



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

EMANNUELLA SILVA DO NASCIMENTO CORREIA DOS SANTOS

**INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA: A RECORRÊNCIA DAS MARCAS
DE REPETIÇÃO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS FINAIS**

**CAMPINA GRANDE – PB
2019**

EMANNUELLA SILVA DO NASCIMENTO CORREIA DOS SANTOS

**INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA: A RECORRÊNCIA DAS MARCAS
DE REPETIÇÃO EM PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS DE ALUNOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NOS ANOS FINAIS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

Área de concentração: Linguagem.

Orientador: Profa. Dra. Dalva Lobão Assis

**CAMPINA GRANDE – PB
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S237i Santos, Emanuella Silva do Nascimento Correia dos.

Influência da oralidade na escrita [manuscrito] : a recorrência das marcas de repetição em produções textuais escritas de alunos do ensino fundamental anos finais / Emanuella Silva do Nascimento Correia dos Santos. - 2019.

41 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2020.

"Orientação : Profa. Dra. Dalva Lobão Assis, Coordenação do Curso de Letras Português - CEDUC."

1. Ensino fundamental. 2. Oralidade. 3. Escrita. 4. Repetição. I. Título

21. ed. CDD 372.62

EMMANUELA SILVA DO NASCIMENTO CORREIA DOS SANTOS

**INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA:
A RECORRÊNCIA DAS MARCAS DE REPETIÇÃO
EM PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCRITAS DE
ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS**

Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura Plena em Letras da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

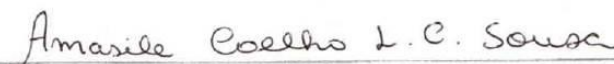
Área de Concentração: Linguagem

Aprovada em: 26 / 11 / 2019

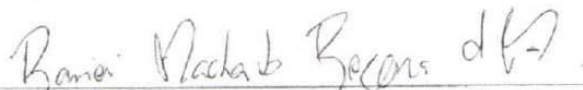
BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Dalva Lobão Assis (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profª. Ma. Amasile Coelho Lisboa da Costa Sousa (Examinadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Ranieri Machado Bezerra de Melo (Examinador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro plano, agradeço a Deus, por guiar os meus caminhos desde as dúvidas até a escolha do curso de Letras – Língua Portuguesa.

Agradeço a mim, porque, apesar de momentos árdios, não desisti do caminho que almejava trilhar, mesmo que parecesse improvável para a época.

Agradeço a minha família, meu esposo e, em especial, a minha filha, pelas seguidas noites de ausências e por quando não pude buscá-la na aula. Sinto por um momento que não voltará. Entre os familiares, menciono também a minha irmã Cellyane Negreiros, que dividiu comigo todo o percurso, até os últimos momentos do Trabalho de Conclusão de Curso, como um ser iluminado que eu quero sempre presente em minha vida. Te amo, irmã.

Aos amigos que a UEPB me presenteou: Jailson Anderson, Angélica Soares e Rossana Emannuelle, pois vocês tornaram as minhas noites diferentes, e éramos um grupo implacável! Nossa amizade amenizava alguns momentos difíceis.

Minha gratidão também aos meus alunos queridos, que me impulsionam a buscar mais conhecimentos e entendimento nesse mar maravilhoso da escrita.

Por fim, sou grata a minha orientadora Dalva Lobão, que é uma abençoada, sempre com palavras positivas que me fortalecem em meio as minhas incertezas. A professora Dianna Ribeiro, que mesmo de longe, sinto o quanto ela torce pelo meu progresso. Aos demais professores da Banca, trago aqui também o meu muito obrigada.

RESUMO

O objetivo deste estudo consistiu em analisar o fenômeno da repetição como uma marca da linguagem oral coloquial na escrita formal, a partir de textos produzidos por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II, em uma instituição de ensino localizada no Município de Areia, na Paraíba. Foi desenvolvida uma atividade de produção textual, considerando o gênero relato pessoal, da qual constatou-se a ocorrência das repetições, e problematizou-se o modo como elas aparecem no texto dos estudantes, chamando atenção para a relação entre a oralidade não-formal e a escrita formal. A pesquisa consistiu em um estudo qualitativo interpretativo das marcas de repetição nessas produções textuais, tendo como ponto de partida a experiência pessoal enquanto docente da disciplina de texto (produção e interpretação) nessa mesma escola. Observou-se nas produções analisadas que as repetições são recorrentes, relacionando-se, sobretudo, à oralidade não-formal. Os dados coletados mostraram que há uma repetição considerável de termos nos textos dos alunos, o que nos chamou a atenção, fazendo-nos estabelecer uma relação entre o oral e o escrito. Dessa forma, nota-se que as repetições, muito embora sejam advindas de traços da oralidade informal na escrita formal, acabam por contribuir para a coesão e a coerência entre as partes do texto, favorecendo, pois, a sua textualidade. O docente não deve apontar as marcas das repetições da língua oral não-formal enquanto uma noção de erro, mas compreender que o estudante faz uso de tal como forma de estabelecer a coesão de sua produção textual. Então, cabe ao docente analisar junto aos seus alunos o modo como essas repetições podem ser substituídas para construção da escrita formal. Assim, o estudo serve como uma forma de se repensar o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, sobretudo no que diz respeito à relação entre o oral e o escrito no campo da produção textual.

Palavras-Chave: Repetição. Oralidade. Escrita.

ABSTRACT

The objective of this study consisted in analyze the phenomenon of the repetition as a mark of the colloquial oral language in the formal writing in texts produced by students of the 6th grade, Elementary School II, in an educational institution located in Areia, in Paraíba. An activity of textual production was developed, considering gender a personal report, from this activity is problematized a question of occurrence of repetitions, the way as they appear in the students' text, the question of the orality, calling attention to the relationship between non-formal and formal written orality. The research consisted of a qualitative interpretative study of repetition marks in these textual productions, from the personal experience while teacher of the text discipline (production and interpretation) in that same school. It was noticed in the analyzed productions that repetitions are recurrent, especially, regarding non formal orality. The collected data showed that there is a considerable repetition of terms in the students' texts, which caught our attention, making us establish a relationship between oral and written. Thus, it is noted that the repetitions, although coming from traces of informal orality in formal writing, ultimately contribute to cohesion and coherence between parts of the text, thus favoring its textuality. The teacher shouldn't point out the marks of oral language repetitions not form as a notion of error, but understand that the student makes use of as a way to establish the cohesion of his textual production. Therefore, it is up to the teacher to analyze with his students how these repetitions can be substituted for the construction of formal writing. So, the study serves as a way to rethink the teaching and learning of Portuguese Language, especially regarding the relationship between oral and written in the field of textual production.

Keywords: Repetition. Orality. Written

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
2.1 O Ensino de Língua Portuguesa e os Gêneros Discursivos.....	10
2.2 Oralidade e Escrita: as Especificidades da Língua.....	14
2.3 A Influência da língua oral não-formal na língua escrita formal: possibilidades de se repensar o ensino de Língua Portuguesa.....	18
2.4 Intersecção entre fala e escrita: o caso das repetições.....	21
3 METODOLOGIA.....	25
4. RESULTADO E DISCUSSÃO.....	26
4.1 Descrição das atividades de produção textual com os alunos do 6ª ano....	26
4.2 Análise das atividades de produção textual dos alunos do 6ª ano: a questão das repetições.....	27
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	40

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, as aulas de Língua Portuguesa devem se fundamentar no trabalho com a linguagem por meio de suas interfaces, tanto orais quanto escritas. Dentro desse entendimento, oralidade e escrita podem ser realizadas a partir da produção de gêneros discursivos que obedecem a determinações específicas. Assim, o trabalho com tais gêneros deve procurar direcionar os alunos para a forma adequada de se portar com relação a esses modos de interação.

Considerando o aluno enquanto sujeito social que faz parte de um determinado contexto, compreende-se que este apresenta uma linguagem peculiar, que é referente ao grupo social no qual ele está inserido. Com relação ao trabalho com os gêneros discursivos, nota-se na escola que os discentes acabam reproduzindo na escrita as marcas e os traços de uma linguagem coloquial, vindos de suas condições particulares de existência, colocando-os na forma escrita. Ainda que os estudantes não percebam, aspectos que são característicos da oralidade ou aos gêneros orais socialmente distintos estão presentes na vivência escolar.

Dessa forma, pode-se considerar que esses sujeitos, muitas vezes, não conseguem observar as diferenças e peculiaridades distintivas entre fala e escrita. Assim, ao serem convocados a realizar uma produção textual escrita, acabam por reproduzir uma das características mais recorrentes e marcantes da oralidade: o uso das repetições.

