

## Oralidade nas práticas translíngues: a construção do relato pessoal

### Orality in translanguaging practices: the construction of personal narratives

Julia Juliotti<sup>1</sup>

Universidade Federal da Grande Dourados

[juliajuliotti@outlook.com](mailto:juliajuliotti@outlook.com)

<https://orcid.org/0009-0004-7894-851X>

Thayse Figueira Guimarães<sup>2</sup>

Universidade Federal da Grande Dourados

[thayseguimaraes@ufgd.edu.br](mailto:thayseguimaraes@ufgd.edu.br)

<https://orcid.org/0000-0002-0379-1405>

Edilaine Buin<sup>3</sup>

Universidade Federal da Grande Dourados

[edilainebuin@ufgd.edu.br](mailto:edilainebuin@ufgd.edu.br)

<https://orcid.org/0000-0002-0263-7705>

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa-ação realizada em uma escola pública brasileira situada em uma região de fronteira entre o Brasil e o Paraguai, com o objetivo de demonstrar como práticas translíngues e transculturais podem promover a diversidade linguística e cultural no ensino de língua portuguesa. Articulando reflexões sobre práticas pedagógicas voltadas para o ensino de gêneros orais e a promoção da diversidade nas práticas educativas regulares, o estudo investigou turmas de 7º ano do Ensino Fundamental II, adaptando o gênero textual “relato pessoal” para uma sequência didática. A metodologia envolveu a análise de momentos significativos em que os estudantes utilizaram a oralidade e a escrita como prá-

---

<sup>1</sup> Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: [juliajuliotti@outlook.com](mailto:juliajuliotti@outlook.com).

<sup>2</sup> Docente no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. E-mail: [thayseguimaraes@ufgd.edu.br](mailto:thayseguimaraes@ufgd.edu.br).

<sup>3</sup> Docente no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados. Bolsista produtividade CNPq nível 2. E-mail: [edilainebuin@ufgd.edu.br](mailto:edilainebuin@ufgd.edu.br).

ticas complementares, contribuindo para o desenvolvimento de suas competências linguísticas e socioculturais. O referencial teórico inclui as concepções de letramento e ensino de gêneros orais (Marcuschi, 2001a,b), além das noções de translanguagem (García & Wei, 2014) e transculturalidade (Welsch, 1999), que fornecem uma base para argumentar que a integração dessas práticas nas aulas favorece o letramento pleno e a inclusão de diferentes línguas e culturas presentes na comunidade escolar. Os resultados demonstram que práticas translíngues e transculturais facilitam a construção de identidades linguísticas e culturais diversas, além de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem ao valorizar a pluralidade linguística e suas modalidades. Assim, o estudo reforça a importância da oralidade, até mesmo quando o produto final de uma sequência de atividades é um gênero escrito.

**Palavras-chave:** ensino de línguas, multilinguismo, translanguagem.

**Abstract:** This article presents the results of an action-research conducted in a Brazilian public school located in a border region between Brazil and Paraguay, aiming to demonstrate how translanguaging and transcultural practices can promote linguistic and cultural diversity in the teaching of Portuguese. By engaging with pedagogical reflections on oral genre instruction and the promotion of diversity in regular educational practices, the study investigated 7th-grade classes in Middle School, adapting the textual genre “personal narrative” into a didactic sequence. The methodology involved analyzing significant moments in which students used orality and writing as complementary practices, contributing to the development of their linguistic and sociocultural skills. The theoretical framework includes literacy and oral genre teaching concepts (Marcuschi, 2010), along with the notions of translanguaging (García & Wei, 2014) and transculturality (Welsch, 1999), providing a foundation to argue that integrating these practices in the classroom fosters comprehensive literacy and the inclusion of different languages and cultures present in the school community. The results show that translanguaging and transcultural practices facilitate the construction of diverse linguistic and cultural identities, enriching the teaching-learning process by valuing linguistic plurality and its modalities. Thus, the study reinforces the importance of orality, even when the final product of a sequence of activities is a written genre.

**Keywords:** languages teaching, multilingualism, translanguaging.

## Introdução

Este artigo faz parte do Dossiê “Ensino de gêneros orais, práticas de oralidade e formação docente: uma homenagem a Luiz Antônio Marcuschi”. A relação entre oralidade e escrita foi um campo de estudo amplamente explorado por Marcuschi, especialmente no contexto educacional. Assim, é imprescindível abordar essa relação à luz das ideias do autor. Como ele afirma, “sob o ponto de vista mais central da realidade humana, seria possível definir o homem como um ser que fala e não como

um ser que escreve” (Marcuschi, 2010, p. 17), destacando a importância fundamental da oralidade na experiência humana. Assim sendo, Marcuschi sugere que a capacidade de falar, de se comunicar verbalmente, é uma característica primordial e essencial da humanidade, precedendo historicamente e cognitivamente a escrita.

Compreender a natureza humana e a linguagem requer reconhecer a centralidade da oralidade. Isso não significa desvalorizar a escrita, mas ressaltar o fato de que a oralidade tem uma “primazia cronológica” indiscutível sobre a escrita (Marcuschi, 2010, p. 17). Que o falar, além de fazer parte da vida social, cultural e cognitiva dos indivíduos, é uma prática que permeia todas as sociedades humanas. Nesse sentido, compreendemos, como o autor, a fala como uma forma de comunicação natural e universal, que todas as culturas possuem, enquanto a escrita é uma tecnologia cultural que foi desenvolvida posteriormente na história da humanidade e não é dominada por todos de maneira universal. A fala está intimamente ligada às interações cotidianas e às necessidades imediatas de comunicação, enquanto a escrita, embora extremamente importante, é uma habilidade adquirida. Em contextos educacionais nos quais em uma mesma sala de aula há alunos imigrantes e alunos brasileiros, o ensino de línguas precisa ser orientado de modo a trazer ao centro o que está à margem num esforço contra-hegemônico que pode propiciar um espaço no qual a língua do poder e a do subalterno estarão em convivência, por meio das práticas orais e escritas, bem como diferentes saberes e sujeitos culturais. Posto isso, destacamos que a oralidade, nos eventos linguísticos que apresentaremos aqui, é recurso didático-pedagógico essencial em sala de aula multilíngues, que envolve estudantes brasileiros e imigrantes em situações de refúgio.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo contribuir para o debate acadêmico sobre o ensino de gêneros orais e práticas de oralidade, enfatizando a relevância das contribuições de Luiz Antônio Marcuschi para o campo da educação linguística no Brasil. A partir dos dados de uma sequência didática (doravante SD) pensada para se estudar o gênero textual relato pessoal, busca-se não apenas compreender os fundamentos teóricos que embasam as práticas de letramentos, mas também argumentar que essas práticas devem ser contextualizadas e funcionalmente relevantes para os alunos, de modo que a oralidade e a escrita sejam significativas (Marcuschi, 2001a), uma vez que as duas modalidades são essenciais para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

A SD mencionada fez parte de uma pesquisa-ação<sup>4</sup>, desenvolvida em uma escola pública da cidade de Dourados, no Mato Grosso do Sul, no Brasil. A escola está situada em um bairro próximo a saída da cidade sendo local, junto com os bairros adjacentes, de residência para uma grande comunidade imigrante. Nesse contexto, é crucial destacar que, na época da pesquisa, dos 941 alunos regularmente matriculados, 152 são imigrantes, sendo 149 venezuelanos, 2 haitianos e 2 peruanos.

