

## **ORALIDADE E ESCRITA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES PRÁTICAS PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Carlos Eduardo Pereira  
PG/UEMS

**RESUMO:** Este artigo visa apresentar uma proposta didática de oralidade e escrita a ser posta em prática na etapa do 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, antes de tudo fizemos considerações sobre as línguas oral e escrita; além do letramento. Assim, constatou-se que ambas têm seu valor em importância e não devem ser concebidas de forma segregada, uma vez que não formam um par dicotômico. Em seguida pusemos em relevo alguns aspectos teóricos sobre a sequência didática (doravante SD), bem como elaboramos dois desses instrumentos metodológicos com vistas à produção de texto dissertativo-argumentativo e debate regrado público. Disso se pôde depreender que a SD, além de propiciar a organização sistemática das atividades, possibilita o ensino de gêneros textuais da oralidade e da escrita de forma ordenada. Por fim, é dada a conhecer a proposição de atividades de feição prática, as quais envolvem música e produções textuais não só escritas, mas também dos domínios da oralidade. Isso com vistas a desenvolver a competência discursiva dos alunos, que necessitam ser motivados a escrever e a tomar a palavra em diferentes contextos de interação social pela linguagem. Com a exposição deste trabalho, esperamos contribuir para que haja uma reflexão quanto a possibilidades concretas para a abordagem adequada quer da oralidade, quer da escrita, em sala de aula.

**Palavras-chave:** Atividade prática. Oralidade e escrita. SD.

### **Introdução**

O ensino de língua materna no país passou por mudanças, na segunda metade dos anos noventa, as quais foram impulsionadas pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Com efeito, novos desafios ao professor de língua portuguesa vieram à tona. Um dos quais repete ao fato de o docente ter de desenvolver a competência linguística dos aprendizes em seu conjunto. Logo, a fala e a escrita se mostram como elementos fundamentais e, por isso mesmo, ganharam notável protagonismo no atual contexto.

Isso tudo, por sua vez, faz suscitar novas questões – no que toca ao trabalho concreto do professor em sala de aula – como esta: de que forma se deve trabalhar a oralidade e a escrita em prol da ampliação e aperfeiçoamento do uso da linguagem por parte dos alunos? Como se sabe, a sociedade, grafocêntrica por excelência, supervaloriza a escrita. A escola, que mantém relação estreita com os que dominam, sempre reproduziu esse modelo. Contudo, agora precisa mudar de postura e acertar o passo com a atualidade, na qual se tem mais conhecimento acerca das relações existentes entre oralidade e escrita.

Estudos relativamente recentes não deixam dúvidas quanto à relevância da oralidade, que passou a receber maior atenção da escola e, mais especificamente, do educador. O professor, por sua vez, não pode ignorá-la em sua prática trabalhista cotidiana. No entanto, que não se perca de vista, à instituição de ensino as

novas ideias acadêmicas se demoram a chegar. Assim, o docente – que as mais das vezes não dispõe de capacitações adequadas – acaba ficando em defasagem teórica, o que tem implicância direta em sua atuação pedagógica.

Este artigo, por ser oportuno, tem como objetivo trazer a público uma proposta prática de trabalho com a oralidade e a escrita. Por ser viável, acreditamos que sirva como sugestão para que se inovem as práticas docentes. Sem, contudo, ter com isso a pretensão de elaborar um receituário ou conduzir a uma espécie de normativismo.

Entre os estudiosos a que recorreremos como embasamento teórico para a produção deste texto está Marcuschi (2008, 2010). Isso em razão de o referido linguista abordar a oralidade, a escrita, o letramento, bem como as SDs. Além desse pesquisador, dentre outros, os PCN nos serviram de fundamentação, visto que orientam sobre a maneira pela qual se deve trabalhar com a língua oral, de modo que o aluno a utilize adequada e competentemente nas diferentes situações de comunicação e interação.

Na primeira parte do trabalho faremos considerações relativas às dimensões da oralidade e da escrita, bem como acerca do letramento. Na segunda daremos foco à metodologia das SDs. Por fim, socializaremos uma proposta de trabalho prático que engloba as modalidades de linguagem oral e a escrita.

## **ORALIDADE, ESCRITA E LETRAMENTO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Segundo os PCN, dominar as línguas *oral* e escrita é indispensável para participar de forma efetiva da vida em sociedade. Isso em razão de que, por meio dessas modalidades, o ser humano se comunica. Além disso, elas possibilitam ao indivíduo ter acesso a informações, expressar e defender suas ideias, partilhar e construir mundividências, além de produzir conhecimentos. Portanto, à escola cabe o imperativo de ensiná-las aos alunos em seu conjunto.