As repetições podem ser compreendidas como um aspecto funcional diversificado, presente tanto na fala como na escrita. O que as diferem, quanto às interfaces orais e escritas, reside na forma como elas são usadas. A retomada de um termo, por meio de um sinônimo, por exemplo, no texto escrito, ou o uso reiterado de determinadas partículas e monossílabos – que são encontrados frequentemente na oralidade – são formas de repetição que contribuem para a coerência e coesão textuais. Com isso, percebe-se a necessidade de se trabalhar com os alunos as particularidades que cada gênero discursivo apresenta quanto à manifestação da repetição, considerando características que devem estar de acordo com a função comunicativa a qual determinado texto pertence.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), as aulas de Língua Portuguesa devem se inserir dentro de uma perspectiva de prática

social. Assim, em seu escopo, essas diretrizes apontam dois tópicos que detalham o ensino de Língua Portuguesa, são eles: Língua Oral: uso e forma; e Língua Escrita: uso e forma. Logo, compreende-se a necessidade de apresentar para o aluno a língua por meio dos contextos que a formam, possibilitando a compreensão de que esses gêneros discursivos apresentam particularidades que lhe são inerentes. Portanto, escrita e oralidade podem ser vistas como dimensões diferentes do uso da língua e como tal devem ser compreendidas quanto a sua natureza.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa consiste em analisar o fenômeno da repetição como uma marca da linguagem oral coloquial na escrita formal em textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental. Para tanto, analisamos produções textuais escritas de alunos do Ensino Fundamental II (sexto ano), na cidade de Areia - Paraíba, partindo da seguinte problemática: como se dá a influência das marcas informais de repetição, características da oralidade, em textos escritos por estudantes que se encontram no Ensino Fundamental II, anos finais. Quanto aos objetivos específicos, pode-se assim atender aos seguintes fins: 1) Discorrer acerca das interfaces da Língua, considerando o *continuum* tipológico entre a oralidade e a escrita; 2) Mostrar as funções da repetição em textos orais e sua influência na escrita; 3) Refletir sobre a importância da adequação do uso da língua e as formas como se configuram os gêneros discursivos, tendo em vista o ensino de língua portuguesa.

A importância desse estudo pode ser observada considerando que ele traz uma reflexão acerca de como se dá a dinâmica de uma aula de Língua Portuguesa e a maneira como os estudantes do sexto ano compreendem o uso da Língua em sua forma oral e escrita. Destaca-se também a possibilidade de se pensar o trabalho de sala de aula com a produção textual a partir de uma nova configuração. Não se trata de uma pesquisa que se esgota em si, mas de uma investigação acadêmica que pode servir de alicerce para a comunidade científica tecer suas considerações sobre o cerne do problema quanto ao trabalho com a língua oral e a língua escrita e o modo como essa questão afeta a relação de ensino e de aprendizagem.

A fundamentação do estudo contou com Marcuschi (2008, 2007, 2015), no que tange à oralidade, escrita, repetições e nuances das tipologias textuais; Bakhtin e o Círculo (1997), acerca da ideia da língua enquanto elemento de prática social, além dos conceitos em torno da discursividade da língua, enunciados e o interacionismo. Contamos ainda com as contribuições teóricas de Bagno (2011),

Cagliari (2010), Soares (2002, 2011), que versam sobre a língua enquanto prática social, formas de ensino, questão de letramento e prática da língua em variados contextos, além dos aspectos em torno da adequação linguística. Todos eles são teóricos aos quais recorreremos para dialogar acerca das teorias em torno do gênero discursivo, o ensino da escrita, oralidade e repetição.

Em um primeiro momento, têm-se as considerações teóricas, nas quais se abordam o ensino de Língua Portuguesa e os gêneros do discurso; depois, a questão da oralidade e da escrita e suas especificidades; em seguida, a influência da língua oral não-formal na língua escrita formal; na sequência, a intersecção entre fala e escrita como forma de discutir a questão das repetições. Por fim, procede-se à análise das redações dos alunos do sexto ano.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O Ensino de Língua Portuguesa e os Gêneros Discursivos

Refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa possibilita tecer considerações sobre o modo pela qual ele acontece. Questões como a gramática normativa e aspectos de ortografia, ainda, apresentam-se como fator determinante na aula de Português, porém as nuances das representações escritas de ideias e falas também devem ter sua relevância. O problema surge no momento em que se limita o ensino de Língua apenas a uma visão tradicional, ignorando a influência dos gêneros orais sob os gêneros escritos e, conseqüentemente, a Língua enquanto gênero discursivo. Na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino de Língua Portuguesa, tem-se o seguinte ponto de argumentação acerca do assunto:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p.19).

Portanto, a partir da institucionalização dos PCNs, torna-se notório que a aula de Português não deve ser restringida à mera exposição de conteúdos prontos. Em outros termos, compreende-se que trabalhar tal disciplina em sala de aula envolve, principalmente, o trabalho com os gêneros discursivos. Dessa forma, para que a escola consiga formar um sujeito capaz de se tornar agente social, é necessário que este possa fazer uso da língua enquanto instrumento de prática social.

De acordo com Bakhtin (1997), qualquer esfera de atividade humana se relaciona por meio da utilização da língua, que, por sua vez, se constrói através da formação dos enunciados, tanto podem ser orais como escritos, refletindo as especificações de determinado contexto. Os enunciados são compostos por conteúdos temáticos, estilo e construção composicional e são determinados por meio de uma esfera de comunicação.

Diante do exposto, pode-se compreender que os gêneros discursivos – ou gêneros do discurso – correspondem aos enunciados que são construídos por um determinado falante em uma situação comunicativa, ou seja, através de uma conversa do cotidiano acerca da leitura de uma obra literária. Isso implica em pontuar que os sujeitos em uma conversação fazem uso de enunciados para se comunicar, sendo, portanto, esses enunciados que se denominam de gêneros do discurso.

Vale ressaltar ainda que, para Marcuschi, os gêneros textuais dizem respeito a: “entidades sociodiscursivas e formas de ação incontornáveis de qualquer situação comunicativa” (MARCUSCHI, 2005, p.19). O que o autor quer afirmar com tal colocação reside no fato de que os gêneros surgem por meio de formas de comunicação, logo, tendo como foco dialogar com a expressão do ser humano, adaptando-se ao contexto histórico e social das esferas na qual se dá a comunicação entre os sujeitos.

Marcuschi (2005) evidencia ainda que, com o desenvolvimento de tecnologias do meio social, os gêneros textuais vão sofrendo modificações e surgindo para atender à necessidade comunicativa dos indivíduos de um certo contexto da sociedade. Nesse sentido, seria correto ponderar que os gêneros textuais são produções sociais e históricas determinantes no processo de comunicação e modificação da língua, e também do modo como ela é usada pelos falantes.

A respeito de tal questão, encontra-se em Bakhtin (1997) que os gêneros se materializam por meio da língua. Ela, por sua vez, está intrinsecamente ligada à vida social. Então, os gêneros se caracterizam não apenas como textuais, mas também como formas de discurso. Ou seja, é por meio deles que se dá o caráter discursivo que um sujeito denota em uma situação comunicativa, demarcando um tipo de elo entre a vida, a língua e a linguagem.

A partir dessas concepções fica claro que não se trata apenas de um gênero textual caracterizado por aspectos construções teóricas como a narração, descrição, exposição. Mas, quando se atenta para um caráter discursivo, se está falando a respeito da capacidade que esses gêneros apresentam de refletir o contexto e a situação do sujeito que enuncia algo.

Conforme propõe Bakhtin (1997), a comunicação entre os seres humanos ocorre pela utilização da língua, o que implica em colocar que ela se constrói por

meio da formação dos enunciados, tanto de forma escrita quanto através da oralidade.

Levando em consideração tal afirmação, seria correto apontar que, em uma aula de língua portuguesa dever-se-ia trabalhar a partir dos gêneros discursivos. Portanto, deve-se levar para a sala de aula discussões que possibilitem a compreensão de que não basta apenas conhecer todos os conceitos gramaticais ou as regras ortográficas, mas sim entender as funções e a importância da escrita informal, além de como se expressar verbalmente a começar de como se fala. Segundo a perspectiva bakhtiniana:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Em virtude do que Bakhtin pondera, fica claro que os gêneros discursivos correspondem aos elementos que determinam a forma que um texto assume, tendo em vista o contexto no qual o falante está inserido. Seria correto, assim, entender que é por meio desses gêneros que a comunicação entre os sujeitos acontece. Como exemplo, podemos mencionar algumas situações comunicativas divergentes, como uma palestra, uma conversa cotidiana, a leitura de uma obra literária, ou uma crônica, que exigem certo nível de adequação.

Com isso, os gêneros do discurso podem ser compreendidos enquanto instrumentos que moldam e adaptam o enunciado, para que se consiga estabelecer uma situação comunicativa entre um grupo de falantes (BAKHTIN, 1997). Pode-se inferir, portanto, que a fala e escrita são momentos nos quais um indivíduo está fazendo uso de um enunciado para demarcar uma situação discursiva.