As salas de aula focalizadas foram duas turmas de 7º anos do Ensino Fundamental II. Na turma do 7ºA havia 35 alunos, sendo 3 alunos imigrantes venezuelanos, 30 alunos brasileiros que estavam cursando o 7º ano pela primeira vez, trinta alunos brasileiros que estavam iniciando suas jornadas em um novo ano es-

---

<sup>4</sup> Este artigo desenvolve parte dos resultados de uma pesquisa-ação conduzida por uma das autoras durante seu mestrado (Cf. Juliotti, 2023). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número 6.116.701.

colar, e dois alunos brasileiros repetentes do ano anterior. Já na turma do 7ºB havia 35 alunos, sendo 7 alunos imigrantes venezuelanos e 28 alunos brasileiros que estavam cursando o 7º ano escolar pela primeira vez.

Sendo assim, atuavam nas salas de aula a professora-pesquisadora, primeira autora deste artigo, e a professora titular da disciplina de Língua Portuguesa, Professora Teresa<sup>5</sup>. É importante mencionar os diferentes cenários em que as aulas se davam, pois uma vez que trabalhamos com línguas, linguagens e humanidades, é preciso tecer análises mais profundas sobre os contextos escolares nos quais nossos planos de aula tomarão forma. Os dados apresentados neste artigo foram gerados, coletados e analisados de registros de gravações de áudio em *smartphone* e caderno de campo da turma do 7ºB.

A SD intitulada “*Relato Pessoal: (re)contando recuerdos*” foi implementada em seis aulas de 50 minutos cada. Os dados foram coletados por meio de gravações de voz em um *smartphone* e anotações em um diário de campo. Esses dados foram gerados a partir da análise das interações que ocorreram durante uma aula expositiva-dialogada, dos relatos orais apresentados pelos estudantes em sala e dos relatos escritos produzidos na forma de textos pessoais.

Os áudios foram escutados várias vezes e, em seguida, transcritos. Os trechos analisados ilustram o processo de valorização da oralidade na produção de gêneros textuais orais e escritos, como forma mais natural e primária de comunicação, além de exemplificar situações em que a fala e a escrita atuam como práticas complementares para o desenvolvimento completo da competência comunicativa dos alunos. Organizamos o presente artigo em três seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, *O lugar da oralidade, da escrita e da translinguagem na SD*, discutimos a relevância da oralidade para a construção de gêneros escritos. Na segunda seção, *Descrição da SD “Relato Pessoal: (re)contando recuerdos”*, apresentamos e descrevemos os dados gerados durante o desenvolvimento da SD. Na terceira seção, *A oralidade que molda a escrita*, apresenta-se a análise de dois dados qualitativamente selecionados, que possibilitam mostrar na prática essa relevância. Por fim, nas *Considerações Finais*, relacionamos a metodologia apresentada, fundamentada nos pressupostos de Marcuschi, a uma situação contemporânea de relevância: a presença crescente de imigrantes refugiados em salas de aula regulares de língua portuguesa.

## O lugar da oralidade, da escrita e da translinguagem na SD

O ensino da modalidade escrita da língua portuguesa nas escolas ainda está vinculado à visão idealizada do texto escrito, visto como um produto que segue estritamente as normas gramaticais e ortográficas. Muito embora haja o reconhecimento da função epistêmica da escrita — em que esta se relaciona com o conhecimento científico e seu papel no mundo real —, alguns educadores ainda não sabem como integrar a aprendizagem dos gêneros textuais com práticas de oralidade, escuta, leitura e escrita de forma eficiente.

Os documentos oficiais, que orientam a reestruturação do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa na escola, são importantes para a adoção de uma nova abordagem epistemológica

---

<sup>5</sup> Todos os nomes mencionados neste artigo são fictícios para resguardar a identidade dos participantes da pesquisa.

da linguagem e seu desenvolvimento. Tendo em vista o contexto escolar em que as práticas analisadas neste artigo foram realizadas, é oportuno revisitar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998), como forma de destacar a importância do trabalho com a oralidade no ensino de língua, uma vez que este considera a oralidade como um dos eixos de ensino, juntamente com a leitura, a produção de textos e a análise linguística:

(...) cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações.” (Brasil, 1998, p. 25).

Os PCN chamam a atenção para a importância da oralidade, não apenas para gêneros mais formais, como os seminários, como também para outros menos formais, como é o caso entrevistas e apresentações teatrais. Neste artigo, diferentemente, damos enfoque na oralidade como caminho para se chegar ao gênero textual escrito, como é o caso das atividades orais que fizeram parte de uma SD que tinha como produto o relato pessoal escrito.

Importante destacar que, em nosso modo de conceber a linguagem e o ensino de língua, o processo que leva a determinado fim (no caso, o relato pessoal) assume papel primordial no ensino-aprendizagem, extrapolando a relevância do próprio produto. Assim buscou-se contextualizar todas as etapas da SD para que fossem significativas e não se reduzissem a tarefas escolarizadas, sem qualquer conexão com as experiências extraescolares dos envolvidos, sem perder as funções sociais de cada gênero abordado. Nesse sentido, propôs-se a construção de modelos didáticos para o ensino de gêneros textuais na perspectiva proposta pelos PCN. Assim, a SD foi organizada em etapas, essencialmente ligadas entre si.

As atividades pedagógicas propostas na SD tinham como principais objetivos levar os estudantes a:

- Escutar, refletir, compartilhar e discutir sobre textos de memórias e relatos pessoais orais, a fim de compartilhar histórias;
- Ler e examinar textos de memórias e relatos pessoais escrito, a fim de identificar suas características e diferenciá-los de outros gêneros textuais;
- Planejar e organizar as ideias para a produção de um relato pessoal, ressaltando a importância das memórias na construção da história individual e da comunidade;
- Escrever um texto de memórias, incorporando os recursos discutidos nas aulas;
- Redigir um relato pessoal;
- Revisar e reescrever o relato pessoal produzido.

Visando a esses objetivos, como se tratava de contexto em que circulavam português e espanhol e em que parte considerável dos estudantes imigrantes não dominavam com fluência a língua portuguesa, língua de ensino, tomamos como eixo o recurso da translíngua e da transculturalidade em todas as atividades. O objetivo geral era o desenvolvimento da expressão oral e escrita em língua portuguesa, conforme currículo escolar, e, para atingi-lo, consideramos o uso da translíngua, incluindo a multimodalidade, um caminho para se chegar a isso.

A *translinguagem* (García & Wei, 2014) definida como “as múltiplas práticas discursivas nas quais os bilíngues se engajam para que seu mundo bilíngue faça sentido” (García, 2009, p. 45), possui uma relação intrínseca com a oralidade e com recursos multimodais. As práticas discursivas, especialmente as orais, são o principal meio pelo qual os bilíngues dão sentido às suas experiências, utilizando seus repertórios linguísticos de forma fluida e dinâmica. A oralidade é fundamental para a interação social, a negociação de significados e a construção de um mundo bilíngue rico em expressões e compreensões.

Guimarães, Buin e Garcia (2023), em estudo sobre o potencial pedagógico da translinguagem em contextos educacionais marcados pela complexidade sociolinguística, apresentam atividades realizadas com estudantes imigrantes. Entre as práticas focalizadas, destacam-se o “jogo da linha”, a discussão sobre o “portunhol” e o “cabo de guerra” com as palavras *niño* e *ninho*. As atividades indicaram de forma concreta como a oralidade pode ser utilizada como recurso central na prática da translinguagem em sala de aula.

Ao incentivar o uso do repertório multilíngue dos alunos para fins de aprendizado, as educadoras encorajam a interação entre os alunos e a reflexão metalinguística sobre a translinguagem. Foi por meio da fala, da escuta e da interação oral que os alunos puderam explorar, comparar e integrar seus repertórios linguísticos, construindo um aprendizado mais significativo e enriquecedor.

