

Oralidade e escrita na perspectiva dos multiletramentos

Quezia dos Santos Lopes Oliveira

Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6986-9116>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9565890550117168>

E-mail: prof.quezialopes@gmail.com

Data de submissão: 10/04/2020 | Data de aprovação: 18/05/2020

A linguagem sempre foi um tema de destaque nos estudos científico-filosóficos, ajudando a explicar como o homem se relaciona com o mundo, interage com seus semelhantes e de que maneira ela particulariza o ser humano das demais espécies. Com o surgimento da Linguística, no início do século XX, a partir da publicação da obra póstuma “Curso de linguística geral”, de Ferdinand de Saussure, em 1916, as questões referentes a esse tema ganharam um novo status, passando a ser explicadas por meio de referenciais teórico-metodológicos próprios. Os estudos sobre a linguagem também passaram a atender a objetivos exclusivos a ela mesma, não servindo apenas para explicar questões indiretamente ligadas a ela, como o estudo de civilizações passadas, a elucidação de textos antigos ou o tratamento de questões filosóficas que envolvessem a relação homem-linguagem-coisa/mundo. Outra alteração com relação ao tratamento da linguagem provocada pela Linguística corresponde ao caráter descritivo com que os fatos da língua passaram a ser analisados. A postura prescritiva/normativa diante da língua passou, então, a ser substituída por um olhar neutro e objetivo sobre os fenômenos linguísticos, requisitos do trabalho com qualquer ciência.

Desde os seus primeiros passos, a Linguística tem oferecido valiosas colaborações para o entendimento da linguagem, o que tem sido aproveitado por educadores para guiar atualmente o trabalho coerente, produtivo e significativo com a língua. Ressalta-se, porém, que esse diálogo entre teoria e prática educativa ainda é muito recente, tendo ganhado forças a partir dos anos de 1970 e 1980 com a democratização da educação, que levantou o debate a respeito das novas demandas e problemas da educação e, conseqüentemente, clamou pelo seu ajustamento. Também ganhou forças nos anos 90, com a publicação das diretrizes e parâmetros curriculares nacionais. Esses documentos viram, no referencial teórico-metodológico da Linguística, o potencial de melhora para a educação em língua materna e passaram, com o auxílio desta ciência, a orientar a prática docente para um trabalho adequado com a língua.

Um dos primeiros passos da intervenção da linguística foi sentido na orientação sobre o trabalho com a gramática em sala de aula. Problematizou-se o ensino pautado apenas na gramática normativa como se esta representasse a própria língua. Condenaram-se a postura prescritiva e discriminatória deste trabalho que visava à correção gramatical dos discentes e o ensino centrado na metalinguagem a partir de exercícios automatizados e descontextualizados. Além disso, criticaram-se o ensino caracterizado como repetitivo,

desligado de sua utilidade prática, não pautado em usos efetivos, mas em exemplos inventados e desconexos, o ensino que não priorizava as atividades de produção e compreensão textuais e que desconsiderava as variedades linguísticas inerentes do nosso idioma.

Entre os maiores problemas identificados pela Linguística para essa postura pedagógica, estão a falta de confiança e domínio de uso da língua pelos alunos, mesmo após anos de escolarização, e de interesse deles pelo trabalho com sua língua materna, condensados no discurso de que português é muito difícil e de que ninguém sabe bem português (BAGNO, 1999a). Como consequência disso também, o Brasil tem experimentado resultados negativos em avaliações nacionais e internacionais que mensurem os domínios de leitura e escrita.

Nesse redirecionamento dos estudos da linguagem, a Linguística também mostrou a necessidade de se tratarem adequadamente algumas noções, como a de fala e escrita e o relacionamento entre elas. Diante disso, a proposta deste trabalho é discutir a relação entre oralidade e escrita nas práticas pedagógicas, a partir deste novo tratamento oferecido pela Linguística e defendido pelos parâmetros oficiais para o ensino de língua materna, o da perspectiva dos multiletramentos. A escolha desse debate se assenta na necessidade de se desfazerem os equívocos que perduram por trás deste tema e ampliar seu campo de aplicação, de modo a fornecer aos alunos ferramentas necessárias para o seu pleno desenvolvimento comunicativo. Para isso, propõe-se aqui uma ampla revisão da literatura a esse respeito e uma problematização de como essas questões podem ser abordadas em atividades práticas pelo professor, sobretudo dentro do diálogo língua-literatura.