Dito isso, quando se pensa o ensino de Língua Portuguesa, é necessário trazer para o campo das discussões acadêmicas as dinâmicas que determinam o escopo de uma aula de Português. E é nesse contexto que surge uma nova forma

de se pensar sobre o modo pelo qual se deve nortear o ensino de tal disciplina. Logo, destaca-se que:

A influência que vem sendo exercida sobre a disciplina português concomitantemente pela pragmática, pela teoria da enunciação, pela análise do discurso; influência fundamental, porque, traz uma nova concepção de língua: uma concepção que vê a língua como enunciação, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, como o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas da sua utilização (SOARES, 2002, p.173).

O que Magda Soares (2002) apresenta em suas reflexões é a necessidade de não se limitar o trabalho com línguas apenas a uma perspectiva tradicional, priorizando o ensino de gramática normativa e ortografia em detrimento do caráter discursivo da Língua. Fica claro que o ensino de leitura e produções de textos, sejam orais ou escritos, devem ser demarcados pela necessidade de se refletir sobre os entraves que circundam o uso da língua.

Corroborando com essa perspectiva de Soares, Duarte (2008, p. 2) diz o seguinte: “é necessário organizar o ensino em torno do texto. Trata-se, portanto, de possibilitar ao aluno ampliar as possibilidades dos usos linguísticos, numa perspectiva crítica [...]”. Esse excerto torna evidente que não se trata apenas de se ensinar uma modalidade textual, porém de desenvolver um conjunto de atividades que possam servir de alicerce para que o aluno consiga usar a língua como instrumento de prática social.

Dentro desse contexto, é importante refletir acerca de como se deve relacionar ensino e aprendizagem. Ou seja, ponderar deixar espaço para se trazer à sala de aula discussões sobre a questão da reescrita, adequação e o modo que cabe ou não cabe escrever, falar, expressar-se de acordo com o contexto no qual se está inserido. Nesse sentido, pontuamos que:

Apesar dos avanços das propostas de trabalho numa perspectiva discursiva, percebemos ainda propostas exclusivamente voltadas para as estruturas formais da linguagem, evidenciando-se um descompasso com essas novas propostas. Embora haja muita teoria sobre o trabalho com a língua numa perspectiva mais funcional, não se consegue fugir à norma. Desse modo, o ensino ou volta-se para a gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva e analítica, que não dá conta do sentido e nem resolve o problema da leitura e da escrita; ou tenta-se um rompimento com esse ensino, utilizando o texto como pretexto para estudar adjuntos, pronomes, classificar sujeito, etc (DUARTE, 2008, p. 2).

Torna-se notório que, ainda que se discutam e se coloquem em evidência os entraves em torno do ensino de Português, acaba-se por alicerçá-lo, geralmente, na aprendizagem da gramática. Isso restringe a relação de ensino e de aprendizagem apenas ao reconhecimento de pronomes, adjetivos, substantivos, ou ainda, às questões de ordem ortográfica. O problema é que o ensino embasado por tais quesitos pode não deixar espaço para o contato e as discussões em sala de aula com o caráter discursivo da língua.

Em síntese, essas considerações nos provoca a pensar a respeito da maneira como a língua, enquanto instrumento de prática social, reflete no universo do sujeito que dela faz uso. Ao se remeter à oralidade e à escrita, podem-se definir gêneros discursivos enquanto fator que possibilita a construção de enunciados a partir das especificidades dessas formas do uso linguístico.

2.2 Oralidade e Escrita: as Especificidades da Língua

O entendimento de que a Língua se constitui a partir dos gêneros discursivos deixa espaço para que se possa problematizar o ensino de Língua Portuguesa e o modo como a oralidade e a escrita devem compor o universo da sala de aula. Não se trata apenas de evidenciar o que é oral e o que é escrito, mas sim colocar em discussão que tanto a oralidade quanto a escrita dizem respeito às representações pelas quais se pode expressar, pontuando que cada qual tem suas particularidades.

Encontra-se subscrito nas reflexões de Bakhtin (1997) abordagens nas quais se entende que o sujeito não recebe uma língua pronta, acabada e definida, pois ele vai se apropriando dela, como instrumento que se dá em um processo evolutivo constante. Isso implica em colocar que a língua se trata de uma estrutura que vai se modificando de forma contínua no decorrer do tempo. Ou seja, ela passa por modificações que a acompanham e também pelas modificações que um meio social vai sofrendo.

Para Souza (2015), a língua se dá por meio de suas expressões, oralidade e escrita, e corresponde a uma forma de reflexo diante das vivências sociais e culturais do sujeito. Assim, pode-se considerar que ela versa enquanto representação do sujeito e do contexto no qual esse se encontra.

Pensando sobre o trabalho com essas expressões da língua em sala de aula, compreende-se que a oralidade é constituída por elementos linguísticos, assim como a escrita. E ambas, por sua vez, apresentam certas individualidades, de acordo com o gênero pelo qual se apresentam. Dessa forma, ao questionar seu espaço na sala de aula, fica evidente a necessidade de o professor compreender a relevância social que ela apresenta, principalmente, no trabalho nas aulas de Português (BROTTO, 2008).

A partir disso, torna-se claro que, em certo contexto social, uma forma de falar ou expressar-se poderá ser diferente de outra, conforme comprovam as variações linguísticas. No entanto, o que se torna claro é que a língua pode ser representada tanto desde sua forma escrita, por meio de sua codificação em signos linguísticos, como também através da representação de sua forma oral, por meio da fala. Deste modo, seria correto pontuar que:

Fala e escrita possuem características diferentes, próprias; apesar de utilizarem o mesmo sistema linguístico, não pode ser vista de forma dicotômica. Os diversos tipos de práticas sociais de produção textual vêm se situando no decorrer de um contínuo tipológico onde estão, de um lado, a escrita formal e, do outro a conversação informal, coloquial (NOBRE, FÁVERO, 2010, p. 3).

Com base nessa ressalva, compreende-se que os estudos da língua devem estar alicerçados sob a modalidade de uso, na qual se inserem a fala e a escrita. Em virtude disso, quando um aluno chega à sala de aula, ele não deve ser distanciado de seu modo de falar, de seus registros orais, pois é necessário que se trabalhe na perspectiva da adequação.

Em outros termos, isso quer dizer que o docente deve levar o estudante a compreender que existe diferença no modo de se expressar pela fala e pela escrita e que essas diferenças são fomentadas a partir do contexto no qual ocorre a situação discursiva. Corroborando com essa posição, trazemos o que diz Baronas e Duarte:

O ensino de Língua Portuguesa, desde muito tempo, relaciona-se à polêmica de ensinar língua materna como sinônimo de ensinar a norma padrão da língua. Isso acaba por resultar no ensino exclusivo das regras gramaticais, excluindo-se do ensino as variedades linguísticas existentes na língua, as diferenças entre a modalidade escrita e a oral, e a idiossincrasia inerente a cada falante, pois cada um fala e age (e escreve) de acordo com o lugar que ocupa na sociedade e, também, em consideração à situação de uso da língua (BARONAS, DUARTE, 2014, p. 146).

Tais considerações afirmam que o modo como um sujeito usa a língua é demarcado não só pela aprendizagem de um sistema de escrita – que permite a decodificação e codificação da língua escrita – mas também compreende questões de ordem social. Então, isso leva a entender que se esse ou aquele sujeito traz marcas de uma oralidade não-formal em uma produção textual – ou até mesmo na expressão por meio da fala – tal fato ocorre pela influência do contexto social do qual esse sujeito faz parte.

Portanto, se um professor acaba restringindo o ensino de Língua Portuguesa apenas a uma perspectiva gramatical, limita a aprendizagem do aluno sobre as possibilidades da Língua como expressão de um gênero textual, como também anula a possibilidade de se trabalhar por meio do que é e do que não é adequado em determinados tipos de textos – sejam eles orais ou escritos.

Com isso, ao se remeter aos problemas em torno da influência da língua oral não-formal, na língua escrita, seria correto afirmar que isso ocorre porque o ensino é demarcado por certo tradicionalismo (SOARES, 2010). Nesse sentido, o que Soares pontua diz respeito a entender que a presença dos aspectos da oralidade em produções escritas acontece porque os alunos tentam codificar as particularidades da fala por meio dos textos escritos. Esse equívoco é derivado da ausência de percepção da diferença da representação da linguagem em suas interfaces (oral e escrita).

Cagliari (2010) acredita que um dos pontos que dificultam a aprendizagem e o trabalho com Língua Portuguesa em sala de aula advém de sua compreensão equivocada de que a escrita deve ser mais valorizada do que a oralidade. Isso acaba por gerar uma situação complicada, na qual se ignora que a oralidade também é marcada por aspectos formais e informais.

Nesse contexto de equivoco, a preocupação é que o aluno consiga escrever bem em certos aspectos limitadores de apenas se produzir um texto escrito no qual se obedecem apenas às regras gramaticais e ortográficas. Logo, anula-se o entendimento da língua como forma de discurso. Por isso que é de extrema relevância a abordagem de reflexões referentes a língua fazendo com que o aluno consiga identificar as nuances dela.