Na mesma linha, as atividades propostas neste estudo, realizadas com alunos dos sétimos anos do ensino regular, incorporam a translinguagem como recurso pedagógico e a transculturalidade como perspectiva central. Trabalhar com a transculturalidade, conforme definido por Welsch (1999), evidencia a importância de trazer para a sala de aula aspectos das culturas dos outros, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e significativo. Essa abordagem rompe com a hegemonia do monolinguismo e promove um espaço educacional mais equitativo.

### **Descrição da SD “Relato Pessoal: (re)contando recuerdos”**

Nesta seção, apresentamos dados gerados durante a execução de sequências didáticas voltadas ao estudo do gênero textual “relato pessoal” desenvolvidas na turma do 7ºB. O objetivo foi explorar a relação entre oralidade e escrita no contexto de uma sala de aula multicultural, com ênfase no uso da translinguagem e da transculturalidade como recursos pedagógicos. Na primeira aula da sequência, buscou-se introduzir os alunos aos conceitos fundamentais do gênero, como “memória”, “experiência”, “contação” e “narração”, além de familiarizá-los com textos representativos desse tipo textual. Para isso, foi realizada a leitura de um trecho de *O Diário de Anne Frank*, no qual Anne expressa seus sentimentos sobre Peter, promovendo reflexões sobre memória e subjetividade no relato pessoal.

Durante a leitura, feita por um aluno voluntário, o livro físico circulou pela sala para que os estudantes pudessem observar a estrutura do gênero diário, percebendo como Anne rememora acontecimentos cotidianos para relatá-los e conectá-los a outros momentos em seu diário. Por meio de uma abordagem dialogada, professoras e alunos discutiram a importância da memória como um elemento chave na criação de textos em que o autor narra suas próprias experiências. Observa-se aqui o predomínio da oralidade em sala de aula, neste caso, de forma espontânea.

Na segunda etapa da sequência, utilizando o livro didático adotado pela Rede Municipal de Ensino de Dourados, as professoras apresentaram um vídeo sugerido pelo material. O vídeo, extraído de um telejornal brasileiro, trazia um relato pessoal do Professor Rogério, que narra sua primeira experiência com terremotos, descrevendo como viveu e reagiu ao fenômeno após sua mudança para o Chile. Esse recurso audiovisual foi especialmente propício para estimular os estudantes a compartilharem suas próprias experiências e conhecimentos sobre terremotos, além de refletirem sobre a importância de narrar vivências autênticas.

A oralidade, nesta etapa, manifesta-se de duas maneiras distintas: no telejornal, por meio do gênero jornal falado, sendo caracterizada por uma forma monitorada e planejada, e nos relatos dos alunos, onde ocorre de maneira mais espontânea e livre. Foi interessante observar como os alunos, de ambas as turmas, captaram o contexto de migração mencionado pelo Professor Rogério em seu relato oral. Márcio, aluno do sétimo ano e participante da pesquisa, é brasileiro e passou parte de sua infância no Peru, compartilhou seu processo de migração e retorno ao Brasil, destacando o choque cultural com algumas festas tradicionais, como o Carnaval e os feriados associados a essa celebração. Esse episódio remete ao pensamento de Freire (1980, p. 42), que enfatiza o diálogo como “o encontro dos seres humanos, mediado pelo mundo, para compreendê-lo”, sublinhando que esse processo não se limita à relação entre interlocutores, mas envolve a conscientização das realidades que os cercam e a potencialidade de transformar tanto seu mundo quanto o do outro.

Inspiradas em Freire e orientadas pela ideia de que o diálogo transforma o mundo por meio de diferentes narrativas, evocamos a definição de Marcuschi (2001a) sobre oralidade para darmos continuidade ao processo reflexivo da fala na construção de um texto escrito. Marcuschi (2001a, p. 25) argumenta que a oralidade seria “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso”, desse modo, a interação entre a fala e a escrita é essencial para o letramento pleno do estudante.

Buscando cumprir com o primeiro objetivo pedagógico da SD, foram propostas quatro perguntas que foram apresentadas para sala em um slide com escritas em língua portuguesa e espanhola:

- *¿Recuerdas algo que te haya pasado en la infancia?*
- Lembra de um fato que foi importante para sua família?
- *¿Qué hechos marcaron tu historia de vida?*
- O que vale a pena ser compartilhado em sua história?

Esse momento proporcionou aos alunos compartilharem suas experiências pessoais, tornando aquela sala de aula um ambiente linguisticamente mais seguro ao valorizar diferentes manifestações linguísticas e emocionais. Nesse sentido, fazer da sala de aula um espaço dialógico ao passo que o gênero textual relato pessoal é estudado, possibilitou que, à medida que relataram suas experiências, novas histórias e vivências emergiram no contexto da sala, possibilitando professoras e estudantes se conectar emocionalmente com as narrativas, reconhecendo e validando os sentimentos, as emoções e os conhecimentos que surgiam.

Já os textos memorialísticos orais foram essenciais para que os alunos dessem continuidade ao estudo do gênero relato pessoal em suas modalidades oral e escrita. Dando continuidade à aula, realizamos a leitura compartilhada de dois relatos pessoais: o primeiro, de uma professora venezuelana imigrante no Brasil, e o segundo, da professora Marisa Lajolo (2004). Ler os relatos pessoais das professoras supracitadas, de modo que todos pudessem participar, foi parte importante do processo de guiar os educandos a explorarem novas possibilidades de participação nas diversas práticas sociais relacionadas ao gênero estudado.

Ao pensarmos nessa SD, os atos de falar, ler em voz alta, ler silenciosamente acompanhando (ou não) algum ritmo de leitura, escutar atentamente e escrever foram considerados práticas interligadas que contribuem de maneira fundamental para o desenvolvimento do letramento. Essas atividades, desenvolvidas nos dois sétimos anos como componentes que se complementam no processo de letramento do educando, promoveram a interação entre oralidade e escrita, independentemente do domínio da língua local.

Na sequência, os alunos registraram em seu caderno a pergunta projetada em língua portuguesa e espanhola e responderam de maneira curta, entre 5 a 10 linhas. Sendo as variações:

- Qual acontecimento na sua vida poderia ser escrito como um relato pessoal? ¿*Qué evento en su vida podría escribirse como un relato personal?*

Na primeira parte da segunda aula da SD “*Relato Pessoal: (re)contando recuerdos*”, focamos no estudo da estrutura do gênero relato pessoal na oralidade e, em seguida, na escrita. Na segunda parte desta mesma aula, os alunos redigiram seus próprios relatos a partir de memórias registradas anteriormente. Para isso, começamos identificando as características que emergiram das narrativas orais de vários colegas, que contaram suas histórias na aula anterior.

Percebeu-se, então, que os alunos identificaram características do relato pessoal oral que também estavam presentes na modalidade escrita desse gênero textual. Eles notaram a presença do narrador-personagem, o uso predominante de verbos conjugados na 1ª pessoa do singular ou plural e a estrutura narrativa composta por diferentes partes: a introdução, que situa o ouvinte/narrador no contexto da experiência a ser contada; o desenvolvimento, que detalha os acontecimentos; o clímax, o ponto mais emocionantes do relato; e o desfecho, em que o narrador encerra a história, explicando o que aconteceu e as consequências do evento. Esse processo permitiu aos alunos perceberem como a oralidade e a escrita compartilham elementos estruturais, ao mesmo tempo em que respeitam as especificidades de cada modalidade

Para a próxima atividade, durante a mesma aula, os alunos, organizados em duplas, receberam cópias de um relato pessoal escrito. O objetivo era voltar ao texto para identificar sua estrutura com base nas discussões anteriores e marcar, com cores diferentes, as partes que compunham as principais características estudadas. Por conseguinte, passamos para a escrita do relato iniciada em sala de aula. Os alunos foram instruídos a utilizar o pequeno texto de memória escrito na aula anterior, com a inspiração dos relatos pessoais orais compartilhados, como uma primeira versão a ser melhorada e expandida no relato pessoal escrito, imprimindo detalhes relacionados aos fatos narrados, aos sentimentos

ligados aos acontecimentos e reflexões sobre isso. As demais aulas que se seguiram foram dedicadas a reescrita do relato pessoal.

