

A abordagem das relações entre fala e escrita nas práticas de duas professoras da Rede Municipal do Recife

The relationship approach between speech and writing in the practice of two teachers in Recife Municipal Education System

Julia Teixeira de Souza¹

Prefeitura da cidade de Recife

julia_souzat@yahoo.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-0585-9696>

Telma Ferraz Leal²

Universidade Federal de Pernambuco

telma.leal@ufpe.br@gmail.com.br

<https://orcid.org/0000-0002-5474-1360>

Resumo: O propósito deste artigo é refletir sobre o ensino das relações entre fala e escrita, sistematizando resultados de pesquisas anteriores para caracterizar as diferentes dimensões desse trabalho pedagógico. Para problematizar esse tema, buscou-se analisar práticas de duas professoras do 4º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife. Quanto à caracterização do ensino das relações entre fala e escrita foram retomadas as categorias “*oralização do texto escrito ou memorizados*”; “*reflexões sobre semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos*”; “*oralidade como apoio à produção escrita*” e “*escrita como apoio à produção oral*”, construídas por Leal et al (2012), Leal e Seal (2012), Leal (2022) e Souza (2022). Quanto à análise das aulas observadas, os dados evidenciaram que nas práticas das professoras prevaleceram apenas situações de leitura em voz alta (oralização de textos escritos ou memorizados) e a escrita de textos para apoio à produção oral, em situações de produção de gênero orais. As demais categorias não foram abordadas, evidenciando a necessidade de aprofundamento de estudos sobre a didática do ensino da linguagem oral e suas interfaces com a escrita.

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco.

² Doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco.

Palavras-chave: Oralidade; Relações fala e escrita; Prática docente.

Abstract: This article reflects on the teaching of the relations between speech and writing, systematizing previous research results to characterize the different dimensions of this pedagogical work. Furthermore, to problematize this theme, we also analyzed the practice of two Grade 4 teachers in the municipal education system of Recife, Brazil. Regarding the characterization of teaching the relations between speech and writing, we resumed the categories “oralization of written or memorized texts,” reflections on the similarities and differences between oral and written texts,”; “orality as a support for written production,” and “writing as a support for oral production” built by Leal *et al.* (2012), Leal and Seal (2012), Leal (2022), and Souza (2022). Concerning the analysis of the observed classes, the data show that in the teachers’ practice prevailed only reading-out-loud (oralization of written or memorized texts) situations and text writing as support for oral production, during moments of oral genre production. The other categories were not approached, thus portraying the need to deepen the studies on the teaching didactics of oral language and its interfaces with writing.

Keywords: Orality; Relations speech and writing; Teaching practice.

Introdução

O ensino da oralidade e as suas complexidades têm sido objeto de pesquisas e reflexões há décadas. Diferentes teóricos, como Marcuschi (1996; 2005; 2010), Dolz e Schneuwly (2004), Magalhães (2007) vêm apontando a importância de torná-lo objeto de ensino, refletindo principalmente sobre os aspectos diversos e variáveis que compõem este eixo e as relações que mantém com a escrita.

Nesse percurso, estudos importantes como os de Leal, Brandão e Lima (2012), “O oral como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos?”; Leal e Seal (2012), Leal (2022) e Souza (2022) sinalizaram que oralidade é composta por dimensões ensináveis e delimitaram inicialmente cinco macro dimensões desse ensino: (1) Valorização de textos orais; (2) Variação linguística; (3) Relações entre fala e escrita; (4) Reflexões sobre práticas orais; (5) Produção e compreensão de textos orais.

Este artigo compõe o Dossiê “Ensino de gêneros orais, práticas de oralidade e formação docente: uma homenagem a Luiz Antônio Marcuschi”, portanto iremos focar na dimensão 3 que tem forte influência das teorias e concepções apresentadas por Marcuschi (2001;2002; 2005; 2010) em diferentes obras, tais como: *continuum tipológico, conceitos de oralidade/fala e letramento/Escrita; e relações entre a língua falada e a língua escrita*.

Assim, objetivamos refletir sobre o ensino das relações entre fala e escrita, sistematizando resultados de pesquisas anteriores para caracterizar as diferentes dimensões desse trabalho pedagógico. Para problematizar esse tema, buscou-se analisar práticas de duas professoras do 4º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife. Os dados analisados foram produzidos em estudo anterior realizado por Souza (2022).

Após a introdução, abordaremos a metodologia do estudo, com base em Souza (2022) e demais autores que colaboraram para a definição das cinco macros dimensões de ensino da oralidade. Em seguida, abordaremos a macro dimensão *relações entre fala e escrita* e suas micro dimensões a partir dos estudos anteriores, como apontamos acima, dialogando com os resultados encontrados nas práticas das duas professoras da Rede Municipal do Recife. Por fim, apresentaremos as considerações finais.

Metodologia do Estudo

Este artigo reflete sobre o ensino das relações entre fala e escrita, compreendendo duas fases. A primeira, caracterização desse ensino, foi realizada a partir da análise bibliográfica de estudos produzidos pelas autoras desse artigo, buscando-se construir sínteses que caracterizam as diferentes dimensões do ensino das relações entre fala e escrita.

Na segunda fase, cujos dados foram produzidos a partir de observação semi-estruturada (Vianna, 2003), buscou-se investigar aulas de duas professoras, cujos dados foram interpretados por meio de análise de conteúdo proposto por Bardin (2004). Foram observadas doze jornadas de aulas da professora 1 e quinze jornadas de aulas da professora 2, ambas do 4º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife.

Durante as observações³ buscamos: (1) caracterizar o ensino das relações entre fala e escrita; (2) identificar a ocorrência de situações de ensino das relações entre fala e escrita em aulas de duas professoras; (3) analisar os tipos de atividades vivenciados pelas duas professoras; (4) identificar os gêneros orais mobilizados nas aulas.

Para melhor aprofundamento das reflexões, a discussão foi organizada em quatro tópicos (seção 4), contendo, cada um, as contribuições de autores que pesquisam sobre o tema e as análises dos dados produzidos.

O ensino das relações entre fala e escrita e suas microdimensões

No contexto do ensino da linguagem oral, as relações entre a fala e a escrita são amplamente discutidas. Marcuschi (2001) é um grande precursor dessa abordagem. O autor desenvolveu o conceito de *continuum* fala-escrita, que é fundamental para a compreensão das aproximações e distanciamentos entre os gêneros orais e escritos.

Para continuarmos as discussões, é importante compreender dois conceitos centrais aqui, o de *fala e oralidade*. Segundo Marcuschi (2001, p. 25), a oralidade corresponde a “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”, nesse sentido, podem ser realizações mais formais ou informais, nos mais diversos contextos de uso. Já a *fala*, é uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na

³ Esta pesquisa não passou pelo comitê de ética em vista da ausência de obrigatoriedade na universidade de origem das autoras, assim como ocorre em variadas instituições brasileiras. Contudo, a pesquisa segue padrões de ética quando oculta os nomes dos colaboradores, traz retorno às participantes e contribui com o avanço das pesquisas da área investigando a prática docente, de modo que as análises componham futuros cursos de extensão e processos de formação docente na graduação e na pós-graduação.

modalidade oral, sem o uso de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Acontece pelo uso da língua a partir de sons articulados, como também de outros aspectos prosódicos e outros recursos expressivos, como a gestualidade, os movimentos do corpo, mímicas e etc.

Assim, o autor destaca que gêneros orais se aproximam dos gêneros escritos e vice e versa, bem como, existem gêneros orais e escritos que se distanciam um do outro. Observar tais relações viabiliza eliminarmos a ideia polarizada que se tem entre as duas modalidades, já que é possível observar que os gêneros não se posicionam de maneira retilínea em posições contrárias ou extremas.

Desse modo, compreendemos que, apesar das particularidades presentes nas duas modalidades, é possível encontrar a presença de uma modalidade imbricada na ~~compondo~~ a outra; em outros termos, percebemos inserções de textos escritos em textos orais, assim como o contrário também pode ocorrer, sendo a influência bastante complexa de uma sobre a outra no próprio desenvolvimento e aprendizagem da fala e da escrita.