Nesse sentido, seria pertinente apontar que as línguas faladas e escritas não são construídas de forma retilíneas, como se fossem uma espécie de dicotomia. Portanto, nesse entendimento, elas apresentam diferenças e semelhanças. Quando

se estar em uma conversa do cotidiano, existe uma forma textual de se enunciar o discurso que apresenta marcas da oralidade não-formal. Do mesmo modo, ao redigir um texto acadêmico, o sujeito vai optar por uma forma diferenciada de se portar em sua escrita.

Marcuschi (2001) apresenta o conceito de *continuum* tipológico entre a oralidade e a escrita, no qual o teórico argumenta que a questão da linguagem está determinada pelas condições em que é usada pelo falante. Dessa forma, entende-se que ao pensar sobre oralidade e escrita deve-se levar em consideração as variações linguísticas e o modo como elas ocorrem. Isso corresponde a afirmar que a fala e a escrita não são a mesma coisa, mas constituem interfaces da língua e cada qual apresenta suas nuances. Dentro desse contexto, pode-se realizar a seguinte ressalva:

A escrita não pode ser vista como uma representação da fala pelo fato de não conseguir reproduzir todos os sons dessa. Os variados fenômenos da oralidade, como prosódia, os muitos movimentos que fazemos com o corpo e com os olhos, os gestos que utilizamos numa determinada conversação, auxiliam na construção de um sentido por parte do interlocutor (NOBRE, FÁVERO, 2010, p. 2).

Dessa forma, considera-se que uma das principais questões que levam os alunos a fazer uma relação entre tais interfaces consiste na compreensão de que a escrita incide em uma forma de codificar a fala por meio de sinais gráficos. Contudo, é importante a diferenciação entre essas duas esferas da língua, uma vez que cada qual compete a formas diferenciadas de se expressar por meio dela. Dito de outro modo, tanto a oralidade como a escrita constituem formas de se evidenciar os gêneros discursivos, e por tal, devem ser trabalhados em sala de aula através da análise dos próprios textos dos alunos, permitindo que os mesmos façam a própria detecção da adequação ou inadequação para o gênero textual em estudo, logo, partindo de uma contextualização sobre as formas de se expressar por tais interfaces. Destarte, vale destacar que:

[...] os gêneros se tornam desprovidos de qualquer relação com situação uma autêntica de comunicação. Isso dificulta a possibilidade de o aluno construir conhecimentos significativos. O que se aprende sobre a língua na escola não permite vivenciar a linguagem além da instituição escolar. Agindo dessa forma, a escola reduz os sentidos pessoais da leitura e da escrita, definindo esses sentidos “escolarmente”, distantes das vivências cotidianas dos alunos. Isso faz com que o que se ensina e se aprende na

escola se torne insuficiente para responder às demandas que faz o contexto social (DUARTE, 2008, p. 4).

Acontece, então, um distanciamento entre o que é aprendido na escola com o que é vivenciado no contexto social do aluno fora da escola. O problema consiste em, muitas vezes, a oralidade ser tida como uma forma “errada” de se usar a língua. Assim, o aluno é levado a aprender apenas o que é socialmente aceito e a sociedade também exige que os assuntos relevantes sejam aqueles voltados para as regras gramaticais. No que diz respeito à escola: a gramática e a ortografia.

Portanto, trazer para a sala de aula o trabalho com a oralidade e a escrita permite que o aluno consiga associar que a linguagem, representada por meio do sistema linguístico, ocorre por meio dessas duas interfaces. Além disso, cada qual dessas interfaces é demarcada por singularidades. E é isso que o presente estudo pretende expor através de textos escritos de maneira orientada em sala de aula, com a repetição de conectores, usuais da língua falada, na formação de um texto ou na construção de uma ideia.

2.3 A Influência da língua oral não-formal na língua escrita formal: possibilidades de se repensar o ensino de Língua Portuguesa

Ao passo que compreender a língua enquanto demarcada pelas interfaces de oralidade e escrita, é relevante trazer para a sala de aula propostas de atividades escritas e orais que possam servir de subsídio para discutir as especificidades que circundam tais interfaces. Não se pretende colocar para o aluno que essa forma de se expressar é errada, ou mesmo anular o modo como ele se posiciona ao falar ou escrever. Em contrapartida, deve-se procurar articular situações de aprendizagem que levem o estudante a perceber as diferenças entre falar e escrever, tanto de modo informal quanto formal.

Guimarães (2012) fomenta que o aprendizado da oralidade é o responsável pela comunicação, ideias, intenção dos variados tipos de naturezas. Assim, as relações interpessoais e socialização partem de processos de comunicação pelos

quais o ponto central diz respeito à interação oral, por meio da fala, dentro de um contexto social.

Dessa forma, ao escrever um texto, seria natural que o estudante apresentasse certo desvio do que é denominado de norma culta da língua. O ponto seria, então, compreender por que essa espécie de desvio ocorre. É nesse contexto se pode indagar: a influência da oralidade não-formal sobre a escrita não adviria do modo descontextualizado pelo qual o aluno é levado a compreender a Língua Portuguesa em todos os ciclos da Educação Básica? Sobre o assunto, Nobre & Fávero (2010, p. 2), comentam que:

Os alunos produtores de textos na escola são crianças e jovens que trazem uma linguagem própria peculiar a seu grupo social e que institivamente a reproduzem de forma escrita sem perceber que deve haver uma adaptação da língua oral para a escrita de acordo com o gênero discursivo que pretendem no momento em que redigem um texto. (NOBRE & FÁVERO, 2010, p. 2)

Tendo por base essa reflexão, seria correto apontar que isso ocorre porque, em certos casos, os estudantes não percebem a diferença entre a oralidade e a escrita. Dessa forma, acreditam que escrever consiste em registrar por meio dos signos linguísticos o modo como se articula a língua falada. Isso leva à compreensão de não é que os alunos estejam cometendo um erro de escrita, mas estão colocando de forma escrita o modo como eles conseguem articular suas produções textuais. Acerca dessa questão, vale considerar a seguinte ressalva:

Uma criança que escreve *disi* não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela pronuncia. Em outras palavras, fez uma transcrição fonética. Por outro lado, uma criança que leia a palavra disse dizendo duas sílabas de duração igual está transportando para a fala algo que a escrita ortográfica insinua (ou que faz lembrar a fala artificial da professora...). Se o aluno passar pela escola fazendo esse jogo de pular da fala para a escrita sem saber o que pertence a fala e o que pertence a escrita e por que as coisas são como são, ele terá dificuldade imensas em seguir seus estudos de português, por que o absurdo está presente a todo momento (CAGLIARI, 1993, p. 31 apud SILVA, 2012, p. 429).

Essa influência da oralidade sobre a escrita advém da complexidade de se trabalhar com o aluno a língua enquanto discurso, como instrumento de prática social; em outras palavras, a diferença entre as modalidades pela qual ela se

apresenta. Dessa maneira, ao produzir um texto é esperado que o estudante siga um conjunto de regras e normas gramaticais, que, em alguns casos, mostra-se falho, pois ao passo que a preocupação do ensino se limita apenas a explicar o que é um substantivo, ou diferença do uso da letra “S”, não se está abrindo espaço para discutir o modo como a língua se constrói na oralidade e na escrita.

Porém, não queremos contrapor a inviabilidade da gramática ou da ortografia nem minimizar a função da linguagem informal em diferentes contextos de uso. Em contrapartida, a intenção é que o privilégio do trabalho com Língua Portuguesa parta do texto, da leitura, da interpretação e da compreensão de que ela – a língua – ocorre tanto na oralidade como na escrita e cada qual apresenta um conjunto de particularidades.

Essa compreensão abre espaço para se pensar sobre as contradições que demarcam o ensino de Língua. De acordo com Bagno (2011), um dos pontos recorrentes no ensino de Língua Portuguesa diz respeito à noção de “erro” gramatical. O autor coloca que o erro diz respeito a uma tentativa de acerto a partir da associação do som da palavra com a sua forma escrita, que acaba por se inclinar para uma escrita baseada nos aspectos fonológicos.

Corroborando com essa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNS (BRASIL, 1997), evidenciam que ensinar Língua Portuguesa corresponde a trabalhar a partir dos gêneros discursivos, trazendo para a sala de aula a necessidade do trabalho com oralidade e escrita, dentro de uma concepção de uso e forma. Ou seja, destaca a relevância de atuar com essas esferas dentro de uma perspectiva contextualizada e enquanto ferramenta de prática social.

Nesse sentido, um dos principais problemas da escola quanto às questões em torno da língua consiste na compreensão equivocada – que leva a noção de erro – de que oralidade se refere a “forma errada” de se colocar, enquanto a escrita seria a forma correta.

Segundo Brotto (2008), determinados professores tendem a apontar a linguagem oral como erro, principalmente, quando o aluno faz uso dela em textos escritos. No entanto, necessário é preciso um trabalho com essas duas esferas, como também apresentar para o discente os aspectos em torno da adequação e especificidade de cada qual dessas interfaces.