Metodologicamente, partimos do que Marcuschi, no livro no livro “Da fala para a escrita: atividades de retextualização” propôs ao declarar

É a partir da oralidade que a criança vai gradualmente se apropriando dos recursos textuais da escrita, começando por relatos simples e cotidianos, até desenvolver maior complexidade nas produções escritas. (Marcuschi, 2001a, p. 67).

Em resumo, em cada etapa da SD desenvolvida, buscamos expor os alunos a práticas de oralidade e comunicação, com o objetivo de estimular a expressão de ideias, o desenvolvimento de habilidades comunicativas e a organização do pensamento, promovendo o reconhecimento de gêneros orais.

Planejamos a interação entre oralidade e escrita a fim de demonstrar como o que é dito pode ser transposto para a escrita, incentivando a transformação da linguagem oral em texto escrito. Lançamos mão também do planejamento oral antes da escrita formalizada, para que a organização das ideias, antes do processo de escrita, facilitasse a construção de um texto coerente.

Propiciamos a produção de textos escritos a partir de experiências oralizadas, para favorecer a transição da oralidade para a escrita, com base em experiências significativas e já compartilhadas verbalmente. Em outras palavras, foi desenvolvida uma atividade de retextualização. Nas etapas finais da SD, propusemos a revisão colaborativa, com o trabalho em dupla, e a reescrita com a finalidade de melhorar a qualidade textual e desenvolvendo a autonomia dos estudantes na escrita. Por último, foi oportunizado a ampliação gradual da complexidade dos gêneros textuais para que fosse possível expandir a competência textual dos alunos, permitindo-lhes explorar diferentes gêneros e suas características tanto oralmente quanto por escrito.

## **A oralidade que molda a escrita**

Nesta seção, apresentamos os dados de dois estudantes, Rosa e Davi, ambos do 7ºB. Esses dados são representativos do modo intrínseco como oralidade e escrita se relacionam para atingir objetivos de ensino, possibilitando exemplificar o que vimos metodologicamente na seção anterior. São eventos linguísticos que inspiraram esses dizeres e, além disso, trazem à memória os ensinamentos de Marcuschi, levando-nos a revisita-los.

### ***Rosa***

Começamos com um relato significativo da aluna Rosa, uma estudante venezuelana que havia recém-chegado ao Brasil, estando no país há apenas seis meses antes do desenvolvimento da sequência didática descrita neste artigo. A professora Teresa a descrevia como uma aluna comprometida e dedicada. Contudo, também demonstrava desconforto com o fato de Rosa ser pouco comunicativa, evitando até mesmo responder à chamada durante as primeiras semanas de aula.

Durante a atividade proposta, na qual os alunos foram incentivados a compartilhar oralmente experiências marcantes de suas vidas, Rosa escolheu falar sobre o impacto que a mudança da Venezuela para o Brasil teve em sua história pessoal. A pergunta que guiou sua resposta foi “¿*Qué hechos marcaron tu historia de vida?*”, e sua narrativa oral trouxe à tona tanto elementos de sua vivência familiar quanto suas reflexões sobre o contexto de migração.

Em seu relato pessoal, que mostraremos a seguir, destacamos a variação de entonação, conforme mudança de tópico. Quando ela menciona sua família, seu país de origem e as brincadeiras de sua infância, seu tom de voz permanece constante, demonstrando segurança e um vínculo emocional forte com essas lembranças. Entretanto, ao tocar em assuntos mais delicados, como as dificuldades enfrentadas em seu país nos últimos tempos, a decisão de sua mãe de migrar para o Brasil e a saudade que sente de sua terra natal, como é de se esperar, Rosa adota um tom mais baixo, com uma expressão reflexiva, por vezes, marcada por uma sensação de tristeza. O relato de Rosa é emblemático não apenas pela profundidade emocional que revela, mas também por ilustrar como a variação na entonação pode ser um recurso importante para expressar sentimentos e experiências de vida em um contexto de transição e adaptação cultural e linguística. Essa riqueza na expressão oral reforça o valor das práticas de oralidade em sala de aula, pois permite que alunos como Rosa articulem suas vivências de maneira significativa, envolvendo aspectos linguísticos, culturais e emocionais.

Rosa, ao fazer seu relato pessoal oral, demonstra seus sentimentos por meio das entonações das palavras e com os olhares distantes ou fixados em seus colegas de classe que a escutam. Há também uma relação entre as emoções e as línguas que, inconscientemente (ou conscientemente), a aluna transita durante o diálogo. Ou seja, para relatar situações que despertam sentimentos profundos – seja alegria ou tristeza –, ela utiliza predominantemente a língua espanhola, como quando contou sobre a vivência de seu último ano na Venezuela (cf. linha 10, 11, 12 - *¡Sí! -En Venezuela yo tenía 8 años e mi hermana 5. Mi madre trabajaba, pero no íbamos a la escuela.-* “Não estava estudando.” -Então, *mi mama* pensou na mudança em 2019.-) ou quando fala sobre o pai biológico estar longe (cf. linha 17 << -*Mi papa esta en peru-*). O mesmo acontece com o uso da língua espanhola ao citar entes queridos (cf. linha 15 até 19 - <<Aqui eu tenho minha *mama*, minha *hermana*, minha *tía*, minha *abuela*. (...) <<) ou dar ênfase positiva para o nome de sua brincadeira preferida (cf. linha 22, 23 e 24 - <<Juntas brincamos *MUCHO*. Nossa brincadeira preferida é com o *Gurrufío*, *sabes?*>> ((a aluna olha para professora e sorri esperando resposta)).

Nesse sentido, por meio de sua fala e participação em práticas discursivas, Rosa intervém ativamente no processo de construção de significados na sala de aula, deixando de ser alguém que pouco fala em sala de aula para se mostrar uma participante ativa das atividades escolares com sua narrativa de experiência pessoal valorizada com discurso legítimo naquele espaço de interação e letramento. Desse modo, a aluna não apenas comunica suas ideias, mas também influencia e molda discursos que definem identidades, conhecimentos e formas de interpretar o mundo. Ao usar a oralidade com agência (Jordão, 2010), Rosa se posiciona como um sujeito transformador, capaz de reinterpretar e contribuir para a produção de sentidos e representações da realidade, exercendo um papel ativo na interação social e na construção de saberes.

