



## A RELAÇÃO ORALIDADE-ESCRITA NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA CONSCIÊNCIA MORFOSSINTÁTICA

Ingrid Liliam da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

**Resumo:** O objetivo principal desse artigo é mostrar os resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica, na qual buscamos analisar e refletir sobre o impacto do ensino de morfologia e de sintaxe em textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental II, a fim de aferir de que forma a consciência morfosintática opera na produção textual desses alunos. Para a realização da pesquisa, filiamos-nos à teoria da enunciação e à teoria da consciência morfosintática, além de estudar aspectos relativos ao processo de alfabetização e letramento. A análise dos textos revelou a importante função do professor na sala de aula. A necessidade de ensinar fonologia, morfologia e sintaxe como conhecimentos diretamente relacionados aos processos de alfabetização e letramento colabora para a aquisição da escrita pelo aluno. Esses conhecimentos, uma vez adquiridos, contribuem, sobremaneira, para que o aluno faça uso da norma-padrão em seus textos escritos, em detrimento de ortografias com segmentação não-convencional (TENANI, 2010), relacionadas à língua falada do aluno.

**Palavras-chave:** Produção textual escrita; Consciência Morfosintática; Ensino; Relação Oralidade-Escrita; Alfabetização e Letramento.

*The relationship between orality and literacy in the acquisition process of morphosyntactic awareness.*

**Abstract:** The main goal in this article is to show the results of a Scientific Initiation research, in which we seek to analyze and reflect on the impact of morphology and syntax teaching on texts produced by elementary school II students, in order to assess how morphosyntactic awareness operates in the textual production of these students. In the course of the research, we are affiliated with the theory of enunciation and the theory of morphosyntactic consciousness, in addition to studying aspects related to the process of literacy and literacy. The analysis of the texts revealed the important role of the teacher in the classroom. The need to teach phonology, morphology and syntax as knowledge directly related to literacy and literacy processes contributes to the acquisition of writing by the student. This knowledge, once acquired, contributes greatly for the student to make use of the standard in his written texts, to the detriment of spellings with unconventional segmentation (TENANI, 2010), related to the student's spoken language.

**Keywords:** Written textual measurement; Morphosyntactic awareness; Teaching; Orality-written Relationship; Literacy.

## **Introdução**

O presente trabalho de pesquisa objetivou refletir sobre o impacto do ensino de morfologia e de sintaxe no processo de aquisição da escrita de alunos que cursavam, majoritariamente, entre o 6º e 9º ano do Ensino Fundamental II, de forma a aferir como a consciência morfossintática é operada na produção textual em Língua Portuguesa. A leitura e a escrita são afetadas por esses conhecimentos, uma vez que constituem o processo de alfabetização e de letramento, fornecendo ao aluno habilidades metalinguísticas fundamentais à análise e compreensão de processos constitutivos da aquisição da escrita. Para Guimarães (2005)

[d]ado que o sistema ortográfico representa simultaneamente os níveis fonológico e morfossintático, sugere-se que a aprendizagem da leitura e da escrita é influenciada tanto pela consciência fonológica – que possibilita a aquisição das correspondências fonema-grafema – ligada ao processo de decodificação e codificação quanto pela consciência morfossintática – que possibilita a focalização das palavras enquanto categorias gramaticais e a sua adequada posição na construção da frase, aumentando a capacidade de identificação e produção da linguagem escrita. (GUIMARÃES, 2005, p.262)

Sob o viés da autora supracitada, podemos compreender a importância de o professor trabalhar esses conhecimentos em sala, uma vez que auxiliam no desenvolvimento do processo de leitura e escrita dos alunos, além de promover a reflexão sobre a Língua Portuguesa e seu funcionamento. Ademais, com o intuito de melhor refletir sobre as escolhas linguísticas no momento da escrita, atentamo-nos também às variedades linguísticas<sup>1</sup> presentes na língua, que muito dizem sobre o processo de produção escrita, na maioria das vezes realizada a partir da intenção de transcrever-se algo da forma como é falado, ou seja, na variante linguística daquele sujeito.

Assim, encontramos diversas palavras escritas de forma convergente à que conhecemos a partir da norma-padrão. Por isso, detivemo-nos no porquê de os “erros” ortográficos acontecerem tão frequentemente e sua relação direta ou não com a língua falada do aluno, o que nos faz considerar ainda a relação entre a escrita e a oralidade. Essa compreensão é importante, pois afeta diretamente os modos de intervenção que o professor

---

<sup>1</sup> Esse conceito ficará mais claro no capítulo “Variedades Linguísticas e a Produção Escrita”.

deve ou não adotar diante dos problemas por ele encontrados, contribuindo para o desenvolvimento do processo de escrita dos alunos.

Para a realização da pesquisa, filiamo-nos à teoria da enunciação de Benveniste, já que é tomada como uma instância de mediação entre a língua e a fala, entre o virtual e o realizado. A enunciação, para Benveniste (1974, p.80, apud FIORIN, 2017, p. 971) é a “colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização”. Para esse linguista, sem a enunciação, que exige certas categorias para ser realizada, a língua é apenas uma possibilidade. Essas categorias, por sua vez, se dão da seguinte forma: quando o sujeito faz escolhas e as combina (*mobilização*), ele passa para uma instância discursiva. Para que a enunciação se efetive, porém, precisa-se de um locutor (que por meio da *apropriação* faz uso individual da língua) que traga para diante de si o *outro* (*alocução*), e ainda busque relacionar seu discurso com o mundo, por meio da *referenciação*.