De acordo com Cagliari (2010), o trabalho com língua deve contemplar três aspectos centrais: fala, leitura e escrita. Com essa afirmação, o teórico quer abordar

a necessidade de se trabalhar em sala de aula com o caráter discursivo da língua. E seriam essas questões que poderiam ser eficazes para formação de um sujeito capaz de fazer uso da língua como instrumento de prática social.

Em virtude disso, seria correto apontar que, ao produzir um texto, o aluno acaba tendo mais cuidado em grafar uma palavra da forma ortograficamente correta e não em construir um argumento válido na defesa de uma ideia. É a partir dessas questões que se deve pensar sobre as possibilidades que devem ser articuladas no ensino da Língua Portuguesa.

2.4 Intersecção entre fala e escrita: o caso das repetições

Tendo ciência de que as relações sociais ocorrem por meio da comunicação, isso corresponde que a fala e a escrita desempenham um papel necessário dentro do contexto social de qualquer sujeito. Pode-se enumerar uma diversidade de exemplos no qual a oralidade e a escrita funcionam tanto para diálogos do cotidiano, como enquanto fonte de acesso ao conhecimento. Entende-se que essas duas interfaces da língua são essenciais para o desenvolvimento de qualquer indivíduo. Nesse sentido, pontua-se:

Toda atividade discursiva e todas as práticas linguísticas se dão em textos orais ou escritos com a presença de semiologias de outras áreas, como a gestualidade e o olhar, na fala, ou elementos pictóricos e gráficos, na escrita. Assim, as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente linguístico. Mas toda nossa atividade discursiva situa-se, grosso modo, no contexto da fala ou da escrita (MARCUSCHI e DIONISIO, 2007, p. 13).

Estabelece-se que é por meio dos símbolos que aparecem na fala, e na escrita que se dão a questão da discursividade entre os sujeitos. Isso significa que a língua vai sempre ir além de um aspecto simbólico, pois ela funciona como um elemento de prática social. A questão da discursividade, por sua vez, aparece como sendo a formação dos enunciados que o sujeito estabelece tanto no ato da fala como em sua escrita.

É necessário considerar ainda que, no campo do ensino sistematizado, o trabalho com a Língua Portuguesa vai abarcar determinadas problemáticas, como a questão da repetição e sua influência na fala e na escrita. Marcuschi (2015, p. 206) destaca “Mais do que uma simples característica da língua falada, a repetição é um dos processos de formulação textual mais presente na oralidade”. O pesquisador deixa claro que a repetição, no que diz respeito à fala, pode ser observada enquanto um mecanismo que não se apaga, pois, faz parte da dinâmica que um texto oral vai assumir. Porém, ressalta-se:

Na escrita, com a possibilidade de revisão e editoração, com apagamentos sucessivos, só se obtém a versão final diminuindo a presença da repetição. Na fala em que nada se apaga, a repetição faz parte do processo formulativo. Sua presença na superfície do texto falado é alta, constatando-se que, a cada cinco palavras, em média uma é repetida. É por isso que a repetição tem avaliação e papel diverso na fala e na escrita (MARCUSCHI, 2015, p. 207).

Observa-se que a repetição é incisiva na oralidade do sujeito, e assim, ao falar, o indivíduo tende a repetir palavras, conectivos, dentre outros. No entanto, sua presença no texto escrito deve passar por uma avaliação do que significa a escritura de um texto. Nesse sentido, repetições de conectivos, por exemplo, podem atrapalhar a coesão, coerência e a dinâmica do texto escrito.

Nessa perspectiva, em uma aula de produção textual o estudante vai – ainda que sem querer – transpor para a escrita os aspectos de repetição que são encontrados na fala. Como argumenta Marcuschi (2015), a problemática não consiste apenas no ato de repetir, mas de fazer uso de termos no texto escrito que são apropriados apenas para uma oralidade não-formal. O pesquisador discorre sobre as formas de repetição e como elas podem ser observadas na escrita, quando se realiza uma paráfrase, por exemplo. É possível estar repetindo o que é dito no texto original, só que de uma forma diferenciada, sem fazer uso de repetições ligadas à fala.

Para exemplificar, entende-se que, ao escrever uma redação, o aluno pode apresentar certas repetições de termos e palavras quanto ao modo de se colocar. E fazendo isso, a oralidade não-formal será incorporada ao texto do aluno na reprodução da fala dentro do campo da escrita. A questão que chama atenção reside no fato da desvalorização do estudo da oralidade, sobretudo na compreensão

do que é formal ou não. Logo, se tem a oralidade enquanto um contraponto com relação à língua escrita. Então:

Uma das posições defendidas nos ensaios aqui apresentados é a de que não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade (MARCUSCHI e DIONISIO, 2007, p. 15).

Observa-se a necessidade de se pensar o estudo da Língua por um viés em que a relação de ensino e de aprendizagem possam contemplar a oralidade de maneira a não se sobrepôr à escrita, como se houvesse uma supervalorização da aprendizagem da escrita e seu enquadramento e padronização na forma como ocorre esse ensino.

Fica exposto, então, a existência de uma supremacia acerca da relação entre a fala e a escrita, na qual percebe-se que o próprio sistema de ensino se volta mais para trabalhar a escrita do aluno, anulando a possibilidade do trabalho com a oralidade, conforme ocorre ao se explicar aspectos como adequações, oralidade não-formal e oralidade formal, ou o modo como se articulam as repetições (MARCUSCHI, 2007).

O modo como se dá a ocorrência das repetições contempla diversas maneiras, podendo ser adjacentes ou distantes, no que diz respeito à forma como aparecem no texto. Em uma perspectiva linguística, pode-se considerar os segmentos de repetições, dentre outros, como as repetições fonológicas e as repetições de morfemas (MARCUSCHI, 2015).

Dessa forma, quando se reflete acerca das repetições fonológicas, pode-se destacar a questão da sonoridade dos termos em uma construção textual, ou mesmo o uso de expressões que pertencem à oralidade, como “hem” “hum” “éh”, “ah”, que não são adequados ao trabalho com o texto escrito (com exceção para produções literárias). É possível ainda pensar nos morfemas, que consistem nas unidades básicas de formação das palavras, com destaque para as partículas que funcionam como conectivos no texto, no qual, em certos casos, o aluno tende a

traspor as unidades da fala, como “aí”, “daí”, “de”, de forma inapropriada no texto escrito.

Segundo Marcuschi (2015), no campo da oralidade, as repetições apresentam um processo formulativo, no qual procuram estabelecer a conexão entre as palavras, além de ser tida enquanto um marcador discursivo sobre as nuances da oralidade. Levando em consideração que na fala, como aponta o pesquisador, existe uma diversidade de repetições de uma mesma palavra, como em uma conversa do cotidiano, podemos inferir que o ato de repetir se dá enquanto um processo no qual o locutor e interlocutor desenvolvem suas enunciações através das repetições no ato da fala.

A partir dessas considerações, pode-se estabelecer a diferenciação entre a língua falada e a língua escrita. Então, pensar sobre a repetição é também considerar o modo como ela ocorre na fala e no ato de escrever. Como se trata de interfaces diferentes da língua, as repetições que são usadas no texto falado, como as aliterações, por exemplo, ou entonação, cabem apenas a oralidade, e não devem ser usadas no texto escrito. A questão recorrente é o modo como o aluno acaba articulando seu texto fazendo uso das repetições da fala e imprimindo-as no texto escrito. Atrelado a tal ponto, evidencia-se que se pode conseguir modificar a dinâmica do ensino a partir do momento no qual o professor consegue trabalhar a oralidade e a escrita em sala de aula, dialogando com seu aluno sobre a questão das especificidades do texto escrito e do texto oral, sobretudo, com relação à presença das repetições.

3 METODOLOGIA

A escola em que foi realizado o estudo é assistida por um sistema de ensino do segmento SOMOS Educação. O livro didático é dividido em três blocos, sendo respectivamente: estudo do gênero textual a partir de um exemplo do gênero abordado no capítulo, seguido do conceito e características, bem como questões de interpretação e compreensão de texto; a segunda parte refere-se aos estudos da gramática normativa e, por fim, a parte da proposta de produção textual, no caso para o referente estudo, relato pessoal. A sala de aula do 6º Ano é composta por 23 alunos, nenhum repetente e a maioria advinda de um Ensino Fundamental I, estudado na mesma escola. A atividade de produção de texto sugeria a produção de um breve relato pessoal, especificando número máximo e mínimo de linhas. Após a explicação da docente, os alunos tiveram o tempo de quarenta minutos para realizar a atividade. A escolha dos textos foi aleatória, e selecionados em número de cinco a partir da recorrência da presença das repetições nos textos escritos, como será detalhado a seguir.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO

4.1 Descrição das atividades de produção textual com os alunos do 6ª ano

Para a realização da pesquisa, foi feito o estudo através de uma experiência pessoal em uma instituição de ensino, na cidade de Areia – PB. O estudo foi realizado na turma de 6ª ano do Ensino Fundamental II, anos iniciais. A escola adota como livro didático a obra Geo do Sistema de Ensino da SOMOS EDUCAÇÃO, cujo conteúdo apresenta uma parte voltada para a interpretação de texto e outra apresenta a gramática, utilizadas por esta pesquisadora, que leciona a disciplina de texto (produção e interpretação). Em todos os capítulos, há a abordagem de um gênero textual, exemplificação com textos, atividade e uma proposta de produção escrita.