Diante do exposto, evidencia-se a relevância de refletir sobre essas relações e a diversidade de situações presentes nelas. Portanto, propomos que o ensino da oralidade contemple dimensões relativas às interfaces entre essas duas modalidades: fala e escrita. Assim, discutiremos acerca das práticas discursivas que permeiam as *relações entre fala e escrita*, partindo do princípio de que tais relações são tão diversas que demandam a proposição de microdimensões: i) Oralização do texto escrito ou memorizado; ii) Reflexões sobre semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos; iii) Oralidade como apoio à produção escrita e vi) Escrita como apoio à produção oral.

Nos próximos tópicos deste artigo, essas quatro microdimensões do ensino das relações entre fala e escrita serão discutidas e, simultaneamente, os dados das observações de aulas de duas docentes serão expostos e analisados.

Já adiantamos aqui que nas aulas das duas professoras foi possível observar a presença de duas microdimensões: “oralização dos textos escritos” e “escrita como apoio à produção oral”. As demais microdimensões não foram observadas. O quadro a seguir mostra a quantidade de aulas em que houve situações didáticas que favoreceram o trabalho acerca das relações entre fala e escrita nas aulas observadas das professoras 1 e 2, 12 e 15 aulas, respectivamente.

Quadro 1: Frequência de aulas em que houve situações didáticas que favoreceram o trabalho acerca das relações entre fala e escrita

RELAÇÕES ENTRE FALA E ESCRITA NAS AULAS DAS PROFESSORAS		
MICRODIMENSÕES	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
Oralização do texto escrito	12	09
Reflexões sobre as semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos	00	00
Oralidade como apoio à produção escrita	00	00
Escrita como apoio à produção oral	02	03

Fonte: Autoras (2024)

Adiante, discutiremos sobre cada uma das microdimensões do ensino acerca das relações entre fala e escrita, analisando os modos como foram contempladas, ou não, nas aulas das duas professoras. Iniciaremos com a oralização do texto escrito ou memorizado.

Oralização do texto escrito ou texto memorizado

O ensino da *oralização do texto escrito ou texto memorizado* caracteriza-se, sobretudo, pelo uso da oralidade para comunicar um texto escrito, tal como acontece na leitura em voz alta, na oralização de textos durante uma cantoria, apresentação teatral, recitação de poesia, dentre outros, em que há articulação entre os eixos da leitura e oralidade. Nesses casos, são envolvidos elementos da fluência da leitura e habilidades convencionais da comunicação oral (Leal, Brandão e Lima, 2012, p. 17).

Marcuschi (2005), ao fazer referência a esse tipo de situação, posicionou-se contrário à consideração de que tais situações fariam parte do ensino da oralidade, afirmando que “não se pode confundir oralização com oralidade” e cita o autor Gerd Antos (1982, p. 184 *apud* MARCUSCHI, 2005, p. 68): “a língua falada não equivale à língua oralmente realizada”. Sua posição diz respeito à ideia de que a oralização de um texto produzido originalmente escrito não o torna um texto falado e que, portanto, não carrega consigo características próprias da fala.

Contudo, concordamos com Dolz e Schneuwly (2004) quando propõem que esse tipo de atividade contempla aspectos diretamente ligados ao oral, ou seja, sua “materialidade fônica”. Esses autores ressaltam que, além dos meios linguísticos, existem os aspectos prosódicos que são essenciais ao funcionamento da fala e que também estão envolvidos na leitura em voz alta, como a entonação, a acentuação e o ritmo. Esses aspectos sonoros são fundamentais a toda produção oral e “seu domínio consciente ganha particular importância quando a voz está colocada a serviço de textos escritos” (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 130).

Dolz e Schneuwly (*ibidem*) alertam ainda que além, dos meios linguísticos e prosódicos, a comunicação oral necessita também dos meios não-linguísticos, que servirão para “confirmar ou invalidar a codificação linguística e/ ou prosódica” (Dolz e Schneuwly, 2004 p. 134). Nesse caso, fica evidente a utilização de todos esses elementos no momento de oralização de textos escritos e o quanto esse tipo de atividade pode favorecer o desenvolvimento de habilidades para o controle desses aspectos no momento da expressão oral.

Leal, Brandão e Lima (2012) corroboram essa ideia, incentivando os docentes a desenvolverem um trabalho que leve os alunos a praticar atividades de socialização de textos escritos por meio da fala. Essa dimensão envolve ações como a leitura em voz alta; a recitação de poesias e textos da tradição oral; a representação teatral, em que um determinado texto foi decorado e posteriormente oralizado; a notícia televisiva, em que o jornalista lê um texto; a entrevista em que o entrevistador lê as perguntas; leitura jogralizada, dentre outras situações. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), no momento em que essas formas são desenvolvidas, regras mais ou menos precisas são consideradas, tornando a voz e o texto intrinsecamente ligados em busca do desenvolvimento do evento de linguagem que será reconhecido pelo público como gênero. Sendo assim, o trabalho do locutor será de adequar o uso da voz ao gênero em questão.

Em concordância com os autores acima, Leal e Seal (2012) reconheceram dentre as diferentes situações de relação entre fala e escrita, o “*uso dos recursos da oralidade para leitura em voz alta*”, caracterizando essas situações como atividades nas quais o texto originalmente está na modalidade escrita, no entanto, se materializa por meio da fala. Reafirmam que os recursos prosódicos (tom da voz, entonação, velocidade e ritmo da voz, etc.) são os responsáveis pelos efeitos causados no texto. No caso da entrevista, que foi o gênero discutido pelas autoras, a forma como as perguntas são lidas direciona a forma como o entrevistado irá se posicionar, pois ele irá sentir o que está sendo esperado dele naquele momento. Nessa pesquisa, as autoras evidenciam diferentes interfaces entre fala e escrita nas práticas sociais de entrevistas de diferentes tipos: entrevista jornalística, entrevista de pesquisa, entrevista de emprego, entrevista médica, dentre outras.

Considerando os argumentos anteriormente expostos, defendemos que a oralização do texto escrito compõe o ensino do eixo da oralidade, contemplando aspectos linguísticos e não linguísticos

Em relação a esta microdimensão, tanto a professora 1 quanto a professora 2 vivenciaram em suas aulas cotidianamente atividades de oralização de texto escrito ou memorizado. Sintetizamos a atividades abordadas no quadro abaixo, para melhor visualização:

Conforme aponta o quadro 2, as professoras, sobretudo a docente 1, desenvolveram, com frequência, atividades de oralização do texto escrito ou do texto memorizado. A leitura em voz alta foi realizada de diversas maneiras e foi a atividade mais presente nas aulas (11 aulas da professora 1 e 12 da aulas professora 2). As duas docentes também propuseram atividade de oralização de respostas de entrevistas realizadas. Contudo, observamos também a presença de atividades de oralização de textos memorizados, oralização de respostas e canto acompanhado da música escrita nas aulas da professora 1.

Quadro 2: Quantidade de aulas e tipos de atividades de oralização de textos escritos observadas nas aulas de duas professoras

ATIVIDADES	Quantidade de aulas	
	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
Oralização de texto memorizado	12	--
Leitura em voz alta pela professora	8	10
Leitura em voz alta pela por aluno (a)	3	1
Leitura em voz alta coletiva	4	1
Leitura em voz alta por aluna do concurso	4	--
Leitura em voz alta com dramatização	2	1
Canto acompanhando a música escrita	3	1
Oralização de respostas de atividade de outro componente curricular	1	--
Oralização de respostas de pesquisa por meio de entrevista	2	1

Fonte: Autoras (2024)

A partir do quadro, é possível observar que a professora 1 realizou nove tipos de atividades diferentes. No entanto, a atividade mais frequente foi de oralização de texto memorizado com o gênero oração (12 aulas). Essa atividade era realizada diariamente, como já indicamos anteriormente. Coletivamente, os estudantes diziam de memória, junto com a professora, duas orações. Apresentamos abaixo um desses momentos:

Trecho da aula 5, professora 1

Oração:

Pai Nosso que estais nos Céus, santificado seja o vosso Nome, venha a nós o vosso Reino, seja feita a vossa vontade, assim na terra como no Céu. O pão nosso de cada dia nos dai hoje, perdoai-nos as nossas ofensas, assim como nós perdoamos a quem nos tem ofendido, e não nos deixeis cair em tentação, mas livrai-nos do Mal.