Os estudos linguísticos atuais têm mostrado que durante muito tempo fala e escrita foram tratadas inadequadamente como conceitos dicotômicos, além de a escrita ter recebido importância superior à fala, apesar de esta ser muito crucial no dia a dia. Além disso, a fala, como bem discutiram Dionísio e Marcuschi (2007), foi, por muito tempo, analisada pelo olhar da gramática, o que resultou em uma visão preconceituosa e estigmatizada dela, considerando-a descontínua e pouco organizada, pensamento que perdura ainda hoje na crença de muitas pessoas e em muitas práticas escolares.

Outro preconceito, mas agora com relação à escrita, é considerá-la mera transcrição da fala e associar problemas de escrita a uma “má” produção oral. Também foi tratada como equívoco a ideia de que a escrita deve servir de modelo de fala, sem considerar as particularidades de cada uma.

Verifica-se na Linguística sobre esse ponto que, dado o caráter mais fixo da escrita, esta costuma sofrer maior pressão normativa quanto aos padrões gramaticais, enquanto a fala, por estar associada muitas vezes a situações mais espontâneas, deixa transparecer melhor a heterogeneidade inerente das línguas, razão pela qual ela vem sendo tomada como objeto de estudo das pesquisas interessadas em investigar fenômenos linguísticos. Em outros termos, é justamente por não sofrer tanto tais pressões prescritivas que a fala acaba por revelar o uso real, concreto da língua, não significando, porém, que seja acessória à escrita ou que tais variações em seu escopo sejam aleatórias, casuais ou assistemáticas. São, pelo

contrário, reguladas por fatores internos e externos à língua envolvidos na produção linguística.

Estudos mais atuais, a exemplo de Koch e Elias (2015b), têm mostrado também que fala e escrita são duas modalidades da língua que configuram um contínuo tipológico caracterizado tanto pelas aproximações entre essas modalidades nos variados gêneros textuais quanto pelas particularidades que guardam em si, o que torna bastante difícil definir, muitas vezes, o limite entre elas. Por esta razão, encontramos muitos textos orais próximos da escrita, como conferências ou palestras, e textos escritos que se aproximam muito da fala, como ocorre em bilhetes ou mensagens eletrônicas.

Além disso, os estudiosos têm alertado que é preciso ter cuidado também ao categorizar certos textos escritos que são produzidos para serem falados posteriormente, como é o caso das produções teatrais ou de textos falados que são, na verdade, oralização do texto escrito, como ocorrem nos telejornais ou comunicações de rádio.

Apesar dessas aproximações que colocam textos em contínuo, da fala mais espontânea até a escrita mais formal/monitorada, pressupondo-se modalidades intermediárias entre esses dois polos, é possível ainda apontar certas particularidades de cada uma dessas modalidades.

Koch e Elias (2015b, p. 13-14) chamam atenção para o critério de participação entre os interlocutores nas produções verbais. Segundo este fator, o texto escrito seria marcado por uma dialogicidade ideal, quando o escritor conjectura respostas e reações do leitor. Por esta razão também contexto de produção e de recepção não coincidem (nem no tempo, nem no espaço) nessa modalidade, o que permite um maior planejamento do escritor na produção de seu texto. Já no texto falado, a dialogicidade seria real, uma vez que o contexto de produção e recepção coincidem, configurando uma interlocução ativa e resultando, muitas vezes, em coautoria. Aqui o texto é construído no momento da interação, estando os interlocutores copresentes. Essa coprodução da fala, porém, se dá em diferentes graus, a depender do grau de formalidade do texto, o que aproxima, muitas vezes, um texto falado de um texto escrito, como vimos anteriormente. Além disso, ambas as modalidades costumam ter uma sintaxe característica e uma noção de dinamicidade própria, sendo a escrita de caráter mais estático, e a fala, mais dinâmico.

Essas especificidades de cada modalidade podem ser úteis a um trabalho em sala de aula, sobretudo no contexto de apreensão do sistema de escrita pela criança em fase de alfabetização. Autores como os supracitados mostram que traços comuns nas produções dessas crianças são, na verdade, marcas de oralidade numa modalidade (a escrita) que ainda está sendo fixada pela criança, por isso as interferências de uma modalidade para outra (KOCH; ELIAS, 2015b). Além disso, sabemos que a fala, marcada por aspectos fonéticos e pela variação linguística, influencia na alfabetização, sobretudo porque o nosso sistema de escrita alfabética é fonológico e não fonético. Por esta razão, requer um trabalho sistemático de conscientização fonológica e de um processo de entendimento da correlação grafêmico-fonêmico, como advogam autores como Scliar-Cabral (2003), Garcia (2008) e outros.