Na primeira unidade do terceiro bimestre, o livro apresentou o gênero relato pessoal. Em sua abordagem, apresentou o conceito, as características do gênero e dois relatos para leitura e análise. Conforme a sequência didática, na terceira aula do referido bimestre, o material sugeriu a produção textual em sala, após um resumo das principais características do gênero supracitado e um resgate à estrutura com o exemplo de relato proposto pelo material didático. A aula teve duração de 50 minutos e os alunos tiveram 40 minutos para produzir o texto presencialmente. Todos terminaram no tempo hábil esperado, que foi o final da aula.

Os alunos não apresentaram dificuldade de escrever sobre a produção de texto. Foi explicada a atividade pela docente e iniciado no quadro um exemplo escrito para se basearem. Também foi exposto no quadro o resumo com as características que deveriam estar inseridas no texto que iria ser produzido. Todos os alunos entregaram a atividade. Esse exemplar foi de escrita, sendo o trabalho de reescrita e melhoramento do texto, seguido, em contínuo, o trabalho posterior da coleta das informações elencadas a seguir. Porém, o objetivo aqui não diz respeito a analisar a reescrita das produções textuais, mas sim as questões referentes às repetições.

forma correta de se usar esses termos, que se repetem ao longo do relato, desde o título até o segundo parágrafo do relato pessoal. Observa-se, ainda, a omissão de alguns conectivos, como “da” e “ao”. Outro ponto que chama atenção reside no fato do uso demasiado do “e” para estabelecer a ligação entre as sentenças do texto. Como no caso: “(...) São Paulo e conheci meu irmão que eu não conhecia e divertimos muito e passaram uns dias (...)”. Observa-se que o aluno traz para o lócus da produção escrita repetições que são encontradas apenas na oralidade não-formal. Vale ressaltar que não se está querendo afirmar que o estudante não apresenta conhecimento, mas que o uso excessivo do “e” pode ser associado a um marcador que é mais presente na oralidade não-formal do que na escrita, sobretudo, porque o estudante poderia realizar a adequação, como o uso de vírgulas, por exemplo, na construção de suas sentenças. Por outro lado, é possível destacar a necessidade que tem o aluno de garantir a coesão do texto, acrescentando ideias, ainda que com o uso repetitivo do conectivo “e”.

No entanto, como afirma Marcuschi (2015), marcadores como o “e” ou “dai” quando usados de tal forma, se configuram mais enquanto elementos da língua falada do que da língua escrita. Desse modo, a Produção Textual 1 torna-se incoerente para a escrita formal, ao passo que se repete o “e” e o “dai”, porém seria correto afirmar que essa tentativa reside no fato do aluno trazer para seu texto uma forma e de estabelecer a coesão, mesmo que por meio de marcas da oralidade não-formal.

Apesar de entender a língua enquanto elemento de prática social, a Produção Textual 1 consegue estabelecer um enunciado no relato. Nota-se que as repetições acabam por deixar seu texto com marcas da oralidade não-formal, pois é como se o aluno estivesse colocando no papel a forma como ele fala.

Encontra-se em Bakhtin (1997) a língua como elemento de prática social, significando que todo texto é produto de um contexto e vai apresentar diversas formas de expressão, no que diz respeito à representação discursiva da língua. Porém, seria correto afirmar a necessidade da adequação linguística quanto à forma de se expressar oralmente, e de forma escrita, através de atividades que estimulem os alunos a detectarem e visualizarem o que realmente é pertinente ao uso da língua, a partir de estudos coletivos e trabalhos de reescritura ou paráfrase de trechos dos textos.

Não se está pontuando que o autor da Produção Textual 1 não saiba escrever ou que sua escrita é errada. De acordo com Bagno (2011), o problema do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa reside na noção de erro. No entanto, não existe erro, existem formas de expressão que devem se adequar a um contexto social. Essa perspectiva também é encontrada em Marchushi (2015), ao discorrer sobre as repetições, tais quais as observadas no texto da Produção Textual 1, que são, necessariamente, usadas na oralidade não-formal, sobretudo, a questão do “e” que aparece repetido inúmeras vezes.

Produção Textual 2

Era um ano de 2018 e no mês de dezembro leach
 hotel mar Sol ai agente eu, minha mãe, meus 2
 irmãos e minha 3 primas Thalita, Bianca e LUNNA,
 ai agente saiu de São Paulo da manhã paramos em
 Lagoa de Fátula lá era uma praia nem ondas nem calmaria
 ai agente peguemos em frente paramos em uma
 padaria ai agente chegou pegamos o número do
 quarto e lá fomos nós ai em um quarto
 ficou eu Luanna e Bianca e na outra minha
 mãe e meus irmãos e Thalita só que eu queria ficar com
 minha mãe ai ficou minha primas em um quarto
 e minha mãe e meus irmãos.
 ai eu coloquei minha roupa de banho e fui
 na piscina ai depois fui conhecer e conheci um
 menino chamado o nome dele era Adriano ele morava
 na colônia o outro era Cima ele morava na Espanha
 ai agente toda noite via brumca de esconde esconde
 agente fez dezesseis de cinema em todas a piscina
 de noite. lá tinha uma rede que dava choque e era
 foi a risagem.

No caso do autor da Produção Textual 2, o marcador mais encontrado é o uso do “ai”. O segundo parágrafo do relato apresenta a seguinte sentença: “Ai agente seguiu em frente paramos em uma padaria aí agente chegou pegamos o número do quarto e lá fomos nós ai em quarto [...]”, o termo se repete três vezes nesse trecho. No parágrafo todo o “ai” aparece quatro vezes e esse desvio pode ser caracterizado pela influência da língua falada na língua escrita.

A Produção Textual 2 é caracterizada por meio das marcas da oralidade não-formal porque, para o estudante, não existe uma diferença entre o que é próprio da

fala e o que é próprio da escrita. Levando em consideração que Bakhtin (1997) chama atenção para a questão a utilização da língua, que quando realizada por um sujeito sempre ocorre por meio de um tipo textual, observa-se que o sujeito vai selecionando o gênero textual para que se estabeleça a comunicação.

É importante destacar que a repetição do “aí” na Produção Textual 2 não corresponde a um fator negativo, mas de um esforço do estudante em tentar estabelecer a coesão textual com o uso de tal termo. Nesse sentido, cabe ao professor trabalhar a partir de uma perspectiva que possibilite ao aluno conhecer outros termos ou até mesmo sinais de pontuação que possam substituir as marcas da repetição da oralidade não-formal, deixando o texto de acordo com a norma culta. O ponto reside no fato de que através do uso do “aí”, o estudante procura uma forma de conseguir articular o sentido em seu enunciado, por mais que não seja uma repetição coerente à língua escrita.

No caso do texto da Produção Textual 2, observa-se também o fator da conversação. Ao invés de optar por um relato escrito, o estudante parece percorrer o caminho da comunicação não-formal marcada por traços da oralidade, na qual ocorrem as repetições de termos como se fosse uma conversa cotidiana. Ou seja, o aluno realiza apenas uma transcrição do que é oral para a língua escrita.

Segundo Marcuschi (2001, p. 37): “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual, e não da relação dicotômica de dois polos opostos”. Em outros termos, fica claro que, para o falante, passa a ocorrer um conjunto de variações que demarcam o uso da língua na fala e na escrita. Quanto às repetições, a questão reside no fato de conseguir estabelecer as formas de retomar os termos de uma sentença de acordo com o que cabe no texto escrito e não no texto oral.

Considerando a Produção Textual 2, detectamos o modo como o estudante adapta a oralidade para a escrita nas marcas de variação e repetição quanto ao uso do “aí”, ao invés de colocar um ponto final nas sentenças ou optar por vírgulas no encandeamento da construção textual escrita. Fica claro que para estabelecer a coesão do texto no relato pessoal, o aluno desconhece outras formas de articular os termos, gerando o uso do “aí” enquanto elemento de coesão, pois, o aluno desconhece outra forma para se estabelecer o processo coesivo.