**Quadro 1.** Relato Pessoal Oral de Rosa - 7<sup>º</sup>B<sup>6</sup>

|    |                                 |                                                                                                                                                            |
|----|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | <b>Pesquisadora/Professora:</b> | <<E você, Rosa, tem algum fato, algum feito, que marcou sua história de vida?>> ((Sorrio e a aluna fica em silêncio envergonhada))                         |
| 2  |                                 |                                                                                                                                                            |
| 3  |                                 |                                                                                                                                                            |
| 4  |                                 | <<¿Qué hechos marcaron tu historia de vida?>>                                                                                                              |
| 5  | <b>Rosa:</b>                    | <<Venido a Brasil en 2019>> / y estoy aquí pensando na minha família>> (ruídos altos, deduzo que ela disse “só” no final) ((aluna com máscara cirúrgica)). |
| 6  |                                 |                                                                                                                                                            |
| 7  |                                 |                                                                                                                                                            |
| 8  | <b>Pesquisadora/Professora:</b> | <<Então não é só isso, né?>> <<É TUDO isso... Muita coisa, não é?>>                                                                                        |
| 9  |                                 |                                                                                                                                                            |
| 10 | <b>Rosa:</b>                    | SÍ! -En Venezuela yo tenia 8 años e mi hermana 5. Mi madre trabajaba, pero no íbamos a la escuela.- °Não estava estudando.°                                |
| 11 |                                 |                                                                                                                                                            |
| 12 |                                 | -Então, mi mama pensou na mudança em 2019.-                                                                                                                |
| 13 | <b>Pesquisadora/Professora:</b> | <<Quem está aqui no Brasil com você? ¿Su mama, su hermana?>>                                                                                               |
| 14 |                                 |                                                                                                                                                            |
| 15 | <b>Rosa:</b>                    | <<Aqui eu tenho minha mama, minha hermana, minha tía, minha abuela. E eu tenho dois pais, um que tá aqui e outro que está lá.>>                            |
| 16 |                                 |                                                                                                                                                            |
| 17 |                                 | -Mi papa esta en peru- ((aluna mantém o olhar distante)) <<e meu                                                                                           |
| 18 |                                 | outro pai, Alejandro, está aqui, mas mora em outra casa.>> / >>Na                                                                                          |
| 19 |                                 | minha casa só tem mujeres.>>                                                                                                                               |
| 20 | <b>Pesquisadora/Professora:</b> | <<¿Cuál es el nombre de tu hermana?>>                                                                                                                      |
| 21 | <b>Rosa:</b>                    | <<Sofia.>> ((a aluna tira a máscara cirúrgica para se fazer ouvir melhor)) <<Juntas brincamos MUCHO. Nossa brincadeira                                     |
| 22 |                                 | preferida é com o Gurrufio, sabes?>> ((a aluna olha para professora                                                                                        |
| 23 |                                 | e sorri esperando resposta)).                                                                                                                              |
| 24 |                                 |                                                                                                                                                            |

Fonte: Juliotti (2023)

Do ponto de vista linguístico, a oralidade pode impulsionar a escrita se considerarmos que a oralização confere significado ao ato de escrever (Orlandi, 2001). Rosa, ao elaborar seu texto de relato pessoal, ocupou seu lugar como sujeito transformador das práticas em sala de aula — e além dela —, explorando a interdependência entre oralidade e escrita. Isso ocorreu mesmo em um contexto escolar onde o valor social da escrita tende a deslegitimar a oralidade.

É o que Marcuschi (2008) menciona em:

Os gêneros orais desempenham um papel central na formação linguística dos educandos, pois é por meio deles que se articulam práticas de interação social, permitindo aos alunos

<sup>6</sup> As convenções de transcrição seguem no Anexo.

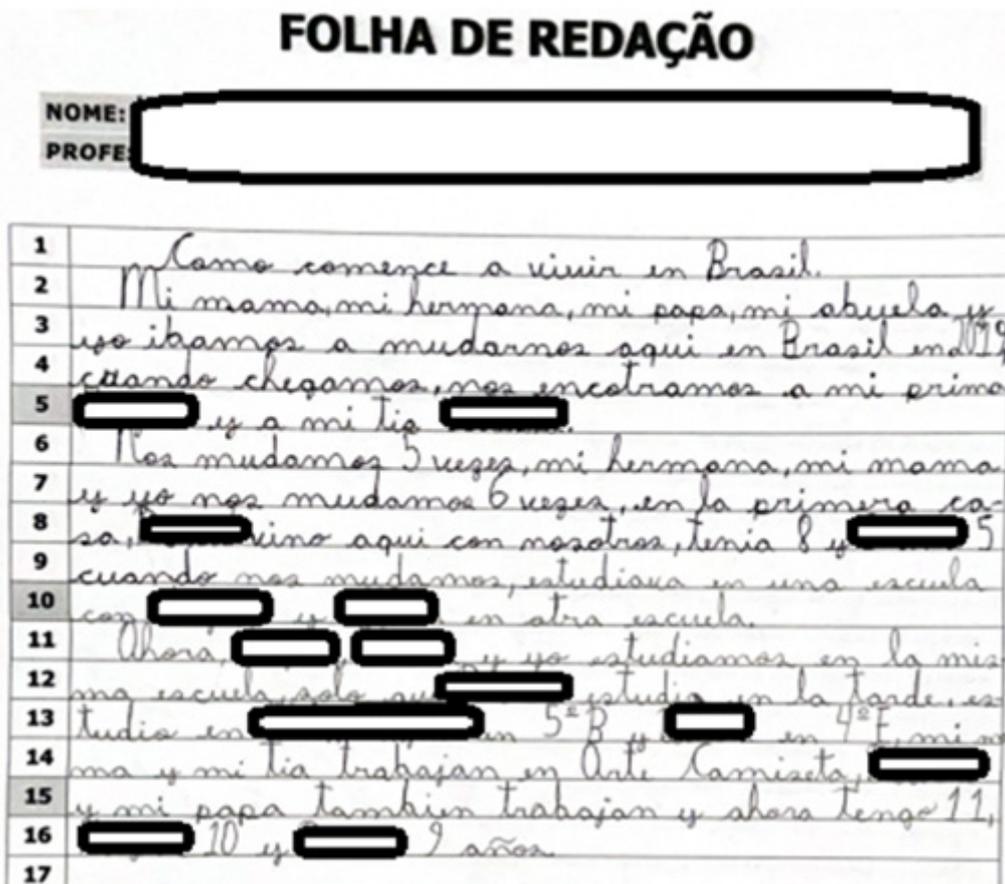
desenvolverem habilidades discursivas essenciais para a construção de sentidos em diferentes contextos comunicativos (Marcuschi, 2008, p. 155).

A aluna utilizou suas práticas orais translinguageiras como um recurso para sua escrita. O relato verbal compartilhado por Rosa durante a primeira aula serviu de base para a produção de seu relato pessoal escrito, apresentado a seguir.

O texto de Rosa foi escrito com as características que compõem a estrutura de um relato pessoal e de acordo com as sugestões estéticas que haviam sido sugeridas aos alunos. Contudo, a beleza de seu relato escrito não se resume à sua estrutura formal, mas ao modo como seu relato pessoal oral foi imprescindível para que os acontecimentos fossem organizados no texto escrito de maneira a incorporar, por exemplo, novas informações, como o número de vezes que a sua família precisou se mudar e o fato de suas primas e irmãs estudarem inicialmente em escolas diferentes, mas depois conseguirem frequentar a mesma escola, incluindo detalhes sobre as turmas.

Os relatos de Rosa e as dinâmicas linguísticas que emergiram nesta sala de aula multilíngue, em que a língua de origem de Rosa (espanhol) e a língua de seu novo contexto escolar (português) coexistiam e se interrelacionavam, demonstram a translanguagem como método e prática que reconhece e

Figura 1 - Relato Pessoal Escrito de Rosa - 7ªB



Fonte: Juliotti (2023)

**Quadro 2 - Transcrição do Relato Pessoal Escrito de Rosa - 7ºB**

**Como comence a vivir en Brasil.**

Mi mama, mi hermana, mi papa, mi abuela y yo íbamos a mudarnos aquí en Brasil en 2019, cuando llegamos, nos encontramos a mi prima [nome] y mi tía [nome].

Nos mudamos 5 veces, mi hermana, mi mama y yo nos mudamos 6 veces, en la primera casa, [nome] vino aquí con nosotros, tenía 8 y [nome] 5 cuando nos mudamos, estudiaba en una escuela con [nome] y [nome] en otra escuela.

