções variadas sobre os diversos meios em que se inserem como seres sociais.

Essas afirmações perpassam os limites da prática de ensino de língua materna e adentra em perspectivas extremamente contemporâneas como a aquisição e as práticas de letramento que tomaram uma grande expansão nos estudos de educação e linguagem, o que será tratado no tópico a seguir.

3. A prática textual na alfabetização e a questão do letramento

Os conceitos de letramento, na contemporaneidade, são puramente complexos. Geraldi (2014) explica que isso ocorre

[...] porque remete tanto a um estado a que acede um sujeito quanto às habilidades deste mesmo sujeito de movimentar-se num mundo povoado de textos, tanto como leitor destes quanto como autor de novos textos a enriquecer o patrimônio de enunciados concretos disponível em diferentes esferas da comunicação social de uma dada sociedade.

Nas diversas conceituações de letramento encontramos um emaranhado de significados, uma única semelhança entre elas é a principal relação entre o processo de apropriação, porém, algumas teorias destacam apenas a habilidade de escrita, enquanto as outras demais abrangem a leitura, como também, os diversos conhecimentos que permeiam a formação humana.

Nessa discussão partimos do que assinala Kleiman, onde o termo letramento

[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o, impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita (2008, p. 15),

complementado por Marcuschi (2001, p. 25), onde o letramento “envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade”.

Assim, estamos também inseridos no que assinala Street (1984), quando o conceito de letramento se diferencia em dois modelos: autôno-

³⁵ “Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento, é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento)”. (SOARES, 1998, p. 24)

mo e ideológico, onde o autônomo corresponde basicamente a decifração de códigos linguísticos e o ideológico ao desenvolvimento de habilidades de escrita em atividades sociais. Vale ressaltar, também, que a primeira aparição desse termo surgiu no campo da psicolinguística, mais precisamente em estudos da aquisição da linguagem de Mary Kato, através da obra “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”.

Observamos, nesse contexto, que a autora, para referir-se à aquisição da linguagem escrita fez o uso do termo letramento que, posteriormente, na década de 1990 veio ser acatado nos estudos de Kleiman na linguística aplicada ao ensino de línguas. Mas, nos estudos de Kleiman, letramento não vem a ser somente a ‘aquisição da escrita’, corresponde, essencialmente a apropriação da escrita em práticas sociais, ou seja, o modo com que a escrita é utilizada dentro e fora da escola constrói neste um nível de letramento, mediante as práticas que se enquadram nos eventos de letramento.

O "evento de letramento [é] qualquer ocasião em que uma porção de escrita seja parte integrante da natureza das interações dos participantes e dos seus processos interpretativos" (HEATH, 1982, *apud* STREET, 2003, p. 78). Em outras palavras, podemos definir os eventos de letramento como momentos eventuais onde a escrita serve como principal instrumento de comunicação, isso depende, nesse sentido, das práticas de letramento utilizadas.

Com isso, a prática textual na alfabetização deve situar-se primeiramente nas contribuições que essa prática implicará na formação social dos indivíduos. Partindo desse princípio, o professor, ao adotar as práticas de letramento para a atividade em sala de aula estará preocupando-se não só com a aprendizagem no interior da escola, mas também com os contextos extraclasse que todos nós estamos rotineiramente inseridos.

4. A procedência dos dados

A pesquisa em linguística aplicada deve partir, essencialmente, de mais de um objeto de estudo. Nessa pesquisa visamos apresentar a análise de um *corpus* composto por dados orais e escritos numa turma de 3º ano do ensino fundamental. A primeira parte da análise caracteriza-se pela apresentação das marcas orais na escrita em 10 produções textuais dos alunos da turma. A segunda parte prende-se a analisar os dados orais dos mesmos alunos no intuito de apresentar a maneira com que eles agem ao

produzir textos, buscando desvendar os motivos pelos quais existem marcas orais na escrita dos seus textos em eventos de autoria.

5. *Discussão e análise dos dados*

Foi solicitado aos 10 alunos participantes que produzissem um texto sobre o desenho animado “A lebre e a tartaruga”, um resumo onde os alunos relataram os principais acontecimentos ocorridos durante a história. Na tabela a seguir estão serão apresentadas as ocorrências de marcas da oralidade na escrita dos alunos colaboradores.

