

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CURSO DE LETRAS - PORTUGUÊS**

ROGERVAN DE SOUSA SOARES

**A INTEGRAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: DESAFIOS, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES**

Jaguarão/RS

2025

ROGERVAN DE SOUSA SOARES

**A INTEGRAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: DESAFIOS, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Letras -
Português da Universidade Federal do
Pampa, como requisito parcial para
obtenção do Título de Licenciado em
Letras - Português.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida
Moser

Jaguarão/RS

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pelo autor através do Módulo de Biblioteca do Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

S676i Soares, Rogervan de Sousa

A integração entre oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa: desafios, práticas e possibilidades / Rogervan de Sousa Soares.

60 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)--
Universidade Federal do Pampa, LETRAS - PORTUGUÊS,
2025.

"Orientação: Denise Aparecida Moser".

1. Oralidade. 2. Escrita. 3. Ensino de Língua Portuguesa. 4. BNCC. 5. Escuta ativa. I. Título.

ROGERVAN DE SOUSA SOARES

A INTEGRAÇÃO ENTRE ORALIDADE E ESCRITA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS, PRÁTICAS E POSSIBILIDADES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras - Português da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras - Português.

Trabalho de Conclusão de Curso, defendido e aprovado em: 09 de julho de 2025.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Denise Aparecida Moser
Orientadora
(UNIPAMPA)

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques
Membro da Banca
(UNIPAMPA)

Prof.^a Dr.^a Camila Gonçalves dos Santos do Canto
Membro da banca
(UNIPAMPA)



Assinado eletronicamente por **DENISE APARECIDA MOSER, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/07/2025, às 21:35, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **MARIA DO SOCORRO DE ALMEIDA FARIAS MARQUES, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 09/07/2025, às 21:51, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **CAMILA GONCALVES DOS SANTOS DO CANTO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/07/2025, às 23:38, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1759202** e o código CRC **5B340269**.

Dedico este trabalho à minha família, pelo apoio incondicional; aos amigos, pela presença constante; e aos professores, por cada ensinamento compartilhado.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta conquista, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela força e sabedoria concedidas ao longo de toda a minha trajetória acadêmica. Cada desafio superado foi resultado da fé e da persistência que me acompanharam até aqui.

À minha família, deixo meu profundo agradecimento pelo amor, paciência e apoio incondicional em todos os momentos. Aos amigos e colegas de jornada, pela escuta atenta, pelas trocas de ideias, pelo companheirismo e pelas palavras de incentivo que fizeram toda a diferença nos momentos difíceis.

Agradeço, com imenso carinho, aos professores da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), pelo compromisso com a educação pública, gratuita e de qualidade, e por cada orientação compartilhada ao longo do curso. Um agradecimento especial à professora Nathália Pinheiro Martins que, desde os primeiros semestres, ainda como aluna veterana, mostrou-se sempre solícita, generosa e disposta a ajudar com as dúvidas dos colegas ingressantes. Mesmo depois, já como docente e mestranda, continuou sendo uma presença constante e acolhedora, contribuindo com orientações valiosas e incentivando nossa caminhada acadêmica.

Estendo minha gratidão à EEEFM Presidente Costa e Silva, instituição onde tive a oportunidade de realizar meu estágio. Agradeço às professoras Ana da Luz Neves e Letícia Nunes de Paula, pela supervisão, acolhimento e pela troca de saberes tão rica e significativa. Aos alunos de cada turma por onde passei, deixo meu reconhecimento e carinho: obrigado pelo empenho, pela curiosidade, pela dedicação em cada atividade proposta - vocês deram sentido ao meu processo de formação.

Meu agradecimento à professora Leila Bom Camillo, orientadora de estágio, cujos ensinamentos sobre escrita e prática pedagógica foram fundamentais para que eu compreendesse com mais profundidade o papel do educador e a importância de cada escolha em sala de aula.

À minha orientadora de TCC, Prof.^a Denise Aparecida Moser, minha mais sincera gratidão pela escuta atenta, pelas sugestões cuidadosas, pela paciência e pela generosidade ao me orientar com tanto comprometimento. Sua orientação foi decisiva para que este trabalho se concretizasse com segurança e qualidade.

Agradeço também à banca avaliadora, composta pelas professoras Maria do Socorro de Almeida Farias-Marques e Camila Gonçalves dos Santos do Canto, por

aceitarem o convite, pela leitura atenta e pelas contribuições valiosas que enriquecem ainda mais esta pesquisa.

Por fim, deixo meu agradecimento especial à Universidade Federal do Pampa, por oferecer um curso gratuito de Letras – Português com excelência, compromisso social e alto nível de formação. Sinto-me honrado por ter feito parte dessa instituição que tanto valoriza o conhecimento e a transformação pela educação.

“As grandes idéias (*sic*) surgem da observação dos pequenos detalhes.”

Augusto Cury

RESUMO

Este trabalho discute a importância da integração entre oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa, propondo uma abordagem pedagógica que valorize ambas as modalidades como formas legítimas de expressão e construção do conhecimento. A escrita, historicamente tratada como a principal forma de Letramento escolar, tem ofuscado o papel formativo da fala, que, muitas vezes, é reduzida a um recurso espontâneo e pouco planejado. No entanto, autores como Marcuschi (2001), Bakhtin (1997) e Sailer (2006) apontam que fala e escrita são práticas complementares da linguagem e devem ser ensinadas de forma integrada, considerando suas especificidades, contextos e finalidades comunicativas. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) reforça essa perspectiva ao inserir a oralidade como eixo estruturante das práticas de linguagem, embora sua efetiva aplicação em sala de aula ainda enfrente entraves, como a falta de formação docente, escassez de materiais específicos e ausência de critérios objetivos para avaliação da fala. Por meio de revisão bibliográfica e análise de experiências pedagógicas, o estudo evidencia que práticas como rodas de conversa, podcasts, projetos interdisciplinares e retextualizações orais-escritas contribuem significativamente para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, promovendo maior autoria, escuta ativa e consciência linguística. A fala, quando legitimada e bem mediada, torna-se um ensaio estruturado para a escrita, favorecendo a organização do pensamento e a construção de argumentos. Assim, o trabalho defende que ensinar a Língua Portuguesa não deve se restringir à escrita normativa, mas incluir práticas que valorizem a diversidade linguística, os gêneros orais e a escuta como componente essencial da aprendizagem. Superar o paradigma da fala como prática secundária exige uma mudança de perspectiva pedagógica, em que a linguagem seja compreendida como fenômeno social, histórico e identitário, aproximando o ensino da realidade dos alunos e fortalecendo sua capacidade de participação crítica na sociedade.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Ensino de Língua Portuguesa. BNCC. Escuta ativa.

ABSTRACT

This study discusses the importance of integrating orality and writing in Portuguese language teaching, proposing a pedagogical approach that values both as legitimate forms of expression and knowledge construction. Historically, writing has been privileged in school contexts, often overshadowing the formative role of speech, which is commonly treated as spontaneous and unplanned. However, scholars such as Marcuschi (2001), Bakhtin (1997), and Sailer (2006) argue that speech and writing are complementary language practices and should be taught in an integrated way, considering their distinct features, contexts, and communicative purposes. The Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) (Brasil, 2018) supports this view by including orality as a key element in language teaching practices, although its implementation in schools still faces challenges such as insufficient teacher training, lack of specific materials, and unclear assessment criteria for spoken language. Through literature review and analysis of pedagogical experiences, the study highlights that practices such as conversation circles, podcasts, interdisciplinary projects, and oral-to-written retextualization significantly contribute to the development of students' communicative competence, fostering authorship, active listening, and linguistic awareness. When legitimized and pedagogically mediated, speech functions as a structured rehearsal for writing, helping students organize their thoughts and build arguments. Therefore, the study advocates for a broader approach to language teaching, one that values linguistic diversity, oral genres, and listening as essential components of learning. Overcoming the view of speech as secondary requires a pedagogical shift toward understanding language as a social, historical, and identity-forming phenomenon, thus aligning school practices with students' realities and enhancing their capacity for critical engagement in society.

Keywords: Orality. Writing. Portuguese Language Teaching. BNCC. Active Listening.

LISTA DE ABREVIATURAS

ed. – edição

f. – folha

n. – número

p. – página

v. – volume

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA	17
2.1 Oralidade e escrita: conceitos fundamentais	17
2.2 Fala e escrita na perspectiva da Linguística	20
2.3 A oralidade e a escrita na BNCC e nas práticas escolares.....	23
2.4 Gêneros orais e escritos	26
2.5 A oralidade e a escrita na sala de aula: práticas pedagógicas	29
2.6 Projetos e atividades que integram a fala e a escrita	33
2.7 Dificuldades enfrentadas por alunos e professores	38
2.8 A importância da oralidade no desenvolvimento da escrita	42
3 METODOLOGIA	46
4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS	47
4.1 Proposta de sequência didática	48
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	59

1 INTRODUÇÃO

Dialogar sobre oralidade e escrita nas aulas de Língua Portuguesa vai além de cumprir diretrizes curriculares; é uma necessidade urgente quando se observa como as formas de comunicação têm mudado. Por muito tempo, a escrita ocupou um lugar privilegiado no ensino da Língua Portuguesa quase como se fosse a única forma legítima de demonstrar conhecimento. A oralidade, em contrapartida, acabava aparecendo só de maneira pontual, muitas vezes sem o mesmo cuidado ou reconhecimento, mas isso tem começado a mudar. Ainda devagar, é verdade, mas já se percebe um movimento que busca dar à fala o espaço que ela merece dentro da sala de aula. Essa mudança vem da necessidade de aproximar o ensino da realidade dos alunos, entendendo que saber falar, escutar com atenção e organizar ideias oralmente também são formas de aprender e que tudo isso tem tanto valor quanto escrever bem. Apesar de lenta, essa mudança vem sendo impulsionada por documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), que trazem a oralidade como eixo estruturante das práticas de linguagem.

Partindo dessa lógica, mais do que responder a um imperativo legal, incorporar a fala ao processo de ensino e aprendizagem significa reconhecer que ela ocupa lugar central nas relações sociais e no modo como os sujeitos constroem sentido sobre o mundo. Essa visão encontra respaldo em autores como Marcuschi (2001), que compreende a linguagem como prática situada e, em Bakhtin (1997), cuja concepção de enunciado revela que toda produção verbal está atravessada por contextos e intencionalidades. A fala e a escrita, portanto, não competem entre si; elas se articulam e se completam dentro de um mesmo sistema linguístico.

A escola brasileira, nesse cenário, tem o papel de promover um Letramento que vá além da técnica e que acolha os modos diversos de dizer. Isso exige mais do que inserir atividades de fala pontuais, pois demanda planejamento, mediação e escuta atenta. É justamente nesse cenário que este trabalho ganha sentido. A proposta de trabalho nasce da questão norteadora: Por que há ainda professores de Língua Portuguesa que tratam a fala e a escrita como vieses distantes dentro da escola?, tendo a pesquisa como objetivo geral analisar a relação entre oralidade e escrita de Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem no contexto educacional brasileiro, considerando as concepções de linguagem dos docentes e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, e objetivos específicos: a)

refletir criticamente como a linguagem e a escrita podem ser trabalhadas juntas, como partes vivas de um mesmo processo de ensino e aprendizagem sem descolar da realidade b) Investigar os desafios enfrentados por professores na integração entre oralidade e escrita no cotidiano escolar; c) Identificar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da competência comunicativa de forma articulada entre fala e escrita;

Sendo assim, este trabalho é baseado em uma revisão de literatura, mas também de relatos de sala de aula que mostram como ainda é desafiador e, ao mesmo tempo, necessário, pensar práticas que consigam valorizar a fala e a escrita de forma equilibrada, sem que uma anule ou diminua a importância da outra. A escolha por esse recorte não é aleatória, pois nasce da constatação de que muitos alunos dominam saberes orais ricos, mas não encontram na escola um espaço para exercitá-los com sentido. Por outro lado, também revela que muitos professores se sentem inseguros para conduzir práticas de oralidade com a mesma seriedade que dedicam à produção textual.

Ao longo deste trabalho, busca-se lançar um olhar mais atento e sensível sobre a relação entre fala e escrita, compreendendo-as não como práticas concorrentes, mas como dimensões complementares da linguagem. A proposta, portanto, vai além da reflexão teórica: apresenta uma intervenção pedagógica alinhada às experiências analisadas, com o objetivo de construir alternativas viáveis e eficazes para o cotidiano escolar, respeitando de forma equilibrada, os desafios enfrentados pelos professores e as realidades dos alunos.

A escolha por discutir a oralidade e a escrita no ambiente escolar surgiu de uma necessidade real, a de olhar com mais atenção para o modo como a Língua Portuguesa vem sendo ensinada nas escolas brasileiras. Embora a oralidade esteja prevista nos documentos curriculares, tais como BNCC (Brasil, 2018) como parte essencial do trabalho com linguagem, na prática, ainda é comum vê-la tratada de forma superficial, quando não ignorada. Isso gera um desequilíbrio que afeta diretamente o desenvolvimento comunicativo dos alunos e limita suas possibilidades de expressão.

Mesmo que a discussão comece por aspectos técnicos, ela rapidamente vai além disso. Falar de linguagem, na escola, é também falar quem é o aluno, de onde ele vem e como ele se expressa no mundo. Não se trata só de ensinar regras ou escrever certo, é sobre garantir que cada um tenha espaço para dizer o que pensa,

com confiança, e sentir que sua forma de falar também tem valor. Falar bem, fazer-se ouvir e entender como a comunicação funciona em diferentes contextos é tão importante quanto dominar estruturas gramaticais. Mesmo assim, a fala segue sendo vista, muitas vezes, como algo que “se adquire naturalmente” e não como algo que precisa ser ensinado, praticado e valorizado, como alerta Sailer (2006) em seus estudos.