Ahora, [nome], [nome] y yo estudiamos en la misma escuela, solo que [nome] estudia en la tarde, estudio en la mañana, [nome] en 5ºB y [nome] en 4ºE, e mi mama y mi tía trabajan en Arte Camiseta, [nome] e mi papa también trabajan y ahora tengo 11, [nome] 10 y [nome] 9.

Fonte: Juliotti (2023)

valoriza os repertórios linguísticos e culturais dos alunos. Tanto no relato oral quanto no escrito, Rosa utiliza seus recursos linguísticos de forma integrada, demonstrando uma prática espontânea e complexa de translanguagem.

Assim, temos as dimensões da translanguagem no relato oral sendo percebidas por meio das emoções e variações na entonação. Isto é, as variações na entonação de Rosa, ao narrar experiências felizes e desafiadoras, apontam para a interação entre seus repertórios linguísticos e emocionais. Essa dimensão evidencia como a translanguagem vai além de um fenômeno estritamente linguístico, sendo também um ato de produção de sentido que envolve emoções e cultura. Para além disso, a pergunta em espanhol “¿Qué hechos marcaron tu historia de vida?”, deixou evidente uma prática de ensino que válida a língua de origem e cria um ambiente no qual a aluna se sente mais confortável para compartilhar suas experiências. Nesse sentido, a pergunta em espanhol configura-se como um catalisador para que Rosa transite entre suas línguas e se aproprie da oralidade de forma significativa.

Seu relato escrito também traz marcas de seu repertório multilíngue. Rosa utiliza palavras e estruturas gramaticais do português em seu relato escrito em espanhol, como em “cuando llegamos”, o que indica a construção de um espaço linguístico híbrido, onde ambas as línguas coexistem e se complementam. Ademais, embora o relato seja predominantemente em espanhol, os elementos em português indicam que Rosa está incorporando gradualmente aspectos da nova língua. Essa transição linguística reflete sua adaptação ao contexto brasileiro e como ela utiliza seu repertório linguístico de forma criativa. O uso do espanhol como base do relato também reflete o apego às raízes culturais, enquanto as referências a experiências compartilhadas em família em ambos os idiomas destacam como a língua é mediadora de vínculos afetivos e históricos.

O trabalho de Luiz Antônio Marcuschi, especialmente ao explorar a relação entre oralidade e escrita, fundamenta-se na ideia de que essas práticas não devem ser tratadas como compartimentos estanques, mas como dimensões complementares do uso da linguagem. No caso de Rosa, tanto o relato oral quanto o escrito são manifestações de sua trajetória de aprendizagem e de sua capacidade de articular experiências em um contexto multilíngue.

Assim como Marcuschi argumentou que a oralidade é uma base para a construção da competência escrita, a translanguagem de Rosa demonstra que a integração de práticas orais e escritas, mediadas por múltiplas línguas, pode ampliar as possibilidades de aprendizagem e expressão em sala de aula.

O próximo dado a ser analisado, de Davi, demonstra como a oralidade desempenha um papel fundamental no processo inicial de aquisição da escrita, especialmente no contexto de alfabetização.

### **Davi**

Davi é um garoto cearense que foi matriculado na escola em 2023. No início, ele participava pouco das aulas de língua portuguesa, raramente olhava para o quadro ou para a professora durante a explicação, não respondia às questões propostas pelo material didático e sempre copiava as respostas do quadro no momento da correção. Do ponto de vista comportamental, o aluno mostrava-se enérgico, ao mesmo tempo que tinha dificuldade de manter o foco em atividades durante as aulas expositivas-dialogadas e, especialmente, em atividades que envolviam escrita.

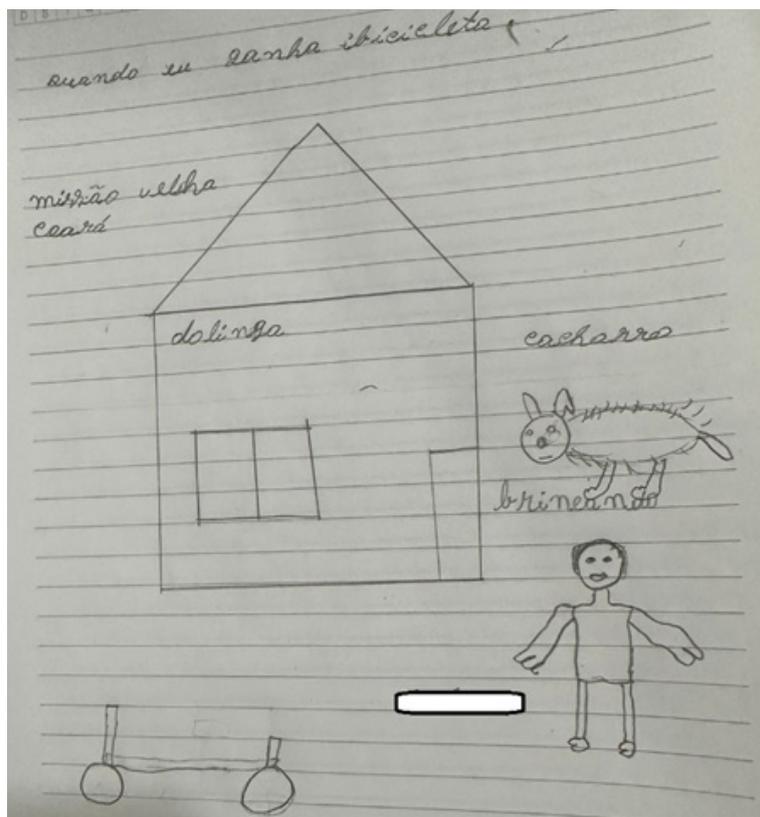
Em uma conversa individualizada, a fim de tentar entender pelo ponto de vista do estudante, os motivos que levam ele a não demonstrar muito interesse ou participação nas aulas, Davi confidencializou que não escrevia nada além do próprio nome. A partir de então, desde o início do ano, o aluno começou a frequentar, durante as tardes, as oficinas de alfabetização oferecidas pela escola. Além disso, íamos à biblioteca escolar a cada dois dias para que ele escolhesse livros para leitura, e houve um acompanhamento um pouco mais constante durante as aulas de língua portuguesa. O uso da fala e a interação oral, ao lado de atividades significativas e que exploram recursos visuais, ajudam o educando a compreender e construir gradualmente a relação entre som e grafia, permitindo uma transição mais natural para a escrita.

Ao fazer seu relato pessoal oral para a turma, Davi contou sobre o dia em que, ainda morando no Ceará, ganhou uma bicicleta de presente de sua mãe. Ao terminar de contar a história, Davi fez o que havíamos combinado: registrar, em letra bastão ou cursiva, as palavras-chaves sobre o tema discutido. No caderno de Davi, neste primeiro momento, estavam escritas as palavras “Quando eu ganha bicicleta”, “cachorro”, “brincando” e seu próprio nome. Enquanto líamos os textos e discutíamos novas questões, Davi foi incluindo novas palavras na folha, como “Missão Velha – Ceará” e “dalinga”. Ao desenvolver a etapa de escrever um pequeno texto de memória, a professora-pesquisadora sugeriu que ele fizesse um desenho que representasse seu relato.

A professora Teresa se aproximou da carteira do aluno, elogiando parte do seu texto, com foco maior no que estava escrito na norma padrão da língua portuguesa, evidenciando os erros de conjugação verbal em “ganha”, o erro ortográfico na palavra “ibicicleta”. Não comentou sobre o desenho do aluno e disse que a grafia das palavras em letra bastão precisava melhorar. Depois dos comentários, Davi disse para a professora:

Olha, professora, desenhei o lugar do meu relato. É minha antiga cidade, na casa da tia Dalinga, a gente chama ela assim. Também deixei a folha mais clara, porque o tempo era dia. Isso é uma bicicleta sem desenhar tudo, porque o guidão é difícil de fazer. Mas agora sei que é sem o “i”. Quem participou do acontecimento foi a tia Dalinga, mainha, minha cadela e eu. Somos os personagens. (Gravação de Áudio, 2023).