Santo Anjo do Senhor, meu zeloso guardador, se a ti me confiou a piedade divina, sempre me rege, me guarda, me governa me ilumina. Amém!

Essa atividade era permanente nas aulas, ocorria de maneira breve e sem intencionalidade de abordar o ensino da oralidade. Além disso, é importante fazer a ressalva de que a atividade pode ser considerada proselitismo religioso⁴, uma vez que a educação nas escolas públicas precisa ser laica. A vivência de uma prática diária pertencente a uma determinada religião implica a legitimação pela instituição de apenas uma prática religiosa. Assim, alguns estudantes que seguem outras religiões não contempladas, ou que ainda não definiram sua religião, são direcionados para uma prática religiosa específica.

A leitura em voz alta também foi desenvolvida em todas as aulas, seja realizada pela professora seja pelos estudantes. Houve maior frequência de leitura pela docente e por uma estudante que estava participando de um concurso representando a escola. Em diferentes momentos, a docente solicitava que ela lesse textos e a turma escutava a leitura e os comentários da professora sobre o que poderia melhorar.

No caso da professora 1, além da leitura da docente e da estudante que estava se preparando para um concurso, foram identificadas três aulas em que diferentes estudantes realizaram leitura em voz alta, além da leitura para dramatização. A leitura coletiva também foi uma modalidade encontrada.

De modo geral, em várias situações, sobretudo nas naquelas em que houve a preparação da estudante que estava participando de um concurso, foi identificado um trabalho de reflexão sobre a materialidade fônica da língua, isto é, foi possível observar reflexões pertinentes sobre os elementos linguísticos e não linguísticos envolvidos na leitura, seja na leitura feita por ela ou seja pelos estudantes.

Uma atividade que envolveu bastante reflexão sobre esses elementos foi a atividade desenvolvida na aula 7, na qual os alunos se preparavam para a apresentação de uma leitura em voz alta em outra turma. A professora desenvolveu situações nas quais os estudantes refletiram sobre os recursos que estavam utilizando e o que deveriam lançar mão para atingir da melhor forma o objetivo comunicativo daquela atividade. Trouxemos um momento de leitura da estudante para exemplificar:

⁴ Por não fazer parte dos objetivos da pesquisa, não discutiremos essa temática aqui.

Trecho da aula 7, professora 1

P- Vamos ensaiar pra poder a gente apresentar pra o primeiro ano. Eu vou pegar aqui um livro...

[...]

P- [...] você vai dizer sem ler, olhando para a plateia. “A criançada ficou surpresa, os professores adoraram a explicação, o artista prosseguiu anunciando uma série de cantigas de roda quem ia cantar com eles assim começou”.

P- Então, como é que você pode dizer?

P- A criançada ficou suuuurpresa, os professores ‘gostaaaram’ muito e a criançada começou a cantar com ele (professora enfatiza a entonação para dar o tom de surpresa na leitura). “Você vai fazer a surpresa!”

[...]

O trecho apresentado acima apresenta um dos momentos de leitura em voz alta bastante significativo durante as observações. Não só nesse dia, mas em outras leituras realizadas pelos alunos, a professora sempre evidenciava a necessidade de uso adequado dos meios linguísticos. Também realçava recursos não linguísticos, como elementos prosódicos (tom da voz, a entonação, a velocidade da leitura, o ritmo da voz e da leitura, a ênfase em algumas palavras, as pausas, a respiração...), elementos cinésicos (postura, gestos, troca de olhares com a plateia, etc.), posição dos locutores (ex: ocupação de lugares, contato físico, etc.), sempre refletindo sobre a importância desses elementos para alcançar os efeitos pretendidos durante aquele evento comunicativo (Marcuschi, 1997; Dolz e Schneuwly, 2004; Melo e Cavalcanti, 2006).

Como dito anteriormente, houve variadas situações de leitura em voz alta pela aluna participante do concurso de leitura promovido pela Rede, acompanhada da escuta atenta dos colegas para identificação dos recursos presentes e ausentes, bem como das adequações necessárias para que a leitura fosse executada da melhor forma para alcançar a compreensão do texto produzido. Vale ressaltar que, por se tratar de uma competição oficial, que demandava uma alta performance, a análise desses elementos era ainda mais evidenciada, pois este foi um momento de avaliação coletiva da situação de leitura. Nele, a professora convidava a aluna a realizar a leitura do texto, e todos os estudantes a realizar a análise da leitura, identificando quais recursos ainda estavam faltando para melhorar a leitura/apresentação da colega no concurso. O extrato abaixo ilustra o relato:

Trecho da aula 2, professora 1

Professora convida a aluna para fazer a leitura do livro: Venha Ana Elaine, ler o livro!

A- O guardião da bola. Autora e ilustradora Lúcia e (incompreensível).

Inicia a história: vamos comprar uma bola? Falou Djalma, o mais velho da turma.

Bola de verdade? Perguntei.

Pediriam para pai, avós e a quem pudesse (Incompreensível)

Ajudariam na fazenda, vendendo ovos (**aluna pronuncia “ovôs” e professora corrige: “ovós”, aluna então corrige: “ovós”**) (...)

Professora inicia a avaliação da leitura da estudante: quando tiver lendo presta atenção pra pronunciar as palavras com mais clareza, está certo?

Deixa eu ver aqui... (a professora procurar as palavras que a aluna teve mais dificuldade para pronunciar)

Outra situação que nos chamou atenção foi a leitura em voz alta com dramatização. Nessa atividade, a professora convidou os estudantes a assumirem os papéis dos personagens de uma fábula durante uma leitura em voz alta e fez diferentes reflexões sobre os usos dos elementos presentes nessa atividade linguística. Trouxemos o exemplo também da aula 02, para demonstrar:

Trecho da aula 2, professora 1

P- Aproveitando isso, vamos fazer a interpretação com narrador e os personagens?!

P- O narrador fica por conta de Ana Elaine, os meninos fazem a fala do tucano e as meninas fazem a fala da raposa. Então, prestem atenção pra saber quando é a Raposa e quando é o tucano. Então meninos tucano, meninas raposas...Bora Ana Elaine?! começando pelo título...

Aluna Narradora: A Raposa e o tucano

Ainda na aula 6, a professora 1 desenvolveu uma atividade de leitura em voz alta que pode ser destacada. Ela já havia trabalhado com fábula em uma aula anterior e, nessa aula, com duas versões da fábula da formiga, solicitou que os estudantes em grupos planejassem apresentações a partir de dois comandos: dois grupos fariam apenas a leitura em voz alta, tanto da fábula da formiga boa, quanto da fábula da formiga má; dois grupos fariam a contação da história dramatizada, a partir da leitura das duas versões. Feito isso, a docente deu um tempo para planejarem e ensaiarem suas apresentações, passando nos grupos para orientá-los a todo momento. Vejamos o relato da aula a seguir:

Trecho da aula 06, professora 1

- Hoje nós vamos fazer o seguinte, eu trouxe aqui...a gente trabalhou na semana passada a fábula A cigarra e a formiga, lembram? Não foi? E aí, a gente fez a interpretação aqui, fez a leitura, fez os comentários. E aí, eu pedi depois que vocês dessem um final diferente pra história. Estão lembrados?

[...]

P- Vendo isso, nós vamos agora ver duas visões com a formiga boa e a formiga má. Aí o quer que a gente vai fazer...são quatro grupos...

P- A formiga má vai ter o grupo que vai ler, e o outro grupo vai estudar pra poder contar a história. A formiga boa do mesmo jeito, vai ter um grupo que vai ler a história e o outro grupo que vai contar a história. E a partir daí a gente vai apresentar.