Contudo, a escolha pelo tema também dialoga com o que muitos professores enfrentam no dia a dia da sala de aula. Em um cenário de pluralidade linguística, inclusão e novas formas de comunicação, repensar a maneira como se trabalha com fala e escrita já não é uma escolha, é uma demanda. O que se pretende com essa investigação não é só apontar o que falta ou o que não funciona, mas abrir espaço para pensar caminhos viáveis, que façam sentido dentro da sala de aula, que considerem as vozes que ali circulam e que contribuam para um ensino de língua mais próximo da vida real, mais justo e mais atento à força que a linguagem tem na formação de cada sujeito.

Para aprofundar a discussão proposta, este trabalho está organizado em quatro partes principais. A primeira parte apresenta os conceitos gerais e a revisão de literatura, trazendo os principais referenciais teóricos sobre oralidade e escrita, com ênfase nas contribuições da linguística contemporânea que compreendem a linguagem como prática social e integrada. Em seguida, a segunda parte descreve a metodologia utilizada na pesquisa, explicando os procedimentos adotados para a elaboração do estudo, os critérios de seleção dos materiais analisados e a abordagem qualitativa que orientou a investigação. A terceira parte trata da apresentação da pesquisa e da análise dos resultados, abordando práticas pedagógicas observadas e relatadas que demonstram diferentes formas de integração entre fala e escrita no contexto escolar, além de destacar os desafios enfrentados por professores e alunos e as estratégias utilizadas para superá-los. Por fim, nas considerações finais, retomam-se as principais reflexões construídas ao longo do trabalho, apontando caminhos possíveis para uma prática pedagógica mais integrada, sensível e crítica, que reconheça o valor tanto da oralidade quanto da escrita no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA

O presente capítulo dedica-se à apresentação dos conceitos fundamentais e à revisão da literatura que embasam a reflexão sobre a integração entre oralidade e escrita no ensino de Língua Portuguesa. A partir de um olhar crítico sobre as práticas escolares tradicionais, discute-se a histórica valorização da escrita em detrimento da fala, muitas vezes tratada como espontânea, improvisada e de menor relevância pedagógica.

2.1 Oralidade e escrita: conceitos fundamentais

Na escola brasileira, ainda é comum a ideia de que escrever é mais importante do que falar. A escrita costuma ser vista como algo mais elaborado, enquanto a oralidade, muitas vezes com significativa simplicidade, quase instintiva, mas essa diferença, embora muito repetida, não se sustenta quando olhamos para as pesquisas atuais sobre linguagem. Segundo o autor Marcuschi (2001, p. 25) tanto a fala quanto a escrita são formas legítimas de uso da língua, cada uma com suas características e funções próprias:

Fala e escrita são atividades de linguagem igualmente importantes e legítimas no processo comunicativo, com especificidades próprias de funcionamento, que devem ser compreendidas em suas relações e diferenças (Marcuschi, 2001, p. 25).

Portanto, a escrita costuma ser mais planejada e registrada, enquanto a fala, por outro lado, acontece momentaneamente, é dependente do lugar e de quem está ouvindo. Mesmo sendo diferentes, não se pode dizer que uma vale mais que a outra, pois cada uma tem seu jeito, seu papel e sua importância.

Por muito tempo, ensinar português ficou voltado ao ensinar a escrever, ficando a fala a margem do processo, como se não fizesse parte. Essa escolha acabou afastando as formas reais de comunicação que os alunos vivenciam no dia a dia. Como evidência, as autoras Magalhães e Lacerda (2018) alertam para isto e mostram que muitos professores ainda têm dificuldade em visualizar a oralidade como parte do conteúdo escolar. Quando a oralidade é evidente, geralmente, é restrita a situações isoladas como apresentações, sem aprofundamento dos diferentes modos de falar ou os gêneros próprios da fala.

Dessa maneira, Sailer (2006) também chama atenção para esse problema, com base em uma pesquisa feita dentro de uma escola pública. A autora acompanhou o cotidiano da sala de aula e mostrou como a oralidade, mesmo presente, acaba sendo tratada como algo menor. Em sua análise, ficou evidente que a oralidade, embora presente nas interações em sala, raramente é trabalhada como objeto de aprendizagem. Para a autora, é urgente que os professores repensem a função da fala na construção do conhecimento, considerando que é por meio dela que o aluno expressa pensamentos, formula hipóteses e negocia sentidos. Esquecer disso é ignorar uma dimensão central do processo de Letramento.

Outra contribuição importante vem do trabalho de Santos, Caetano e Santana (2010), que propõem atividades pedagógicas em que a fala e a escrita aparecem de forma integrada. As autoras relatam experiências com alunos da rede pública em que a oralidade não era tratada como um pré-requisito da escrita, mas como ponto de partida para produções mais complexas, como textos argumentativos. A proposta das autoras Santos, Caetano e Santana (2010) nos traz a possibilidade de criar um ensino de língua mais próximo da realidade dos estudantes, sem abrir mão da reflexão crítica sobre a linguagem. Desta forma, ao abordar a oralidade e a escrita como práticas que se complementam e não que se opõem é fundamental para que a escola cumpra seu papel de formação de sujeitos capazes de se expressar de diferentes formas, com consciência de quando, como e por que falar ou escrever em determinadas situações.

Mesmo com tantas discussões sobre o tema, levar esse entendimento para a prática da sala de aula ainda é difícil. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1997; 1998; 2000) e a BNCC (Brasil, 2018) referem à importância de trabalhar com diferentes formas de linguagem. Mas, no dia a dia da escola a escrita é predominante, sendo a que define a avaliação do aluno. Já a oralidade, quase sempre vem como uma etapa antes da versão final como se fosse só um rascunho falado.

Nesse sentido, Teno, Oliveira e Zeviani (2022) mencionam que a fala também exige habilidades próprias tão complexas quanto as da escrita. Cada uma tem seu jeito de funcionar e precisa ser valorizada como tal. Mesmo assim, muitos professores ainda se sentem inseguros na hora de planejar atividades focadas na linguagem oral. Isso acontece porque, na maioria das vezes, eles não tiveram formação para lidar com esse tipo de conteúdo. Durante a formação docente, quase

não se fala sobre os gêneros orais. E quando isso não é discutido desde cedo, a tendência é que a fala siga sendo vista como algo espontâneo, difícil de ensinar ou de avaliar.

Mesmo quando a oralidade aparece nas aulas, costuma ficar limitada a atividades bem básicas como ler em voz alta ou participar de algum debate improvisado. Raramente os alunos são orientados a organizar o que pensam, a adaptar a fala ao contexto ou a aprender, de fato, como argumentar. Trata-se de um ensino que ainda não reconhece plenamente a oralidade como instrumento de construção de saber, mas apenas como uma habilidade comunicativa básica, útil para exposições escolares, mas sem densidade crítica.

De acordo com Pimentel (2021), chama a atenção para esse esvaziamento pedagógico da fala ao afirmar que a oralidade não pode ser tratada como um talento inato de alguns alunos, mas como uma competência que se desenvolve por meio da escuta ativa, da mediação docente e da oportunidade de ocupar a palavra com intencionalidade. A autora defende que ensinar a falar também significa ensinar a pensar, organizar ideias, respeitar turnos de fala, reconhecer diferentes registros e construir relações éticas com o outro por meio do discurso. Ou seja, trabalhar a oralidade na escola não é só deixar o aluno falar. É preciso abrir espaço real para fala acontecer. Que ela possa ser ouvida com atenção, pensada junto e, se for o caso, melhorada no caminho. Isso só acontece quando ela é planejada como parte central da aula, com propósito claro e com base em situações reais de comunicação.

De acordo com Marcuschi (2001), os gêneros orais precisam ser tratados como conteúdo por si só e não só como uma etapa antes da escrita. Por isso, debates, entrevistas, seminários e outros formatos também precisam ser ensinados com a mesma atenção voltada as produções textuais.

Desta forma, o docente tem um papel relevante nesse processo, ajudar a quebrar essa ideia de que fala e escrita são paralelas, sendo que, uma deve contemplar da outra em todo o processo, sendo a fala abertura do caminho, e a escrita a organização do pensamento. Quando essa relação é vista como complementar, o aluno não visa apenas tirar nota, ele ganha mais clareza no que quer dizer, aprende a escutar e começa a defender o que pensa com mais segurança. Essa mudança de olhar sobre a oralidade não é apenas uma demanda pedagógica, mas também social. Há redes sociais, vídeos, áudios, mensagens o tempo todo, exigindo diferentes formas de se comunicar. O aluno precisa

compreender como utilizar a linguagem em cada situação de interação verbal, seja para falar, escrever ou só ouvir com atenção.

Dessa forma, é nesse cenário que se torna urgente repensar o papel da oralidade como eixo estruturante do ensino da Língua Portuguesa, não como apêndice da escrita, mas como linguagem plena, situada e indispensável à formação crítica e expressiva dos sujeitos. Assim, essa reflexão encaminha à próxima discussão: a relação entre oralidade e Letramento e de que forma a escola pode (ou não) contribuir para que os estudantes se tornem sujeitos de linguagem em sentido amplo - falantes, ouvintes, leitores e escritores competentes nas múltiplas esferas da vida social.

2.2 Fala e escrita na perspectiva da linguística

O processo histórico do contexto da fala e da escrita é marcada por uma realidade de ambiguidade entre elas, não só das práticas em sala de aula, mas como a sociedade vê para essas formas de linguagem. A partir do século XX, os estudos da linguagem começaram a questionar essa divisão, áreas como a Sociolinguística, a Linguística Textual e a Linguística Aplicada mostraram que essas duas formas de se comunicar fazem parte do mesmo sistema. Apresentam suas divergências, sendo cada uma em contextos específicos, com propósitos próprios (Marcuschi, 2001).

Marcuschi (2001) questiona a ideia, ainda do senso comum, de que a escrita é melhor ou mais importante do que a fala. Essas duas formas de linguagem não deveriam ser comparadas como se uma fosse superior à outra, pois não se trata de comparar qual modalidade é mais elaborada, e sim de entender que as exigências comunicativas de cada uma são diferentes. A fala acontece no momento se apoia no tom de voz, nas pausas, nos gestos, tudo que dá sentido ao que está sendo dito. Já a escrita permite um planejamento mais cuidadoso, revisão e distanciamento temporal e espacial. Tanto a fala quanto a escrita pedem mais do que só saber o conteúdo, sendo preciso conhecimento da língua, entendimento de regras e ajuste no que se diz ou escreve de acordo com a situação pede.

A Linguística Textual, ao considerar os gêneros discursivos como formas organizadas de linguagem que circulam socialmente, contribuiu para ampliar esse entendimento. Bakhtin (1997) já defendia que todo enunciado, falado ou escrito, está

atravessado por finalidades e relações sociais. Em sua visão, a linguagem não é um sistema isolado de regras, mas uma forma de interação viva entre sujeitos históricos. Assim, a distinção entre fala e escrita perde centralidade diante da ênfase no uso da linguagem como prática social. Dessa maneira, fala e escrita precisam ser ensinadas levando em conta como acontecem de verdade quem está falando, quem está ouvindo, onde, por quê. Cada situação exige um jeito diferente de se comunicar.

Essa abordagem também é defendida por Rojo e Schneuwly (2006), ao discutirem a heterogeneidade dos usos linguísticos e a falsa neutralidade da escrita, demonstram que a escrita, longe de ser apenas lógica e estável, carrega marcas ideológicas e históricas, sendo também produto de contextos e propósitos. Da mesma forma, a fala não pode ser reduzida à improvisação ou informalidade, pois há gêneros orais que exigem alto grau de elaboração, como as entrevistas jornalísticas, os discursos políticos e os julgamentos orais. A linguística contemporânea, portanto, convida professores e pesquisadores a abandonarem os julgamentos de valor entre modalidades e a focarem nas condições de uso da linguagem.

Teno, Oliveira e Zeviani (2022) contribuem com essa perspectiva ao apresentarem dados de uma pesquisa com professores em formação que lidam cotidianamente com essas questões em sala de aula. Os autores notam que, na maioria dos livros e materiais didáticos, fala e escrita ainda aparecem como se fossem coisas separadas. Entretanto, quando os próprios professores param para pensar sobre isso, muitos reconhecem que os alunos aprendem melhor quando conseguem circular entre uma e outra. Isso mostra que se permite pensar em práticas que ajudem os estudantes a enxergar o que essas duas formas de linguagem têm em comum. Planejar o que vai dizer ou escrever, organizar as ideias, escolher bem as palavras, tudo isso faz parte dos dois processos.

No entanto, para que isso aconteça, é preciso desfazer uma ideia ainda muito presente nas escolas, a de que a fala serve apenas para o dia a dia, enquanto a escrita é a forma legítima da linguagem culta. Sailer (2006), ao relatar sua experiência docente em turmas de ensino fundamental, destaca como esse pensamento reduz o papel da fala a um recurso transitório, quase sempre desvalorizado no processo de ensino e aprendizagem. Em contrapartida, ela defende que a oralidade precisa ser assumida como parte do Letramento dos estudantes. Afinal, aprender a falar com intenção, escutar com atenção e participar

de situações comunicativas formais também é um processo que requer mediação pedagógica e não ocorre de maneira espontânea.