Assim, filiando-nos também à teoria da consciência morfossintática, atentamo-nos aos eventos enunciativos de alunos do Ensino Fundamental II, que cursavam, majoritariamente, entre o 6º e 9º ano. Houve, a princípio, a coleta de textos a partir de um banco de dados que abarcava produções textuais de alunos que foram acompanhados durante os quatro anos do Ensino Fundamental II e, em dois casos específicos, último ano do Ensino Fundamental I. Após a coleta, esses textos foram analisados de forma simultânea, a fim de inferir se houve ou não melhora no processo de escrita desses alunos. Vale mencionar que, para cada sujeito selecionado, havia um vasto número de textos escritos arquivados, nos mais diferentes gêneros textuais<sup>2</sup>. Portanto, fez-se necessário selecionar alguns gêneros textuais para, posteriormente, fazer a análise dos textos, buscando, de certa forma, uniformizar os materiais levantados. Uma vez que nosso intuito, nesse artigo, não abrange especificamente questões voltadas para o estudo dos gêneros textuais, a seleção dos textos tomou como objetivo apenas a análise da escrita do aluno, abarcando conhecimentos da morfossintaxe.

Estudamos, ainda, aspectos relativos ao processo de alfabetização e letramento, que se encontram ligados ao ensino e à prática da leitura e da escrita. A partir da discussão dessa literatura específica, mobilizando esses conceitos, buscamos caucionar nossa problematização e análise da relação oralidade e escrita na produção textual de alunos do ensino fundamental II, a fim de possibilitar reflexões acerca do papel do professor na sala de aula diante do ensino da linguagem escrita voltada para questões que trabalhem com a morfossintaxe.

---

<sup>2</sup> Aqui, baseamos o uso de “gêneros textuais” no estudo de Marcuschi (2002, p.19 - 46).

## A consciência morfossintática

Como aludido por Guimarães (2005, p.263), o estudo da morfossintaxe é relevante ao ensino, uma vez que “diz respeito à capacidade que o sujeito possui de fazer considerações, de modo consciente, sobre as palavras enquanto categorias gramaticais e sua posição na frase (considerações sintáticas) e a flexão e a derivação das palavras (considerações morfológicas)”. Dessa forma, quando trabalhada em sala, a consciência morfossintática provoca no aluno a reflexão sobre a ortografia correta das palavras, pautada nas regras gramaticais presentes na Gramática Normativa, que devem ser usadas em textos escritos, de forma a padronizar a língua.

A habilidade morfossintática contribui para o entendimento da palavra e de suas unidades mínimas de significação, os morfemas, assim como para o entendimento da frase, influenciando na aprendizagem e no desempenho do aluno tanto no processo de leitura como de escrita. Por isso, é fundamental que o professor se detenha sobre o ensino tanto da morfologia como da sintaxe em sala, podendo, dessa forma, contribuir para o desenvolvimento do processo de leitura e produção escrita de seus alunos. Conforme mencionado por Guimarães (2005), a mediação dos professores, juntamente de atividades de leitura e escrita, principalmente de textos, possibilita o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas nos alunos, consequentemente contribuindo também para um maior desempenho e domínio da linguagem escrita.

Em seu Guia teórico do alfabetizador, Lemle (2009) traz, inicialmente, a importância do trabalho em sala sobre a relação de simbolização entre as letras e os sons da fala. A autora traz um estudo desenvolvido em algumas hipóteses que trabalham com a relação ou não entre as letras e os sons, hipóteses essas que devem ser apresentadas ao aluno no momento certo, da maneira certa pelo professor.

Em princípio, deve ser apontada a hipótese da *monogamia*, estabelecendo que há apenas um som para cada letra. Posteriormente, é necessário que o aluno tome conhecimento de que algumas letras podem ter mais de um som associado a ela, a depender de sua posição em uma dada palavra. Assim, apresentar-lhe-á a hipótese da *poligamia condicionada pela posição*, fazendo com que o aluno comece a perceber a inviabilidade da hipótese anterior (*monogamia*). Como exemplo dessa hipótese, o professor pode fornecer as palavras sal e bola, ambas possuindo em sua ortografia a letra <l>, porém, em sal a letra <l> é pronunciada com o som de <u>, uma vez que se localiza no final da sílaba, e, na palavra bola, pronuncia-se com o som (lateral-alveolar) próprio da letra <l> ([b'õ.lə]), já que se apresenta no início da sílaba.

Outro exemplo que pode ser apresentado ao aluno é a observação das palavras carro e rua, que, apesar de serem grafadas de forma diferente (a primeira apresenta duas letras <r> e a segunda apenas uma), apresentam o mesmo som. Além disso, Lemle (2009) traz outros exemplos, todos expostos em tabelas, de forma a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

A hipótese última seria a das *relações arbitrárias entre as letras e sons*, em que mais de uma letra em determinada posição pode vir a representar o mesmo som, ou seja, há aqui um caso de concorrência entre letras para a representação de determinado fonema. Nessa hipótese, entram os casos idiossincráticos, como nas palavras *casa*, *certeza* e *exame*, em que três letras diferentes (<s>, <z> e <x>) representam o mesmo som [z].

Acreditamos que o estudo dessas diferentes hipóteses contribui para que os alunos não caiam no erro tão frequente de achar que há apenas uma letra para cada som ou um som para cada letra, mas que a distribuição das letras e sons está intimamente ligada à posição dessas em uma palavra, em muitos casos. Assim, o aluno passa a refletir, a partir das restrições de posições, qual a melhor letra para se usar em determinada palavra, ou ainda como pronunciá-la.