Após a leitura, a professora propôs uma avaliação coletiva das apresentações. Durante a avaliação, os estudantes foram apontando as dificuldades, e a docente foi indicando os aspectos que faltaram para que a leitura tivesse maior êxito. Trouxemos um extrato desse momento para exemplificar as reflexões sobre os aspectos que devem ser observados na oralização de um texto da modalidade escrita:

Trecho da aula 06, professora 1

P- É... em relação a leitura, o que vocês leram, pegaram aqui pra ler...a gente ver que ainda tem uma leitura...

A1- Silabando!

P- Não, não é nem silabando...é com uma palavra assim: lendo palavra por palavra!

[...]

Logo em seguida, a professora realizou a leitura em voz alta dos textos, evidenciando todos os elementos que faltaram na leitura dos alunos, exemplificando na prática a mudança que ocorre quando eles estão presentes, isto é, mostrando aos estudantes que alguns elementos da escrita terão que ser substituídos para favorecer a compreensão.

As análises dessas atividades evidenciam que a leitura em voz alta, com intencionalidades claras, olhar atento da professora e uma escuta acompanhada de uma análise cuidadosa dos elementos necessários pelo grupo, permite que os estudantes identifiquem não só os elementos e adequação de cada um deles, mas sua função para atingir a compreensão do texto que está sendo oralizado. Destacamos ainda que os elementos imbricados nessa produção não são passíveis de memorização (Alvim, 2015), portanto, atividades práticas de leitura em voz alta e escuta/análise pelos pares permitem que os estudantes compreendam a função de cada elemento, desenvolvam a habilidade de utilizá-los naquele momento e lancem mão deles em outras situações, como nas produções orais.

Outra atividade que permitiu uma análise prática dos elementos envolvidos na leitura em voz alta foi a atividade proposta na aula 1, na qual a professora utilizou várias estratégias de leitura: leitura silenciosa para familiarização com o texto; leitura coletiva em voz alta com alguns estudantes responsáveis pelos parágrafos; e leitura em voz alta simultaneamente, com a docente também participando da leitura, sempre ressaltando os diferentes elementos prosódicos envolvidos na leitura em voz alta. A seguir, apresentamos os trechos da leitura por alunos responsáveis por parágrafos, seguida da leitura coletiva simultânea:

Trecho da aula 01, professora 1

P- (...) então vamos fazer o seguinte agora...cada um ler um parágrafo. Você quer ler todo é? (inaudível)

P- Pode ser um parágrafo? Pronto, porque, aí dá oportunidade para os demais também.

P- Deixa eu pegar o meu aqui também. Venha, João Vitor! Acompanhar a leitura.

A partir dos exemplos trazidos aqui, podemos observar que a professora desenvolveu diversas atividades práticas e sistemáticas de leitura em voz alta, sempre com propósito de refletir sobre os aspectos linguísticos e não linguísticos presentes nessa atividade discursiva.

Durante as atividades de oralização de textos escritos, a professora 1 abordou diversos gêneros escritos que foram oralizados durante a atividade. Trouxemos o quadro a seguir com os gêneros trabalhados para melhor visualização:

Em relação aos gêneros trabalhados nas atividades de oralização do texto escrito, a professora 1 abordou a oração em todas as aulas (12 aulas), como já havíamos apontado, seguida do gênero parábola (05 aulas), conto (04 aulas), entrevista (02 aulas), música (02 aulas). Os demais gêneros foram abordados em uma aula apenas.

A variedade de gêneros abordados nas aulas possibilitou ampliar as experiências dos estudantes de reflexão sobre diversos elementos pertencentes aos aspectos linguísticos, não linguísticos e extralin-

Quadro 3: Gêneros escritos oralizados nas aulas da professora 1

GÊNEROS ESCRITOS ORALIZADOS NAS AULAS DA PROFESSORA 1		
GÊNEROS	BLOCO 1	BLOCO 2
Oração	Aulas 1, 2, 3, 4, 5,	Aulas 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Conto	Aulas 1, 2, 4 e 5	Aula 10
Relato pessoal ficcional	-----	Aula 10
Receita culinária	Aula 5	-----
Entrevista	Aulas 1 e 5	-----
Música	Aulas 1 e 5	Aula 10
Parábola	-----	Aulas 6, 7, 8, 9 e 10
Parlenda	-----	Aula 7
Fábula	-----	Aulas 6 e 8
HQ	-----	Aula 8
Poema	-----	Aula 10
Paródia	-----	Aula 4

Fonte: Autora (2022)

guísticos⁵, tendo em vista que de um gênero para outro há especificidades nos modos de oralização.

Em relação à prática da professora 2, a leitura em voz alta também foi a atividade mais frequente. Ela a realizou tanto por ela mesma quanto pelos estudantes, em 10 aulas das 13 observadas. Também foram desenvolvidas atividades de canto de músicas sem suporte escrito, apenas com apoio da memória (01 aula), e oralização de respostas de pesquisa realizada por meio de entrevista (01 aula).

A leitura em voz alta pela professora esteve presente nas 10 aulas que observamos. Essa atividade de oralização de texto escrito era permanente no início das aulas e ocorria sempre de duas maneiras: leitura da agenda do dia, escrita por ela no quadro, e leitura deleite. Em relação a agenda, a professora inicialmente escrevia no quadro (sempre no início da aula) e em seguida convidava os estudantes a ouvi-la, lendo-a em voz alta para eles:

Trecho da aula 03, professora 2

P- E a gente já tá um pouquinho atrasado, porque eu tava resolvendo algumas questões, né, que eu vou explicar na nossa agenda do dia. Eu vou começar dando alguns informes. Né? Aí depois eu vou fazer, né, a nossa leitura deleite. E hoje eu trouxe um livro novo,

⁵ Marcuschi (2002) define os elementos extralinguísticos como a intenção comunicativa que irá exigir, a partir do contexto de produção em que o sujeito está inserido, escolhas linguísticas e paralinguísticas para a concretização da comunicação. Já os elementos não linguísticos, apontados por Dolz e Schneuwly (2004, p. 134), são aspectos ligados ao corpo e ao espaço: posição dos interlocutores; aspectos exteriores, como a roupa e objetos e; disposição de lugares, como a disposição, a ordem e a iluminação.

Essa atividade ocorreu em 10 aulas. Conforme apontamos, em outras aulas a agenda foi rapidamente verbalizada pela professora. Ressaltamos que os estudantes já apresentavam uma familiaridade com essa atividade e desenvolviam a escuta atenta das tarefas que estavam por vir. O trecho da aula 3 mostra o desenvolvimento da leitura sem muitas interrupções:

Trecho da aula 03, professora 02

- Então agora nós iremos prestar bastante atenção, porque chegou agora o momento, né.... E a gente vai essa semana...nós vamos trabalhar um pouquinho sobre isso, nessa temática ambiental. O título desse livro é Bicicleta verde, e quem escreveu esse livro foi Igor Colares. E a editora, né, (Inaudível) do Banco Itaú.
[...]

Os estudantes realizaram escuta ativa da leitura. Interrompiam somente quando incentivados pela professora, sempre com o objetivo de compreender o texto lido. Atividades como essa apresentam grande potencial para o desenvolvimento de um dos eixos importantes da escuta: “aprender a escutar e se comportar nas interações orais” (Alvim, 2015). A escuta de texto lido em voz alta colabora para que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para o intercâmbio em situações de interação comunicativa, tais como: ficar quieto, escutar atentamente para apreender informações do texto, esperar sua vez de falar e respeitar a fala do outro, dentre outras, possibilitando a compreensão de aspectos linguísticos presentes na fala, na retextualização do texto escrito para o falado e, ainda, apreensão do sentido global do texto (Brasil, 1998; Alvim, 2015).

Já na aula 07, a professora realizou uma leitura em voz alta sem interrupções e utilizando vários recursos prosódicos e cinésicos. Vejamos no extrato da aula apresentado a seguir:

Trecho da aula07, professora 2

P- Vou ler a história de Chapeuzinho Vermelho. Mas essa história de Chapeuzinho Vermelho é uma história diferente. Vocês lembram que ontem Léo contou uma história, né, que ele inventou. Uma história diferente, né. Essa daqui também! Essa daqui é a história contada pela versão do lobo.