Koch e Elias (2015b) pontuam, como as principais marcas que as crianças costumam imprimir no texto escrito, a questão da referência, das repetições, do uso de organizadores textuais típicos da fala (“e, aí, daí, então...”), a justaposição de enunciados sem qualquer marca de conexão explícita, o uso do discurso direto sem presença de verbos *dicendi* ou de marcadores introdutórios de diálogo, a segmentação gráfica (ocorrendo no equívoco de segmentar demais as palavras ou emendar vocábulos como são pronunciados). Esses dados podem servir de referência para a intervenção do professor durante a fase de aquisição da escrita. Já o trabalho de conscientização fonológica pode auxiliar os alunos em fase de alfabetização nas generalizações fonéticas do nosso sistema de escrita, mostrando que nem toda variação presente na língua é representada na escrita.

As autoras pontuam, ainda, que, ao se trabalhar cada fator que caracteriza fala e escrita, é possível levar o aluno a perceber as particularidades, aproximações e diferenças entre o texto escrito e o oral, ajudando o aluno a construir o modelo de texto escrito e a se apropriar dos recursos dessa modalidade. (KOCH; ELIAS, 2015b, p. 30).

Nas demais fases escolares, uma atividade muito produtiva no ensino de língua é a retextualização (produção de escrita a partir de um texto oral e transposição de um texto escrito para a modalidade oral), sem deixar de se considerar que a escrita não é mera verbalização da fala, e levando em conta também as adaptações contextuais necessárias para esta atividade em função de cada contexto interativo. Tal como proposto pelos PCNs (BRASIL, 1997; 1998), esse estudo de questões relacionadas à oralidade como um ponto de partida para entender o funcionamento da escrita é uma atividade importante, bem como observar com os alunos as estratégias linguísticas e interativas características de cada modalidade, o que envolve atividades de contextualização, negociação e informatividade em cada uma delas.

A Linguística vem mostrar também que não se pode considerar um ou outro tipo de oralidade como melhor. O que há são diferenças de valoração social entre elas. Também não se pode falar que a escrita seja mais importante que a fala, de modo que justifique o ensino daquela em detrimento desta. Elas são modalidades diferentes que necessitam, portanto, de tratamento coerente, não cabendo, como sinalizam Dionísio e Marcuschi (2007), analisar a fala pelo viés da escrita ou vice-versa:

Assim, um dos interesses dos estudos aqui apresentados é mostrar que tanto a fala como a escrita devem ser observadas com uma metodologia e com categorias de análise adequadas. Não são categorias dicotômicas, mas diferentes para tornar a observação mais adequada. (DIONÍSIO; MARCUSCHI, 2007, p. 25)

Cumprido lembrar ainda que é preciso trabalhar o texto de modo contextualizado, enquanto evento comunicativo, ressaltando a dialogicidade inerente à linguagem. Para isso, Oliveira e Cezário (2007) lembram os fatores necessários para um trabalho significativo do texto, seguindo uma perspectiva funcionalista da linguagem:

Ao se trabalhar determinado texto com os alunos, é preciso que se levem em conta os fatores sociais envolvidos em sua produção, circulação e recepção, as motivações

pragmáticas que o tornam uma manifestação sócio-histórica, as relações intertextuais, o diálogo que trava com outras expressões verbais circulantes na comunidade linguística, enfim, todas as instâncias envolvidas nessa produção verbal. (OLIVEIRA; CEZÁRIO, 2007, p. 91)

É preciso considerar também o debate sobre letramento(s) e multiletramento, isto é, trabalhar o texto com vistas a fazer com que o discente se torne letrado, participe das ações sociais e políticas que envolvem o uso da língua escrita (escrita e leitura) em suas diversas semioses e aspectos culturais, dentro e fora da escola.

Cumpra lembrar aqui as palavras de Soares (2005) para quem o processo de escrita e leitura não se resume a codificar e decodificar um texto, para quem “ser letrado é muito mais do que saber ler ou escrever, é fazer uso competente da leitura e da escrita, é usar socialmente essas habilidades, é responder adequadamente às demandas sociais delas” (p. 36-37).