Conforme ainda o referido documento, trabalhar a língua oral não se confunde com ensinar o estudante a falar. Isso em virtude do óbvio, dado que a criança já o sabe fazer antes mesmo de chegar à instituição escolar. No pertinente a isso, Fávero (*et al*, 2012) é segura da ideia de que,

Quanto à escola, não se trata obviamente de “ensinar a fala”, mas de mostrar aos alunos a grande variedade de usos da fala, dando-lhes a consciência de que a língua não é homogênea, monolítica, trabalhando com eles os diferentes níveis (do mais coloquial ao mais formal) das duas modalidades –

escrita e fala –, isto é, procurando torná-los “políglotas dentro de sua própria língua” (Bechara, 1984) (2012, p. 14).

Vale frisar que a escola, ao tratar da oralidade, procedeu em muitos casos de modo inadequado, pois “Tentou corrigir a fala ‘errada’ dos alunos – por não ser coincidente com a variedade linguística de prestígio social –, com a esperança de evitar que escrevessem errado. Reforçou assim o preconceito contra aqueles que falam diferente da variedade prestigiada” (PCN, 2001, pp. 48-49).

A propósito, de acordo com Bagno (2007), os primeiros gramáticos, devido ao fato de traçarem comparação entre a língua escrita dos escritores antigos de renomada e a língua falada espontânea, chegaram à conclusão de que esta se mostrava caótica, assim como despercebida de regras e lógica. Isso os levou a advogar que somente a língua escrita literária deveria ser objeto de estudo e, por extensão, referência modelar “de bom uso” do idioma.

Na contemporaneidade, os estudos linguísticos passaram a rejeitar tal segregação rígida entre fala e escrita. Contudo, segundo o referido autor, essa separação ainda se apresenta corrente, porque solidamente arraigada, na mentalidade de muitas pessoas.

Ainda conforme Bagno, os gramáticos em questão concluíram que,

Com o tempo, a língua tinha se degenerado, se corrompido e que era preciso preservá-la da ruína e da deterioração. Tinham, portanto, uma visão pessimista da mudança, resultante do equívoco metodológico – que só veio a ser detectado e abandonado muito recentemente – de comparar duas modalidades muito distintas de uso da língua (a escrita literária e a fala espontânea), desconsiderando a existência de um amplo espectro contínuo de gêneros textuais entre esses dois extremos (BAGNO, 2007, p. 68).

Essas conclusões, sem poder ser evitado, acarretaram determinados problemas, entre os quais reside o fato de ter havido a supervalorização da língua escrita literária, em detrimento da língua falada. Isso trouxe como resultado uma postura de polarização entre a fala e a escrita, o que resultou em preconceitos.

Os preceitos dos gramáticos tradicionais, por sua vez, passaram a ser postos em questão a partir do século XIX, com as investigações linguísticas de orientação científica. Assim, tais estudos contribuíram para que se repensasse a instituição de ensino, que deve ser compreendida como um espaço de respeito e acolhimento às diferenças e diversidades. A isso – é bom que se diga – está condicionado o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do educando.

Contudo, convém ter claro que compete à escola ensiná-lo a usar a língua adequadamente, consoante as distintas situações comunicativas. Assim, os PCN ressaltam que

De nada adianta aceitar o aluno como ele é, mas não lhe oferecer instrumentos para enfrentar situações em que não será aceito se reproduzir as formas de expressão próprias de sua comunidade. É preciso, portanto, ensinar-lhe a utilizar adequadamente a linguagem em instâncias públicas, a fazer uso da língua oral de forma cada vez mais competente (PCN, 2001, p. 49).

No que repeita à adequação e às diversas situações comunicativas, Fávero (*et al*, 2012) tem por certo que, nesse caso, é indevido ensinar a oralidade isoladamente, não a relacionando com a escrita, porquanto essas modalidades mantêm relações não só de reciprocidade, mas ainda de intercâmbio.

Tornada conteúdo escolar, a oralidade demanda que se planeje a ação pedagógica para que sejam asseguradas, no âmbito da sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta, bem como de reflexão linguística. Tal pode se converter, conforme os PCN,

Em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas. Para isso é necessário diversificar as situações propostas tanto em relação ao tipo de assunto como em relação aos aspectos formais e ao tipo de atividade que demandam – fala, escuta e/ou reflexão sobre a língua. Supõe também um profundo respeito pelas formas de expressão oral trazidas pelos alunos, de suas comunidades, e um grande empenho por ensinar-lhes o exercício da adequação aos contextos comunicativos, diante de diferentes interlocutores, a partir de intenções de natureza diversa. É fundamental que essa tarefa didática se organize de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais, para que possam conhecer seus modos e funcionamento e aprender a utilizá-las (PCN, 2001, p. 49-50).

Além disso, o referido documento apregoa que o trabalho com a linguagem oral deve se dar por meio de atividades de feição significativa. Seminários, *debates*, dramatizações teatrais, simulação de programas de rádio e TV, eis alguns exemplos de utilizações públicas da língua oral apresentados. Tão somente atividades desse tipo, cumpre salientar, possibilitam que se dê tanto sentido quanto função ao trabalho com aspectos como a entonação, a dicção e o paralinguístico; elementos complementares estes que, em se tratando da oralidade, conferem sentido ao texto.