[...]

A- Imita a bruxa, tia! Risos!

P- Eu imitar a bruxa? Eu não sei imitar a bruxa! Eu não sou bruxa, Mário! Eu sou bruxa? (professora muda a voz para imitar a voz de uma bruxa)

TODOS FALAM: Não!

P- Mas ele tá me chamando de bruxa! Você quer que eu me transforme numa bruxa? (professora muda a voz para imitar a voz de uma bruxa)

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Você quer que eu me transforme numa bruxa? ha, ha, ha, ha! (professora muda a voz para imitar a voz de uma bruxa)

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Eu me transformo numa bruxa! Pego essas criancinhas com esses dedos gordinhos e faço uma sopinha! ha, ha, ha, ha! (professora muda a voz para imitar a voz de uma bruxa)

[...]

P- E aí...aqui ó, a história de Chapeuzinho Vermelho narrada pelo lobo. Olhem, quem é o narrador?

Durante essa leitura, a professora utilizou diferentes recursos paralinguísticos, como entonação, pausas, hesitação, risos, tom de voz, etc., bem como recursos cinésicos, como atitudes corporais, movimentos, gestos e mímicas faciais. Tais atividades foram realizadas em busca do objetivo comunicativo da produção textual oral: exprimir as emoções e acontecimentos dentro da história para que o ouvinte compreenda o sentido máximo daquele texto (Dolz, Schneuwly e Haller, 2004, p. 134).

Já na aula 3, a professora 2 solicitou que um estudante realizasse a leitura em voz alta de uma tirinha. No entanto, em alguns momentos, o aluno não utilizou elementos prosódicos adequados, atrapalhando a escuta e a compreensão do texto, e a professora tomou a frente da leitura. O extrato da aula exemplifica a situação:

Trecho da aula 03, professora 2

P- É... Pedro, você pode fazer a fala de Kevin...Kelvin?

A 1 - sim (balança a cabeça em sinal afirmativo).

P- Pronto, aí você ler os quadros de Kelvin, pode ser?

A1- (Inaudível).

Nota-se que o estudante não realiza a leitura com todos os recursos necessários para o desenvolvimento da compreensão global do texto, e a professora passa a realizar a leitura. Nesse momento, ela poderia ter evidenciado os recursos utilizados, solicitando que o aluno repetisse a leitura e/ou a realizasse ressaltando todos os elementos que não se fizeram presente na leitura inicial, indicando sua necessidade para atingir determinado sentido, levando os estudantes a refletirem sobre os aspectos necessários e sua função na leitura em voz alta do texto. Todavia, destacamos que o objetivo da atividade não era a leitura e sim a reflexão sobre as características do gênero tirinha e sobre os sinais de pontuação.

Sobre aos gêneros trabalhados nas atividades de oralização do texto escrito ou do texto memorizado, a professora 2 também utilizou gêneros variados, apresentados. no quadro abaixo:

Quadro 4: Gêneros escritos oralizados nas aulas da professora 2

GÊNEROS ESCRITOS ORALIZADOS NAS AULAS DA PROFESSORA 2		
GÊNEROS	BLOCO 1	BLOCO 2
Agenda do dia	Aulas 1, 2, 3 e 4	Aulas 6, 7, 8, 9, 10 e 11
Texto didático	Aula 1	Aula 10
Tirinha	Aula 3	-----
Conto	Aula 1	Aulas 6, 7, 8 e 10
Reportagem	-----	Aulas 9, 11, 12 e 13
Notícia	-----	Aulas 9, 11, 12 e 13
Roteiro escrito de reportagem	-----	Aula 11
Conto de assombração	-----	Aula 12

Fonte: Autoras (2022)

Como pode ser observado no quadro 4, estiveram presentes os gêneros agenda diária (10 aulas), reportagem (04 aulas), notícia (04 aulas), conto (03 aulas) e texto didático (02 aulas). A tirinha, o roteiro escrito de reportagem e o conto de assombração foram trabalhados em apenas uma aula.

Assim como a professora 1, a professora 2 diversificou os gêneros nas aulas, ampliando o repertório dos estudantes. Apesar da pouca exploração explícita dos aspectos linguísticos e extralinguísticos necessários para a materialização dos gêneros na modalidade oral, ela se colocava como modelo de leitora experiente, favorecendo a familiarização dos estudantes com a variedade de habilidades necessárias para a produção e compreensão de um texto na modalidade oral.

Reflexões sobre as semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos

De acordo com Marcuschi (2005), o que pode ter levado à dicotomia existente entre a fala e a escrita foi o *status* que a escrita adquiriu ao longo da história, tendo sido considerada uma tecnologia imprescindível à sociedade, pois esta seria a principal forma de registro das atividades sociais. Sendo assim, a escrita recebeu um valor imensurável, por se tratar de uma atividade discursiva essencial no cotidiano dos grupos sociais de maior prestígio. Desse modo, as modalidades escrita e falada foram postas em extremidades que dificilmente apontariam para uma possível relação de aproximações e distanciamentos entre elas.

Diante disso, Marcuschi (ibidem, p. 28) questiona: “qual seria a forma mais adequada de encarar as relações entre oralidade e escrita contemplando ao mesmo tempo aspectos linguísticos, discursivos, cognitivos e sociais?”. Ele afirma que não existe uma resposta comum, mas que é possível verificar três possibilidades.

1. análise de cada modalidade isoladamente;
2. análise na imanência linguística;
3. análise da relação com categorias específicas de cada modalidade.

Marcuschi (2005) alerta que a “*análise de cada modalidade isoladamente*” não é aconselhável, pois isso nos impede até mesmo de compará-las. Tal procedimento tem sido adotado com base na concepção de que a língua é pronta e acabada para uso, desconsiderando-se as situações de produção; portanto, esta possibilidade é a que está mais ligada ao estabelecimento da dicotomia entre a fala e a escrita.

Em relação à segunda possibilidade, “*análise na imanência linguística*”, Marcuschi (2005) afirma que ela advém de uma concepção em que se vê a linguagem de maneira isolada, sem considerar o contexto de uso. Sendo assim, também é imprópria, pois predomina um modelo padrão de língua baseado apenas nas propriedades do sistema. O autor afirma ainda que essa visão tem uma tendência ao prescritivismo, subsidiada em algum mecanismo social (de prestígio) subjacente. De acordo o autor (2005, p. 29), “os parâmetros de descrição seriam fatalmente da escrita, uma vez que é através dela que a língua seria descrita”. Para ele, esse tipo de análise busca eliminar todas as características típicas da

fala (hesitações, correções, marcadores, etc.), pois concebe que esses fenômenos são impossíveis de serem analisados.

Marcuschi (2005) defende, então, a terceira possibilidade - “*análise da relação com categorias específicas de cada modalidade*”. Essa análise busca verificar quais são as características específicas de cada modalidade em relação à outra. Dessa forma, tais categorias de análise seriam a melhor forma de percepção da relação entre a fala e a escrita.

Diante do exposto, Marcuschi (2010) afiança que não existe uma conformidade sobre as relações entre a fala e a escrita, o que ocorre essencialmente pelo movimento dinâmico que existe entre elas. Sendo assim, ele afirma que “as relações entre fala e escrita não são óbvias nem lineares, pois elas refletem um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifesta entre essas duas modalidades de uso da língua” (Marcuschi, 2010, p.34)

Em vista disso, de acordo com esse *continuum*, há gêneros que são próprios da fala e que, portanto, não são compatíveis com a escrita, o mesmo acontecendo com a escrita. Há ainda aqueles gêneros mistos, que possuirão aspectos em comum entre as duas modalidades. Em conformidade com o autor,

O contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais-discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade, etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos (grifos do autor). (Marcuschi, 2010, p.41)

Fávero, Andrade e Aquino (1999, p. 74) complementam que “para o estabelecimento das relações entre fala e escrita, sem que haja distorção do que, de fato, ocorre, é preciso considerar, portanto, as condições de produção”, pois elas permitem que os eventos comunicativos se concretizem e sejam diferentes em cada modalidade. Nesse sentido, as condições de produção são essenciais, visto que favorecem formulações linguísticas que dispõem de aspectos diferentes de acordo com a espécie de texto demandado pela situação comunicativa.