Em suma, entende-se, a partir do referencial teórico discutido até aqui, que é preciso levar o aluno a uma inserção efetiva na comunidade linguística de modo crítico e consciente. Este é um exercício próprio da sua condição social de ser humano, como recomenda a LDB no seu Art. 22: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (BRASIL, 2008- Cap. II- Lei 9.394/96)

Soares (2005, p. 37) chama atenção, ainda, para o fato de indivíduos letrados mudarem seu estado ou condição em função da prática da leitura e da escrita, estando entre estas mudanças aspectos sociais, políticos, culturais, cognitivos e linguísticos. O que se depreende disso é que, realizando um trabalho em sala de aula que culmine no letramento dos alunos, o professor estará contribuindo para a transformação e emancipação desse sujeito, bem como para o pleno exercício de sua cidadania.

Quanto ao ensino pautado na perspectiva dos multiletramentos, sinaliza para uma abordagem sobre a diversidade cultural e a diversidade de linguagem. Este termo surgiu, como mostra Rojo (2012), para dar conta da multiculturalidade que marca a sociedade globalizada e a multimodalidade de textos por meio dos quais ela se manifesta. Para a referida autora, a multimodalidade ou multissemiótica dos textos contemporâneos “exigem multiletramentos; ou seja, textos compostos de muitas linguagens (ou modos ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. (ROJO, 2012, p. 19)

O conceito de multiletramentos aponta, então, para dois aspectos essenciais ao entendimento das ordens discursivas na atualidade: a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias que caracteriza os textos que circulam na contemporaneidade, e a multiplicidade cultural dos centros urbanos (ROJO, 2012). Em ambos os sentidos de multiletramentos, uma característica marcante é a interatividade em vários níveis.

Essa perspectiva permite entender que a realidade atual das escolas e dos alunos é multicultural. Eles estão imersos no mundo das novas tecnologias, onde a linguagem verbal se relaciona com outros tipos de linguagem, como a visual, sonora etc. O texto, nessa nova realidade, também recebe um caráter mais dinâmico, permitindo diferentes direções de

leitura, interrupções, combinações com outras linguagens, superando o caráter estático de antes. Diante disso, o professor deve adotar uma nova postura em sala de aula que acompanhe essas alterações que ocorrem dentro e fora da escola.

Os pressupostos básicos dos multiletramentos envolvem, desse modo, os letramentos midiáticos, digitais, visuais, críticos, científicos, além dos letramentos convencionais. Entende-se, então, que “são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, lápis, caneta, giz e lousa) e impressora (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação” (ROJO, 2012, p. 21), a partir de novos eventos de letramento em sala de aula. A escola, nesse cenário, torna-se espaço de encontro e confronto entre as muitas oralidades e diferentes culturas da oralidade. Os alunos, a partir de diferentes lugares de fala, transmitem suas tradições, compartilham experiências e saberes, e o fazem sobretudo através da oralidade; por esta razão também as oralidades são múltiplas nesse espaço.

Além disso, destaca-se o fato de que as fronteiras entre oralidade e escrita têm se modificado na atualidade com o advento da tecnologia: os interlocutores já não precisam estar copresentes no tempo e no espaço (fala-se a distância – por telefone, por exemplo –, a pessoas ausentes – recados eletrônicos no telefone ou áudios em conversas de aplicativo); também é possível maior coprodução no texto escrito, aproximando-se cada vez mais produção e recepção, a exemplo dos diálogos escritos (*chats, tweets*). A efemeridade da fala também é repensada com os registros de áudio e a escrita ganha novas conotações, muito próximas à fala, inclusive quanto à efemeridade. O texto escrito no ambiente digital é marcado por abreviações e ganha um ritmo muito próximo ao da fala, conferindo-lhe características que não são nem propriamente da escrita convencional nem da fala. Logo, é importante fazer o aluno perceber essas diferenças a fim de ser capaz de transitar com segurança por todos esses meios de produção, delimitando bem o que é permitido em cada situação.

Isso mostra que, na sociedade atual, a diferença entre oral e escrito deve ser relativizada, sobretudo no mundo letrado e na era tecnológica. Os aplicativos de trocas de mensagens com seus *emojis*, recursos gráficos, de som e vídeo (*gif*) e mesclas de escrita e fala (áudios) são um bom exemplo de como a relação fala-escrita tem se reinventado e necessita de um novo tratamento no ensino da língua.