No que concerne à língua escrita, os PCN pontuam o fato de que

É necessário que se compreenda que a leitura e a escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento – a escrita transforma a fala (a constituição da “fala letrada”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “traços da oralidade” nos textos escritos). São práticas que permitem aos alunos construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, sobre os procedimentos mais adequados para lê-los e escrevê-los e sobre as circunstâncias de uso da escrita (PCN, 2001, p. 52).

Ao fazer considerações sobre a oralidade e o letramento, a fala e a escrita, Marcuschi esclarece que,

Hoje, é impossível investigar *oralidade e letramento* sem uma referência direta ao papel dessas duas práticas na civilização contemporânea. De igual modo, já não se podem observar satisfatoriamente as semelhanças e diferenças entre *fala e escrita* (o contraponto formal das duas práticas acima nomeadas) sem considerar a distribuição de seus usos na vida cotidiana. Assim, fica difícil, se não impossível, o tratamento das relações entre estas últimas, centrando-se exclusivamente no código. Mais do que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e texto, agora vistos como um *conjunto de práticas sociais* (MARCUSCHI, 2010, p. 15).

Ainda conforme esse autor, os anos 80 representam o marco a partir do qual se deu tal mudança. Nas três décadas precedentes, a oralidade e a escrita eram examinadas como opostas. À escrita, importa ressaltar, era atribuída a supremacia cognitiva.

Marcuschi, no que tange à escrita, assevera ainda que

O letramento (*literacy*), enquanto prática social formalmente ligada ao uso da escrita, tem uma história rica e multifacetada (não linear e cheia de contradições), ainda por ser esclarecida, como lembra Graff (1995). Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se *tornou* um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanes, mas pela forma como se impôs e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se *tornou* indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um *status* mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder (*Idem* p. 16-17).

Entretanto, o autor supracitado afirma que, em se tratando da realidade humana, é possível definir o homem como um *ser que fala*, e não como um *ser que escreve*. Isso, importa destacar, não significa que a oralidade esteja em um patamar superior ao da escrita, que, aliás, não é uma representação da fala. Práticas e

usos da língua com características peculiares, a língua falada e a língua escrita, portanto, não se configuram em dois sistemas linguísticos, nem tampouco formam uma dicotomia<sup>1</sup>.

A bem da verdade, a escrita é um instrumento que permeia a maioria das práticas sociais dos povos em que ela penetrou. Inclusive os analfabetos, nesse caso, sofrem influência das práticas de letramento. Cumpre resaltar, a esse respeito, o que nos lembra Marcuschi, o qual assinala que,

Frisando mais uma vez o que dizia Street (1995), deve-se ter imenso cuidado diante da tendência à escolarização do letramento, que sofre de um mal crônico ao supor que só existe um letramento. O letramento não é o equivalente à aquisição da escrita. Existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolvem à margem da escola, não precisando por isso serem depreciados (*idem* 2010, p. 19).

Ao discorrer sobre as práticas sociais e as modalidades de uso da língua, autor em questão apresenta estas definições:

**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. Uma sociedade pode ser totalmente oral ou de oralidade secundária, como se expressou Ong (1982), ao caracterizar a distinção entre povos com e sem escrita [...].

O **letramento**, por sua vez, envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de Filosofia e Matemática ou escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

A **fala** seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se no plano da oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano. Caracteriza-se pelo uso da língua na sua forma de sons sistematicamente articulados e significativos, bem como os aspectos prosódicos, envolvendo, ainda, uma série de recursos expressivos de outra ordem, tal como a gestualidade. Os movimentos do corpo e a mímica (*idem*, 2010, p. 25).

---

<sup>1</sup> A visão dicotômica entre fala e escrita já não se sustenta, conforme Marcuschi (2010, p. 45), pois “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); as relações podem ser bem mais compreendidas quando observadas no contínuo (ou na grade) dos gêneros textuais (que em boa medida se dão em relações de contrapartes, ocorrendo, em grau significativo, gêneros similares nas duas modalidades); muitas das características diferenciais atribuídas a uma das modalidades são propriedades da língua (por exemplo, contextualização/descontextualização; envolvimento/distanciamento); 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); [...]” Isso dentre tantos outros pontos que, segundo o autor, poderiam ser listados.

Marcuschi, por fim, afirma que

A **escrita** seria o modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictória e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala (*Idem* 2010, p. 26).

Feitas essas considerações, no momento a seguir abordaremos não só alguns pontos teóricos acerca da SD, mas ainda propostas de produção textual postas em ordem por meio desse mecanismo metodológico.

## **SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS DE DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY PARA O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS**

O texto, conforme preconizam os PCN, situa-se no cerne do ensino de língua materna na atualidade. Assim, ganha considerável realce a proposição desses autores, dado que, segundo eles, é viável ensinar gêneros textuais públicos da oralidade e escrita e tal pode ser levado a efeito de modo ordenado.