Destarte, qualquer comparação em relação às duas modalidades deve ser feita em torno desse *continuum*, o qual depende diretamente das condições de produção dadas ao usuário no momento que surge a necessidade de uso da fala (Marcuschi, 2010; Fávero, Andrade e Aquino, 1999; Dolz, Schneuwly e Haller 2010).

Diante das discussões apresentadas, concordamos com Schneuwly (2010, p. 114) que “não existe o “oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos de maneiras muito diversas”. Leal e Seal (2012) acrescentam que a fala e a escrita se articulam de diferentes formas dentro das esferas sociais e nos contextos de interação. Signiorini (2001) reforça essa ideia ao afirmar que existe uma relação de complementaridade entre o oral e o escrito e que nas práticas de letramento isto não diz respeito apenas à distribuição de nossas diferentes formas de comunicar, mas também às formas como as duas modalidades se complementam e se sobrepõem numa mesma atividade de comunicação, encerrando assim, a ideia existente de que elas seriam divergentes.

Fávero, Andrade e Aquino (1999) também apontam para a relevância de discutir sobre diferentes situações orais ou escritas e suas interseções ao longo do *continuum*, pois “as diferenças entre fala e es-

crita não se esgotam nem têm seu aspecto mais relevante no problema da representação física (*grafia x som*), já que entre a fala e a escrita medeiam processos de construção diversos” (Marcuschi, 1996, p. 4-5).

Segundo Marcuschi (2001), os estudos sobre a relação entre a língua falada e escrita mostraram que há mais complexidade e variações do que se supõe e que

- as semelhanças são maiores do que as diferenças tanto nos aspectos estritamente linguísticos quanto nos aspectos sociocomunicativos (as diferenças estão mais na ordem das preferências e condicionamentos);
- as relações de semelhanças e diferenças não são estanques nem dicotômicas, mas contínuas ou pelo menos graduais (considerando-se que o controle funcional do contínuo acha-se no plano discursivo);
- não há qualquer diferença linguística notável que perpassa o contínuo de toda a produção falada ou de toda produção escrita, caracterizando uma das duas modalidades (pois as características não são categóricas nem exclusivas) [...]. (Marcuschi, 2001, p. 45)

A partir dessas afirmativas, o autor afirma que fala e escrita não se recobrem e, portanto, podemos analisá-las relacionando-as, comparando-as, porém sem adotarmos juízo de valor acerca de inferioridade ou superioridade. Dessa forma, o autor aponta a *retextualização* como um modelo possível de análise das relações, através das operações de passagem de um texto de uma modalidade para outra, isto é, texto falado para texto escrito, texto escrito para texto falado.

Nos dados de observação de aulas, identificamos atividades de reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre a fala e a escrita. Não foram encontradas situações em que suas aproximações e distanciamentos fossem discutidas: consideramos que essa lacuna empobrece o ensino da Língua Portuguesa.

Neste item, para enriquecer o ensino de LO e ampliar os conhecimentos dos estudantes, podem ser realizadas reflexões sobre os modos de apropriação, condições e contexto de produção, modo de transmissão e recepção, contexto e situação comunicativa, conhecimento partilhado pelos participantes, características pessoais do produtor, grupo social pertencente, grau de aproximação entre os interlocutores, interesse ou aproximação dos participantes com o tema e tantos outros que aproximam e distanciam situações de produção oral e escrita.

Ainda considerando as relações entre fala e escrita, refletimos sobre as maneiras como essas modalidades se relacionam e se complementam: a) a oralidade como apoio à escrita; e b) a escrita como apoio à produção oral, conforme as categorias já mencionadas na metodologia.

A oralidade como apoio à produção escrita

Leal e Seal (2012) apontam que uma das formas de estabelecimento das relações entre a fala e a escrita é o “uso da oralidade para explicar ou complementar textos escritos”. Nesse caso, o texto escrito é lido, e os interlocutores utilizam textos orais para complementar seus sentidos. De acordo com as autoras, esta situação é comum em congressos, onde os “expositores que optam por ler seus textos, com frequência, intercalam a leitura com comentários produzidos no momento da apresentação” (p.78). Nas diversas entrevistas, também percebemos essa relação entre as modalidades quando

o entrevistador lê a pergunta e a complementa, explicando-a ou refazendo-a, para tornar mais claro para o entrevistado o que se quer que seja comentado ou criar um clima de maior proximidade. Leal e Seal (2012) afirmam que “analisar esses usos da leitura e da escrita e planejar situações em que tais estratégias possam ser usadas pode ser muito enriquecedor na escola” (p.78).

Além das práticas de uso da fala para complementar/problematizar textos escritos, as pesquisadoras mencionam também o ensino relativo à “inserção de trechos originalmente orais em textos escritos”. Nesses casos, discutem que, em diferentes situações, ocorrem eventos de uso da fala que subsidiam a escrita de textos. Por exemplo, encontramos vozes de entrevistados e trechos de depoimentos sobre determinado tema ou assunto em notícias, reportagens, artigos de opinião, artigos científicos, assumindo uma função complementar na construção do sentido do texto escrito, ou de estratégia para fortalecer a aceitação do que é dito ou mesmo problematizar diferentes pontos de vista sobre um tema. A utilização de trechos de textos produzidos originalmente na modalidade oral para a escrita se dá, muitas vezes, pela necessidade que o autor tem de comprovar a veracidade do que se diz no texto, por isso a inserção de “falas” de testemunhas do fato ocorrido. Quando esses trechos são inseridos, os autores lançam mão de marcadores gráficos, como aspas, parênteses e boxes para indicar que o texto foi dito pela pessoa citada.

Leal e Seal (2012) afirmam que analisar as maneiras de inserção de textos originalmente orais em textos jornalísticos é uma estratégia didática muito importante para desenvolver nos alunos habilidades de compreensão de textos escritos, pois permite aos alunos identificar os diferentes pontos de vista presentes no texto, bem como favorece a reflexão sobre a relevância dos textos orais para a elaboração desse tipo de produção.

Ainda tomando a oralidade como suporte para a escrita, Leal e Seal (2012) citam o “uso de recursos linguísticos gráficos para reproduzir fenômenos típicos da oralidade e imitar modos de falar”, frequentemente utilizada em textos escritos, nos quais os autores utilizam estratégias para reproduzir de forma o mais fidedigna possível, já que não é possível representar todos os atributos da fala na modalidade escrita, a forma de falar de um grupo social específico. É muito comum encontrar o uso desse recurso em letras de músicas, poemas, contos.

As autoras enfatizam que algumas vezes esses recursos são utilizados para desvalorizar ou estereotipar um grupo social específico ou algumas variações linguísticas, como moradores da zona rural ou nordestinos, que provocam discriminação desses grupos menos prestigiados da sociedade. Desse modo, esse também pode ser um objeto de reflexão em sala de aula.

Leal e Seal (2012) acreditam que é importante na escola refletir sobre textos que representem diferentes modo de falar, a fim de reduzir ou eliminar a questão do preconceito linguístico. Entretanto, as autoras garantem que é possível encontrar textos em que o uso desses recursos seja feito para provocar determinado efeito de sentido, como caracterizar um personagem ou uma cultura local, sem o intuito de discriminar ou estigmatizar. Dessa forma, vale a pena levar para os alunos textos que tragam marcas da oralidade e, também, valorizar os textos dos alunos que carregam consigo muitas vezes essas marcas, que, por muitas vezes, são desconsideradas dentro da escola.