Produção Textual 3

Era uma madrugada acho que era 5 horas
 da manhã, Foi eu, Gabriel, João, Raphael,
 # Emmanuel, Estela, e os irmãos de Raphael e Gabriel
 # (Agem) foi conversando, Emmanuel foi o primeiro
 a dormir, e Gabriel o segundo, Raphael
 cochilou não deu 30 m que Raphael tinha dormido
 que chegou no mural foi muito legal
 a gente chegou / i foi direto para o quarto
 a gente brincou de espíritos de polícia e ladrão,
 de bobo, etc. O policial agente com
 muito foi muito engraçado pois era o chefe
 e ele tinha o poder sobre Raphael.
 Confusão

Na volta ficamos muito triste por
 sabermos que iríamos voltar outra vez
 A gente ficou muito feliz por conhecermos Adriano
 um menino do ECA e fomos para casa e
 hoje ele aqui em casa e em Alagoas vamos
 voltar de novo

Marcuschi (2010) evidencia que a relação entre fala e escrita corresponde à passagens de uma ordem para outra ordem. Quando coloca-se em análise a produção textual 3, observa-se o modo como se pode notar a questão entre a fala e a escrita, sobretudo, com relação ao modo como se ordena o texto.

Observam-se determinados problemas quanto à produção textual 3 que já é apresentado na conversão realizada pelo estudante quanto à internalização da oralidade dentro da escrita formal. No primeiro parágrafo, já se nota a repetição de “era” duas vezes na mesma sentença, o que poderia ser trocado por outra terminologia ou mesmo um sinal de pontuação, tal qual uma vírgula. Outro problema observado diz respeito à supressão no termo “Agem” que no contexto da produção, dando a entender que a Produção Textual 3 queria escrever “A gente”. Contudo, é interessante perceber que mesmo que o estudante colocasse “A gente”, o termo seria escrito junto, ou seja, percebe-se uma relação entre a forma de falar e a forma de escrever. O problema, todavia, se encontra no fato de trazer para o texto escrito as marcas da oralidade não-formal, ou mesmo desconhecer o modo adequado de articular as palavras.

A principal marca de repetição encontrada na Produção Textual 3 consiste no uso do “A gente”. Percebe-se que para conseguir estabelecer a coesão do texto, o estudante vai retomar as ideias por meio de tal terminologia. Constata-se que essa marca pode ser mais adequada na questão da oralidade não-formal e não em uma escrita formal. A questão reside no fato de que o estudante preocupa-se em construir uma sentença coesa, embora exista desvios e inadequação quanto a forma de se usar o termo “A gente”. Porém, sua produção é apresentada um sentido completo. Só que a coesão textual poderia ser estabelecida por meio de outros termos ou sinais de pontuação para a retomada das ideias.

Dessa forma, cabe ao docente analisar o texto com o aluno e tentar explicar o motivo pelo qual o uso repetitivo de “A gente” torna-se inviável para as produções escritas. Porque, por mais que se consiga entender o que está sendo apresentado na Produção Textual 3, faz-se necessário que o estudante consiga diferenciar as marcas da oralidade não-formal e da escrita formal quanto ao uso das repetições.

Produção Textual 4

Eu acordei e era meio que os meus irmãos
três da manhã eu não estava me sentindo
muito bem achava que tinha sido porque
eu comi um pão de queijo. Depois que eu fiquei
pronta mais depois me lembrei que tinha
comido porque eu comi: pipas, flocos, pandinhas,
doceitos, mentas, manduque, pão de queijo, entre outras
muitas coisas mais eu gostei de comer pois não
queria ficar na minha vez depois de tanto tempo
tempo chegamos no ônibus de dois andares
em casa, minha mãe, meu pai, meu irmão
e a namorada dele.
No ônibus eu dormi e acordei na hora
do café da manhã chegamos lá praticamente
à hora do almoço e aí não podíamos entrar
na escola então passamos mal me desam
aquele de casa e fomos todos comigo durante
o almoço pois o hotel para perguntar se
nós podíamos entrar eu cometi e eles deixaram
a gente entrar eu fiquei na biblioteca perto da
quarta depois eu dormi e fiquei bem
É depois de tudo por os dois irmãos meus
que são meu irmão porque eu não gosto dele
eu não gosto dele, tomei banho dele, andei e
a melhor parte foi pra praia e eu vou
passar a noite lá. 2 dias e volta

O autor da produção textual 4 apresenta marcas da oralidade não-formal, sobretudo no que diz respeito ao uso das repetições. Observa-se que no primeiro

parágrafo do texto o uso do “eu” torna-se recorrente. Esse traço da oralidade não-formal traz um tom cotidiano e coloquial da fala, o que não faz parte das produções escritas. A repetição do “eu” pode ser tida enquanto uma forma de desconhecimento do aluno da produção textual 4 quanto ao modo de articular sua escrita. Desse modo, ponderamos que a repetição advém da influência da oralidade. É como se o estudante estivesse articulando seu texto por meio de uma forma falada e não de uma forma escrita.

Um dos pontos abordados por Marcuschi (2015) destaca que a língua falada é demarcada pelas repetições enquanto uma característica necessária para a construção dos enunciados. Esse fato também ocorre na língua escrita, a diferença reside no fato de que as repetições acontecem de formas diferenciadas para ambos os tipos de texto (fala e escrita). Por exemplo, se na oralidade não-formal, o uso do “eu” é aceitável de modo repetitivo, como marcas da coloquialidade; já na escrita formal, também vai acontecer a repetição – justamente para a retomada das ideias – só que ela deve acontecer a partir do uso de outros termos que possam substituir o “eu”.

Levando em consideração que na fala, ou oralidade não-formal, a repetição de um mesmo termo pode acontecer na linguagem coloquial, nesse caso, quando se volta a Produção Textual 4, observa-se a transposição da fala para a escrita sendo demarcada pelo uso da repetição do pronome “eu”.

Marcuschi (2005) explica que a repetição diz respeito a produzir um seguimento discursivo mais de uma vez dentro de um evento comunicativo. Dessa maneira, ao usar o pronome “eu”, a Produção Textual 4 tanto retoma o que já foi falado quanto procura estabelecer uma nova informação ao seu texto. Porém, a questão pertinente ao estudo reside no fato de que essas marcas de repetição não condizem com o texto escrito, no qual o “eu” poderia ser substituído por sinais de pontuação ou até mesmo outros termos, deixando o texto coeso.

Isso fica claro na sentença que inicia a produção: “Eu acordei e era mais ou menos umas três da manhã eu não estava me sentido bem”, ao invés de recorrer ao “eu” para encadear as ideias, o aluno pode construir seu texto da seguinte forma: “Eu acordei e era mais ou menos umas três da manhã, não estava me sentido bem”, ou “Eu acordei e era mais ou menos umas três da manhã e não estava me sentido bem”. Assim, deixando seu texto adequado a linguagem escrita.

Produção Textual 5

- # Eu fui para Riba, Baía da Tração, e Baía Formosa, depois de viagens a que eu mais gostei foi a de Riba, porque teve muita aventura, porque eu fui de paraquedas.
- # É falar de paraquedas, é muita emoção, e a paisagem é maravilhosa e depois quando acertei eu fui correr na praia com um amigo e foi muito legal, e depois eu fui jantar e dormir, no outro dia eu fui ^{para} fazer uma corrida de bike e também foi uma grande emoção porque eu ganhei em primeiro e depois minha família fez um jantar de comemoração.
- # É depois eu fui para a minha cidade natal, e a minha família foi para uma festa para comemorar os momentos felizes que nós passamos nos férias, no outro dia eu fui para uma competição de natação e ganhei em primeiro e os meus amigos foram para a minha casa comemorar e isso foi os melhores dias. ***

Levando em consideração a repetição como a retomada de um elemento textual no campo da escrita, pode-se observar na produção textual 5 três elementos centrais de repetição, são eles: o uso do “eu”, “e” e “é”. Ao longo do texto o aluno não consegue desvincular o texto falado não-formal da escrita formal. O uso demasiado do “eu” para demarcar as ações se configuram enquanto marcas da oralidade não-formal. Fazem parte também elementos que poderiam ser retomados por outros termos ou até mesmo pela questão da pontuação. O mesmo ocorre com o uso excessivo do “e” e do “é”.

Na verdade, pode-se destacar que essas repetições funcionam mais como vícios de linguagem, no que correspondem ao modo como são usadas no texto escrito. Se todo enunciado, todo texto, apresenta uma forma discursiva – seja por meio da fala ou da escrita – também é necessário a compreensão de que cada interface da língua apresenta suas adequações. Ao lidar com o uso do “eu”, “e” e “é”, nota-se que o aluno procura colocar em sua escrita as marcas de uma oralidade não-formal. No entanto, esse fato pode ser explicado pela questão de estabelecer a coesão no texto da Produção 5. Esse processo coesivo vai acontecer por meio

dessa retomada de ideias através das repetições enquanto marcas da oralidade não-formal, o que diz respeito à necessidade de se estabelecer a coesão textual.

Marcuschi (2005) esclarece que as repetições são necessárias dentro de um tipo textual (oral ou escrito), cuja função diz respeito à retomada de um assunto, sintagma ou mesmo uma nova informação acerca do tema central do texto. No entanto, as nuances que circundam a fala serão diferentes daquelas que circundam a escrita. Dessa forma, as repetições da fala são diferentes das encontradas na escrita.