A perspectiva da linguística, especialmente aquela voltada ao uso real da língua, reforça a inter-relação entre fala e escrita de forma consciente. A escola precisa mostrar que existem muitas formas de falar e muitas formas de escrever e que todas podem ter espaço, desde que façam sentido no contexto. Pimentel (2021) lembra que a linguagem oral não deve estar no currículo só como forma de expressão, pelo contrário, ela ajuda o aluno se autoperceber, a acreditar no que tem a dizer e a encontrar o jeito de ocupar os espaços na escola e fora dela.

Esse redirecionamento de olhar exige que a escola se mobilize, migrando do ensino puramente normativo e indo a sentido de valorizar o contexto, a intencionalidade e a diversidade linguística como elementos centrais no trabalho da Língua Portuguesa. Trabalhar com gêneros orais e escritos, portanto, não é apenas uma forma de respeitar a realidade comunicativa dos alunos é uma estratégia potente de formação integral.

Nesse cenário, a atuação docente assume um papel central, pois é o professor quem media o encontro entre os diferentes modos de linguagem que circulam dentro e fora da escola. Quando o educador compreende que fala e escrita não competem entre si, mas se complementam, ele está mais apto a criar situações de aprendizagem que explorem a linguagem em sua totalidade.

Como afirmam Magalhães e Lacerda (2018), não basta reconhecer a importância da oralidade, é preciso intencionalizar o seu ensino, com metodologias de ensino que possibilitem aos alunos vivenciarem práticas discursivas variadas, tanto na forma oral quanto escrita. Isso significa pensar atividades em que o estudante não apenas escreva um texto, mas também o apresente oralmente, reflita sobre sua fala, reestruture argumentos ou adapte a linguagem ao contexto e ao público. Ao transitar entre fala e escrita, o aluno passa a perceber que ambas exigem escolhas linguísticas, planejamento e domínio dos gêneros discursivos. Trabalhar essas competências de forma integrada amplia a autonomia dos sujeitos e favorece uma aprendizagem mais significativa, uma vez que rompe com a fragmentação artificial entre modalidades.

Partindo desse ponto, Santos, Caetano e Santana (2010) o uso da fala como ensaio da escrita permitiu aos estudantes desenvolverem suas ideias com mais liberdade e confiança, sobretudo aqueles que demonstravam insegurança diante da

página em branco. A escuta atenta, o planejamento oral e a transcrição posterior foram etapas fundamentais para construir um processo de escrita mais fluido, consciente e autoral. Essas experiências mostram que é possível transformar a oralidade em uma aliada estratégica no ensino da escrita e não apenas em um recurso periférico.

Outra perspectiva relevante é o papel da escuta nesse processo. Ensinar oralidade não é só ensinar a falar bonito, vai muito além disso. É formar pessoas que sabem escutar de verdade, entender o que o outro está dizendo, pensar sobre diferentes pontos de vista e saber se colocar quando for preciso. A escuta, que quase sempre passa batida na sala de aula, é tão importante quanto falar, sem ela, não tem conversa, não tem troca, e ninguém constrói nada junto. Como lembra Pimentel (2021), ao ignorar a escuta como componente da oralidade, a escola reproduz relações assimétricas em que apenas alguns falam e são ouvidos.

Entender como fala e escrita se relacionam, a partir do que a Linguística tem mostrado nos últimos anos, exige abrir mão de uma visão rígida da língua. É preciso aceitar a variedade de jeitos de falar e escrever, e enxergar a linguagem como algo vivo, que faz parte da vida em sociedade. Tem que fazer sentido para quem está na sala de aula, valorizando a forma como cada aluno se expressa, suas vivências e o jeito como constrói sentido no mundo. Quando isso acontece, a escola transforma-se em um espaço mais justo onde todos os modos de falar e escrever têm lugar e são levados a sério.

2.3 A oralidade e a escrita na BNCC e nas práticas escolares

A BNCC (Brasil, 2018) trouxe avanços importantes ao reconhecer diferentes formas de linguagem como parte do ensino de Língua Portuguesa incluindo, de forma clara, a oralidade. Contudo, mesmo com essa proposta no papel, ainda existe uma distância grande entre o que está escrito na norma e o que realmente acontece nas salas de aula. Isso mostra que não basta olhar só para a proposta da BNCC (Brasil, 2018), é preciso entender também como as escolas e os professores a leem e a colocam em prática, no dia a dia.

Na área de Língua Portuguesa, a BNCC (Brasil, 2018) divide as práticas de linguagem em cinco grandes campos: o do dia a dia, o literário, o da vida pública, o da pesquisa e o do trabalho. Em todos, tanto a fala quanto a escrita aparecem como

formas válidas de se comunicar e construir sentido. O documento reforça que é papel da escola ajudar os estudantes a desenvolverem sua capacidade de se expressar, argumentar, ouvir e compreender em diferentes contextos, jeitos e meios. Essa proposta se conecta com o que autores como Marcuschi (2001) e Bakhtin (1997) já defendiam: a linguagem é viva, acontece em situações reais e sempre em relação com o outro.

Entretanto, como lembram Magalhães e Lacerda (2018), colocar tudo isso em prática ainda não é simples. Dentre os desafios, a principal é o despreparo da grande maioria dos professores para trabalhar a oralidade de forma sistemática, como conteúdo didático e objeto de avaliação. Muitos ainda se sentem mais seguros ao ensinar a escrita, já que há materiais de apoio e critérios de correção mais consolidados. A fala, por sua vez, permanece associada à espontaneidade, dificultando sua inserção em sequências didáticas planejadas e coerentes com os objetivos formativos propostos pela BNCC (Brasil, 2018).

A priori, essa dificuldade também aparece na falta de propostas didáticas que tornem por relevante os gêneros orais. Mesmo com os documentos sugerindo o uso de debates, entrevistas, seminários e outros formatos de fala, o que se vê, na prática, ainda são atividades mais tradicionais em que a fala acontece fora de contexto, sem ligação com situações reais. Conforme Sailer (2006), em sua pesquisa, aponta que, muitas vezes, mesmo quando os professores propõem momentos de oralidade, eles acabam sendo só formas de exposição ou apresentação, pois falta intenção pedagógica mais clara, espaço para a reflexão sobre o que se está dizendo e por quê.

Nesse viés, tem também a questão da avaliação. A BNCC (Brasil, 2018) até reconhece que tanto falar quanto escutar com atenção devem ser ensinados e avaliados, mas, no dia a dia da escola, quase nunca dá para saber ao certo como avaliá-los. Faltam critérios para dizer se o aluno se comunicou bem em uma apresentação, se conseguiu sustentar uma ideia com clareza ou até se soube responder de forma adequada em uma troca em sala. Essas habilidades acabam de lado, porque nem sempre se volta o olhar para elas.

Como afirmam Teno, Oliveira e Zeviani (2022), a ausência de parâmetros objetivos para avaliar a oralidade contribui para sua desvalorização. Nesse contexto, a fala é vista como uma habilidade subjetiva, difícil de mensurar, o que desestimula seu tratamento didático sistemático e enfraquece sua presença no currículo real.

A despeito dessas fragilidades, experiências como as relatadas por Santos, Caetano e Santana (2010) mostram que é possível alinhar as práticas escolares às orientações da BNCC (Brasil, 2018) com criatividade, planejamento e sensibilidade. As autoras demonstram que, mesmo em contextos desafiadores, o trabalho com oralidade pode ser incorporado ao cotidiano escolar de forma intencional e eficaz, desde que o professor reconheça seu valor e disponha de estratégias adequadas para sua abordagem. Por isso, o que está na BNCC (Brasil, 2018) pode e precisa ser usado como apoio. Ela pode ajudar os professores a construir uma prática mais justa, que reconheça o valor da linguagem em todos os jeitos de usar e se expressar.

Apesar das diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) serem claras, ao incluir a oralidade como objeto de ensino, colocá-las em prática ainda exige mais do que boa vontade docente. A maioria dos professores, especialmente na educação básica, não foi formada para trabalhar com gêneros orais como parte estruturada do currículo. A fala, quando surge, costuma ser vista como etapa introdutória algo que prepara para a escrita e não como produção legítima por si só. Esse entendimento limitado empobrece a experiência dos alunos e contribui para reforçar a visão de que saber se expressar oralmente não exige aprendizagem.

Todavia, quando olhamos para o que acontece na sala de aula, a história é bem diferente. Alunos que têm domínio da fala argumentativa, por exemplo, nem sempre conseguem converter essa habilidade para o papel. E, por outro lado, estudantes com dificuldades de leitura e escrita muitas vezes revelam ideias ricas quando convidados a se expressar oralmente. Se a escola valorizasse mais essas produções, com atividades planejadas, rubricas de avaliação claras e espaços regulares para escuta, certamente o ensino de Língua Portuguesa seria mais coerente com a vida fora dos muros escolares.

Há caminhos possíveis. Projetos interdisciplinares como montar uma rádio na escola ou gravar podcasts podem abrir espaço para que os alunos pesquisem, escrevam juntos, organizem-se e falem com intenção. Contudo, não adianta só fazer por fazer. É preciso pensar no que está sendo dito, como a fala está estruturada e de que jeito ela pode tocar, convencer ou envolver quem escuta. Sem esse tipo de cuidado, a oralidade continua sendo vista como improvisado quando, na verdade, pode (e deve) ser ensinada com o mesmo cuidado que se dá à escrita.

Outro ponto sensível é a escuta. A BNCC (Brasil, 2018) traz a escuta atenta, mas quantas vezes ela realmente é desenvolvida na prática? Ensinar a ouvir exige tempo, paciência e uma mudança de postura. Pressionados por conteúdos e avaliações, muitos professores não conseguem, ou não são incentivados, a trabalhar a escuta como parte da aula de língua. E isso é grave, porque escutar também é linguagem. Talvez a mais difícil de ensinar, justamente por sua dimensão ética.

Por tudo isso, não basta repetir que oralidade e escrita são igualmente importantes. É preciso que esse discurso se traduza em escolhas pedagógicas concretas, nas propostas de aula e no olhar lançado ao aluno. Como afirmam Sailer (2006) e Pimentel (2021), a linguagem oral não é apenas um meio de expressão, ela é constitutiva do sujeito. E, quando a escola reconhece isso, ela não só ensina a língua, mas reconhece o outro.

2.4 Gêneros orais e escritos

Falar sobre a relação entre oralidade e escrita na escola é também pensar nos gêneros que circulam por esse espaço. A partir de Bakhtin (1997), entende-se que os gêneros são formas de organizar o que se diz/escreve, levando em conta quem está falando, com que objetivo e em que contexto. Eles não pertencem só à escrita. A fala também tem sua estrutura, seu jeito de funcionar, suas intenções e precisa entrar, de verdade, no trabalho da escola.

Mesmo com todos os avanços, ainda é muito comum ver a escrita recebendo mais atenção nas aulas de Língua Portuguesa. Gêneros como resumos, artigos, narrativas ou dissertações são ensinados com mais organização e espaço. Já os gêneros orais como debates, entrevistas, relatos ou seminários acabam ficando de lado, muitas vezes tratados de forma improvisada. Isso mostra como a escola ainda carrega a ideia de que escrever é mais importante do que falar. Como apontam Magalhães e Lacerda (2018), essa preferência pela escrita vem de uma tradição antiga, que dá mais prestígio ao texto escrito e empurra a fala para um segundo plano.

Marcuschi (2001) é categórico ao afirmar que a oralidade possui seus próprios gêneros, que exigem habilidades linguísticas específicas e podem ser ensinados com a mesma profundidade que os gêneros escritos. Um debate bem

conduzido, por exemplo, envolve construção de argumentos, escuta atenta, respeito aos turnos de fala, adaptação ao interlocutor e uso estratégico de recursos linguísticos. Essas competências não nascem prontas elas precisam ser desenvolvidas com mediação docente. Ignorar esse processo é ignorar o potencial formativo da fala.

A experiência relatada por Santos, Caetano e Santana (2010) reforça esse ponto ao mostrar como os gêneros orais podem ser ponto de partida para a construção da escrita. Em projetos realizados com alunos da educação básica, as autoras propuseram entrevistas e rodas de conversa como etapas preparatórias para a produção escrita. Os estudantes participaram de atividades orais como rodas de conversa e debates, nas quais puderam expressar suas opiniões e compartilhar experiências antes de realizar a produção escrita. A valorização dessas falas espontâneas e contextualizadas favoreceu a construção de textos mais significativos, com base nas vivências e na linguagem dos próprios alunos. Esse processo demonstrou como a oralidade pode servir como ponto de partida para a escrita, contribuindo para a organização do pensamento, ampliação do vocabulário e fortalecimento da autoria.

Escolher quais gêneros trabalhar na escola e como fazer isso não pode ser algo feito no automático. Essa escolha precisa levar em conta o papel da linguagem no mundo e o que a escola quer, de fato, desenvolver nos alunos. Sailer (2006) chama atenção para isso, quando o ensino se prende só aos gêneros escritos mais tradicionais, como resumos ou dissertações, pois acaba deixando de lado formas de expressão que fazem parte do dia a dia dos estudantes. Trazer os gêneros orais para o currículo é uma forma de deixar o ensino da linguagem mais próximo da realidade de quem está aprendendo.

O papel do professor, nesse processo, é pensar atividades que incluam diferentes gêneros, levando em conta como cada um funciona. Isso quer dizer ensinar, por exemplo, como organizar uma fala para um seminário, como fazer boas perguntas em uma entrevista, ou como usar o tom de voz certo em uma leitura em voz alta. Também vale mostrar como iniciar uma conversa em que se defendem ideias e como manter esse diálogo aberto, com escuta e posicionamento bem construído. Quando esse tipo de prática entra no dia a dia das aulas, o ensino da língua vai além das regras e passa a formar estudantes mais preparados para se comunicar no mundo com autonomia e consciência.