As autoras, assim como Corrêa (2001), defendem ainda que esse texto não seja focado apenas quando determinadas variações linguísticas são intencionalmente solicitadas, mas que as produções

textuais dos estudantes sejam ressaltadas independente das marcas orais que carregam com elas. Sendo assim, esses autores alertam, assim como Bagno (2007), que é preciso considerar no ensino de produção de textos a heterogeneidade da língua e a recorrência dos recursos orais na produção escrita.

Ao tratarem de estratégias didáticas para contemplar essa dimensão do ensino da oralidade, Leal e Seal (2012) discutem o exemplo de atividades organizadas em projetos ou sequências didáticas nos quais os estudantes produzam reportagens ou notícias. A produção de textos de tais gêneros deve demandar a realização de entrevistas para coleta de informações necessárias para a produção, posteriormente exigindo que os alunos selecionem trechos que irão compor sua matéria. Outra demanda dessas atividades deve ser o planejamento de entrevistas a partir dos objetivos, seguido da sua realização e, em seguida, seleção dos dados coletados para utilização no texto escrito. Tais atividades contribuem para o desenvolvimento de habilidades complexas que irão ajudar as crianças na aprendizagem nos eixos da escrita, da leitura e da fala.

A ausência de atividade de reflexão sobre a oralidade como apoio a produção escrita também foi identificada nas aulas observadas das duas professoras investigadas. Não observamos em nenhuma aula o trabalho de produção escrita que utilizasse a oralidade como recurso para essa produção. Embora as professoras tenham abordado gêneros como entrevista e reportagem, por exemplo, não houve referência à utilização da fala para dar suporte à produção escrita. Penso que, como esta parte mescla teoria e análise, haveria necessidade de maior problematização, e não apenas constatação.

A escrita como apoio à produção oral

Outra situação de estabelecimento de relações entre a fala e escrita decorre do “uso da escrita como apoio para a construção de textos orais”, conforme aponta Leal e Seal (2012).

Conforme as autoras destacam, com frequência vemos falantes produzirem textos orais a partir de algumas informações presentes em textos escritos. Podemos tomar como exemplo as situações de aula, nas quais o professor utiliza *slides* ou cartazes como suporte para organização da sua intervenção oral. Nesse momento, a escrita tem como função servir como apoio mnemônico quanto ao conteúdo ou quanto à organização sequencial do que será dito, assim como auxiliar os ouvintes na escuta atenta. Práticas semelhantes são encontradas em eventos científicos, em que palestrantes utilizam slides ou roteiros de fala como apoio.

No caso do gênero entrevista, utilizado como exemplo por Leal e Seal (2012), o entrevistador usa um roteiro como suporte para as perguntas ou temas que serão abordados. Muitas vezes, o entrevistado também utiliza um texto como suporte para responder as perguntas. As autoras defendem que o gênero entrevista pode ser uma das alternativas para abordar o uso de recursos escritos, por meio, por exemplo, da elaboração de roteiros com perguntas a serem feitas ou mesmo informações sobre o entrevistado a serem disponibilizadas antes de iniciar o diálogo (Leal e Seal, 2012).

O uso de textos escritos como apoio à fala também pode ser exemplificado em situações de debates regrados, em que as regras escritas orientam o comportamento dos participantes, as anotações dos debatedores são consultadas para responder perguntas ou lembrar de dados.

Em relação às aulas das professoras, identificamos alguns tipos de situações que podem colaborar para aprendizagens relevantes dessa microdimensão. O quadro descreve a abordagem das duas docentes:

Quadro 5: A escrita como apoio à produção oral nas aulas das professoras

A escrita como apoio à produção oral nas aulas das professoras			
PROFESSORAS	BLOCO 1	BLOCO 2	GÊNEROS TRABALHADOS
PROFESSORA 1	02 AULAS	-----	Seminário e entrevista
PROFESSORA 2	02 AULAS	01 AULA	Entrevista, seminário e roteiro para telejornal

Fonte: Autoras (2022)

Como aponta o quadro 5, as duas professoras abordaram os gêneros entrevista e seminário. A professora 1 abordou o seminário na primeira aula, na qual os estudantes apresentaram individualmente um cartaz com a árvore genealógica deles. Em minientrevista realizada com a professora no final da aula, ela afirmou que houve preparação para essa atividade. A partir do depoimento da docente, é possível deduzir que ele incluiu a produção do texto escrito para apoio da produção oral, pois durante a apresentação os estudantes consultaram um cartaz e foram explanando os dados contidos nele.

No caso da professora 2, observamos na aula 05 uma situação que envolveu o gênero seminário, com atividades de planejamento e avaliação da apresentação. No recorte abaixo trouxemos os momentos em que a docente orientou os grupos sobre a produção do cartaz para a apresentação do seminário:

Trecho da aula 05, professora 2

P- É, aí a gente vai começar a atividade! Ó, a atividade foi em grupo, mas a pontuação vai ser individual, né?! Porque, cada um estudou, cada um é... Vai apresentar, certo? Quais eram os elementos que a gente viu... que precisava ter no seminário? Quem pode me ajudar?

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- É... não ler, falar, né?! assim naturalmente...

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Estudar!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

P- Os modos de expressão, a postura.

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

A2- Fazer um texto com suas próprias palavras.

P- Isso!

Todos falam ao mesmo tempo (Inaudível).

[...]

P- Você fala o que você tem que falar. Outra pessoa também pode falar, entendeu?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Você fala o que você aprendeu! O que você entendeu

[...]

A aula da professora 2 trouxe elementos de uma preparação para o seminário. Nota-se, pelo trecho apresentado, que a professora refletiu com os estudantes sobre os diferentes elementos envolvidos na apresentação, sobretudo os paralinguísticos. Entretanto, foram poucas as reflexões relativas à produção do cartaz e à sua função na produção oral, embora ela tenha em alguns momentos alertado que eles não precisavam ler.

De maneira semelhante aconteceu o tratamento com a entrevista, nas aulas das docentes. A professora 1 abordou o gênero na aula 04. Nessa aula, a professora, de posse de um roteiro previamente construído por ela, foi escrevendo no quadro e comentando com os estudantes sobre as questões para realização da entrevista familiar. Vejamos no trecho a seguir essa questão:

Trecho da aula 04, professora 1

P- Vamos lá?! Todo mundo? Vocês vão fazer o quê?

Vários alunos - Entrevista.

P- Uma entrevista, né?! Vocês vão entrevistar... Vão entrevistar quem?

Vários alunos - A mãe.

[...]

A professora 2 também abordou entrevistas. Do mesmo modo, as questões foram elaboradas previamente por ela. Assim, a atividade não contribui suficientemente para as crianças aprenderem a elaborar o texto escrito (roteiro de perguntas) para entrevista, mas favorece que eles percebam a importância da escrita nesta prática de linguagem e possam aprender a usar esse apoio escrito no momento da entrevista. Vejamos o trecho da aula 1:

Trecho da aula 01, professora 2

P- Não, vai ser no caderno! E vai ser uma pesquisa.

Todos falam ao mesmo tempo. Conversas paralelas.

P- Coloca aí: Atividade de casa.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- É... história! Percebam que só vai poder sair quando tocar. Quem tiver com a atividade feita.

Todos falam ao mesmo tempo. Conversas paralelas.

P- Ó, já tô colocando aqui, certo?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- É... perto de vocês há pessoas com mais de 50 anos?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Mora perto? Mora perto?

Todos falam ao mesmo tempo.

A partir do trecho transcrito, observamos que a professora dá alguns direcionamentos para a realização da entrevista como fonte de pesquisa; no entanto, não houve uma abordagem mais sistemática acerca da preparação e da escrita do roteiro como apoio para a produção da entrevista. Além disso, como foi dito, nota-se que as questões foram previamente elaboradas pela docente, não havendo participação dos estudantes na elaboração nem a opinião deles sobre as questões, sendo apenas repassadas para os estudantes.

De maneira diferente, a professora elaborou junto com os alunos o roteiro do telejornal, que incluiu a produção de uma reportagem, de entrevista e de boletim do tempo. A atividade fez parte de uma sequência didática desenvolvida pela professora para a produção de um telejornal na escola. Abaixo trouxemos um fragmento da aula 12 para observarmos a preparação do roteiro pelos estudantes, em grupo. Nesse momento, cada grupo escreveria o roteiro de acordo com o gênero oral que estavam responsáveis pela produção:

Trecho da aula 12, professora 2

P- Agora qual é a nossa próxima etapa? Na nossa aula de hoje.