Ademais, a existência da escrita não deve representar o fim de algumas práticas sociocomunicativas orais típicas da nossa sociedade, assim como os textos da era digital também não devem representar uma ameaça à escrita convencional dos livros. Ressalta-se, ainda, que os gêneros orais e escritos se caracterizam também por este fator de irem se reinventando constantemente, utilizando-se velhas bases como mote para novas funções e formatos. A exemplo disso, temos a semelhança entre a carta e o e-mail, a conversa face a face e a conversa telefônica, as ligações (ou mesmo cartas) e as mensagens por aplicativo, etc. Desse modo, as diferentes linguagens, tanto das produções escritas quanto orais, devem ser abordadas dentro de seu contexto comunicativo, para se estabelecerem as particularidades próprias do ambiente de interação.

Sobre este tema, a educação demonstrou um avanço ao passar a evidenciar, ao lado das novas particularidades da escrita na atualidade, as questões de oralidade no espaço

escolar. Com isso, os materiais didáticos, sobretudo a partir da década de 90 com as orientações das diretrizes oficiais de educação, iniciaram uma introdução massiva de atividades que abordassem a língua falada e questões da oralidade no ensino de língua materna, bem como uma diversidade de gêneros da atualidade, incluindo questões sobre hipertexto, hipergêneros, hipermídias etc. Isso representa um importante passo em termos de atualização de educação linguística com vistas ao pleno desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa dos alunos a partir de um ensino significativo e produtivo da língua.

Sob esta nova orientação, o foco das aulas passa a ser, então, o texto, seja na sua modalidade escrita seja na oral, e mesclam-se atividades de leitura e escrita tradicionais com tarefas sobre escuta e produção oral, que despertem uma consciência sobre o funcionamento da oralidade em situações concretas de enunciação. Nesse ponto, os PCN lembram que:

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (BRASIL, 1997, p. 29)

O texto é visto, nessa perspectiva, como lugar de interação, ou, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 133), como “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”, e a linguagem é entendida como meio de os indivíduos interagirem com seus semelhantes, realizarem ações, e não como mero reflexo do pensamento ou como simples elemento de transmissão de uma mensagem (codificação e decodificação). Nesse sentido, é preciso trabalhar com variados textos falados e escritos inseridos em situações concretas de comunicação, o que abarca diferentes variedades da língua também, ou seja, é preciso trabalhar com diferentes gêneros textuais. Marcuschi (2002, p. 22) chega a afirmar que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”.

Travaglia (2009) atenta também para o lugar de destaque do texto no ensino produtivo da língua com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes. Segundo o autor, para consecução do objetivo de desenvolver a competência comunicativa do falante, é preciso inseri-lo em diferentes práticas comunicativas:

[é necessário] propiciar o contato do aluno com a maior variedade possível de situações de interação comunicativa, por meio da análise e produção de enunciados ligados a vários tipos de situações de enunciação. [...] realizar a abertura da aula à pluralidade de discursos (TRAVAGLIA, 2009, p. 18).

Também é fundamental considerar que tanto a escrita quanto a oralidade têm grande importância para o nosso convívio social, e que o domínio de ambas é crucial para interagirmos e nos inserirmos plenamente na sociedade. Além disso, é preciso lembrar que, apesar da importância da fala na mediação de certas práticas sociais, inclusive mais formais, pouco se trabalha essa questão em sala de aula, sob a alegação de que a fala, diferentemente

da escrita, é inata, não havendo a necessidade de sistematização de questões da oralidade no ensino, ou dando-se destaque desproporcional ao trabalho com a escrita em sala de aula. Neste ponto, Brandão e Rosa (2005, p.31) nos lembram que o uso eficiente e seguro da oralidade em instâncias públicas e mais formais é uma tarefa também complexa, o que coloca na escola o compromisso de assistir os falantes no desenvolvimento de tal habilidade, uma vez também que o domínio da oralidade em situações mais informais, familiares, não garante seu exercício em todas as demais instâncias. As autoras salientam ainda que esta é uma das razões pelas quais muitos alunos apresentam dificuldades de se expressarem oralmente em público.