Figura 2 - Texto Memorialístico de Davi - 7ºB



Fonte: Juliotti (2023)

A explicação de Davi revelou como ele estruturou seu pequeno texto memorialístico, mostrando compreensão e aplicação das características do gênero. O relato oral aparece como elemento fundamental para explicar o desenho e revelar que o estudante, apesar de não dominar ainda a escrita, tem conhecimento do gênero - sabe o que deve conter no relato. Ao discutir a organização desses elementos, ele demonstrou o significado que desejava transmitir através de seu relato, e, portanto, tomou parte ativa das atividades sugeridas com os recursos de que dispunha.

Durante essa interação com a professora, percebe-se uma diferença na ênfase dada aos detalhes micro e macrotextuais (Buin, 2004). Enquanto a Professora Teresa focava na ortografia e na grafia, Davi priorizava o sentido que queria construir em sua primeira versão do texto, garantindo sua participação naquele espaço.

Além disso, Davi destacou a importância do desenho como parte de seu processo de aprendizado da escrita, utilizando-o como ponto de partida para suas versões escritas subsequentes. Assim como seus colegas, Davi revisou seu relato pessoal em várias ocasiões - na sala de aula juntamente com a professora-pesquisadora, em casa sozinho, e com a orientação da professora alfabetizadora durante o contraturno. Por essa razão, ele foi o único aluno a entregar mais de três versões de seu relato pessoal.

A versão desenhada foi seguida por uma revisão em sala de aula, quando Davi foi incentivado por meio de perguntas como “Qual parte do dia era?”, “Como você se sentiu naquele momento?”, e

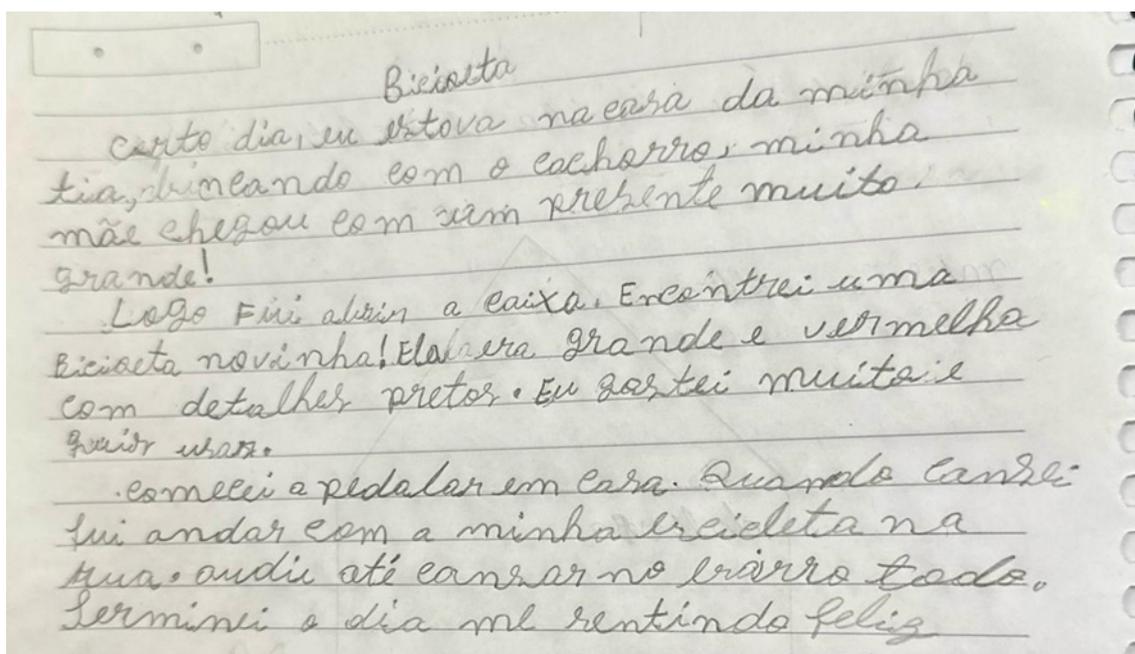
“Você se lembra do tamanho do presente?”, entre outras. Com base nas respostas, ele escreveu sua segunda versão sem correções imediatas. A terceira versão envolveu Davi relendo, com ajuda, seu texto para identificar erros e marcar o que precisava ser corrigido. Além disso, o estudante foi encorajado pela professora alfabetizadora a considerar a entonação para estruturar a pontuação do texto. Ele procedeu com a leitura em voz alta, revisou o texto, entregando uma terceira versão bem estruturada. A quarta versão foi a última e a qual adicionou mais detalhes aos acontecimentos descritos.

É importante ressaltar que Davi não fez todas as revisões no mesmo dia. As quatro versões foram trabalhadas em dias distintos para permitir que ele desenvolvesse sua consciência linguística ao escrever e revisar seu relato pessoal ao longo do tempo. Nesse contexto, entendemos a consciência linguística ou metalinguística conforme proposto por Seliar-Cabral (1995) como a reflexão sobre a própria língua e linguagem, abrangendo todos os níveis linguísticos. O texto final de Davi reflete uma jornada na qual ele foi orientado a perceber a língua escrita em suas múltiplas facetas e expressões, não apenas como um código a ser decifrado.

Assim, a oralidade proporciona um caminho seguro para que os alunos se familiarizem com a estrutura da língua, identificando palavras simples e significativas em suas experiências cotidianas. Quando uma criança fala sobre objetos, pessoas ou situações que são importantes para ela, está estabelecendo uma base sólida para a escrita. As primeiras palavras grafadas geralmente são aquelas que fazem parte de seu universo pessoal, como nomes de familiares, brinquedos ou atividades que elas gostam.

O desenho também surge como uma forma de expressão inicial que antecipa a escrita. Por meio do desenho, a criança começa a simbolizar suas ideias e sentimentos, o que, aos poucos, evolui para o uso de palavras. Desenhar uma cena e depois narrar oralmente o que está representado ajuda no desen-

**Figura 3** - Relato Pessoal de Davi - 7ºB



Fonte: Juliotti (2023)

**Quadro 3 - Quadro Transcrição do Relato Pessoal de Davi - 7ºB**

**Biciseta**

Certo dia, eu estava na casa da minha tia, brincando com o cachorro, minha mãe chegou com um presente muito grande!

Logo Fui abrir a caixa. Encontrei uma biciseta novinha! Ela era grande e vermelha com detalhes pretos. Eu gostei muito e quis usar.

Comecei a pedalar em casa. Quando fui andar com a minha bicicleta na rua. andei até cansar no bairro todo. Terminei o dia me sentindo feliz.

Fonte: Juliotti (2023)

volvimento da capacidade de transformar essas ideias em texto escrito. Esta prática não apenas facilita a compreensão da linguagem escrita, mas também encoraja a criatividade e a capacidade de organizar pensamentos de forma sequencial.

Conforme os alunos avançam, esse processo evolui para a produção de textos curtos, que inicialmente podem estar mais focados na correspondência entre sons e letras, sem muita preocupação com a ortografia convencional. No entanto, com o tempo e a prática, os textos vão sendo reescritos, revisados e aprimorados. A reescrita, muitas vezes mediada pelo diálogo com o professor, refina a habilidade do educando de estruturar suas ideias, integrando aspectos gramaticais, ortográficos e estilísticos de forma mais elaborada.