O professor ainda pode fazer uso do *Guia Prático do alfabetizador*, desenvolvido por Carvalho (2004), que traz metodologias de alfabetização voltadas para o ensino das unidades mais amplas, como o texto, a frase e a palavra, e também das unidades mínimas da língua, ou seja, as sílabas, fonemas e as letras, tudo isso com um olhar voltado para a formação de leitores e escritores, ou ainda, de alunos letrados.

Por tudo isso, é necessário que o professor faça uso da morfologia na sala de aula, apresentando as regularidades e irregularidades da Língua Portuguesa ao aluno, de forma a contribuir para seu processo de aquisição da escrita, uma vez que o conhecimento sobre as formas mínimas dotadas de sentido que compõem as palavras (morfemas), como, prefixos, sufixos em palavras derivadas, vogal temática, morfemas flexionais de modo, tempo e aspecto e morfemas flexionais de número e pessoa, quando verbos, são importantes para que o aluno perceba que as palavras seguem, na maioria das vezes, certa regularidade em sua grafia.

Deacon & Bryant (2005) trazem um exemplo que nos permite perceber a relevância do estudo da morfologia na Educação Básica

no caso da morfologia derivacional [...] não há regras claras de como formar as palavras, mas conhecer a relação entre a raiz e a palavra derivada pode ajudar o leitor a compreender o significado da palavra e saber como pronunciá-la, bem como ajudar o escritor a decidir sobre grafias duvidosas. Assim, a palavra “laranjeira” é escrita com “j” e não “g” porque vem da

palavra “laranja”. (DEANCON & BRYANT, 2005, apud MOTA, 2009, p.160)

Além disso, ao fazer uso da morfossintaxe no processo de alfabetização, torna-se mais fácil para o professor explicar, por exemplo, o porquê de a palavra pobreza ser escrita com <z> e não com <s>. Ora, -eza é um morfema derivacional formador de substantivo, aparecendo, por isso, na transformação de diversos adjetivos (pobre, rico, belo) em substantivos (pobreza, riqueza, beleza). Aqui percebemos já uma regularidade em palavras que sofrem transformação de classe, nesse caso, de adjetivo para substantivo. Assim, todas as palavras (adjetivos) serão grafadas com o mesmo sufixo - eza.

### **A relação Oralidade-Escrita**

Durante a análise das produções textuais dos alunos, percebemos uma grande quantidade de palavras grafadas de forma diferente daquela prescrita na norma padrão do Português. Isso acontece porque a língua escrita encontra-se muito distante da fala por se tratar de um sistema muito mais estável e pautado em regras gramaticais, adquirindo certa resistência a mudanças. Ao contrário, a fala, ou ainda, a linguagem oral, é um sistema dinâmico, que sofre modificações conforme o tempo, a cultura, o espaço e a classe social em que é usada. Assim, é inevitável que haja certo distanciamento entre esses dois sistemas.

É válido, porém, que o professor, desde os anos iniciais, busque apresentar ao aluno os diferentes espaços e momentos para se usar a linguagem padrão e/ou a linguagem coloquial, para que o aluno entenda a importância de ambos os tipos de linguagem, mas saiba avaliar quando deverá usar uma ou outra. Mais abaixo, discutiremos sobre a análise de algumas produções textuais nas quais observamos a não compreensão do aluno sobre o uso da linguagem oralizada, uma vez que a grande maioria dos textos escritos, mesmo aqueles produzidos nos anos finais, apresentaram evidências do não domínio da linguagem escrita padrão.

### **Variedades Linguísticas e a Produção Escrita**

A ortografia, como sabemos, funciona como fator de unificação linguística. Seu objetivo mais significativo é padronizar as variedades linguísticas presentes no país à fala padrão, a fim de tornar possível e acessível a leitura de diferentes gêneros textuais às pessoas

com as mais diferentes realidades linguísticas. Essas variadas realidades linguísticas provocam o uso de diferentes grafias para uma mesma palavra, fazendo com que o aluno, naturalmente, espelhe-se na oralidade para escrever, produzindo, uma transcrição de sua fala (Guimarães, 2005).

Bagno (2015), fala sobre a importância da variação linguística no ambiente escolar. Em suas palavras,

A variação linguística tem que ser objeto e objetivo do ensino de língua: uma educação linguística voltada para a construção da cidadania numa sociedade verdadeiramente democrática não pode desconsiderar que os modos de falar dos diferentes grupos sociais constituem elementos fundamentais da identidade cultural da comunidade e dos indivíduos particulares e que denegrir ou condenar uma variedade linguística equivale a denegrir e a condenar os seres humanos que a falam, como se fossem incapazes, deficientes ou menos inteligentes – é preciso mostrar, em sala de aula e fora dela, que a língua varia tanto quanto a sociedade varia, que existem muitas maneiras de dizer a mesma coisa e que todas correspondem a usos diferenciados e eficazes dos recursos que o idioma oferece a seus falantes [...] (BAGNO, 2015, p.18).

Dessa forma, o professor deve saber como proceder diante da escrita oralizada de seus alunos. Como aponta Bagno (2015) há diversidades dialetais e inúmeras realidades sociolinguísticas no ambiente escolar, por isso não podemos acreditar que todos os alunos na sala de aula falam o mesmo português. Por sua vez, o professor tem um grande papel a desempenhar, não desmerecendo qualquer variante linguística, mas apontando que, no texto escrito trabalhado no ambiente escolar, é preciso que o aluno faça uso de uma ortografia padrão, pautada na Gramática Normativa, para que a língua seja entendida e usada nas diferentes regiões do país independente de suas variações. Além disso, deve-se esclarecer que há ambientes e momentos específicos para se fazer uso da linguagem oralizada e suas variações.