Ao considerar os gêneros orais como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem da linguagem, é necessário também romper com a visão de que a fala se restringe ao improvisado ou à informalidade. Gêneros como o discurso solene, a sustentação oral em júri simulado, a mediação de uma roda de conversa ou mesmo o relato de experiência exigem planejamento, domínio do conteúdo, escolha vocabular adequada e atenção às marcas de coesão. Esses elementos, que muitas vezes se percebe com mais facilidade na escrita, também aparecem na fala só que de outro jeito. Assim, o ensino dos gêneros orais requer a mesma seriedade e sistematização atribuída aos escritos.

O problema é que ainda faltam materiais que tratem os gêneros orais com a atenção que merecem. Em muitos livros didáticos, os textos falados aparecem só como uma introdução ao conteúdo escrito, quase como um aquecimento antes da aula “de verdade”. Isso passa a ideia de que falar é menos importante ou menos exigente do que escrever. Essa percepção é confirmada por Magalhães e Lacerda (2018), que observaram que os gêneros orais, quando presentes nos materiais didáticos, geralmente não são desenvolvidos de forma aprofundada, sendo tratados como etapas auxiliares da produção escrita, sem propostas que estimulem a escuta ativa, a argumentação oral ou a reflexão sobre os usos sociais da fala. E vai na contramão do que propõe a BNCC (Brasil, 2018), que defende o ensino da linguagem em diferentes contextos, formas e usos. Como destacam Teno, Oliveira e Zeviani (2022), é preciso que o professor atue como mediador consciente dessas práticas, indo além dos recursos prontos e construindo, junto aos alunos, situações autênticas de uso da linguagem oral.

Um ponto que às vezes passa despercebido é como os gêneros orais ajudam na aprendizagem em grupo. Diferente das práticas com gêneros escritos, que quase sempre são mais solitárias e silenciosas, a fala convida à troca. Estimula o diálogo, o confronto de ideias, o pensar junto. Trabalhar com debates, rodas de conversa ou até um podcast feito na escola pode ser uma boa forma de ensinar os alunos a ouvir mais, a considerar outros pontos de vista e a argumentar com mais clareza. Além de tudo, esse tipo de vivência ensina o aluno a prestar mais atenção no que diz e a escutar o outro com mais cuidado também.

Vale também pensar em como a cultura digital tem mexido com a forma como a sociedade vem se comunicando e escrevendo. Hoje, os discentes estão o tempo todo lidando com linguagem em diferentes formatos, tais como vídeos curtos,

stories, áudios, transmissões ao vivo. Mesmo assim, a escola quase sempre ignora esses gêneros como se não fossem importantes ou não servissem para aprender. Entretanto, eles fazem parte do dia a dia dos estudantes e misturam recursos da fala e da escrita o tempo inteiro. Trazer esses formatos para a sala pode ser uma boa chance de conversar sobre as semelhanças e diferenças entre falar e escrever e também de ampliar o que os alunos já sabem, partindo do que vivem fora da escola.

Quando o professor trabalha com diferentes gêneros orais e escritos, não está só ensinando regras ou usos da língua. Está dando ao aluno a chance de se perceber como alguém que tem o que dizer, que sabe circular por diferentes espaços com confiança. Isso vai além da sala de aula. Ajuda o estudante a se colocar no mundo com mais atenção ao outro, mais segurança no que diz e mais consciência do que representa quando fala. Quando a escola valoriza tanto a fala quanto a escrita, ela contribui para formar pessoas que sabem se expressar e entendem a força do que dizem, em qualquer lugar.

2.5 A oralidade e a escrita na sala de aula: práticas pedagógicas

A fala e a escrita fazem parte do dia a dia da escola, mas nem sempre são trabalhados juntos, ou com o cuidado que cada um exige. Em muitas situações, a fala entra só como introdução, ou como uma atividade para socializar, enquanto a escrita torna-se o foco principal. É ela que ganha mais espaço nas avaliações, no planejamento e nas cobranças. Esse desequilíbrio vem de uma ideia antiga, que trata a fala como algo improvisado e informal, e a escrita como a forma mais correta e valorizada de se comunicar.

Mesmo assim, há cada vez mais experiências mostrando que dá para trabalhar fala e escrita de forma conectada. Quando as duas são tratadas como formas legítimas de linguagem, o aprendizado ganha mais sentido. De acordo com Sailer (2006), por exemplo, analisando uma escola pública de Salvador, viu que nos momentos em que os alunos eram convidados a contar vivências, apresentar ideias ou discutir algum tema oralmente e tudo isso com mediação bem pensada, as produções escritas vinham mais coesas, mais autorais e com mais presença dos alunos. A autora destaca que a fala, nesse contexto, funciona como espaço de ensaio, de formulação do pensamento e de construção prévia do texto.

Já nas práticas relatadas por Santos, Caetano e Santana (2010), o uso da oralidade como etapa inicial do processo de escrita revelou-se eficaz para despertar o interesse e a participação dos alunos. Os projetos desenvolvidos por essas autoras incluíram atividades como rodas de conversa, produção coletiva de roteiros orais e apresentação de ideias antes da transposição para a escrita. Os estudantes puderam organizar suas falas, escutar uns aos outros e, a partir dessas interações, transformar o conteúdo oral em texto escrito, com maior clareza e consciência discursiva. Nesse percurso, a escrita deixou de ser um ato isolado e passou a ser compreendida como desdobramento de um processo comunicativo iniciado pela fala.

Essa integração entre fala e escrita é especialmente produtiva quando se trabalha com gêneros discursivos reais e próximos da vivência dos estudantes. Gêneros como entrevistas, cartas abertas, relatos, *podcasts*, seminários e debates são boas formas de fazer os alunos transitarem entre fala e escrita. Assim, Teno, Oliveira e Zeviani (2022) destacam que trabalhar com esse tipo de prática ajuda a ampliar o repertório dos estudantes e faz com que eles entendam melhor como a linguagem funciona para construir sentido, para interagir com os outros e para se posicionar no mundo.

Além disso, trabalhar oralidade e escrita não pode ser só uma forma de melhorar a produção de textos. Essas práticas precisam fazer parte de um projeto maior, que entenda a linguagem como jeito de se expressar, de escutar o outro e de construir saberes juntos. Para isso, o professor precisa planejar com clareza, propor situações reais de uso da língua e ficar atento às formas de participação dos alunos. Isso quer dizer olhar com cuidado para os diferentes níveis de domínio que cada um tem e valorizar os avanços, criando espaços seguros para que todos possam crescer na forma de se comunicar.

Ao pensar em práticas pedagógicas que articulem fala e escrita, é fundamental considerar a intencionalidade de cada etapa. A fala não deve ser vista como apenas um momento introdutório e a escrita como um produto final. Pelo contrário, a oralidade pode ter função central na aprendizagem, seja como meio de organização do pensamento, seja como espaço de formulação de hipóteses ou de experimentação discursiva. Quando o aluno tem a chance de falar o que pensa antes de colocar no papel, ele vai ganhando mais clareza sobre o que quer dizer e mais confiança para escrever com a própria voz.

Por isso, a escuta também precisa ser tratada como parte central do trabalho em sala. Trabalhar oralidade não é só abrir espaço para que os alunos falem, mas ensinar a ouvir de verdade, escutar com atenção, considerar o que o outro diz, saber esperar a sua vez e construir sentido juntos, a partir do diálogo. A escuta, que muitas vezes passa despercebida nas aulas, precisa ser ensinada com o mesmo cuidado que a escrita. A mediação do professor nesse processo é determinante; precisa modelar, orientar e valorizar os momentos de escuta com a mesma seriedade dedicada à leitura e à correção textual.

Projetos que partem de situações reais de comunicação são um bom caminho para juntar fala e escrita de forma mais orgânica. Simulações de entrevistas com pessoas da escola, rodas de conversa sobre temas atuais, gravação de vídeos, podcasts ou debates são exemplos de práticas que ativam as duas coisas ao mesmo tempo. Quando planeja esse tipo de atividade, o professor pode ajudar os alunos a pensar boas perguntas, organizar o que vão dizer, estruturar as ideias e depois transformar tudo isso em texto seja um relato, uma explicação ou uma opinião bem construída.

Essas propostas também ajudam o aluno a se colocar como alguém que tem o que dizer alguém que pode informar, emocionar, argumentar e ser escutado. Quando ele entende que sua fala tem valor e que sua vivência pode virar texto, o envolvimento com a aprendizagem cresce. Já Sailer (2006) aponta que dar espaço para a voz do estudante é um dos caminhos mais potentes para aproximá-lo da escrita ainda mais em realidades onde há insegurança com a própria forma de falar e escrever.

Outro ponto importante é pensar no uso de diferentes formas de linguagem. Com o celular na mão o tempo todo, muitos alunos já criam conteúdo fora da escola, fazem vídeos, gravam áudios, criam memes, escrevem legendas, misturam imagem com texto. Tudo isso faz parte do jeito como eles se comunicam hoje. Esses gêneros que circulam nas plataformas digitais exigem tanto a fala quanto a escrita, e podem virar ponto de partida para discussões críticas, reescritas e reflexões sobre como a linguagem funciona. Ignorar tudo isso é fechar os olhos para um repertório rico, que poderia aproximar ainda mais a escola do que os alunos já vivem e dominam.

Mas, para tudo isso fazer sentido, é preciso que essas práticas estejam ligadas a um propósito claro. Trabalhar com vídeo, por exemplo, não é só dar play em um conteúdo pronto ou sair gravando qualquer fala. Tem que ter intenção,

cuidado, e um porquê por trás. Envolve planejar o discurso, pensar na audiência, adequar o vocabulário, revisar a fala, fazer cortes, ensaiar trechos, e até escrever roteiros processos que exigem domínio tanto da fala quanto da escrita. Ao conduzir essas experiências, o professor atua como mediador de práticas discursivas complexas, dando aos alunos ferramentas para que compreendam e controlem os próprios processos de produção.

E mais, quando fala e escrita andam juntas nas atividades, a forma de avaliar também pode mudar fica mais completa, mais próxima do que o aluno realmente aprendeu. Em vez de se limitar à correção de textos escritos, o professor pode observar o desenvolvimento do aluno em sua capacidade de organizar uma fala, de escutar e reagir ao outro, de reformular ideias a partir de uma troca oral. A avaliação, nesse sentido, torna-se mais justa e mais próxima da realidade comunicativa dos estudantes. Como defendem Teno, Oliveira e Zeviani (2022), é preciso romper com a lógica de que só se avalia o que se escreve, falar, escutar e participar também devem ser reconhecidos como indicadores de aprendizagem.

A articulação entre gêneros orais e escritos também permite trabalhar aspectos linguísticos de maneira contextualizada. Ao comparar as estruturas de uma entrevista oral e de uma reportagem escrita, por exemplo, os alunos podem perceber como se dá a adaptação do discurso, como se alteram as marcas de personalidade, o uso de conectores, a pontuação, entre outros elementos. Essa análise comparativa, quando feita de forma reflexiva, contribui para o desenvolvimento de uma consciência linguística mais apurada e crítica, sem cair no tecnicismo gramatical descontextualizado.

Para fechar, é bom lembrar que nada disso acontece sem obstáculos. Muitos professores lidam com pouco tempo, pouca formação e quase nenhum apoio para mudar o jeito de ensinar. Mesmo assim, pequenas iniciativas já fazem diferença como reservar momentos fixos para a fala planejada, propor debates em grupo ou construir textos a partir do que foi falado. São passos simples, mas que já começam a quebrar o modelo engessado de antes. O mais importante é que essas ações sejam construídas com sentido, respeitando o ritmo da turma e partindo da realidade dos estudantes.

No fim das contas, unir fala e escrita na escola não é só uma escolha de método é uma forma de dizer que todo mundo tem o direito de se expressar. Ensinar a falar e a escrever é, na prática, ensinar a ocupar lugar, a se fazer ouvir e a

participar da vida com mais presença e sentido. É por aí que a prática pedagógica faz sentido de verdade, quando mostra para o aluno que o que ele fala e o que ele escreve têm valor e que os dois jeitos merecem ser cuidados com atenção, coragem e propósito.

2.6 Projetos e atividades que integram a fala e a escrita

A união entre fala e escrita ganha mais força quando é trabalhada dentro de projetos. Em vez de aulas soltas, os projetos permitem pensar caminhos mais contínuos, onde as atividades se conectam, as habilidades se cruzam e o aprendizado vai fazendo mais sentido com o tempo. Quando bem orientados, esses projetos não apenas aproximam os estudantes das práticas sociais de linguagem, como também contribuem para a ressignificação da fala como conteúdo legítimo dentro da escola.

Um exemplo bastante eficaz é o desenvolvimento de projetos baseados em gêneros jornalísticos. Trabalhar com a produção de reportagens, entrevistas, podcasts ou programas de rádio escolares, por exemplo, permite que os alunos pesquisem, escrevam roteiros, realizem leituras orais, gravem áudios e apresentem conteúdos a colegas e à comunidade. Ao transitar entre escuta, fala e escrita, o estudante vivencia a linguagem como prática viva, compreendendo que comunicar exige escolhas, planejamento e revisão. Essas atividades também ajudam os alunos a criar com mais liberdade e a aprender com os colegas, já que muitos projetos são feitos em grupo e exigem escuta, troca e decisões conjuntas.