Todos falam ao mesmo tempo.

(Inaudível).

P- Agora nós vamos para a produção. Ontem nós estudamos como é... Quais são as etapas para a organização de um telejornal, né?! Que a gente assistiu à preparação do Jornal Nacional. Lembra que eu dei um roteiro pra vocês?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Uma figurinha não, uma imagem que tinha uma sequência de ações. Foi dividido em grupo, lembra que eu é... Qual foi a primeira coisa que é preciso quando vai gravar um telejornal?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Ele não pode falar.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Não.

A2- A reunião.

P- A reunião. E essa reunião é pra quê?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Pra definir, né, quais são os acontecimentos que vão ao ar no jornal.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Aí, veja... A gente vai, essa reunião é pra montar o roteiro... roteiro. Então nós vamos ver... que notícia. A gente vai reunir agora o grupo, certo, e a gente vai preparar o roteiro.

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Então veja, primeira coisa: a gente precisa se reunir. Então já tem o grupo que se reuniu, botou outros grupos (inaudível). Certo? De preferência grupos com quatro pessoas. Certo?

[...]

P- Esse roteirinho aqui ó! Que notícia foi escolhida pelo o grupo? Aí o grupo vai decidir sobre o quer que vai falar, certo? Qual é a manchete da notícia? Ou seja, qual é assim... que vai fazer aquela chamada, né? O principal. Quantos apresentadores irão participar do jornal falado, né? Não, quem vai participar diretamente assim, que vai falar, gravar. Porque pode ser alguém que fique na edição, que fique na filmagem. Entendeu? Haverá alguma... haverá alguma imagem ou cenário para a apresentação do jornal? Né. Então se for, vai precisar organizar agora. Qual será a função de cada integrante do grupo?

Todos falam ao mesmo tempo.

P- Quanto tempo a apresentação irá durar? Certo? Vão preencher isso aqui. Eu trouxe o computador pra que o grupo possa pesquisar mais informações, certo? O grupo de Emily, que já tá mais organizado, né, pode juntar. Certo?

[...]

Nesse momento a professora passou de grupo em grupo fazendo orientação dos grupos sobre os temas, a preparação da reportagem... (como havia muito barulho e a professora fala muito baixo, o gravador não capturou as conversas)

Não foi possível registrar todo diálogo porque havia muito barulho causado por várias equipes no momento em que estavam elaborando o roteiro. Todavia, ao analisar alguns trechos da orientação da professora, podemos concluir que houve intenso diálogo sobre a função do roteiro na apresentação do jornal falado. Algumas questões foram levantadas e anotadas no caderno de anotações de observação, tais como: “É pra escrever o que vamos falar, tia?”; “Vou poder olhar quando estiver apresentando?”.

A professora fez reflexões pertinentes sobre as questões e sobre os elementos que não poderiam deixar de faltar no roteiro para que a produção do jornal falado alcançasse êxito, porém não houve reflexão mais sistemática sobre o conteúdo presente no roteiro e sua relação com a oralidade de forma mais explícita.

Considerações finais

É interessante que as considerações finais, como seção do artigo, dialoguem com as anteriores. Assim, sugiro que logo neste início (ou após o 1º parágrafo desta seção) seja retomado o objetivo do artigo, com vistas a relacionar as informações do trabalho.

As reflexões expostas neste artigo foram motivadas pelas discussões realizadas em trabalhos anteriores em que apontamos a complexidade do ensino da oralidade. Nessas pesquisas, propomos cinco grandes dimensões do ensino do eixo da oralidade: (1) valorização dos textos da tradição oral; (2) variação linguística; (3) reflexões sobre as relações entre fala e escrita; (4) reflexões sobre as práticas sociais de uso da oralidade e sobre os gêneros orais; (5) produção e escuta atenta de textos orais.

Neste artigo, tivemos como objetivo refletir sobre o ensino das relações entre fala e escrita, sistematizando resultados de pesquisas anteriores para caracterizar as diferentes dimensões desse trabalho pedagógico. Para problematizar esse tema, buscou-se analisar práticas de duas professoras do 4º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Recife. Para dar conta desse propósito, foram retomadas as categorias construídas em publicações anteriores: “*oralização do texto escrito ou memorizados*”; “*reflexões sobre semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos*”; “*oralidade como apoio à produção escrita*” e “*escrita como apoio à produção oral*” (Leal et al, 2012; Leal e Seal, 2012; Leal, 2022; Souza, 2022).

Em cada uma dessas microdimensões, foram apresentados argumentos para a importância de todas serem contempladas, considerando a diversidade e complexidade das práticas sociais em que escrita e fala estão presentes. Para ilustrar e problematizar os modos como tais microdimensões podem ser concretizadas na prática docente, foram estabelecidos diálogos com estudos anteriores e expostos os dados da pesquisa empírica de análise de aulas de duas professoras.

As análises das práticas das docentes contribuíram para a identificação de tipos de atividades que potencializam o ensino da oralidade em duas das microdimensões elencadas: oralização do texto escrito; uso da escrita como apoio à oralidade. Por outro lado, também contribuíram para evidenciar a ausência do trabalho com outras dimensões também relevantes (dizer quais, para ser mais pontual). Desse modo, sinalizam para necessidade de ampliação de estudos sobre a didática da oralidade, considerando suas complexidades e interfaces com a escrita, da oferta de ações de formação de professores que contemplem tais dimensões.

Referências

- ALVIM, V. T. 2015. Práticas de oralidade no Ensino Fundamental: características e funções das atividades de escuta. *Dissertação (Mestrado em Educação)*. Universidade Federal de Juiz se Fora, Juiz de Fora Biblioteca Depositária: UFJF, 191 p.
- BAGNO, M. 2007. *Nada na Língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 238 p.
- BRASIL. MEC. 1998. PCN - Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 175 p.
- CORRÊA, M. L. G. 2001. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 135 - 166.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 2004. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p.41 – 70.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. 2005. O oral como texto: Como FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5 ed. São Paulo: Cortez, p. 149-185.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. O. 1999. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 126 p.
- LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P.; LIMA, J. M. 2012. A oralidade como objeto de ensino na escola: o que sugerem os livros didáticos? In: LEAL, T. F., GOIS, S. (Orgs.). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, v.1, p. 13- 35.
- LEAL, T. F.; SEAL, A. G. S. 2012. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. LEAL, T. F.; GOIS, S. (orgs.). In: *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, v.1, p. 73-94.
- LEAL, T. F. (2022). Reflexões sobre o ensino da oralidade na escola: o oral em documentos curriculares, livros didáticos e prática docente. *O lugar da oralidade em sala de aula: práticas de ensino escola à universidade* v. 26 n. 1. p. 26-51: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2022.v26.37801>
- MAGALHÃES, G. T. 2007. Concepção de oralidade: a teoria nos PCN e no PNLD X a prática nos livros didáticos. *Tese de Doutorado*. Universidade Federal Fluminense - Rio de Janeiro, 211 p.
- MARCUSCHI, L. A. 1996. A língua falada e o ensino de Português. Mimeo, p. 1-10.
- MARCUSCHI, L. A. 2001. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 133 p.

MARCUSCHI, L. A. 2005. A oralidade no contexto de usos linguísticos: caracterizando a fala. In: MARCUSCHI, L. A; D., A. P. (orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 207 p.

MARCUSCHI, L. A. 2010. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 133 p.

SOUZA, J. T. O ensino das dimensões do eixo oral nas práticas de professores da Rede Municipal de Recife. *Tese de Doutorado em Educação*. Universidade Federal de Pernambuco, 2022. 374 p.

VIANNA, H. M. 2003. *Pesquisa em educação – a observação*. Brasília: Editora Plano, 108 p.

Submetido: 05/09/2024

Aceito: 28/10/2024