Em relação a isso, Marcuschi nos explica que

os procedimentos têm um caráter modular e levam em conta tanto a oralidade como a escrita. O trabalho distribui-se ao longo de todas as séries do ensino fundamental. A ideia central é a de que se devem criar situações reais com contexto que permitam reproduzir em grandes linhas e no detalhe a situação concreta de produção textual incluindo sua circulação, ou seja, com atenção para o processo de relação entre produtores e receptores (*Idem*, 2008, p. 243).

Assim sendo, segundo Marcuschi (2008, p. 243), os estudiosos Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004: 97) definem “sequência didática” como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Ainda conforme assevera o citado autor,

Para tanto, leva-se em conta a comunicação em situação real, pois sabemos que escrever uma carta a um amigo ou uma carta comercial é algo diferente. Falar num barzinho com os amigos ou produzir um discurso diante de um público não é a mesma coisa. Isso quer dizer que são contempladas as semelhanças e as diferenças entre os gêneros e entre as duas modalidades de uso da língua. Os gêneros

são tidos como instrumentos comunicativos que servem para realizar essas atividades formais e informais de maneira adequada (*Idem* 2008, p. 243-244).

Em suma, o trabalho com as SDs<sup>2</sup> tem por finalidade possibilitar ao aprendiz realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero textual. Um modelo possível de trabalho embasado nessas sequências, conforme Marcuschi, envolve quatro etapas, quais sejam: a apresentação da situação, a primeira produção, os módulos e a produção final.

O ponto de partida, portanto, é a exposição da situação. Nela é apresentada a tarefa que os alunos desenvolverão, conforme o autor citado. Se oral ou escrita, a modalidade também é determinada. Além disso, decide-se o gênero textual e o suporte/meio de circulação social.

No que diz respeito à primeira produção, o pesquisador em questão afirma que pode ser feita tanto individual quanto coletivamente. Deve também ser avaliada de forma formativa, com nota, pelo professor. Ponto de partida para o estudo do gênero, essa produção passará por revisões, até que se atinja a versão final.

Os módulos, a seu turno, vêm em seguida. De acordo com o referido autor, eles podem ser vários, até que se resolvam os problemas que emergem nas produções textuais dos alunos. Além do mais, os módulos não são fixos, mas, antes, tomam a direção de uma sequência que parte do mais complexo ao mais simples. No fim, retorna-se ao mais complexo, isto é, à produção textual. Finalmente, chega-se à produção final.

A metodologia de trabalho com as SDs, por conseguinte, concorre para que sejam trabalhadas as competências linguística e comunicativa do aluno, que deve ter postura ativa nesse processo. Isso porque as sequências têm nas redações dos alunos o foco central. Nesse particular, Fávero (*et al*, 2012) é da opinião de que,

Se o professor organiza sua aula com base nos textos produzidos pelos alunos, analisa-os e os discute, a teoria será divulgada a partir da prática, e ele, aluno, será não um simples espectador, mas um participante das atividades linguísticas desenvolvidas em classe (FÁVERO, 2012, p. 120).

---

<sup>2</sup> Neste trabalho, por questões de adequação à nossa realidade, as SDs – produzidas com base nas orientações de Schneuwly & Dolz (2004) – sofreram algumas modificações. Até porque, conforme SILVA (2012, p. 6), tal sugestão metodológica para pensar uma SD “Não se trata necessariamente de uma receita pronta, mas apenas de um encaminhamento que poderá servir ao professor em sua atuação pedagógica na aula de produção textual”.

## **PROPOSIÇÃO DE SDS PARA A PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS NAS MODALIDADES ORAL E ESCRITA**

Temos por certo que a teoria, para ser tida na conta de válida, precisa atingir um desdobramento prático satisfatório. Em face disso, apresentaremos a seguir duas sequências didáticas que visam ao ensino/aprendizagem dos gêneros do discurso debate regrado e dissertativo-argumentativo.

Contudo, antes de pôr à vista as SD's a que fizemos alusão, procederemos a alguns apontamentos referentes à conversação, já que uma das produções se situa no campo da oralidade.

### **CONVERSAÇÃO: DEFINIÇÃO E ELEMENTOS ORGANIZACIONAIS BÁSICOS**

Para abordar gêneros textuais pertencentes aos domínios da língua falada, é fundamental que se saiba, de antemão, a forma pela qual se instaura a conversação. Assim, segundo Fávero,

Esta é definida como atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios do cotidiano. Eles organizam sua fala em turnos, que se alternam sem uma disposição fixa, o que caracteriza o encontro em relativamente simétrico ou relativamente assimétrico (FÁVERO, 2012, p. 18).

No caso do debate, por haver a necessária obediência às regras estabelecidas, pode-se afirmar que existe simetria na organização da fala dos participantes.

Além disso, conforme a autora encimada, no texto conversacional há quatro elementos basilares que asseguram sua organização, a saber: o turno, o tópico discursivo, os marcadores conversacionais, bem como o chamado par adjacente.