Esse fato deve ser visto pelo docente enquanto a tentativa do aluno de usar os termos que conhece para conseguir estabelecer a coesão de seu texto. Ainda que sejam repetições recorrentes a oralidade não-formal, o estudante pode não ter essa ideia ou conseguir diferenciar – até certo ponto – o que é a oralidade não-formal da escrita formal. Por isso mesmo, cabe ao professor notar o esforço do aluno para construir um texto coeso e depois trabalhar a questão das repetições com seus alunos.

Como observado ao longo da análise, as repetições são aspectos que se introduzem na linguagem do aluno ainda que eles não percebam a noção de inadequação. Percebe-se que, ainda que o enunciado construído pelos estudantes seja compreensível quanto ao assunto tratado em seus textos, nota-se que repetições como “e”, “da”, “a gente”, “eu”, “é” são recorrentes nas produções analisadas. O problema surge na medida em que as produções dos alunos se configuram mais como uma “transcrição da língua falada” para uma língua escrita do que a necessidade de percepção quando as especificidades de cada uma dessas interfaces.

Não se está querendo colocar que no texto escrito não existe repetição. É claro que as repetições são marcas linguísticas que configuram as nuances de cada tipologia textual. Na escrita, a repetição funciona como um instrumento de retomada quanto ao que foi dito ou mesmo a inserção de uma nova informação sobre o texto em construção, porém, ao ocorrer à repetição, vai se apresentar uma coloquialidade notável, uma vez que existe um desconhecimento quanto a lidar com um português culto.

Nesse contexto, ao se voltar para as cinco produções textuais dos alunos observa-se que o modo pelo qual se articulam as repetições dizem respeito a trazer para o texto escrito elementos que são apenas do texto falado não-formal. Esse fato

pode ser explicado porque os estudantes podem não saber como trazer para a escrita formal outras formas de repetições, por isso, fazem uso das repetições da oralidade não-formal. No entanto, o professor não pode afirmar apenas que nessas produções o aluno escreve “errado”, mas reconhecer que seu aluno faz uso de termos para retomada de ideias e conseguem estabelecer a coesão do texto, ainda que não seja de modo formal. É nesse ponto que cabe ao docente trabalhar com seus alunos a questão da oralidade e da escrita, mostrando como ocorrem as repetições.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão proposta por este estudo acerca da relação entre oralidade e escrita, com foco nas repetições em produções textuais escritas, possibilitou a análise de como esse fenômeno se apresenta no ambiente da sala de aula. Apesar de ser um fator que afeta a escrita formal dos alunos analisados, as repetições não consistem em um problema simples, pois apresenta diferentes funções no texto. Porém, quando usada de forma inadequada, acaba dificultando a escrita do estudante, sobretudo com relação à questão da coesão textual e a própria compreensão de como se configura determinado gênero textual.

No decorrer deste estudo ficou claro que os alunos que se encontram no Ensino Fundamental II, do 6º ano, apresentam certa dificuldade no que concerne à relação entre oralidade e escrita, com foco no caso de estabelecer a coesão textual. Isso pode ser visto no caso das análises dos textos, em que se percebe o uso de repetições.

O trabalho com Língua Portuguesa na sala de aula não deve se limitar apenas a apresentar um conceito acabado e determinado para o aluno. No caso de produções textuais, faz-se necessário que o estudante consiga articular um texto coeso e coerente. Ao se trabalhar com a problemática em torno das repetições, observa-se que, em certos casos, existe a dificuldade – por parte do aluno – quanto à compreensão do uso de certos termos na língua escrita, como o caso do uso do “Há” (verbo) no lugar do “A” (artigo). Nota-se o uso de uma linguagem coloquial que é apenas transferida para a língua escrita (o aluno acaba escrevendo a pronúncia da palavra), e por isso faz-se necessário, portanto, mostrar as possibilidades de se repetir ideias em um texto não tendo preconceito quanto à forma como o aluno escreve suas produções, entendendo que esse processo faz parte da relação de ensino e de aprendizagem.

É pertinente inferir que o cerne desse problema se encontra tanto no sistema do ensino quanto na relação que o próprio aluno tem com a leitura e com a escrita. Acerca dos alunos do 6º ano, diz-se no sistema de ensino que é esperado deles um desenvolvimento e uma familiaridade com a escrita formal, sabendo diferenciar a oralidade formal e não-formal da escrita. Logo, cabe às séries anteriores trabalhar

esses pontos com os estudantes, principalmente em seu processo de aquisição da língua escrita.

Outra questão que pode ser apontada reside na relação entre leitura e escrita, para a qual, sabe-se que a aproximação entre essas duas interfaces possibilita que o sujeito consiga adquirir vocabulário, além de ter uma facilidade na relação com a palavra escrita. Por essa razão, a ausência de incentivo à leitura e escrita também é fator determinante no desenvolvimento da proficiência do estudante.

Enquanto mecanismos de intervenção, foram adotados alguns pontos a serem trabalhados com esses alunos. De início, foi realizada a análise dos fragmentos dos textos em grupo, junto com os alunos. Nessa dinâmica um trecho do texto era recortado – sem que se pudesse identificar quem o tinha escrito – e os termos, palavras e expressões repetidas e equivocadas eram explicados, apontando a questão da inadequação, maneiras de adequar o texto, características da língua escrita.

Após essa explicação, entregaram-se outros fragmentos textuais para os grupos, pedindo que eles apontassem as marcas das repetições da oralidade na escrita. Dessa forma, procuramos entender como os estudantes compreendiam a questão das repetições e se conseguiam demarcar o que pertencia à fala e o que pertencia à escrita.

A atividade final residia no processo de reescrita dos textos, no qual se pedia ao estudante que adequasse sua produção à escrita formal. Essa última etapa é uma das principais formas de lidar com as repetições, pois não adianta apenas apontar esse ou aquele termo e explicar que ele é errado ou que não existe, é importante que o docente possa dialogar com seu aluno acerca do motivo que leva-o a escrever de tal forma, ensinando a questão da adequação.

A análise das questões em torno das repetições pode funcionar como uma forma de se pensar as práticas pedagógicas e a relação de ensino e aprendizagem, principalmente no que tange à preparação do sujeito para o convívio em uma sociedade letrada. Não se trata apenas de direcionar para o estudante uma forma correta de escrever, mas de saber levar para sala de aula maneiras de trabalhar as nuances da oralidade, da escrita e a forma como as repetições aparecem nessas interfaces.

Logo, as contribuições dessa pesquisa podem servir de base para o desenvolvimento de outros estudos que possam, até mesmo, debater sobre a forma

como os anos iniciais influenciam no desenvolvimento do ensino e aprendizagem da língua escrita. Destaca-se, também, por fim, a importância de se discutir a forma como acontece às aulas de produção textual e o modo como o docente pode criar sequências didáticas para abordar junto a sala de aula a adequação das repetições.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo, Parábola, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARONAS, J. E. A.; DUARTE, P. C. O. Interferência da oralidade na produção escrita de acadêmicos de letras. **Revista Signum**. V 17. N 2. 2014. p.144-165. Disponível em: www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/download/15696/15698. Acessado em Agosto de 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, v 3, 1997.
- BROTTO, I. J. O. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. 2008. 238f. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná - Setor de Educação. Curitiba - PR, 2008.
- DUARTE, D. A. **O ensino de Língua Portuguesa: perspectivas e contradições**. 18f. 2008. Artigo de Conclusão de Curso (Programa de Desenvolvimento Educacional). Universidade Federal do Paraná. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/137-4.pdf>. Acessado em Agosto de 2018.
- CAGLIARI, L. F. **Alfabetizando sem bá-bé-bi-bó-bu**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- CHER, M. R.; GUIMARÃES, E. A. **A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental**. Pergaminho. V 3, n 1. 2012. p. 71-88. Disponível em: <http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/43870/a-importancia.pdf>. Acessado em Agosto de 2018.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: Marcuschi, L. A.; Dionisio, A. P. (org). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007. p.13-30. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>. Acessado em Agosto de 2019.
- MARCUSCHI, L. A. Repetições In: Jubran, E. S. (org). **A construção do texto falado – gramática do português culto falado no Brasil**. São Paulo: Contexto. 2005. p. 207-240.
- MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, L.; DIONISIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre fala e escrita. In: MARCUSCHI, L. A. (org). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007. p. 13-30. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/29.pdf>. Acessado em Agosto de 2019.

NOBRE, L. L.; FÁVERO, T. O. **Influência da linguagem oral na escrita**. 2010. 20f. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Letras. Porto Alegre – RS. 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/60697/000862156.pdf?sequence=1>. Acessado em Agosto de 2018.

SILVA, J. N. Marcas da oralidade na escrita: um estudo reflexivo das produções textuais dos alunos da 5ª série, da Escola Estadual Edeli Mantovani. **Revista Eventos Pedagógicos**. v 3. n 1. 2012. p. 426-436. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/582/395>. Acessado em Agosto de 2018.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: caminhos e descaminhos. **Cadernos de Formação**. v 02. p. 96-100. 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acessado em Agosto de 2018.