Sabe-se igualmente que os gêneros orais e escritos muitas vezes se aproximam. Por este motivo, as referidas autoras sinalizam que:

O domínio de uma multiplicidade de gêneros textuais orais, além de ser de grande importância para a participação em eventos mediados pela oralidade, também é significativo para a aprendizagem e utilização de gêneros textuais escritos que guardam com esses gêneros orais muitas similaridades. (BRANDÃO; ROSA, 2005, p. 32)

Logo, deve-se ter clareza de que o domínio de gêneros de uma modalidade não é suficiente para lidar com textos de outra modalidade. Por isso, é preciso expor o aluno a uma vasta pluralidade discursiva. Além disso, é interessante destacar aspectos da multimodalidade que marcam fala (gestos, entonações, expressões faciais, maneios de cabeça) e escrita (desenho, tipografia, aspectos gráficos num geral), como mostram Dionísio e Marcuschi (2007, p. 178), com vistas ao pleno domínio linguístico na produção de sentido dos textos.

Além do mais, para além de abordar a fala em sala de aula, é necessário trabalhar a oralidade, que, como consta no Glossário do Centro de Alfabetização, leitura e escrita da Universidade Federal de Minas Gerais, envolve, mais que a voz, aspectos suprasegmentais:

A oralidade não se restringe ao estudo da materialidade da fala, mas envolve, em contextos socioculturais específicos, a fala associada a seu ritmo, entonação, volume e entrelaçada a múltiplas linguagens, como a gestualidade, a mímica, a imagem e até à modalidade escrita da língua (por exemplo, na TV, numa exposição oral em que se usa algum apoio escrito). Mesmo quando um indivíduo não se manifesta verbalmente, suas reações corporais (de interesse, curiosidade, tédio, indiferença, cansaço, emoção, entre outras) podem influenciar nas decisões discursivas tomadas por seu(s) interlocutor(es) e, com isso, no andamento da interação. (CEALE, 2014)

Esse trabalho com a oralidade deve estar contextualizado também com as questões extralinguísticas, com os aspectos socioculturais envolvidos na produção da fala, o que está assentado numa perspectiva funcionalista da linguagem. Isso porque sabe-se que a fala marca o lugar do indivíduo, sua história sociocultural. Por isso, depreende-se, a partir das considerações dos PCN, que a tarefa de abordar a oralidade deva se dar numa pedagogia que abarque a variação linguística:

[essa tarefa] 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 de funcionamento e aprender a utilizá-las. (BRASIL, 1997, p. 38)

Propõe-se, nesse trabalho de ensino da língua, como orientam diversos pesquisadores e grupos de pesquisa (CEALE, 2014; DIONÍSIO e MARCUSCHI, 2007; PILATI et al., 2011; SANTOS, 2012), exercitar a adequação do texto a diferentes situações, reorganizar oralmente ou reescrever sentenças mantendo o mesmo sentido básico e explorando os efeitos pragmáticos-discursivos causados com tais alterações na estrutura da frase, explorar recursos de textualidade, considerar possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais, comparar fala e escrita e extrair as particularidades de cada uma dessas modalidades em detrimento da situação comunicativa, incentivar as práticas interativas em sala de aula que envolvam fala e escuta; “registrar textos pré-existentes de uma cultura oral, como parlendas, cantigas, cordéis” (CEALE, 2014); realizar tarefas de retextualização de textos orais para escritos e vice-versa; e, sobretudo, conscientizar o aluno do trabalho com a língua para a produção de sentidos, utilizando-se, para isso, dos diversos recursos que ela dispõe em seus vários níveis gramaticais, interativos e textuais.

Uma tarefa interessante para isso é partir das produções dos próprios alunos, promovendo atividades de comparação, revisão e reescrita. A gramática, em suas diferentes concepções (normativa, descritiva, internalizada, de uso etc.¹), seria tomada como suporte nessas atividades, auxiliando na produção de sentido dos textos, seja na leitura/escuta ou na escrita/recitação, e no trabalho de adequação linguística em tarefas centradas no uso formal culto da língua.

Desse modo, realiza-se um estudo efetivo da língua, não confundindo-o com o estudo sobre a língua (saber gramática), o que estaria em consonância com o que defendem os PCN: “o ensino de gramática não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um mecanismo para a mobilização de recursos úteis à implementação de outras competências, como a interativa e a textual” (BRASIL, 2000, p. 78). Assim, o objetivo da educação linguística passa a ser, nas palavras de Bagno (2001, p. 83), o de “oferecer condições para o ininterrupto letramento dos estudantes: para que eles desenvolvam cada vez mais e melhor as habilidades de leitura e produção de textos e possam se inserir plenamente na cultura letrada”.