No estudo desenvolvido por Santos, Caetano e Santana (2010), observa-se uma proposta pedagógica que valoriza a oralidade como etapa preparatória para a escrita. As autoras relatam experiências em que alunos da rede pública participaram de discussões temáticas e atividades orais coletivas, nas quais puderam construir significados de forma colaborativa. Esses momentos de escuta, fala e troca verbal serviram como base para a produção de textos escritos, permitindo aos estudantes apropriarem-se de seus repertórios linguísticos de forma mais consciente. A prática mostrou que a fala, quando legitimada no espaço escolar, pode impulsionar a produção escrita ao favorecer o encadeamento de ideias e o exercício da autoria.

Outra possibilidade recorrente é a criação de *portfólios integrados*, que reúnem produções orais e escritas dos alunos ao longo de um bimestre ou semestre.

Esse tipo de prática permite acompanhar a progressão das aprendizagens, valorizar os diferentes modos de expressão e dar visibilidade ao desenvolvimento linguístico do estudante como um todo. O portfólio pode incluir roteiros de falas, transcrições comentadas, versões reescritas de discursos orais e reflexões sobre o processo comunicativo. Com isso, a avaliação também se torna mais dialógica e menos centrada em produtos isolados.

Atividades como debates organizados, júris simulados e seminários também constituem formas relevantes de integrar fala e escrita. Nesses casos, os alunos são convidados a estudar um tema, preparar argumentos por escrito, definir uma estratégia discursiva e apresentar oralmente diante da turma. O professor pode orientar a preparação por meio de perguntas norteadoras, fichas de apoio e momentos prévios de treino oral. Além de desenvolver a competência linguística, esse tipo de proposta favorece o pensamento crítico, a escuta ativa e a capacidade de posicionamento ético diante de temas complexos.

No campo da literatura, a articulação entre fala e escrita pode ocorrer em atividades como clubes de leitura, rodas literárias e dramatizações. Ler em voz alta um trecho marcante, conversar sobre ele e depois transformar essa troca em texto ajuda o aluno a enriquecer o vocabulário, entender melhor o que leu e construir sentido junto com os outros. Quando os alunos são convidados a adaptar narrativas para o formato teatral, por exemplo, exercitam retextualização, oralidade expressiva e cooperação. Essas propostas ampliam as possibilidades de interpretação textual e ajudam a romper com o ensino excessivamente centrado na interpretação escrita e solitária.

A tecnologia também pode ser uma aliada nesse processo. A criação de *blogs*, vídeos autorais, séries de stories narrativos, canais escolares de *YouTube* ou *podcasts* literários são estratégias possíveis mesmo em escolas com recursos limitados, desde que bem mediadas. A gravação de falas exige ensaio, controle da linguagem, clareza na transmissão da mensagem e posterior escuta crítica, etapas que envolvem diferentes dimensões da competência comunicativa. Mais do que usar a tecnologia por usar, a ideia é fazer com que ela ajude os alunos a se comunicar de verdade em contextos que tenham a ver com a vida deles. Vale lembrar que essas atividades só fazem sentido se tiverem um objetivo claro e uma forma de avaliação que acompanhe tudo o que foi feito. Avaliar só o texto final, sem olhar para o processo de fala que veio antes, é deixar de lado justamente a parte mais rica da

experiência. Isso vale para apresentações orais, sem orientação prévia, sem critérios definidos e sem devolutiva, a fala perde sua força formativa. O papel do professor, aqui, é o de mediador atento, que orienta, escuta, avalia e devolve sentidos aos alunos durante todo o processo.

Projetos que integram fala e escrita também favorecem uma visão menos fragmentada da Língua Portuguesa. Em vez de trabalhar a leitura, a produção textual, a gramática e a oralidade de forma separada, esses projetos possibilitam a articulação dos eixos em torno de práticas de linguagem reais. Isso torna a aprendizagem mais contextualizada, mais próxima da vida dos alunos e mais coerente com as exigências de formação integral propostas pela BNCC (Brasil, 2018). Como defendem Magalhães e Lacerda (2018), é por meio da articulação entre teoria e prática que se rompe com a visão reducionista da linguagem como mera regra ou técnica.

A partir do Gráfico 1, a seguir, que sintetiza quatro experiências concretas extraídas dos textos-base do presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), é possível observar as diferentes formas como a integração entre fala e escrita se materializa na prática docente. Analisaram-se quatro critérios: Integração entre fala e escrita, Protagonismo estudantil, Mediação docente e Resultado linguístico final. Os valores atribuídos variam de 1 a 5, com base na ênfase dada a esses elementos nos relatos apresentados pelos autores Santos, Caetano e Santana (2010), Sailer (2006), Magalhães e Lacerda (2018) e Teno, Oliveira e Zeviani (2022).

Gráfico 1 – Comparativo de experiências oralidade / escrita



Fonte: Adaptado de Santos, Caetano e Santana (2010), Sailer (2006), Magalhães e Lacerda (2018) e Teno, Oliveira e Zeviani (2022)

No projeto desenvolvido por Santos, Caetano e Santana (2010), a experiência do PIBID-UFS com alunos de escolas públicas de Aracaju se destaca por apresentar a mais alta pontuação em todos os critérios. A proposta partiu da oralidade com textos da cultura popular como fábulas e cordéis e avançou para a produção escrita, de forma planejada e com protagonismo dos alunos. Como destacam as autoras, “a fala do aluno, que durante muito tempo foi ‘rejeitada’ pela escola, é hoje ponto de partida para ajudá-los a desenvolver suas competências linguísticas” (Santos; Caetano; Santana, 2010, p. 8). Além de dar valor à fala como parte real do processo, o projeto também ajudou os alunos a escreverem com mais autoria, clareza e intenção no que queriam dizer.

A forte presença do protagonismo estudantil nessa experiência se justifica, pois os alunos participaram ativamente de todas as etapas do processo: escolha dos temas, narração das histórias, transcrição e reescrita. Isso lhes permitiu experimentar diferentes papéis discursivos e desenvolver consciência sobre a própria linguagem. Segundo as autoras, “os alunos se envolveram e mostraram-se confiantes ao perceberem que podiam transformar suas ideias orais em textos organizados e significativos” (Santos; Caetano; Santana, 2010, p. 6). A mediação docente foi essencial para isso, promovendo um ambiente de escuta e validação das vozes estudantis.

Por outro lado, a observação de Sailer (2006) em uma escola pública de Salvador evidenciou que, apesar da oralidade estar presente nos diálogos cotidianos, ela raramente era sistematizada como objeto de ensino. A autora aponta que “a oralidade aparece como algo que se faz, mas não se ensina” (Sailer, 2006, p. 39), revelando uma prática ainda marcada por improviso e pela ausência de objetivos pedagógicos claros. Embora a interação oral tenha contribuído em alguns casos para o planejamento de produções escritas, essa relação ocorreu de maneira espontânea, sem intervenção didática estruturada.

Mesmo assim, Sailer (2006) relata momentos interessantes, como quando alunos participaram de discussões orais antes de escreverem relatos pessoais. Nessas situações, falar antes ajudou os alunos a organizar o que pensavam e a lembrar com mais facilidade do que já sabiam. No entanto, como a prática não foi mediada com intencionalidade, o resultado linguístico final foi limitado, “O que se nota é uma ausência de exploração pedagógica dos momentos de fala dos alunos”

(Sailer, 2006, p. 40), ou seja, compromete o aproveitamento desse recurso no processo de Letramento.

Na formação docente descrita por Magalhães e Lacerda (2018), o foco esteve mais na reflexão dos professores do que na implementação de atividades com os alunos. O trabalho revelou a insegurança dos docentes diante da oralidade como conteúdo. “Houve relatos sobre a falta de exemplares de gêneros orais e sobre como isso gerava dúvidas na hora de planejar” (Magalhães; Lacerda, 2018, p. 102). A baixa pontuação nos critérios de integração e protagonismo se justifica, portanto, pela ausência de aplicação direta em sala de aula. Mesmo com os desafios, o estudo teve um papel importante, pois revelou as dificuldades que os professores vivem no dia a dia e reforçou o quanto há necessidade de formações mais práticas, mais humanas e mais conectadas com a realidade da sala.

Entre os avanços identificados nesse grupo de formação estava a valorização da escuta como estratégia didática. Alguns professores relataram a intenção de criar espaços de fala mais qualificados com os alunos, embora não tivessem clareza sobre como avaliar essas práticas. “Como avaliar uma apresentação oral? Essa é uma pergunta que ficou sem resposta”, admite uma docente entrevistada (Magalhães; Lacerda, 2018, p. 105). Isso reforça a urgência de formação continuada específica sobre gêneros orais e práticas de linguagem integradas.

Já o trabalho de Teno, Oliveira e Zeviani (2022) apresentou um cenário mais equilibrado, com forte presença de práticas que conciliam fala e escrita. Os professores relatam atividades como leitura jogral, entrevistas orais, relatos gravados e retextualização coletiva. Uma das entrevistadas afirma, “Eu sempre peço que eles contêm algo e depois passem para o papel, mesmo que mude um pouco - essa mudança é parte do processo” (Teno; Oliveira; Zeviani, 2022, p. 15). Essa visão dialoga diretamente com o conceito de retextualização defendido por Marcuschi (2001), ao tratar da transição entre modalidades como operação linguística e cognitiva.

A alta pontuação atribuída à mediação docente e ao protagonismo estudantil nesse caso reflete justamente a escuta ativa, a intencionalidade pedagógica e o respeito à linguagem dos alunos. As atividades relatadas não apenas exploram a oralidade como forma de expressão, mas também como ferramenta de aprendizagem, planejamento e construção textual. Como apontam as autoras, “os alunos desenvolvem senso de autoria quando sentem que sua fala é levada a sério”

(Teno; Oliveira; Zeviani, 2022, p. 18). Isso mostra que o sucesso da integração entre fala e escrita está, em grande parte, na escuta qualificada do professor e na valorização da linguagem do estudante como ponto de partida para novos saberes.

2.7 Dificuldades enfrentadas por alunos e professores

Integrar fala e escrita no ensino de Língua Portuguesa é algo muito defendido nos documentos oficiais e faz todo sentido. Mas, na prática, não é tão simples assim. Professores e alunos ainda esbarram em vários desafios. E não se trata só da falta de tempo ou de recursos, o problema está também nas ideias antigas sobre o que é linguagem, nas falhas da formação docente e na distância que ainda existe entre o que se ensina na teoria e o que realmente acontece na sala.

Quando se trata do professor, uma das maiores dificuldades ainda é a insegurança para trabalhar com os gêneros orais. Muitos não se sentem preparados para planejar, conduzir ou avaliar atividades que envolvam fala e escuta de forma organizada. Magalhães e Lacerda (2018, p. 102), ao analisarem um grupo de formação no Paraná, mostraram que essa sensação é comum, “Docentes relataram [...] inseguranças relacionadas à seleção e ao uso dos gêneros orais, bem como à escassez de textos-modelo e critérios de avaliação.”

Esse cenário se agrava ao considerarmos que muitos ainda atribuem à linguagem escrita um status mais "nobre", relegando a linguagem oral a uma condição de improviso, subjetividade e menor relevância. Sailer (2006) mostra bem isso ao analisar escolas públicas de Salvador, mesmo onde a oralidade está presente o tempo todo, ela quase nunca vira conteúdo de fato. Como Sailer (2006, p. 39) aponta, “[...] a oralidade acontece, mas não se ensina.” E enquanto essa visão continuar, fica difícil para o professor criar propostas que realmente desenvolvam as habilidades orais dos alunos.

Para muitos alunos, o maior desafio é falar em público na escola. Eles travam, acham que vão errar, que vão ser julgados. Isso acontece principalmente com estudantes de comunidades populares, que sentem que o jeito deles de falar não é bem-visto como se não combinasse com a linguagem esperada pela escola. A ausência de um espaço de escuta legítima faz com que esses alunos evitem participar de debates, leituras em voz alta ou apresentações, por medo de errar ou de serem julgados. Essa experiência é descrita por Santos, Caetano e Santana

(2010, p. 5), ao relatarem que, no início de um projeto com gêneros orais, “os alunos demonstravam resistência em participar oralmente, pois não se viam como ‘bons falantes’.”

Além disso, a avaliação da oralidade é um ponto crítico tanto para professores quanto para estudantes. Como medir a qualidade de uma fala? Quais critérios considerar? A ausência de parâmetros objetivos muitas vezes leva os professores a evitar esse tipo de atividade ou a avaliá-la de maneira subjetiva e imprecisa. Magalhães e Lacerda (2018, p. 103) apontam que muitos docentes “preferem atividades escritas, pois sentem maior controle sobre os critérios de correção.” Na verdade, essa preferência não é só uma questão de método, ela também reflete o medo e a falta de preparo para trabalhar com a fala de forma mais profunda, ainda mais sem o apoio que a escola muitas vezes não oferece.

As dificuldades estruturais da escola pública também contribuem para o esvaziamento das práticas de oralidade. Salas lotadas, tempo reduzido, currículos engessados e a pressão por resultados em avaliações externas tornam o trabalho com projetos mais longos que exigem escuta, planejamento e reescrita quase inviável. Como afirmam Teno, Oliveira e Zeviani (2022, p. 19), “[...] o desafio é fazer com que o trabalho com oralidade não seja engolido pela urgência dos conteúdos exigidos e pelo tempo curto das aulas.”

Muitos alunos ainda vivem a linguagem na escola de forma quebrada. Aprendem que tem um jeito “certo” de falar e outro de escrever, mas quase nunca param para pensar em quando e por que cada um desses jeitos faz sentido. Essa divisão, que muitos nem questionam, mais atrapalha do que ajuda. A fala e a escrita ficam longe uma da outra, e o aprendizado vira um treino mecânico, sem reflexão.