No tocante ao turno, esse componente central na conversação, a autora torna claro que,

Estruturalmente, define-se como a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio. Na conversação ocorre a alternância dos participantes, isto é, os interlocutores revezam-se nos papéis de falante e ouvinte. Nessa perspectiva, pode-se caracterizar a conversação como uma sucessão de turnos, entendendo-se por turno qualquer intervenção dos participantes (tanto as intervenções de caráter informativo, quanto breves sinais de monitoramento, como: *ahn ahn; sei; certo*) durante a interação (FÁVERO, 2012, p. 37-38).

No que respeita ao tópico discursivo, a autora explana que,

Tomado no sentido geral de assunto, pode ser definido, conforme já dissemos, como “aquilo sobre o que se está falando” (Brown & Yule, 1983, p. 73). Pode-se dizer que o tópico é um elemento estruturador da conversação, pois os interlocutores sabem quando estão interagindo dentro de um mesmo tópico, quando mudam, cortam, retomam ou fazem digressões (FÁVERO, 2012, p. 39).

Além disso, Fávero dá a saber que

A expressão marcador conversacional serve para designar não só elementos verbais, mas também prosódicos e não linguísticos que desempenham uma função interacional qualquer na fala. Podem ser produzidos tanto pelo falante como pelo ouvinte. São exemplos de marcadores elementos como: claro, certo, uhn, ahn, viu, sabe?, né?, quer dizer. Eu acho, então, daí, aí etc. Os marcadores prosódicos, por sua vez, abrangem os contornos entonacionais (ascendente, descendente, constante); as pausas (silenciosas ou preenchidas); o tom de voz, o ritmo, a velocidade, os alongamentos de vogais etc. (FÁVERO, 2012, pp. 47-48).

Em relação aos marcadores conversacionais, a citada autora explica ainda que o riso, o olhar, os gestos são fundamentais na interação face a face. O aspecto de um olhar, por exemplo, tanto pode pôr fim ao tópico discursivo quanto dar um novo rumo à conversação. De caráter linguístico, os recursos prosódicos, como pausas, alongamentos e tom de voz, não são verbais.

Por fim, no que concerne aos elementos elementares da conversação, Fávero pontua que

A necessidade de se estudar o par adjacente (pergunta-resposta, convite-aceitação ou recusa, pedido-concordância ou recusa, saudação-saudação) deve-se ao fato de ser elemento básico da interação. Na verdade, é difícil encontrar uma conversação sem nenhum tipo de par, de tal modo que se pode indicar ser o par dialógico uma das unidades para o estudo do texto conversacional (FÁVERO, 2012, p. 53).

Portanto, a autora afirma que o par adjacente é essencial na conversação, dado que a organiza localmente. Além do mais, é responsável por controlar o encadeamento de ações e pode se constituir como elemento que introduz o tópico do discurso.

## **SD I: DEBATE REGRADO PÚBLICO**

### **APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO**

Antes de qualquer coisa será apresentada aos alunos a tarefa que consiste em assistir a debates regrados que giram em torno de temas polêmicos, bem como ler versões transcritas desse gênero

argumentativo oral. Isso tendo como objetivo não somente a apropriação, mas também a realização do debate regrado.

Além disso, uma vez já decidido o gênero discursivo com o qual os alunos trabalharão, fazem-se considerações tais como: para quem esse gênero é produzido, qual a sua modalidade e o seu suporte/veículo de circulação social. Em vista disso, os alunos, nessa etapa, lerão e ouvirão/assistirão ao gênero textual em enfoque. Enfim, de conformidade com Marcuschi, o primeiro contato com o gênero pode ser acompanhado pelo docente, a fim de que se discutam seus aspectos organizacionais.

Essa primeira sequência didática, por ser oportuno, teve a organização dividida em três módulos, da forma como veremos adiante.

#### MÓDULO I – INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO GÊNERO TEXTUAL DEBATE REGRADO PÚBLICO

Nessa oficina deve ser feito o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos no que respeita ao gênero em circunstância. Em seguida é levada a efeito a discussão aprofundada sobre os suportes e meios de circulação social do debate regrado, reconhecimento de suas características estruturais, assim como de sua finalidade, análise da linguagem empregada e aspectos temáticos. Isso com vistas a que os alunos tomem posse do referido gênero textual.

#### MÓDULO II – PESQUISA SOBRE O RAP E DADOS INFORMATIVOS A RESPEITO DO AUTOR DA MÚSICA

Nessa etapa os alunos serão animados a proceder a uma pesquisa, tendo como aporte tecnológico a sala de informática, sobre o rap e o músico Gabriel O Pensador. Assim, os educandos levantarão dados de natureza histórica e informacional, seja desse estilo musical no mundo e no Brasil, seja do cantor em questão.

#### MÓDULO III – ABORDAGEM DA MÚSICA “ESTUDO ERRADO”

Antes de tudo, nessa oficina, os alunos assistirão ao vídeo da canção em referência. Em seguida lerão a letra de “Estudo errado”<sup>3</sup> visando ao levantamento dos registros próprios da oralidade presentes no texto, estabelecimento das diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita, reflexão sobre a importância do registro coloquial na referida canção, bem como reconhecimento da relação existente entre o rap e o discurso oral. Por fim, em duplas, os aprendizes examinarão a função que essas marcas da linguagem oral desempenham na música.