Informante	Hipercorreção por influências orais na escrita
Inf. 1	- Certo dia un a lebre que desafiô a tartaruga [...] - [...] quando chegou no meio da corrida a lebre dissi
Inf. 2	- [...] a tartaruga nau gainhava na corrida
Inf. 3	- Em um bosque distanti tinha un a lebre e un a tartaruga - [...] a lebre chamou para apostar un a corrida ea lebre [...] - [...] a tartaruga ia chegar amainam - [...] ela dormioun sono
Inf. 4	Uma lebre incontrou uma tartaruga. [...] a lebre saiu na frenti [...] a lebre durmiudibaixo [...] passava divagarinho intão a tartaruga trapassou
Inf. 5	A lebre que adavapelali
Inf. 6	Un certudiaun alebre e a tartaruga [...] A lebre saio na frente da tartaruga. [...] i cim a tartaruga chegou.
Inf. 7	Enun dia uma lebre que ficava pertubando [...] Por que a lebre era muito enrolona [...] [...] e entaum a corrida com meçou . [...] a pobre tartaruga saiu bendivagarinhu . [...] a lebre dor mio .
Inf. 8	Era uma vez ne uma floresta bendestante [...] [...] convidou a tartaruga apoistar uma corrida. [...] então a lebre resoveldurmir um pouco.
Inf. 9	Era uma vez ne um bosqui bem distante [...] [...] a lebre resoveui até a tartaruga. [...] a tartaruga ficou para trais . [...] e a lebre sacordou com os gritos.
Inf. 10	Niun bosque beidistante [...] [...] no meio a lebre tomô carrera. A tartaruga passou lá na frenti [...]

TABELA I. Fonte: SILVA JÚNIOR (2015).

Luiz Antônio Marcuschi (2004, p. 17) assinala que “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não

suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma dicotomia”. Observa-se, nesse sentido, oralidade e a escrita têm - cada uma, características próprias, as quais, no ambiente linguístico, diferenciam-se uma das outras.

No intuito de comprovar que os chamados ‘erros ortográficos’ são repercussões da fala dos colaboradores na escrita, utilizamos os moldes da análise da conversação para descrever os dados orais provenientes de entrevistas com os mesmos alunos.

- P: O que a lebre... fez com a tartaruga para que a corrida acontecesse?
- L1: É. *Purque* a lebre *disafiô* ela... a tartaruga [...] aí a tartaruga num foi besta e aí... ela foi correr.
- P: O que a lebre achava sobre a tartaruga na corrida?
- L2: Achava que... a tartaruga, *naum ganhava* na hora lá [...] da corrida.
- P: Onde aconteceu a corrida e quem foram os participantes?
- L3: Foi num... *bosqui beim distanti...*, aqui *di nois*.
- P: O que aconteceu quando a lebre resolveu dormir?
- L4: A. Tartaruga [...] aproveito e... *trapassô a ôta* pra *ganhá*.
- P: O que a lebre fazia depois das corridas?
- L5: Ela, a lebre... gostava muito [...] muito mesmo de *dor mi*.
- P: Como surgiu o convite para correr?
- L6: Foi assim... a lebre é *inrolona* viu! [...] Ela *ganhôu* a corrida *cum* a raposa, aí depois a tartaruga chegou e a lebre tirou muita... muita onda [...] depois a lebre *apoistou* corrida.

Percebe-se, diante das transcrições, que a oralidade dos alunos influencia em grande escala na prática da escrita de textos. Com isso, vê-se que o processo de alfabetização deve ser visto com olhares mais atentos justamente pela responsabilidade do professor alfabetizador no despertar e no aperfeiçoamento de práticas de escrita e, sobretudo, de leitura.

6. Conclusão

A habilidade de leitura e escrita, nos dias atuais, tornou-se o principal pilar para a vida social. Nesse sentido, o papel da escola veio a ser mais discutido a partir da demasiada abrangência que a sociedade delegou sobre a leitura e escrita, pois, o indivíduo que não sabe ler nem escrever, hoje em dia, será alvo de diversos tipos de preconceito, princi-

palmente o preconceito linguístico.

A sociedade hodierna vem sofrendo diversos avanços, o que ocasionou numa maior cobrança sobre os seres que nela vivem, enfatizando, principalmente, os padrões de comunicação – oralidade e escrita. Com isso, a cada vez mais os falantes estão obrigatoriamente se enquadrando no padrão social da linguagem entendendo que oralidade e escrita são modalidades diferentes na linguagem humana.

Compreendemos, nessa perspectiva, que as pesquisas em educação e linguística realizadas desde os anos 1980 têm contribuído significativamente para a dinamização das práticas de letramento no ensino e na formação de professores de língua portuguesa como língua materna.

Assim, percebe-se que estudos como o nosso tendem a favorecer a descoberta de novos estudos no campo da educação e da linguística, apontando os prós e os contras sobre o uso da linguagem na sociedade e, principalmente, no desenvolvimento da competência comunicativa na escola com o ensino de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 278-326.

FERREIRO, Emília. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

FAVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Linguística textual: uma introdução*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. *Bakhtiniana, Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, vol. 9, n. 2, jul./dez. 2014.

_____. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

KATO, Mary Aizawa. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2009.

KLEIMAN, Angela [Del Carmen Bustos Romero de]. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*.

São Paulo: Contexto, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes da. Hipercorreção: marcas linguísticas na modalidade escrita de alunos no processo de alfabetização. *Revista Philologus*, ano 21, n. 62, p. 74-92, 2015. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/rph/ANO21/62/005.pdf>>.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, Brian. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: CUP, 1984.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Conhecimentos linguístico - discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo táticas para desobedecer a propostas prontas. *Revista Leia Escola*, vol. 14, p. 40-50, 2015.