### **Análise**

A seleção e análise das redações foram feitas a partir de um banco de textos que contou com a colaboração de uma escola da rede pública para o desenvolvimento de um projeto de extensão elaborado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto, intitulado “Oficinas de Leitura, Interpretação e Produção Textual” e coordenado por Luciani Tenani. É necessário, porém, esclarecer que nossa pesquisa não tomou o público escolhido como um dos fatores influenciadores dos resultados encontrados após análise, uma vez que o banco de dados utilizado foi coletado anteriormente

à pesquisa. Também por esse motivo, não houve necessidade de submeter a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O objetivo central do trabalho foi acompanhar a escrita desses alunos ao longo de seu percurso no Ensino Fundamental II de forma a aferir se houve ou não o desenvolvimento da consciência morfossintática manifesta em seus textos. Para isso, fizemos o levantamento e análise de redações de alunos que apresentaram certa continuidade na escrita no período de 2008 a 2010 (datas que constam nas folhas de produção de texto). Isto é, optamos pela análise de vinte redações, as quais nos permitiu acompanhar o progresso dos alunos em relação à produção escrita durante os períodos supracitados, correspondente ao período em que os participantes cursavam o Ensino Fundamental II. Essa seleção tornou-se necessária para nossa pesquisa, uma vez que alguns alunos previamente selecionados para análise não apresentavam produções textuais anuais, o que não contribuiria para, posteriormente, averiguarmos se houve ou não desenvolvimento no processo de escrita desses, intrinsecamente relacionado à ampliação (ou não) de conhecimentos gramaticais.

Além disso, os textos selecionados apresentam certa heterogeneidade em relação aos gêneros textuais, dentre eles: artigo de opinião, reportagem, relato, carta (a um amigo), cordel, música, quadrinhos do Chico Bento etc. Buscamos, primeiramente, selecionar os textos de maior legibilidade, uma vez que foram escaneados; além disso, optamos por analisar os gêneros textuais mais recorrentes nas produções escritas dos alunos selecionados. Como o banco de textos apresentava um grande número de participantes e textos escritos, fizemos a seleção baseando-nos nos alunos que produziram textos com maior regularidade ao longo dos anos, a fim de melhor contribuir para o processo de análise. Por fim, para que se mantivesse o sigilo da identidade dos participantes, grande parte das produções textuais não apresentava solicitava que os participantes colocassem seus nomes. O banco de textos apresentava, por sua vez, números para a identificação dos sujeitos envolvidos (aluno 1, aluno 24), como será observado mais abaixo.

Em princípio, antes da seleção dos materiais para análise, desenvolvemos uma tabela de possibilidades de escritas não convencionais, dentre outras ocorrências que não correspondem ao que é trazido pela norma padrão do uso da Língua Portuguesa e que teve como referência as bibliografias: Tenani (2008, 2010) e Guimarães (2005). A tabela foi preenchida ao longo das análises para a apuração das ortografias que prevaleceram no texto dos alunos, confirmando, dessa forma, a eficácia ou não do ensino em sala de questões que envolvem a morfologia, sintaxe, fonologia, oralidade, dentre outros conhecimentos.

Tabela 1 - Tabela de Possibilidades

Tabela de Possibilidades - Ortografias não-convencionais	QTDs	%
Uso do espaço em branco	0	0%
Hipersegmentação	2	10%
Hipossegmentação	4	20%
Flutuação	1	5%
Uso do hífen	1	5%
Escrita oralizada	20	100%
Mescla de Hipo e Hipersegmentação	0	0%
À ou HÁ (troca)	0	0%
N antes de P ou B	1	5%
Troca entre surdo/sonoro	1	5%
Acentuação	18	90%
Translineação	0	0%
Marca dos gêneros M e F	1	5%
Concordância Nominal	6	30%
Concordância Verbal	5	25%
Correlação verbal	8	40%
Uso de letras Maiúsculas	9	45%
Uso dos dígrafos	2	10%
Grupos consonantais	1	5%
Representações homofônicas (s, c, sc, ss, x, ch)	8	40%
troca do e pelo i (vice versa)	6	30%
Troca entre "mas" e "mais"	5	25%
Troca entre -ão e -am	0	0%
Pontuação	17	85%
Escrita monogâmica	7	35%
Conjugação verbal	7	35%

Fonte: os autores.

Como podemos perceber, em todas as produções de texto analisadas (100%) houve marcas de oralidade, em que o aluno acaba transcrevendo o modo como fala em seu texto. Seguindo a tabela, 90% dos textos apresentaram problemas de acentuação (ausência ou uso equivocado de acentos) e 85% deles problemas de pontuação (ausência ou uso equivocado de pontuação). O não uso de letras maiúsculas no início de períodos e diante de nomes próprios ocorreu em 45% dos textos analisados, apesar de ser um conhecimento básico, abordado pelo professor desde os anos iniciais.

Dando seguimento, 40% dos textos apresentaram problemas de correlação verbal, 35% de conjugação verbal e 25% de concordância verbal, o que indica pouco conhecimento por parte dos alunos sobre as desinências modo-temporais e número-pessoais dos verbos (o que pode estar ligado ao ano em que os estudantes se encontram) e ainda a confusão sobre a escolha dos tempos verbais para expressar ideias passadas, presentes ou futuras, fazendo com que o aluno, muitas vezes, mesmo sabendo o que quer enunciar, acabe por formular orações incoerentes ou ainda bastante oralizadas.