Importa frisar que, entre os registros com frequência empregados no gênero musical rap, está a gíria. Muito usada na conversação hodierna, Preti ressalta que,

Com seus recursos expressivos, a gíria pode funcionar como mecanismo de compensação, de catarse social, de purgação para o homem, que nela encontra uma das formas de extravasar sua revolta e frustração em relação às injustiças sociais. E o faz por meio do humor, da ironia, da agressividade, da maldade de suas imagens, da sistemática oposição a tudo que remeta aos valores estabelecidos pela sociedade, aos tabus morais reverenciados pela tradição (PRETI, 2004, p. 103).

Além disso, nesse módulo os alunos vão ler textos que tematizam o ensino por meio da transmissão de conhecimentos acabados e aquele no qual o aluno, mediado pelo professor, é animado à construção do próprio conhecimento por meio da pesquisa<sup>4</sup>. Temática esta enfocada, em certa medida, na letra da música<sup>5</sup> a que já fizemos referência.

---

<sup>3</sup> Em certa medida, essa atividade se baseia na proposta de Nilton de Paiva Pinto, que está contida em: DIAS, Écia Gerarda (*et al*). *Oralidade no Ensino* – Sugestões de Atividades. FALE/UFMG – Belo Horizonte: 2004. QUEIROZ, Sônia (Orientadora).

<sup>4</sup> Em relação a essa temática, MORAES (2009, p. 76-77) explica que “A superação da aula tradicional, fundamentada na pretensão de transferência de conhecimentos, tendo como base a autoridade do professor, implica mover o foco da sala de aula do professor para o aluno. Neste sentido, na aula com pesquisa, os alunos passam de objetos a sujeitos da relação pedagógica. Na educação pela pesquisa, o professor transforma seu modo de considerar os alunos, vendo neles sujeitos autônomos, capazes de questionamento, argumentação e produção. Assim, a utilização dos princípios da educação pela pesquisa possibilita transformar os alunos de objetos da relação pedagógica que são, na pedagogia tradicional, em sujeitos do processo de sua aprendizagem.”

<sup>5</sup> Escolhemos essa canção primeiramente porque se situa no terreno da oralidade. Em segundo lugar, por abordar um tema controverso. Contudo, importa ressaltar o fato de que o autor, em suas letras, costuma se mostrar um crítico mordaz das consequências/efeitos dos fenômenos sociais, em vez de direcionar seu foco crítico às causas. Veja que, na música em circunstância, ele não escapa a esse procedimento e tece críticas contundentes à escola tradicional. Assim, perde de vista o fato de que a instituição escolar é uma parte inserida em um contexto mais amplo sobre o qual não tem controle. Ou seja, é a escola sujeita e subserviente às diretrizes do capitalismo. Enfim, na maioria das vezes “O Pensador” se atém à aparência imediata dos fenômenos, dos quais em rigor deveria buscar a essência, indo à raiz do problema.

## PRODUÇÃO FINAL: DEBATE SOBRE O TEMA “O ENSINO TRADICIONAL E O ENSINO PELA PESQUISA”

Para pôr em prática o debate, a sala vai ser dividida em dois grandes grupos para a discussão sobre esses distintos paradigmas da esfera da educação. Os alunos, aqui, devem ser lembrados das regras do debate. Ou seja, é necessário o respeito aos turnos da fala, o tempo de exposição de cada um dos participantes que querem falar, bem como o tempo de duração da discussão.

Enfim, compete ao mediador da atividade, no caso o professor, fazer a apresentação do tema que se debaterá, comentar sua relevância e também a do gênero textual debate, essa prática social mediada pela modalidade oral. Deve ainda lembrar à turma, de modo resumido, as concepções sobre educação das quais os estudantes tomaram conhecimento. Além disso, o docente fará a regulação das trocas e estimulará o aprofundamento e esclarecimento de ideias e argumentos que os alunos apresentarem. No fechamento, o mediador retoma o assunto que se discutiu, apresentando a síntese dos principais argumentos, e enfatiza a importância do debate para a reflexão quer dos envolvidos diretamente nele, quer de quem assistiu a ele.

Em tempo: o debate pode ser gravado, ou filmado, para que se realizem futuras atividades. Uma das quais consiste em o professor transferir, em detalhes, parte do debate para o papel, o que configura o texto oral. Em seguida, pode-se compará-lo a alguns dos textos dissertativo-argumentativos que os alunos produzirão na SD II. Isso com vistas a levar o aprendiz a ter por certo que a língua falada e a escrita apresentam diferenças, o que, entretanto, não se confunde – como se viu – com a tese de que uma seja superior à outra.