Essa fragmentação do ensino da linguagem, que separa artificialmente o “falar bem” do “escrever corretamente”, revela não apenas um problema metodológico, mas também um reflexo de concepções excludentes sobre o que é saber linguístico. Quando a escola desvaloriza os modos de fala dos alunos, principalmente aqueles oriundos das periferias urbanas ou de comunidades rurais, ela também nega suas identidades culturais e sociais. Como aponta Sailer (2006, p. 41), “[...] as práticas escolares ainda mantêm a crença de que apenas a norma culta da linguagem escrita tem valor acadêmico, ignorando que há múltiplas formas legítimas de expressão.”

Esse processo de silenciamento linguístico acaba produzindo bloqueios na aprendizagem. Alunos que internalizam a ideia de que “não sabem falar direito” tendem a participar menos das atividades orais, o que compromete sua desenvoltura também na escrita, já que as duas modalidades se alimentam mutuamente. Santos, Caetano e Santana (2010) destacam que, no início do projeto desenvolvido com fábulas e cordéis, muitos estudantes apresentaram timidez e até rejeição à proposta de narração oral. Contudo, com o tempo e o apoio dos professores, “[...] foram percebendo que sabiam contar, sabiam falar apenas não haviam tido espaço para isso antes” (p. 6).

Tudo isso mostra que o trabalho com a oralidade na escola precisa ir além da ideia de “falar bem” em público. Mais do que preparar o aluno para se apresentar, é criar um espaço onde ele se sinta seguro para falar, errar, tentar de novo e ser ouvido de verdade. Para isso acontecer, o professor precisa entender que escutar também é ensinar. Como dizem Teno, Oliveira e Zeviani (2022, p. 20), “[...] a escuta não é uma pausa para o outro falar, mas um movimento de acolhimento e resposta que exige intencionalidade e sensibilidade.”

Por outro lado, mesmo os professores que já enxergam a importância da oralidade muitas vezes se sentem sozinhos nesse processo. Como mostram os dados de Magalhães e Lacerda (2018), muitos nunca tiveram nenhuma formação que os preparasse para trabalhar a escuta ou os gêneros orais na sala de aula. A oralidade, embora prevista na BNCC (Brasil, 2018), ainda aparece de forma superficial nos materiais didáticos e nas orientações pedagógicas. Com isso, muitos professores acabam improvisando o que conseguem, sem tempo nem apoio para planejar algo mais firme e contínuo.

Falta também clareza na hora de avaliar e isso só aumenta a insegurança dos professores. Avaliar a escrita, embora complexa, é uma prática mais consolidada no meio escolar. Já a fala, por ser mais subjetiva e dependente do contexto, costuma ser avaliada de forma impressionista, por vezes, mais baseada na eloquência do aluno do que na qualidade do conteúdo. Para mudar essa realidade, seria necessário construir coletivamente rubricas de avaliação que considerem elementos como clareza, organização das ideias, adequação ao gênero, escuta ativa e respeito ao interlocutor.

Outro obstáculo enfrentado pelos professores é a própria organização curricular. A exigência de cumprir uma vasta carga de conteúdos em pouco tempo,

muitas vezes focada em habilidades voltadas ao desempenho em provas escritas, dificulta a inserção de projetos de longa duração, como aqueles que envolvem debates, dramatizações ou gravações orais. Como aponta Sailer (2006, p. 43), “o tempo escolar é marcado por uma lógica produtivista, que nem sempre permite o exercício da linguagem como construção coletiva e processual.” Isso acaba favorecendo práticas fragmentadas e centradas na repetição mecânica de modelos.

No caso dos alunos, além da insegurança e da desvalorização de sua linguagem, há ainda uma dificuldade concreta de organização do pensamento oral. Muitos estudantes não estão habituados a construir falas planejadas, a desenvolver argumentos de forma encadeada ou a utilizar vocabulário apropriado a diferentes contextos. Isso acontece também porque quase não há atividades na escola que realmente ensinem esse tipo de coisa. Espera-se que os alunos “saibam falar” por si, como se fosse uma competência natural, e não algo que se ensina. Essa percepção equivocada contribui para que muitos alunos permaneçam calados.

Por isso, é importante que o trabalho com a oralidade não seja pontual, mas contínuo. Assim como se ensina a escrever com planejamento, revisão e reescrita, é preciso ensinar a falar com planejamento, ensaio e reformulação. Projetos como o descrito por Santos, Caetano e Santana (2010) mostram que os alunos aprendem, sim quando se sentem seguros para falar do jeito deles, sem medo de errar, “Ao se ouvirem e reescreverem suas falas, os alunos perceberam que já possuíam repertório, bastava organizá-lo” (p. 7).

Um outro ponto pouco explorado, mas que impacta diretamente nas dificuldades com a oralidade, é o preconceito linguístico. Alunos que falam com sotaques regionais, que usam expressões populares ou que têm variações fonológicas em sua fala são frequentemente corrigidos de forma punitiva, o que reforça a ideia de inadequação. Como consequência, retraem-se ainda mais. Trabalhar oralidade na escola exige, portanto, uma postura pedagógica ética e crítica, que combata o preconceito e ensine a adequação linguística sem anular as identidades.

Por fim, as dificuldades enfrentadas por professores e alunos em relação à oralidade e à escrita não são obstáculos intransponíveis, mas indicativos de um sistema educacional que ainda precisa se reconfigurar. Superá-las exige uma mudança de perspectiva, deixar de tratar a linguagem como técnica e passar a compreendê-la como prática social, histórica e subjetiva. Para isso, é preciso formar

professores com sensibilidade linguística, criar tempos pedagógicos mais flexíveis e cultivar uma escola que escute mais e que fale com seus estudantes, não apenas para eles.

2.8 A importância da oralidade no desenvolvimento da escrita

A fala, quando trabalhada de maneira planejada e consciente, oferece ao aluno a oportunidade de organizar o pensamento, testar argumentos, articular ideias e construir sentidos de forma mais espontânea. Essa experimentação discursiva oral permite que, ao passar para o papel, o estudante já tenha elaborado minimamente aquilo que pretende dizer, o que favorece a fluidez e a coesão textual. Santos, Caetano e Santana (2010, p. 7), ao relatarem o trabalho com fábulas e cordéis em escolas públicas, afirmam que “a oralidade, por sua flexibilidade e proximidade com o cotidiano dos alunos, funcionou como um ensaio para a produção escrita mais estruturada”.

Esse processo de transição da fala para a escrita que Marcuschi (2001) denomina retextualização é uma operação linguística que exige do aluno habilidades específicas, como reconhecer o interlocutor, ajustar o vocabulário e reorganizar a estrutura sintática. A prática oral, nesse sentido, contribui não apenas com o conteúdo, mas com a própria consciência linguística. Ao escutar a si mesmo ou ao compartilhar falas com colegas, o estudante passa a perceber a forma como se expressa e, gradualmente, aprende a revisar e aprimorar seus enunciados.

Segundo Sailer (2006), os momentos em que os alunos são estimulados a falar antes de escrever resultavam em textos mais autorais e conectados com suas experiências. A autora argumenta que “a fala, quando mediada pelo professor, torna-se espaço legítimo de elaboração do pensamento e não apenas um ensaio improvisado para a escrita” (Sailer, 2006, p. 42). Isso reforça a importância de se criar ambientes de fala com intencionalidade pedagógica, onde os alunos possam experimentar formas discursivas antes de fixá-las por escrito.

A fala também ajuda a romper com o bloqueio da folha em branco, comum a muitos estudantes que se sentem pressionados a escrever de forma “correta” sem antes terem tido a chance de explorar o conteúdo daquilo que desejam dizer. Quando o aluno fala antes de escrever, ele se solta mais, relembra o que já sabe e cria um caminho para organizar as ideias no papel. Isso faz ainda mais diferença

para quem tem insegurança com a escrita aquele aluno que acha que “não sabe escrever”, mas mostra que entende do assunto quando tem a chance de colocar em palavras o que pensa.

Contudo, para que a fala realmente ajude na escrita, ela também precisa ser levada a sério, tem que ser ensinada, pensada com cuidado e avaliada com critério do mesmo jeito que já se faz com os textos escritos. Trabalhar gêneros orais como narrativas, exposições, entrevistas ou relatos requer etapas pedagógicas bem definidas, escolha do tema, organização das ideias, ensaio da fala, gravação ou apresentação, escuta crítica e reescrita. O processo não é improvisado, é uma construção guiada, mediada e acompanhada pelo professor.

Dessa maneira, Teno, Oliveira e Zeviani (2022) apontam que muitos docentes em formação relatam que a oralidade, quando bem trabalhada, facilita significativamente a produção escrita dos alunos. Uma das professoras entrevistadas relata, “Quando eles contam oralmente, organizam as ideias, fazem conexões que não apareciam no texto. A fala ajuda a pensar” (p. 15). Essa observação, embora empírica, está em sintonia com os estudos linguísticos que tratam a linguagem como instrumento de pensamento e não apenas de comunicação.

Além disso, a fala cria momentos de troca real em que o aluno pode ouvir, responder, repensar o que disse e aprender com o que o outro traz. É nesse tipo de troca que as ideias ganham força e o repertório se amplia de um jeito que faz sentido. Ao participar de rodas de conversa, debates ou projetos coletivos, o aluno não só constrói seu texto oralmente, como é desafiado a considerar outras perspectivas. Essas conversas ajudam o aluno a clarear as ideias, construir seus argumentos com mais segurança e escrever de um jeito mais profundo e com propósito.

Quando essa interação oral ocorre em ambientes seguros e mediados por professores que valorizam a escuta, o resultado não é apenas um texto mais bem escrito, mas um aluno mais confiante em sua capacidade de produzir sentido. A linguagem, nesse contexto, deixa de ser uma imposição técnica e passa a ser uma ferramenta de autoria. Isso é especialmente relevante em comunidades onde os estudantes, por conta de vivências anteriores, já carregam consigo uma sensação de inadequação linguística. Dar voz a esses alunos antes de exigir deles a escrita é uma forma de empoderamento.

Essa perspectiva se alinha ao que defende Sailer (2006), ao afirmar que a oralidade deve ser entendida como parte indissociável da formação discursiva do sujeito. Em sua pesquisa etnográfica, a autora observou que alunos que tinham mais oportunidades de falar em sala também demonstravam mais desenvoltura ao escrever, pois “a palavra falada funcionava como lugar de elaboração e de ensaio, e não apenas como prática de socialização” (p. 43). Essa fala, quando legitimada pela escola, deixa de ser apenas expressão e passa a ser construção de pensamento, de identidade e de conhecimento.

Assim sendo, é bom lembrar que passar da fala para a escrita não acontece sozinho. O professor precisa estar junto nesse caminho, ajudando o aluno a entender o que muda de uma forma para outra e como adaptar o que ele quer dizer. A fala tende a ser mais redundante, marcada por pausas, repetições e marcas de subjetividade; a escrita, por sua vez, exige mais precisão, organização lógica e clareza coesiva. Reconhecer essas diferenças e ensinar a transitar entre elas é uma das funções centrais do trabalho com gêneros na escola.

Um bom caminho para integrar oralidade e escrita é a retextualização, pois permite ao aluno transformar sua fala em texto, desenvolvendo maior clareza e intenção comunicativa. Essa prática pode ser implementada mesmo em contextos com poucos recursos, por meio de estratégias como rodas de conversa, narrativas orais e escrita posterior. No relato de Santos, Caetano e Santana (2010), por exemplo, os alunos participaram de atividades em que contavam histórias e compartilhavam experiências oralmente, e essas produções orais serviram de base para a elaboração de textos escritos. Ao transitarem entre as duas modalidades, os estudantes ampliaram sua consciência linguística e passaram a se perceber como autores em processo de construção.

A escuta crítica, nesse processo, assume um papel estruturante. Ensinar a escutar é tão importante quanto ensinar a falar ou escrever, pois é durante a escuta que o aluno identifica lacunas, revê estruturas e avalia a coerência de seu discurso. Quando o estudante escuta a própria fala ou a dos colegas com atenção, ele passa a compreender que a linguagem pode e deve ser revisada. Esse olhar mais reflexivo sobre a própria produção é o que marca a passagem de um falante espontâneo para um sujeito discursivo consciente.

Outro aspecto importante diz respeito à construção da argumentação. Ao verbalizar suas ideias antes de escrevê-las, o aluno testa hipóteses, ouve

contrapontos e é desafiado a reformular ou aprofundar seus pontos de vista. Em atividades como rodas de conversa, seminários ou debates, os alunos são instigados a pensar antes de falar e a justificar suas falas, dois movimentos que se transferem diretamente para a escrita. Como destaca Marcuschi (2001), a argumentação oral é uma excelente preparação para a argumentação escrita, pois permite um exercício ativo de organização e defesa de ideias.

Além disso, o trabalho com oralidade pode ser particularmente útil em turmas que apresentam dificuldade com leitura e escrita. Em vez de partir de um modelo escrito, muitas vezes distante da realidade do aluno, pode-se começar com uma roda de conversa sobre o tema e, só então, propor a escrita de um texto coletivo. Essa estratégia, além de incluir alunos com diferentes níveis de Letramento, reforça a noção de que a escrita nasce da linguagem viva, e não do silêncio técnico da gramática normativa. Escrever passa a ser um prolongamento da fala e não sua negação.

Os projetos interdisciplinares também ajudam muito nessa conexão entre fala e escrita. Quando o aluno escreve um roteiro de teatro sobre um tema de História, ou apresenta uma experiência de Ciências, ele junta diferentes aprendizados e, ao mesmo tempo, aprende a se comunicar melhor. Nessas situações, a fala não é apenas preparação para a escrita, mas também resultado de um processo de construção coletiva de conhecimento. O resultado final seja um texto ou uma fala vem de um caminho construído junto, passo a passo.