Outros 40% dos textos demonstram o não domínio sobre o uso das representações homofônicas (<c>, <s>, <ss>, <sc>, <x>, <z>) e 35% trazem a escrita monogâmica, o que indica, talvez, a carência do ensino de questões que envolvam a fonética e fonologia da Língua Portuguesa. Sobre isso, Miriam Lemle (2009) traz em seu Guia Teórico do Alfabetizador, um exemplo de como o professor pode trabalhar essa consciência fonológica em sala, seguindo as etapas, respectivamente, da “teoria do casamento monogâmico entre sons e letras”, “teoria da poligamia com restrições de posição” e a “teoria da poligamia com restrições de posição de concorrência”, teorias essas que, progressivamente, contribuem para que o aluno desenvolva sua escrita a partir da reflexão e compreensão sobre a ligação simbólica entre letras e sons da fala e suas diferentes relações na Língua Portuguesa.

A seguir, apresentamos as análises das produções textuais de alguns alunos que foram acompanhados em mais de um ano. Foi feito um levantamento das escritas não-convencionais presentes em cada uma das redações desses alunos, tendo sido corrigida uma produção textual do aluno por ano. Dessa forma, pudemos aferir a evolução ou não desses alunos a partir da comparação entre suas produções escritas e levantamento das ocorrências presentes em cada uma delas.

A identificação dos alunos, como veremos abaixo, individualmente, respeita o sigilo dos participantes, portanto, manteremos as numerações utilizadas no banco de textos.

Quadro 1 – Análise de produções textuais do “Aluno 12”.

Aluno 12 - 6º ano B	Aluno 12 - 7º ano B
<p>Escrita oralizada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “passeano”, “quereno”, “pesquisano”, “conversano”, “fazeno”;</li> <li>- “aí”, “tá bom”, “bom, por mim [...]”, “Então”</li> <li>- “[...] aí ela fico fula”, “ela escuto poucas e boas de mim”, “tá bom, fiquei quietinha e saí”, “aí ela me passa numa loja de roupas [...]”</li> </ul>	<p>Escrita oralizada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “[...] rola aquela química”, “aquele gatinho na balada”, “Mas vontade não me falta [...]”, “hehe”, “mas é isso aí”</li> </ul>
<p>Problemas de acentuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- troca do sinal gráfico de nasalização [~] pelo acento circunflexo [^] em “mâe”</li> <li>- ausência do acento agudo em algumas palavras.</li> <li>- não colocação da crase</li> </ul>	<p>Uso inadequado do hífen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “hoje-em-dia”</li> </ul>
<p>Problemas de conjugação verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- oralização das formas verbais gerúndio (pesquisano, fazeno etc) e passado simples (fico[u], escuto[u])</li> <li>- queda do -r final de infinitivo (“se você fala[r] mais uma vez [...]”)</li> </ul>	<p>Problemas de conjugação verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conjugação do verbo sentir no presente do indicativo indicando oralidade: “[...] fica com a pessoa porque senti algo por ela”</li> </ul>
<p>Problemas de pontuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uso do ponto de exclamação como marca de oralidade no texto (“Ai eu fui ficano louca!!!”, “[...] o que ela não quer que eu faça!!!”)</li> </ul>	

Fonte: Adaptado de Tenani (2010, p. 255)

Ao analisarmos as redações do aluno número 12, percebemos ocorrer uma melhora em sua última produção textual, quando comparada à primeira. Porém, sua escrita permanece com algumas ocorrências presentes em sua primeira produção, como as marcas de oralidade, o que nos faz concluir que o professor responsável pela leitura e correção desse texto deve

mostrar ao aluno de forma mais cuidadosa e efetiva as diferenças entre a linguagem escrita e a linguagem falada, atentando-se também à orientação do uso da escrita formal em produções textuais escolares.

Quadro 2 – Análise de produções textuais do “Aluno 33”.

<b>Aluno 33 - 5º ano A</b>	<b>Aluno 33 - 6º ano A</b>	<b>Aluno 3 - 7º ano A</b>
<p>Problemas de pontuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- troca do ponto final pela vírgula;</li> </ul>	<p>Problemas de pontuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ausência do uso da vírgula.</li> <li>- troca entre a vírgula e o ponto final.</li> </ul>	<p>Problemas de pontuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ausência do uso da vírgula.</li> <li>- troca entre o uso do ponto final e vírgula</li> </ul>
<p>Problemas de concordância verbal e nominal e correlação verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “O[s] lugar[es] que eu gostaria de ir era para o Japão, Brasília, Paris, Austrália”</li> </ul>	<p>Problemas de conjugação verbal por conta da escrita oralizada:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Eai como ta as coisas por ai?”</li> </ul> <p>Problemas de correlação verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Espero que nós podemos nos ver mais vezes”</li> </ul>	<p>Problemas de correlação verbal: “Se eu for imortal eu quiria ficar com [...]”; “se nos formos imortal no futuro proximo”.</p>
<p>Marca de oralidade: “deu”, “pisina”</p>	<p>Marcas de oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “tudo bom”, “bom”, “Eai”, “como ta”, “ei”, “por ai”</li> </ul>	<p>Marcas de oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “quiria”, “Bom, não sei muito bem [...]”, “e assim ia”.</li> </ul>
<p>Troca da letra &lt;s&gt; pela letra &lt;c&gt; em “pulceira”; troca do dígrafo &lt;sc&gt; pela letra &lt;s&gt; em “pisina”; troca da letra &lt;s&gt; pela letra &lt;c&gt; em “Eu gostaria de cer cientista”</p>	<p>Problemas de acentuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausência de acentuação ao longo de todo o texto.</li> </ul>	<p>Problemas de acentuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ausência do uso do acento agudo em algumas palavras, como “familia”, “nós”, “proximo”.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Tenani (2010, p. 255)