De conformidade com Marcuschi (2010, p. 46), “Fala e escrita são diferentes, mas as diferenças não são polares e sim graduais e contínuas. São duas alternativas de atualização da língua nas atividades sociointerativas diárias.” Tendo isso como ponto de partida, torna-se viável propor aos alunos que levem a cabo também a atividade de retextualização, que não se equivale a um processo mecânico. Segundo assinala o referido autor,

Trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita. Assim, para evitar mal-entendidos, faz-se necessária uma observação preliminar em relação ao que está em jogo nestas atividades. Em hipótese alguma se trata de propor a passagem de um texto supostamente “descontrolado e caótico” (o texto falado) para outro “controlado e bem formado” (o texto escrito). Fique claro, desde já, que o *texto oral está em ordem* na sua formulação e no geral não apresenta problemas para compreensão. Sua passagem para a escrita vai receber interferências mais ou menos acentuadas a depender do que se tem em vista, mas não por ser a fala insuficientemente organizada. Portanto, *a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem; é a passagem de uma ordem para outra ordem* (MARCUSCHI, 2010, p. 46-47).

Enfim, Marcuschi tem para si o fato de que existe, na retextualização, um aspecto de extremada relevância que, no mais das vezes, é ignorado. Ou seja, para dizer de modo diverso, em outro gênero textual ou modalidade o que alguém disse ou escreveu, faz-se necessária, antes de tudo, a atividade cognitiva denominada *compreensão*.

Fávero (*et al*, 2012, p. 87), de sua parte, defende a tese de que aprender as operações que permitem transformar texto falado em escrito é algo indispensável ao domínio da produção escrita. Isso porque, conforme a autora tomada como referência, “A aplicação de atividades de observação que envolvem a organização de textos falados e escritos permite que os alunos cheguem à percepção de como efetivamente se realizam, se constroem e se formulam esses textos”.

## **SD II: TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO**

### **APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO**

A princípio apresentaremos como tarefa aos alunos a proposta de leitura e produção de texto a ser realizada nessa e nas demais oficinas. Assim, os estudantes promoverão a atividade leitora de textos dissertativo-argumentativos. Isso a fim de que se apropriem também do referido gênero textual.

A primeira parte da sequência foi organizada em dois módulos, conforme se poderá constatar a seguir, que se seguirão de outros à medida que as dificuldades surgirem.

### **MÓDULO I – INTRODUÇÃO AO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO**

Nessa oficina, far-se-á a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos no que respeita ao gênero em circunstância. Em virtude de vir a propósito, isso deve ser seguido, conforme orienta Lopes-Rossi (2006, p. 47), de uma “Série de atividades de leitura, comentários e discussões de vários exemplos do gênero para conhecimento de suas características discursivas, temáticas e composicionais (aspectos verbais e não verbais)”.

Assim, a leitura de textos dissertativo-argumentativos fornece-nos a base para realizar atividades como a discussão sobre os portadores e meios de circulação social do referido texto; contextualização desse gênero textual; identificação dos elementos dissertativos e argumentativos; reconhecimento de seu aspecto estrutural e de sua finalidade; análise do nível de linguagem empregado e de aspectos temáticos.

## MÓDULO II – COESÃO E COERÊNCIA E ESTRATÉGIAS ARGUMENTATIVAS

Elementos essenciais em um texto dissertativo-argumentativo, esses conteúdos vão merecer atenção nessa oficina. Isso porque boa parte dos alunos apresenta dificuldades em empregá-los em seus textos. Logo, anteciparemos seu planejamento para esse momento. Isso sem perder de vista o fato de que, em rigor, as prementes necessidades dos alunos tendem a vir à tona após a avaliação das primeiras produções a serem realizadas.

### PRODUÇÃO INICIAL

Tendo os alunos, em princípio, se apropriado de parte das características do texto dissertativo-argumentativo, a essa altura serão motivados a produzi-lo. Diga-se a tempo que o tema sobre o qual escreverão será o mesmo que fora objeto de discussão no debate. Em caráter propedêutico, esse esboço inicial, com toda sorte de probabilidade, tende a dar a conhecer um quadro por via do qual avaliaremos o nível de competência dos alunos na escrita desse gênero discursivo.

### OS MÓDULOS

As produções textuais a serem empreendidas pelos alunos oportunizam um diagnóstico das habilidades que foram, ou não, desenvolvidas ao longo do processo de apropriação do gênero por meio da leitura. Ou seja, revelam a possível, posto que relativa, capacidade de produção do texto dissertativo-argumentativo. Assim sendo, é necessária a proposição de módulos por causa dos quais são preenchidos os vazios lacunares, seja os inerentes à produção do texto dissertativo-argumentativo, seja os que tocam a aspectos linguísticos de adequação da linguagem.

### PRODUÇÃO FINAL

Nessa etapa o aluno colocará em prática o que aprendeu no transcurso dos módulos, depois da análise da produção inicial. Dessa forma, Marcuschi esclarece que

Aqui o professor pode proceder a uma avaliação somativa e não apenas formativa. Nessa produção final, o trabalho concentra-se no polo do aluno (p. 107). Aqui o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, porque fez e como fez. Aprende a regular suas ações e suas formas de produção e seleção do gênero de acordo com a situação em que ele pode ser produzido. Essa avaliação deve levar em conta tanto os progressos do aluno como tudo o que lhe falta para chegar a uma produção efetiva de seu texto segundo o gênero pretendido (MARCUSCHI, 2008, p. 246).