Para isso, recomenda-se, dentro do contexto dos multiletramentos e do ensino produtivo da língua defendidos neste trabalho, abordar a relação oral-escrita a partir de textos orais presentes na cultura popular dos alunos, próximos de sua realidade, e confrontá-los com textos escritos mais formais. Isso pode ser feito, dentre outras possibilidades, partindo de uma releitura das tradições orais brasileiras a partir de jogos linguísticos, a exemplo de passatempos linguísticos (pegas verbais, língua do pê, alusões) e do cancionário popular (cantigas de roda, músicas), entre outros, e associá-los à literatura tradicional através de

¹ Cf. Possenti (1997; 1996) e Travaglia (2009).

poemas, explorando o lúdico das palavras nessas duas situações, as aproximações entre elas no que diz respeito aos jogos semióticos e sonoros das palavras e as particularidades de cada texto e de seus ambientes de produção e circulação.

Por meio dessas atividades é possível partir dos conhecimentos prévios dos alunos, seus saberes e experiências culturais, tornando, com isso, o ensino mais próximo da vida do aluno e, portanto, mais significativo e interessante. Esse trabalho com a expressividade da linguagem também encaminhará o trabalho com a literatura, reforçando o diálogo íntimo entre essas duas disciplinas. Tal tarefa, além de despertar o gosto pelo universo literário, também poderá conduzir os alunos no processo de escrita, dando-lhes mais consciência da elasticidade da palavra, dos seus recursos expressivos, semióticos, sonoros.

De igual modo, isso permitirá a identificação das características próprias da oralidade e da escrita e o entendimento de como um texto, seja oral ou escrito, pode se aproximar mais do polo formal ou informal da linguagem. Nesse trabalho perceptivo, é possível ainda traçar escalas que cruzem graus de formalidade com as modalidades da língua (oral/escrita), indo, por exemplo, de tradições orais populares, passando por cordéis e chegando a poemas escritos da tradição literária.

Além disso, o fato de se optar por textos literários nessas atividades se justifica por promover um contato com uma escrita mais significativa e real, e por despertar no aluno o gosto pela arte, a fruição estética, o letramento literário, permitindo-lhe manipular os diferentes recursos da linguagem, experimentar seus múltiplos aspectos.

Esse trabalho comparativo que pode ser feito das tradições populares orais com tradições literárias escritas oferece oportunidades ao aluno de se familiarizar com uma grande gama de usos da língua em suas várias formas, autores, estilos, épocas, agregando novas habilidades linguísticas e incorporando novas experiências, confrontando-as com as que o aluno já possui.

O papel do professor nessa tarefa é mediar o aluno na abordagem do texto em suas diferentes modalidades e estilos, evidenciando as diferenças entre linguagem oral e escrita, entre contextos formais e informais, estilos e épocas diferentes, aspectos culturais variados, ajudando o aluno na formação de padrões linguístico-comunicativos e no domínio da pluralidade discursiva, reforçando ainda as multimodalidades do texto oral e escrito.

As maneiras para se aplicar essas propostas são variadas, passando basicamente pela tarefa de transmutação², que, neste caso aqui sugerido, pode ser da música popular e das tradições orais (rap, rimas, repentes etc.) a poemas escritos, e vice-versa, ou de poemas tradicionais a poemas visuais. Também se pode realizar um trabalho de transposição do texto estático do papel para o meio eletrônico/virtual, no qual assume valor interativo, na perspectiva dos hipertextos e hipergêneros. Nesse novo ambiente, o texto ganha outra dimensão: combinam-se palavra, som, imagem, cores, animações etc., de modo a conferir movimento e dinamicidade à leitura. Esse exercício de confronto entre os diferentes contextos

² Autores como Dionísio e Marcuschi (2007) defendem amplamente a tarefa de retextualização no trabalho com a relação oralidade-escrita.

de manifestação do texto permite ao aluno se apropriar das ferramentas próprias de cada situação interativa.

Viu-se, dessa forma, que a Linguística trouxe grandes contribuições aos estudos da e sobre a linguagem, bem como na reorientação do ensino, com o redirecionamento do lugar e importância da gramática, na noção de texto enquanto lugar de interação e na importância de se observá-lo em suas diferentes modalidades em produções reais/próximas da realidade. Também se observou a importância do trabalho com a oralidade em sala de aula e sua relação com a escrita no contexto das práticas sociais e dos multiletramentos, procurando desfazer equívocos no tratamento dessas questões e evidenciando o tratamento mais atual dessas noções diante do contexto da sociedade atual, marcada pela multiculturalidade e pela multiplicidade de textos e semioses. Nesse procedimento, lembrou-se que o aluno é tomado como agente de seu processo de aprendizagem. Também se destacou a importância de se trabalhar com o texto literário nesse processo, com vistas a ampliar os contextos discursivos do aluno no trabalho com a língua e aguçar a percepção estética do educando.