O aluno número 33 não obteve melhoras em seus textos, apresentando os mesmos problemas de escrita não-convencional no último ano do Ensino Fundamental I e dois

primeiros anos do Ensino Fundamental II (optamos por analisar alguns textos do Ensino Fundamental I de forma a contribuir para o acompanhamento do processo de escrita dos alunos). A marca da oralidade em seu texto contribui muito para erros gramaticais envolvendo a hipossegmentação, como é o caso da junção “Eai”, assim como problemas de conjugação e correlação verbal, que, na fala, não costumamos dar muita atenção, mas, na escrita, prejudica muito a leitura e coerência do texto. É válido que o professor, nesses casos, exponha aspectos da morfologia dos verbos aos alunos, de forma a contribuir para o aprendizado das desinências modo-temporais e número-pessoais, por exemplo. Além disso, o aluno apresenta problemas relacionados à monogamia, ou seja, ele escreve determinada palavra da forma como ele fala, não acreditando haver mais de uma letra que pode representar um mesmo som, como é o caso da palavra “piscina”, que é escrita com s pelo aluno.

Nessa situação, é pertinente que o professor aborde casos relacionados à poligamia com e sem restrições de posição, como traz Miriam Lemle (2009) em seu *Guia teórico do alfabetizador*.<sup>3</sup> Dessa forma, o aluno terá contato com as diferentes relações entre letras e fonemas, entendendo melhor quando pode haver ou não concorrência entre diferentes letras para representar um mesmo som.

Quadro 3 – Análise de produções textuais do “Aluno 42”.

<b>Aluno 42 - 5º ano B</b>	<b>Aluno 42 - 6º ano B</b>	<b>Aluno 42 - 7º ano B</b>
<p>Marcas de oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “O Primoo! Safado, firmeza ae??”</li> <li>- “Catando muita Mina ai?...”</li> <li>- “Manow”, “Falou primo”, “Ah”, “Bom deixa eu ir embora que a aula da profª Marilha esta acabando”</li> </ul>	<p>Marcas de oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Outro dia eu estava morrendo de medo”;</li> <li>- “porcause</li> </ul>	<p>Marcas de oralidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “uma bem boa”, “Então acho que é so isso”, “so não sei se eu iria continuar [...]”</li> </ul>
<p>Problemas de pontuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ausência de vírgulas;</li> <li>- uso do ponto de interrogação e</li> </ul>	<p>Problemas de pontuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ausência de dois pontos para iniciar uma enumeração;</li> <li>- uso da vírgula no</li> </ul>	<p>Problemas de pontuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ausência de vírgulas;</li> <li>- troca do ponto final pela vírgula.</li> </ul>

<sup>3</sup> Para maior esclarecimento sobre a teoria da poligamia, ver *Guia teórico do alfabetizador* (LEMLE, 2009, p. 19).

reticências como tentativa de marcar a oralidade na escrita.	lugar do ponto final.	
Problemas de acentuação: - ausência do acento agudo em palavras como “esta”, “tambem” e no verbo ser conjugado na 1ª pessoa do presente do indicativo, “e”.	Problemas de acentuação: - ausência ou mau uso dos acentos circunflexo e agudo em palavras como “tenis”, “tambem”, “serie”, “hojê”	Problemas de acentuação: - ausência do acento agudo em palavras como “tambem”, “varios”, “linguas”, “so”
Problemas de conjugação e correlação verbal: - “Manow que você me ensina a criar um MSN ou também um ORKUT”	Problemas de conjugação verbal: - “[...] meu tenis desamarou-se”	Problemas de correlação e conjugação verbal : - troca do tempo verbal futuro do pretérito (“eu iria”) pelo uso do pretérito imperfeito (“eu ia”); - “Eu também iria compas [...]” ao invés de “Eu também iria comprar [...]”.
Troca da letra <c> pela letra <s>: - “não esqese”	Troca do dígrafo <ch> pela letra <x>: - “[...] bixos etc”	Problemas de concordância verbal: - “varios linguas”

Fonte: Adaptado de Tenani (2010, p. 255).

O aluno número 42 apresentou, ao longo dos três anos, várias grafias não-convencionais, que foram perpetuadas, mesmo diante de produções de redações bastante curtas em números de linhas. Podemos notar que não houve melhora em sua escrita e que, por isso, é preciso que o professor se atente às principais ocorrências de escrita não-convencional apresentadas por esse aluno, muitas delas sinalizando a tentativa de se transcrever a fala na escrita, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de sua consciência morfossintática, evitando, conseqüentemente, o uso de uma escrita oralizada.

Quadro 4 – Análise de produções textuais do “Aluno 24”.