Enfim, a produção textual do aluno, resultante de um processo de escrita e reescrita, passa a ser valorizada. Além disso, atinge um nível satisfatório de aperfeiçoamento em vista dos módulos específicos por que passa.

### **Considerações finais**

No desdobrar deste trabalho tivemos como intuito expor uma proposta de atividades práticas voltadas ao 9º ano do Ensino Fundamental, que envolvem as modalidades oral e escrita. Com vistas a isso, antes de tudo levamos a efeito uma reflexão teórica sobre a língua oral e a escrita. Tal pôs a descoberto o fato de que o texto escrito já não detém a supremacia hegemônica de outros tempos, ao passo que oralidade passou a ocupar, recentemente, um espaço de destaque no ensino de língua materna.

Modalidades pertencentes ao sistema da língua portuguesa, portanto, a fala e a escrita passaram a ser concebidas como indissociáveis e que, assim, se influenciam reciprocamente. Conforme Fávero (*et al*, 2012, p. 73), “Assim, aquilo que se poderia considerar distinção corresponde meramente a diferenças estruturais.” Enfim, a oralidade e a escrita não se apresentam como conceitos divididos que se excluem mutuamente.

Entretanto, conforme pudemos verificar, o trabalho com a fala em sala de aula não se confunde com a ideia de ensinar ao aluno o que ele já sabe, ou seja, falar. Em vez disso, faz-se necessário capacitá-lo a utilizar-se da oralidade nas diferentes situações de comunicação e interação. Conseqüentemente, o educando toma consciência de que o chamado erro de português, em rigor, inexistente. O que há de fato são diferenças entre as variedades da língua empregadas em situações formais e informais. Cômico disso, o estudante escapa, por conseguinte, ao preconceito linguístico.

Em relação às SDs, pode-se asseverar que o trabalho com esse instrumento metodológico pode dar satisfatórios resultados, dado que proporciona a apresentação aos aprendizes dos gêneros textuais por meio de leituras variadas. Além do mais, por intermédio delas se torna possível a proposição da produção inicial, a

qual dá do aluno um diagnóstico de suas carências de aprendizagem. Desse modo, ao docente abre-se a oportunidade de intervir de maneira relevante e adequada, visando a que o aprendiz passe a dominar as habilidades graças às quais se torna apto a viver – e conviver – em sociedade. Isso em razão de que precisa estar integrado a ela de forma ativa e autônoma.

Os módulos, como se viu, mostram-se como um recurso de extremada importância para o processo de apropriação ativa dos gêneros textuais debate regrado público e dissertativo-argumentativo. Isso porque propõem atividades que, a um só tempo, reduzem as dificuldades dos alunos, levando-os ao aprimoramento, e os tornam proficientes a ponto de produzirem os referidos gêneros discursivos, entre outros.

As SDs, portanto, seguem a tendência de serem recebidas de forma positiva pelos educandos. Isso em virtude da maneira pela qual as aulas são organizadas. Isto é, transcorrem por meio de oficinas com tempo de duração planejado e atividades semanais variadas e em grupo. Tal organização implica um ambiente de aprendizagem que foge à rotina das aulas bitoladas no livro didático.

Nesse contexto, as atividades práticas se tornam significativas, envolventes e motivadoras. Isso porque entram em cena leituras variadas. Além disso, os discentes – que trabalham coletivamente – assistem a vídeos de música, debatem sobre assuntos que lhes são cotidianos e, também, produzem textos escritos. Em síntese, interagem verbalmente, visto que se capacitam a compreender e a tomar parte em um diálogo, bem como a escrever gêneros textuais diversos que circulam no meio social.

Por fim, aspiramos a que as reflexões empreendidas neste texto sobre a questão da oralidade e da escrita, assim como as atividades apresentadas, deem um contributo ao trabalho docente, em sala de aula, com ambas as modalidades linguísticas. Em prol, acima de tudo, do desenvolvimento e da formação ampla dos alunos, os quais não podem ser privados do benefício de aprender bem.

Isso tudo tendo por referência as palavras de Marcuschi (2010, p. 125), estudioso para o qual “A língua é fundamentalmente um fenômeno sociocultural que se determina na relação interativa e contribui de maneira decisiva para a criação de novos mundos e para nos tornar definitivamente humanos.”

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANDRADE, Maria Lúcia de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar de Oliveira de; FÁVERO, Leonor Lopes. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. In: KARWOSKI, A; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, Roque. *Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender*. In: *Programa de Formação Continuada de Professores – “Aprender: Prática Reconstrutiva”*. Semed/Cefor, Módulo IV, Campo Grande, 2009.

*Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3. ed. Brasília, 2001.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

SILVA, Fábio Pessoa da. *Modelização didática de gêneros textuais: uma alternativa metodológica com o gênero carta do leitor*. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.