Por isso, tratar a fala como parte do processo de escrita não é só uma questão de método, é uma escolha que mostra que toda forma de linguagem importa. Quando a fala é incorporada de forma sistemática, com objetivos definidos e com respeito à pluralidade dos modos de dizer, a escola passa a formar sujeitos mais críticos, expressivos e conscientes de suas palavras. Ensinar a escrever sem ensinar a falar é ensinar pela metade; e isso a prática já nos mostra com clareza.

Em síntese, a oralidade prepara, fortalece e dá sentido à escrita. O estudante que é escutado, que experimenta sua linguagem, que é convidado a pensar com a fala, escreve com mais liberdade e consciência. Quando a escola reconhece esse potencial, ela não só ensina a usar a língua, ajuda o aluno a ganhar voz, se posicionar e entender que pode transformar o mundo com o que diz.

3 METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise e interpretação de textos acadêmicos selecionados sobre oralidade e escrita na Educação Básica. A escolha dessa abordagem se deve à necessidade de compreender de forma aprofundada as perspectivas teóricas e práticas relacionadas à integração desses dois modos de linguagem no ambiente escolar

Foram selecionados quatro textos que oferecem diferentes olhares sobre o tema: pesquisas empíricas, reflexões teóricas e relatos de experiências práticas, o que permite uma análise multifacetada do objeto de estudo. A seleção dos textos foi feita com base em sua relevância para o debate contemporâneo sobre oralidade e escrita, considerando autores que discutem desde a percepção dos professores até práticas pedagógicas concretas.

A coleta dos dados consistiu em leituras cuidadosas dos materiais selecionados, acompanhadas de anotações e registros das principais ideias, argumentações e exemplos apresentados. A análise foi realizada por meio de interpretação crítica, buscando identificar convergências, divergências e contribuições específicas de cada autor para o tema em questão.

Mais do que buscar respostas definitivas, este estudo tem o propósito de abrir espaço para reflexões que possam contribuir para a aproximação efetiva entre fala e escrita nas práticas pedagógicas, promovendo um ensino mais alinhado às necessidades dos alunos e ao contexto da sala de aula.

4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A análise das experiências apresentadas ao longo deste trabalho revela caminhos promissores para o ensino integrado da oralidade e da escrita no contexto escolar. A partir da leitura dos textos de Sailer (2006), Santos, Caetano e Santana (2010), Magalhães e Lacerda (2018) e Teno, Oliveira e Zeviani (2022), foi possível observar tanto as potencialidades quanto os desafios enfrentados por professores e estudantes em diferentes realidades educacionais. Com base nessas vivências, esta seção é destinada a turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, com ênfase na articulação entre gêneros orais e escritos.

O estudo de Santos, Caetano e Santana (2010), por exemplo, apresenta uma proposta realizada com alunos de escolas públicas de Aracaju, vinculada ao PIBID/UFS. Os alunos, inicialmente reticentes quanto à oralidade, foram estimulados a compartilhar causos, cordéis e fábulas, e a partir dessas falas, produziram textos escritos. A escuta de suas próprias gravações foi um ponto de virada, pois os ajudou a perceber que já detinham repertório discursivo. A fala, nesse caso, não foi um pré-requisito para a escrita, mas sim um processo de ensaio e construção do texto (p. 6–8).

A partir disso, Sailer (2006), por sua vez, ao observar essas práticas percebeu que, apesar de haver muitos momentos de oralidade espontânea nas salas de aula, esses raramente eram mediados com intencionalidade pedagógica. Quando a fala era conduzida com propósito como em rodas de conversa preparatórias para escrita, os textos dos alunos revelavam maior vínculo com suas experiências e com a linguagem viva do cotidiano (p. 42-43). A autora defende que a oralidade deve ser reconhecida como conteúdo e não apenas como estratégia.

Em suma, os autores Magalhães e Lacerda (2018) mostram, em um projeto de formação com professores, as lacunas de formação sobre gêneros orais e avaliação da fala. Muitos docentes relataram insegurança ao propor atividades de oralidade, por falta de materiais e de critérios claros para avaliação (p. 102-104). Essa vivência mostra que nenhuma proposta funciona sozinha, o professor precisa de apoio real, com teoria e prática andando juntas.

Por fim, Teno, Oliveira e Zeviani (2022) trazem relatos de professores que exploram oralidade e escrita de forma integrada por meio de atividades como leitura jogral, entrevistas e relatos pessoais retextualizados. Uma das docentes afirmou que

“a fala ajuda a pensar”, reforçando a ideia de que, antes de escrever, o aluno precisa ser convidado a falar, organizar, escutar e reelaborar ideias (p. 15).

4.1 Proposta de sequência didática

Com base nessas experiências e nas discussões teóricas apresentadas nas seções anteriores, propõe-se a seguir uma sequência didática com duração estimada de duas semanas, voltada ao ensino de Língua Portuguesa no 6º ao 9º ano, com foco na produção de relato de experiência a partir da oralidade (Quadro 1).

Quadro 1 – Sequência didática (continua)

ETAPA	OBJETIVO	ATIVIDADE	ESTRATÉGIAS DE MEDIAÇÃO	PRODUTO ESPERADO
Sensibilização	Valorizar a experiência pessoal e introduzir o gênero “relato oral”.	Roda de conversa: “Conte uma história marcante que você viveu”.	Escuta ativa do professor, sem correção Linguística; registro informal no quadro de palavras-chave mencionadas pelos alunos.	Ambiente seguro para fala espontânea.
Gravação oral	Incentivar a organização do discurso e preparar a retextualização.	Os alunos gravam suas histórias em áudio, em duplas ou individualmente	Professor orienta o planejamento da fala: começo, meio, fim; tom de voz; vocabulário.	Arquivo de áudio com narrativa oral.
Escuta e reflexão	Promover a consciência Linguística sobre a própria fala.	Escuta coletiva de alguns áudios; conversa sobre o que foi bem dito, o que poderia melhorar.	Professor destaca aspectos como clareza, coesão, tempo verbal, estrutura.	Ficha de autopercepção sobre a fala.

Quadro 1 – Sequência didática (conclusão)

Roteirização	Estruturar o texto escrito a partir da fala	Organização de um roteiro com base na gravação (em tópicos).	Professor apoia a seleção de ideias e sequência temporal.	Roteiro escrito com base no relato oral.
Produção textual	Produzir relato de experiência com base no que foi dito e ouvido.	Escrita individual do relato de experiência.	Releitura do roteiro; sugestões entre colegas; escrita com apoio do professor.	Texto escrito (1ª versão).
Revisão e reescrita	Trabalhar a escrita como processo e não como produto final.	Leitura cruzada (em dupla); reelaboração do próprio texto.	Ênfase na coerência e fluidez entre oralidade e escrita; retomada de escuta, se necessário.	Versão final do relato.
Compartilhamento	Valorizar a autoria e fortalecer a escuta.	Leitura oral dos relatos produzidos.	Escolha livre; professor promove escuta respeitosa e destaca pontos positivos.	Leitura em voz alta para o grupo.

Fonte: Autor (2025)

Com essa sequência didática (Quadro 1), os alunos passam por tudo o que a linguagem envolve, conversam, escutam, planejam, escrevem, revisam e compartilham o que construíram. A oralidade aqui não é suporte para a escrita é parte do processo de construção do sentido. A proposta está fundamentada em pressupostos dos autores estudados e visa, acima de tudo, valorizar os modos de dizer dos alunos, ampliando seu repertório linguístico sem impor silenciamentos.

Ao propor que a oralidade seja vivida como etapa legítima do processo de construção textual, a sequência didática rompe com o modelo tradicional que trata a fala apenas como aquecimento para a escrita. Aqui, ela é reconhecida como espaço de pensamento, planejamento e elaboração discursiva. Essa concepção está em sintonia com Marcuschi (2001), que defende a retextualização como prática essencial para desenvolver a competência linguística dos estudantes, permitindo que transitem entre diferentes modalidades com consciência dos ajustes necessários.

Mais do que ensinar a escrever corretamente, a proposta busca formar sujeitos que saibam organizar ideias, construir argumentos e comunicar experiências. Com essa sequência, os alunos passam por tudo o que a linguagem envolve, conversam, escutam, planejam, escrevem, revisam e compartilham o que construíram. Como afirmam Santos, Caetano e Santana (2010, p. 7), “a escuta e a valorização da fala espontânea são essenciais para o despertar da autoria.” Ao ouvir a si mesmo, o aluno reconhece o valor de sua fala como fonte de conteúdo e de identidade.

A gravação dos relatos orais, por exemplo, é um recurso simples, mas potente. Ao escutar suas próprias falas, os estudantes passam a perceber aspectos da linguagem que antes lhes passavam despercebidos, repetições, incoerências, pausas, vícios de linguagem. Esse momento de escuta crítica promove uma reflexão natural sobre o dizer, e essa consciência reverbera no momento da escrita. Como pontua Sailer (2006, p. 42), “a fala, quando devidamente escutada e analisada, transforma-se em ferramenta de construção textual.”

Outro aspecto central da proposta é a mediação docente ao longo de todas as etapas. O professor não atua como corretor, mas como orientador e incentivador. O que faz tudo isso funcionar é o jeito como o professor escuta de verdade, faz perguntas que fazem pensar e abre espaço para diferentes jeitos de se expressar. Como demonstram Magalhães e Lacerda (2018), o papel do professor na condução dessas práticas ainda é frágil justamente por falta de formação e apoio pedagógico. Por isso, propostas como essa também apontam para o que é necessário fortalecer nas licenciaturas.

A etapa de roteirização, por sua vez, tem um papel estratégico na transição da oralidade para a escrita. Ela permite que o aluno visualize a estrutura de seu relato, selecione os episódios mais importantes, organize a sequência temporal e

pense sobre os detalhes que tornam a narrativa mais envolvente. Esse momento também desenvolve a habilidade de síntese e favorece a compreensão de que todo texto falado ou escrito exige planejamento.

A escrita do relato não aparece, nessa proposta, como um fim em si mesma, mas como parte de um processo mais amplo de construção discursiva. O aluno escreve a partir do que viveu, do que disse e do que ouviu. Essa construção coletiva do sentido valoriza a linguagem como prática social, conforme defendem os PCN (Brasil, 1997; 1998; 2000) e reafirma a BNCC (Brasil, 2018), ao sugerir que as práticas de linguagem estejam ligadas a diferentes campos de atuação e situações reais de comunicação.

Outro ponto de destaque é a etapa de revisão e reescrita. Ao permitir que os alunos leiam os textos uns dos outros, comentem, troquem sugestões e voltem ao próprio texto com novos olhos, a sequência reforça que escrever é um ato processual e colaborativo. Isso também reduz a ansiedade dos alunos diante da ideia de “acertar de primeira”, dando lugar a uma postura mais aberta à construção e ao aprimoramento contínuo da linguagem.

O compartilhamento dos relatos ao final da sequência didática tem dupla função, celebrar a produção dos estudantes e promover a escuta ativa da turma. Quando leem em voz alta o que escreveram a partir das próprias vivências, os alunos entendem que sua história importa e que a linguagem pode tocar, ensinar, contar e criar conexões reais. É o fechamento de um ciclo em que fala e escrita se entrelaçam para dar forma a uma autoria mais consciente.

Além disso, ao basear-se nas experiências relatadas nos textos de Sailer (2006), Santos, Caetano e Santana (2010), Magalhães e Lacerda (2018) e Teno, Oliveira e Zeviani (2022), a sequência didática proposta não parte do abstrato, mas de práticas reais e contextualizadas. Ela traduz em ação concreta aquilo que os estudos apontam como necessário, escuta ativa, valorização da fala, mediação docente e retextualização. Por isso, a proposta não pretende ser um modelo fechado, mas um ponto de partida que pode ser adaptado conforme a realidade de cada turma e cada professor.

Assim, esta intervenção se insere em um movimento de resistência à fragmentação do ensino de Língua Portuguesa. Ao integrar fala e escrita em um mesmo percurso formativo, ela afirma que ambas são expressões legítimas da linguagem e que, quando trabalhadas em conjunto, têm o poder de formar sujeitos

mais críticos, mais seguros de suas vozes e mais conscientes da linguagem como prática social transformadora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasceu da vontade de entender, com mais profundidade, como fala e escrita se relacionam dentro da escola e de que forma podem caminhar juntas no ensino de Língua Portuguesa. Ao longo da pesquisa, a intenção foi olhar para o jeito como a oralidade tem sido tratada nas práticas pedagógicas, os obstáculos que professores e alunos enfrentam, e como essas duas formas de linguagem podem se integrar de um jeito mais vivo, real e significativo.

A partir da leitura de textos como os de Sailer (2006), Santos, Caetano e Santana (2010), Magalhães e Lacerda (2018) e Teno, Oliveira e Zeviani (2022), buscou-se identificar experiências de sala de aula que mostram, na prática, como é possível trabalhar fala e escrita lado a lado. Inspirada nessas vivências, foi pensada também uma proposta de intervenção, que possa ser aplicada no dia a dia da escola, com os recursos que se tem e de forma próxima à realidade.

O caminho percorrido reafirma algo essencial, não dá mais para tratar a fala como algo menor, uma preparação para a escrita. Quando o professor dá espaço para a oralidade de verdade com escuta, intenção e planejamento, ele amplia as possibilidades de ensinar. Mais do que ajudar a escrever melhor, a fala ajuda o aluno a pensar, se posicionar e fazer valer sua voz no mundo.