Aluno 24 - 6º ano B	Aluno 24 - 7º ano B	Aluno 24 - 8º ano B
<p>Marcas de oralidade ao longo de todo o texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “ e bom mais de vez em cú... ”;</li> <li>- “ já minha mãe não deixa eu fazer coisas... ”;</li> <li>- “ então a parte boa e que eu sou da sala de muleques gostoso tipo o... ”;</li> <li>- “ beijos povo da universidade tchau”</li> </ul>	<p>Marcas de oralidade ao longo de todo o texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “ eu ia comer bastante batata frita todos os dias... ”;</li> <li>- “ e chupar muito sorvete e comer também salgados bem gostosos tipo coxinha mini pizza... ”;</li> <li>- “ e muitas coisas KKK... ”;</li> <li>- “ eu também ia curtir muito a vida beijar na boca e si divertir namorar e fazer coisa imcríveis... ”;</li> <li>- “ treinar mai-tai... ”;</li> <li>- “ eu sou o maximo AHAHAH... ”;</li> <li>- “ até mais unesp Beijos BY”</li> </ul>	<p>Marcas de oralidade ao longo de todo o texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “ o ibama fala, fala mais também nunca resolve este problema de desmatação... ”;</li> <li>- “ e os estrangeiro . Não pode tirar os nosso patrimonio tipo florestas, A amazonia porque isso tudo é do nosso Brasil ”;</li> <li>- “ O papel do governo deve se monitorar... ”</li> </ul>
<p>Problemas com o uso de letras maiúsculas (início do parágrafo em letra minúscula e para nomes próprios):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “ .ser um adolescente.... ”;</li> <li>- “ tipo o heitor... ”</li> </ul>	<p>Problemas de concordância correlação verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “ Se eu tiver a imortalidade eu ia comer bastante batata frita... ”;</li> <li>- “ e também ia mudar meu nominho... ”;</li> <li>- “ e ia fazer muita academia... ”;</li> <li>- “ ia também fazer aulas de atriz... ”</li> </ul>	<p>Problemas de conjugação verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “ O papel do governo deve se monitorar, fiscalizar e dirigir... ”</li> </ul>
<p>Problemas de pontuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- parágrafos iniciados com ponto final;</li> <li>- não uso de pontuação ao longo de todo o texto.</li> </ul>	<p>Problemas de pontuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- parágrafos iniciados com ponto final;</li> <li>- não uso de pontuação ao longo de todo o texto.</li> </ul>	<p>Problemas de pontuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- parágrafo iniciado com ponto final;</li> </ul>

<p>Problemas de acentuação (uso do acento agudo no verbo ser conjugado na terceira pessoa do singular):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “ e bom ”;</li> <li>- “ a parte boa e que eu sou... ”;</li> <li>- “ então essa e a minha parte boa de ser adolescente ”</li> </ul>	<p>Problemas de acentuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “ suco de maracuja de laranja e de pessego... ”;</li> <li>- “ fazer coisas incríveis... ”;</li> <li>- “ eu sou o maximo ”</li> </ul>	<p>Problemas de acentuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “ . A Amazonia esta sendo muito...”</li> </ul>
<p>Troca do dígrafo &lt;sc&gt; pelas letras &lt;c&gt; ou &lt;s&gt;:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “ ser um adolescente... ”;</li> <li>- “ eu já sou adolescente... ”</li> </ul>	<p>Problemas de concordância verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “ não vou contar porque e muitas coisas...”</li> </ul>	<p>Problemas de concordância verbal e nominal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “ por causa de pessoas irresponsavel que desmata... ”</li> <li>- “ O papel do governo deve se monitorar, fiscalizar e dirigir ação desses grupo... ”</li> <li>- “ e os estrageiro . Não pode tirar os nosso patrimonio...”</li> </ul>
	<p>Problema de uso de letra maiúscula (para nomes próprios e início de oração):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “ ia mudar meu nominho e colocar de gabriela gostosona ”;</li> <li>- “ Japão alemanha e Europa e a Iglaterra ”;</li> <li>- “ até mais unesp Beijos ”</li> </ul>	

Fonte: Adaptado de Tenani (2010, p. 255).

Como podemos observar acima, o aluno número 24 não apresentou progresso satisfatório ao longo dos três anos de produção textual, apresentando, em sua última redação, escritas não-convencionais semelhantes às da primeira e segunda. Isso nos faz refletir sobre a

necessidade da prática da reescrita ou ainda correções aprofundadas e comentadas pelo professor, de maneira a contribuir para que o aluno, em produções futuras, tenha maior consciência sobre, por exemplo, o uso de pontuações e acentos ao longo do texto. Além disso, dar espaço, em sala, à reflexão sobre marcas de oralidade na escrita contribuirá para que o aluno, cada vez mais, compreenda a necessidade de se fazer uso da norma padrão em textos escritos.

Quadro 5 – Análise de produções textuais do “Aluno 1”.

Aluno 1 - 6º ano C	Aluno 1 - 7º ano C
<p>Marcas de oralidade ao longo de todo o texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Teve uma vez que...”;</li> <li>- “o que eu mais odiei foi...”;</li> <li>- “falei para o cara que...”;</li> <li>- “E uma vez que minha mãe levou eu para pedir bala...”</li> </ul>	<p>Marcas de oralidade ao longo de todo o texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “eu iria comer tudo tudo de comida...”;</li> <li>- “eu iria casar quando eu injuar eu casaria com outra...”;</li> <li>- “tipo eu trabalharia como Bombeiro...”;</li> <li>- “fazeria esportes radicais...”</li> </ul>
<p>Problemas de acentuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “tinha varios brinquedos...”;</li> <li>- “eu fui no trêm...”;</li> <li>- “quando eu estava, vltando vi um cara com a mascara do paneco, e a roupa do paneco tambem...”;</li> <li>- Tambem teve uma vez que eu queria pular, numa arvore...”</li> </ul>	<p>Problemas de acentuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “todos os paises...”;</li> <li>- “eu ia ter varios trabalhos...”</li> </ul>
<p>Problemas de pontuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uso de vírgulas em lugares inadequados;</li> <li>- falta do uso do ponto final em alguns parágrafos.</li> </ul>	<p>Problemas de pontuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- falta de pontuação ao longo de todo o texto.</li> </ul>
<p>Problemas de hipossegmentação + troca da letra &lt;c&gt; por &lt;s&gt;:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “ensima”</li> </ul>	<p>Problemas de conjugação verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “eu iria casar quando eu injuar eu casaria com outra eu ia ter...”;</li> <li>- “...fazeria esportes radicais”</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Tenani (2010, p. 255).