Observou-se ainda a importância de um trabalho sistemático de contato prático direto com diferentes textos em suas diferentes modalidades, pois, como lembram os PCN (2002, p. 70), o ensino de língua portuguesa deve ultrapassar o tratamento da pura questão gramatical, abordando aspectos de produção textual e da oralidade. Nessa linha de raciocínio, sugeriu-se aqui um trabalho dialógico entre língua e literatura, em todos os níveis de ensino, que tire proveito ao máximo das riquezas e recursos da linguagem.

O ensino, nesses moldes, apresenta-se como significativo para o aluno, por ligar-se à sua vida prática, e produtivo, por permitir-lhe dominar diferentes usos da língua. Com isso, realiza-se um ensino democrático e crítico da língua, ao conferir ao aluno o exercício de sua cidadania que o pleno domínio da língua propicia, estando essa tarefa de acordo com as diretrizes oficiais brasileiras de educação, que nos lembram que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998 p. 23).

Este trabalho, portanto, projeta possíveis meios de aplicação dos estudos linguísticos ao ensino de língua materna, sobretudo no que tange à dupla manifestação da língua, em sua forma oral – o que inclui os diversos aspectos da oralidade aqui apontados – ou escrita. Não se pretende aqui esgotar essas possibilidades, mas abrir o debate sobre elas, fomentar novos estudos e ações e, assim, delinear novos caminhos para o professor se orientar em sua prática docente.

Referências

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999a.

BAGNO, Marcos. Norma linguística & preconceito social: questões de terminologia. **Rev. Veredas**. Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 71-83, 2001b.

BRANDÃO, A. C.; ROSA, E.C. Literatura na alfabetização: que história é essa? In.: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. (org.). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 06 abril 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 07 abril 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/ Semtec, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 06 abril 2020.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas (Lei 93.94/1996), 2018. 58 p.

CEALE. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)- Faculdade de Educação (FaE). Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <www.ceale.fae.ufmg.br>; <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/autor/beth-marcuschi>>. Acesso em 11 ago de 2019.

DIONÍSIO, A. P.; MARCUSCHI, L. A. **Fala e escrita**. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GARCIA, Tânia M. **Reciclagem neuronal**: o espelhamento de grafemas na leitura de um silabário. 2008. 236f. Tese de doutorado. Pós-graduação em Linguística- Universidade Federal de Santa Catarina., Florianópolis, SC, dez. 2008.

KLEIMAN. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed., 11ª reimp.- São Paulo: Contexto, 2015a.

KOCH, I.; ELIAS, V. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed., 3ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2015b.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. *et al.* **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola editorial, 2008c.

OLIVEIRA, M. R.; CEZÁRIO, M. M. PCN à luz do funcionalismo linguístico. **Rev. Linguagem & Ensino**, v.10, n.1, p.87-108, jan./jun.2007.

PILATI, E. N.; NAVES, R. R.; VICENTE, H. G.; SALLES, H. M. L. Educação linguística e ensino de gramática na educação básica. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, p. 395-425, 2011.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, S.. Por Que (Não) Ensinar Gramatica Na Escola? In: Maria Tereza G. Pereira. (Org.). **Língua e linguagem em questão**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 1997, v., p. 109-128.

ROCCO, M. T. Oral e escrito: secções e intersecções. In.: **Leitura: teoria e prática**, ano 8, n. 14, dez., 1989. pp. 24-31.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, L. W.; Welington Cruz. Oralidade e produção de texto em sala de aula. In: II Seminário Nacional de Alfabetização e Letramento, 2012, Itabaiana/SE. Caderno de textos completos do **I SENAL**. Itabaiana: UFS, 2012. v. 1. p. 1100-1122.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, [1916]1969.

SCLIAR-CABRAL, L. **Princípios do Sistema Alfabético do Português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2009.

Como citar

OLIVEIRA, Quezia S. L. Oralidade e escrita na perspectiva dos multiletramentos. **Caderno de Ensino, Linguagens e suas Tecnologias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 107-119, jan./jun. 2020.