Esse ciclo formado pelo falar, pelo desenhar, pelo escrever e reescrever, sustentado pelas interações orais e pela mediação pedagógica, é essencial para que a criança construa uma relação positiva e funcional com a escrita, associando-a a práticas comunicativas que fazem sentido em sua realidade.

### **Considerações finais**

A pesquisa apresentada neste artigo evidencia como o ensino de língua portuguesa pode ser enriquecido por abordagens que valorizam a diversidade linguística e cultural. A proposta de Marcuschi de retextualização do oral para o escrito, de valorização de gêneros orais em sala de aula (Marcuschi, 2001a), embora tenha nascido em outro contexto, há mais de duas décadas, é atual no sentido de nos ajudar a sustentar orientações metodológicas para nossa realidade, que é a presença de imigrantes falantes de línguas diversas em salas de aulas brasileiras.

Através da adaptação do gênero “relato pessoal” para uma SD, foi possível observar que a oralidade desempenha um papel crucial na construção do letramento dos estudantes, conectando suas experiências pessoais às práticas escolares de forma significativa. No contexto da translíngua, a oralidade, enriquecida por recursos multimodais como entonações (exemplificado no caso de Rosa) e desenhos (como no caso de Davi), emerge como um espaço privilegiado para a expressão das vozes dos estudantes, mesmo sem a fluência na língua local, seja em sua modalidade escrita ou falada.

Marcuschi, ao apresentar um quadro representativo do *continuum* entre os gêneros da oralidade e da escrita, deu início a um debate significativo e histórico sobre a relação entre as duas modalidades

da linguagem (Buin; Freitas, 2022). No contexto das práticas de letramento, o autor sugere que os gêneros textuais são cristalizações linguísticas de práticas sociais, ocorrendo na oralidade ou na escrita de maneira complementar ou simultânea (Marcuschi, 2001b). Ele propõe que a relação oral/escrito dentro desse contínuo de gêneros textuais é influenciada pelas práticas comunicativas, que são eventos sócio-historicamente situados.

Ao envolver os alunos em atividades que mesclam a fala, a escuta e a escrita, o estudo reafirma a importância de trabalhar com gêneros orais e escritos de maneira integrada, permitindo que os educandos percebam a complementaridade entre esses modos de expressão. Seguindo essa lógica, acreditamos que Marcuschi concordaria conosco de que as noções de translíngua (que inclui a ideia de transculturalidade) levam ao reforço do papel central da oralidade para a qualidade das produções de gêneros diversos, sejam orais ou escritos. Os resultados mostram que o respeito e a promoção da pluralidade linguística podem tornar o processo de ensino-aprendizagem mais acessível e relevante para a realidade de uma comunidade escolar diversa.

A integração de práticas translíngues e transculturais, bem como a abertura para a oralidade, tanto no diálogo espontâneo quanto por meio de gêneros monitorados, não apenas fortaleceu o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, mas também promoveu um ambiente inclusivo, no qual múltiplas identidades culturais e linguísticas foram reconhecidas e valorizadas. Aqueles que tiveram o privilégio de conviver com Marcuschi, mesmo em momentos breves (como uma das autoras deste artigo), podem afirmar que ele vivia o que defendia em suas teorias. Sua alegria, expressa em inúmeras interações cheias de energia, continua a reverberar em nós, impulsionando a construção contínua de laços de amizade e a promoção de práticas escolares mais significativas.

As práticas pedagógicas que combinam oralidade, escrita e a diversidade cultural e linguística têm grande potencial para promover um letramento mais pleno e inclusivo. Ao incorporar essas abordagens no currículo de língua portuguesa, os educadores podem contribuir para a construção de uma educação que reflete a complexidade e a riqueza das interações, especialmente em contextos fronteiriços como o da escola investigada. Esperamos que as práticas pedagógicas aqui compartilhadas, conectadas ao legado deixado por Marcuschi, possam oferecer *insights* práticos que orientem futuras intervenções e reflexões no campo educacional.

## Referências

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 87 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BUIN, E. (2004). *A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 4(1), 155-171. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982004000100009>.

BUIN, E.; FREITAS, M. O. (2022). *Contribuições da Linguística Aplicada para a formação do (psico)pedagogo*. *Raído*, 16(40), 190–217. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v16i40.16383>.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4ª ed. São Paulo: Moraes, 1980. 53 p. Disponível em: <https://eneenf.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/paulo-freire-conscientizac3a7c3a3o.pdf> . Acesso em: 17 dez. 2024.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. 1ª ed., Oxford, Wiley-Blackwell, 2009. 496 p.

GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014. 175 p.

GUIMARÃES, T. F.; BUIN, E.; GARCIA, R. I. D. de. Práticas de Translinguagem com estudantes multilíngues em uma escola de fronteira. *Temas & Matizes, [S. l.]*, v. 17, n. 30, p. 289–314, 2024. DOI: [10.48075/rtm.v17i29.32001](https://doi.org/10.48075/rtm.v17i29.32001) .

JORDÃO, C. M. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista Letras & Letras*, Uberlândia, Minas Gerais, v. 26, n. 2, 2011. p. 427-442. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25634>. Acesso em: 17 dez. 2024.

JULIOTTI, J. 2023. Práticas translíngues e transculturais nas aulas de Língua Portuguesa no ensino básico. Dourados, MS. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 173 p.

LAJOLO, M. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004. 176p.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2001. 136 p.

MARCUSCHI, L. A. *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*. Em: SIGNORINI, Inês (Org.) *Investigação a relação oral/escrito e as práticas de letramento*. Campinas\_SP: Mercado de Letras. 2001. p. 23-50.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 295 p. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8134324/mod\\_page/content/4/Produ%C3%A7%C3%A3o%20Textual%2C%20An%C3%A1lise%20de%20G%C3%AAneros%20e%20Compreens%C3%A3o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8134324/mod_page/content/4/Produ%C3%A7%C3%A3o%20Textual%2C%20An%C3%A1lise%20de%20G%C3%AAneros%20e%20Compreens%C3%A3o.pdf). Acesso em: 17 dez. 2024.

ORLANDI, E. *Discurso e texto*. Formulação e circulação de sentidos. Campinas, Pontes, 2001. 222 p.

SCLIAR-CABRAL, L. *Da oralidade ao letramento: continuidades e discontinuidades*. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 21-35, 1995. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/15654> . Acesso em: 17 dez. 2024.

WELSCH, W. *Transculturality: the puzzling form of cultures today*. In: *Spaces of Culture: City, Nations, World*. Ed. by Mike Featherstone and Scott Lash. London: Sage, 1999, p. 194-213.

## Anexo

### CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

|           |                                                                           |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------|
| ...       | Pausa menos de um segundo                                                 |
| (1.5)     | Aproximado tempo de pausa em segundos                                     |
| [         | Sobreposição de turnos (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)   |
| /         | Truncamento ou interrupção                                                |
| CAPITALS  | Volume mais alto                                                          |
| >texto<   | Fala mais acelerada                                                       |
| ( )       | Fala inaudível                                                            |
| (texto)   | Discurso difícil de discernir, palpite do analista, dúvida na transcrição |
| ((texto)) | Marcações da cena, comentários do transcritor texto, ênfase no som        |
| :         | Alongamento de vogal                                                      |
| ?         | Pergunta                                                                  |
| >>        | Subida rápida na entonação (entonação ascendente)                         |
| <<        | Subida leve na entonação (entonação contínua)                             |
| - -       | Descida leve na entonação (entonação descendente)                         |
| °texto°   | Volume mais baixo                                                         |
| * *       | Início e término de expressão gestual                                     |

Fonte: Marcuschi (1986) e Bucholtz (2000), adaptado por Guimarães (2014).

*Submetido: 29/09/2024*

*Aceito: 11/11/2024*