Por fim, o aluno de número 1 também persiste no uso da escrita oralizada, com usos indevidos ou não uso de pontuação e acentuação. Apesar das poucas linhas usadas para o desenvolvimento do texto em ambas as produções, conseguimos levantar várias ortografias

não-convencionais que precisam ser destacadas e comentadas pelo professor, a fim de saciar as dúvidas ortográficas do aluno para que ele melhore sua escrita, caminhando para o uso formal da língua.

### **Considerações finais**

O estudo apresentado evidencia a necessidade de maior atenção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita e coloca em destaque a necessidade de se trabalhar morfologia e sintaxe nas aulas de Língua Portuguesa desde os anos iniciais.. Nesse estudo, ao acompanharmos o processo de produção textual escrita de alunos durante o Ensino Fundamental II, verificamos que a conjugação da assunção do texto como unidade de ensino e da propalada máxima de não ensinar gramática na escola não produziu os efeitos esperados pelos documentos oficiais da educação.

Nosso objetivo nesse estudo era apontar as dificuldades recorrentes apresentadas em produções textuais durante o processo de escrita dos alunos, dificuldades essas majoritariamente relacionadas ao uso da oralidade na escrita. De nosso ponto de vista, dentre as dificuldades levantadas ao longo das análises, a mais premente se encontra vinculada ao processo de abstração que o aluno precisa fazer ao produzir textos escritos: o aluno precisa desprender-se do modo como a relação discursiva oralizada acontece e, assim, poder compreender que a relação discursiva escrita é de outra ordem, requerendo, por isso, outro modo de converter a língua escrita em discurso escrito. Na escrita, estamos diante da língua convertida em imagem, porque a escrita é uma forma de “fala”, mas não é a fala.

Em decorrência, o ensino de morfossintaxe deve atender às especificidades da língua escrita, contribuindo, assim, para a reflexão metalinguística do aluno sobre seu próprio texto. Como Calil e Alvarez (2018) afirmaram em um estudo bastante pertinente que envolveu o trabalho com a escrita de forma colaborativa,

É sabido por aqueles que atuam ou já atuaram profissionalmente como professor o quanto uma sala de aula é um espaço dinâmico, interativo, dialogal, sobretudo quando se trata de alunos com apenas 7 anos de idade, cuja experiência enquanto produtor de texto ainda é bastante incipiente e as dúvidas sobre múltiplos aspectos da escrita (grafia das letras, limites de linhas e margens, ortografia, separação de palavras, translineação, acentuação, pontuação, dentro vários outros) estão à flor da pele. Soma-se a essas dificuldades, não só a necessidade de termos acesso ao que o aluno pensa, ao modo como pensa o que pensa, mas também ao que está pensando enquanto está escrevendo. (CALIL; ALVAREZ, p. 91, 2018)

Com base no exposto, podemos dizer que o professor assume uma função fundamental no processo de ensino da escrita que envolve, além da produção do texto, os mecanismos da língua escrita que o aluno precisa aprender para poder, por meio da escrita, dizer de si e do mundo no qual está inserido. Por isso, é necessário dar atenção aos problemas ortográficos encontrados nas produções textuais escritas do aluno, se não esses problemas podem persegui-lo em suas produções textuais escritas.

O uso em da linguagem coloquial em atividades escolares sinaliza, a nosso ver, a necessidade de maior atenção sobre o processo de letramento dos sujeitos, uma vez que os alunos aparentar não conseguir adequar suas produções textuais escritas às demandas sociais de produção. Como exposto por Bagno (2015), o letramento capacita os sujeitos a ler e escrever textos dos mais variados gêneros que circulam na sociedade e ao redor desses, mas, para isso, é preciso, não o domínio, mas grande conhecimento da linguagem normativa.

Por fim, deve fazer parte do empenho escolar expor ao aluno que a língua escrita não é mera transcrição da oralidade, mas um outro sistema com regras e leis próprias. O que há de comum entre fala e escrita é que a escrita alfabética se tornou uma escrita linguística, ao assumir a língua como modelo de constituição e funcionamento. As implicações decorrentes deste fato precisam ser consideradas no processo de ensino da escrita. Se essas implicações não são consideradas, arrisca-se cair em uma escrita concorrente à escrita institucionalizada e normatizada.

## Referências

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: 56ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CARVALHO, Marlene. **Guia Prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2004.

CALIL, Eduardo; PEREIRA, Luísa Álvares. Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: Quando e como acontecem. **Alfa, rev. linguíst. (São José Rio Preto)**, São Paulo, v.62, n.1, p. 91-123, Mar. 2018.

FIORIN, José Luiz. **Uma teoria da enunciação: Benveniste e Greimas**. Gragoatá, Niterói, v.22, n. 44, p. 970-985, set.-dez. 2017.

GUIMARÃES, Sandra Tegina Kirchner. Influência da variação linguística e da consciência morfossintática no desempenho em leitura e escrita. **Interação em Psicologia**, Curitiba, 9(2), p.261-271, jul./dez. 2005.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**: 17 ed. São Paulo: Ática, 2009.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. P.; MACHADO, Anna Raquel e BEZERRA, Maria. Axiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-46.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da. O papel da consciência morfológica para a alfabetização em leitura. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 14, n. 1, p. 159-166, mar. 2009.

TENANI, Luciani. Notas sobre a relação entre constituintes prosódicos e a ortografia. **Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 16, n.1, p. 231-245, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. A grafia dos erros de segmentação não-convencional de palavras. **Cadernos de Educação**, Pelotas [35]: 247-269, jan./abr. 2010.

**Recebido em: 28/11/2020 Aceito em: 01/03/2021**