A proposta de sequência didática apresentada aqui foi pensada com base em vivências reais e em ideias que já vêm sendo discutidas há muito tempo por quem pesquisa e vive o ensino. A ideia foi mostrar, na prática, como é possível juntar fala e escrita de um jeito que faça sentido na sala de aula. Nesse caminho, a fala deixa de ser vista como improvisado e passa a ocupar seu lugar como espaço legítimo de pensamento. E a escrita deixa de ser algo isolado, surgindo como resultado de um processo de troca, escuta e reflexão.

Ficou claro, ao longo do trabalho, que unir oralidade e escrita não é algo simples nem automático. Isso pede uma mudança de olhar por parte da escola e dos educadores. É preciso reconhecer que falar também se aprende, se ensina, se planeja e se avalia. E isso mexe com práticas antigas, que sempre colocaram a escrita como única forma válida de mostrar saber.

Os textos estudados trouxeram pistas valiosas sobre isso. Mesmo com contextos e propostas diferentes, todos mostraram que quando a fala é levada a sério, ela fortalece a escrita. Porque ao falar, o aluno organiza ideias, constrói

argumentos, ativa lembranças e experimenta jeitos de dizer e tudo isso ajuda na hora de escrever.

A sequência didática, que foi pensada com base nesses estudos, abre um caminho possível para romper com o ensino fragmentado de Língua Portuguesa. Ao valorizar a escuta, o planejamento da fala, a transformação da fala em texto e o compartilhamento coletivo, ela propõe um ensino mais próximo da vida real dos alunos. Um ensino que olha para o aluno como alguém ativo, que pensa, sente e tem o que dizer não só como alguém que precisa repetir regras.

E aí entra o papel do professor. Como mostraram Sailer (2006) e Magalhães e Lacerda (2018), não basta abrir espaço para o aluno falar; é preciso estar junto, ouvir com atenção, propor desafios e devolver com cuidado o que o aluno traz. Isso exige preparo, escuta e, acima de tudo, tempo e sensibilidade.

No fim das contas, a escuta tantas vezes esquecida aparece como uma das habilidades mais importantes de todas. Ensinar a escutar é ensinar a respeitar, a construir junto, a acolher o outro. Quando a escuta anda ao lado da fala e da escrita, o que se constrói vai além do conteúdo, é relação, é confiança, é transformação.

É importante frisar que este trabalho não dá conta de tudo. Na verdade, ele abre espaço para que outras reflexões possam surgir, principalmente sobre como integrar fala e escrita de um jeito que funcione no dia a dia da escola ainda mais na realidade da educação pública, onde tanta coisa precisa acontecer com tão pouco.

Ainda faltam estudos que falem mais sobre como avaliar a oralidade, sobre como preparar melhor os professores para isso desde a formação inicial, e sobre como a fala pode ajudar alunos que têm dificuldade de escrever. Também é urgente repensar os materiais didáticos e os documentos oficiais, que quase sempre tratam a oralidade como algo secundário. Muitos professores não trabalham com gêneros orais porque não têm exemplos, apoio ou critérios claros. A formação continuada, os projetos interdisciplinares e materiais pensados com esse olhar podem fazer muita diferença na sala de aula.

A oralidade não pode aparecer só de vez em quando. Ela precisa ser parte da base. Quando o aluno sente que sua voz importa, que ele pode falar e ser escutado, ele se envolve de verdade com o que está aprendendo. E aí, a escrita deixa de ser só um exercício de regras e passa a ser a continuação de um pensamento vivo que começa na fala e ganha força com a escuta.

No fim das contas, ensinar Língua Portuguesa não é só ensinar a escrever bonito. É ajudar o aluno a falar com sinceridade, escutar de verdade, defender o que pensa com respeito e se colocar no mundo com consciência. É formar pessoas que percebem que a linguagem é mais do que palavras, é ferramenta, é ponte, é força que transforma vidas e dá novo sentido aos lugares que habitam.

Que este trabalho sirva como um convite para que mais professores, formadores e pesquisadores repensem suas práticas com mais escuta, mais sensibilidade e mais coragem. Integrar fala e escrita não é só uma ideia bonita, é um compromisso com quem aprende. E que a escola seja, cada vez mais, um espaço onde todo mundo possa falar e saber o peso e a beleza do que diz.

Este trabalho mostrou, com clareza, que a escola ainda separa fala e escrita como se fossem coisas distantes quando, na verdade, deveriam caminhar juntas no processo de aprendizagem. Mesmo com os avanços nas pesquisas e nos documentos oficiais, a oralidade continua sendo tratada, em muitos lugares, como algo menos importante, mais improvisado e com pouco valor formativo. Isso prejudica o desenvolvimento dos alunos, limita suas possibilidades de expressão e reforça uma ideia ultrapassada sobre o que é “saber falar” e “saber escrever”.

Por outro lado, os textos analisados mostraram que é possível mudar esse cenário quando há intenção pedagógica clara. O trabalho de Santos, Caetano e Santana (2010) trouxe um exemplo forte disso, ao ouvir suas próprias falas e transformá-las em texto, os alunos passaram a perceber que tinham o que dizer e sabiam como dizer. A oralidade, nesse caso, não foi apenas um passo para a escrita, mas o ponto de partida e a força criativa de todo o processo.

Também ficou evidente que transformar a fala em texto por meio da retextualização é uma estratégia poderosa para aproximar oralidade e escrita de forma significativa. Quando os alunos aprendem a transformar o que falam em texto, eles ganham consciência sobre a linguagem, entendem melhor como organizar as frases, adaptar o vocabulário, escolher as palavras e tornar o texto mais coeso. Isso tudo, quando é feito com escuta e orientação, fortalece tanto a forma de se comunicar quanto a confiança dos alunos na própria voz.

Outro ponto essencial é a escuta não só como habilidade, mas como postura. A escuta ativa do professor e dos colegas apareceu em várias experiências como elemento central para que a oralidade fosse, de fato, valorizada. Ensinar a escutar,

mais do que ensinar a falar ou escrever, pode ser um dos caminhos mais eficazes para formar sujeitos mais atentos, críticos e empáticos.

As dificuldades dos professores também se destacaram na pesquisa. Muitos se sentem inseguros para trabalhar com gêneros orais, dizem que faltam materiais, critérios de avaliação e formação adequada. Isso reforça a importância de políticas públicas voltadas à formação continuada, à produção de materiais específicos e ao reconhecimento da oralidade como parte essencial do currículo.

Nesse viés, outro achado importante foi perceber que a escrita melhora quando vem depois de um momento de fala planejada. Quando o aluno tem a chance de falar antes de escrever contando, explicando ou argumentando o texto ganha mais fluidez, faz mais sentido e se conecta melhor com aquilo que ele realmente vive e pensa. Como destacam Teno, Oliveira e Zeviani (2022, p. 12), “a fala ajuda a pensar” e pensar em voz alta, antes de escrever, pode ser o passo que faltava para escrever com sentido.

A sequência didática proposta neste trabalho também confirmou, na prática, que integrar fala e escrita é possível mesmo com poucos recursos. Com ações simples, como rodas de conversa, gravações e reescritas, é possível transformar o jeito de ensinar Língua Portuguesa. O mais importante é que o professor esteja disposto a escutar, a orientar e a dar espaço para que os alunos se sintam parte ativa do processo.

Além disso, ficou claro que os alunos se envolvem muito mais quando percebem que a própria fala é levada a sério. Quando o aluno tem a chance de falar antes de escrever contando, explicando ou argumentando o texto ganha mais fluidez, faz mais sentido e se conecta melhor com aquilo que ele realmente vive e pensa. Isso fortalece o vínculo com os estudos, ajuda na permanência escolar e melhora até a autoestima em relação à linguagem.

Ao trabalhar a oralidade, o aluno aprende mais do que a falar bem, aprende a construir argumentos, a ouvir com cuidado, a organizar o que pensa e a conviver com diferentes pontos de vista de forma respeitosa. Essas habilidades, muitas vezes tratadas como socioemocionais, são, na verdade, parte do que significa aprender a usar a linguagem de forma crítica e consciente.

E talvez o mais importante, este trabalho mostra que integrar fala e escrita é, antes de tudo, uma decisão pedagógica e ética. Quando a escola dá espaço para a fala dos alunos, ela reconhece também quem são, suas vivências, seus jeitos de

pensar e as raízes que carregam. Ensinar a falar e a escrever, com liberdade e sensibilidade, é ajudar cada um a ocupar seu lugar, defender o que acredita e contar, com a própria voz, as histórias que carrega.

Como toda pesquisa, este trabalho também teve suas limitações e é importante reconhecê-las com honestidade. Uma delas foi não ter conseguido aplicar a proposta de intervenção diretamente em sala de aula. Ter vivenciado essa prática teria enriquecido muito as análises, permitindo observar de perto os efeitos reais da sequência didática sugerida. Mesmo que a proposta tenha se apoiado em experiências já realizadas e bem documentadas, nada substitui o olhar direto da prática.

Outra limitação está no recorte dos textos que serviram de base. Os estudos de Sailer (2006), Santos, Caetano e Santana (2010), Magalhães e Lacerda (2018) e Teno, Oliveira e Zeviani (2022) ofereceram fundamentos sólidos, mas ainda assim, há muitas outras pesquisas que poderiam ter ampliado o olhar. Por questão de tempo e escopo, ficaram de fora. Um estudo com mais fôlego poderia cruzar diferentes contextos e ampliar ainda mais a compreensão do tema.

Do ponto de vista metodológico, seria muito valioso acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo de um semestre ou de um ano inteiro, observando como as práticas de oralidade e retextualização impactam a escrita, a autoestima e até o envolvimento com a escola. Estudos de longo prazo ajudariam a perceber mudanças mais sutis, que nem sempre aparecem em análises pontuais.

Outro ponto que merece atenção é a forma como se avalia a oralidade nas escolas. Ainda há pouca clareza sobre como criar critérios justos, objetivos e possíveis de aplicar no cotidiano. Muitos professores dizem não saber exatamente como avaliar uma fala se olham mais para a forma, para o conteúdo ou para a postura. Pesquisas futuras poderiam se dedicar a desenvolver ferramentas avaliativas que considerem o discurso como um todo, clareza, organização, argumentação e escuta ativa.

A formação docente também precisa entrar mais a fundo nesse debate. Como preparar professores para ensinar oralidade com segurança e criatividade? Como incluir esse tema nos cursos de licenciatura e nas formações continuadas? Essas são perguntas que ainda esperam por respostas mais estruturadas e que merecem um olhar mais atento por parte de quem pesquisa e elabora políticas públicas.

Falando em políticas públicas, é preciso que os documentos curriculares avancem além das menções simbólicas à oralidade. A BNCC (Brasil, 2018), por exemplo, reconhece sua importância, mas, na prática, ainda a trata como um apêndice da escrita. Seria interessante que mais pesquisas analisassem a implementação real da BNCC (Brasil, 2018) nas escolas, com foco específico em como e se a oralidade tem sido de fato valorizada.

E, talvez mais importante do que tudo isso, é que a pesquisa acadêmica não pode se fechar em si mesma. Ela precisa dialogar com a escola real com os desafios de quem está ali todos os dias, com os improvisos e com as potências que nascem da prática. A sequência didática proposta aqui foi um esforço para fazer esse caminho, partir da teoria, mas com os pés na sala de aula. É um caminho que precisa ser trilhado de forma contínua, feita em conjunto e guiada pelo compromisso com uma educação que reconheça na linguagem uma potência de liberdade.

Mais do que ensinar regras ou cobrar redações, o ensino da Língua Portuguesa precisa criar espaço para que os alunos se reconheçam em suas palavras. Para isso, é preciso abrir espaço para que falem, sejam ouvidos e aprendam a escrever de um lugar que faz sentido. Quando a escrita nasce da oralidade, ela vem viva, vem carregada de sentido, vem com a marca de quem diz.

Essa pesquisa termina como em seu início, acreditando que a linguagem não é só conteúdo. Ensinar a falar e a escrever com intenção, cuidado e escuta é mais do que um ato pedagógico, é um gesto político e profundamente humano. Que a escola seja, cada vez mais, o lugar onde todas as vozes possam existir, ser ouvidas e permanecer.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 3 jan. 2025.

MAGALHÃES, Eliane; LACERDA, Maria Regina. Oralidade como conteúdo de ensino: desafios na formação docente. **Educação e Linguagem**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 95-109, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/educacaoelinguagem/article/view/39640>. Acesso em: 23 out. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Fala e escrita: modos de organização**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTEL, Letícia. Oralidade e escuta na escola: caminhos para uma prática sensível. **Revista Praxis**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 45, p. 23-41, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9509>. Acesso em: 10 mar. 2024.

ROJO, Roxane; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SAILER, Cecília. 2006. 181f. **A oralidade e o processo de ensino/aprendizagem: práticas de Letramento: eventos de sala de aula em uma escola pública de Salvador/Bahia**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11419>. Acesso em: 22 jul. 2024.

SANTOS, Cristiane Silva; CAETANO, Matilde; SANTANA, Luciane Santos. Ensino de língua portuguesa: trabalhando a oralidade na escrita. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE*, 4., 2010, São Cristóvão. **Anais...** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2010. Disponível em: <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/9080059>. Acesso em: 28 jun. 2024.

TENO, Marina; OLIVEIRA, João; ZEVIANI, Lívia. Articulações entre oralidade e escrita na formação docente: experiências e reflexões. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 30, n. 1, p. 10-25, 2022. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/2198>. Acesso em: 19 set. 2024.